LILIANE PEREIRA DE SOUZA
ORGANIZADORA

PESQUISAS em EDUCAÇÃO:

POSSIBILIDADES E DESAFIOS

EDITORA
INOVAR

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

EDITORA
INOVAR

Liliane Pereira de Souza
(Organizadora)

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

1.ª edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2021

Copyright © das autoras e dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).

Liliane Pereira de Souza (Organizadora).

Pesquisas em educação: possibilidades e desafios. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 359p.

Vários autores

ISBN: 978-65-80476-81-7
DOI: doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7

1. Educação. 2.Professores. 3. Alunos. 4. Pesquisa científica. I. Autores.

CDD – 370

As ideias veiculadas e opiniões emitidas nos capítulos, bem como a revisão dos mesmos, são de inteira responsabilidade de seus autores.

Capa: Juliana Pinheiro de Souza
Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero

Conselho Científico da Editora Inovar:
Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil), Guilherme Antônio Lopes de Oliveira (CHRISFAPI - Cristo Faculdade do Piauí).

Editora Inovar
www.editorainovar.com.br
79002-401 – Campo Grande – MS
2021

APRESENTAÇÃO

Esta rica coletânea reúne 32 pesquisas de diversos lugares do Brasil, uma boa estratégia para conhecermos o cotidiano das instituições escolares, aprendizados que mostram as possibilidades e os desafios na educação.

Os estudos abrigam os movimentos e uma pluralidade de olhares que materializam, através do registro, a teoria e a prática. Todos os textos apresentam temáticas pensadas para subsidiar os leitores na produção de conhecimento. Dessa forma, pode transformar-se em material profícuo de referência na área educacional, promovendo debates, reflexões e ações.

Uma boa leitura a todos!

Liliane Pereira de Souza
Doutora em Educação

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 **11**
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA EMANCIPADORA/LIBERTADORA
Alba Gisele Mendonça Teles
Eulisvane Ferreira de Moraes
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_001

CAPÍTULO 2 **23**
A CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO QUALITATIVO COMO METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO CONTINUADA
Camila Nagy Correia
Gabriel Felippe Carneiro da Silva
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_002

CAPÍTULO 3 **34**
A DISCIPLINA TÉCNICA VOCAL NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM MÚSICA NA UNIRIO,CURRÍCULO E DIZER DISCENTE
Flávio de Souza Melo
Mary Carolyn McDavit
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_003

CAPÍTULO 4 **44**
A EDUCAÇÃO EM ITANHAÉM NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: REALIZADADE OU UTOPIA?
Erika Fernanda Azeredo Gama
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_004

CAPÍTULO 5 **55**
A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA
Ayla de Jesus Moura
Thamires Santos do Vale
Anderson dos Santos Oliveira
Dyandra Fernanda Lima de Oliveira
Tamires Mendes Silva
Renata Louise Ferreira Lemos
Tamara dos Santos Lima
Aryadne Ferreira Soares
Vinicius Wallace Santos Brito
José Fernando Vila Nova de Moraes
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_005

CAPÍTULO 6 **65**
A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES
Alex Valadão Toledo
Gilmar Celestino Gobira
Renan Helder dos Santos Silva
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_006

CAPÍTULO 7 **73**
A IMPORTÂNCIA DO NEUROPSICOPEDAGOGO NAS ESCOLAS PÚBLICAS
Alexandre Jefferson Sousa Silva
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_007

CAPÍTULO 8 **82**
A PRÁTICA DA COMISSÃO DE ÉTICA NA ESFERA PÚBLICA MATO-GROSSENSE
Jackeline Rodrigues da Silva
Rita Eliana Masaro
Alessandro Vinicius de Paula
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_008

CAPÍTULO 9 **94**
A PRÁTICA DE OFICINA PEDAGÓGICA SUSTENTÁVEL COMO FERRAMENTA NO ENSINO DA GEOGRAFIA
Elvis Reis de Oliveira
Maicon Lemos Sathler
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_009

CAPÍTULO 10 **104**
AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA GRANDE
Valdinei De Freitas Rodrigues
Pedro Afonso Vieira Silva
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_010

CAPÍTULO 11 **114**
CRIANÇA E LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL:CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS
Ana Paula Oliveira dos Santos
Jaine Silva Souza de Moraes
Mariana Ribeiro Cardoso Sousa
Adriano da Silva Borges
Francisco de Assis Carvalho de Almada
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_011

CAPÍTULO 12 **126**
DESAFIOS DOS DISCENTES DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PANDÊMICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
André Luiz Fidelis Lima
Gabriella Keren Silva Lima
Jhenyff de Barros Remigio Limeira
Isabel Comassetto
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_012

CAPÍTULO 13 **134**
DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Edval Vantroba
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_013

CAPÍTULO 14 **143**
EAD: UM NOVO MÉTODO DE APRENDIZAGEM OU DEFASAGEM NO ENSINO?
Ricardo de Oliveira Uchôa
Danilo Espindola Catalano
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_014

CAPÍTULO 15 **154**
EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA ESCOLA DE FRANKFURT
Me. Angelo Luiz Ferro
Dra. Branca Maria de Meneses
Aleilsa de Lima Paula
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_015

CAPÍTULO 16 **166**
ELABORAÇÃO DE DIAGRAMAS DIGITAIS COM O APP POPPLET
Neila Ferreira da Silva de Jesus
Cleber de Jesus Santos
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_016

CAPÍTULO 17 **176**
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E USO DE NOVAS TECNOLÓGICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO REMOTO NOS CURSOS DA SAÚDE
Breno Gleidney da Silva Pires
Rony de Jesus Tavares Moreira
Larissa Santos Fernandes
Miguel Felix de Souza Neto
Pedro Agnel Dias Miranda Neto
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_017

CAPÍTULO 18 **187**
INTERDISCIPLINARIDADE: O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO
Josuel de Souza Ferreira
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_018

CAPÍTULO 19 **197**
JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DO SENTIDO DE NÚMERO
Jaciara de Abreu Santos
Claudia de Oliveira Lozada
Ewellyn Amâncio Araújo Barbosa
Felipe Miranda Mota
Sidney Leandro da Silva Viana
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_019

CAPÍTULO 20 **207**
LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO GOSTO DA CRIANÇA PELA LEITURA
Jaine Silva Souza de Moraes
Ana Paula Oliveira dos Santos
Mariana Ribeiro Cardoso Sousa
Francisco de Assis Carvalho de Almada
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_020

CAPÍTULO 21 **217**
MONITORIA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO--APRENDIZAGEM: ENTENDENDO AS LIGAÇÕES ENTRE OS ALUNOS E SEU DESENVOLVIMENTO
Gabriel Augusto Lyra Porto
Rafael Vieira de Britto Paulino
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_021

CAPÍTULO 22 **229**
O APRENDIZADO POR MEIO DO USO DE AULAS EM MEIOS DIGITAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL E TÉCNICO DIANTE A COVID-19
Rosana Cabral Pinheiro
Ágna Retyelly Sampaio de Souza
André Luis do Nascimento Mont' Alverne
Camilla Ytala Pinheiro Fernandes
Heloiza Jhennifer de Souza Santos
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_022

CAPÍTULO 23 **239**
PEDAGOGIA LIBERAL TRADICIONAL SOB A ÓTICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DO SÉCULO XXI: PROMOVE FORMAÇÃO CIDADÃ OU PREPARA OS ESTUDANTES PARA O MERCADO DE TRABALHO?
Edmilson Araujo de Moura
Selêucia Garcia Rosa
Maria Luiza Gomes Vasconcelos
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_023

CAPÍTULO 24 **251**
PROBLEMAS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19, E A ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO NUMA ESCOLA EM PIRACURUCA-PI
Maria dos Remédios Brito Nascimento
Rothchild Sousa de Morais Carvalho Filho
Denise Ribeiro Magalhães de Sousa Cerqueira
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_024

CAPÍTULO 25 **264**
PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO LUGAR DE VIVÊNCIA
Luciano da Silva Reis
José Roberto da Silva
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_025

CAPÍTULO 26 **275**
QUAL O CENÁRIO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? UMA ANÁLISE DE TRÊS PERIÓDICOS NACIONAIS
Dieine Kuhn Ferreira
Thaís Mendes Vala Favoretto
Willian José Bordin da Silva
Gabriella Nelli Monteiro
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_026

CAPÍTULO 27 **284**
RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM O USO DE TDICs
Janaíne Ferreira dos Santos
Bruna Gama dos Santos
Cryslãne de Araújo Lima
Claudia de Oliveira Lozada
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_027

CAPÍTULO 28 **295**
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA NA SOCIEDADE BRASILEIRA
Eulisvane Ferreira de Moraes
Alba Gisele Mendonça Teles
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_028

CAPÍTULO 29 **307**
***SCARBOROUGH FAIR:* A MÚSICA E O ENSINO DE IDADE MÉDIA**
Jayza Monteiro Almeida
Neles Maia da Silva
Bruno Gutierrez Ratto Clemente
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_029

CAPÍTULO 30 **317**
TEATRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: NOTAS SOBRE ACEITAÇÃO E ESCUTA EM JOGOS DE IMPROVISAÇÃO.
Fernando Freitas dos Santos
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_030

CAPÍTULO 31 **328**
USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA E DA FÍSICA
Fernanda da Silva Cacini
Daniela da Silva Soncini
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_031

CAPÍTULO 32 **349**
VISITA TÉCNICA AO LABORATÓRIO DE QUÍMICA: PERSPECTIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO
Rothchild Sousa de Morais Carvalho Filho
Naiana Machado Pontes
Laiane Viana de Andrade
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-80476-81-7_032

SOBRE A ORGANIZADORA **357**

ÍNDICE REMISSIVO **358**

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA EMANCIPADORA/LIBERTADORA

THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL IDENTITY FROM THE EMANCIPATORY/ LIBERATING PERSPECTIVE

Alba Gisele Mendonça Teles
PPGE - FacMais Inhumas
Mestrado em Educação
Inhumas – Goiás
alba@aluno.facmais.edu.br

Eulisvane Ferreira de Moraes
PPGE - FacMais Inhumas
Mestrado em Educação
Inhumas – Goiás
ORCID: 0000-0002-3316-2650
eulisvane@aluno.facmais.edu.br

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre a construção da identidade docente na visão de Freire e de autores que coadunam na mesma perspectiva de formação humana. Para Freire, a formação docente deve promover uma constante reflexão, em que o docente pondere sobre os processos que interferem em sua formação, avaliando suas ações enquanto profissional comprometido com a educação e focando na autonomia do ser humano. O artigo argumenta a favor da superação de modelos educacionais reprodutivistas e antidialógicos. A pesquisa realizada apresenta caráter qualitativo e bibliográfico, fundamentando-se em estudos sobre a construção da identidade docente, a práxis pedagógica, a educação dialógica fazendo um paralelo entre a educação "bancária" e emancipatória. A construção da identidade docente acontece no decorrer da sua trajetória, sofrendo interferências do contexto social, econômico, político e cultural, além de estar vinculado ao capital cultural e econômico de cada sociedade.
Palavras-chave: Formação docente; Construção; Identidade.

ABSTRACT

The article aims to reflect on the construction of the teaching identity in the view of Freire and authors who share the same perspective of human formation. For Freire, teacher training should promote constant reflection, in which teachers consider the processes that interfere with their training, evaluating their actions as a professional committed to education and focusing on the autonomy of the human being. The article argues in favor of overcoming reproductive and anti-dialogical educational models. The research carried out has a qualitative and bibliographic character, based on studies on the construction of the teaching identity, the pedagogical praxis, the dialogic

education making a parallel between the “banking” and emancipatory education. The construction of the teaching identity takes place throughout its trajectory, suffering interference from the social, economic, political and cultural context, in addition to being linked to the cultural and economic capital of each society.
Keywords: Teacher training; Construction; Identity.

INTRODUÇÃO

Abordar o processo de reflexão sobre a educação e identidade docente numa perspectiva emancipatória é tarefa bastante complexa, vez que a educação é um processo que acontece no contexto social, e ninguém escapa dela, seja de maneira mais formalizada e estruturada ou de maneira mais informal. Libâneo (2000, p. 26) reconhece que:

> [...] A educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas por meio de iniciativas de participação da população na gestão de programas culturais, de organização dos espaços e equipamentos públicos.

A educação é um compromisso desafiador, de responsabilidade pela vida e formação humana, presente em todos os setores da sociedade, e o docente é entendido por Paulo Freire (2015) como um indivíduo numa perspectiva emancipadora, como responsável pela transformação da realidade que o cerca. Ela é um processo dinâmico e contínuo, que sofre interferências teóricas e práticas no decorrer da história, podendo assumir um papel de instrumento de transformação social, seja de maneira individual ou coletiva.

Educar é formar o indivíduo para singularidade da vida humana, é intricada pois envolve sujeitos em um processo permanente de formação e transformação. E um dos locais onde essas mudanças acontecem é na instituição escolar, conforme alude Libâneo (2000, p. 9-10) a escola tem “o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade”, sendo um dos seus maiores desafios.

O artigo tem como objetivo refletir sobre a formação docente e a constituição da identidade docente, a partir da perspectiva freiriana, sendo um tema que tem ganhado destaque desde a década de 90, entre os pesquisadores, visto que tem se proposto muitas reformas educacionais, visando adequar as políticas educacionais à ajustes econômicos e políticos, regidos por ideais neoliberais. A pesquisa realizada apresenta caráter qualitativo e bibliográfico, fundamentando-se em estudos sobre a construção da identidade docente, a práxis pedagógica, a educação dialógica fazendo um paralelo entre a educação “bancária” e emancipatória.

Percebe-se na sociedade atual que a prática docente em sua maioria, bem como as metodologias e estratégias educativas atuam na perspectiva de perpetuação da ideologia neoliberal, favorecendo a permanência das desigualdades sociais, pois

não preconiza a ascensão de todos os indivíduos. Por esse motivo necessita-se repensar a educação, sua função social e principalmente a formação docente. Para Libâneo (2000, p. 9-10) a escola "tem o compromisso de ajudar alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade". Quando se fala em formação, essa estende-se desde a formação na educação básica, recebida pelos nossos educandos bem como a formação recebida pelos docentes, ou seja, a educação recebida pelo docente provavelmente será a mesma aplicada ao educando. Nesse sentido, é preciso avaliar se há implícito ou mesmo explicitamente a intenção de buscar atender cada vez mais o mercado de trabalho de viés neoliberal, onde há uma busca por maior produtividade do sujeito, ou se há uma proposta para emancipação. Libâneo (2000, p. 20) concorda que:

> O chamado modelo neoliberal de educação estaria subordinando a alvos político-sociais (equidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, competitividade internacional), ou seja, à lógica do mercado.

Nesse contexto é fundamental que se compreenda tanto as possibilidades como as limitações que existem para uma educação emancipadora, que deve propiciar ao docente a capacidade de analisar sua prática pedagógica, refletir sobre sua conduta e principalmente, se sua postura atende a interesses emancipatórios ou aos interesses do modelo neoliberal, que visa a perpetuação das condições. É fundamental que o docente procure uma prática voltada para a ação-reflexão-ação, possibilitando o replanejamento sempre que perceber que sua prática não provoca transformações.

Construção da Identidade Docente na Visão Emancipatória/Libertadora

A educação é permeada por transformações de diferentes naturezas e projetos, que buscam atender às demandas oriundas do cenário educativo. Resta-se saber se essa formação pretende atender qual concepção de educação: libertadora/emancipatória ou "bancária", que visa a manutenção e a permanência do *status quo*, sendo a segunda a mais interessante aos interesses hegemônicos da sociedade.

Para Freire (2015), a identidade docente é algo que necessita ser pensado como algo sempre inacabado, em um processo de construção contínuo que pode acontecer de forma individual ou coletiva. Esse processo de formação pode ser pensado a partir de uma perspectiva influenciada por diversos fatores tanto sociais, culturais e econômicos. Não existe um caminho certo, delineado e traçado, visto que estamos trabalhando com formação humana. Recorre-se a Gatti (2007, p. 272) que alega "a profissionalidade está interligada a uma identidade constituída social e profissionalmente, que recria experiências todo tempo", nota-se que essa formação e construção da identidade docente sofre interferências históricas e pode ser manipulada por interesses externos, criando instabilidades e até mesmo desvalorização profissional.

Essa formação sofre interferências ideológicas e passa por processos constantes de "reestruturação". Há uma relação complexa no processo de formação docente que envolve as instituições formadoras, que podem favorecer tanto a profissionalização como a desprofissionalização da identidade docente. A identidade é compreendida por Dubar (2005, p. 136 apud Gatti, 2007, p. 273) como:

> [...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.

A identidade docente é construída ao longo da atuação profissional e a partir de experiências relacionadas as interações no ambiente de trabalho. É necessário que o docente conheça sua realidade e entenda-a, para nela poder atuar ao longo de sua carreira profissional.

No atual contexto, se o docente não atender ao que é proposto/imposto pelo sistema, é considerado como insubordinado diante dos padrões, pois apresenta riscos aos interesses hegemônicos, podendo se movimentar e opor ao que é proposto. Nota-se que há diferentes perfis de profissionais docentes, conforme estudo realizado por Gatti (2007). Tem-se o profissional neutro, aquele que apresenta pouca autonomia no processo de transformação social e cumpre o que lhe é proposto, que faz da produtividade um elemento importante em sua prática, podendo ser considerado como aquele docente com pouca representatividade, Gatti (2007, p. 281) define esse profissional com uma identidade estável ameaçada, pois aprenderam o trabalho na prática e possuem dificuldade para lidar com a teoria, não buscam novas formações, "adaptam-se ao sistema, aos programas para atender às exigências, não participam dos processos decisórios". Há também o profissional com a identidade bloqueada, o qual prefere se bloquear, esquivar-se ante as exigências profissionais, sendo mais prático e cômodo a ter que enfrentar os desafios e a modernização exigida, é um profissional que trabalha no modo mecânico, conforme define Gatti (2007, p. 281) "ao bloquear-se executa atividades de forma repetitiva, burocrática, cumprindo as tarefas de modo automatizado", é aquele profissional que obtém bons resultados, é um executor polivalente, mas não provoca reflexões e nem mudanças em seu contexto. O terceiro perfil de profissional mencionado por Gatti (2007, p. 282), se refere a identidade negociatória, definido como profissionais que "dominam saberes profissionais, articulando teoria e prática, como também dominam os saberes da organização", esses conseguem compreender a vida profissional como algo em constante formação e evolução. E por último, temos o tipo identitário afinitário, aqueles que não demonstram sentimento de pertencimento à empresa e aos seus interesses, sua formação nem sempre está ligada com sua atuação profissional, para Gatti (2007, 282) esses profissionais "definem-se mais pela sua formação continuada do que por seu trabalho prático". A partir dessas considerações, pode-se compreender que a formação da identidade docente, está em um processo contínuo de movimento influenciado pelas construções e interações sociais.

Dentre os tipos de identidades docentes, há também aquele docente que, mesmo de forma um pouco tímida ou não, começa a se posicionar e questionar sobre as condições e situações, sendo aquele profissional que almeja a liberdade e luta contra manutenção do *status quo*, oferecendo um risco aos interesses dominantes, conforme aponta Freire (2019, p. 33) “liberdade que se confunde com a manutenção do status quo. Por isto, se a conscientização põe em risco este status quo, ameaça, então a liberdade.”

Freire, mentor de uma teoria crítico-libertadora, sempre com um olhar voltado para às formas de manipulação e opressão junto ao povo, elucida que a educação deve ter uma finalidade emancipadora e libertadora, onde o sujeito seja chamado a ser ativo da construção de sua própria existência. O diálogo na educação libertadora é um dos caminhos para a transformação docente, da sua formação e da transformação da sociedade. O sujeito precisa ter condições de refletir, descobrir e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (Freire, 2019). Freire desenvolveu um método voltado para a conscientização e reflexão, oportunizando o redescobrir-se. Educar é agir, atuar na sociedade e não meramente ser receptor e reprodutor de conhecimentos como um sujeito passivo, mas sim, capaz de transformar a sua realidade social.

Esse processo de transformar a sociedade dá-se a partir do diálogo, e da formação para o pensar crítico e problematizador. O docente precisa ser formado em uma perspectiva de desenvolvimento do senso crítico, que saiba questionar e duvidar para saber mais e construir-se nesse processo. O ser humano é inacabado podendo aprimorado a todo momento, onde há vida, há inacabamento, e esse gera sensação de esperança de que as coisas podem mudar. Neste sentido Freire (2015, p. 57) acredita que:

> Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Por isso, percebe-se a educação como um processo inconclusivo, pois à medida que os sujeitos vão percebendo que estão inacabados, se tornam passiveis de ser educados, claro que, no sentido mais amplo da palavra, por isso trata-se de uma formação permanente.

A práxis pedagógica emancipatória

Para que o sujeito seja capaz de atuar com criticidade e buscar transformar a realidade social é necessária uma prática pedagógica pautada em reflexão, nomeada por Freire como práxis, e deve relacionar-se ao processo de libertação. Segundo Freire (2019, p. 52) “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. A práxis é um processo dialético entre teoria, reflexão e ação,

que permite um avaliar contínuo, verificando se contribuem ou não, para melhoria da sociedade.

Em seu livro Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, Freire (2015, p. 24) destaca vários saberes que são elementares para o exercício da práxis pedagógica, e pontua ainda que o docente precisa se convencer de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Isso deixa claro a necessidade de superação de uma educação tradicionalista, que visa somente a reprodução e repetição de conteúdo.

A formação para um pensar crítico e reflexivo é um processo contínuo, que deve despertar no sujeito o desejo de buscar e conhecer o outro. A práxis é um processo relacionado a formação permanente do docente e para Freire (2015, p.16) "[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de suas destrezas". Formar-se demanda tempo, escolhas, força de vontade do próprio sujeito, bem como sacrifícios, sendo um movimento que nasce do interior e expande-se para o exterior. Tem-se uma outra vertente, onde se discorre muito sobre formação e poucas mudanças na práxis, ou seja, a formação é recebida por vários docentes, mas nem todos conseguem internalizá-la e torná-la eficaz quanto as respostas necessárias que o processo exige, ou seja, são meros receptores e pouco protagonistas nesse processo formativo.

A prática pedagógica reflexiva direciona o docente a um novo fazer, uma vez que se torna protagonista, também irá buscar formar um educando nessa mesma perspectiva, Freire (2019, p. 77-78) reforça ainda que:

> Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Para isso, tanto docente como educando precisam estar engajados na mesma proposta de educação. Freire (1995, p.82) explicita isso de maneira bem clara:

> O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.

O saber fazer, teórico e prático, deve permitir ao docente atuar em realidades complexas e particulares. A reflexão da sua prática pedagógica torna o docente inquieto e questionador em seu exercício profissional, o que pressupõe a busca por soluções para os problemas percebidos em seu contexto social, e esse processo deve ser tratado na instituição escolar. Diante disso, Libâneo (2000, p. 26) pontua que:

> A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado da informação.

Para transformar, é necessário que o sujeito saiba agir, ter rigor e disciplina, o que acaba por exigir mais esforço tanto do docente como do educando e principalmente da instituição escolar. Para uma boa prática de ensino, é preciso que tanto docente quanto educando busquem sua libertação das fontes opressoras, e isso se dá através do poder do diálogo e da palavra, essencial no ato de ensinar e aprender, um processo mútuo entre docente e educando, Freire (2015, p. 25) concorda que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender", isso nos reafirma que a construção do conhecimento deve ser um processo democrático, onde os envolvido tenham voz e vez de se manifestarem. Na profissão docente, é primordial que haja além de teorias e métodos, é preciso refletir e atuar para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nada resolve um discurso competente e uma prática impermeável a mudanças.

Na perspectiva de Paulo Freire (2015), ensinar exige uma postura ética por parte do docente com firmeza em suas proposições; rigor metodológico; pesquisa; comprometimento com sua prática e servir como exemplo aos educandos; com curiosidade com proposição reflexiva para se mover, buscar, indagar e descobrir novos horizontes; respeito aos educandos e aos seus conhecimentos, pois cada um traz saberes conforme a realidade que vivencia; criticidade e curiosidade para refletir e desvelar fatos, o pensar crítico deve ser construído em um processo de parceria entre docente e educando e exige uma postura de ambas partes envolvidas; significado para o educando, caso contrário, o que acontece é somente uma transmissão de conteúdo sem aproveitamento para vida; exige ser exemplo, abordar um assunto que suas atitudes são coesas com seus dizeres; ensinar exige aceitação, para compreender que suas ideias podem ser aceitas ou rejeitadas e além de tudo, ter a capacidade de se discutir respeitosamente sobre elas conforme descreve Freire (2015, p. 39) "[...] o pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico".

A práxis pedagógica proposta pela concepção emancipatória baseia-se na ética, no respeito à dignidade e a formação da autonomia. Freire nos alerta quanto a necessidade de sermos vigilantes contra as práticas desumanizadoras que muitas das vezes são apresentadas de forma explícita, através de propostas educativas e reformas educacionais que são propostas e implantadas. A responsabilidade do docente é muito grande, e por onde ele passa deixa suas "marcas", sejam elas de acomodação, reflexão ou superação das desigualdades, dependendo de sua postura profissional.

No processo de formação docente é necessário que o pensamento crítico seja estimulado constantemente e através da práxis, busque o aperfeiçoamento e refinamento, conforme reforça Freire (2015, p. 40):

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítico, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática.

Segundo Freire (2015, p. 68) “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico”, essa afirmação nos remete a ideia de que ninguém aprende sozinho, o ser humano aprende através da comunhão, da troca de experiências e vivencias sociais. Discurso e prática precisam estar alinhados no processo formativo, para que a superação da ingenuidade de fato aconteça, e esse percurso vai além, exigindo uma assunção e encorajamento por parte do sujeito. Na visão emancipatória o que importa não é a repetição, mas sim, o sentimento de superação que vai sendo construído no decorrer do processo formativo e que vai sendo constantemente testemunhado e vivido. Se enquadra aqui a luta por direitos, a amorosidade do educador, pois se não há amor, não há motivos por lutas, Freire (2015, p. 66) sustenta que “[...] a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar”, isso conforme cada momento histórico pelo qual passa a sociedade.

Tanto Freire como Libâneo apontam para a necessidade da qualificação profissional, pois é uma das alternativas através da qual o docente pode libertar de sua ignorância, exercer a verdadeira ação democrática e autônoma com a possibilidade de transformação do seu ambiente educativo expandindo para a sociedade, conforme exemplificam os autores citados. Freire (2015, p. 89) menciona que:

> O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

Libâneo (2000, p. 28) destaca que:

> O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Diante dessas considerações, revela-se ainda mais, a necessidade do processo de formação docente, para atuar verdadeiramente dentro da realidade inserida.

Educação dialógica

Uma prática de ensino na perspectiva freiriana, é aquela em que o docente possibilite ao educando sua libertação/emancipação das fontes opressoras, e isso se dá, através do poder do diálogo e da palavra sendo essa essencial no ato de ensinar e aprender. A palavra tem o poder de edificar ou de destruir, conforme seu uso entre os sujeitos, ela tem potencial de transformar a realidade, conforme os interesses de quem a profere. E a educação dialógica tem como fundamento a palavra, que pode ser expressa em sua oralidade ou através de ações e atitudes pelos sujeitos. Para Freire (2019, p. 35) “é exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la”. A palavra tem o poder de transformar sujeitos e sociedades.

Entendendo a educação como um processo dialógico, não se pode perder de vista que ela não é algo meramente teórico, mas que está diretamente ligada a práxis pedagógica, pois é através dela que se pode transformar a sociedade, e que o sujeito pode ter condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito da sua própria destinação histórica. Esse processo de libertação/emancipação não acontece de maneira rápida, sem sacrifícios e sem "dores". Freire (2019, p. 48) aponta que a libertação é um processo "doloroso", chega a comparar a libertação a dor de um parto:

> A libertação, por isto é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. [...] é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.

É uma luta pela liberdade que requer engajamento e coragem do sujeito. Libertar-se não é fácil e não acontece de maneira rápida e concreta, é preciso um intenso processo de questionamentos, aberturas, reflexões e ações, o que não é de interesse do sistema que isso aconteça, pois o sujeito passa a ser uma ameaça para os interesses hegemônicos. Para Freire (2019, p. 54), o que interessa ao sistema é totalmente o inverso, ou seja, o sujeito estar conformado e não acreditar que possui potencial para transformação:

> O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de 'imersão' em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como 'situação limitante' que lhes parece intransponível.

Esse processo de libertação, acontece através de uma educação dialógica, que deve ser permeada por respeito, questionamentos, reflexões e que não gere conflitos físicos, porém, os apontamentos ideológicos devem ser abordados, desvelados e discutidos, Freire (2019, p. 72) nos alerta para isso "não um diálogo às escâncaras, que provoca fúria e a repressão maior do opressor". A libertação deve acontecer não no sentido de "domesticação" ou massa de manobra do sujeito pela sociedade, mas sim, conduzir a reflexão sobre a prática e as possibilidades de mudanças. Reflexão e ação não devem ser dicotomizadas.

Freire (2019, p. 108) destaca ainda que "[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". O diálogo é uma exigência da existência humana e um ato de amor, não podendo ser resumido ao ato de depositar ideias ou uma mera troca de palavras, é preciso aprofundar, refletir e agir.

Educação bancária X Educação emancipatória/libertadora

Para Paulo Freire (2019), há dois tipos de concepção de educação: a "bancária" e a emancipatória/libertadora. Percebe-se no contexto educacional, até hoje, os dois tipos de educação, às vezes mais ou menos delimitado, e cada uma delas depende do tipo de profissional docente e da sua práxis pedagógicas. Traçar-se-á um paralelo entre as duas concepções nesse subitem.

A concepção “bancária”, recebeu esse nome devido sua característica de depositar no estudante conteúdos, muitas vezes desconectados da realidade, não reconhecendo o ser humano como histórico, conforme aponta Freire (1999, p. 80) “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”. São relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras, onde o docente assume papel de narrador e os estudantes são meros objetos, pacientes, receptivos e ouvintes. Segundo Freire (1999, p. 79), nessa concepção de educação “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa é indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração.” E o pior de tudo é que em sua maioria esses conteúdos são insignificantes para os estudantes, porém, precisam se “encher” deles para posteriormente serem avaliados e avaliar também o trabalho desenvolvido pelo docente. São meros espectadores e não recriadores do mundo. Quanto mais cheios de conteúdos mais bem avaliados e mais eficiente será a prática docente, o que demonstra um falso saber. É meramente uma situação de decoreba de conteúdos que pouco lhe servirão na construção de uma sociedade mais justa e democrática. A posição do educador é estável, rígida, onde sempre será o detentor do conhecimento.

A palavra nessa concepção não tem o poder de transformação ou possibilidade de melhoria da sociedade, refletindo a manifestação da ideologia dominante, a opressão do povo, não há criticidade, não há proposta de transformação, uma vez que não é de interesse dos opressores, a criticidade e a conscientização. É uma concepção permeada de contradição, pois o que se espera da educação é que venha mudar a realidade da sociedade. Prega-se uma falsa sensação de humanismo, como menciona Freire (2019, p. 85) “a questão é que pensar autenticamente é perigoso” e não é interesse por parte dos opressores que o povo seja capaz de pensar, pois isso ameaça a estabilidade do poder. O papel na educação bancária segundo Freire (2019, p. 88) em relação ao sujeito é de:

> [...] apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção bancária, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo.

Nota-se que um dos principais objetivos da educação bancária é dificultar o pensamento crítico e reflexivo. O pensar verdadeiro não é sua proposta, não existe uma dialogicidade. Prega-se a paz social, que na verdade é a paz do opressor e não da população de modo geral, há uma desumanização do processo.

Enquanto a concepção problematizadora e libertadora da educação, apresenta pressupostos contrários a educação bancária, em que os docentes e discentes são percebidos como parceiros e companheiros nesse processo, a serviço da libertação, que acontece a partir de uma prática transformadora, segundo Freire (1999, p. 93) “é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” A educação libertadora propõe a superação na relação existente entre educador

e educando, num processo dialógico constante permeado por respeito e pela coletividade. Freire (2019, p. 95) ressalta que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nesse sentido, educador e educandos são sujeitos ativos no processo, numa horizontalização e sem argumentos de autoridade na relação. Nessa concepção, o educando assume uma postura de investigador no processo de construção da criticidade, desvelando a realidade, numa postura de “superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*.” (Freire, 2019, p. 97), onde para ambos envolvidos, vai se estabelecendo uma maneira legítima de pensar e atuar, em que os sujeitos vão se percebendo como integrantes do mundo e percebendo que são capazes de atuar sobre ele, lutando pela sua emancipação.

É possível compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e uma possibilidade de melhoria da sociedade. E essa transformação só será possível se a formação docente for capaz de transformar o educando num sujeito pensante, utilizando seu potencial crítico a favor da melhoria social, individual e coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a construção da identidade docente numa perspectiva emancipadora, nota-se que a formação docente é algo muito complexo de ser abordado e tratado, visto que, manifesta-se também na formação do educando e da sua cidadania, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, ou menos injusta possível.

Percebe-se ainda, que há um silenciamento docente ou uma situação de inércia que é preciso ser reavivada no contexto educativo, pois muitas das vezes o docente acaba por meramente aceitar o que lhe é dito e imposto, não refletindo e consequentemente não sendo atuante. Para que a mudança de fato aconteça, é necessário o engajamento dos docentes e das instituições formativas juntamente com as políticas educativas, unindo esforços e em busca da implementação de mudanças no sistema educacional. Enfim, educar exige alegria e esperança, acreditar que a realidade pode ser transformada a partir da práxis educativa. Se não há esperança não pode haver uma educação dialógica. De acordo com Freire (2015, p. 70) “a esperança faz parte da natureza humana”, e como educadores é preciso acreditar e buscar a melhoria, bem como a justiça social.

O educador não pode ser acomodado com o contexto que lhe cerca, é impossível estar no mundo de maneira neutra, se assim for, não há significado na educação. A prática docente não pode ser neutra, ela exige uma definição. É preciso acreditar e ter convicção de que a mudança é possível e que a educação é uma forma de intervenção no mundo, buscando atender às necessidades dos grupos não dominantes, ou seja, dos grupos menos favorecidos social, econômica e culturalmente.

REFERÊNCIAS

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

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, B. A. et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. In: Formação de professores e trabalho docente. **Revista Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo: Metodista, ano 10, n. 15, 2007, p. 269-283. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/166/176 Acesso em: 05 jul 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e profissão docente. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção questões da nossa época; v. 67).

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO QUALITATIVO COMO METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO CONTINUADA

THE CONSTRUCTION OF A QUALITATIVE FRAMEWORK AS A CONTINUOUS ASSENTMENT

Camila Nagy Correia
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Geociências
Londrina - Paraná
0000-0002-2884-0373
camila.nagycorreia@uel.br

Gabriel Felippe Carneiro da Silva
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Geociências
Londrina - Paraná
0000-0001-6532-4880
gabriel.felippe@uel.br

RESUMO

As formas de avaliação propostas pelo modelo de ensino tradicional acabam visando apenas aspectos quantitativos, utilizando metodologias repetitivas a fim de fazer com que os alunos apenas decorem o conteúdo, com o objetivo de obter apenas o número de acertos e erros. Sendo assim, a proposta desse trabalho é apresentar uma forma de avaliação sob o viés qualitativo, buscando um modelo avaliativo onde fossem desenvolvidos a compreensão, significado e sistematização do conteúdo. Com isso, foi proposto a elaboração de um Quadro Qualitativo, abordando os principais aspectos discutidos em sala do conteúdo em questão. Com a atividade proposta e a avaliação, se visou o processo de aprendizado, buscando aulas mais dinâmicas e instrumentos que pudessem trazer mais interesse aos alunos, bem como a construção do conhecimento qualitativo.

Palavras-chave: Avaliação qualitativa; Atividade Continuada; Ensino qualitativo.

ABSTRACT

The forms of assessment proposed by the traditional teaching model end up targeting only quantitative aspects, using repetitive methodologies to make students memorize the content, with the objective of obtaining only the number of hits and misses. Thus, the proposal of this work is to present a form of assessment under the qualitative bias, seeking an evaluative model where understanding, meaning and systematization of the content were developed. With that, it was proposed the elaboration of a Qualitative Framework, addressing the main aspects discussed in the content classroom in question. With the proposed activity and the assessment, the learning process was aimed

at, looking for more dynamic classes and instruments that could bring more interest to students, as well as the construction of qualitative knowledge.
Keywords: Qualitative assessment; Continued Activity; Qualitative teaching.

Introdução

Os métodos de avaliação propostos pelo modelo de ensino tradicional acabam por muitas vezes visarem apenas aspectos quantitativos, ou seja, utilizando metodologias repetitivas a fim de fazer com que os alunos decorem o conteúdo estudado, com o objetivo de obter apenas o número de acertos e erros, e não o aprendizado. Sendo assim, a ideia aqui proposta é apresentar uma forma de avaliação sob o viés qualitativo, buscando um modelo avaliativo onde fossem desenvolvidos: compreensão, significado e sistematização do conteúdo aplicado.

A metodologia proposta foi realizada durante o período do estágio de regência, com duas turmas de 2º ano do ensino médio do Colégio Estadual Hugo Simas, localizado na região central da cidade de Londrina/PR, totalizando um número de 64 alunos. O conteúdo trabalhado permeou sobre os temas de Industrialização Clássica e Industrialização Tardia, seus aspectos históricos, geográficos e sociais. Considerando as especificidades e complexidade do conteúdo proposto, como também a dificuldade quando se ensina para os alunos esse tema, buscou-se trabalhar de forma dinâmica. A atividade se deu em sete aulas para ser concluída, dessa maneira, o conteúdo teve como base esse período, buscando focar nos aspectos mais importantes.

Com isso, foi proposto a elaboração de um Quadro Qualitativo (Figura 1), abordando os principais aspectos discutidos do conteúdo em questão em sala de aula. Referente a estrutura do quadro, no eixo vertical foram considerados os quesitos: Tipo de industrialização, período em que ocorreu a industrialização, modo de produção, região (países ou Estado) mais industrializada, fatores locacionais que impulsionaram ou não a industrialização e principais características da Industrialização local. No eixo horizontal foram denominadas as regiões e países, sendo a Europa, EUA, América Latina, Brasil, África e Ásia.

O Quadro Qualitativo foi criado como uma proposta de análise avaliativa de aprendizado e acompanhamento, onde foi necessário atribuir uma nota (1 a 10) para avaliar a compreensão e desenvolvimento dos alunos. De acordo com Luckesi (2002) a avaliação que é praticada na escola é aquela onde as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir. Com o modelo escolar atual, a pretensão visada pelo sistema é que o aluno atinja a média para que passe de ano, muitas vezes transmitindo a ideia ao aluno de que ele deve tirar nota para passar.

Com a atividade proposta e a avaliação, foi enfatizada a questão do processo de aprendizado dos alunos, buscando aulas mais dinâmicas e instrumentos que pudessem trazer mais interesse dos mesmos, bem como a construção do conhecimento

qualitativo. De acordo com Tyler (1974), o processo avaliativo consiste em determinar em que grau os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados e que os mesmos buscam produzir mudanças nos seres humanos. Neste sentido, percebe-se a extrema importância da avaliação no fazer pedagógico em sala de aula, pois ela busca produzir mudanças nos alunos, enquanto sujeitos sociais.

Como objetivo geral, a proposta é avaliar o entendimento e desempenho dos alunos aula por aula, partindo do preenchimento contínuo do quadro. Além da utilização do mesmo como uma "linha do tempo" em que é possível acompanhar o processo histórico de industrialização no mundo.

A ideia proposta visa ainda evidenciar a importância da construção de um Quadro Qualitativo como uma ferramenta avaliativa alternativa no processo de ensino aprendizagem, correlacionando os conteúdos explicados na sala de aula com o preenchimento diário do quadro. Vale destacar que a assimilação do conteúdo ocorre por meio de diálogos e troca de informações, visando um conhecimento não fragmentado dos conteúdos, podendo assim relacioná-los e diferenciá-los.

Desenvolvimento

O modelo avaliativo tradicional consiste em um sistema de classificação, de caráter quantitativo e conteudista, que faz com que o aluno apenas reproduza o que foi ensinado, não sendo capaz de compreender, produzir e construir o próprio conhecimento.

> A característica conteudista, presente na avaliação classificatória, refere-se a um processo de três passos, poder-se-ia afirmar: memorização, acumulação e reprodução. De um modo geral, todos são relevantes na aprendizagem, mas se configuram insuficientes, quando a pretensão é uma aprendizagem significativa, aqui compreendida como elaboração e reelaboração de informações, tendo por respaldo conhecimentos prévios. (FAVARÃO, 2012, p.35)

Não só a importância de uma avaliação qualitativa é o suficiente para que a atividade seja bem-sucedida, os alunos precisam compreender, acompanhar e tirar dúvidas. O papel do professor não é apenas o de aplicar a atividade e depois realizar a correção, pois o aluno precisa saber como ele foi avaliado, o que foi aceito, e porque o que ele escreveu pode ou não ter sido considerado. Cada aluno tem um acompanhamento e um desenvolvimento, isso define o porquê de que mesmo sendo uma única atividade, várias respostas diferentes podem surgir.

Sendo assim é possível acompanhar o desenvolvimento do conteúdo ensinado em sala de aula, e o aprendizado dos alunos ao longo do tempo. "No contexto de uma perspectiva mais formativa, por outro lado, o interesse é o acompanhamento dos caminhos trilhados pelo aluno, tendo por baliza os acertos e erros evidenciados." (FAVARÃO, 2012, p.74). Ou seja, a importância de uma avaliação continuada é também poder acompanhar o desenvolvimento e o raciocínio do aluno. Sobre este método, Bozza (2018) afirma:

> Neste método, são promovidas atividades que possibilitam a avaliação do aluno e o seu desenvolvimento em tempo integral [...] A avaliação sempre cumpre dupla função: treinar o aluno e coletar dados que possibilitem a análise do que é prioritário para seu desenvolvimento. (BOZZA, 2018)

É preciso deixar claro para os alunos que a intenção da atividade não é apenas de agregar nota, mas sim o enfoque no aprendizado realizando um método avaliativo diferente do que eles estão acostumados, trazendo também a responsabilidade de preencher e cuidar cada um de sua própria atividade, tendo comprometimento com o preenchimento, até mesmo por se tratar de um resumo do conteúdo trabalhado. A avaliação contínua não depende exclusivamente do professor, mas do interesse dos alunos em realizar determinada atividades.

> [...] avaliar continuamente é trabalho do dia a dia na sala de aula, nas muitas oportunidades que levam os alunos a se exporem e não limitá-los a responderam algumas questões de uma prova ou a entrega de um trabalho escrito de qualidade questionável. É preciso abrir espaço e tempo para ouvir o aluno questionar e para questioná-lo. É preciso saber que há liberdade para aprender, porque o conhecimento deve ser ensinado, como quem compartilha o preparo da receita de um prato saboroso, permitindo que todos avaliem se a receita deu certo ou não. (ALMEIDA; ALMEIDA, 2018, p.19)

Conforme Maciel (2003) a discussão entre o quantitativo e o qualitativo na avaliação, é importante para dar um sentido à nota de forma que ela esteja a favor do aluno, servindo não de punição ou de negociação, mas de informação de como se encontra a sua aprendizagem, tendo em vista o que foi planejado para ele. Levando também em consideração a possibilidade da realização de uma atividade avaliativa emancipadora no processo educativo.

Tendo em vista os aspectos de uma avaliação continuada e qualitativa, o método escolhido como dito anteriormente foi a construção de um quadro de informações. A escolha do mesmo deve-se a maior facilidade de realizar a relação entre os conteúdos trabalhados. De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), os quadros são considerados ilustrações, sendo usados para apresentar conteúdos teóricos, como comparações, classificações e dados numéricos sem tratamento estatístico. Geralmente, os quadros apresentam dados qualitativos. A relevância da construção de um quadro como forma de avaliação deriva-se também de uma necessidade sintética, resumida, objetiva e interpretativa sobre o conteúdo, onde tanto se diferencia uma coluna da outra, como se compara.

Dentro de um mesmo método, foram utilizadas técnicas e instrumentos diferentes durante as aulas, tornando o conteúdo mais dinâmico e mais visual. Com o desenvolvimento cognitivo diferente entre os alunos, já era tida a hipótese de respostas diferentes, não apenas as pré-estabelecidas em um gabarito. É importante que o aluno tenha a autonomia de poder desenvolver sua própria opinião, sua escrita, sua linguagem e sua interpretação, considerando o que pode ter chamado mais sua atenção, ou o que ele considera mais importante no conteúdo.

> Nessa linha de raciocínio a avaliação qualitativa compara o avaliado apenas com ele mesmo, enquanto processo, tendo em vista a sua relação com um modelo considerado padrão. As informações obtidas a partir dela subsidiarão a tomada de decisões, que pode ser do próprio avaliado ou de quem é responsável em acompanhá-lo em seu processo de produção ou construção de conhecimento, e particularmente o seu professor, com vista à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. [...] ela relaciona tais atitudes, que devem ser valorizadas, com a aprendizagem, atentando também para o caráter individual do aluno, pois pretende-se compreender como está se dando ou não o aprendizado dele no coletivo. (MACIEL, 2003, p.64)

Com o uso do quadro tem-se então uma ideia dada pelos próprios alunos do que está sendo trabalhado. Um plano de aula e até mesmo a preparação da aula podem ter seus próprios objetivos, mas ao decorrer da apresentação do conteúdo, aulas iguais podem tomar rumos diferentes levando em conta que na experiência em questão, a atividade foi aplicada em duas turmas com perfis diferentes, que tiveram aceitações diferentes sobre a atividade. De toda forma, o desempenho de uma nunca deve ser comparado com o de outra, pois assim como cada aluno tem seu desenvolvimento, cada turma tem sua dinâmica. A intenção em avaliar individualmente os quadros, também traz a compreensão do que é trabalhado coletivamente, como forma de avaliar o desempenho dos alunos durante as aulas. O quadro teve a finalidade auxiliar os alunos na compreensão cognitiva dos conteúdos citados.

Ao preencherem quadro a quadro, notou-se a inter-relação bem como a construção de ideias próprias e autônomas de cada aluno, porém sempre objetivando a relação com o próprio conteúdo. Dessa forma, a atividade permitiu a realização de uma síntese dinâmica e na construção do conhecimento a partir de uma sistematização organizada, contínua e qualitativa. Conforme afirma Favarão (2012), sobre a importância da avaliação enquanto aspecto qualitativo durante o processo escolar:

> No contexto escolar, a avaliação da aprendizagem assume a configuração de processo, que tem por objetivo primordial perceber se a aprendizagem está acontecendo ou não. Para tanto, tem, por fonte, instrumentos propiciadores de informações. Estas balizam o julgamento quanto ao alcance ou não das aprendizagens necessárias e fundamentam as decisões subsequentes. (FAVARÃO, 2012, p.28).

As aulas foram pensadas, para subsidiar o preenchimento do quadro qualitativo, de forma que ele funcionasse também como uma linha histórica e geográfica, dos acontecimentos acerca do conteúdo das aulas. Na primeira aula do foi explicado para os alunos como a atividade iria funcionar, também foi apresentada uma pequena ementa de todo conteúdo a ser trabalhado, e por fim os objetivos da atividade avaliativa. De tal modo, foi entregue o quadro impresso para cada aluno, e explicado as expectativas de respostas de cada quadro, assim deixando claro que a toda aula o mesmo seria recolhido, para que fosse feito as correções devidas das anotações.

Figura 1. Modelo de quadro qualitativo

ALUNO:_____ Nº_____

Quesitos	Europa	EUA	América Latina	Brasil	África	Ásia
Tipo de industrialização						
Período em que ocorreu a industrialização						
Modo de produção						
Região (estados ou países) mais industrializada						
Fatores locacionais que impulsionaram ou não a industrialização						
Principais características da industrialização local						

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019

Após recolher as atividades, foram lidas e avaliadas, para que na próxima aula fosse entregue para o preenchimento do próximo tema de aula, esse processo foi repetido durante esse período de sete aulas. O método avaliativo consistiu na atribuição de pontos que somariam para a nota final considerando "mais mais" (++) para completa, "mais" (+) para bom, "mais ou menos para" (+-) para incompleta, mas aceitável, "menos" (-) para faltou bastante coisa, e "menos menos" (- -) para não fez. Esse controle permitiu maior facilidade para correção final e atribuição de nota.

Os conteúdos foram trabalhados de forma separada, mas não fragmentada. Cada aula permeou por um tema, seguindo a lógica do quadro. Para cada tema foi utilizada uma aula de 50 minutos, exceto as aulas sobre Europa, onde foi necessária sua extensão devido a discussão. Dessa forma nem todas as aulas, as colunas seriam completadas, pois em alguns casos o conteúdo trabalhado foi dividido em duas aulas. Mesmo assim o quadro foi entregue e recolhido para ter o controle do que estava ficando em dúvida, do que precisaria ser retomado, reexplicado ou o que mais chamava a atenção dos alunos. Justificando dessa maneira a avaliação contínua dos mesmos, salientando a importância de avaliar qualitativamente. Favarão (2012) sob a perspectiva qualitativa diz que,

> [...] as informações ganham outro escopo. Elas passam a subsidiar o professor no (re)encaminhamento do processo pedagógico, intentando promover alterações pertinentes e oportunas, que favoreçam aos estudantes a aprendizagem. [...] O compromisso com a aprendizagem, o zelo com a promoção de superações, que impliquem em deixar para traz os problemas e dificuldades na apropriação do saber, revelam, por parte do professor, o desejo de praticar uma avaliação de natureza mais formativa. (FAVARÃO, 2012, p.30).

No processo de ensino/aprendizagem é importante a superação do modelo tradicional e quantitativo, é necessário que o professor busque alternativas e dinâmicas de ensinar, renovando suas metodologias e deixando de lado a prática conteudista, voltando-se para uma realidade mais crítica e dialética. Outro ponto é superar o quantitativíssimo, deixando de lado o fator nota e classificatório, dessa forma Chueire (2008, p. 57), mostra que ao avaliar o aluno, deve-se considerar, "[...] o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo."

Outra linguagem que foi vinculada ao processo, foi a utilização dos mapas políticos das regiões em questão (Figura 2), tendo como objetivo a geoespacialização dos acontecimentos, bem como seus territórios. Além é claro da dificuldade da compreensão em um primeiro momento dos alunos, quanto a localização das regiões, além dos aspectos históricos, físicos e econômicos.

Figura 2. O uso do mapa em sala de aula

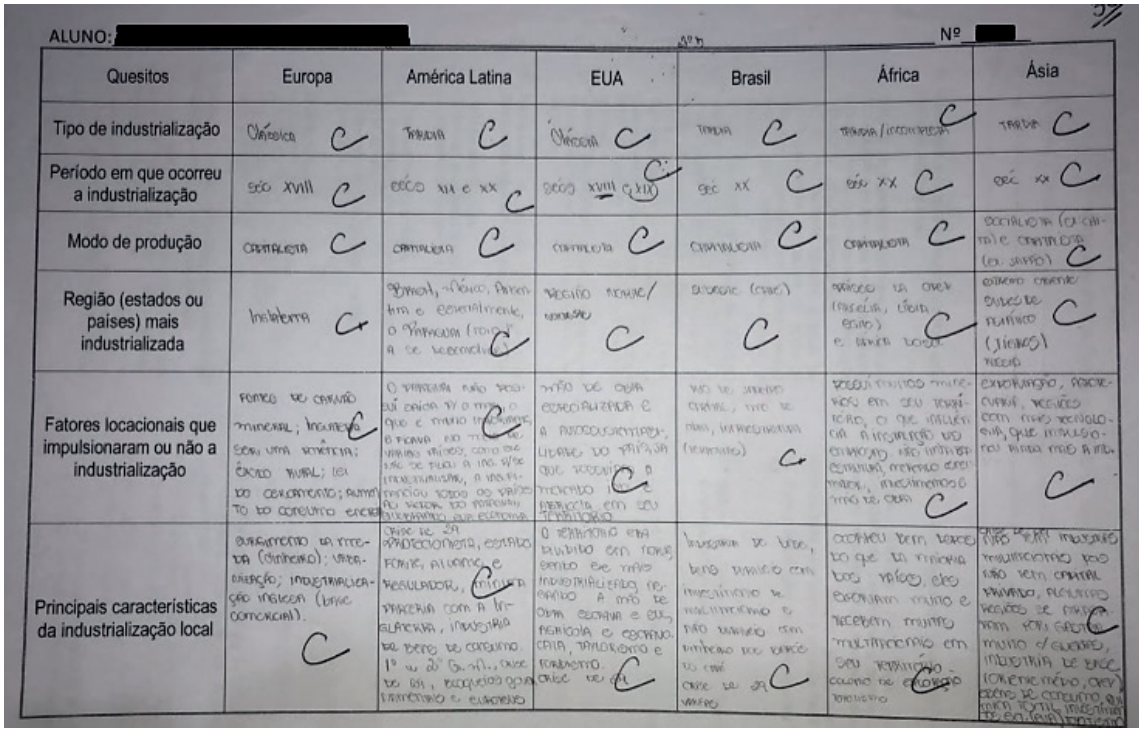
Fonte: Os autores, 2019

Quando não possível utilizar o mapa político pela falta do mesmo na escola (como por exemplo o mapa dos Estados Unidos), utilizou-se desenhos para a representação, e até mesmo o uso de slides com o apoio do retroprojetor. Os aspectos abordados com o mapa enfatizaram a questão de recursos naturais, localização geográfica estratégica, saída para o mar, clima e aspectos físicos, territoriais e políticos. Esses foram os instrumentos utilizados durante as aulas para um melhor entendimento do conteúdo. O que também acabou por trazer o interesse dos mesmos, devido ao uso de um material visual que é o mapa, e a compreensão dos inúmeros aspectos geográficos.

O preenchimento do quadro foi realizado por todos os alunos, cada um com as próprias palavras e a interpretação que teve de cada conteúdo aplicado. A Figura 3 in-

dica o quadro preenchido por uma das alunas que acompanhou continuamente todas as aulas realizando o preenchimento gradativo da atividade.

Figura 3. Quadro preenchido por aluna



ALUNO: [redacted] Nº [redacted]

Quesitos	Europa	América Latina	EUA	Brasil	África	Ásia
Tipo de industrialização	Clássica C	Tardia C	Clássica C	Tardia C	Tardia / incompleta C	Tardia C
Período em que ocorreu a industrialização	séc XVIII C	séc XX e XX C	séc XVIII e XIX C	séc XX C	séc XX C	séc XX C
Modo de produção	capitalista C	capitalista C	capitalista C	capitalista C	capitalista C	socialista (chinês e capitalista (ex. Japão) C
Região (estados ou países) mais industrializada	Inglaterra C	Espanha, México, Argentina e essencialmente, o Paraguai (região) C se destacou	região norte/ nordeste C	Europa (país) C	países da África (África do Sul, Líbia, Egito) e países árabes C	países orientais países de destaque C (Japão)
Fatores locacionais que impulsionaram ou não a industrialização	Fonte de carvão mineral; Incentivo C sem uma economia; Êxodo rural; Lei do cercamento; aumento do consumo	O Paraguai não possui países ricos o mais o que é muito importante, a Argentina, o México, países ricos, como os países de baixa e média renda, a industrialização sobre os países ao redor do Paraguai	país de clima específico e a produção/mão-de-obra livre do país, já que possuía o mercado	Vai de acordo com a área, tipo de mão, matéria-prima (recursos) C	possuíam muitos recursos em seu território, o que influenciou a industrialização dos países, mesmo que	economia, agricultura, recursos com uma tecnologia, que investiu muito a mais C
Principais características da industrialização local	Surgimento da fábrica (chaminé); urbanização; industrialização inglesa (base comercial). C	Casa de 2ª produção/renda, estado forte, atuante e regulador, atuação parceria com a inflação, investimento de bens de consumo 1º e 2º G. n., casa de bens, produção agrícola e pecuária	O território era baixo em taxas, países em vias industrializados, apesar a mão de obra escrava e sua agricola e economia, fatiamento e fordismo. C	Indústria de base, bens duráveis com investimento e maquinário e não duráveis com embalagem dos países do café C	ocorreu bem tarde do que os países, eles escravam muito e recebem muito multiprocessos em seu território C	não bem industrializados não são tem capital privado, recursos de países bem ricos, gasta muito c/ guerra, indústria de base (chaminé-fábrica), área de consumo

Fonte: Autores, 2019

Ao usar o quadro, buscou-se nos aspectos qualitativos, a autonomia dos alunos, o saber sistematizado e a síntese de cada um. Além da contribuição para o processo cognitivo. A importância dos instrumentos avaliativos de forma qualitativa de forma continuada, distinguem na concepção e entendimento dos alunos sobre determinados conteúdos, aprendizagens, que vão sendo construídas ao longo do tempo. Cria uma metodologia diferenciada e uma compreensão efetiva, que auxilia no pensar e no agir de forma crítica. Além de trazer uma perspectiva relacional entre o que se quer ensinar, e sua relevância para a realidades presentes. Favarão (2012, p.19) discorre que “Toda e qualquer avaliação tem possibilidade de efetivar-se, quando estão disponíveis informações relevantes”.

Dessa forma, o quadro não se constituiu apenas uma atividade avaliativa para os alunos, pois por meio da mesma foi possível obter a avaliação das aulas, do conteúdo apresentado e a clareza das explicações. A todo momento deixando aberto para questões, falas, dúvidas e participação em aula, a tornando mais dinâmica e mais interativa.

O objetivo da atividade, não foi apenas a fixação do conteúdo, mas também os avaliar de uma forma diferente, dando chances para que a toda aula fosse corrigido ou acrescentado o que havia faltado no preenchimento do quadro. Ao mesmo tempo que faziam a atividade, tinham a chance de fazerem a “recuperação” dela.

Considerações Finais

A intenção desde o início da realização da atividade, era de todas as aulas utilizar um mapa da região trabalhada, os alunos ficaram muitos interessados em observar o mapa, compreendendo que a localização de determinada região era um fator favorável ou não para o desenvolvimento da industrialização e seus aspectos gerais, auxiliando na construção das respostas para o quadro qualitativo.

Trabalhar com uma avaliação continuada e qualitativa trouxe pontos positivos não apenas para os alunos, mas também para os estagiários residentes. O método utilizado teve também pontos negativos, relacionado à disposição de tempo para a correção diária das tabelas, para que a mesma fosse entregue para os alunos na próxima aula. Isso foi possível devido ao fato de serem dois estagiários e apenas duas turmas. A metodologia e a atividade aplicada não teria facilidade de ser implementada em inúmeras turmas, devido a demanda de tempo para manter o quadro como qualitativo.

Como pontos a serem melhorados, a sugestão não foi em relação à atividade proposta, mas sim a maneira como o quadro foi construído. Os aspectos solicitados não foram compreendidos por todos os alunos, pois enquanto alguns tinham a intenção de colocar a resposta de forma sintética e objetiva, outros tiveram a necessidade de escrever detalhadamente, o que gerou associação entre diferentes quesitos buscados, originando respostas mais longas. Esse mesmo ponto gerou outra sugestão quanto ao quadro, referente aos espaços disponíveis para a escrita de cada aspecto. Para alguns alunos não foi suficiente, como consequência, estes utilizaram o verso da folha para poderem finalizar suas respectivas respostas.

Ainda com relação à construção do quadro, mas referente ao próprio conteúdo, foi sugerido que houvesse mais linhas, pois os quesitos “Região (estados ou países) mais industrializada” e “Fatores locacionais que impulsionaram ou não a industrialização” ficou relativa, principalmente na coluna “Ásia”, pelo fato de o continente ser extenso e de haver inúmeras divergências dentro de uma mesma região pré-estabelecida. Como justificativa a esse ponto, traz-se a perspectiva da capacidade sintética de cada aluno de identificar as informações mais relevantes para o preenchimento do quadro e de acordo com as aulas ministradas. Pois tudo o que foi pedido para a construção do quadro qualitativo, foi também o conteúdo trabalhado durante o período da realização da atividade.

Com a mesma atividade, as duas turmas tiveram desempenhos diferentes, devido a própria dinâmica de cada turma. Sendo uma mais agitada e outra mais participativa, uma com menos de trinta alunos e outra com mais de trinta alunos, além considerar os horários das aulas, pois quando após intervalo acabam por renderem menos, ou últimas aulas que acabam por ser mais tumultuadas.

A proposta realizada foi apontada pelos alunos como sendo muito melhor que provas ou trabalhos por visar o aprendizado, e não apenas o “decorar” que muitas

vezes é abordado pelo sistema classificatório, e pelo fato poderem construir o próprio conhecimento. Além disso, alguns alunos avaliaram a atividade como uma forma de descobrir novas maneiras de estudo, podendo aprender sobre o assunto e ajudar a sintetizar as informações mais importantes.

Durante o período de estágio, três atividades avaliativas foram realizadas, o quadro qualitativo, uma prova com questões objetivas e uma atividade artística (referente a outro conteúdo). Cerca de 85% dos alunos apontaram o quadro qualitativo como a atividade favorita, justamente por sair do tradicional, e por não focar apenas na memorização do conteúdo.

Tendo em vista esse apontamento, tem-se a compreensão que o sistema classificatório do ensino proposto pelo modelo tradicional está defasado. Se há a possibilidade de trabalhar de forma qualitativa a ponto de melhorar o processo do ensino-aprendizado, não se deve ficar restrito apenas a gênese conteudista e quantitativa. A proposta realizada é apenas uma das formas de se trabalhar qualitativamente.

Por fim, o trabalho realizado revela uma perspectiva diferenciada do processo avaliativo, se utilizando da avaliação qualitativa, continuada e por forma de quadro. A atividade ainda pode e deve ser aperfeiçoada para que possa se tornar mais eficiente no processo de ensino-aprendizagem. A busca de metodologias que desenvolvam o processo sociocognitivo dos alunos deve ser constante, procurando cada vez mais a construção do conhecimento, e não a reprodução. O professor deve ser responsável não apenas na difusão do conhecimento, mas sim de induzir a autonomia do aluno.

Referências

ALMEIDA, Joseli Rampazzo da Silva; ALMEIDA, Márcia Bastos de. **O processo ensino-aprendizagem permeado pela avaliação contínua.** 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1516-8.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BOZZA, Amanda. **O que é um programa de avaliação contínua?** 2018. Disponível em: <https://www.tuneduc.com.br/o-que-e-um-programa-de-avaliacao-continua/>. Acesso em: 02 nov. 2018.

CHUEIRE, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em:< http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/_AVALIACAO.pdf >. Acesso em: 20 out. 2019.

FAVARÃO, Cláudia Fátima de Melo. **Avaliação da aprendizagem**: Concepções e características. 2012. 95 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, UEL, Londrina/PR, 2012. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000183245. Acesso em: 02 out. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACIEL, Domício Magalhães. **A avaliação no processo ensino aprendizado de matemática, no ensino médio:** Uma abordagem formativa sócio-cognitiva. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, UNICAMP, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253621/1/Maciel_DomicioMagalhaes_M.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974

CAPÍTULO 3

A DISCIPLINA TÉCNICA VOCAL NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM MÚSICA NA UNIRIO, CURRÍCULO E DIZER DISCENTE

THE DISCIPLINE VOCAL TECHNIQUE IN THE MUSIC EDUCATION COURSE AT UNIRIO, THE CURRICULUM AND THE STUDENTS' OPINIONS

Flávio de Souza Melo
Mestre no Ensino das Práticas Musicais (PROEMUS – UNIRIO)
Licenciado em Música
Bacharel em Canto pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
https://orcid.org/0000-0002-9774-2099
flavio.pianoevoz@gmail.com

Mary Carolyn McDavit
Doutora em Canto e Ópera
Professora do Departamento de Canto e Instrumentos de Sopro do Instituto Villa-Lobos na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
https://orcid.org/0000-0002-3670--913X
carol.mcdavit@edu.unirio.br

RESUMO

Síntese de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no estágio docente do PROEMUS da UNIRIO. O objetivo é refletir sobre a relevância da disciplina Técnica Vocal (TEV) no currículo do curso de licenciatura em música da UNIRIO e interpretar os dizeres discentes. Foram aplicados dois questionários e pelas respostas tornou-se possível examinar o conhecimento do licenciando sobre o seu próprio instrumento vocal, sua opinião sobre a disciplina e sua relação com o trabalho. Também investigamos a estrutura da matéria em outros quatro cursos de licenciatura em música e comparamos os currículos. Os resultados apontam que as universidades se preocupam com a oferta de TEV e de outras disciplinas que possibilitam o desenvolvimento da voz. O alunato entende TEV como disciplina essencial para o trabalho do professor de música e aponta a necessidade de uma formação continuada no Instituto Villa-Lobos (IVL) da UNIRIO.

Palavras-chave: Técnica vocal; Educação musical; Formação docente; Currículo; Voz na educação.

ABSTRACT

The article summarizes a qualitative research developed during the mandatory teaching internship of the PROEMUS at the UNIRIO. The goal is to present reflections on the relevance of the subject – Técnica Vocal – in the curriculum of Music Education course and to interpret students' comments about the contents. Two pilot questionnaires were applied and it was possible to examine each student's knowledge of his own voice, his view of the subject matter in the formation process and its relation to their workplaces. We also investigated the structure of the discipline in four other undergraduate courses

and compared the curricula. The results indicate that universities offer TEV and disciplines for the technical development of the voice. Students recognize the importance of the discipline in relation to their work in teaching music and the survey points to the need for continuous study in voice at UNIRIO.
Keywords: Vocal Technique; Musical education; Teacher training; Curriculum; Voice in education.

Introdução

Ao longo do ano de 2018 enquanto aluno do PROEMUS, fui estagiário docente por dois semestres na disciplina Técnica Vocal I (TEV I), oferecida pelo Instituto Villa-Lobos (IVL) na UNIRIO. As classes foram compostas majoritariamente por alunos do curso de licenciatura em música, mas também havia alunos do curso de bacharelado em instrumentos de sopro e um aluno de estética e teoria do teatro – curso oferecido pela Escola de Teatro do Centro de Letras e Artes da UNIRIO. Segundo o fluxograma[1], TEV I é matéria obrigatória a partir do sexto período e as aulas têm duração de duas horas semanalmente.

Nossa pesquisa teve abordagem qualitativa e pretendeu através do estudo de caso averiguar o conhecimento dos licenciandos sobre seu próprio instrumento vocal, a significância do ensino da técnica vocal dentro dos cursos de licenciatura em música e sua relação com o trabalho. O procedimento para coleta dos dados baseou-se na aplicação de dois questionários de caráter descritivo. Em seguida, investigamos a estrutura da disciplina em outros quatro cursos de licenciatura em música de universidades públicas no Brasil (três federais e uma estadual) e comparamos os currículos. O propósito foi entender às propostas desta cadeira em outras universidades públicas brasileiras, observar à distribuição de seus conteúdos e verificar as diferenças e semelhanças estruturais em relação à proposta do IVL.

A interdisciplinaridade da pesquisa integrou diversos campos do conhecimento, para pedagogia e técnica vocal utilizamos as proposições de Pérez-González (2007); no campo da fisiologia, anatomia e saúde da voz relacionamos Behlau (2010 e 2013); Dragone (2011) e Pinho (2014); e como âncoras da pedagogia em educação musical: Mateiro; Ilari et al (2009 e 2012); Schmeling e Teixeira (2010); e Giga (2004). Até a data de conclusão desta pesquisa, no site *Google scholar*[2], utilizando a palavra-chave: *técnica vocal*, não encontramos quaisquer trabalhos que se relacionassem com a abordagem de nossa pesquisa. Na tentativa de tornar à busca mais abrangente, experimentamos palavras-chaves como *licenciatura e técnica vocal, voz na formação do professor*

1 Fluxograma do curso de licenciatura em música da UNIRIO: <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/fluxogramas-dos-cursos-de-graduacao/fluxograma-licenciatura-em-musica/view> Acesso em 10.02.20.

2 Google Scholar ou Google Acadêmico é uma ferramenta do google que permite pesquisar trabalhos acadêmicos on-line. Link da busca: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+t%C3%A9cnica+vocal+&btnG=> Acesso em 04.02.2020.

de música e técnica vocal na licenciatura em música, mas o resultado obtido não foi satisfatório. O mesmo procedimento de busca foi realizado nos *sites* da Revista OPUS[3] (Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[4], Catálogo de Trabalhos Acadêmicos da UNIRIO (Sistema Sophia)[5] e Banco de Dissertações do Programa de Pós-graduação em Música da UFRJ[6]. Somente no site da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical[7] – foram encontrados trabalhos correlacionados ao estudo. Estes instrumentos de busca apontam que há diminuta reflexão sobre a função da técnica vocal na formação do licenciando em música no Brasil. A conclusão extraída deste trabalho aponta para a pertinência do desenvolvimento da voz durante o processo de formação do licenciando, e as cinco universidades contrapostas parecem estar atendendo a esta demanda. Os discentes das turmas analisadas reconhecem a importância da matéria no currículo, sugerem o desenvolvimento de uma base teórico-prática que se relacione diretamente com o trabalho e sinalizam a necessidade de uma formação continuada em voz na UNIRIO.

O instrumento vocal do professor de música

A voz é um dos veículos da comunicação em sociedade e "a produção da fala envolve três processos básicos: a produção do sinal laríngeo pela vibração das pregas vocais, a ressonância e a articulação" (PINHO; KORN; PONTES, 2014, p.3). O professor é um profissional da voz, "[...] indivíduo que depende de certa produção e/ou qualidade vocal específica para sua sobrevivência profissional" (BEHLAU, 2010, *apud* VILKMAN, p.288), e conta com o aparelho vocal para desempenhar seu trabalho. Lamentavelmente o exercício docente está entre as atividades profissionais que mais geram desgaste a voz, sobre isso BEHLAU (1990, *apud* WATTS; SHORT, 1990, p. 312) implementa que

> [...] muitas vezes o professor deixa de ser um profissional da voz para infelizmente ser o profissional da disfonia![8] Os fatores predisponentes para uma alteração vocal no exercício da atividade letiva envolvem desde a evidente falta de preparo vocal adequado até os problemas de adaptação profissional, condição insatisfatória de trabalho e uso excessivo da voz. Além disso, o estresse gerado pela frustração profissional, falta de reconhecimento social suficiente e por uma remuneração baixa pode levar a quadros de disfonia por fatores psicológicos e, também em algumas situações, ao maior consumo de medicamentos, principalmente anfetaminas e tranquilizantes.

A disfonia funcional primária ou a disfonia comportamental pura é uma disfunção da voz causada por um modelo vocal deficiente (resultado da falta de conheci-

3 <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/search> Acesso em 04.02.2020.
4 <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em 04.02.2020.
5 <http://web02.unirio.br/sophia_web/> Acesso em 04.02.2020.
6 <https://c0acc152.caspio.com/dp.asp?AppKey=55be5000c23bc716ed9d4b1d9e56> Acesso em 04.02.2020.
7 <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/search> Acesso em 20.04.19.
8 A disfonia é uma alteração na produção do som vocal que pode se manifestar por diversos sinais; dentre eles: esforço à emissão, dificuldade de volume e projeção, cansaço ao falar e rouquidão.

mento sobre o uso adequado da voz) ou por alterações psicogênicas. Se no exercício da docência há riscos de problema vocal, como se prevenir? Para Dragone (2011), o docente precisa adquirir técnicas vocais que dialoguem com suas necessidades individuais e posteriormente a escola pode, enquanto órgão difusor do conhecimento sistematizado, oferecer treinamentos técnicos vocais a fim de gerar benefícios para a atuação de seus profissionais. Reforçamos

No que diz respeito à educação musical, seja trabalhando em conjunto ou individualmente, "[...] a voz é um recurso acessível ao fazer musical porque todos a levam consigo" (TEIXEIRA e SCHMELING, 2010, p.76); b). E durante a infância, "a educação musical da criança ficará sempre incompleta se não tiver como prioridade a educação da voz" (GIGA, 2004, p.78). Neste sentido, é responsabilidade do professor de música traçar propostas pedagógicas que integrem o uso deste instrumento em sala de aula. O livro *Pedagogias em Educação Musical* organizado por Teresa Mateiro e Beatriz Ilari (2012) menciona exemplos de abordagens pedagógicas que preconizam a participação da voz em seus processos metodológicos. Sobre Dalcroze, MARIANI (2012, p.40, grifo nosso) aponta que

> as três ferramentas básicas do método Dalcroze são a rítmica, *o solfejo* e a improvisação. A utilização do método deve contemplar, portanto, a experiência do movimento, os aspectos do *treinamento auditivo e vocal* e os aspectos de improvisação, para proporcionar os pensamentos musicais próprios. O material deve ser elaborado pelo próprio professor, de acordo com a necessidade dos alunos.

SILVA (2012, p.57, grifo nosso) quando explica a filosofia e concepções do Método de Zóltan Kodály afirma que

> A proposta é essencialmente estruturada no *uso da voz.* [...] o cantar envolve três tipos de materiais musicais: i. canções e jogos infantis cantados na língua materna; ii. melodias folclóricas nacionais (com futuro acréscimo de melodias de outras canções) e iii. temas derivados do repertório erudito ocidental.

Enquanto PAREJO (2012, p.103, grifo nosso) elucida a proposta pedagógica de Edgar Willems inteirando que

> As canções constituem o que denominou de uma atividade sintética: agregando em torno da melodia, o ritmo e a harmonia subentendida; são, portanto, meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior. Willems salienta, ainda, o fato de muitas *crianças cantarem antes mesmo de falar,* o que é uma indicação preciosa para orientar as escolhas de pais e professores nas interações musicais com os pequenos.

Ao explicar o reconhecido Método de Carl Orff - *Orff-Schulwerk* (Obra escolar) que surgiu em meados do século XX, BONA (2012, p.141, grifo nosso), indica que "o trabalho rítmico inicial acompanha as melodias criadas pelo professor, as *falas ritmadas e o canto criado pelas crianças,* possibilitando muitas formas de execução e de improvisação".

FIALHO E ARALDI (2012, p.159 e 162, grifo nosso) fundamentando os propósitos pedagógicos de Maurice Mantenot, destacam que:

> Em seus estudos e práticas, Martenot leva em consideração as descobertas da psicologia e da medicina. Sua proposta é o desenvolvimento integral do ser humano, e sua meta é colaborar no crescimento global do indivíduo, entendendo o ensino e a aprendizagem da música como uma área de conhecimento que envolve e desenvolve o ser humano em sua totalidade. Ele afirma que *cantar e/ou tocar* um instrumento permite a liberdade de expressão que é fundamental no desenvolvimento humano.

Fica claro que o desafio para o licenciando em música é duplo: aprimorar à própria técnica e adquirir ferramentas que o auxiliem a lidar com a voz de seus alunos. Para o professor Eladio Pérez-Gonzáles (2007, p.5 e 6), a técnica nada mais é do que

> [...] um comportamento, um conjunto de atitudes, de processos que visam um fim determinado. No caso da técnica vocal, ela usa o que você tem de potencial, usa o seu esforço para obter algum resultado. Na verdade, a técnica usa você. [...] é claro que não é necessário associar essa palavra a qualquer sensação de incômodo na laringe. A técnica não só usará o esforço, mas também protegerá o órgão que faz o esforço. E mais, a técnica evitará abusos, isto é, nada além; ou insuficiências, isto é, nada aquém.

Esse atleta da voz (o professor) precisará de altos níveis de condicionamento para ter uma carreira promissora e longínqua na educação musical.

Os currículos comparados

Examinamos o programa da disciplina TEV I oferecido pela UNIRIO e investigamos a oferta desta mesma matéria em outras universidades públicas de música do país. Através dos *sites*[9] do departamento de educação musical da UFRJ[10], Bahia – UFBA[11], Pelotas – UFPel[12] e da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP[13] tivemos acesso ao programa de TEV e a lista de disciplinas que se relacionam com a voz e que são oferecidas pelas instituições. Essas informações formaram uma tabela comparativa onde é possível observar as ofertas de cada instituição.

9 Site, palavra em inglês que significa página. Trata-se de um conteúdo acessado através de um endereço eletrônico de internet num navegador.
10 Na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Link: <http://musica.ufrj.br/index.php/graduacao/licenciatura> Acesso em: 23.04.2019.
11 Na Universidade Federal da Bahia – UFBA – Link: <http://www.escolademusica.ufba.br/graduacao/licenciatura> Acesso em 23.04.2019
12 Na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Link: <https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/graduacao/musica/estruturacurricular---lem---2018.pdf> Acesso em: 23.04.2019.
13 Na Universidade Federal de Pelotas – UFPel - Link: <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/2300> Acesso em: 23.04.2019.

Tabela 1 - A técnica vocal no currículo da UNIRIO, UFRJ, UFBA, UNESP e UFPel e seus possíveis desdobramentos em disciplinas complementares

INSTITUIÇÃO	**OFERTA DA DISCIPLINA TECNICA VOCAL**	**OUTRAS OPÇÕES VINCULADAS** A PRÁTICA VOCAL, CANTO E AFINS
UNIRIO	TEV I TEV II[14]	Canto Complementar I a IV[15].
UFRJ	TEV I TEV II	Oficina Instrumental - Canto I ao VI, Canto B – I e II Fisiologia da Voz I
UFBA	Fisiologia da Voz e Técnica Vocal I	Fisiologia da Voz e Técnica Vocal II Dicção I
UNESP	-	Voz Expressão e Pedagogia I e II Voz e Expressão I a IV
UFPel	TEV I TEV II	Educação corporal e vocal na 3ª idade Educação corporal vocal educação infantil.

Fonte: *sites* das instituições.

Constata-se que o estudo das técnicas vocais está previsto no currículo de formação de todas as instituições observadas, e de acordo com a análise de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música no Brasil, MATEIRO (2009,) afirma que “a voz continua sendo uma disciplina obrigatória em todos os programas”.

Até a data de conclusão da pesquisa não encontramos o PPP ou qualquer ementa das disciplinas oferecidas pela UFBA[16] *on line*.

As universidades UFRJ, UFBA e UFPel oferecem uma formação continuada com relação aos estudos de voz mas há escassez de informação sobre os tópicos que compõem a(s) ementa(s).

Somente a UNESP fornece acesso[17] *on line* à matriz curricular[18] de suas disciplinas.

Os discentes

Após o início das aulas, aplicamos os questionários que compõem o estudo de caso. Neles, foi possível considerar o conhecimento do licenciando sobre o seu próprio instrumento vocal, a relação da disciplina no campo das práticas individuais, a opinião do discente sobre TEV no currículo e a possível pretensão de continuar desenvolvendo a própria voz. No primeiro semestre de 2018, trinta e um alunos foram

14 Em 2016 a disciplina Técnica Vocal II (TEVII) foi oferecida no IVL pela mestranda Joana Azevedo durante seu estágio docente obrigatório, desde então, há somente a oferta de TEV I.

15 Com somente duas professoras de canto para atender aos cursos de bacharelado em canto e licenciatura em música do IVL- UNIRIO, o alunato relata dificuldade de oferta e acesso a vagas para a disciplina canto complementar.

16 http://www.escolademusica.ufba.br/graduacao/licenciatura
Conteúdos programáticos: http://www.clem.ufba.br/conteudos.html Acesso 02.05.2019

17 Programa de conteúdo das disciplinas oferecidas pela UNESP:
TEV 1: http://www3.ia.unesp.br/Home/Graduacao/tecnica-vocal-i.pdf
TEV 2: http://www3.ia.unesp.br/Home/Graduacao/tecnica-vocal-ii.pdf

18 https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/graduacao/musica/estruturacurricular---lem---2018.pdf

matriculados, mas somente vinte e nove responderam o questionário. Ilustramos os resultados nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 – Primeira pergunta do questionário, TEV I - 2018.1

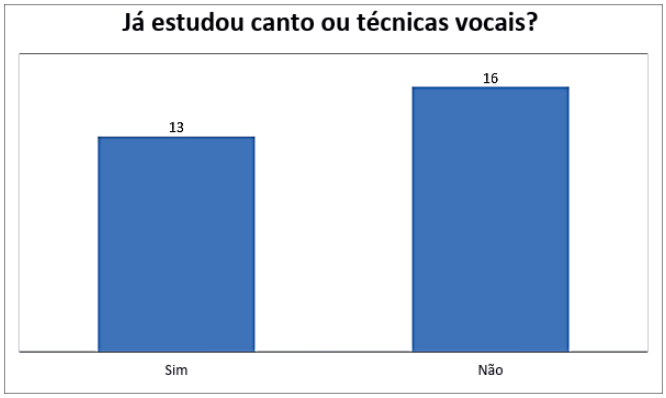


Gráfico 2 – Segunda pergunta do questionário, TEV I - 2018.1

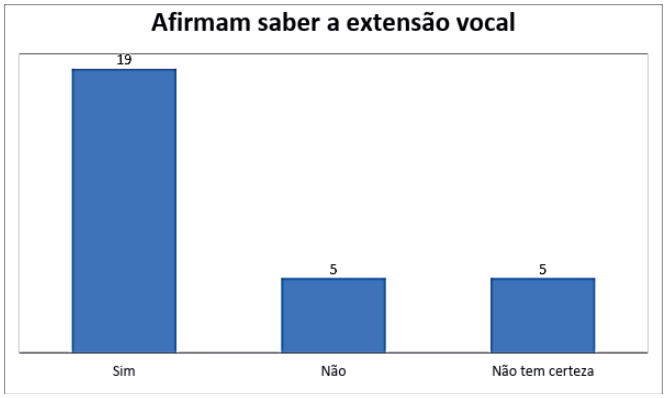


Gráfico 3 – Terceira pergunta do questionário, TEV I - 2018.1

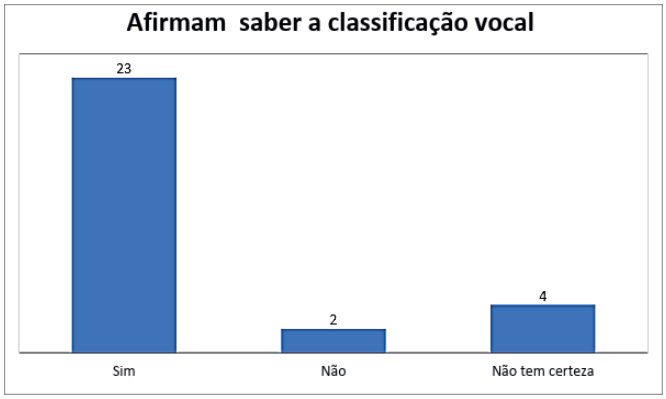


Gráfico 4 – Quarta pergunta do questionário, TEV I - 2018.1

No segundo semestre, trinta e cinco alunos foram matriculados, mas apenas vinte e nove responderam o questionário. Os resultados estão dispostos nos gráficos a seguir.

Gráfico 5 – Primeira pergunta do questionário, TEV I - 2018.2

Gráfico 6 – Segunda pergunta do questionário, TEV I - 2018.2

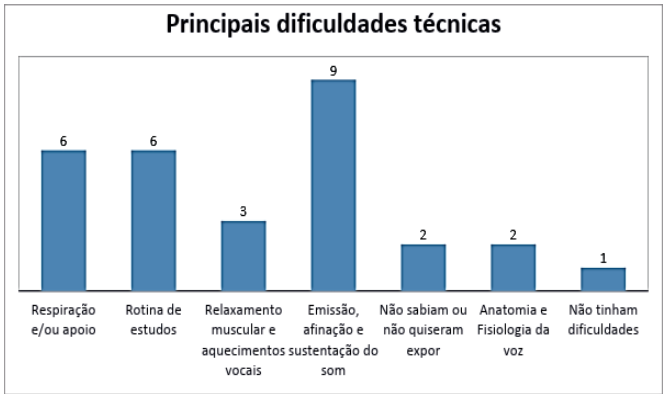


Gráfico 7 – Terceira pergunta do questionário, TEV I - 2018.2

Gráfico 8 – Quarta pergunta do questionário, TEV I - 2018.2

Os questionários mostram que a maior parte dos alunos adquirem experiências vocais com o canto coral na universidade, e possivelmente através desse tipo de trabalho aprendem de maneira significativa elementos de TEV. As principais dúvidas estão relacionadas à emissão do som vocal, a maioria afirma não se sente seguro com a própria técnica vocal, não está preparada para o trabalho com a voz na educação musical e relata intenção de continuar estudando sobre voz durante a graduação.

Conclusões

A comparação dos currículos permite afirmar que as universidades enquanto instituições formadoras estão cumprindo com sua responsabilidade. A oferta de uma formação vocal abrangente deve ser pensada como uma prioridade nos cursos de licenciatura, pois quando o professor de música não sabe usar bem o próprio instrumento vocal, seu trabalho certamente será afetado pelos entraves das questões técnicas.

É essencial que o licenciando em música conheça a própria voz e saiba adaptá-la as realidades que encontrará no cotidiano escolar. As respostas dos questionários indicam que os alunos da UNIRIO entendem a importância de TEV no currículo e demonstram interesse em continuar estudando sobre a voz. Mostram que um semestre não tem sido suficiente para dar conta de todas as demandas individuais e o departamento de educação musical do IVL precisa considerar a oferta de TEV II e/ou criar outras disciplinas que prepararem seus discentes para o uso da voz no trabalho docente.

Felizmente – e talvez devido à nossa pesquisa – recebemos a notícia de que no primeiro semestre de 2021, o IVL da UNIRIO ampliou seu quadro docente para atender as necessidades da formação vocal de seus discentes. As professoras Joana Azevedo e Clara Sandroni integram o corpo docente da instituição e haverá oferta de TEV I, II e Canto Complementar com regularidade. Desta forma, a formação dos alunos do curso de licenciatura em música estarão melhor preparados vocalmente para o futuro exercício docente.

Referências Bibliográficas:

BEHLAU, Mara. *Voz* – **O Livro do Especialista.** Volume 1. Rio de Janeiro: Revinter, terceira impressão, 2013.

BEHLAU, Mara. *Voz* – **O Livro do Especialista.** Volume 2. Rio de Janeiro: Revinter, Reimpressão 2010.

DRAGONE, Maria Lúcia Oliveira Suzigan. **Programa de saúde vocal para educadores:** ações e resultados. Revista CEFAC, 2011.

GIGA, Idalete. A educação vocal da criança. **Revista música, psicologia e educação,** Porto, n.6, p.69-80, 2004.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz et al. (Org.). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM,** Porto Alegre, v.22, p.57-66, 2009.

PÉREZ-GONZÁLEZ, Eladio. **Iniciação à técnica vocal: para cantores, regentes de coros, atores, professores, locutores e oradores.** 4ª reimpressão. Rio de Janeiro: E. Pérez-González, 2007.

PINHO, Silvia Maria Rebelo; KORN, Gustavo Polacow; PONTES, Gustavo. **Músculos intrínsecos da laringe e dinâmica vocal.** Rio de Janeiro: Revinter, 2014

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v.2, n.2, p.75-87, 2010.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO EM ITANHAÉM NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: REALIDADE OU UTOPIA?

EDUCATION IN ITANHAÉM FROM A CONSTRUCTIVE PERSPECTIVE: REALITY OR UTOPIA?

Erika Fernanda Azeredo Gama
Faculdade FAITA
Itanhaém, São Paulo, Brasil
atendimento@faita.edu.br

RESUMO

Tendo em vista que a justificativa para esta pesquisa situa-se a partir de observações feitas no estágio obrigatório do curso de Pedagogia, usando como referencial os princípios construtivistas expressos nos documentos oficiais da educação brasileira, objetivou-se verificar se tais princípios estão presentes na prática docente em uma amostra das escolas municipais da cidade de Itanhaém. Para tanto, se fez necessário identificar como professores da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais, têm colocado em prática as ideias construtivistas e quais as dificuldades que encontram no decorrer de seu trabalho.

Palavra-chave: Construtivismo. Professor. Prática docente.

ABSTRACT

Considering that the justification for this research is based on observations made in the mandatory stage of the Pedagogy course, using the constructivist principles expressed in official documents of Brazilian education as a reference, the objective was to verify whether such principles are present in practice. teacher in a sample of municipal schools in the city of Itanhaém. Therefore, it was necessary to identify how early childhood education and elementary school teachers have put into practice constructivist ideas and what difficulties they encounter in the course of their work.

Keyword: Constructivism. Teacher. Teaching practice.

Introdução

Hoje em dia ouve-se muito falar a respeito do Construtivismo no meio educacional, onde o professor aparece como mediador e facilitador da aprendizagem, respeitando os limites de seu aluno. O presente trabalho tem por objetivo analisar se os ideais construtivistas expressos nos documentos oficiais da educação brasileira se fazem presentes nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse modelo pedagógico o professor não é mais o transmissor do conhecimento, o processo ensino/aprendizagem agora é realizado principalmente pelo aluno

individual ou coletivamente, seus conhecimentos e suas estruturas cognitivas vão se construindo de maneira contínua, porém, dependem da passagem de um estágio intelectual para outro. A justificativa para a escolha do tema se deu mediante a observações realizadas no estágio supervisionado, onde as práticas construtivistas não eram evidentes, pois a sala de aula ainda segue alguns parâmetros do ensino tradicional: carteiras enfileiradas e o professor aplicando os conteúdos.

A partir da escolha da justificativa para o tema a problemática central da pesquisa foi identificar quais as posturas que os professores da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais, têm utilizado para colocar em prática as ideias construtivistas e quais as principais dificuldades encontradas no percurso de seu trabalho.

O resultado esperado na pesquisa foi identificar as práticas pedagógicas consideradas construtivistas que estavam sendo utilizadas em sala de aula pelos professores na mediação do ensino/aprendizagem. Ao final do trabalho foi evidenciado que os docentes apesar de se considerarem construtivistas ainda usam métodos utilizados na educação tradicional.

Como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem segundo Piaget, Vygotsky e Wallon

De acordo com Craindy e Kaercher (2001) um dos grandes teóricos que contribuiu para a educação no Brasil foi o biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget, ao observar crianças no processo de construção do conhecimento, constatou que o desenvolvimento cognitivo acontecia através do convívio afetivo da criança com o ambiente ou objeto, sendo assim, para ocorrer o conhecimento deve haver uma relação entre criança e objeto.

Segundo Becker (2009, p. 1) a teoria piagetiana, pode descrever os seres humanos de duas formas inseparáveis, a primeira é sua “bagagem hereditária”, e a outra a influência do “meio social” sobre o indivíduo, porém, as duas estão interligadas na construção individual deste homem e do objeto, a princípio essa composição acontece mutuamente.

De acordo com Palangana (2015, p. 24-26) a “lógica infantil” é diferente da “lógica adulta”, é por meio do desempenho “dos reflexos biológicos” que são elaborados os “esquemas motores”, a partir deles as crianças constroem paulatinamente seu intelecto criando um sistema de sequências, nomeado “por Piaget de estágios de desenvolvimento cognitivo”, e isso acontece a partir de ações mentais e físicas do sujeito sobre o objeto. No início os “esquemas” acontecem de formas mais grosseiras e vão se aperfeiçoando, de modo dinâmico e contínuo, dessa maneira esses conhecimentos vão se organizando mentalmente e isso não é passado geneticamente, é mecanismo que se desenvolve mediante a atividade do sujeito “sobre o meio e ás trocas decorrentes dessa interação”, após a criança começa adaptar o que já aprendeu em novas situações e isso ocorre com a utilização de dois recursos diferentes a “assimilação e a acomodação”.

Conforme Malcon (1998, p. 1) “assimilação” é um método intelectual, onde o indivíduo incorpora um novo conhecimento “ás estruturas cognitivas” já existentes, dando como exemplo uma criança que seus pais criam galinhas, todavia ao ver uma pomba ela a chama de popó, “neste momento um adulto intervém e corrige”, e diz esse animal não é uma galinha é uma pomba, após essa mediação a criança criará um novo conceito.

Para Pádua (2009, p. 25) acomodação é o primeiro ponto “do processo de aprendizagem” e esse movimento é contínuo no cotidiano de todos os seres humanos. O indivíduo ao se relacionar com o objeto muitas vezes “entra em conflito” com ele e assim enfrenta alguns problemas de assimilação neste momento ocorrem alterações nas estruturas cognitivas acomodando essas novas informações, “E é a esse processo de busca do equilíbrio dessas modificações que Piaget denominou equilibração”. Isso ocorre quando a criança não consegue realizar uma interação com o meio criando novos desafios para serem superados, neste momento a criança passa de um conhecimento simples para um conhecimento mais avançado ou complexo, esse desequilíbrio ocorre toda vez que a criança é tirada de sua zona de conforto, no contexto escolar pode ser observado toda vez que o professor aumenta o grau de dificuldade das atividades, por exemplo: o aluno já aprendeu a realizar a adição de números inteiros o professor parte para a adição de frações, causando no aluno um desequilíbrio pelo aumento do grau de dificuldade colocando mais conhecimentos como necessários para que o aluno realize a operação, após o aluno dominar esse conhecimento ele entrará novamente no processo de equilibração, acontecendo assim a aprendizagem.

Nessa perspectiva Pádua (2009, p. 25) também aponta que Piaget percebeu através de suas experiências que as crianças passam por quatro “estágios de desenvolvimento do conhecimento”, primeiro sensório-motor começando a partir que a criança nasce até os dois anos de idade neste momento ela ainda não sabe falar e todas as suas realizações são efetuadas a partir de seu corpo, segundo pré-operatório surgindo a partir de dois anos de idade e estende até os sete anos de vida da criança, este período é marcado pelo início da fala que permite a criança narrar ações realizadas por ela, terceiro operatório concreto ocorre entre sete aos doze anos e está relacionado ao raciocínio do que é concreto, a criança já consegue ter uma melhor concentração e não se dispersa com facilidade e tem a capacidade de pensar antes de executar suas ações, e por último o estágio operatório formal tendo início aos doze anos em diante, nesse período a criança tem a capacidade de realizar operações abstratas conseguindo pensar hipoteticamente, formular teorias e passa a questionar valores sociais (HAYDT, 2011)

Segundo Cardoso e Sardinha (2016, p. 1-2) a teoria de Vygotsky está pautada na cultura e seu grande impacto na formação social do indivíduo, que contribuirá para sua construção psicológica, neste sentido a cultura faz parte da natureza humana, porém, seu desenvolvimento se dará através da combinação dos aspectos social e cultural. Cardoso e Sardinha ainda relatam que para Vygotsky as etapas do desenvolvimento acontecem por meio do processo histórico-social, da interação do indivíduo

com o outro e o mundo a sua volta, o conhecimento ocorrerá através da mediação e por ela as crianças alcançará a aprendizagem e construíra sua própria identidade.

Craindy e Kaercher (2001, p. 29-30) apontam que quando a criança tem contato com a cultura e o meio social gera-se um “sistema de símbolos”, ou seja, pelos costumes, comidas e até mesmo as brincadeiras, que somado a sua interação social possibilitará à criança ordenar e interpretar situações reais, e nesse sistema a linguagem é personagem principal, pois auxilia na abstração e generalização dos seus pensamentos. As crianças no início usam a linguagem para interagir, posteriormente usará como meio de comunicação e em seguida para expor seus pensamentos. De acordo com Craindy e Kaercher, o estudioso Lev Semenovich Vygotsky separou o desenvolvimento infantil em duas fases “o real e o outro potencial”, o primeiro está ligado ao que as crianças conseguem efetuar sem ajuda, e o segundo está relacionado com que ela faz com auxílio de alguém. Essa sequência tem grande significado para a criança, pois, através dela adquire novos conhecimentos, essa distância entre o real e o potencial foi denominada por Vygotsky de “zona de desenvolvimento proximal” ou ZDP.

Rego (2016, p. 72-73) versa sobre o ambiente escolar relatando onde os professores avaliam exatamente nesses dois vieses, entendendo o que os alunos conseguem fazer sem a assistência do educador é realmente o espelho de seu aprendizado ou desenvolvimento e que o infante realiza com seu ou até mesmo de outra criança mais experiente.

Para Craindy e Kaercher (2001, p. 28), Wallon em seu estudo Amplo sobre o desenvolvimento infantil trabalhou sob três ângulos, “da afetividade, da motricidade e da inteligência”, entendendo que é através das experiências que o sujeito vivencia e através da aquisição dos conhecimentos oportunizados por elas que se desenvolve sua inteligência.

Conforme Souza (2012, p. 131) a “cognição” do indivíduo que propicia a aquisição do conhecimento de si mesmo e do ambiente que o cerca, de modo que a “linguagem” influi significativamente no desenvolvimento intelectual. A “afetividade” é o que nos possibilita a sentir emoções, sensações e sentimentos diante de algum objeto.

De acordo com Galvão (1996, p. 38) o desenvolvimento do ser humano está relacionado com os elementos “biológicos e sociais” interagindo com a maturidade de cada faixa etária, conforme o avanço da idade do indivíduo ele se relaciona de modo diferente com o “ambiente”, onde a principal “ferramenta” para se entender cada fase do desenvolvimento humano é o “meio físico e social”.

Segundo Souza e colaboradores (2012, p. 132) Wallon caracteriza o processo de desenvolvimento dividindo em “etapas (ou estágios) ” de modo que um estágio começa somente quando acaba o outro.

De acordo com Galvão (1996, p. 38-39) os estágios desenvolvidos por Wallon são marcados pela afetividade ou pela cognição, desde o bebê até a vida adulta, afirmando que o desenvolvimento não se acaba na adolescência mas permanece por toda sua vida e a afetividade, a cognição estarão sempre em movimento, predominan-

do uma ou outra em alguns momentos, “[...] Isto é, a cada fase do desenvolvimento, é uma dessas dimensões que prepondera” e dá as características as práticas humanas, porém sempre haverá interação entre elas nas várias aprendizagens que o sujeito terá ao longo de sua vida, e no meio dessas alternâncias a motricidade tem um papel fundamental, pois ela fará o indivíduo se expressar, se comportar, se movimentar, mudar suas expressões faciais e sua postura. O sistema motor faz parte da comunicação do ser humano desde os primeiros meses de vida auxiliando-o a demonstrar seus desejos e anseios, entendendo que através da motricidade pode-se identificar o estado afetivo e emocional que o sujeito se encontra.

Para Maboney e Almeida (2005, p. 22) Wallon divide o desenvolvimento e aprendizagem em cinco estágios: primeiro “Impulsivo-emocional”, estágio que vai de zero a doze meses, nesta faixa etária o bebê demonstra sua “afetividade” por meio de movimento, porém sem sincronia. Já no desenvolvimento intelectual nesta etapa depende dos outros indivíduos a sua volta, pai mãe, entre outros, ao segurar, ninar, é o modo que o bebê participa do meio à sua volta, mesmo sem ter de interpretar seus sentimentos vai adquirindo informações e transformando-os em conhecimento (MABONEY; ALMEIDA, 2005).

Segundo estágio “Sensório-motor e projetivo”, vai de um a três anos de idade, nesta faixa etária as crianças estão começando a andar e a falar, conseguem manipular objetos e questionam o nome e a funcionalidade deles. Já no desenvolvimento cognitivo é considerado prático se dá através de diversas situações vivenciadas por ela, da interação com objetos e com o próprio corpo, pelo espaço e a inteligência discursiva que vem através de imitar os adultos a sua volta, é nesta idade que o indivíduo começa a se apropriar da linguagem. Seus pensamentos são refletidos em suas ações motoras e gestos, dando características aos seus pensamentos (MABONEY; ALMEIDA, 2005).

Terceiro estágio “Personalismo”, começa aos três anos e vai até os seis anos, nesta etapa a criança começa a se ver e identificar o que tem de diferente nele das outras pessoas criando assim sua personalidade e desenvolvendo sua autoconsciência. Neste momento o desenvolvimento de seu intelecto se dá através das diversas atividades que são ofertadas a ela e pela autonomia de colocar suas vontades, utilizando as seguintes palavras “não; não quero; não gosto; não vou; é meu”, neste estágio a criança tem necessidade de se expressar (MABONEY; ALMEIDA, 2005).

Quarto estágio “Categorial”, tem início aos seis anos e vai até aos onze anos, nesse período a criança começa a desenvolver capacidades de memorizar coisas de forma intencional e controlam sua atenção, nessa fase também se forma as classes mentais, que separa o que é abstração do que é concreto, e isso se caracteriza uma ferramenta cognitiva. Nesta faixa etária as crianças inicia sua vida escolar e vão recebendo novas informações e transformarão seus conhecimentos prévios e irão adquirir competências (MABONEY; ALMEIDA, 2005).

“Puberdade e adolescência” esse estágio tem início aos onze anos, nessa etapa o indivíduo começa a explorar seu próprio corpo e começa a sofrer mudanças, tanto

corporal e hormonal quanto intelectuais e cognitivas, logo procura a se aproximar de grupos onde possa se encaixar, desenvolvendo sua personalidade, identidade e autonomia através de questionamentos “quem sou? Quais são os meus valores? Quem serei no futuro? Nessa fase os adultos devem estabelecer limites e dialogar com os adolescentes, pois estão sofrendo muitos conflitos internos e externos (MABONEY; ALMEIDA, 2005).

Metodologia

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho foi a revisão bibliográfica e pesquisa de campo de caráter exploratório e qualitativo.

Para coleta de dados foi realizada uma pesquisa de campo, através da aplicação de questionário contendo cinco perguntas para caracterizar a amostra e oito perguntas para alcançar os objetivos da pesquisa, foram vinte e um professores da cidade de Itanhaém. A pesquisa alcançou quatro escolas públicas e uma particular, responderam o questionário quinze docentes da rede pública de ensino e seis da escola particular, do total vinte eram do sexo feminino e um do sexo masculino, dentre os entrevistados doze realizaram curso de pós-graduação.

Resultado e discussões

Dentre os entrevistados três lecionam no ensino fundamental nos anos iniciais, sete na educação infantil e onze em ambos. O tempo de atuação dos entrevistados, quatro responderam que lecionam em torno de dois a cinco anos, dez deles disseram de seis a dez anos, quatro relataram que de onze a quinze e três informaram que trabalham no ramo da docência a mais de dezesseis anos.

Dentre os vinte e um entrevistados, três lecionam somente no ensino fundamental séries iniciais, sete na educação infantil e onze em ambos.

A primeira pergunta feita aos professores refere-se de que forma eles consideravam seus alunos: 4% responderam ouvintes, 8% interessados, 8% interlocutores, 76% dos professores entrevistados consideram que os estudantes são o ponto central da educação, sendo considerados participativos na construção do próprio aprendizado e 4% não respondeu.

Na segunda pergunta foi questionado aos participantes se eles conheciam o método construtivista, e se o considerava importante, todos disseram que conheciam o método construtivista, 7% afirmaram que facilita o trabalho, 19% vindicaram que o método reduz o protagonismo do professor, 70% pontuaram que o método eleva os alunos em suas habilidades e competências e somente um respondeu não respondeu.

A terceira pergunta foi se precisaram modificar sua prática pedagógica pressupondo que antes eram tradicionais, dezesseis entrevistados disseram que sim e cinco relataram que não. Comparando a relação entre a idade com a mudança da pratica

pedagógica podemos observar que a idade não influência na mudança de prática pedagógica pois podemos notar em todas as esferas que essa mudança ocorreu, porém grande parte dos profissionais com mais idade afirmaram que não mudaram sua prática, sendo assim, há indícios que eles continuam ministrando suas aulas da mesma maneira.

Em relação a quarta questão foi abordado quais as dificuldades encontradas pelos professores para aplicar as práticas construtivistas em sala de aula. Os resultados são apontados na figura 5.

Figura 1: Apresentação gráfica das respostas obtidas para a pergunta: Quais dificuldades encontrou para trabalhar com a prática pedagógica construtivista?
Fonte: Elaborado pelo autor

A dificuldade mais evidenciada na pesquisa foi a falta de recursos, 61% dos entrevistados assinalaram essa alternativa, neste requisito foi pontuando a estrutura das salas são precária, a quantidade excessiva de alunos, a falta de espaços diversificados dentro das instituições, para efetuarem aulas mais dinâmicas e a precariedade de matérias didáticos.

Na quinta questão foi perguntado para os docentes quais práticas considerava construtivistas, quando utilizadas em sala de aula, nesta questão os participantes poderiam escolher mais de uma alternativa. As respostas são apontadas na tabela 1:

TABELA 1- Respostas obtidas dos entrevistados para pergunta: “Dentre as práticas abaixo quais você considera construtivista? ”

Resposta	Quantidade de respostas
Explicar o conteúdo várias vezes	0
Favorecer situações próximas da realidade dos alunos com a intenção de fazer com eles questionem e argumentem.	20
Deixar que os alunos encontrem soluções e cheguem a conclusões próprias.	6
Passar desenhos para colorir	1
Desenvolver os alunos para que tenham capacidade para aplicar o que aprenderam	6
Promover uma formação moral e intelectual, lapidando o aluno para a convivência social	4

Fonte: Elaborado pelo Autor

A prática mais evidenciada pelos professores foi favorecer situações próxima da realidade dos alunos, permitindo que eles questionem e argumentem, o que corrobora com a visão construtivista, uma vez que nessa visão a escola deve inserir os estudantes no meio social e faze-los cidadãos com consciência crítica e formadores de opiniões, cabe aos professores terem um olhar pluralista, entendendo que cada aluno tem uma maneira de aprender, valorizando os conhecimentos prévios, a história e a cultura da população que está inserida em sua sala de aula, também ao construir seu plano de aula deverá levar em consideração a realidade de seus estudantes.

A sexta questão foi objetiva, estava relacionada a maneira que os professores utilizavam as práticas construtivistas com seus alunos em suas aulas. Os resultados são apontados na figura 2.

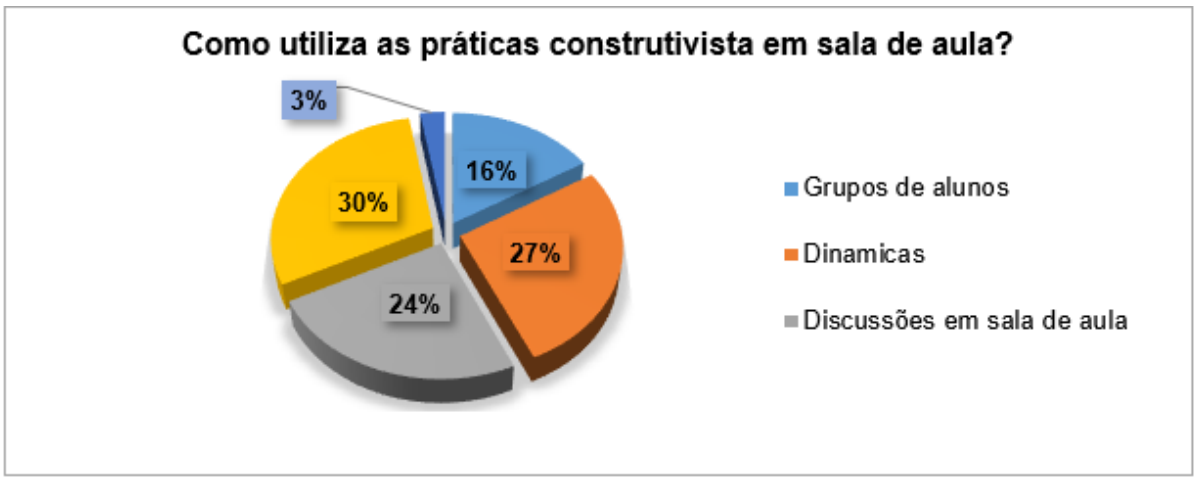


Figura 2: Apresentação gráfica das respostas obtidas para a pergunta: Como utiliza as práticas construtivistas em sala de aula?
Fonte: Elaborado pelo autor

A sétima pergunta do questionário foi através de uma questão aberta, os professores participantes da pesquisa deveriam responder quais autores construtivistas conheciam. As respostas mais evidenciastassão apresentadas na tabela 2.

TABELA 2- Respostas obtidas dos entrevistados para pergunta: “Quais autores construtivistas você conhece? ”

Autor construtivista apontado pelo entrevistado	Quantidade de respostas
Mario Carretero	2
Montessori	2
Telma Weiz	3
Paulo Freire	5
Wallon	8
Piajet	16
Vigotsky	11
Emilia Ferreiro	12

Fonte: Elaborado pelo autor

Após foi questionado quais deles leram obras construtivistas para enriquecer seus conhecimentos e melhorar a postura pedagógica em sala de aula.

TABELA 3 – Respostas obtidas dos entrevistados para pergunta: “Quais obras construtivistas você já leu? ”

Livro de autores construtivistas lido pelos entrevistados	**Quantidade de entrevistados**
Pedagogia Da Autonomia (Freire)	1
O Dialogo Entre A Aprendizagem (Telma Wez)	1
Pedagogia Da Autonomia (Freire)	1
A Linguagem E O Pensamento (Piaget)	1
Dialogo E Ensino (Telma Weiz)	1
Contrutivismo (Piaget E Emilia Ferrero)	1
Pedagogia Do Oprimido (Freire)	1
A Pratica Educativa Ao Ensinar (Antoni Zabala)	1
A Organização Do Currículo Por Projetos De Trabalho (Fernando Hernandez)	1
Professora Sim, Tia Não (Freire)	1
Construtivismo Na Sala De Aula (Cesar Coll E Outros)	2
Psicogenese Da Lingua Escrita (Emilia Ferrero)	3

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao observar as respostas das duas últimas perguntas, identifique que todos os entrevistados responderam que conheciam autores construtivistas, porém quando indagado se já haviam lido algum livro desses autores apenas nove entre os vinte e um professores afirmaram ter lido, deste modo podemos perceber a falta de interesse de alguns profissionais em buscar informações e conhecimentos para enriquecer sua prática pedagógica.

Considerações finais

Ao abordar o tema construtivismo houve a necessidade de pesquisar os teóricos que abordaram que realizaram estudos voltados ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, neste sentido o primeiro capítulo deste trabalho foi apresentado as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon que orientam as práticas educacionais.

Identifiquei que o papel do professor na visão construtivista é de mediador e facilitador da aprendizagem buscando criar situações que estimule os estudantes a participar ativamente na construção da aprendizagem e construção de seu conhecimento.

Neste sentido a pesquisa buscou identificar com professores da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais em uma amostra do município de Itanhaém tem feito para colocar em prática as perspectivas construtivistas impressas nos documentos oficiais. Participaram da pesquisa vinte e um professores de cinco escolas, sendo quatro públicas municipais e um particular, para o levantamento de dados foi elaborado um questionário com cincos questões para caracterizar a amostra e oito questões para alcançar o objetivo da pesquisa.

Dentre os vinte e um professores vinte eram do sexo feminino um do sexo masculino, todos possuíam licenciatura em pedagogia e doze fizeram pós-graduação, 14% dos entrevistados lecionam no ensino fundamental 33% na educação infantil e 53% em ambos. Ficou evidenciado que 76% dos professores consideram seus alunos participativos em sala de aula, 95% relataram que consideram o método construtivista importante, 76% revelaram que o método eleva as habilidades e competências de seus alunos, 19% expressaram que o método reduz o protagonismo do professor e 7% disseram que facilita o trabalho.

Foi constatado na pesquisa que 76% dos docentes tiveram que mudar a prática pedagógica e 24% afirmaram que não precisaram mudar. As práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula que remete as ideias construtivistas são: considerar o ponto de vista dos alunos com 30%, dinâmicas 27%, através de discussões em sala 24%, com grupos de alunos 16% e 6% não respondeu. A maior dificuldade encontrada pelos professores para facilitar o aprendizado dos alunos é a falta de recursos disponíveis na escola, ao perguntar quais praticas consideravam construtivistas vinte relataram que favorecer situações próximas da realidade dos alunos para que eles possam questionar e argumentar se configura na prática mais evidente do construtivismo em sala de aula. Todos os participantes citaram autores com pensamentos construtivistas, porém, quando perguntado quem havia lido obras sobre o método para enriquecer seus conhecimentos, apenas nove professores relataram ter lido.

Ao observar algumas aulas ministradas por alguns participantes da pesquisa foi possível evidenciar elementos do modelo construtivista, porém, identifiquei momentos que foram utilizados elementos do ensino tradicional, nesse sentido ficou notório que os professores selecionam a prática que considera eficaz em determinados conteúdos, havendo momentos de construção e elaboração de hipóteses por parte dos alunos e de repetição e memorização aplicadas pelos professores.

Através desse estudo ficou confirmado que a implementação das práticas construtivistas está sendo colocadas em sala de aula se tornando realidade nessa amostra das escolas de Itanhaém, porém os professores necessitam buscar mais informações através de estudos e leitura para se apropriarem do método e assim aplicá-lo de modo eficaz como está previsto na BNCC.

Referencias Bibliográficas

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento/Fernando Becker. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/38744091/fernando-becker-livro-2001-educacao-e-construcao-do-conhecimento>. Acesso em: Janeiro de 2019

CARDOSO, Kelly Aparecida de Lima, SARDINHA, Luís Sérgio. A educação em vygotsky e sua teoria: o processo de mediação, 2016, FEPI centro universitário de Itajuba, VII congresso de iniciação cientifica da FEPI. Disponível em: <http://docplayer.com.br/42385758-A-educacao-em-vygotsky-e-sua-teoria-o-processo-de-mediacao.html >. Acesso em: Outubro de 2018.

CRANIDY, Carmem Maria, KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva, EDUCAÇÃO INFANTIL: Pra que te quero, Artimed editora S.A, 2001, RS. Versão impressa desta obra: 2007. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=XB50O9zOZTQC&oi=fnd&pg=PA27&dq=teoria+do+desenvolvimento+infantil&ots=QAjDYNPxFc&sig=p2q1S_OeBm fXJajY7NAJy5s5pw#v=onepage&q=teoria%20do%20desenvolvimento%20infantil&f=false>. Acesso em: Agosto de 2018.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil / Izabel Galvão. - Petrópolis, RJ; Vozes, 1995. - (Educação e conhecimento). Disponivem em: <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/galvao_henri-wallon-1.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2019

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral / Regina Célia Cazaux Hay dt. - 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/865/1/Curso%20de%20Didatica%20Geral%20-%20Regina%20Celia%20C.%20Haydt.pdf >. Acesso em: Setembro de 2018.

MABONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Agosto de 2018.

MALCON, Tafner, MSc. A construção do conhecimento SEGUNDO PIAGET. Cérebro& Mente, Revista eletrônica de divulgação cientifica em neurociências. Editorial Board. Disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>. Acesso em: Setembro de 2018.

PÁDUA, Gerson Luiz Daldegan, A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET, Revista FACEVV | 1º Semestre de 2009 | Número 2 | p. 22-35. Disponível em:<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74473316/A%20EPISTEMOLOGIA%20GENETICA.pdf>. Acesso em: Setembro 2018.

PALANGANA, Isilda Campaner, Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social/ IsildaCampaner Palangana. – [6. Ed.]. - São Paulo: Summus, 2015.

REGO, Teresa Cristina, Vygotsky: uma perspectiva Histórico-cultural da educação/ Teresa Cristina Rego. 25. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. - (Educação e conhecimento)

SOUZA, Anna Flávia Lima, et al, HENRI WALLON: SUA TEORIA E A RELAÇÃO DA MESMA COM A PRÁTICA, Revista Ícone Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Volume 10 – Agosto de 2012. Disponível em: *<www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5047/3285>. Acesso em: Janeiro de 2019*

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION: A NECESSARY DIALOGUE WITH PHYSICAL EDUCATION

Ayla de Jesus Moura[1-2-3]
Thamires Santos do Vale[1-2-4]
Anderson dos Santos Oliveira[1-2-5]
Dyandra Fernanda Lima de Oliveira[1-2-6]
Tamires Mendes Silva[1-2-7]
Renata Louise Ferreira Lemos[1-2-8]
Tamara dos Santos Lima[1-2-9]
Aryadne Ferreira Soares[1-2-10]
Vinicius Wallace Santos Brito[1-2-11]
José Fernando Vila Nova de Moraes[1-2-12]

RESUMO

Objetivou-se realizar uma revisão bibliográfica acerca do desenvolvimento das aulas de Educação Física frente aos alunos especiais, elaborada com base em artigos publicados nas bases de dados da SciELO, Lilacs e Capes entre o período de 2010 a 2020. Para discussão foram utilizados 17 artigos selecionados como fonte de pesquisa principal. Quanto aos resultados foi percebido que o desenvolvimento das aulas de Educação Física frente ao alunado especial encara diversas dificuldades, contudo os professores buscam recursos para melhor intervir na vida desse alunado. Em virtude dos aspectos abordados a Educação Física Especial e Inclusiva ainda é uma área pouco explorada, mas se tem a esperança de novas perspectivas e ações que possam integrar a comunidade Inclusiva e a Educação Física de forma efetiva e acolhedora.

Palavras-chave: Educação Física Especial; Educação Física Inclusiva; Educação Física Adaptada.

ABSTRACT

The objective was to carry out a literature review on the development of Physical Education classes for special students, based on articles published in the SciELO, Lilacs and Capes databases between 2010 and 2020. For discussion, 17 articles were used selected as the main search source. As for the results, it was noticed that the development of Physical Education classes facing the special students faces several difficulties, however, teachers seek resources to better intervene in the lives of these students. Due to the aspects of Special and Inclusive Physical Education, it is still a little explored

1 Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. [2] Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação Física – PPGEF. [3] ayla.moura@discente.univasf.edu.br. [4] Tammy_h12@hotmail.com. [5] profanderson@frn.uespi.br. [6] dyandralima22@gmail.com. [7] ttamires24@gmail.com. [8] renatalouise@pcs.uespi.br. [9] tamaralimaed.fisica@gmail.com. [10] aryadne.soares@gmail.com. [11] vinicius.wallce@discente.univasf.edu.br. [12] josefernandomoraes@gmail.com

area, but there is hope for new perspectives and actions that integrate the Inclusive community and Physical Education in an effective and welcoming way.
KeywordsSpecial Physical Education. Inclusive Physical Education. Adapted Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) em sua abordagem atual retrata conhecimentos diversificados e contextualizados que perpassam para a sociedade o envolvimento do corpo como cultura, perfazendo caminhos multidisciplinares com diferentes perspectivas. As abordagens elencadas a essa área traçam também aspectos do lazer, do afeto, linguagem corporal, jogos, estética, entre outros (NACIF *et al.*, 2016).

Na base apresentada para a EF estão contidos eixos que determinam suas áreas e habilidades diferentes, dentre eles está a Educação Física Escolar (EFE) que tem como objetivo promover ao alunado o desenvolvimento e capacitação de suas habilidades e competências como um todo, vivenciadas e aprendidas por experiências corporais apresentadas no dia a dia e em perspectivas diferentes, que proporcione a construção de uma visão crítica como cidadãos (BRASIL/PCN'S, 1997).

Aos professores de EFE cabe a responsabilidade de planejar e desenvolver suas aulas e atividades, tanto teóricas como práticas, que englobem o alunado com necessidades especiais desempenhando conteúdos que promovam a aplicação de instrumentos adaptados e que contemplem a realidade individual de cada indivíduo de modo global, para que os mesmos sejam capazes de interagir e desenvolver tanto o pessoal quanto o social, além de compreenderem seus limites de forma autônoma (BRASIL/PCN's, 1997; BIAVATTI, 2012).

Nessa perspectiva, é importante destacar a Educação Especial (EE) como essencial para o melhor desenvolvimento da didática de inclusão, a partir dela novos conceitos tornaram-se mais amplos, passando a ser vista como uma modalidade de ensino que permite a sua formação como cidadãos, devendo ser integrada em todos os níveis de ensino, e ser contemplada em suas necessidades educacionais especiais na elaboração do projeto político pedagógico das escolas, a fim de respeitar e contemplar com igualdade e adequação a todos (BRASIL, 1999).

A proposta da EE toma uma perspectiva que retrate a realidade brasileira, através de novas pesquisas e experiências amplas e diversificadas que reconheçam a funcionalidade verdadeira da inclusão escolar. Uma meta muito importante está voltada a formação e a capacitação docente, para que assim seja alcançado e concretizado um sistema educacional que inclua a todos com êxito (ALVEZ; DUARTE, 2017).

Estudos com essa temática pontuam a importância de investigar como os professores de Educação Física estão realizando as suas aulas para contemplar a inclusão dos alunos especiais de forma justa e adequada nas escolas, permitindo assim melhorar o contexto da acessibilidade entre as diferenças das escolas regulares, bem

como enriquecer o conhecimento das possíveis estratégias de ensino para os professores de Educação Física. Nessa perspectiva objetivou-se realizar um artigo de revisão acerca do desenvolvimento das aulas de Educação Física frente aos alunos especiais

2 METODOLOGIA

Este artigo foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica nas bases de dados da SciELO, Lilacs e Capes no período entre 2010 a 2020. As palavras-chave utilizadas para busca foram “Educação Física Especial”, “Educação Física Inclusiva” e “Educação Física Adaptada”. Os critérios de exclusão eliminaram artigos publicados antes de 2010 e que não abordassem foco na temática especificada.

Com a finalização da busca e somando-se as três bases de dados foram encontrados 4.977 artigos. Após a leitura dos títulos notou-se que determinados se encontravam repetidos nas diferentes bases e outros iam de encontro aos critérios desta pesquisa. Dessa forma foram selecionados artigos para a leitura do resumo sendo excluídos os que não contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.1 DISTRIBUIÇÃO QUANTITATIVA

Após a leitura dos resumos foram selecionados 50 artigos que apresentavam perspectivas próximas a abordagem temática a ser apresentada. Esses artigos foram lidos na íntegra sendo excluídos os que não continham informações necessárias para debate conforme apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 - Resultados da busca nas bases de dados e seleção de artigos pertinentes

BASE DE DADOS	TÍTULOS		RESUMOS		ARTIGOS	
	Total	Aceitos	Total	Aceitos	Total	Aceitos
SciELO	3	2	2	2	2	2
Lilacs	379	13	13	7	7	4
Capes	4595	69	69	41	41	11
Total	4977	84	84	50	50	17

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Observa-se nos dados apresentados na Tabela 01 que a quantidade de artigos relacionados ao tema tem um espaço significativo quando se leva em consideração que apenas três bases foram utilizadas para pesquisa, contudo mesmo optando pela ferramenta de “busca avançada” disponibilizada pelas plataformas, no momento da busca elas englobaram todos os trabalhos que continham parte das palavras-chave, sendo, portanto, os artigos de outras grandes áreas somados ao número de arquivos totais encontrados. Dessa forma foi feita uma triagem para escolha dos artigos chegando-se ao número de 17 pesquisas efetivas conforme a tabela.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS DO DEBATE

Feita a seleção dos artigos optou-se por organizar um levantamento comparativo dos temas, autores e data de publicação de cada base de dados para melhor delimitação do debate, apresentado nas Tabelas 2 a 4.

Nos artigos apresentados na Tabela 2, a abordagem temática, apesar de englobar aspectos da Educação Física (EF) Inclusiva, é diferente. Os autores Ellis, Lepore e Lierberman (2012) trazem levantamento de dados quanto experiências práticas de professores de EF sem capacitação para o trabalho com pessoas com deficiência, já Costa, Moreira e Seabra Júnior (2015), apresentam aspectos a serem trabalhos na EF específicos para alunos com o Transtorno do Espectro Autista.

Tabela 2. Levantamento comparativo dos artigos da plataforma SciELO

ANO	TÍTULO	AUTOR
2012	Efeito de experiências práticas nas intenções de professores de educação física não capacitados para ensinar, na escola regular, alunos com deficiência.	ELLIS; LEPORE; IEBERMAN.
2015	Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física	COSTA; MOREIRA; SEABRA JÚNIOR.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

A abordagem apresentada nos artigos da Tabela 3, apresenta dois artigos voltados para atitudes dos educadores de Educação Física frente aos alunos especiais, desenvolvidos por Castro *et al.* (2013) e Martins (2014). Os artigos de Carvalho *et al.* (2017) e Morais, Rodrigues e Filgueiras (2019) também trazem aspectos atitudinais, contudo fazem uma abrangência global em outros assuntos que também fazem parte dessa temática inclusiva, como conteúdos e formação.

Tabela 3. Levantamento comparativo dos artigos da plataforma Lilacs

ANO	TÍTULO	AUTOR
2013	Atitudes de educadores e educadores físicos sobre inclusão: efeitos da participação em um programa inclusivo de educação física adaptada.	CASTRO *et al*.
2014	Educação física inclusiva: atitudes dos docentes.	MARTINS.
2017	Inclusão na Educação Física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-atitudes.	CARVALHO *et al*.
2019	Necessidades formativas para a ação docente inclusiva de professores de Educação Física escolar.	MORAIS; RODRIGUES; FILGUEIRAS.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Na Tabela 4 são elencados a maioria dos trabalhos utilizados para esse estudo, por isso de modo geral os autores trazem aspectos da Educação Física inclusiva e adaptada, pontuando conteúdos, projeto político pedagógico, psicomotricidade, difi-

culdades, conteúdos, formação docente, condições de acessibilidade, considerações de deficientes nas aulas, e revisão de trabalhos sobre essa temática.

Tabela 4. Levantamento comparativo dos artigos da plataforma Capes

ANO	TÍTULO	AUTOR
2010	Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva	SOUTO *et al*.
2012	A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar.	KRUG.
2013	As aulas de Educação Física na classe especial na abordagem psicomotora.	QUADROS.
2014	Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor.	FIORINE; MANZINI.
2014	O paradigma da Educação Especial em escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Aracaju na área da Educação Física	SANTOS; SOUSA.
2015	A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física.	SILVA; SOUTO.
2015	Análise das Dissertações e Teses do PPGEES/UFSCar na Interface Educação Física e Educação Especial.	MAHL; MUNSTE.
2016	Educação Física inclusiva em contexto escolar	PIRES; MESQUITA; VIEGAS
2016	Influência da Educação Física Adaptada inclusiva no desenvolvimento global de uma criança com deficiências múltiplas durante três anos.	SCHMITT; ZUCHETTO; NASSER.
2017	Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar.	MORGADO *et al*.
2019	Educação Especial na perspectiva inclusiva: um estudo sobre as condições de acessibilidade proporcionada aos alunos com deficiência física	NATIVIDADE; JUSTI; VASCONCELOS.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Na apresentação das três tabelas de bases foram percebidos o total de 49 autores diferentes, sendo que nenhum teve participação em mais de 01 dos artigos aqui abordados. Com relação à distribuição temporal, observou-se que os anos de 2014 e 2015 tiveram prevalência com 6 artigos, seguido de 4 trabalhos entre os anos de 2012 e 2013. Por fim, entre 2016 a 2019 foram selecionados 5 trabalhos.

2.3 ACESSIBILIDADE E PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Na literatura estudada os autores Natividade, Justi e Vasconcelos (2019) afirmam que atualmente a acessibilidade ainda sofre negligência do ponto de vista social, essa mesma perspectiva foi apontada no estudo de Carvalho *et al.* (2017) os quais reafirmam a ideia da necessidade de reorganização para a abraçar a realidade inclusiva.

Ainda segundo Natividade, Justi e Vasconcelos (2019) a acessibilidade é atualmente conceituada, conforme a NBR ABNT n. 9.050/2015, sendo a:

> [...] possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p. 1).

Dessa forma entende-se a acessibilidade como uma proposta que visa contribuir, melhorar e ampliar a autonomia de pessoas com necessidades especiais abordando todos os aspectos necessários para o seu desempenho e desenvolvimento social.

Quanto ao aspecto de Educação Inclusiva, Morais, Rodrigues e Filgueiras (2019) pontuam-na como um movimento político escolar que visa uma prática de inclusão social a fim de promover bons atos que não excluam ou afastem os escolares com necessidades especiais dos diversos espaços, mas que os abracem cada vez mais. Seguindo essa perspectiva de inclusão Krug (2012) aborda que a inclusão social é um processo que coopera para a edificação de um novo tipo de sociedade por meio de transformações na mentalidade pessoal de indivíduos comuns assim como também de pessoas com necessidades especiais.

Conforme Silva e Souto (2015) a busca por ações inclusivas se faz presente no dia a dia dos Professores de Educação Física (EF), contudo algumas dificuldades são encontradas para que seja um processo efetivo nas escolas. Dentre elas a falta de formação adequada, de materiais que atendam a todos, e salas de aulas numerosas. Corroborando com esses autores, Fiorine e Manzine (2014) acrescenta outras questões que defasam as ações inclusivas nas aulas, como a falta de profissionais de apoio e a precária acessibilidade, como rampas.

Contudo, Pires, Mesquista e Viegas (2016) afirmam que os professores de EF se mostram dispostos a buscar melhorias para efetivarem a inclusão da melhor forma possível em suas aulas, apostando principalmente na prática esportiva contemplando a aceitação e incentivo de participação por parte dos colegas de turma. Além disso, Schmitt, Zuchetto e Nasser (2016), ressaltam que cabe ao educador organizar atividades que contribuam para desenvolvimento do aluno, ainda, que respeitem suas fases de desenvolvimento.

Mahl e Munste (2015) sinalizam que a acessibilidade bem como o processo de inclusão em escolas regulares ainda precisa superar grandes desafios, mas que já tem um efetivo contribuinte quando a EF é vista não somente como ato recreativo, mas de formação e evolução das características motoras, afetivas, cognitivas e sociais dos alunos com deficiência, além de promover a valorização e respeito as diferenças em contextos dinâmicos e com vivências de superação de limites e conhecimento das suas próprias habilidades.

2.4 ESTRATÉGIAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física (EF) Adaptada, conforme Costa, Moreira e Seabra Júnior (2015, p. 113), "visa compreender necessidades e desenvolver capacidades, em suma, potencializar ações para independência e autonomia em meio a suas competências sociais e educacionais", diante desse processo é necessário que o Professor saiba como desenvolver o seu trabalho para permitir que o aluno especial realize as atividades propostas em um ambiente acolhedor e inclusivo.

Morais, Rodrigues e Filgueiras (2019) sinalizam que a EF Inclusiva passou e passa por muitos obstáculos desde a sua concepção, no entanto, são várias as ações na busca por alternativas que modifiquem esse cenário, como a promoção de jogos e eventos que instiguem a participação de pessoas deficientes de habilidades e empenhos diferentes.

Ainda conforme essas autoras:

> Para que essas iniciativas possam se tornar realidade, muitos esforços de gestores e professores precisam caminhar juntos, a fim de que se efetive a realização de propostas inclusivas. Congregar num evento turmas heterogêneas de alunos, potencializar capacidades e habilidades diferentes, respeitando as particularidades e especificidades, têm sido o objetivo comum nesse tipo de iniciativa, que busca desdobramentos para a continuidade do processo, além do período de realização dos jogos propriamente ditos. (MORAIS; RODRIGUES; FILGUEIRAS, 2019, p.2)

Nessa percepção, Martins (2014) pontua a importância de um trabalho coletivo que vise o interesse de todos tendo como ponto de partida a efetivação de ações inclusivas que permitam que pessoas deficientes vivenciem a EF em diferentes contextos, valorizando suas capacidades individuais através dos jogos e respeitando as diferenças. Quadros (2013) complementa que todo ser possui sua própria capacidade de expressão, em que se deve haver percepção corporal, temporal e espacial.

Santos e Sousa (2014) apontam que frente as dificuldades enfrentadas na realidade das escolas regulares os professores de EF precisam buscar alternativas para tornar suas aulas inclusivas e portando realizar algumas estratégias. Com isso Souto *et al.* (2010) traz que uma atitude a ser pontuada está na preparação de um projeto político pedagógico e a formação continuada para todos os envolvidos no contexto escolar.

Nesse sentido, Castro *et al.* (2013) afirmam que também é importante analisar os recursos escolares para se criar soluções de gestão, buscando-se inovação como meio de capacitar toda a equipe escolar para se trabalhar nesse processo educativo inclusivo. Ainda em relação Ellis, Lepore e Ieberman (2012) afirmam ser crucial à infraestrutura e materiais, pois são um dos fatores que mais necessitam de adaptação para atender às necessidades do aluno com deficiência nas aulas de EF, o que acaba dificultando ou impossibilitando a atuação do professor.

Contudo Morgado (2017) aponta que uma das estratégias de ensino que o professor pode buscar é promover atividades que despertem interesse dos alunos es-

peciais bem como ajuda mútua dos colegas de classe, potencializando a participação de todos, e assim garantindo a eles um ambiente acolhedor, de igualdade e respeito à individualidade.

Outras formas de se buscar a efetivação da inclusão nas aulas de EF, conforme Martins (2014) são:

> [...] adequações na estrutura e funcionamento das escolas, a colaboração de técnicos especializados, a diferenciação pedagógica, a individualização dos percursos de formação adequados às necessidades dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os estudos dirigidos, entre outras. (MARTINS, 2014, p. 639).

Conforme afirmativa acima se tem a importância de trabalhar coletivamente, olhando não apenas do ponto pedagógico, mas também estrutural, pontuando uma iniciativa diversificada de ações que promovam conhecimento especializado dos educadores e demais profissionais do ambiente escolar.

Seguindo essa perspectiva Morais, Rodrigues e Filgueiras (2019, p.3) afirmam que:

> [...] se o professor de Educação Física se mantiver em uma posição de passividade em relação à criança com deficiência, ele pouco potencializará oportunidades para que essa criança aprenda; por outro lado, se esses professores se mantiverem de forma ativa, possibilitarão à criança um meio de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo que de outras formas não aconteceria.

Dessa forma os autores frisam a necessidade de o Professor de EF promover ao alunado deficiente atividades práticas que lhes permitam o seu desenvolvimento como um todo, ainda que essa atitude firma a potencialização de suas habilidades, construindo um ambiente escolar inclusivo com oportunidades enriquecedoras.

3 CONCLUSÃO

A partir da análise e discussão dos dados foi percebido que o desenvolvimento das aulas de Educação Física frente ao alunado especial encara diversas dificuldades pontuadas na formação incipiente dos docentes, a falta de recursos materiais adaptados, a precária infraestrutura escolar ofertada, a falta de capacitações continuadas e diversos outros fatores que inibem a construção efetiva de aulas inclusivas.

Embora se tenham visto as dificuldades, também foi mencionado que os professores de Educação Física buscam recursos para melhor intervir na vida desse alunado, procurando realizar estratégias que possam incluí-los de maneira dinâmica e social, como a realização de jogos e eventos adaptados, de atividades que favoreçam o seu desenvolvimento específico e potencializam suas habilidades.

Em virtude dos aspectos apresentados ver-se a Educação Física Especial e Inclusiva como uma área ainda pouco explorada, partindo da deficiência de estudos disponibilizados bem como da realidade ainda enfrentada atualmente com dificuldades e desafios desde a sua concepção que continuam sem serem solucionados.

Contudo, levando-se em consideração que muito se tem feito e buscado por parte dos educadores e demais autores da educação, acredita-se em novas perspectivas e ações que possam integrar a comunidade Inclusiva e a Educação Física de forma efetiva e acolhedora.

Recomenda-se que novos estudos sejam realizados a partir deste, com mais ferramentas e maiores questionamentos que possam contribuir para a gama de informações acadêmicas e assim construir uma melhor identidade para a Educação Física Especial e Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Participação e interação social de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade nas aulas de educação física. **Revista da Sobama**, Marília, v. 18, n. 2, p.131-145, jul/dez. 2017.

BIAVATTI, M. M. Z. S. **O profissional de educação física frente ao processo de inclusão escolar**. 2012. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física) – Universidade de Brasília, Porto Velho.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de. 20 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

CARVALHO, C. L. *et al.* inclusão na educação física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-atitudes: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-atitudes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, p. 144-161, dez. 2017.

CASTRO, E. M. *et al*. Atitudes de educadores e educadores físicos sobre inclusão: efeitos da participação em um programa inclusivo de educação física adaptada. **Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 3, p. 649-661, set. 2013.

ELLIS, M. K.; LEPORE, M.; LIEBERMAN, L. Efeito de experiências práticas nas intenções de professores de Educação física não capacitados para Ensinar, na Escola regular, alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 361-374, set. 2012.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, set. 2014.

KRUG, H. N. A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na Educação Física escolar. **Revista do Centro de Educação**, Brasília, v. 19, p. 01-06, abr. 2012.

MAHL, E.; MUNSTER, M. A. V. Análise das dissertações e teses do PPGEES/UFSCAR na interface educação física e educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 299-318, jun. 2015.

MORAIS, M. P.; RODRIGUES, G. M.; FILGUEIRAS, I. P. Necessidades formativas para a ação docente inclusiva de professores de educação física escolar. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 22, p. 1-12, 26 set. 2019.

MARTINS, C. L. R. Educação Física Inclusiva: atitudes dos Docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, jun. 2014.

MORGADO, F. F. R. *et al.* Representações sociais sobre a Deficiência: perspectivas De alunos De educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 245-260, jun. 2017.

NACIF, M. F. P. *et al.* Educação Física Escolar: Percepções do Aluno com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.22, n.1, p.111-124, jan/mar. 2016.

NATIVIDADE, A. S; JUSTI, J.; VASCONCELOS, C. F. C. Educação especial na perspectiva inclusiva: um estudo sobre as condições de acessibilidade proporcionada aos alunos com deficiência física. **Revista Tempos e Espaços na Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 28, p. 279-294, jan. 2019.

PIRES, P. R. I.; MESQUITA, M. H.; VIEGAS, P. M. Educação Física Inclusiva em contexto escolar. **Revista de Ciências del Deporte**, Porto, v. 11, p. 43-44, nov. 2015.

QUADROS, R. B. As aulas de Educação Física na classe especial na abordagem psicomotora. **Motrivivência**, Santa Maria, v. 40, p. 41-50, jun. 2013.

SANTOS, A. C. N.; SOUZA, V. R. M. O paradigma da educação especial em escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Aracaju na área da Educação Física. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 6, p. 161-174, jun. 2011.

SCHMITT, B. D.; ZUCHETTO, A. T.; NASSER, J. P. Influência da Educação Física Adaptada inclusiva no desenvolvimento global de uma criança com deficiências múltiplas durante três anos. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 48-55, mar. 2016.

SILVA, J. J.; SOUTO, E. C. A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de Educação Física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 181-192, abr. 2015.

SOUTO, M. C. D. *et al*. Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 762-775, set. 2010.

CAPÍTULO 6

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES

THE IMPORTANCE OF THE PERFORMANCE OF THE PSYCHOPEDAGOGY IN SCHOOL INSTITUTIONS

Alex Valadão Toledo
Secretaria de Estado da Educação – SEDUC
Cuiabá – MT
alexvaladao563@gmail.com

Gilmar Celestino Gobira
Secretaria Municipal de Educação – SEMECE
Parecis – RO
gobiraprof2018@gmail.com

Renan Helder dos Santos Silva
Secretaria de Estado da Educação - SEDUC
Cuiabá – MT
renansantos01@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como elemento norteador a observância da atuação do profissional da psicopedagogia em ambientes escolares e ressaltar seu relevante trabalho na construção escolar individual ou coletiva de caminhos, frente a situações-problema ou até mesmo na prevenção dos mesmos. Pautando-se em pesquisas qualitativas de revisão bibliográfica, este trabalho irá demonstrar a necessidade de se ter nas escolas um profissional que consiga reunir condições e informações suficientes para perceber diferenças no convívio escolar, identificando e até mesmo ajudando a corrigir distorções sem atrapalhar o contexto social e manter as capacidades individuais dos educandos, além claro, de integrá- las e assim ampliá-las. Nesta perspectiva será possível concluir que a atuação do psicopedagogo é de suma relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Distorções; Capacidades; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article has as a guiding element the observance of the performance of the psychopedagogy professional in school environments and emphasizes their relevant work in the individual or collective school construction of paths, facing problem-situations or even in their prevention. Based on qualitative literature review research, this work will demonstrate the need to have a professional in schools who can gather sufficient conditions and information to perceive differences in school life, identifying and even

helping to correct distortions without disturbing the social context and to maintain the individual capacities of the students, besides, of course, integrating them and thus expanding them. In this perspective, it will be possible to conclude that the role of the psychopedagogist is extremely relevant in the teaching-learning process.
Keywords: Psychopedagogy; Distortions; Capabilities; Teaching-learning.

Introdução

Por muito tempo o processo de ensino-aprendizagem no Brasil foi realizado de forma planificada, não dando espaço ou abertura para o entendimento de situações individualizadas e/ou socioemocionais que acabam por comprometer ou mesmo prejudicar o desenvolvimento ou formação do aluno. Neste sentido Gasparian (1997) enfatiza que no espaço escolar, muitas vezes, os desequilíbrios acabam não sendo compreendidos por não serem trabalhados, atrapalhando a evolução do indivíduo.

Sabe-se hoje que o processo de construção do saber está permeado por diversas circunstâncias que precisam ser relacionadas quando se analisa aspectos de aproveitamento e rendimento escolar. Lakomy (2014) considera que contextos socioeconômicos, fatores afetivos, familiares e até mesmo culturais estão correlacionados ao processo do ensino e podem interferir de maneira significativa nos resultados alcançados.

De acordo com as especificidades individuais de cada educando o ato de estudar pode ter variadas formas de caminho e de ser sentido, podendo ser prazeroso ou simplesmente um desprazer, sendo de suma importância a busca e a interpretação individualizada das causas, para assim diminuir as consequências e não as agravar.

> Muitas crianças com dificuldade de aprendizagem também lutam com comportamentos que complicam suas dificuldades na escola. A mais saliente dessas é a hiperatividade, uma inquietação extrema que afeta 15 a 20% das crianças com dificuldades de aprendizagem. Alguns outros comportamentos problemáticos em geral observados em pessoas jovens com dificuldade de aprendizagem são os seguintes: fraco alcance, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade,fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza e falta de controle dos impulsos. Smith e Strinck (2001, p.15)

Diante das tamanhas indiferenças e diversidades encontradas nos ambientes escolares, surge a atuação do psicopedagogo, que segundo Sánchez (2008), caracteriza-se por uma ação diagnóstica com metodologia de intervenção, onde o sujeito deverá ser entendido no processo de ensino-aprendizagem em todo seu contexto sócio-histórico.

Muitas dúvidas, porém, acabam por surgir sobre esta área de trabalho, fazendo assim o trabalho do psicopedagogo, por vezes, perder-se diante de tantas incertezas e questionamentos como: Qual o papel deste profissional? O que ele faz? Qual seu campo de estudo? Que problemas pode resolver? Esse personagem realmente se faz necessário no ambiente escolar?

A psicopedagogia deve atuar na observância de questões problemáticas que acabam por interferir no processo de ensino aprendizagem. Desta maneira o psicopedagogo deve estar sempre atento de forma imparcial a possíveis dificuldades individuais ou coletivas, promovendo assim uma integração positiva entre todos os integrantes do ensino, como instituição, sociedade, família, aluno e professor, conforme enfatiza Claro (2018).

> A Psicopedagogia estuda os processos de aprendizagem, ou seja, os mecanismos do aprender e do não aprender, aquilo que interfere, as dificuldades e transtornos de aprendizagem. A Psicopedagogia Institucional se propõe a analisar a instituição educacional como um todo, sujeitos que a compõe, metodologias de trabalho, currículo, a fim de auxiliar no sucesso educacional (NASCIMENTO, 2013, p. 3).

É nesta perspectiva de aprimoramento e qualidade no ensino que o psicopedagogo apresenta sua representatividade. Cesaris (2001) afirma que o papel do psicopedagogo nas instituições é o de olhar em detalhe, numa relação de proximidade, porém não de cumplicidade, facilitando o processo de aprendizagem.

Pontes (2010) cita que a atuação psicopedagógica requer a postura do ouvir, do falar, do propor e do readequar. As intervenções psicopedagógicas precisam estar fundamentadas, regadas de saber e de criatividade, para que se tenham resultados satisfatórios quanto ao processo de aprendizagem.

Assim sendo, esta pesquisa tem por finalidade posicionar conceitos frente a importância e necessidade de se ter nas escolas o profissional da psicopedagogia, apresentando suas potencialidades na busca por modelos de ensino-aprendizagem que respeitem o ser humano em suas individualidades, garantindo esforços para uma educação democrática e de qualidade.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho foi desenvolvido sob abordagem de pesquisa qualitativa, onde de acordo com Richardson (1999), os estudos buscam descrever a complexidade de determinado problema.

No que se refere á finalidade, esta pesquisa é classificada como exploratória, e está baseada nas instruções de Gil (2010), onde segundo o autor o estudo tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, ampliando o conhecimento do pesquisador sobre este.

Por fim, quanto aos procedimentos técnicos, esta obra baseou-se na pesquisa bibliográfica, analisando referências teóricas já desenvolvidas a cerca do tema em questão, seguindo bases científicas de pesquisas apontadas por Gil (2010) e Fonseca (2002).

Resultados e discussões

Considerando que a escola é responsável por uma parcela significativa da formação intelectual e social dos estudantes, o trabalho do psicopedagogo vem de

encontro a uma necessidade crescente, de prevenir e programar ações que busquem desenvolver habilidades e competências tantos nos profissionais envolvidos no ensino, quanto nos próprios discentes.

> A psicopedagogia vai tratar os problemas de aprendizagem, que é o sujeito em questão, fazendo com que ele volte a aprender, que consiga ter vontade, desejo de aprender e se torne uma pessoa com melhores resultados. O homem é um sujeito aprendente e a aprendizagem ocorre pela relação entre sujeito e objeto. (SOBRINHO, 2016).

Maia (2007), afirma que a Psicopedagogia nasce da busca por uma melhor assimilação do mecanismo de aprendizagem humana, a partir do conhecimento de como se processa sua aquisição e concomitantemente suas distorções, para agir pontualmente no ato de aprender e ensinar, propondo estratégias que irão agir frente às dificuldades de aprendizagem ocasionadas no processo de aquisição do conhecimento.

> Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processoaprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizandoprocessos de orientação. (BOSSA, 1994, p 23).

Nesta perspectiva de atendimento as individualidades, é imprescindível evidenciar que cada indivíduo pode possuir maneiras próprias de adquirir e perceber novos conhecimentos, podendo atingi-los com maior ou menor rapidez. Assim sendo, é neste momento que o professor pode perceber dificuldades no modelo de ensino adotado, podendo adaptá-los à realidade e necessidade do aluno, tendo como apoio o conhecimento do psicopedagogo para atuar no auxílio e implementação de novas práticas docentes, conforme explica Martins (2008).

Nesse sentido, Oliveira (2009, p. 94) diz que:

> Entender o sujeito da aprendizagem de forma contextualizada permite ao psicopedagogo e ao educador que se subsidia pelo saber psicopedagógico uma visão mais compreensiva das particularidades existenciais do sujeito, de maneira que possamos melhor inseri-lo nos sistemas dos quais ele faz parte.

Implica ainda demonstrar que o psicopedagogo pode também atuar na investigação e elaboração de diagnósticos para a escola, ajudando assim a definir quais caminhos e estratégias podem ser aplicados frente á percepção de determinadas dificuldades que forem encontradas.

Rubinstein (1996) em sua obra diz que o diagnóstico psicopedagógico assemelha-se a um processo de investigação, onde o psicopedagogo trabalha a procura de pistas, selecionando-as e centrando-se na investigação de todo processo de aprendizagem, levando-se em consideração todos os possíveis fatores envolvidos neste processo.

Bossa (2000) diz que, por meio do diagnóstico o psicopedagogo pode detectar entraves no processo de ensino-aprendizagem, ajudando assim o professor na elabo-

ração de metodologias que visem atender as especificidades do estudante, bem como até apresentar para a escola e família a necessidade de outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas e psiquiatras.

> [...] o diagnóstico é muito mais do que uma coleta de dados, sobre a qual se organiza um raciocínio. Ele é um momento de transição, como um passaporte para a intervenção posterior. Usa de aproximação sucessiva para entrar em contato com seu objeto de estudo. (OLIVEIRA, 2009, p. 64).

Ainda segundo Fernández (1991) todo o indivíduo tem a sua modalidade de aprendizagem, ou seja, meios, condições e limites para conhecer. Cada ser humano é uma criação única, possui uma série de talentos, capacidades e maneiras de aprender, e a escola precisa estar á par dessas condiçoes.

Conforme o pensamento de Machado (1997), pensar a escola à luz da psicopedagogia significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade.

Vale ressaltar e confirmar que o psicopedagogo deverá subsidiar o ensino-aprendizagem, valendo-se de profissional de apoio a este sistema. Não se pode imaginar a atuação da psicopedagogia como resolutora de problemas, mas sim, como facilitadora no enfrentamento e busca por caminhos, técnicas e mecanismos que visem superar dificuldades e garantir a integração dos alunos aos conhecimentos necessários para amaturidade intelecto-social.

> Nessa perspectiva, o psicopedagogo não é um mero “resolvedor” de problemas, mas um profissional que dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico (TANAMACHI, 2003, p 43).

Desta forma pode-se afirmar que os resultados positivos no ambiente escolar, somente poderão ocorrer quando se enfrentar as dificuldades de maneira planejada orquestrada e não dissociada, tendo uma consonância entre todos os envolvidos no processo.

Continuando nesta perspectiva e apoiando-se na abordagem de Oliveira (2014), podemos aqui apresentar ainda alguns dos resultados possíveis da prática da psicopedagogia nas escolas, como:

- melhorar o processo de ensino e a qualidade da aprendizagem, com base em uma visão ética e social;
- promover a aprendizagem cooperativa, em que cada aluno possa atingir seus objetivos de forma colaborativa, tendo a integração, o grupo, o trabalho em equipe como pressuposto para essa aprendizagem;
- promover a cooperação entre escola e família com base nos projetos educativos específicos;

- colaborar com a formação do professor;
- diagnosticar situações necessárias de intervenção especializada;
- participar de equipes multidisciplinares, compartilhando ideais, procedimentos e materiais didáticos.

Nesse modo, a Psicopedagogia se apresenta como ferramenta humana essencial dentro do sistema escolar, pois, além do trabalho integrado entre os profissionais, ela potencializa o desenvolvimento das capacidades dos alunos, oferecendo-lhes condições para conviver, produzir e se desenvolver com segurança e competência (Silva, 2012).

Considerações finais

Alguns paradigmas na construção do aprendizado escolar precisam serrepensados. A escola deve apresentar uma política pedagógica que garanta a universalidade do conhecimento e contemple as especificidades de cada aluno. Cada vez mais, precisamos de profissionais aptos a atuarem nestas diversidades apresentadas nos ambientes escolares, observando causas, investigando consequências e principalmente apontando caminhos para superação de dificuldades.

Por meio deste trabalho de pesquisa podemos concluir que a atuação do psicopedagogo deve ser encarada como norteadora e primordial na contemplação do aluno como sujeito do ensino. Sabemos porém que nas salas de aula em muitas vezes, por não ter condições, ou até apoio escolar e familiar,muitos educandos que apresentam dificuldades acabam não sendo tendo uma atenção maior e isto acaba por criar ou aumentar ainda mais barreiras na vida escolar deste indivíduo.

Assim sendo, resta-nos considerar que o apoio da psicopedagogia em ambientes escolares é de suma importância quando se busca uma educação de qualidade, com um ensino democrático e atento as especificidades de cada estudante.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática.** 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BOSSA, Nadia. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da pratica. Porto Alegre, **Artes Medicas**, 1994.

CÉSARIS, Delia Maria de. O Psicopedagogo nas Instituições hoje. **Revista de Psicoanalisis com niños.** Ed. n° 3. Abril, 2001. Disponível em https://www.fort-da.org/fort-da3/pedagogo.htm Acesso em : 27 de abril de 2021.

CLARO, G. R. Fundamentos da Psicopedagogia. Curitiba: **InterSaberes,** 2018. **Escrituras Editora**, 1997.

FERNANDEZ, Alícia. Os idiomas do Aprendente: Análise de modalidade ensinantes, em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: **Artmed**, 1991.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: **UEC,** 2002.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. Contribuições do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional. São Paulo: **Lemos Editorial**, 1997.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: **Atlas**. 2010.

LAKOMY, A. M. Teorias cognitivas da aprendizagem. Curitiba: **Intersaberes**, 2014.

MACHADO, Nilson José. **Ensaios transversais: Cidadania e Educação**. São Paulo: 1997.

MAIA, Joseane. Literatura na formação de leitores e professores. São Paulo: **Paulinas**, 2007.

MARTINS, Carlos Benedito. Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 7 n. 34, p. 663-676 jul. 2008.

NASCIMENTO, K. A. O. O trabalho do psicopedagogo institucional: experiência em uma escola de Teresina/PI. In: V FÓRUM

INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013. Santa Maria. Anais... Santa Maria: UFSM, 2013. p. 1-11.

OLIVEIRA, M. A. C. Psicopedagogia: a instituição educacional em foco. Curitiba: IBPEX, 2009.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Psicopedagogia: a Instituição Educacional em Foco.** Curitiba: Intersaberes, 2014.

PONTES, I. A. M. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, nº 84, p. 417-427, 2010.

RICHARDSON, Roberto J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: **Atlas**, 1999. 334 p.

RUBINSTEIN, E.. A Intervenção Psicopedagógica Clínica, in SCOZ at alii, Psicopedagogia: Contextualização, Formação e Atuação Profissional, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SÁNCHEZ-YCANO, Manuel, BONALS, Joan e colaboradores. Avaliação psicopedagógica. RS, **Artmed,** 2008. SILVA, K. C. Introdução à Psicopedagogia. Curitiba:**InterSaberes**, 2012.

SOBRINHO, Patrícia Jerônimo. **Fundamentos da Psicopedagogia.** São Paulo, SP: Cengage, 2016.

STRICK, Corine e SMITH, Lisa. Dificuldades e Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: **Artmed**, 2001.

TANAMACHI, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), Psicologia Escolar: práticas críticas (pp. 11-62). São Paulo: **Casa do Psicólogo.**

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DO NEUROPSICOPEDAGOGO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

THE IMPORTANCE OF NEUROPSYCHOPEDAGOGUE IN PUBLIC SCHOOLS

Alexandre Jefferson Sousa Silva
Faculdade INTERVALE
Paraibano-MA
ORCID: 0000-0002-0315-8095
prof.alexandrejefferson@outlook.com

RESUMO

Essa pesquisa aborda a temática a importância do neuropsicopedagogo nas escolas públicas. Nesse contexto, o objetivo geral buscou examinar a importância para o ensino aprendizado da atuação do neuropsicopedagogo nas escolas públicas. os objetivos específicos: averiguar o que é a neuropsicopedagogia; analisar a escola pública e as dificuldades e transtornos na aprendizagem; investigar a atuação do neuropsicopedagogo nas escolas públicas. Através de pesquisa exploratória e bibliográfica, se analisou da grande necessidade da atuação do neuropsicopedagogo nas escolas públicas, das dificuldades que a educação enfrenta com os problemas de aprendizagem, bem como, ter um ensino inclusivo para todos os alunos. Se constatou que um neuropsicopedagogo nas escolas públicas é tão importante quanto o professor em sala de aula, pois o mesmo pode preventivamente identificar os possíveis problema no aprendizado e aplicar técnicas e montar estratégia conjunto com professores na busca do aperfeiçoamento do ensino para que todos os alunos possam aprender.

Palavras-chaves: Neuropsicopedagogo; Escolas Públicas; Aprendizagem; Dificuldade.

ABSTRACT

This research addresses the issue of the importance of the neuropsychopedagogist in public schools. In this context, the general objective sought to examine the importance for teaching and learning of the performance of the neuropsychopedagogist in public schools. the specific objectives: to find out what neuropsychopedagogy is; analyze the public school and the difficulties and disorders in learning; to investigate the role of the neuropsychopedagogist in public schools. Through exploratory and bibliographic research, it was analyzed the great need for the performance of neuropsychopedagogists in public schools, the difficulties that education faces with learning problems, as well as having an inclusive education for all students. It was found that a neuropsychopedagogist in public schools is as important as the teacher in the classroom, as he can preventively identify the possible problems in learning and apply techniques and assemble

a strategy together with teachers in the search for the improvement of teaching so that all students can learn.
Keywords: Neuropsychopedagogist; Public schools; Learning; Difficulty.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa trabalha a temática A importância do Neuropsicopedagogo nas Escolas Públicas. A neuropsicopedagogia é uma ciência nova no Brasil, que tem como campo de atuação as dificuldades de aprendizagem e a inclusão escolar, as escolas públicas precisam de profissionais que possam atuar na construção de uma educação humanizada e inclusiva, muitos professores ainda não compreendem os desafios das dificuldades na aprendizagem que muitos alunos apresentam.

A atuação do neuropsicopedagogo nas escolas públicas ajudará os profissionais e os alunos a compreenderem essas dificuldades, bem como na implantação de uma escola mais inclusiva e reestruturando as práticas pedagógica.

O presente estudo tem como problema: a atuação do neuropsicopedagogo nas escolas públicas é realmente importante? Tem-se como hipótese que o neuropsicopedagogo tem mecanismo para se trabalhar nas escolas ajudando na implantação de uma educação inclusiva e humanizadora e de novas práticas pedagógica. Diante disso, a ação do neuropsicopedagogo é de extrema importância.

O objetivo geral dessa pesquisa é examinar a importância para o ensino aprendizado da atuação do neuropsicopedagogo nas escolas públicas. E os objetivos específicos: averiguar o que é a neuropsicopedagogia; analisar a escola pública e as dificuldades e transtornos na aprendizagem; investigar a atuação do neuropsicopedagogo nas escolas públicas.

O estudo se justifica na necessidade do pesquisador em se aprofundar na temática. As escolas públicas precisam da atuação desse profissional, visto que, é necessária uma reestruturação da educação atual, e o neuropsicopedagogo juntamente com os professores, alunos e toda equipe escolar podem tornar a educação mais democrática e inclusiva.

Para o desenvolvimento desse artigo utilizou-se como base a pesquisa bibliográfica. Para a abordagem empregou-se a qualitativa, pois a mesma visa o estudo mais explorador da temática, buscando colher dados para compreender e interpretar de forma mais eficiente às motivações dessa questão. Com relação aos objetivos, optou-se pela pesquisa exploratória, em razão da necessidade de um maior aprofundamento no assunto, buscando se aproximar e adaptar a matéria.

Em direção ao bom andamento dessa pesquisa, será abordado de início o que é a neuropsicopedagogia, que ajudará numa melhor compreensão da temática. Adiante será analisado a escola pública e os transtornos e dificuldade na aprendizagem, buscando entender a relação das escolas públicas e os problemas que dificultam no ensino dos alunos, e como as mesmas enfrentem esses problemas. Dando

seguimento, será examinada a atuação do neuropsicopedagogo dentro das escolas públicas, a qual mostrará o papel e as contribuições que o neuropsicopedagogo pode trazer para a escola e para o ensino aprendizado. E ao final será apresentada ao considerações finais dessa pesquisa.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA

A Neuropsicopedagogia é uma ciência que foi desenvolvida no Brasil em 2008 em Santa Catarina, quando docentes se reuniram para promover uma pesquisa envolvendo o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana. Ela surgiu a partir da união de três ciências, a neurociência, a psicologia e a pedagogia, como expõem Pohlmann (2013, p. 5, apud HENNEMANN 2012, p. 11)

> [...] como um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neurocientíficos, agregados aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensinoaprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Através da neurociência é analisado o comportamento do sistema nervoso, de como é relacionado com a aprendizagem, e como se comporta em relação a um problema que dificulta a aprendizagem. A psicologia analisa o comportamento, o emocional e as dificuldades do indivíduo, fazendo o profissional compreender e destravar as barreiras para que assim possam identificar o problema. A pedagogia envolve o aprender, as pratica que levam ao ensino aprendizagem.

É com essas três áreas, unindo cada ponto que levam uma pessoa a aprender e ou a identificar seus problemas de aprender, que se inserir a neuropsicopedagogia, sendo ela transdisciplinar. Como demonstra a resolução 03/2014 da Sociedade Brasileira de neuropsicopedagogia (SBNPp) em seu artigo 10

> A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional.

A neuropsicopedagogia tem como atuação na área clínica e institucional, a clínica o profissional tem como característica a atuação individual de cada indivíduo, não apenas de crianças, pois como é de conhecimento geral o ato de aprender se estende por toda a vida, com isso, também os problemas de aprendizagem, nessa área podem atua em hospital, clinica, posto de saúde, centros e consultórios. A institucional está mais voltada para a prevenção dessas dificuldades de aprendizagem, seu atendimento é mais voltado para um grupo de pessoas, podendo atuar em escolas, faculdades, empresas, ONGs.

Outro campo de atuação do neuropsicopedagogo é na inclusão escolar, o que se tornar ainda mais necessário nas escolas públicas, pois é de extrema urgência

uma educação na qual todos sejam inclusos no aprender e no ambiente escolar. E seu trabalho pode ser desenvolvido com toda a equipe que fazem parte do ensino, professores, diretores, alunos, pais, etc.

A ESCOLA PÚBLICA E AS DIFICULDADES E TRANSTORNO NA APRENDIZAGEM

A escola é para ser um ambiente democrático, justo, inclusivo, e para todos, por esse motivo, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) em seu capítulo III, seção I, artigo 205, expressa que a educação é um direito para todo, bem como, impõem a responsabilidade ao Estado, assim como para a família, como demonstrado abaixo:

> Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família,** será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988) (grifo nosso)

A Constituição divide o fardo da responsabilidade com a família, que é a primeira a prover a educação, pois o ensinar e o aprender já caminham desde criança. A partir dessa responsabilidade dado ao Estado, surge a escola pública, que é regido por alguns princípios exposto no artigo 206 da CF/88, como: igualdade de condições para o acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar [...]; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]; gratuidade do ensino público [...], entre outros. A lei de Diretrizes de Base da Educação em seu artigo 21 define a educação escolar, que é composta: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio [...]”.

No ambiente escolar existe uma grande expectativa para o desenvolvimento da educação, por um lado o anseio do aluno em aprender, a vontade do professor em ensinar e da escolar em ambientar um ótimo processo educacional. Porém, no decorrer desses ensinos existem alguns problemas que a escolas públicas, os alunos e os professores ainda não estão preparados para lhe darem.

Como exemplo, na educação infantil, o natural é que a criança aprenda com o decorrer do seu ensino e de seu crescimento, no entanto, tem-se algumas crianças que apresentam dificuldade no seu ensino, como demonstra Hottis Lyra (ano, p. 12) “Muitas crianças aprenderão a ler e escrever sem grandes dificuldades, no entanto outros para obter sucesso precisarão de alguma ajuda especial”. As dificuldades e os transtornos na aprendizagem cada vez mais são percebidos nas escolas, porém, as mesmas não possuem profissionais qualificados para respondem a esses problemas.

1. O que é a aprendizagem?

Existem diversos conceitos que definem a aprendizagem, alguns dizem que a aprendizagem poder ser a partir de uma mudança de comportamento, outros podem

reduzi-la apenas a um contexto escolar, porém a aprendizagem possui um campo muito extenso como demonstra Díaz (2011, p. 83)

> considera-se a aprendizagem como um processo mediante o qual o indivíduo adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, para construir de modo progressivo e interminável suas representações do interno (o que pertence a ele) e do externo (o que está "fora" dele) numa constante interrelação biopsicossocial com seu meio e fundamentalmente na infância, através da ajuda proporcionada pelos outros.

Como bem define o autor, a aprendizagem envolve uma gama de processos, por esse motivo, que a aprendizagem não acontece apenas na infância e/ou apenas na escola, mas em todo lugar e ambiente que o indivíduo esteja. O processo de aprendizagem ainda está intimamente ligado a fatores psicológico, culturais e sociais, como expressa Vygotsky (apud BESSA, 2011, p. 57) "o aprendizado está intimamente relacionado aos processos de desenvolvimento e constitui um aspecto desses processos na organização cultural e, portanto, humana das funções psicológicas".

Por conseguinte, a aprendizagem está presente em todo o momento da vida de uma pessoa, através dela que as mesmas são inseridas em um determinado campo, cultural, social, e de um modo geral ela ajuda na inserção do ser humano na sociedade, dessa maneira, estabelece Bossa (2011, p. 45 apud SILVA, 2012, p. 12)

> "A aprendizagem, afinal, é responsável pela inserção da pessoa no mundo da cultura. Mediante a aprendizagem, o indivíduo se incorpora ao mundo cultural, com uma participação ativa, ao se apropriar de conhecimentos e técnicas, construindo em sua interioridade um universo de representações simbólicas."

Portanto, percebe-se que a aprendizagem a cada tempo vem sendo mais explorada, e quanto mais se pesquisa se encontram novas possibilidades, diante disso, é sempre necessário se aprofundar na buscar de melhores metodologias e técnicas para a aprendizagem.

2. Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem e a sua análise nas Escolas Públicas

Os problemas na aprendizagem escolar, chamados de fracasso escolar, que muitas das vezes são taxadas como desleixadas, que não querem aprender, que possuem baixa inteligência etc. Mas, na sua grande maioria é em decorrência dos transtornos ou das dificuldades, que parecerem sinônimas, mas são diferentes.

Os transtornos estão relacionados ao sistema nervoso central, como mostra Moojen (2016, apud CANCIAN, 2019, p. 5) "Os transtornos de aprendizagem são caracterizados por terem origem de disfunções do sistema nervoso central e relacionados a problemas da cognição e processamento das informações". Como exemplos de transtornos, Dislexia, discalculia, disgrafia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Já a dificuldade "refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico" (SMITH,

STRICK, 2007, p. 15), isto é, as dificuldades podem surgir de uma mudança escolar, de um trauma de infância, etc.

Entendido o conceito e a diferença de cada uma, passe-se para uma análise de como a escola pública podem enfrentar esses problemas. Professores, direitos e demais profissionais da escola públicas, na sua maioria não possuem um preparo ou uma especialização para conseguir perceber a grande realidade desses problemas.

Claro, que algumas escolas públicas já conseguem aos poucos identificar a existência desses problemas, porém, apenas identificar e não conseguir se trabalhar eles, acaba por excluir e negligenciar a educação para esses alunos. Mas na sua grande maioria das escolas esses transtornos e dificuldades são enxergados como birras, alunos mal-educados, sem inteligências, e a vista disso dificulta ainda mais o aprendizado desses alunos, criando barreiras e traumas.

As escolas públicas precisam capacitar os professores para que eles possam durante as aulas e atividades identificarem que alunos apresentam problemas com a aprendizagem, bem como de possuírem profissionais que possam trabalhar com esses alunos.

As escolas públicas devem prover em seus quadros de ensino um currículo pedagógico inclusivo para todos os alunos, e para isso, precisam enfrentar os problemas de aprendizagem. Daí se mostra a grande importância do neuropsicopedagogo estarem presente nas escolas públicas.

ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Como já mencionado anteriormente o neuropsicopedagogo tem como um dos campos de sua atuação a escola, e tem um importante papel, pois deve promover uma interação com toda a escola, desenvolvendo os processos cognitivos e proporcionando os meios necessários para uma educação democrática. Como descreve Silveira (2019, p. 8)

> Nas instituições, o neuropsicopedagogo cumpre a importante função de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de normas de conduta inseridas num mais amplo projeto social, procurando afastar, contrabalançar a necessidade de repressão.

A sua atuação está mais voltada em grupos, podendo ser um grupo de alunos ou de professores, pois suas técnicas não estão voltadas apenas para os alunos, mas também para aqueles que atuam na escola. Sua atuação deve ser para que os processos de aprendizagem aconteçam naturalmente, devendo analisar os pontos que podem comprometendo o ensino aprendizagem. Como afirma Silveira (2019, p. 10)

> [...] as intervenções neuropsicopedagógicas devem prestar a assessoria desenvolvendo um trabalho com o intuito de criar possibilidades para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente e desenvolver intervenções com o objetivo de detectar e estimular áreas que estão comprometendo o processo de aprender.

Como exemplo a relação aluno/professor, a partir de uma observação, se constata a existência de uma falha nessa relação, podendo ela está no campo da dificuldade de aprendizagem, devendo o neuropsicopedagogo atuar para que essa relação flua naturalmente e a partir daí também brote o aprendizado.

Portanto, essa atuação tem um caráter preventivo, isto é, buscando identificar os problemas de aprendizagem e ajudar os professore a terem um olhar mais sensível para também perceber e ajudar esses alunos. Por isso, o neuropsicopedagogo nas escolas públicas é um excelente investimento no ensino aprendizagem.

O neuropsicopedagogo também atua para torna a escola mais democrática, isto é, mas inclusiva, tanto para os alunos com problemas de aprendizagem, como dos alunos socialmente desfavorecido, como explica Silveira (2019, p. 6)

> Tendo por base o aspecto inclusivo do trabalho do neuropsicopedagogo na escola, vale destacar o processo de avaliação e acompanhamento individual da escolaridade de alunos socialmente desfavorecidos na forma do trabalho em equipe e colaboração com as escolas, no trabalho conjunto com os profissionais das escolas para conhecer as situações que propiciam a marginalização e oferecer recursos a fim de vincular os alunos a espaços mais normalizados, assim como a colaboração com as escolas no planejamento de atuações dirigidas às famílias com desvantagens sociais.

Como mencionado pelo autor, o papel do neuropsicopedagogo vai muito além, pois seu trabalho dentro das escolas públicas pode aprimorar a educação, o ensino, garantir o acesso e a permanência de diversos alunos, que pode falta de inclusão escolar, desiste dos estudos. Portanto, a partir de uma adaptação dos currículos escolares, dos planos pedagógicos, do acompanhamento dos alunos socialmente desfavorecido, de uma atuação preventiva com todos os alunos na investigação das dificuldades e transtornos de aprendizagem, da harmonia dos profissionais da escola para uma transformação do modo ensinar, tornarão a escola pública uma referência em ensino inclusivo para todo o país, para não dizer o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão examinou a importância da neuropsicopedagogo nas escolas publica com o intuito de responder a problemática, a atuação do neuropsicopedagogo nas escolas públicas se mostra realmente importante?

Evidenciou-se que a escola pública ainda não consegue lidar de forma correta com os problemas de aprendizagem, bem como, com uma educação inclusiva, com isso, se mostrou fundamental a atuação de um neuropsicopedagogo nos quadros de profissionais das escolas públicas, pois o mesmo pode propor modelos de reorganizar o sistema de ensino que garanta as diferenças, as necessidades e dificuldade de cada aluno, sem que a escola possa deixá-lo de fora da aprendizagem. Ao longo do tempo as pesquisas no campo da educação vêm avançando e mostrando os benefícios que tem para o ensino a união que a pedagogia teve com a neurociência e a psicologia.

Constatou-se também, que a atuação do neuropsicopedagogo vai além der ser apenas com alunos, seu trabalho pode também contribuir com professores, com demais profissionais da escola e com os pais. Assim como, atuar na tentativa de combater situações que propiciem a marginalização escolar e dando garantias de acesso e permanência nas instituições escolares. Preservando isso, a partir de sua ação na escola para reestruturação das políticas pedagógicas, do currículo escolar, da relação aluno/professor, das didáticas aplicadas em sala de aula e etc.

Diante disso, o poder público precisa de forma ágil incorporar o neuropsicopedagogo em seus quadros de profissionais necessários nas escolas públicas, da mesma maneira que, dar incentivos para a formação continuada dos professores e profissionais que atuam na educação pública. E Proporcionar aos alunos, professores e demais funcionários das escolas projetos que visam o respeito às diversidades que existem dentro do sistema de ensino.

Portanto, a educação pública é o meio pelo qual todos podem ter acesso ao ensino, pode ter seus defeitos e problemas, mas é um ensino que possuem qualidades, que possuem profissionais comprometidos com o futuro de cada aluno, e a escola pública é a estrutura que comporta esse acesso de todos, mesmo como todos seus problemas estruturais e financeiros continua erguida para que esse direito se concretize. E o neuropsicopedagogo dentro das escolas públicas só irá agregar ainda mais na qualidade do ensino, e na educação especial. Mas tudo isso, depende de uma intervenção dos governantes com mais investimentos, cuidados e incentivos e valorização, como também, da sociedade, com o respeito aos profissionais, ensinando aos alunos a zelar pela escola e por seus funcionários, aí assim, a educação pública possa caminhar em direção a uma escola modelo como um ensino de referência.

REFERÊNCIAS

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem.** 3. ed. Curitiba, IESDE Brasil, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394 de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 fev. 2021.

CANCIAN, Queli Ghilardi. **Diferenças Entre Dificuldades De Aprendizagem E Transtornos De Aprendizagem.** Disponível em: https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2019/DIFERENCAS-ENTRE-DIFICULDADES-DE-APRENDIZAGEM-E-TRANSTORNOS-DE-APRENDIZAGEM.pdf Acesso em: 20 fev. 2021.

DÍAZ, Felix. O **processo de aprendizagem e seus transtornos.** Salvador, EDUFBA, 2011.

HOTTIS LYRA, Glaciene Januario. **As dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar; Patologias ou Intervenções Pedagógicas não adequadas:** o Universo do impedimento do não Saber; o ser Aprendente em risco. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/as_dificuldades_de_aprendizagem_patologias_1_1.pdf Acesso em: 20 fev. 2021.

POHLMANN, Nadiesca. **Contribuições da Neuropsicopedagogia para o Desenvolvimento da Aprendizagem e da Memória.** Disponível em: https://domalberto.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/10/1CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES-DA-NEUROPSICOPEDAGOGIA-PARA-O-DESENVOLVIMENTO-DA-APRENDIZAGEM-E-DA-MEM%C3%93RIA-revisado.pdf. Acesso em: 16 de fev. 2021.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z:** um guia completo para pais e educadores. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre, Artmed, 2007.

SILVA, Beatriz Custodio da. **Diagnostico e Intervenção em Dislexia.** 2012. 41 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2012.

SILVEIRA, Rafael da. O que faz um Neuropsicopedagogo?. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica.** Recife, v. 5, n. 1, p. 35 – 46, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/viewFile/241281/34025 Acesso em: 22 fev. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA. **Resolução 03/2014**. Dispõem sobre o Código de Ética Técnico profissional da Neuropsicopedagogia. Disponível em: https://www.sbnpp.org.br/arquivos/codigo_de_etica_2016.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021

CAPÍTULO 8

A PRÁTICA DA COMISSÃO DE ÉTICA NA ESFERA PÚBLICA MATO-GROSSENSE

THE PRACTICE OF THE ETHICS COMMITTEE IN THE MATO-GROSSENSE PUBLIC SPHERE

Jackeline Rodrigues da Silva
Comissão de Ética da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT)
Cuiabá –MT, Brasil.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9704955037900323
E-mail: jackyrspsico@gmail.com

Rita Eliana Masaro
Professora/Pesquisadora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Cuiabá – MT, Brasil.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4733536328864721
E-mail: masarorita@gmail.com

Alessandro Vinicius de Paula
Professor/Pesquisador do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Cuiabá – MT, Brasil.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9006393751517536
E-mail: avpaula@yahoo.com.br

RESUMO

Busca-se conhecer as práticas realizadas pela Comissão de Ética (COE) da Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT), no Brasil, junto aos servidores públicos dessa pasta, a partir de pesquisa documental, com o aporte dos acervos documentais da COE e de legislações estaduais entre os anos de 2017 e 2019. Ao disseminar o conhecimento ético, a COE possibilita a execução da função educativa, o que possibilita um ambiente ético entre os servidores públicos. De modo que, ao antecipar o problema, previne futuros conflitos antiéticos e a execução dos recursos na sua outra função, que é a investigativa, que se refere às denúncias recebidas, as quais precisam ser analisadas para verificar os fatos e responsabilizar, quando necessário, o servidor público que cometeu a infração ética. A COE não tem o intuito de punir ou penalizar o servidor público que cometeu infração ética. A sua primordial atribuição é zelar pela educação ética.

Palavras-chave: Administração Pública; Ética Profissional; Comissão de Ética

ABSTRACT

It seeks to know the practices carried out by the Ethics Committee (COE) of the Mato Grosso Education Department (Seduc/MT), in Brazil, with public servants of that folder,

based on documentary research, with the contribution of the documentary collections of the COE and state legislation between 2017 and 2019. By disseminating ethical knowledge, the COE enables the execution of the educational function, which enables an ethical environment among public servants. So, by anticipating the problem, it prevents future unethical conflicts and the execution of resources in its other function, which is the investigative one, which refers to the complaints received, which need to be analyzed to verify the facts and hold responsible, when necessary, the public servant who committed the ethical violation. The COE does not intend to punish or penalize the public servant who committed an ethical violation. Its primary attribution is to ensure ethical education.
Keyword: Public Administration. Professional ethics. Ethics Committee

Introdução

A ética é uma reflexão sobre modos de existência que subsidia as relações interpessoais e de trabalho impactando no desenvolvimento humano e em suas interfaces com a paz social, a qualidade de vida, o bem viver e saúde psíquica. As relações interpessoais e de trabalho expõem adequação dos comportamentos sociais e profissionais e sua evolução para hábitos que impactam negativamente na existência e na gestão das organizações (VÁSQUEZ, 2018).

Por esses motivos, a reflexão ética é um recurso essencial para a construção de um ambiente saudável entre as pessoas, do desenvolvimento institucional do exercício profissional cuja qualidade depende do fazer e agir. Enquanto o "fazer" se refere à competência e eficiência na profissão, o "agir" se refere às condutas e atitudes no desempenho das tarefas (OLIVEIRA, 2012), e quando se trata das organizações públicas remete ao enfrentamento de conflitos éticos que corrompem tal ambiente.

A adesão à ética é um hábito aprendido por todos os membros da organização, por meio de reflexão frente à necessidade do bem viver e da qualidade dos serviços prestados, além da conscientização de atitudes valorizadas a serem praticadas diariamente (ROSA, 2019). Para tanto, é preciso que o exercício da ética seja norteado por instrumentos reguladores que facilitem a definição de linhas ideais de comportamento. Seu arranjo se dará por meio de princípios éticos e morais que alicerçam critérios de conduta. (SÁ, 2017).

Em toda instituição, a ética influenciará nos processos decisórios quando há interesse em valorizar, respeitar e cuidar do patrimônio, desse modo, a formalização de um código específico torna-se essencial para garantir a eficiência das decisões, assim como orientar os comportamentos esperados por parte dos profissionais no trabalho (TAVARES; RIBEIRO, 2017). Isso também contribui positivamente para o processo de decisão da organização, a promoção de uma cultura ética e a diminuição de conflitos (PEIXOTO, 2016).

No estado de Mato Grosso, a gestão da ética da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) é formalizada no Código de Ética Funcional – Lei Complementar nº 112/02 (MATO GROSSO, 2002), para ser utilizado por todas as Comissões de Ética desse Estado para possibilitar o seu exercício por meio de boas práticas que colaboram com a convivência harmônica entre os profissionais no ambiente de trabalho. Tais comissões, compostas por servidores efetivos e de carreira, responsabilizam-se por socializar a lei complementar em questão, através de ações e outras demandas que fazem referência a condutas inadequadas dos servidores.

A Comissão de Ética (COE) da Seduc/MT é uma referência estadual, possui um Regimento Interno que regula todas as prerrogativas referentes às necessidades da organização e promove a reflexão ética a todos os servidores públicos da Educação com o intuito de incentivar a adoção de posturas éticas dentro da instituição. Deste modo, o objetivou-se conhecer a atuação da Comissão de Ética (COE) da Seduc/MT apresentando um estudo descritivo.

Método

Esta pesquisa descritiva utilizou-se dos acervos da COE, após a autorização concedida pela Seduc/MT entre os anos de 2017 e 2019. Tais acervos contêm normativas que estruturam a COE e estão localizadas na sede da Secretaria em questão, no município de Cuiabá – MT, no Brasil.

Realizou-se a pesquisa documental, entre os meses de fevereiro e maio de 2020, cujas fontes são textos originais, fidedignos, escritos ou não, que incluem os dados estatísticos, documentos históricos entre outros (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Resultados e discussão

A Comissão de Ética da Secretaria de Estado de Educação de MATO GROSSO

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) é um órgão público administrativo criado para dirigir os serviços da educação básica desse Estado. A sua sede é organizada administrativamente por setores, gerências e coordenadorias, dentre elas, está a Comissão de Ética (COE), administrativamente subordinada ao órgão e estruturalmente ligada ao Gabinete do Secretário da Seduc/MT no nível de apoio estratégico especializado (MATO GROSSO, 2021a).

A Lei Complementar nº 112, de 1º de julho de 2002, instituiu o Código de Ética Funcional do servidor público civil do Estado de Mato Grosso, contendo artigos e incisos que funcionam como um norte direcionado à conduta do servidor na organização pública. (MATO GROSSO, 2002).

O Código de Ética Funcional é disciplinado pelas regras deontológicas que são compostas por 15 incisos, os quais servem como preceitos normativos para conduzir

o comportamento no ambiente laboral, por meio de princípios éticos e morais. Apresenta, também, os deveres fundamentais e vedações que competem ser observados e incorporados em uma conduta profissional. Tais preceitos buscam garantir a promoção e implementação da ética, promovendo a qualidade dos serviços prestados de modo que prescreve orientações para tomada de decisão (MATO GROSSO, 2002).

Ademais, para que ocorra o conhecimento efetivo desse código, o artigo 13 informa que todos os servidores públicos pertencentes aos órgãos do Poder Executivo, Legislativo e Judiciário do Estado de Mato Grosso deverão se empenhar na observância e acatamento do documento, perante a Comissão de Ética de cada órgão. Esse conhecimento possibilita ao servidor público observar e pôr em prática o conjunto de normas no exercício de suas funções (MATO GROSSO, 2002).

Atualmente, a COE conta com três membros: sendo a Presidente e duas servidoras, que estão vinculadas e lotadas para exercerem suas funções somente na Comissão e tal mandato deve ter duração por de três anos, podendo ser prorrogado pelo mesmo período (MATO GROSSO, 2019). Os membros de tal Comissão são servidores públicos de carreira, da Seduc/MT, não só exercem as atribuições da comissão em caráter voluntário, como também desempenham suas atividades em setores correspondentes à sua lotação. Contudo, quando há necessidade da comissão e interesse do membro, é possível exercer suas funções exclusivamente na COE conforme o Regimento Interno da COE (MATO GROSSO, 2019). Embora os seus membros exerçam atividade especial e excepcional na carreira do servidor público, eles não recebem gratificações por cumprirem suas atribuições. É imprescindível que a COE seja formada por servidores públicos efetivos que executem a conduta ética no ambiente laboral, sendo reconhecidos por suas ações e atitudes profissionais, de modo que estejam aptos para lidar com as demandas antiéticas.

A COE atende, além dos servidores públicos da educação, contratados ou efetivos, a comunidade em geral, como pais de alunos, profissionais externos e terceiros que, de algum modo, realizam ou participam dos serviços prestados pela Seduc/MT.

Em sua atuação preventiva, a COE é voltada a todos os servidores públicos da Educação para informá-los acerca de boas práticas de conduta ética, sendo realizadas por meio de cinco funções: educativa, orientativa, consultiva, mediadora e investigativa. Destaca-se nesse artigo as funções educativa e investigativa. A função educativa evita a prática de condutas antiéticas e possibilita que os profissionais resolvam os conflitos entre si e a função investigativa busca resolver os conflitos éticos quando existentes. Em muitas situações os conflitos perduram por anos sem resolução.

Desse modo, oferece suporte necessário, de forma sigilosa, aos servidores que vivenciam conflitos éticos no âmbito escolar e que procuram ajuda para a resolução do problema.

Função educativa

Uma das principais funções executadas pela COE é a educativa. É possível analisar que, ao disseminar o conhecimento ético, a COE possibilita a execução da

função educativa, o que possibilita um ambiente ético entre os servidores públicos. De modo que, ao antecipar o problema, previne futuros conflitos antiéticos.

Diante do contexto, considerando a função educativa, espera-se que esse resultado represente maior conhecimento e saber ético dos servidores da Educação, aptos a resolverem seus conflitos de forma equilibrada e pacífica no próprio ambiente de trabalho.

Assim, a função educativa se concretiza por meio de eventos, principalmente, de palestras educativas e informativas, realizadas nas unidades escolares e na sede da Seduc/MT aos servidores da Educação. Pode ainda ocorrer através de outros informativos disponíveis no *link* da COE no *site* da Seduc/MT, como cartilhas e legislações, por meio de informativos disponibilizados em *e-mails* institucionais das unidades escolares e servidores públicos, bem como na página do *facebook*, criada para interagir e mostrar o trabalho educativo realizado pela COE (MATO GROSSO, 2021b).

Nos anos de 2014 a 2016, muitas viagens foram realizadas pela COE por todo o interior do Estado de Mato Grosso para disseminar sua função educativa. Mas somente a partir de 2017, com a elaboração do Plano de Ação Anual da COE, os relatórios das palestras educativas passaram a ser realizados.

Em 2020, não foram realizadas palestras educativas por força do isolamento social. Em 2021, as palestras educativas ainda não foram agendadas e estão sendo elaboradas juntamente com outros Setores e com as unidades escolares.

As palestras ocorreram conforme a capacidade disponível na COE, que, além da função educativa, responsabilizam-se pelas demais funções técnicas. As palestras educativas são iniciativas pouco onerosas que contribuem para disseminar o conhecimento teórico da ética, com demonstrações de exemplos de situações que podem ser evitadas no ambiente de trabalho.

As palestras são conduzidas de forma bem dinâmica, a fim de que todos os presentes possam interagir durante todo o encontro, possibilitando esclarecer dúvidas, compartilhar conhecimentos e apresentar exemplos antiéticos, cuja ocorrência se dá dentro de uma unidade escolar, com o intuito de fazê-los reconhecer situações antiéticas já vivenciadas e evidenciar o modo de solucioná-las.

Durante a realização das palestras educativas, é informado aos participantes sobre o Termo de Compromisso Solene (TCS) de acatamento e observância ao Código de Ética Funcional, que requer, de todos os servidores públicos estaduais, o conhecimento da ética pública e seus preceitos, assim como o compromisso solene de observar e agir, conforme os ditames do regramento ético.

Diante disso, a COE assumiu a responsabilidade de divulgar o TCS durante as palestras, tendo em vista a possibilidade de o servidor público da Educação conhecer e observar o regramento ético para fins de prática no ambiente de trabalho.

Dessa maneira, o participante da palestra é direcionado a assinar o TCS, tendo o conhecimento de que é facultativo e possui um caráter didático/educativo. O referido termo quando assinado tem a função simbólica e será arquivado pela COE de forma sigilosa, sem fins de prejudicar o servidor.

Ainda, para fins de executar a função educativa, a COE utiliza com frequência a Cartilha Orientativa disponibilizada no *site* da Seduc/MT, que é um material de fácil compreensão e possibilita que o servidor público possa conhecer, de forma clara e objetiva, o Código de Ética e o trabalho realizado pelos membros da Comissão (MATO GROSSO, 2021b).

Função investigativa

Uma das funções bastante executadas pela Comissão é a investigativa, que se refere às denúncias recebidas, as quais precisam ser analisadas para verificar os fatos e responsabilizar, quando necessário, o servidor público que cometeu a infração ética. Serão realizadas diligências para a averiguação dos fatos e audiências para que os servidores públicos se manifestem acerca da denúncia, além de levantamento de documentos, como atas de reuniões etc., que subsidiam a investigação e contribuem para análise dos fatos e conclusão da demanda (MATO GROSSO, 2019).

A priori, a COE não tem o intuito de punir ou penalizar o servidor público que cometeu infração ética, como já mencionado. A sua primordial atribuição é zelar pela educação ética. Entretanto, há situações que precisam ser analisadas e verificadas se realmente houve ou não a infração ética ou se as denúncias são infundadas.

O rito processual é composto por dois instrumentos que formalizam a instrução, sendo o Expediente Ético Preliminar (EEP) utilizado em casos de menor potencial ofensivo e o Processo Administrativo Ético (PAE) para as demandas que envolvem denúncias ou representações de maior potencial ofensivo (MATO GROSSO, 2019).

O EEP é um aparato bem simplificado e célere, que busca resolver os conflitos antiéticos de forma pacífica entre os envolvidos, esclarecer todas as demandas apresentadas, além de educar os servidores públicos que fazem parte dos procedimentos. O membro responsável pelo expediente tem um prazo de 90 dias para finalizá-lo, podendo prorrogar esse prazo após solicitação (MATO GROSSO, 2019).

Vale ressaltar que podem emergir denúncias em desfavor de dois ou mais servidores públicos. Nesse caso, tais demandas possuem conflitos diversos que precisam ser analisados com presteza e celeridade, tendo em vista que tais situações podem estar ocasionando desentendimentos e muitos prejuízos no desenvolver das atribuições profissionais dentro da unidade escolar (MATO GROSSO, 2019).

Cada EEP significa problemas existentes entre, no mínimo, dois servidores da Educação que estão exercendo suas funções em unidade escolar. Isso representa impactos negativos no desenvolver das atribuições no local de trabalho, e quanto mais tempo o conflito for alimentado por comportamentos hostis e antiéticos, mais será refletido negativamente.

Além disso, há demandas as quais chegam à Comissão e se referem a conflitos que vem perdurando por anos, acarretando muitos desentendimentos, um ambiente de trabalho negativo e tenso, havendo situações que não se consegue reconhecer a origem do problema, pois todos os envolvidos passam a agir com condutas antiéticas.

Assim, para fins de conclusão do EEP, verificado que o servidor demandado cometeu infração ética, será expedida recomendação a esse servidor, orientando a leitura do Código de Ética Funcional. E, ainda, será proposto ao servidor que cometeu a infringência, o cumprimento do Termo de Compromisso Ético Profissional e Pessoal (TCEPP). Caso verificado que não houve nenhuma infringência ao regramento ético, arquivam-se os autos. (MATO GROSSO, 2019).

O TCEPP é um documento formal, que possibilita ao infrator da conduta antiética firmar um compromisso com a COE da Seduc/MT, ao realizar o cumprimento do regramento supracitado. Esse acordo poderá ter duração de até 24 meses após assinatura formal (MATO GROSSO, 2019).

A COE também utiliza o Processo Administrativo Ético (PAE) para as demandas que envolvem denúncias ou representações de maior potencial ofensivo. O servidor público demandado, nomeado de investigado, precisa ter acompanhamento de defesa técnica (advogado) durante toda a instrução processual, o que não é obrigatório no EEP (MATO GROSSO, 2019).

Ao fim da instrução processual, pode-se chegar a algumas conclusões: o PAE é passível de ser arquivado, quando verificado que não ocorreu nenhuma prática de conduta antiética; além disso, pode ser proposto o TCEPP, após constatação de que não houve o cometimento das vedações, previstas no Código de Ética. E, por fim, averiguada a prática de desvio de conduta poderá ocorrer a aplicação da advertência ou censura ética (MATO GROSSO, 2019).

A tratativa procedimental dada às demandas antiéticas que chegam à COE é célere e relevante, pois revelam problemáticas de cunho ético que devem ser observadas e resolvidas por se referirem a condutas antiéticas, praticadas em ambiente escolar, e por causar conflitos interpessoais. Tais conflitos ocasionam relações destrutivas, e quando não resolvidas a tempo podem ocasionar danos à saúde física e psíquica do profissional que vivencia essa sobrecarga negativa no trabalho, com a utilização de medicamentos e tratamentos médicos para lidar com a desestabilidade vivenciada.

Ademais, a COE preza pelo sigilo das informações pessoais de servidores que apresentam reclamações, a começar pelo protocolo de sistema que não emite nenhuma informação pessoal e todos os documentos são reservados e protegidos. Terceiros não tomam conhecimento de fatos que não lhe dizem respeito. A COE trabalha com discrição e respeito aos servidores da Educação.

Há uma diversificação de denúncias que chegam à COE, haja vista que os servidores da Educação depositam confiança no trabalho, à medida que tais passam a conhecer o órgão, principalmente, por meio das funções educativas e consultivas.

Importante mencionar que, no decorrer da análise do expediente ético, é possível verificar e confirmar qual conduta foi transgredida pelo servidor público demandado, dessa forma, nem sempre o motivo da denúncia é o mesmo da conduta antiética infringida.

Vale mencionar que ocorrendo denúncias que extrapolem as competências da COE da Seduc/MT, estas serão encaminhadas para outras instâncias ou setores correspondentes e aptos para analisar e resolver tais demandas. A COE realiza recorte ético para separar as demandas antiéticas e de outras competências em uma mesma denúncia (MATO GROSSO, 2019).

O sobrestamento é um recurso adotado pela COE para acompanhar expedientes e processos que estão sendo analisados em outro departamento, ou seja, solicitar informações desse andamento e sua finalização, para instruir a questão ética existente. Os casos de sobrestamentos por TCEPP são expedientes éticos que foram analisados e verificou-se o descumprimento dos deveres de servidor público. Deste modo, havendo cabimento, a Comissão propõe o TCEPP, que poderá ser sobrestado por até 24 meses, até o cumprimento do termo pelo servidor público da Educação (MATO GROSSO, 2019).

Há também o recurso dos expedientes que passaram por recorte ético, ou seja, por conduta antiética, supostamente praticada, denunciada com outras situações a serem analisadas em departamentos competentes. Desse modo, sobrestá-se o expediente ético quando houver dependência da resolução da demanda em outro Setor do estado de Mato Grosso.

A COE recebe denúncias por diversos motivos e nem sempre corresponde a condutas antiéticas. Logo que chegam, os registros dos protocolos e/ou expedientes que passaram pelo crivo dos membros os quais realizaram os recortes éticos em situações que exorbitam suas demandas, realizando o encaminhamento ao departamento responsável. Essas demandas extrapolam as prerrogativas do órgão e precisam ser encaminhados a outros serviços competentes.

A Comissão será responsável por instruir situações que envolvam condutas antiéticas previstas no Código de Ética Funcional e que se desdobrem em condutas de menor potencial ofensivo. As demandas que exorbitem os conteúdos da ética ou que não correspondam a condutas éticas, de cunho administrativo ou educacional, deverão ser encaminhadas aos setores correspondentes para análise e providência dos fatos (MATO GROSSO, 2019).

Desse modo, havendo indícios de conduta inadequada, perante o trabalho, nessas demandas que passam pelo recorte ético, a COE encaminhará as cópias e sobrestará os originais até a finalização do problema encaminhado a outras esferas na Educação ou processo administrativo, realizado pela USC.

Desse modo, verifica-se que os membros da COE tem respaldo jurídico para discernir as demandas que extrapolam a competência ética para serem averiguadas e resolvidas. Como sua atuação é prioritariamente educativa, considera-se socializar o Estatuto do Servidor Público durante as ações educativas/orientativas.

Ademais, os servidores públicos que se beneficiam da educação ética são encorajados a terem condutas mais corretas e compreendem a importância desse valor moral no ambiente de trabalho. Eles obtêm mais conhecimento sobre o assunto e

agem com mais rigor e seriedade no dia a dia, evitando reações impulsivas e equivocadas (SÁ, 2017).

As outras três funções da COE: orientativa, consultiva e mediadora também são executadas pela COE dentro de suas práticas, junto aos servidores públicos. Entretanto, não serão aprofundadas nesse artigo.

A função orientativa ocorre através de recomendação ética em expediente ético analisado pelo colegiado da COE. Essa recomendação não tem cunho punitivo, apenas recomenda o cumprimento do artigo 2º do Código de Ética Funcional que se refere às regras deontológicas, ou seja, a conduta compatível com o código (MATO GROSSO, 2002).

Por fim, a COE incentiva e orienta que os casos de conflitos antiéticos possam ser dirimidos na própria unidade escolar, por meio de intervenção da equipe gestora da escola e assessoria pedagógica, para mediar os conflitos juntamente com os servidores envolvidos.

Quando houver a necessidade, é importante reunir com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) para resolver qualquer situação que possa comprometer a organização e harmonia na unidade escolar. Importante destacar que a COE não se exime de resolver os conflitos antiéticos, mas possibilita que em alguns casos, quando possível, os conflitos sejam resolvidos em âmbito interno.

A função consultiva ocorre junto aos servidores públicos da Educação que queiram esclarecer dúvidas e realizar consultas quanto ao trabalho realizado pela COE. Podem ser solicitados pessoalmente, via telefone ou através do *e-mail* institucional da Comissão. Quando a consulta é solicitada, por meio de documento formal, devidamente protocolada, a resposta será realizada por meio de manifestação da Comissão. (MATO GROSSO, 2019).

Já a função mediadora será exercida quando houver conflito interpessoal entre duas ou mais pessoais. Nesse caso, os envolvidos deverão manifestar o desejo de realizar e participar da mediação. Ocorrendo a possibilidade de resolução do conflito, convocam-se todos para realizar a sessão e findar o problema.

Considerações finais

A ética é dotada de princípios e valores que norteiam a prática a ser exercida pelo indivíduo. Logo, a ética não é imposta, obrigatória ou condenatória, mas seu exercício permite relações interpessoais e satisfação pessoal em fazer o bem. No entanto, sua falta repercute em dilemas ou conflitos entre os profissionais ou em toda a organização, comprometendo o desempenho profissional, com prejuízo do desenvolvimento da organização.

A prática da COE, utilizando-se do Código de Ética Funcional, atua para prevenir os diversos conflitos em ambiente laboral. Analisou-se que o Código em questão, direcionado a todos os servidores públicos do Estado de Mato Grosso, refere-se às

atribuições desempenhadas pela educação estadual e às demandas específicas de todas as unidades escolares do Estado de Mato Grosso.

Com base nisso, o Regimento Interno da COE estabelece fundamentos e tratativas que estão voltados especificamente aos servidores públicos da Educação, de modo que esse documento, aliado ao Código de Ética Funcional subsidiam e norteiam as condutas dos servidores da Educação da Seduc/MT. Esse suporte ético se faz necessário para trazer os princípios e valores éticos no cotidiano do servidor público.

Atualmente, a COE é muito procurada pelos servidores da Educação, que não só conhecem o regramento, como também reconhecem quando estão vivenciando um conflito ético, sendo recorrente essa procura, a fim de esclarecer fatos, solicitar ações educativas, com fulcro a fomentar as funções educativas/orientativas.

Por isso, a função educativa deve ser priorizada e valorizada não só pela Comissão, mas também por todos os servidores públicos da Educação, por se tratar de uma função que, além de aproximar a COE dos servidores lotados nas unidades escolares, das problemáticas éticas existentes nas escolas, possibilita esclarecer dúvidas, conhecer as atribuições da Comissão, buscar outras informações pertinentes e um constructo ético pessoal e subjetivo.

A palestra educativa é a principal ação desenvolvida pela COE, uma vez que proporciona levar o conhecimento ético aos servidores da Educação, além de possibilitar a aproximação com os profissionais de cada unidade escolar e conhecer sua realidade. Ao realizar as palestras educativas, a COE permite transmitir aos servidores das escolas o sentimento de que a Comissão conhece a realidade existente nas escolas, suas problemáticas, dentre elas, os conflitos éticos e interpessoais.

As palestras contam com a participação dos servidores da Educação, por meio de comunicação ativa e participativa nas ocasiões, que possibilitam maior entrosamento com o tema em questão, qual seja, ética profissional e interesse em apreciar o trabalho realizado pela COE.

Mesmo com um número muito grande de escolas espalhadas pelo estado de Mato Grosso, a COE faz o possível para levar a educação ética e, assim, possibilitar que os servidores possam exercer suas atividades laborais, conforme o regramento ético, evitando que os conflitos possam existir, ou quando existirem, que sejam resolvidos no próprio ambiente interno.

Dessa forma, apesar de não ser a única maneira de orientar e educar eticamente os servidores da Educação, a palestra educativa, por si só, não evidencia eficácia direta para fomentar comportamentos éticos diários nas escolas, tendo em vista, ainda, a rotatividade de servidores de ano a ano nas unidades.

Vê-se a importância e a necessidade de ampliar as funções técnicas, especialmente, a educativa, utilizando-se dos meios de comunicação para estreitar o contato com escolas de municípios distantes. Desse modo, é viável realizar reuniões por videoconferência para a realização de palestras educativas.

Ademais, percebe-se a necessidade de ter mais palestrantes, com treinamento em oratória, assim, como toda a equipe da COE deve fazer cursos para a própria qualificação e aperfeiçoamento quanto à ética profissional.

Vale considerar o esforço e a dedicação da Comissão em levar o conhecimento do regramento ético às unidades escolares, em consonância com as outras funções técnicas que são executadas paralelamente, em especial, a função investigativa que requer celeridade, para fins da resolução dos conflitos éticos e no atendimento dos prazos processuais, regulamentados no seu Regimento Interno.

Em suma, reafirma-se a importância da COE no ambiente de trabalho, a fim de garantir o cumprimento do regramento ético entre os servidores da Educação. A COE realiza um trabalho digno e louvável, garantindo a segurança e a certeza de que os conflitos ou dilemas éticos vivenciados serão resolvidos, se posturas éticas forem prevalecidas e diárias.

Referências

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. (5 ed.) São Paulo: Atlas. 2003

MATO GROSSO. *Lei Complementar Estadual nº 112 de 01 de julho de 2002.* Institui o Código de Ética Funcional do Servidor Público Civil do Estado de MATO GROSSO. Cuiabá. 2002. Recuperado de http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9138736/LEICOMPLEMENTARN112-01-07-2002-CODIGODEETICADOSERVIDOR.pdf/a0fa-6682-75e5-d8fd-b0ec-9a094fa1a2d1

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Portaria nº 110, de 15 de maio de 2019.* Aprova o Regimento Interno da Comissão de Ética dos Servidores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. Cuiabá. 2019. Recuperado de http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9138736/Regimento+Interno_Portaria+n%C2%BA+110_D.O_15.05.2019.p%C3%A1g-56-60.pdf/891cade9-cf11-2b0b-c0ac-af488cbf5167

MATO GROSSO. *Decreto nº 983, de 30 de junho de 2021.* Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação – Seduc, a redistribuição de cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. Cuiabá. 2021a. Recuperado de http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/16245114/Decreto+n%C2%BA+983%2C+de+30.06.2021_Estrutura+Organizacional_SEDUC.pdf/0fe94bf1-3153-9ce0-2dd1-74d713cc2b4e

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Cartilha Orientativa da Comissão de Ética*. Cuiabá. 2021b Recuperado de http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/12190886/0/Cartilha+Comiss%C3%A3o+de+%C3%89tica+2021.pdf/f1c7b-11d-594c-b762-6ad0-eef61cb7ecfb

OLIVEIRA, A. R. *Ética profissional.* Belém: IFPA, 2012. Recuperado de http://estudio01.proj.ufsm.br/cadernos/ifpa/tecnico_metalurgica/etica_profissional.pdf

PEIXOTO, A. N. *A importância dos Códigos de ética nas organizações públicas versus privadas.* Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos). Universidade do Minho – Instituto Braga, Portugal. 2016. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42754/1/Armindo%20Novais%20Peixoto.pdf

ROSA, L. S. Responsabilidade Social da Empresa e a cidadania na participação democrática. Percurso – *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Direito Empresarial e Cidadania - CONBRADEC*. v. 02, n. 29, pp. 261-285. 2019. Curitiba. DOI: http://dx.doi.org/10.21902/RevPercurso.2316-7521.v2i29.3498.

SÁ, A. L. *Ética Profissional.* São Paulo: Atlas, 2017.

TAVARES, T. P.; RIBEIRO, U. P. A ética como prevenção e anticorrupção no exercício da gestão pública municipal. *Anais do Congresso de Gestão, Negócio e Tecnologia da Informação (1º. CONGENTI)* pp. 01-15, 2017. Recuperado de https://eventos.set.edu.br/index.php/congenti/article/view/7652/2903

VÁSQUEZ, A. S. *Ética.* 21ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAPÍTULO 9

A PRÁTICA DE OFICINA PEDAGÓGICA SUSTENTÁVEL COMO FERRAMENTA NO ENSINO DA GEOGRAFIA

THE SUSTAINABLE PEDAGOGICAL WORKSHOP PRACTICE AS A TOOL IN TEACHING GEOGRAPHY

Elvis Reis de Oliveira
Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES
https://orcid.org/0000-0002-8129-4770
E-mail: elvisgeoufes@gmail.com

Maicon Lemos Sathler
Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória - ES
https://orcid.org/0000-0003-1804-2148
E-mail: maiconsathler@gmail.com

Resumo

O trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão acerca das questões ambientais como assunto e conteúdo da disciplina de Geografia, tendo como unidade de análise o levantamento teórico do assunto discutido. A metodologia incluiu uma exposição dialogada, com suporte de vídeo, e colagem, visando uma reflexão inicial dos alunos. Para Kimura (2011) o trabalho do professor de Geografia é muito complexo, em especial nas categorias eminentemente geográficas, pois existe uma dificuldade de leitura do mundo, e devemos lembrar que os conceitos geográficos nada mais são que uma interpretação parcial da realidade. O mundo, afinal, constitui-se de uma produção humana, e o ensinar-aprender reflete a identidade social que é construída no ambiente escolar. Nesse sentido, quando pensamos no caráter formador de cidadania da Geografia, em especial quando tratamos da temática do meio ambiente, é preciso que os alunos estejam conscientes dos problemas que o país enfrenta para poderem contribuir de maneira mais afetiva para a sua solução.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Sustentabilidade. Geografia.

Abstract

The aim of this paper is to reflect on environmental issues as the subject and content of the Geography subject, having as a unit of analysis the theoretical survey of the subject discussed. The methodology included a dialogued exhibition, with video support, and collage, aiming at an initial reflection of the students. For Kimura (2011) the Geography teacher's work is very complex, especially in the eminently geographical categories, as there is a difficulty in reading the world, and we must remember that geographical concepts are nothing more than a partial interpretation of reality. The world, after all,

consists of human production, and teaching-learning reflects the social identity that is built in the school environment. In this sense, when we think about the formative character of citizenship in Geography, especially when dealing with the theme of the environment, it is necessary for students to be aware of the problems that the country faces in order to be able to contribute in a more affective way to its solution.
Keywords: Environmental Education; Sustainability; Geography.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão acerca das questões ambientais como conteúdo da disciplina de Geografia, potencializando a formação cidadã do discente. Sendo assim, ele emerge de oficinas realizadas durante o ano letivo de 2019 na condição de professor de Geografia da rede municipal de Serra - ES. A escola é um espaço privilegiado de reflexão e tem, portanto, o papel de orientar os alunos sobre a temática ambiental e a visão integrada de mundo, com ações interessantes e projetos que levem a participação e ao comprometimento pessoal dos alunos com a proteção ambiental.

Todavia, muitas vezes, a escola sai do seu papel reflexivo para tornar-se espaço de reprodução de uma cultura que é predatória e nociva ao ambiente. Por vezes, limita-se apenas a “transmitir” informações, sem aguçar a criticidade de seus alunos. Os estudantes devem desenvolver suas potencialidades, adotando posturas pessoais e comportamentos construtivos que construam uma sociedade justa e um ambiente saudável.

Com o entendimento de que a natureza é uma fonte não-renovável de recursos, a Educação Ambiental deve conduzir o aluno a uma convivência harmoniosa com o ambiente, auxiliando-o a analisar criticamente os princípios que têm levado à degradação inconsequente dos recursos naturais, ou seja, deve transcender o ambiente escolar, formando um cidadão mais atuante em sua comunidade.Com a integração à comunidade e fora do ambiente escolar, o aluno será capaz de continuar seu processo de socialização. O professor – como mediador e principal promotor da Educação Ambiental – deve criar condições para que seja um processo contínuo e permanente, ajudando o aluno a perceber a relação dos fatos e a ter uma visão integrada de mundo. Por isso, a Educação Ambiental deve ser tratada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a interdisciplinaridade nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares.

Quanto aos problemas que dizem respeito ao meio ambiente, deve-se em parte às pessoas que não estão aptas para delimitar e resolver problemas concretos de seu ambiente imediato, já que a abordagem pedagógica e didática de educação ambiental aparece apenas nos anos 80.

Alguns obstáculos, como alteração da rotina da escola, número de alunos, vontade e predisposição dos professores em implementar algum tipo de projeto am-

biental, entre outros, dificultam a implantação dessas atividades e projetos, além da manutenção e continuidade dos projetos já existentes.

A busca de alternativas metodológicas que façam convergir o enfoque de disciplinar em interdisciplinar; a barreira rígida da estrutura curricular em termos de grade horária e conteúdos mínimos, avaliações; e sensibilização do corpo docente para a mudança de uma prática estabelecida, frente a novos trabalhos que exigem ação e criatividade são as três maiores dificuldades a serem vencidas no processo de implementação da Educação Ambiental (EFFTING, 2007). A escola deve posicionar-se por um processo que não seja agressivo ou exclusivista, mas que preze pela cooperação dos alunos. Projetos ou atividades isoladas não alcançam a mudança necessária para se reduzir o consumo e transcender o ambiente escolar. Quando propomos a implementação de um projeto educacional para o meio ambiente, estamos facilitando aos alunos uma compreensão dos problemas que existem ao seu redor, do aluno como protagonista no ambiente, de suas responsabilidades e do seu papel crítico enquanto cidadãos pertencentes a um todo.

Procuramos desenvolver as competências e os valores que os farão repensar suas atitudes diárias e as consequências no ambiente em que vivem e se relacionam, tornando-os conscientes da nova visão sobre seu ambiente, e, por si mesmo serão educadores ambientais em suas comunidades.

Podemos aqui utilizar um conceito apresentado por Castellar e Vilhena (2010), de educação geográfica – cujo fim é inserir o homem em seu meio, com conhecimento de sua origem e evolução, para que compreenda e transforme sem prejuízo – mais bem entendido quando se explica

> “contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares” (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 10).

Ou seja, a educação geográfica não só contextualiza os processos referentes à problemática ambiental, mas também confirma a relevância da Geografia os estudos de sustentabilidade na educação ambiental.

Cabe ressaltar que a ideia de educação geográfica contribui nos processos de construção de identidade, ou seja, a questão não é definir o saber geográfico a ser ensinado, mas como fazê-lo para que o aluno aprenda. No processo de aprendizagem é importante estabelecer os níveis de formulação de um conceito e adequá-lo a cada série e idade.

O geógrafo Mauro Guimarães (2000) defende que a Educação Ambiental crítica permite a transformação social em direção a novos paradigmas de justiça social e qualidade ambiental, e essa definição é, antes de tudo, uma proposta política e pedagógica. Também se apoia na prática pedagógica cotidiana e na militância ecologista.

Nesse contexto, a Geografia, enquanto disciplina escolar, apresenta-se na atualidade como aporte para que os discentes e docentes engrandeçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre os diversos aspectos do âmbito social, natural e histórico, compreendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação (PONTUSHKA, 2009).

Configura-se, portanto, como ensino que prepara para a cidadania e a vida em sociedade, o que coloca o professor, principalmente, do Ensino Fundamental como peça-chave no preparo dos alunos para encarar os desafios futuros, em especial a questão ambiental. O que percebemos na realidade, é que existe um reconhecimento, mesmo que difuso, em segmentos variados da sociedade a respeito da gravidade da crise ambiental, bem como uma consciência maior da necessidade de fazer algo realmente para a superação do problema (GUIMARÃES, 2000).

É pensando no professor de Ensino Fundamental, que tem o desafio de trabalhar a temática ambiental em sala de aula, que buscamos possibilidades para a prática docente voltada para uma abordagem interdisciplinar e interativa com os alunos que proporcione uma percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente, pois, segundo Kimura (2011), o ponto de partida inicial para ensinar-aprender Geografia é buscar o ponto de vista do aluno, incentivá-lo a expressar seu fazer-pensar geográfico, pois quando utilizamos bases empíricas para entender o conhecimento científico, realizamos um exercício que articula o fazer o pensar.

Como o ensino da Geografia “constitui-se em um campo fértil de oportunidades para experimentar de maneira muito rica e estimulante várias habilidades e, desta forma, possibilita ao aluno desenvolver competências criativas de percepção e cognição a serem incorporadas ao seu crescimento” (KIMURA, 2011, p. 26), o nosso trabalho teve a preocupação de desenvolver o olhar geográfico dos alunos acerca da questão ambiental, trabalhando através de oficina de sustentabilidade para as séries finais do Ensino Fundamental, mais especificamente para uma turma do 6° ano do Ensino Fundamental. A turma selecionada para a realização da oficina pedagógica na escola campo corresponde ao 6° ano, antiga 5ª Série, e compõe-se de 29 (vinte e nove) alunos, com idades entre 11 (onze) a 14 (catorze) anos, de classe média baixa à classe média.

A turma apresentou um perfil curioso e inventivo no decorrer do trabalho proposto, com a intensa participação nos diálogos dos conteúdos debatidos, bem como entusiasmo na realização das atividades, tanto individuais quanto em grupo.

A classe tem cinco alunos repetentes e outros seis apresentam Necessidades Educativas Especiais[1]. Longe de nos intimidar durante a pesquisa, esses alunos nos auxiliaram na construção de um olhar mais sensível e construtivo para a prática docente.

1 São necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas (MENEZES, 2001).

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico contém diálogos com autores que pesquisam e refletem sobre a geografia escolar, como Kimura (2011) e Castellar e Vilhena (2010); e com autores como Milton Santos (2011), Carlos Walter Porto-Gonçalves (2012) e Mauro Guimarães (2000).

As obras do geógrafo e especialista em educação Guimarães (2000), contribuem com um olhar geográfico sobre a questão do meio ambiente e sustentabilidade no âmbito educacional. Na obra "Educação Ambiental: no consenso um embate?" o autor apoia na sua prática pedagógica cotidiana e na militância ecologista, com vários diálogos teóricos onde busca romper com o atual monopólio da "Educação Ambiental" voltada especificamente para um indivíduo fora de um contexto social e político.

Outros geógrafos que nos auxiliaram na compreensão dos processos envolvidos em toda a dinâmica da sustentabilidade foram Santos (2011) e Porto-Gonçalves (2012), que adicionam um olhar geográfico problematizador acerca das causas geradoras da crise ambiental contemporânea, no contexto da globalização capitalista.

Kimura (2011) nos trouxe questionamentos e propostas para auxiliar a prática docente, enquanto Castellar e Vilhena (2010) forneceram várias metodologias de ensino, propondo situações de aprendizagens que proporcionem novos olhares sobre a geografia escolar.

Durante a pesquisa de bases e conceitos teóricos procuramos referências em obras que tratassem especificamente da temática ambiental, em especial da sustentabilidade e educação ambiental – tais como Feldmann (2003), Grün (1996), Moran (2008) e Sirkis (2003) – para nos dar suporte teórico durante a realização das oficinas. Tais referências, aliadas às pesquisas efetuadas junto aos autores da educação e prática pedagógica – tais como Aquino (2010), Capra (2003), Effting (2007), Lima (2007), Quadros (2007), Pontuschka (2009) – nos forneceram uma contribuição significativa, garantindo nossa credibilidade ao tratar do tema com os alunos na escola-campo.

Desenvolvimento

Este trabalho objetiva discutir a sustentabilidade nas aulas de Geografia para o 6° ano do Ensino Fundamental, por meio de oficina, relacionando conceitos e teorias sobre educação ambiental. Acerca das metodologias de ensino, Kimura (2006) trata do equívoco de considerar o aluno como um "receptáculo dócil e vazio" onde o professor é o único dono do saber. Na primeira metade do século XX surgem as tendências metodológicas favoráveis ao desenvolvimento do pensamento. Durante o período do governo militar em fins da década de 60, a ênfase estava nas técnicas de ensino, o que resultou em uma valorização exacerbada da técnica pela técnica. Atualmente, as metodologias são formuladas em razão do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos.

Castellar e Vilhena (2010) destacam o modo como se ensina e como a criança aprende, sendo a didática da educação geográfica fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos, pois mais que memorizar dados, é necessário que se dê ênfase à significação dos conteúdos. As autoras propõem que a organização escolar privilegie o diálogo entre teoria e prática, tornando a construção do conhecimento significativa.

Pensando nesse diálogo conhecimento-realidade, nossa proposta metodológica para trabalhar a educação ambiental, com enfoque na sustentabilidade, nos anos finais do Ensino Fundamental é de realizar a pesquisa em duas vertentes: uma teórica, com revisão de bases e conceitos sobre o ensino da geografia, em especial no que tange a educação ambiental e sustentabilidade; e outra, prática, desenvolvida na escola-campo EMEF Julite Miranda Freitas (rede municipal de ensino de Serra), com realização de oficina de sustentabilidade para os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental, baseada na política dos 3Rs – Reduzir, Reutilizar, Reciclar.

Assim, foi realizada a oficina de Sustentabilidade e Meio Ambiente na escola-campo, onde a temática foi trabalhada no contexto de formação para a cidadania. A pesquisa prática investigou como os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental compreendem e vivenciam essa perspectiva geográfica da sustentabilidade e meio ambiente aqui adotada, por meio de oficina de caráter lúdico, voltada para a construção de um cidadão consciente das questões ambientais. A oficina apresentou a temática OFICINA SUSTENTÁVEL: EU, COMO SUJEITO NO MUNDO, porque queremos que os alunos apreendam a ideia de pertencimento, internalizando e praticando crenças, atitudes e valores constitutivos de uma sociedade ambientalmente mais justa, com essa perspectiva pretende-se construir com os alunos a noção de cidadania que engloba a temática ambiental por meio da sustentabilidade.

Dessa forma, planejamos e desenvolvemos atividades durante a oficina na escola-campo, tais como: análise e debate de audiovisuais, colagem e confecção de cartazes, desenho e pintura. Tais atividades lúdicas foram planejadas porque

> “os jogos e as brincadeiras são situações de aprendizagem que propiciam interação entre alunos e entre alunos e professor, estimulam a cooperação, (...) ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos. Isso significa que eles atuam no campo cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal. Eles permitem integrar as representações sociais adquiridas pela observação da realidade (...) podemos afirmar que os jogos auxiliam a aprender a pensar e a pensar sobre o espaço em que se vive” (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p.44).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o planejamento da oficina, o desafio inicial foi “como começar?”. Nesse aspecto, Kimura (2011) sugere iniciar identificando quem são os alunos, qual é o contexto de vida e de escolarização deles, bem como qual saber geográfico eles já possuem. Esses pontos são importantes na medida em que o professor de geografia

deve primar pela relação existente entre sujeito e objeto do conhecimento (aqui incluso o conhecimento geográfico), pois é preciso considerar que tais relações são cognitivas e afetivas. As práticas sociais, compostas pela ampla rede de interações que participamos, habituam nosso olhar para com os elementos da paisagem, podendo perder a capacidade de nos referenciar, haja visto que repetição conduz a uma banalização e consequente perda de significado.

Prestar atenção às práticas sociais é fundamental para enxergar sua significação, permitindo que uma visão mais clara da realidade venha à tona, ou seja, "o fundamental para compreender o modo como o aluno está 'falando' do mundo é, justamente, 'ouvir' essa fala, 'ouvir' aquilo que essa fala está dizendo" (KIMURA, 2011, p.131).

A turma do 6° ano do Ensino Fundamental na qual foi trabalhada a oficina é composta por 29 (vinte e nove) alunos, sendo dois com necessidades educativas especiais, e apresenta um perfil questionador, frenético, heterogêneo, ansioso, entre outras características, que serão comentadas ao longo da análise dos resultados.

A oficina teve o intuito de fazer uma avaliação diagnóstica da turma e a construção de um conceito próprio do que é a *sustentabilidade* mediante a percepção dos próprios alunos. A execução incluiu uma exposição dialogada, com suporte de vídeo, e colagem, visando uma reflexão inicial dos alunos.

Após a apresentação e explicação de como funcionaria a oficina de sustentabilidade, foi escrita a palavra "sustentabilidade" no quadro, e solicitou-se aos alunos que dissessem o que entendiam do termo, sem se preocuparem se era o correto ou não. Palavras como *desenvolvimento, meio ambiente, consumo, natureza, água, lixo, desmatamento,* entre outras, foram as mais citadas, o que nos deixou satisfeitos. Se sustentabilidade já remetia todos a esses conceitos (até então apenas palavras), era então a hora de organizar as ideias e solidificar o termo, o que fizemos por meio de uma reflexão compartilhada visando chegar ao significado desejado para o conceito.

Ressaltamos que para esta parte inicial exigiu-se um demasiado tempo, devido à intensa participação dos alunos para expor suas opiniões. Após esta rica conversa inicial, durante a qual a turma revelou-se heterogênea, mas perspicaz, foi feita a leitura do texto "Alienação no consumo/consumo não alienado", com o qual iniciamos um debate mais intencional com os alunos, relativo à questão do consumo.

O consumir é uma necessidade humana, mas em nossa sociedade é estimulada de modo desenfreado e inconsequente, causando danos ao meio ambiente que atingirão as gerações futuras, tornando o consumo alienado. Um dos alunos sintetizou:

> *"Então tio, eu tenho que comprar, mas não muito, aí vai ter meio-ambiente pro meu irmão(...) não vai faltar água, comida, vai ter roupa e brinquedo!"*
>
> *"Se eu poupar hoje, não vai faltar nada pra mim amanhã e nem pros outros."*
>
> *"Lá em casa, a gente só compra coisas quando minha mãe precisa, que é pra não gastar muito dinheiro e preservar a natureza."*
>
> *(Diário de campo, 2019)*

Em seguida, aplicamos um questionário inspirado na “pegada ambiental”, que além de revelar o nível de conscientização relativo ao consumo, fez também um breve levantamento sobre as condições socioeconômicas dos alunos. Notamos uma aparente falta de *consciência coletiva,* mas tal fato foi atribuído ao pouco contato com a educação ambiental e desconhecimento dos alunos acerca da questão do ser sustentável.

A Educação Ambiental deve transcender o ambiente escolar, formando um cidadão mais atuante em sua comunidade. Com a integração à comunidade e fora do ambiente escolar, o aluno será capaz de continuar seu processo de socialização. O professor, como mediador e principal promotor da Educação Ambiental deve criar condições para que seja um processo contínuo e permanente, ajudando o aluno a perceber a relação dos fatos e a ter uma visão integrada de mundo.

Após a aplicação do questionário, realizamos um pequeno debate sobre os resultados obtidos. Algumas falas discentes revelaram os múltiplos aspectos interconectados com a questão da sustentabilidade:

> *“Tio, quando tem roupa que não dá em mim, a minha mãe dá para outras crianças(...)”*
>
> *“Eu não lavo mais cabeça no chuveiro, só no tanque, assim eu economizo água.”*
>
> *“Vou comprar outro videogame só quando o meu quebrar.”*
>
> (Diário de campo, 2019)

Outros comentários refletiram a realidade do bairro e da comunidade na qual as crianças residem:

> *“Não sei o que é coleta seletiva. Nem passa caminhão do lixo aqui.”*
>
> *“No meu prédio tinha lixeiras coloridas, mas como ninguém pegava o lixo, paramos de colocar lá.”*
>
> (Diário de Campo, 2019)

Para encerrar as atividades da oficina, foi exibido o curta-metragem “A história das coisas”, que mostra desde a produção e o consumo dos bens, até seu descarte. Debatemos brevemente, e como atividade de fixação, pedimos um texto de qualquer gênero que esboçasse o entendimento a respeito de tudo o que realizamos no dia.

A realização das oficinas de sustentabilidade para o Ensino Fundamental trouxe evidências de sua eficácia, seja pelo envolvimento e participação entusiasmada dos discentes, seja pela aceitação do corpo docente.

Ao fim da atividade, analisamos que a oficina possibilitou aos alunos uma nova visão de sustentabilidade, integradora e simples, que começa com pequenas atitudes.

Não propusemos atitudes exageradas, radicais. Nosso intuito foi o “trabalho formiguinha”, que começa individualmente e alcança a coletividade. Do local, para o global. O consumir de forma responsável precisa tornar-se uma realidade. Implementar boas práticas na escola torna-se fundamental para a reflexão e orientação dos alunos sobre a temática ambiental e a visão integrada de mundo.

Considerações Finais

Concluímos que a Geografia entra em cena ao se tornar uma ferramenta de auxílio nos problemas ambientais. A educação ambiental assume um papel de destaque na construção da sociedade sustentável, propiciando processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma lógica ecológica e de mudanças sociais em direção aos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em situação de vulnerabilidade frente aos desafios ambientais de hoje.

Algumas possíveis conclusões que podemos levantar são a viabilidade de se trabalhar com as oficinas de sustentabilidade nas aulas de Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental – pois além da Base Nacional Comum ser compatível, nessa fase de desenvolvimento cognitivo os discentes apresentam grande receptividade com as atividades pedagógicas de caráter lúdico. Outro ponto relevante é que a Geografia trouxe evidências de que seu caráter multidisciplinar e integrador pode ser indispensável na contextualização das questões ambientais.

A discussão do tema sustentabilidade nas aulas de Geografia para o 6° ano do Ensino Fundamental por meio de oficinas apresentam-se como uma excelente ferramenta didática para relacionar os conceitos de sustentabilidade e meio ambiente, utilizando-se de didáticas lúdicas para captar a atenção dos alunos.

Em uma análise geral, as oficinas podem ser consideradas um sucesso, pois atingiram seu objetivo primordial de contribuir para a formação cidadã dos alunos por meio de práticas e reflexões sobre atitudes sustentáveis. Constatamos a necessidade de o profissional educador estar atento para os diferentes alunos que encontra em uma sala de aula, com seus graus de capacidade intelectual de aprendizagem com níveis variados. Pensar oficinas com atividades diversificadas onde todos puderam contribuir dentro do seu nível de saber, mostra que com este tipo de prática o professor consegue envolver os alunos, tornando o aprendizado mais participativo.

Os resultados das oficinas revelaram uma preocupação dos alunos para com o meio ambiente, mas percebemos também que possuem uma conscientização quanto às atitudes e mudanças de seus hábitos, o que transcende a esfera da sala de aula.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Maria Sacramento. A formação do professor para a educação ambiental: a prática da pesquisa como eixo norteador. In: NETO, A. C.; FILHO, F. D. M.; BATISTA, M. S. S. (orgs.). **Educação ambiental**: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. p.175-194.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é e o que não é. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica**: o desafio para a educação do século 21. In: Meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental nas escolas públicas**: realidades e desafios. Monografia apresentada ao Curso de Especialização "Planejamento para o Desenvolvimento sustentável", da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2007.

FELDMANN, Fábio. **A parte que os cabe**: consumo sustentável? In: Meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. São Paulo: Papirus, 13ª Ed., 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental**: No consenso um embate? Campinas: Papirus, 2000.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico** – Questões e Propostas. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

LIMA, Fernanda Chaves de. **As contribuições da Educação Ambiental para a Geografia no Ensino Fundamental**: possíveis correlações. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete necessidades educacionais especiais**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/necessidades-educacionais-especiais/>. Acesso em 17 ago 2021.

MORAN, Emilio F. **Nós e a natureza**: uma introdução às relações homem-ambiente. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3° Edição, 2012.

QUADROS, Alessandra de. **Educação Ambiental**: iniciativas populares e cidadania. Monografia apresentada ao curso de Especialização de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SIRKIS, Alfredo. **O desafio ecológico das cidades**.- In: Meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CAPÍTULO 10

AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA GRANDE

THE DIFFICULTIES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE MUNICIPALITY OF CACHOEIRA GRANDE

Valdinei De Freitas Rodrigues
Jacobina-BA
https://orcid.org/0000-0002-0696-1342
Valdineifreitas01@hotmail.com

Pedro Afonso Vieira Silva
Jacobina-BA
Pedrovieira1996@hotmail.com

RESUMO

O seguinte estudo teve como objetivo analisar, quantificar as dificuldades dos profissionais de Educação Física em uma escola municipal do distrito de Cachoeira Grande, município de Jacobina-BA. Utilizando uma entrevista semiestruturada com questões abertas enfatizando, condições de trabalho, valorização, espaço, temas que são de grande importância para que, os estudantes e profissionais conheçam a realidade dos distritos, municípios, além de que, compreendam como subsidiam os profissionais em sua atuação. As entrevistas ocorreram no distrito de Cachoeira Grande, orientadas e acompanhadas por um dos autores, logo após os autores fizeram as transcrições das respostas, enumerando os professores em “P1” e “P2”. Em virtudes aos fatos abordados perante aos professores entrevistados, estudiosos da área, percebemos a grande importância do professor de Educação Física no âmbito escolar e na sociedade além de ser visível o cenário de desvalorização da profissão, e as dificuldades por eles enfrentada na escola pública no município de Cachoeira Grande.

Palavras-chave: Educação Física; Educação; Dificuldades docentes; Docência; Ensino.

ABSTRACT

The following study aimed to analyze and quantify the difficulties of Physical Education professionals in a municipal school in the district of Cachoeira Grande, municipality of Jacobina-BA. Using a semi-structured interview with open questions emphasizing working conditions, valuation, space, themes that are of great importance for students and professionals to know the reality of districts, municipalities, in addition to understanding how they support professionals in their work . The interviews took place in the district of Cachoeira Grande, guided and accompanied by one of the authors, soon after the authors transcribed the responses, listing the teachers in “P1” and “P2”. Due to the facts discussed before the interviewed teachers, scholars in the area, we realize the great importance of the Physical Education teacher in the school environment and

in society, in addition to the visible scenario of devaluation of the profession, and the difficulties they face in public schools in the municipality of Cachoeira Grande.
Keywords: Physical education; Education; Teaching difficulties; Teaching; Teaching.

INTRUDUÇÃO

A Educação física é um componente curricular obrigatório que contém características próprias, que no início com influência do higienismo e militarismo servia como arma de doutrinação e treinamento do corpo para os jogos olímpicos.

> Após muitas reformas na própria ideia de Educação Física, atualmente ela é uma disciplina complexa que deve, ao mesmo tempo, trabalhar suas próprias especificidades e inter-relacionar com outros componentes curriculares. Segundo os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) documento oficial do ministério da educação, a Educação Física deve ser constituída por três blocos{...}.
> (RONDINELE.2000)

Esses blocos são jogos, lutas e esporte, no outro bloco deve conter atividades rítmicas e expressivas e em outro bloco conhecimento sobre o corpo, porém elas devem ser trabalhadas separadamente, através dessas atividades o professor de Educação Física deverá desenvolver atividades que buscam a reflexão do aluno diante do quadro social assim o tornando mais crítico, reflexivo perante a sociedade.

A Educação Física sempre foi presente nas escolas desde o século XVII, mas com intuito diferente do atual porque ao passar dos anos a Educação Física foi reformulando-se adquirindo características em cada lapso de tempo. Com isso, mesmo com essa variação ao decorrer dos anos muitas escolas tendem a seguir um padrão arcaico de ensino. Um desses padrões é que a Educação Física nas escolas antigamente tinham como principal objetivo formar atletas principalmente para os jogos olímpicos, algumas escolas não se distanciam desse tipo de ensino onde apenas pensam em adestrar os alunos ou treiná-los para os torneios escolares municipais ou regionais e com isso deixando de dar uma aula critica reflexiva, sem aborda os conteúdos exigidos pelos PCN's além de que, há o critério de exclusão para aqueles que não detém uma grande habilidade esportiva. Este componente curricular passou a ser obrigatório nas escolas a parti de 1996 com a homologação da lei **Nº 9.394.** Em que há a obrigatoriedade deste componente no ensino básico que, são o ensino fundamental dois e ensino médio.

Além de ser obrigatório nas escolas o componente curricular tem uma grande importância na formação dos alunos para com sua vida em todos os âmbitos, um dos aspectos para abordamos dessa importância em que a Educação Física tem para as escolas e toda a sua comunidade adjacente, é que os professores trabalham e desenvolve a psicomotricidade que é a capacidade de interação do meio interno e externo do aluno, que também envolve as questões motoras, psíquicas e do sistema nervoso. Além de que, este componente é uma disciplina crítica reflexiva, onde os professores

vão estimular o pensamento crítico, vão questionar e induzir os alunos a questionarem e refletirem diante de assuntos da realidade ou que eles possam vivenciar no seu cotidiano, a disciplina de Educação Física engloba questões de saúde, qualidade de vida, propriocepção, sociologia, filosofia, são aprendizados que os estudantes levarão para toda sua vida. Porém os professores enfrentam inúmeras dificuldades para desenvolverem essas práticas e ensinamentos. Os professores da rede pública de ensino, enfrentam vários problemas na sala de aula ou até fora das salas, alguns desses problemas são a violência, indisciplina dos discentes, problemas psicológicos que são resultados por más condições de trabalhos para os profissionais, desafio da direção escolar e entre tantos outros problemas que poderíamos elencar.

Outro assunto para abordamos além da dificuldade dos professores em geral, vamos dar ênfase ao professor de Educação Física que enfrenta as dificuldades de todos os professores, e o seu em particular que também são inúmeros, exemplo a falta de materiais para suas aulas, as faltas de matérias pedagógicos que são os livros, as péssimas condições de trabalho, pois ,quase nunca tem materiais disponíveis para desenvolver o que os PCNs ou o currículo da escola solicitam e entre tantos outros, com isso, diante dessas indagações, estamos norteando esta pesquisa para comprovar e saber além as dificuldades do professor de Educação Física nas escolas de Cachoeira Grande, um município que fica a trinta quilômetros de Jacobina.

A Educação Física é um componente curricular de extrema importância para o currículo dos discente porque é uma disciplina que trata do corpo e mente, levando os alunos a reflexão do seu cotidiano, assim tornando-os alunos mais críticos.

Essa disciplina é obrigatória no currículo do ensino fundamental e médio, como consta na lei **Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Que **declara**: "A educação física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, [...]," (Lei nº 9.394/96)

Diante da obrigatoriedade de ser licenciada além de termos conhecimento de sua importância no crescimento pedagógico dos discentes, sabemos as dificuldades que muitos professores vivenciam nas redes públicas, diante desse fato estamos pesquisando as dificuldades dos professores de Educação Física da rede pública no município de Cachoeira Grande, tendo como objetivo geral a análise das dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física na escola pública do município de Cachoeira Grande, além de relatar as dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados nas devidas escolas já relatadas, analisar a infraestrutura da escola de Cachoeira Grande, ratificar se há incentivo da rede pública e do município para algum projeto.

METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa onde abordamos as dificuldades dos professores de Educação Física que atuam no colégio municipal José Vieira Irmão em Cachoeira Grande, município de Jacobina. Através de uma entrevista semiestrutura-

da. Os pesquisadores nessa pesquisa foram guiados para identificar, numerar, qualificar as maiores dificuldades que os professores de Educação Física deparam para desenvolver as suas aulas, e com isso buscarmos uma solução ou hipótese para amenizarmos a situação desses professores neste determinado âmbito pesquisado que é o município de Cachoeira Grande –BA.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos aspectos para abordamos são as dificuldades enfrentadas por professores deste componente curricular com ênfase para a formação dos cidadãos que enfrentam dificuldades em todas as fazes de ensino do fundamental, médio e superior.

"A educação visa a transmitir ao indivíduo o patrimônio cultural para Integrá-lo na sociedade e nos grupos em que vive". (Oliveira,1991, p. 128)

Mas infelizmente a educação não é privilégio de todos em um pais que o governo faz descaso com a nossa educação, existe lugares de difíceis acesso em que crianças e professores dependem deste meio de transporte que consequentemente acaba dificultando o translado destes profissionais da educação por inúmeros motivos, onde há falta de transporte ou os seus alunos acordam muito cedo para pegarem transportes sem ao mínimo se alimentarem corretamente e vão para suas aulas com fome sem condições de prestarem atenção por causa da predominância da fome ou sono, esse é uma das dificuldades que alunos e professores enfrentam.

"A existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante, necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico". (BRACH, 2003, p. 39)

Outra situação que é visível nas escolas públicas são as dificuldades com infraestrutura e como já citado por Bracht a sua ausência ou insuficiência comprometem o desenvolvimento pedagógico do professor de Educação Física que já é impossibilitado por problemas sociais, dificultando ainda mais o seu desenvolvimento pedagógico, a falta de infraestrutura além de dificultar o trabalho do professor ele se torna uma arma para os professores por que eles são obrigados a inovar e improvisar e por causa da falta de estrutura do colégio este ambiente que seria seguro para crianças e professores se torna perigoso e tendo assim que o professor tenha um cuidado redobrado com o bem-estar do seu aluno.

Devemos aborda a falta de matérias para o decorrer da aula que muitas vezes não são matérias de qualidades ou nem tem esses materiais e novamente o professor deve improvisar e consequentemente não alcançando seu real objetivo pedagógico assim frustrando tanto os alunos quanto o próprio professores que já vem desmotivados pelo cansaço da viagem, falta de alimentação

"[...] a Educação Física sofreu e sofre influência da ginástica alemã, francesa e sueca, com influência positivista; do militarismo, com a imposição por autoritarismo e promoção de corpos viris e do desportismo, na defesa e honra a pátria amada" (p. 2071).

Essas ginasticas e suas tendências na Educação Física desenvolveu uma aparência neste componente curricular que acabou desvalorizado por conta dessas influências, professores quem em pleno século XXI aplicam estas tais práticas assim tornando a Educação Física algo higienista, militarista sem passar o real conteúdo pedagógico que o profissional de Educação Física deve contribuir para a formação dos seus discentes.

DISCUSSÃO

É visível que são muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação física na escola pública de Cachoeira Grande, uma delas para abordamos é a multifuncionalidade que é característica ou qualidade do que é multifuncional; estado do que tem variadas funções, e nas escolas de cachoeiras professores abordam que além de professores de Educação física são professores de Geografia ou outras disciplinas para a complementação da sua carga horaria,

"Tenho quarenta horas pelo município e a cada vinte são treze aulas, eu trabalho com Educação física e uma disciplina de religião em uma das escolas que eu trabalho, além de religião em outra escola eu pego Geografia e História" (P1)

Nos últimos dois anos não, nos últimos dois anos vem fechando a carga horaria com história (P2)

Esse fato assola o Brasil não apenas para o componente curricular de Educação Física, mas sim em várias outras disciplinas.

"Vários professores do ensino médio do país dão aulas de disciplinas para as quais não tem formação especifica" (Folha de São Paulo,2017)

Esse é a triste realidade do nosso país e que é ratificado nessa pesquisa através dos relatos dos professores de Educação Física que infelizmente sofrem ainda mais porque não pegam sua devida disciplina ou outros professores vêm pegando os componentes sem a devida formação e ministrando aulas desfasadas, sem conteúdo ou planejamento.

São fatos visíveis do que acontece com os professores de Educação Física, onde são obrigados a suprirem demandas das quais não são capacitados ou melhor, não são graduados, assim como, ocorrem com os professores que não são graduados em Educação Física e desvalorizam a área apenas fazendo o famoso rolar bola.

"Eu vejo a questão de outro professor assumir as aulas de Educação Física, alguns tem certo descaso, porque assim, eu vejo muito eles dizerem assim.

> "Nunca dei aula de Educação Física, não sei como é e deixo eles jogarem lá, mas quando o professor de Educação Física ou qualquer outra disciplina, pega português, matemática, história e geografia, ele vai levar a sério, ele tem que estudarem em casa, planejar" (P2)

É visível que muitos façam descaso com a disciplina pelo fato de muitos dizerem que é só jogar bola e consequentemente os professores de outras disciplinam não se

esforçam devidamente, estudando, planejando as aulas devidas e não possuindo o conhecimento de como é vasto os conteúdos de Educação Física.

"Não só com Educação Física eu acho equivocado, houve um ano que não é da área com a disciplina de Educação Física e eu que sou da área com outra disciplina, é uma coisa que não tem nada haver "(P1)

Na opinião dos professores é algo equivocado, colocar qualquer graduado para assumir um componente que não seja seu, além de não ser apto a assumi-la, acaba não passando, transcendendo o conteúdo devido aos alunos e a classe desses graduandos acaba sendo prejudicados junto com seus alunos.

Diante desses acontecidos, a desvalorização é eminente não só por professores, mas também pelos os alunos, tratando o componente curricular como mais uma disciplina.

"Sinto um pouco também da desvalorização do profissional, tanto por parte da escola de maneira geral, como do aluno" (P1)

Por que alguns alunos não colaboram para as participações das aulas teóricas e práticas, além de viverem naquele pensamento de que está disciplina não vai reprovar, eles não dão oportunidade para conhecer a disciplina de Educação Física escolar, todo conteúdo dado eles criticam, o único pensamento da maioria é jogar boleado e futebol, isso é um estereótipo já formado pelo fato de outros professores não darem a devida aula de Educação Física, apenas jogam as bolas de futsal e boleado para os alunos e deixam eles brincando.

As dificuldades são inúmeras, como já relatamos algumas, mas não para por ai,

A gente tem dificuldade de desenvolver a parte prática porque o aluno acha o que vão fazer, normalmente é o futsal (P1)

Essa citação já foi bem abordada pelo fato dos alunos só querem futebol por vários motivos de estereótipos formados de que é só para jogar bola, há péssimos professores que não passavam conteúdo devido de Educação Física, e posso até dizer de professores de outras disciplinas que não se empenham em estudar sobre o que dar nas aulas de Educação Física e tantos outros fatores que vemos os professores relatar.

RECURSOS FINANCEIROS

"Na realidade social brasileira, há uma quantidade grande de escolas, principalmente públicas, que não apresentam espaço físico adequado ou quantidade suficiente de materiais. " (Sebastião et al 2009)

Essa realidade não só é da escola pública de Cachoeira e sim uma realidade social brasileira na qual vem sendo insalubre para os professores de Educação física ministrarem suas aulas por qual motivo vem dificultando em vários detalhes para o desenvolvimento das aulas.

"Essa má distribuição do espaço físico acontece logo na construção de uma unidade escolar, quando não está entre as prioridades a alocação de espaço próprio para as aulas de Educação Física "(SEBASTIÃO, 2003)

Esse empecilho vem da gênese onde (Batista,2003) retrata que não priorizam ou lembram de espaços paras as atividades de Educação Física, apenas lembram de construírem salas e mais salas sem lembrar do componente curricular que é obrigatório como já mencionando nos parágrafos anteriores e que fica refém de um espaço amplo e diferenciado porque as aulas de Educação físicas não ficam restritas as salas de aula, para ratificar o que estamos mencionando os dados do INEEP.

> Estas observações podem ser complementadas com dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), os quais indicavam que, em 2006, das 159.016 escolas de Ensino Fundamental no Brasil (públicas e particulares), apenas 44.763 possuíam quadra poliesportiva (BRASIL, 2006), o que representava 28% do total, aproximadamente. Comparando com os indicadores de 1999, apresentados por Matos (2005), houve um crescimento no número de estabelecimentos de ensino que possuem quadras. No entanto, o crescimento ainda é insuficiente. (SEBASTIÃO, 2003)

Além de ratificar que este problema vem da gênese, percebe-se que ainda não foi solucionada, e em poucos lugares que vem sendo solucionados, não está sendo suficiente diante do débito de falta de espaço para as atividades de Educação Física e nos locais onde já construíram, são espaços limitados que não estão dando para suprir as demandas.

Além disso, o material esportivo, sempre consegue com dificuldade, porque os anos anteriores, tinha o projeto mais educação, tinha material de sobra, mas era do projeto mais educação, a gente utilizava, mas não era da escola (P1)

“Diante dessa situação, muitos profissionais alegam que sem recursos materiais não há condições para a preparação e aplicação de aulas adequadas” (SOLER, 2003) “frequentemente excluem determinadas atividades de seu programa de ensino” (FREIRE, 1997).

É caótico ver que as demandas de materiais para as aulas de Educação Física serem limitadas e além de perceber através do relato do professor que só tinham materiais suficiente por causa de um projeto que ocorria no município, isso é visível a desvalorização dos professores e da disciplina de Educação Física perante o município que pelo que percebemos não investem, em materiais e projetos que perpetuem no município.

Material esportivo está bem pouco, já conversei com a direção, desde início do ano e até agora nada (P1)

Aí vamos fazer uma atividade diferente e não temos materiais (P1)

Diante das palavras de P1 percebe-se o descaso com a disciplina, a falta de incentivo e as dificuldades dos professores que realmente querem dar aula de Educação física, ensinar o conteúdo pedagógico nas quais eles aprendem que devem seguir, seja através do currículo escolar ou PCN´s, mas ficam engessados por falta de materiais nas escolas.

Às veze, a gente tenta confeccionar alguns materiais, mas se a gente for depender da escolar, algum material a gente sente prejudicado (P1)

Novamente no relato de P1, depender de materiais das escolas os professores ficam prejudicados, então eles têm que usar a genialidade, de desenvolver materiais com seus alunos.

O município não, o município não dispõe nenhum tipo de recurso para gente, para área de educação física, é a única atividade voltada para área de Educação Física são os jogos estudantis, mas também não é o que era alguns anos atrás. (P1)

Além de não investir em projetos que tenham durabilidade no município de Cachoeira Grande, o único evento que é voltada para o município que envolva a Educação física são os jogos estudantis como P1 relatou.

Mas infelizmente é uma prática voltada a competição, onde há exclusão dos menos hábeis e os alunos do município que também possuem uma grande vasta habilidade não chegam a competir ou não participam, por falta de recurso que proporcione o deslocamento dos alunos para a cidade de Jacobina ou outras regiões que ocorram os eventos, assim tornando totalmente excludente para a comunidade.

O único projeto que tem são os jogos estudantis, que também sou contra a maneira que é exercida, ali só é uma disputa para ver quais são os melhores, a escola que tem destaque, em questão dos alunos (P2)

P2 ratifica o que P1 diz, além de que não há outro investimento ou projetos que de continuidade para abranger o público das escolas de Cachoeira Grande, esse evento é voltado para a competição, em ver qual escola é melhor, assim escolhendo os mais hábeis.

AVANÇO DO ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O curso de Educação Física vem crescendo muito ao passar dos anos, tendências e abordagem pedagógicas vem surgindo ao passar dos anos, principalmente nas décadas de 80 após os grandes momentos históricos que a Educação Física, vivenciou.

O curso e os profissionais que vem sendo formados nos cursos de Educação física, vem ao passar dos anos se valorizando e ganhando força em todo território e na entrevista, vemos o avanço do ensino da Educação física sendo nas palavras do entrevistado P1 onde ratifica que os profissionais, realmente estão ministrando conteúdos de Educação Física e valorizando a profissão.

> Depois desse curso de educação física em jacobina, melhorou bastante, por que é depois que eu me formei, fazendo uma relação com as aulas de educação física que eu tive quanto aluno, eu vejo realmente era complicado, os professores normalmente não explanavam o assunto para gente, a gente ficávamos muito a vontade a fazer o que bem entendermos, e vejo que agora os professores trabalham da maneira correta buscam dar conteúdo participam da atividade prática e não deixam o aluo fazendo o que quer, nesse sentido a educação física cresceu muito (P1)

É gratificante ver o avanço do curso e dos profissionais da área honrando com sua profissão e não desvalorizando como muitos fazem, tanto colegas de profissão, quantos outros que não são da área de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtudes aos fatos abordados perante aos professores entrevistados, estudiosos da área, percebemos a grande importância do professor de Educação Física no âmbito escolar e na sociedade além de ser visível o cenário de desvalorização da profissão, e as dificuldades por eles enfrentados na escola pública no município de Cachoeira Grande e relatados por inúmeros problemas, tais quais são encontrados nas entrevistas e que se refletem nos desenvolvimentos de suas aulas.

Quanto a importância da disciplina, é perceptível que, além da lei que torna a disciplina o componente curricular obrigatório é visível através dos relatos dos professores onde, através de suas falas são identificadas a importância do professor de Educação física.

Outra situação para relatarmos é a desvalorização desse profissional, apesar que ele seja de extrema importância para as escolas, os próprios colegas professores não os valoriza, isso é ratificado através de relatos onde eles não ligam para estudar ou ministrar a disciplina de Educação física. Além dessas dificuldades, é sancionado através desse estudo os problemas de recursos financeiros onde tornam-se maiores por falta de investimento e essa falta de investimento vai gerando dificuldades para professores, alunos, assim deixando defasado o ensino de Educação Física nas escolas, esse estudo além de ratificar o que já era dito pelo conhecimento popular, da margens para novas pesquisa de grande relevância para Cachoeira, Jacobina e região sobre as dificuldades dos professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICA

CASTELANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

CASTELANI FILHO, Lino. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.

Catelani Filho, L. **Política educacional e educação física**. Campinas Autores Associados. 1998.
Brasil. *Decreto-lei 705/ 69, de 25 de julho de 1969*. Alteram a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. D.O.U. De 28.7.1969, 1969.

BRASIL ESCOLA. Disponível em < http://brasilescola.uol.com.br/educacao-fisica/>. Acesso em 23/03/2017

FOLHA DE SÂO PAULO. Disponível em<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml > Acesso em 01/07/2017

Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física Secretaria de Educação Fundamental.* Brasília: MEC/SEF 1997.

Dardo, S. C. e Rangel, I. C. A**. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

SANTIN, Silvino. ***Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*.** **Ijuí**, RS:Unijuí, 2003.

SEBASTIÃO, LIMA; FREIRE, SANTOS L.L.S, E, S ,F **A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MATERIAIS ALTERNATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**: UM ESTUDO DE CASO 18-10-2009

CAPÍTULO 11

CRIANÇA E LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL:CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS[1]

CHILDREN AND READING IN ELEMENTARY SCHOOL: CONCEPTIONS AND PRACTICES OF LITERACY TEACHERS AND THEIR INFLUENCES ON THE TRAINING OF READER CHILDREN

Ana Paula Oliveira dos Santos
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Imperatriz – MA
https://orcid.org/0000-0003-4392-7925
apo.santos@discente.ufma.br

Jaine Silva Souza de Moraes
Universidade Federal do Maranhão
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Imperatriz – MA
https://orcid.org/0000-0002-5763-8000
jaine.ssm@discente.ufma.com.br

Mariana Ribeiro Cardoso Sousa
Universidade Federal do Maranhão
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Imperatriz – MA
https://orcid.org/0000-0002-3269-3505
maryrybery@gmail.com

Adriano da Silva Borges
Universidade Federal do Maranhão
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Imperatriz – MA
https://orcid. org// 0000-0002-5235-5028
borges.adriano@discente.ufma.br

Francisco de Assis Carvalho de Almada
Universidade Federal do Maranhão
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Imperatriz – MA
https://orcid.org/0000-0003-1114-8070
francisco.almada@ufma.br

RESUMO

A presente pesquisa visa analisar as concepções pedagógicas que norteiam as práticas de professoras alfabetizadoras na rede municipal de ensino em Imperatriz/MA e como estas influenciam na formação da criança leitora. Metodologicamente, ado-

1 Este artigo foi publicado nos Anais do 3º Congresso Nacional de Educação: A formação docente e os desafios de estágio supervisionado da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) realizado em Imperatriz (MA) nos dias 25 a 29 de janeiro de 2021.

tamos os princípios da abordagem qualitativa, para coleta dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada e os informantes foram três professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental em três escolas da rede municipal de ensino de Imperatriz. A pesquisa centrou-se na organização dos espaços destinados aos livros e leitores, ao acervo literário disponibilizado pela instituição destinado aos alunos, incluindo os gêneros textuais que são priorizados pelas professoras na orientação da leitura. Os dados foram analisados e interpretados à luz da atividade, tendo como base a perspectiva da teoria Histórico-Cultural, assim, optamos pela abordagem crítico-dialética de pesquisa, por conceber os problemas educacionais a partir de sua realidade no contexto das relações sociais.
Palavras-chave: Leitura; Ensino Fundamental; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research aims to analyze the pedagogical concepts that guide the practices of literacy teachers in the municipal education system in Imperatriz/MA and how these influence the education of child readers. Methodologically, we adopted the principles of a qualitative approach, for data collection we used a semi-structured interview and the informants were three first-year elementary school teachers in three municipal schools in Imperatriz. The research focused on the organization of spaces for books and readers, the literary collection made available by the institution for students, including textual genres that are prioritized by teachers in reading guidance. The data were analyzed and interpreted in the light of the activity, based on the perspective of Historical-Cultural theory, thus, we opted for the critical-dialectic research approach, as it conceives educational problems based on their reality in the context of social relations.
Keywords: Reading; Elementary School; Historical-Cultural Theory.

Introdução

Esta pesquisa trata da leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental, momento que, oficialmente, a criança começa a ser alfabetizada. Fizemos um recorte de pesquisar a concepção e prática de professoras alfabetizadoras e suas influências na formação de crianças leitoras. Em trabalhos anteriores, Almada e Rocha (2018) mostraram as concepções e práticas de leitura adotadas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Imperatriz- MA. Contudo, sentimos a necessidade de abordamos a influência dessas práticas na formação da criança leitora.

O teólogo e escritor Leonardo Boff afirma que para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. “Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhes que tem. E interpreta a partir de onde seus pés pisam” (BOFF, 1997, p. 15). Com isso, o autor afirma que cada um lê com as referências que tem. Para compreender é essencial conhecer o lugar

social de quem olha. Como descrito por Freire (1994, p. 22), "[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática". Nesse sentido, não existe leitura como fator isolado, fora de contexto.

Para a presente reflexão, tomamos como base a Teoria Histórico-Cultural, para a qual a atividade humana é o centro de estudo e concebe a leitura como principal mecanismo de apropriação da cultura. As obras de Vigotski e seus colaboradores prefiguraram um marco na história, trazendo um novo olhar para o ser humano, pautado nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) no século XIX. Dessa forma, essa teoria analisa o homem como um ser social, que a apropriação da cultura historicamente desenvolvida e de sua ação sobre o meio contribuirá para o surgimento de novos instrumentos culturais. Assim sendo, Vigotski compreendia que a criança nasce dotada de humanização, mas irá se humanizar-se a partir do convívio social, e das informações transmitidas a elas, e de como o adulto compreende a infância em sua especificidade. Segundo Oliveira, Mendonça e Miller (2006) o homem desenvolve a capacidade de se apropriar das leis essenciais da natureza e transformá-las em "órgãos da sua individualidade", isto é, em objeto e condição de suas ações, necessárias à sua vida. A atividade é o meio no qual o ser humano modifica o seu ser e o meio no qual está inserido. Por essa razão, a atividade será à base dessa pesquisa.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural a aprendizagem é o que impulsiona o desenvolvimento da criança. Assim sendo, o ensino deve ser elaborado considerando a interação da criança com outro sujeito mais velho ou mais experiente e a interação com os objetos construídos pelos seres humanos ao longo da história. Essa relação permite a internalização. Contudo, essa interação não ocorre somente presencialmente, mas também através do texto escrito, que se configura como um tipo de linguagem. Assim, a leitura deve ser trabalhada em sala de aula, de modo a aprimorar as funções psíquicas superiores da criança.

> A situação de sala aula é sempre uma situação de produção linguística, mesmo que o professor não saiba (mas é necessário que ele saiba). É uma situação de produção de discursos em que tanto os alunos quanto o professor estão envolvidos como sujeitos sociais. Os discursos resultantes são, portanto, produtos da interação imediata e de fatores extrínsecos à situação. (ALMADA e ROCHA, 2018, p. 54).

Tendo como respaldo o pouco incentivo no que se refere à leitura em nosso país, a escola é incumbida de desenvolver o gosto e a aptidão pela mesma, pelo fato, de que, a maioria dos pais não considerarem essa prática um hábito. São inúmeros os benefícios concedidos por meio dessa prática no processo de humanização da criança, tais como: desenvolver a atenção, concentração, expandir o pensamento, torna o sujeito mais crítico, estimula a criatividade, aprender analisar os fatos, desenvolver a sensibilidade, reflexão, entre outros.

Conforme Mello, Mendonça e Miller (2006, p. 189), o professor deve fazer bom uso dos recursos que a escola dispõe, mesmo que limitados, objetivando o aprendizado.

> [...] se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de texto – o que, de fato, é uma meta importantíssima do nosso trabalho como professores-, é necessário que trabalhemos profundamente o desejo e o exercício por meio de diferentes linguagens: a expressão oral, por meio de relatos, poemas e músicas, o desenho, pintura, a colagem, o faz de conta, o teatro de fantoches, a construção de retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila, enfim, que as crianças experimentem os materiais disponíveis que a escola e a educadora têm como responsabilidade ampliar e diversificar sempre.

Considerando que a leitura exerce uma função social, ela possibilita a aquisição de valores e formas de decodificar o mundo, nesse entender, é preciso que as crianças desenvolvam o gosto e a autonomia da leitura, pois assim, desenvolverá um senso crítico e uma visão subjetiva e coletiva da realidade, atuando na sociedade não como um ser passivo, mas entendendo o seu papel histórico-social. Contudo não se deve apenas incentivar o contato, mas atrair o interesse, demostrando como a leitura pode auxiliar e elucidar diversos conhecimentos de seu cotidiano.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os instrumentos de ensino ocorrem muitas vezes de forma mecanizada, sem contextualizar o conhecimento e o seu uso social, priorizando a memorização em detrimento dos conceitos escolares analisados sobre a ótica cultural e social na qual a criança está inserida. Essa prática, consequentemente se estende a leitura em sala, que por vezes ocorre de modo estático e concreto. Entendemos que a linguagem escrita precisa ser apresentada como um elemento desenvolvido historicamente e em movimento, sendo passível de mudanças devido à essência ideologizada, por essa razão se faz necessário compreender as particularidades do concreto.

A própria estabilidade é provisória, a leitura é uma ação que impulsiona o pensamento de natureza dialética.

> A leitura, porque lida com os embates entre as palavras, criadas pelas relações múltiplas entre os homens, também é criada nessa relação. A leitura, portanto não existe. É criada quando os homens se encontram na mediação pelo texto escrito. Provisória e fortuita, como é da própria natureza da linguagem. (ARENA, MENDONÇA e MILLER, 2006, p. 178).

Apesar da grande discussão em torno da leitura na escola, esse assunto continua sendo alvo de debates no meio acadêmico e educacional, especialmente em função do grande número de alunos que conclui o ensino fundamental sem se apropriar dessa competência básica. Concordamos com Arena (2007) ao afirmar que o tema não é novo, mas também não envelhece, atravessa a história. Portanto, precisa ser pesquisado e discutido porque é recorrente, persistente e incômodo. É nesse sentido que se justifica a presente pesquisa.

Caminhos Metodológicos

A presente pesquisa foi norteada pelos princípios da abordagem qualitativa que, por sua própria característica, possibilitará a conjugação de diversos instrumentos na coleta de dados e maior envolvimento dos pesquisadores com o ambiente da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). A categoria de análise é a atividade, uma ação cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1981).

O universo da pesquisa de campo foi delimitado a três instituições de Ensino Fundamental da rede municipal de Imperatriz, escolhidas aleatoriamente, sendo uma da área central da cidade e duas localizadas em bairros.

Os sujeitos da pesquisa foram às professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental das instituições pesquisadas. Em função disso, não usamos critérios de escolhas: todos foram convidados. O quadro 01 abaixo ilustra a distribuição desses sujeitos por instituição.

Quadro 01 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	Quantidade	Instituições
Professoras	1	Centro
	2	Bairro

Fonte: Pesquisa de campo.

Para coleta de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada. A entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Além da entrevista, utilizamos a observação sistemática, pois a nossa intenção era realizar uma descrição precisa dos recursos – material de leitura - utilizados pelos professores, os gêneros de leitura e a forma como a mesma é encaminhada. Para registro das observações utilizamos um diário de campo que, para Minayo (2008, p. 71), é "[...] um caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades".

Após a coleta, os dados foram classificados em categorias específicas, analisados e interpretados à luz da atividade, sob a ótica da perspectiva Histórico-Cultural, razão pela qual privilegiamos a abordagem crítico-dialética de pesquisa, uma vez que nessa abordagem se analisam os problemas educacionais, rigorosamente a partir de sua realidade no contexto das relações sociais próprias do modo de produção capitalista. Todos os participantes e as instituições tiveram garantia de que seus nomes não foram expostos a situações que possam causar constrangimento. Para tanto, firmamos um Termo de Livre Consentimento.

Resultados

As instituições onde a pesquisa foi realizada apresentam características significativas e singulares no que concerne o ensino leitura. Duas das escolas pesquisadas têm bibliotecas que dispõe de livros que atendem as faixas etárias de ensino a qual as escolas atendem. Na escola em exceção, localizada no bairro, não tem biblioteca, mas há uma sala destinada para guardar os livros que funciona como um almoxarifado, mas as crianças não tem acesso a mesma. No quadro abaixo traz as características e os recursos que estes espaços disponibilizados para a leitura contêm.

Quadro 02 – Descrição dos espaços para a leitura

Instituições Escolares	Sala de aula	Biblioteca/Sala de Leitura
Instituição do Centro	A sala de aula possui um espaço amplo, no entanto não há cartazes, não contém o Cantinho da Leitura. Percebeu-se também a ausência de uma decoração com elementos que propiciem a aprendizagem.	Há Biblioteca, que dispõe de uma grande variedade de livros, mas com um espaço geográfico pequeno que não comporta a turma para utilizar o ambiente na realização de atividades extraclasse.
Instituição de Bairro -1	Um arranjo espacial amplo, cartazes, decorados com textos atrativos, alguns também feitos pelos alunos. A sala tem um Cantinho de Leitura; com variados livros com pequenos textos ou apenas ilustrações. Nesse cantinho tem um banco e uma decoração que traz uma sensação de tranquilidade e aconchego	Não possui Biblioteca, mas tem uma Sala de Leitura, com mesas, cadeiras, com livre acesso para os alunos.
Instituição de Bairro - 2	Contém um espaço amplo. Que possibilita diversas atividades. Além de cartazes educativos colocados nas paredes, que funcionam como auxiliadores no processo de ensino. Há também o Cantinho da Leitura	Não possui Biblioteca. Contendo apenas um almoxarifado para guardar os livros, no quais os alunos não tem acesso.

Fonte: Pesquisa de campo.

Iniciamos a observação em novembro de 2018 a março de 2019. Uma das primeiras constatações é que as duas instituições dos bairros possuem um espaço amplo compatível com a quantidade de alunos que a sala comporta. Em uma dessas escolas, conta com uma sala decorada, com vários recursos didáticos visuais, sala climatizada, um ambiente acolhedor e propicio para o ensino nessa faixa etária. Os benefícios decorrentes deste espaço planejado são visíveis, visto que, as crianças demostram uma maior concentração, dificilmente ficam dispersas, mais trazem um retorno imediato do assunto trabalhado pela professora. Já na escola localizada no centro o cenário difere em alguns aspectos, a sala também conta com um arranjo espacial amplo, no entanto não há trabalhos expostos nas paredes, cartazes educativos. A professora alegou que a instituição está aguardando uma pintura que seria realizada pela prefeitura da cidade, por essa razão, retirou todos os materiais que estavam expostos nas paredes. Este aspecto influi consideravelmente na concentração dos alunos, que na maioria do tempo ficam inquietos e se desconcentram como muita facilidade.

> [...] situações ambientais favoráveis influem na aprendizagem. Assim, um ambiente adequado, ambiente reforçador, condição de acomodação física, de temperatura, iluminação e ventilação agradáveis, tendem a favorecer as aprendizagens em eficácia e realização (ZANELLA, 2006, p. 34).

Desse modo, não basta apenas existir espaço. O ambiente deve ser repleto de objetos que representam a cultura e o meio ao qual estão inseridas fazendo com que elas consigam compreender o mundo de formas diferentes, preparando o ambiente e as atividades a serem desenvolvidas de forma a auxiliar as crianças a reconhecerem suas potencialidades e cooperarem com os colegas, incentivando, portanto, o compartilhar de conhecimentos.

Quadro 03 – Dados das Entrevistas

Sujeitos da Pesquisa	As práticas de leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental	Os recursos e gêneros textuais que são priorizados pelas professoras
Professora (P1)	Para aguçar o gosto pela leitura eu enquanto educadora costumo ler contos infantis e dramatizar.	Os gêneros textuais que costumo utilizar em minha prática no dia a dia são vários, como; cantigas receitas, bulas, instruções de jogos, parlendas, contos, entre outros.
Professora (P2)	Todos os dias a gente tem a Roda de Leitura, então a gente lê muito. As crianças fazem cartazes e com o Cantinho da Leitura eles têm o contato diário com os livros.	Nós usamos poesias, trava línguas, rimas, receitas, textos científicos, revistas em quadrinhos, toda a diversidade de gênero que você possa imaginar, cruzadinhas, que as vezes eles tem uma dificuldade maior. Então, tudo que a gente encontra de diversidade na questão da leitura, vamos trazendo pra eles ficarem conhecendo. Até porque eles precisam se apropriar de diferentes tipos de gêneros.
Professora (P3)	Os textos maiores eu sempre leio pra eles. Como eles tem mais dificuldade nos textos grandes eu trabalho vários gêneros textuais adaptados pra eles, tipo: parlenda, musiquinha de roda, travas línguas, quadrinhas, textos pequenos para a idade deles. Porque se eu trouxer uma música grande ou um texto grande eles não vão acompanhar. São textos que tem quatro frases, estrofes. Assim, porque facilita pra eles e sempre trazer os textos com a letra bem legível, grande, caixa alta, pois facilita pra eles.	Os gêneros são diferenciados, são muitos que trabalho na sala de aula, parlendas, bilhetes, travas línguas, músicas, propagandas, vídeos. Tudo o que incentiva, que facilita o desenvolvimento na leitura eu trago.

Fonte: Pesquisa de campo.

Como se percebe nos relatos das professoras, as práticas de leitura estão mais voltadas como um “passa tempo”. No entanto, a leitura está além de decifrar códigos, mas é uma busca por sentido, entendendo que essa aquisição ecoa em todas as áreas da vida. Como afirma Rego (1995) “o aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento humano”.

Nas escolas, as professoras reconhecem que cada criança apresenta um ritmo próprio de aprendizagem, sendo necessários variados instrumentos de modo a propiciar o aprendizado em diferentes modos. Considerando a necessidade e os resultados a disciplina de Língua Portuguesa se faz presente quase todas as aulas. Percebemos que a maioria dos pais pressionam os professores para apressar o processo de leitura e escrita por parte da criança. Em relação ao desenvolvimento humano, a teoria histórico-cultural é enfática ao afirmar que o ensino, não tem como objetivo apressar seu desenvolvimento, mas enriquecê-lo, utilizando maximamente as vantagens que cada idade permite. Isso significa oferecer às crianças o acesso à cultura nas suas máximas possibilidades, mas com ações condizentes com sua atividade principal como, por exemplo, a comunicação emocional, a atividade com objetos e a brincadeira. Na sequência dessas atividades, a criança entra em contato com o mundo, acumula experiências e adquire as premissas para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da personalidade.

Discussão

O estudo centrou-se em identificar como vem se dando as práticas de leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental. Em seguida, constatar os recursos e gêneros textuais que são priorizados pelas professoras na orientação da leitura pelas crianças e como estão organizados os espaços destinados aos livros e leitores nas escolas pesquisadas.

Nesse sentido, tivemos como ponto de partida a revisão bibliográfica, com intuito de constatar que o ser humano não nasce dotado de capacidades psíquicas superiores, mas, se humaniza através dos processos históricos e dos conflitos internos da realidade que o circunda. Por essa razão, priorizamos o estudo da atividade na perspectiva Histórico-Cultural, objetivando uma análise da aquisição da leitura como uma forma de linguagem e o desenvolvimento da consciência humana.

Desde a tenra a idade o ser humana precisa se apropriar dos conhecimentos historicamente organizados, decorridos pela comunicação. É por meio da escolarização que os conceitos espontâneos que a criança tem com suas experiências cotidianas são elevados aos conceitos científicos. “Os conceitos cotidianos se formam durante o processo da experiência pessoal da criança [...] ao passo que os conceitos científicos, que se formam no processo de instrução [...]” (MENDONÇA E MILLER, 2006).

Na visão vigotskiana o desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Nessa perspectiva, a instrução é uma das principais fontes dos conceitos da criança e do adolescente; determina o destino de todo o seu desenvolvimento mental (funções intelectuais superiores - consciência refletida e controle deliberado) (MENDONÇA E MILLER, 2006, p. 40).

A partir dessa concepção de ensino desenvolvemos nosso processo investigativo com as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental. As professoras aqui são identificadas pela letra P maiúscula seguida pelo numeral arábico de 1 a 6, conforme a ordem de entrevista.

Para tanto, vamos abordar sobre a formação dos sujeitos da pesquisa, considerando a qualificação, experiência e o conhecimento advindo de suas formações, pautado em suas práticas educacionais. Elas possuem graduação em Pedagogia, especialização em Docência na Educação Infantil e Psicologia da Educação com tempo de serviço acima de 20 anos de experiência profissional na Educação Infantil. Do ponto de vista legal, essas condições atendem todas as determinações da Lei 9394/96 que, em seu Artigo 61, inciso I, exige para o exercício na Educação Básica "[...] professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1996)".

Todas as professoras consideram a leitura como a base do ensino, refletindo assim, nas demais áreas do conhecimento.

> Em minha opinião, a leitura é o fator primordial no processo de ensino e aprendizagem porque através da leitura que o educando desenvolve saberes que necessita para viver em sociedade e compreender o mundo em que vive. (P1).

> A leitura é importante em todas as áreas, se a criança sabe ler ela se sai bem em todas as outras áreas do conhecimento e é importante para a vida do ser humano, eu procuro mostrar para os meus alunos que a leitura é importante em todas as fases da nossa vida, pra ler um mapa, pra conhecer a história, ele precisa saber ler. Então para reconhecer os símbolos é necessário que ele saiba ler. Não somente ler, mas compreender o que tem escrito. (P2).

> Em tudo mesmo, a criança que não sabe ler ela é desmotivada, ela não acompanha no livro, porque ela não sabe mesmo e tudo se torna mais dificultoso pra ela, tudo. Já as crianças que já tem noção de leitura elas têm mais ânimo, tem mais gosto de querer ver, mas aquelas que não têm realmente domínio em nada, principalmente em Ciências e História. Fica complicado trabalhar Ciências e História então... Português costuma ser mais palavrinhas pra escrever, ler. O que exige mais é Ciências e História. Então elas ficam só brincando com o livro, ou fica só ouvindo a professora. Porque ela não consegue acompanhar no livro, aí elas ficam mais é ouvindo. (P3).

Por não ser um processo natural, a leitura precisa ser mediada. É pela mediação do professor que o aluno se encanta pelo ato de ler (SILVA, FERREIRA e SCORSI, 2009; JOSÉ, 2007). A leitura feita pelo professor reflete a expressão artística e toca, profundamente, o imaginário e a sensibilidade da criança (JOSÉ, 2007). Quando o professor lê para seus alunos, está demonstrando respeito pelo texto, pela expressão artística e, principalmente, por eles. Portanto, a leitura deve ser uma atividade planejada pelas professoras. Segundo Arena (2009), se não há objetivos, finalidades, não há como mobilizar os conhecimentos de que já se dispõe, nem se pode, adequadamente, elaborar novos conhecimentos.

Um ensino pensado para o outro requer uma contextualização, considerando a realidade, e as características que norteiam o dia a dia do aluno, sendo um elemento indispensável para o professor que almeja um aprendizado satisfatório.

Desta forma, as respectivas professoras buscam desempenhar o seu papel de educadora. Com base nos relatos, pautados nos dados da observação, elas falam que costumam trazer histórias reais, de superação, com o intuito de motivar seus alunos, pois os pais em sua maioria não exercem essa função. Cabendo a escola desenvolver projetos e recursos de modo a aguçar o gosto pela leitura.

Neste sentido, elas contam sobre os recursos utilizados na sala de aula para aguçar o gosto pela leitura.

> E para aguçar o gosto pela leitura eu enquanto educadora costumo ler contos infantis e dramatizar. (P1).
>
> Contos infantis, é o que eles mais gostam, pra que eles possam saber distinguir um texto do outro, do que se trata aquele leitura ou livro que eles estão lendo. Desde a Educação Infantil a gente trabalha. (P2).
>
> Livros, revistinhas, eu compro muitos livros com histórias muito pequenas de contos, e também trago muitos recortes. (P3).

Em relação às praticas de ensino, as professoras utilizam os recursos disponíveis no incentivo a leitura. Na instituição localizada no centro foi possível perceber a ausência de materiais auxiliadores para o processo de aquisição de leitura, não contento o cantinho da leitura. No entanto, se observou que, a professora possui domínio na articulação da leitura. Ao contar uma história, ela utiliza gestos, imitação das vozes dos personagens, expressões faciais com o intuito de dramatizar o conto lido. E dessa forma conseguiu atrair a atenção das crianças, que antes se apresentava bastante inquietas.

Conclui-se, portanto, que o ato lê exerce um elo condutor entre o individuo com meio social que o circunda. Permitindo uma apropriação da história construída pelos seus antepassados, e entendo o seu papel ativo, rumo aos novos desdobramentos históricos. Diante dos dados obtidos é considerável o empenho das professoras no exercício da leitura com seus alunos. No entanto, é preciso obter cautela nesse processo, para não culminar em um fazer mecânico. Permitindo aos alunos o desenvolvimento de sua ação criadora.

Considerações Finais

Nesse estudo objetivamos analisar as concepções que norteiam a prática de ensino das professoras no primeiro ano Ensino Fundamental e como estas influenciam na formação de crianças leitoras. Esse estudo foi investigando à luz da teoria Histórico-Cultural, por entender a leitura como uma das principais vias de acesso a cultura, e como tal, não é algo estável, mas possui um caráter dinâmico, devido a apropriação e ação do homem sobre a mesma, no que concebe em uma linguagem.

Trata-se de um tema de discussão recorrente, mas o que se percebe é que há muitos entraves a seres rompidos. A leitura não pode estar associada apenas em um

momento reservado no plano de ensino, mas um estudo pautado em um desenvolvimento histórico, crítico e social. Permitindo aos alunos obterem os sentidos e refletir sobre o contexto do texto lido, buscando depreender as ações e a função social de cada indivíduo.

Percebemos que as concepções adotadas pelas professoras permeiam um saber fazer, em detrimento da "consciência dessa consciência", não buscando o sentido atribuído aos textos atribuídos pelo escritor. Com exceção de uma das instituições localizadas em bairros, onde a professora elabora instrumentos e recursos de modo a permitir que seus alunos não sejam apenas receptores, mas cooperem em seu processo de aprendizagem.

Concluímos que os ambientes, da presente pesquisa, necessitam de melhorias, objetivando resultados mais satisfatórios. Ressaltando o empenho das professoras, assim como o empenho da gestão escolar de propiciar meios de permitir que os seus alunos aprendam a ler, respeitando suas etapas e ritmo de aprendizado. Concedendo espaço para que as crianças se expressem e opinem sobre o texto explanado, trazendo também as suas considerações.

Referências Bibliográficas

ADOLFO, Sérgio Paulo. **Literatura e visão de mundo**. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de (org**.). Leitura e Visão de Mundo: Peças de um quebra-cabeça**. Londrina: EDUEL, 2007.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho e ROCHA, Nathalia Farias da. **Leitura na escola: concepções e práticas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental.** In: ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de Almada**. A Escola de Vigotski e a humanização do sujeito histórico: dialogando com a formação de professores.** São Luís, EDUEMA, 2018. p. 03-26.

ARENA, D. B. **Leitura no espaço da biblioteca escolar.** SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 157185.

ARENA, D. B. **Palavras grávidas e nascimento de significados: a linguagem na escola.** In: MENDONÇA, Suelli G. de L.; MILLER, Stela. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 178.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: ed. Cortez, 1984.

JOSÉ, E. **Literatura infantil: ler, contar e ensinar crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Habava: Editoral Puebo y Educación, 1981.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Aalfonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELLO, Suely Amaral. **A apropriação da escrita como um instrumento cultural.** In: MENDONÇA, Suelli G. de L.; MILLER, Stela. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 189.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria da atividade e algumas implicações para o trabalho educativo.** In: MENDOÇA, Sueli G. de L. e MILLER Stela (Orgs.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos e implicações pedagógicas.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

SANTOS, Heloísa Cardoso Varão. **Educação Infantil.** São Luís: Universidade Estadual do maranhão. Núcleo de Tecnologias para a Educação, 2006.

SILVA, Lílian Lopes Martin; FERREIRA, N. S. de Almeida e SCORSI, Rosália de Ângelo. **Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.** Campinas: Mercado das Letras, 2009. pp. 49-67.

REGO, Teresa Cristina, **VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação** / Teresa Cristina Rego.25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. – (Educação e conhecimento).

ZANELLA, Liane**. Aprendizagem: uma introdução.** In: JORGE, La Rosa (Org.). Psicologia e Educação: o significado de aprender. 9 º ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

CAPÍTULO 12

DESAFIOS DOS DISCENTES DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PANDÊMICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

CHALLENGES OF STUDENTS IN A NURSING GRADUATE PROGRAM IN PANDEMIC EMERGENCY REMOTE EDUCATION: NA EXPERIENCE REPORT

André Luiz Fidelis Lima
Mestrando do PPGENF – UFAL
Graduado em enfermagem pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.
E-mail: contatoandrefidelis@gmail.com

Gabriella Keren Silva Lima
Mestranda do PPGENF – UFAL.
Graduada em enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas.
E-mail: contatoandrefidelis@gmail.com

Jhenyff de Barros Remigio Limeira
Mestranda do PPGENF – UFAL.
Graduada em enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas.
E-mail: jhenyffbarros@gmail.com

Isabel Comassetto
Docente do PPGENF – UFAL.
Doutora em Ciências pela USP e Professora da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas.
Departamento de Saúde do Adulto e do Idoso.
E-mail: isabelcomassetto@gmail.com

RESUMO

Adaptar-se ao novo não é algo fácil, mas ao mesmo tempo, foi preciso, devido ao contexto epidemiológico mundial, relacionado ao novo coronavírus, pois as aulas presenciais trariam riscos à saúde da sociedade. No que concerne à suspensão das aulas presenciais, a tomada de decisão de muitos estabelecimentos de ensino federais, deliberaram o ensino no formato remoto emergencial como uma forma viável de aprendizagem, uma estratégia plausível para a educação durante essa situação. **Método:** O método de estudo consiste em relato de experiência sobre a vivência de discentes de um Programa de Mestrado em Enfermagem de uma Instituição Federal do Nordeste brasileiro sobre as tecnologias utilizadas para o ensino de Enfermagem, por causa do distanciamento social em virtude da pandemia de COVID-19. **Objetivos da experiência**: O objetivo deste estudo é relatar a experiência de discentes de um programa de mestrado em enfermagem com as tecnologias utilizadas para o ensino de Enfermagem à distância. **Considerações finais:** O compartilhamento dessa experiência permite entender na prática as dificuldades e potencialidades que esse processo de adaptação

na pós-graduação trouxe diante do atual cenário sanitário, no entanto, não consegue identificar as inquietações levantadas através do ensino remoto na área da pesquisa em enfermagem. Por isso, são necessários estudos na área para entender o real impacto causado pela pandemia nas pesquisas realizadas pelos discentes dos programas de pós-graduação, principalmente mestrado e doutorado no período pandêmico.
Palavras-chave: Ensino remoto. Enfermagem ensino emergencial. COVID-19.

ABSTRACT:
Adapting to the new is not easy, but at the same time, it was necessary, due to the global epidemiological context, related to the new coronavirus, as the classroom classes would bring risks to society's health. With regard to the suspension of in-person classes, the decision-making process of many federal educational establishments has decided to teach in the emergency remote format as a viable form of learning, a plausible strategy for education during this situation. **Method:** The study method consists of an experience report on the experience of students in a Master's Program in Nursing at a Federal Institution in the Northeast of Brazil on the technologies used for teaching Nursing, due to the social distance due to the COVID pandemic. 19. **Objectives of the experience**: The objective of this study is to report the experience of students in a master's program in nursing with the technologies used for distance nursing education. **Final considerations:** The sharing of this experience allows us to understand in practice the difficulties and potentials that this process of adaptation in postgraduate studies brought to the current health scenario, however, it cannot identify the concerns raised through remote teaching in the field of nursing research. . Therefore, studies in the area are needed to understand the real impact caused by the pandemic on research carried out by students of graduate programs, especially master's and doctoral degrees in the pandemic period.

Introdução

Os dias ficaram diferentes com o surgimento de uma nova patologia viral infecciosa que acomete o sistema respiratório e pertence a grande família dos coronavírus que ocasionam desde resfriados simples e comuns até patologias extremamente graves, como a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS), a síndrome respiratória aguda severa (SARS) e, atualmente, a COVID-19 (SCHUCHMANN et al., 2020).

A Covid-19 é ocasionada pelo Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave do tipo 2 (SARS-CoV-2), e pode ser disperso no ambiente de pessoa para pessoa, de forma direta ou indireta, por gotículas de saliva, espirro, tosse, secreções orgânicas pulmonares, além da comunicação das mãos contaminadas com a região oral, nasal e oftalmológica, e ainda, através do compartilhamento de objetos (PEREIRA et al., 2020).

No ano de 2020, no mês de fevereiro, o Brasil, declara, através do Ministério da Saúde, emergência de importância nacional, devido ao novo coronavírus, e logo

após, sanciona a lei de nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre os critérios primários e básicos para o enfrentamento da emergência pandêmica (LIMA et al., 2020), e no mês seguinte, declara situação de transmissão patológica comunitária, através da Portaria de n° 454 de 20/03/2020 (QUALLS et al., 2017), devido a imensa virulência contagiosa do SARS-Cov-2, foi decretado, nacionalmente, ações de quarentena, isolamento e distanciamento social para evitar o descontrole do crescimento patológico entre as pessoas por COVID-19 (FERGUSON et al*.,* 2020).

Para Camacho, Joaquim, Menezes e Sant'Anna (2020), o distanciamento social previne a disseminação do agente viral, ao mesmo tempo em que resguarda os sistemas de saúde de um colapso, e evita uma elevada demanda de indivíduos contaminados, que podem evoluir para a forma grave da doença, comprometendo, sobretudo, os setores de terapia intensiva (CUNHA et al., 2020).

Segundo, estudos de Reis e Quinto no ano de 2020, ações de isolamento e distanciamento social evitam a aproximação de pessoas, e com isto, surgiu à necessidade de proibir eventos aos quais provoquem aglomerações para quebrar a cadeia de transmissibilidade viral, e para isto, foram suspensas, inúmeras atividades sociais como escolas, universidades, shoppings, shows, entre outros.

Além disso, tivemos o dever de nos adaptar a novos tempos e hábito para nos proteger (ARRUDA, 2020), bem como, incentivo ao uso de máscaras, lavagem das mãos, uso de álcool em gel, quarentena aos casos suspeitos e isolamento social horizontal para toda a população (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Segundo estudos de Dutra e Silva et al. (2020) adaptar-se ao novo não é algo fácil, mas ao mesmo tempo, foi preciso, devido ao contexto epidemiológico mundial, relacionado ao novo coronavírus, pois as aulas presenciais trariam riscos à saúde da sociedade.

No que concerne à suspensão das aulas presenciais, a tomada de decisão de muitos estabelecimentos de ensino federais, deliberaram o ensino no formato remoto emergencial como uma forma viável de aprendizagem, uma estratégia plausível para a educação durante essa situação (ARRUDA, 2020). Essa modalidade integrou o cotidiano de boa parte das instituições de ensino que buscaram manter o vínculo entre discentes e docentes no espaço virtual para a formação de programa de pós-graduação ao nível de mestrado (MACHADO, 2018).

Diante disso, as ferramentas on-line receberam destaque nos espaços educacionais. O uso de mecanismos, como Google Meet, Google Classroom, Google Documents, Jamboard, Google Forms, Socrative entre outros, somados aos métodos ativos do ensino e aprendizagem, objetivaram auxiliar a vida acadêmica (WANDSCHEER, 2020).

Esses métodos representaram uma alternativa capaz de estimular o protagonismo dos discentes, considerado e tornando-o responsável por gerir o seu próprio tempo. Isso possibilitou a transformação do estudante no processo de ensino-aprendizagem de forma remota (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; MACHADO, 2018).

Com isso, é importante ressaltar que o presente estudo refere-se a um relato de experiência, no qual abordará algumas circunstâncias e sentimentos dos discentes durante o no ensino remoto emergencial pandêmico. Ademais, mostra-se fundamental a reflexão acerca desses momentos vivenciados pelos discentes, dado que as mudanças em consequência do cenário pandêmico impactaram a trajetória acadêmica de muitos deles.

Desse modo, objetiva-se, aqui, relatar a experiência de aprendizagem dos discentes do programa de pós-graduação em nível de mestrado da Universidade Federal de Alagoas – Escola de Enfermagem.

Métodos

O método de estudo consiste em relato de experiência sobre a vivência de discentes de um Programa de Mestrado em Enfermagem de uma Instituição Federal do Nordeste brasileiro sobre as tecnologias utilizadas para o ensino de Enfermagem, por causa do distanciamento social em virtude da pandemia de COVID-19.

O relato de experiência teve como cenário a Disciplina de Metodologia do Ensino que pertence ao Programa, no período de 20 de abril de 2021 a 10 de junho de 2021. Os sujeitos envolvidos nesse relato são discentes enfermeiros vinculados ao Programa de Mestrado em Enfermagem de uma Universidade Público do Nordeste Brasileiro e matriculado na disciplina de Metodologia do ensino.

Para esse estudo, foi dispensado o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa por se tratar de um relato de experiência e não ser mencionada a instituição de ensino e o estado onde a experiência foi vivida.

Objetivos da experiência

Devido ao contexto de isolamento social frente à pandemia do novo coronavírus, houve a necessidade de adaptar o ensino que anteriormente era presencial a um contexto à distância. Portanto, o objetivo deste estudo é relatar a experiência de discentes de um programa de mestrado em enfermagem com as tecnologias utilizadas para o ensino de Enfermagem à distância.

Descrição da experiência

Em 2020, ano que iniciava a maior pandemia e, consequente crise sanitária, o mundo voltou os olhos para pensar em estratégias para impedir o avanço da infecção pelo vírus Sars-CoV-2 (BASTOS et.al., 2020). Uma das principais medidas de prevenção foi o distanciamento social, dessa forma, diferentes setores e instituições que não eram considerados essenciais foram paralisados.

Como consequência, a educação foi um dos setores a sofrer forte impacto, pois os calendários estudantis ficaram suspensos até que uma seguridade fosse posta como garantia de retorno (FERREIRA et.al., 2020).

Segundo Tarkar (2020), na Índia e em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, o fechamento de escolas e universidades não se resume apenas a um impacto na continuidade da aprendizagem dos jovens adultos discentes, mas também está ligado a um grande efeito no crescimento econômico do país, abalando diretamente a sociedade.

Em meio a esse contexto, 'adaptação' tornou-se uma das palavras de ordem, adaptação essa que culminou na necessidade de ensino remoto emergencial para dar prosseguimento ao processo de ensino. Nos cenários educacionais, modalidades como o "Home Office" e o "homeschooling" significando, respectivamente, trabalhar e estudar em casa.

O principal impacto nesse processo de adaptação foi a implantação e modificação das rotinas de discentes e docentes, para esse fim, o ensino precisou ser reformulado para que não parasse em sua totalidade, adotando novas estratégias de levar e receber o ensino (TARKAR, 2020).

O ensino híbrido, o ensino remoto e o ensino online foram introduzidos na vida de estudantes e educadores, com o intuito de não parar com o ensino/aprendizagem. Esses tipos de ensino fizeram com que novos métodos e outras estratégias fossem refeitas para que o processo de ensino não parasse.

Desse modo, sob a nova perspectiva, como forma agregativa, várias plataformas que antes era usada apenas no meio empresarial, passaram a ser adotadas dentro do meio acadêmico, são elas, Google Meet, Microsoft teams, Zoom, Google Class entre outros, todos operando de forma gratuita em sua maioria.

O que era casual, hoje, passa a fazer parte, do dia a dia de discentes e docentes, que desde então estão atuando de casa nesse novo formato, seja pelo smartphone ou pelo próprio computador, a vida remota tomou conta e passou a ser o "novo normal" Dentre uma das dificuldades encontradas nesse período foi o acesso à internet e o manejo com tecnologias que antes eram utilizadas mais para lazer (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

O ensino remoto não substitui os encontros pedagógicos presenciais, porém, é uma alternativa para aqueles que possuem condições de acesso. (OLIVEIRA; SOUZA, 2020). Dentro desse processo de ensino/aprendizagem e busca por capacitações e títulos maiores, levando em conta que a enfermagem passa por uma rotatividade contínua no que diz respeito ao novo e ao aprimoramento.

Nesse quesito, uma delas são as pós-graduações nível mestrado e doutorado que também tiveram que passar por esse processo de adaptação para que esse fluxo não fosse interrompido no seu processo de ensino e pesquisa, sendo assim todos foi obrigado a seguir seu processo nesse novo ritmo digital.

Ainda trazendo a “adaptação” como palavra de ordem, essa mesma vem com força dentro desse cenário, fazendo com que corpos docentes mudassem sua forma de ensino, sua forma de produção e formas de pesquisa, tudo isso no intuito comum, fazer com que a ciência jamais pare. Dentro de um contexto incerto, os olhares agora foram voltados para a ciência, essa mesma agora precisaria de toda força possível para achar formas, evidências e linhas de cuidado eficazes para uma assistência completa.

Vercelli (2021) traz em seu estudo que o panorama apresentado referente ao Programa de Mestrado acadêmico de muitas universidades revela que os/as pesquisadores/as buscam desenvolver pesquisas sobre situações referentes às demandas e problemas do dia a dia escolar, especialmente aqueles relacionados à gestão pedagógica, aos recursos educacionais e às práticas de ensino e aprendizagem, objetivando efetivar o diálogo entre teoria e prática, a fim de não dissociar a pesquisa das questões pedagógicas.

Considerações finais

O relato expôs a mudança do processo de ensino/aprendizagem remoto da pós-graduação revelando dificuldades de adaptação ao novo modelo, pois as instituições de ensino não estavam preparadas metodologicamente e nem estruturalmente para tal demanda.

A maior dificuldade levantada pela experiência foi a dificuldade de acesso de todos a internet e a falta de manejo para utilização da tecnologia como ensino e pesquisa e a falta dos encontros pedagógicos.

Apesar de não conseguir substituir os encontros pedagógicos, o ensino remoto possibilitou continuidade pedagógica se mostrando uma ferramenta importante para diminuir o impacto causado pela pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2.

O compartilhamento dessa experiência permite entender na prática as dificuldades e potencialidades que esse processo de adaptação na pós-graduação trouxe diante do atual cenário sanitário, no entanto, não consegue identificar as inquietações levantadas através do ensino remoto na área da pesquisa em enfermagem. Por isso, são necessários estudos na área para entender o real impacto causado pela pandemia nas pesquisas realizadas pelos discentes dos programas de pós-graduação, principalmente mestrado e doutorado no período pandêmico.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede- Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BASTOS, M. C., et al. Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na covid-19. **Revista Mineira de Enfermagem.** V. 24, 2020. Disponível em: http://reme.org.br/artigo/detalhes/1495. Acesso em: 31 de jul. 2021

DUTRA E SILVA, A. et al. Interdisciplinaridade e ensino remoto. **Seminário de atualização de práticas docentes**, Anápolis, V. 2, n. 2, out, 2020. Disponível em: http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5715. Acesso em: 04 de ago. de 2021.

FERGUSO, N. M., et al. Impact of non-pharmaceutical interventions (NPIs) to reduce COVID-19 mortality and healthcare demand. **Imperial Ac Uk**, p. 1- 20, 2020. Disponível em https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/medicine/sph/ide/gida-fellowships/Imperial-College-COVID19-NPI-modelling-16-03-2020.pdf. Acesso em 01 de ago de 2021.

FERREIRA, P. H. da C; et al. Estratégias adotadas no enfrentamento da COVID-19: Relato de experiência profissional. **Enfermagem em Foco.** V. 11, p. 199-204, 2020. Disponível em: http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/3783/1006. Acesso em: 08 de ago. 2021.

LIMA, K. C., et al. . A pessoa idosa domiciliada sob distanciamento social: possibilidades de enfrentamento à covid-19. **Rev Bras Geriatra Gerontol,** V. 23, n. 2, p. 1-3, 2020. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbgg/a/cc64tz4zhsrs4F8m4sXVMqt/?lang=pt. Acesso em: 08 de ago de 2021.

MACHADO, K. G. W. As metodologias ativas na educação superior. In: **Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação**,V. 4. Anais [...]. Porto Alegre: SIPASE, 2018. Disponível em: https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/30.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

MOREIRA, J. A. HENRIQUES, S.; Barros, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, V. 1, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123. Acesso em: 02 de ago. de 2021.

OLIVEIRA, Hudson do Vale; SOUZA, Francimeire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, V. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/oliveirasouza. Acesso em: 06 de ago. 2021.

PEREIRA, Mara Dantas, et al. The COVID-19: pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. **Research, Society and Development**, V. 9, n. 7, p. 1-35, 5 jun. 2020. Semanal. Disponível em: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4548. Acesso em: 30 de jul. de 2021.

QUALLS, N. et al. Community mitigation guidelines to prevent pandemic influenza. **MMWR Recomm and Rep**, v.66, n. 1, 1-34, 2017. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/66/rr/rr6601a1.htm. Acesso em: 30 jul. de 2021.

REIS, J. A. F.; QUINTO, D. COVID-19, social isolation, artisanal fishery and food security: How these issues are related and how important is the sovereignty of fishing workers in the face of the dystopian scenario. **SciELO Preprints**, 1–26, 2020. doi: https://doi.org/10.1590/SCIELOPREPRINTS.5. Acesso em: 03 de ago. de 2021.

SCHUCHMANN, A. Z., et al. Isolamento social vertical x Isolamento social horizontal: os dilemas sanitários e sociais no enfrentamento da pandemia de COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, V. 3, n.2, 3556 - 3576. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.34119/bjhrv3n2-185. Acesso em: 30 jul. de 2021.

TARKAR, P. Impact Of Covid-19 Pandemic On Education System. **International Journal of Advanced Science and Technology**. V. 29, n. 09, p. 3812-3814, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Preeti-Tarkar/publication/352647439_Impact_Of_Covid-19_Pandemic_On_Education_System/links/60d1e909299bf19b8d99d279/Impact-Of-Covid-19-Pandemic-On-Education-System.pdf. Acesso em: 31 jul 2021.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista Ambiente Educação**, V. 13, n. 2, p. 47-60, 2020. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932. Acesso em: 06 ago. de 2021.

WANDSCHEER, K. T. **Ensino Remoto: um caminhar de possibilidades educativas.** In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.). Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-emtempos-de-pandemia. Acesso em: 29 de jul. de 2021.

CAPÍTULO 13

DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DIFFICULTIES FACED BY PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Edval Vantroba
Etec Dr. Celso Charuri
Capão Bonito – SP
edvalvantroba@gmail.com

RESUMO
O presente trabalho tem por objetivo pesquisar as dificuldades encontradas pelos professores de educação física na administração de suas aulas. Foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica, nas principais bases de dados e livros sobre a temática. Foram encontrados como resultados a falta de materiais próprios, a falta ou inadequações nas estruturas físicas de muitas escolas, a falta de valorização por parte dos alunos, demais professores e a sociedade, a desqualificação profissional dos professores de educação física e a própria desmotivação dos alunos em participar das aulas. Muitos dessas dificuldades, são oriundas ainda do pensamento inicial da disciplina que consistia na recreação e divertimento dos alunos. Hoje se reconhece a importância da educação física no desenvolvimento do aluno enquanto parte integral da aprendizagem seja ela cognitiva, escolar ou social.

Palavras-chaves: Educação Física. Importância. Dificuldades dos professores.

ABSTRACT
The present work aims to investigate the difficulties encountered by physical education teachers in the administration of their classes. It was carried out through bibliographical research, in the main databases and books on the subject. The lack of proper materials, the lack or inadequacies in the physical structures of many schools, the lack of appreciation on the part of the students, other teachers and the society, the professional disqualification of the physical education teachers and the students' lack of motivation were found as results. participate in classes. Many of these difficulties stem from the initial thought of the discipline which consisted in the recreation and amusement of the students. Today, the importance of physical education in the development of the student is recognized as an integral part of learning, be it cognitive, school or social.
Keywords: PE. Importance. Difficulties of teachers.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem objetivo identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores de educação física. Hoje a mesma é concebida como disciplina obrigatória nos currículos escolares. No entanto, a sua aplicabilidade ainda gera muitas dúvidas, questionamentos e dificuldades.

A disciplina de educação física, desde os anos de 1960, apresentou diversas alterações. Desde a sua concepção inicial, como forma de recreação entre os alunos,

através dos interesses políticos e militares até os dias atuais, reconhecida como fundamental para o processo de aprendizagem é sociabilidade do aluno, bem como primordial para o desenvolvimento da ética e da moral necessários para o convívio na sociedade.

Essas importâncias, fazem com que a disciplina de educação física, hoje seja reconhecida como uma ferramenta interdisciplinar. A sua atuação vai ou deveria ir muito além das práticas dela em si.mesma. a sua atuação, em conjunto com as demais disciplinas administradas na escola, favorece ao aluno a aquisição da aprendizagem, a motivação e o interesse e pelos estudos.

A proposta pedagógica da educação física, objetiva a sua participação na educação integral do ser humano. Nesse aspecto possui importância primordial, frente aos aspectos relacionados à convivência em grupos, em equipes, o respeito pelo espaço do outro, a tolerância frente aos relacionamentos, a administração dos próprios sentimentos e emoções e a capacidade de liderança dentro da equipe.

Através de suas práticas, tanto esportivas, como de dinâmicas e interações, a educação física, proporciona um desenvolvimento tanto biológico, Psicólogo, social e cultural. Frente a essas importâncias, cabe ao professor a sua atuação de acordo com parâmetros e diretrizes específicas. Se apropriando de atividades lúdicas, através da diversidade e a reflexão sobre cada uma.

No entanto, apesar do papel fundamental do professor nessa perspectiva, o mesmo muitas vezes encontra inúmeras dificuldades na realização das suas funções. Sejam elas desde a falta de preparação, a falta de interesse dos alunos, o não reconhecimento por parte dos alunos é demais professores, bem como da sociedade como um todo sobre as suas contribuições.

Outras dificuldades apontadas ainda pela literatura, consiste na falta de materiais apropriados, a falta de espaços adequados e também a baixa remuneração dos mesmo. Em muitas escolas, ainda há, a inadequação dos profissionais devidamente qualificados para a disciplina. Nesses casos ocorrendo muitas vezes, apenas o preenchimento da carga horária.

Diante desse cenário, o presente trabalho visa abordar a disciplina, elucidando as suas contribuições e apresentar as principais dificuldades na sua realização. Para além disso, através da literatura, propondo possíveis soluções para as demandas apresentadas.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA: BREVE HISTÓRICO

A educação física, enquanto disciplina escolar passou por várias transformações só longo de sua história. O seu início, passou de recreação e uma forma de entretenimento, para concepções médicas, voltadas mais para a preocupação frente a higiene, saúde e eugenia. Posteriormente passou a ser de um interesse maior pelos militares, que por sua vez buscavam a resistência física, o desenvolvimento corporal para os serviços militares (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007).

Conforme os autores, o interesse posterior pela disciplina da educação física, se deu na ordem política. Esses por sua vez, viam vantagens nessa modalidade, como forma de desenvolver as capacidades esportivas nos futuros atletas que representariam o país nas competições olímpicas.

A primeira lei nacional, nas diretrizes educacionais, a LDB nº 4.024/61, aponta a educação física, como principal objetivo a recreação. Essa deveria ser realizada através de diversas atividades, como jogos, atividades rítmicas, dramatizações entre outros. Visava através dessa o desenvolvimento físico, o espírito comunitário e a criatividade (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

Em 1964, com o golpe militar, as práticas da educação física foram direcionadas para o esporte. Os jogos ganharam destaque nessa disciplina escolar, uma vez que os mesmos obedeciam regras e normas e era vistos como forma de ensinar os alunos a saberem ganhar e perder (PALMA, A; OLIVEIRA; PALMA, J., 2008).

Em 1971, a nova LDB nº 5.692 tornou obrigatoriedade a disciplina da educação física no ensino fundamental e médio. González e Schwengber (2012, p. 21), explicam as ideias que norteavam este período:

> "No período de efetivação da LDB nº 5.692/71, o Ministério da Educação e Cultura tratou de propagar a mais recente novidade para a educação das crianças: a psicomotricidade. O discurso psicomotricista, com seus desdobramentos práticos, se apresentou, inicialmente, em contra posição aos conteúdos de 'natureza eminentemente recreativa e esportiva', de modo que a educação nos anos iniciais começava a mergulhar em outro universo teórico, metodológico e linguístico. Nesse contexto, a Educação Física foi considerada uma das soluções para os inúmeros problemas que levavam ao fracasso educacional, especialmente ao fracasso da alfabetização."

Entre os anos de 1960 e 1979, a educação física passou por várias mudanças. Desde os seus objetivos, os interesses políticos e pedagógicos. Com sua concepção inicial de apenas recreação à importância fundamental para o desenvolvimento do educando, seja através da psicomotricidade, ao desenvolvimento físico, à melhorias no processo de aprendizagem das demais disciplinas ou mesmo na socialização da criança com os colegas e o ambiente ao qual está inserida

A LDB nº 9.394/1996, abrangeu ainda mais a atuação da Educação física. Com a nova diretriz, essa foi estabelecida como obrigatoriedade em toda a educação básica. Essa inclui desde a educação infantil, o ensino fundamental e médio (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

Magalhães, Kobal e Godoy (2007, p. 44) contribui ao afirmar:

> "Em 2001, na tentativa de garantir a presença da Educação Física em toda a Educação Básica, foi acrescentado o termo 'obrigatório' a esse texto. Portanto, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio".

Cabe ressaltar, que até então era facultativo a disciplina de educação física aos cursos noturnos. A partir de 2003, vigora uma nova lei nº 10.793, onde no artigo 26, em seu terceiro parágrafo conta o seguinte texto:

> § 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno.
> I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas.
> II – maior de trinta anos de idade.
> III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física.
> IV – amparado pelo Decreto - Lei no1.044, de 21 de outubro de 1969;
> V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º12.2003)
> VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º. 12.2003) (BRASIL, 1996).

Percebe-se nesse breve histórico, muitas mudanças em sua concepção. Hoje, portanto, não mais compreendida enquanto uma disciplina de recreação e divertimento, mas compreendida como fundamental no processo de aprendizagem. Apesar dessas concepções na literatura, na prática, ainda encontramos dificuldades na sua realização, enraizados nessa ideia inicial –do divertimento e passa tempo. O que fundamenta uma série de dificuldades, que serão abordados nesse trabalho.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA IMPORTÂNCIA

A disciplina de educação física hoje, além de ser um requisito obrigatório na educação básica, ela é reconhecida mediante a literatura científica. As suas contribuições vão muito além de mero divertimento ou extravazão de energia. A mesma contribui aos exercícios físicos, a descoberta do seu próprio corpo e ao desenvolvimento cognitivo, sendo portanto, útil à assimilação do conteúdo das demais disciplinas escolares.

A educação física é vista, portanto, como uma disciplina formadora a partir do corpo. Através do movimento, as práticas corporais, auxiliam na compreensão da dimensão do equilíbrio, do espaço físico, contribuindo com o desenvolvimento individual e social, respeitando as diferenças e diminuição da desigualdade social (NEIRA, 2008).

Para a educação infantil, os autores Magalhães, Kobal e Godoy (2007, p. 47) destacam as seguintes contribuições:

> “Na Educação Infantil, a Educação Física desempenha um papel de relevada importância, pois a crianças desta fase está em pleno desenvolvimento das funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais, passando da fase do individualismo para a das vivencias em grupo. A aula de Educação Física é o espaço propício para um aprendizado através das brincadeiras, desenvolvendo-se os aspectos cognitivos, afetivo social,motor e emocional conjuntamente”.

Para Cersósimo e Sato (2003, p. 125), a educação física contribui em diversos aspectos, contribuindo com o projeto de uma educação integral:

> “A educação física favorece o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança, isto é o seu desenvolvimento integral. Por meio de exercícios, ginásticas, jogos, competições, danças, etc., o educando adquire qualidades físicas, psíquicas e sociais como: força, resistência, flexibilidade, velocidade;

> coordenação de reflexos, de movimentos; capacidade de concentração e de relaxamento; disciplina; equilíbrio emocional, segurança, coragem; espírito de solidariedade, de equipe; adaptação social".

A educação física, portanto, toma como a grande dimensão o próprio corpo. O aluno aprende em todos os aspectos, seja o bilógico, psicológico, emocional, afetivo, social ou cultural. O corpo, através de suas manifestações participa em cada concepções dessas.

> "O corpo é mais do que o organismo. É seu meio de transporte pela vida e sofre junto, emociona-se junto, muda continuamente conforme as transformações do seu espírito, conforme sua religião, sua maneira de pensar, seus costumes". (SABA, 2003, p. 60).

Os autores Graber e Woods (2014), destacam que a disciplina de educação física contribui em três principais domínios. O psicomotor – onde o aluno desenvolve as competências relacionadas aos movimentos, coordenação, agilidade; Cognitivo – onde através das regras, das normas e a disciplina comportamental adquire o autoconhecimento, conhece suas próprias limitações, desenvolve seu desempenho, sua motivação e o domínio afetivo – onde através da interação, reconhece suas emoções, aprende a administra-los, desenvolve o respeito pelo espaço compartilhado e a interação social com os demais colegas.

Marinho et al. (2007, p. 38) contribuem ao resultar a importância da educação física frente a aquisição de valores sociais e o desenvolvimento da aprendizagem da convivência social. Atributos que não são demanda de disciplinas específicas, como o caso de português, matemática ou ciências.

> "Logo, a educação deve caminhar para a vida afetiva, intelectiva, corporal, social e espiritual do aluno, sem as divisões tão usadas nas escolas. Sabemos hoje que educar não é apenas estar preparado para o mercado de trabalho e acumular informações e conhecimento. Pelo contrário, o mundo exige pessoas com uma visão ampla, o que engloba autoconhecimento, desejo de aprender, capacidade de tratar com o imprevisível e a mudança, capacidade de resolver problemas criativamente, aprender a vencer na vida sem derrotar os demais,aprender a gostar de progredir como pessoal total e crescer até o limite de nossas possibilidades, que são infinitas".

A aplicabilidade da disciplina de educação física, portanto, é essencial para que o aluno adquira os conhecimentos essenciais à vida social. O trabalho com o corpo, com os movimentos, em espaços alternativos, desenvolve nesses a capacidade de relacionamentos, de convívio em grupos, de atuarem em equipes, de estratégias competitivas, de liderança e companheirismo.

Para Ávila e Frison (2012, p. 182), a importância da educação física no ensino escolar, ultrapassa os limites da própria disciplina. Para os autores, ela está diretamente relacionada contida as demais disciplinas, através da aquisição de estratégias de aprendizagem. De acordo com os mesmos:

> "Uma das disciplinas, integrada à proposta pedagógica da escola, que pode ajudar no ensino de estratégias de aprendizagem desde a Educação Infantil

> é a Educação Física. Uma das maneiras de como esse processo de ensino de estratégias pode acontecer é a de o professor de Educação Física promover, paralelo ao ensino dos conteúdos específicos da disciplina, o ensino de estratégias de aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos pedagógicos".

Nessa lógica, o professor de educação física recebe um papel fundamental de mediador entre o aluno e a sociedade. Passa a ser responsável pelo favorecimento da aprendizagem, através da reflexão sobre os movimentos, a utilização da diversidade de técnicas e estratégias que estimulem o aluno sobre o seu papel social e inerente na sua visão de mundo. (NUNES; CARTIER,2010).

A prática do esporte, no entanto, quando não levada ao nível de reflexão e conscientização, pode se tornar um aspecto negativo dentro da sociedade. Nesse sentido, a Secretária de Educação Fundamental (1997, p. 58) através de seus parâmetros curriculares, adverte sobre a importância do papel do professor de educação física:

> "Sabe-se, hoje, que exercitar ou disciplinar o corpo não resulta obrigatoriamente na formação completa do ser humano. Sabe-se, por exemplo, que o caráter pode ser corrompido pelas glórias do esporte,favorecendo a atitude de obter a vitória a qualquer custo e até mesmo com o uso de drogas. Sabe-se, ainda, que a integração social pode transformar-se em desintegração, com guerras entre torcidas e brigas dentro de campos e quadras. (...) Assim, nas aulas de Educação Física deverá sempre contextualizar a prática, considerando suas várias dimensões de aprendizagem, priorizando uma ou mais delas e possibilitando que todos os seus alunos possam aprender e se desenvolver".

Alves (2011, p. 21) contribui ao abordar a necessidade da execução da disciplina de educação física em conjunto com o quadro pedagógico, ou seja, interpelação dado com as demais disciplinas da escola:

> "A Educação Física é uma disciplina educacional que trabalha além do físico, o intelecto e as relações sociais e não deve somente restringir-se aos conteúdos ligados à esportivização (iniciação e treinamento esportivo). Seus conteúdos devem atender às necessidades da formação integral do cidadão e não mais trabalhar de forma isolada, em que seu fim é sua simples prática, mas sim integrada à proposta de formação".

A disciplina de educação física, portanto, é concebida como interdisciplinar. Através de suas múltiplas dimensões sobre as quais poderá atuar e ainda na diversidade de técnicas e práticas pedagógicas que pode adotar (GONZÁLES; FRAGA, 2012). Toda via, para que essa proposta seja viável e realmente ocorra, há a necessidade de condições favoráveis para o professor poder atuar. Nesse sentido, no próximo capítulo, abordaremos as questões relacionadas às dificuldades dos mesmos.

EDUCAÇÃO FÍSICA: PRINCIPAIS DIFICULDADES DO PROFESSORES

Uma das principais dificuldades encontradas pelos professores de educação física é o desinteresse por parte do aluno. Partindo da premissa, que todos os alunos gostam da disciplina, do ar livre ou da quadra de esportes, não se confirmou na litera-

tura. As principais questões apontadas para essa desmotivação, consiste na falta de coordenação motora por parte do aluno, pouca ou nenhuma habilidade, sobrepeso, timidez, falta de material, pouca diversidade de atividades desenvolvidas, falta de quadra coberta e consequente exposição ao sol forte.

Nesse contexto, Silva apud Farias (2006, p. 51) destaca sobre a atuação do professor de educação física, na tentativa de encontrar possíveis soluções para os problemas apresentados:

> "A importância do papel do professor de Educação Física, que não pode ser reduzido ao mero treino em habilidades práticas, mas envolve a educação de uma nova classe de intelectuais, fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, quando nos referimos ao intelectual/professor de Educação Física, queremos nos referir a sua ociosidade como intelectual. [...] O intelectual é aquele que faz novas descobertas e tenta difundi-las após a sua análise crítica. A atitude crítica e o apontamento de soluções viáveis frente aos problemas fazem parte da personalidade do intelectual".

Outra dificuldade encontrada é referente à concepção ainda existente entre os alunos, entre os professores de outras disciplinas e muitas vezes dos próprios professores de educação física. Essa dificuldade é apontada pela literatura, como uma ideia que as referidas aulas são um tempo livre para o aluno.

Almeida (2012, p. 51) contribui nesse sentido:

> "O âmbito escolar e, principalmente, as aulas de educação física possuem muitos vícios e resistências por parte dos próprios alunos, que possuem a ideia de que o momento da aula é um tempo livre para caminhar pelo pátio ou de apenas praticar jogos esportivos com bola, como o vôlei para as meninas e o futebol para os meninos. O professor tem papel-chave para interromper esse péssimo hábito de reafirmar a ideia que as crianças aprenderam sobre a disciplina".

Outra grande dificuldade encontrada, é a falta de material apropriado ou de espaços específicas para o desenvolvimento das atividades. Essa questão, reflete em muitos outros requisitos. Através dessa, o professor poderá desistimos o aluno, através de atividades repetitivas e desinteressantes, a realização de tarefas não apropriadas para as idades dos alunos ou mesmo a utilização apenas como requisito de cumprimento da carga horária.

Outro aspecto que a literatura apresenta, é o despreparo dos próprios professores. Em muitos casos, designados para a disciplina professores sem a devida formação necessária, acarretando prejuízos ou atrasos sobre os objetivos da disciplina.

> "(...) evidencia-se um dos grandes problemas existentes na educação física: a falta de identidade do profissional, a falta de clareza em suas atuações e, consequentemente, o não reconhecimento da sociedade. Nota-se, portanto, que o não comprometimento da atuação dos profissionais de educação física é muitas vezes causado pela falta de compromisso e interesse com a profissão, ou, em alguns casos, de como foi sua formação acadêmica. Mas percebe-se, porém, que o trabalho deste profissional é dificultado, na maioria das vezes, por inúmeros fatores, como falta de materiais, espaço inadequado, desvalorização da sociedade, de outros profissionais etc" (GONÇALVES; SANTOS; JÚNIOR 2007, p. 495).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho atingiu os seus objetivos propostos, uma vez identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores de educação física. Entre essas se destacam aspectos físicos – falta de materiais e inadequações estruturais das próprias escolas. Para além disso, outras dificuldades, de caráter acadêmico – falta de profissionalização, de reconhecimento e interesse dos próprios alunos.

Dentro dessas, a literatura apresenta algumas soluções específicas. O professor de educação física, necessita a conscientização da sua importância, e a partir dessa, adotar uma postura crítica frente a sua atuação. Propor alternativas para a solução, incrementando o pensamento crítico dos alunos, despertar neles o desenvolvimento de um ser intelectual, ou seja, um ser humano que diante das adversidades, busca encontrar soluções adequadas e plausíveis.

Sugere-se no entanto, pesquisas de campo, a fim de contribuir com a literatura, para conceber as principais concepções desses professores frente a essas dificuldades. Nesse sentido, futuras pesquisas possam contribuir para a formação de professores mais críticos e conscientes da sua importância e da importância da educação física para o indivíduo.

O presente trabalho, visa contribuir com a comunidade científica, de modo a reunir principais informações e dados frente a temática. Nesse sentido, poder contribuir para fundamentar futuros trabalhos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sionara Tamanini de. **Explorando diferentes materiais nas aulas de educação física**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2012.

ALVES, Marcelo José. **A Educação Física no contexto escolar** – Interdisciplinarizando o conhecimento e construindo os saberes. Jundiai: Paco Editorial, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 11 de fev de 2021.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 de fev de 2021.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> . Acesso em: 11 de fev de 2021.

CERSÓSIMO, R.; SATO, K. A criança e a educação física. In: GONSALVES, Paulo Eiró (Org.) **Tudo sobre a criança**: perguntas e respostas. São Paulo: IBRASA, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

FARIAS, Willian Balduino de. Ensinando cidadania através do futebol: a paixão nacional como ferramenta educacional. São Paulo: Clube de Autores, 2006.

GONÇALVES, Elisiane Cristina de Freitas. SANTOS, Aline Elias de Oliveira dos. MARTINS JÚNIOR, José Antônio. Prática docente: dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física nos cinco primeiros anos de atuação profissional. O Mundo da Saúde, São Paulo, v. 31, n. 4, out/dez, p. 494-499, 2007. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/56/06_pratica_docente.pdf>. Acesso em: 11 de fev de 2021.

GONZÁLES, Fernando Jaime. FRAGA, Alex Branco. Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GRABER, Kim C; WOODS, Amelia Mays. Educação física e atividades para ensino fundamental. Porto Alegre: AMG Editora Ltda (tradução), 2014.

MAGALHÃES, Joana S.; KOBAL, Marília Corrêa; GODOY, Regiane Peron de. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 6, n. 3, 2007. Disponível em:<http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_04.pdf> . Acesso em: 11 de fev de 2021.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste. et al. **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: IBPEX, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. **Revista Pensar a Prática,** v. 11, n. 1, 2008. Disponível em:<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1699/5343> . Acesso em: 11 de fev de 2021.

NUNES, Camila da Cunha; CARTIER, Eduardo. O processo de ensino aprendizagem na Educação Física escolar. Disponível em: . Acesso em:<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/950/1835> 11 de fev de 2021.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de.; PALMA, José Augusto Victoria (Coord**.). Educação Física e a Organização Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

SABA, Fábio. **Mexa-se**: atividade física, saúde e bem-estar. São Paulo: Takano Editora, 2003.

CAPÍTULO 14

EAD: UM NOVO MÉTODO DE APRENDIZAGEM OU DEFASAGEM NO ENSINO?

DISTANCE LEAMING: A NEW LEAMING METHOD OR A GAP IN TEACHING?

Ricardo de Oliveira Uchôa
Historiador
Manaus – Amazonas
https://orcid.org/0000-0002-3890-7172
rou.uchoa@hotmail.com / rou.uchoa@gmail.com

Danilo Espindola Catalano
Professor
São Paulo – São Paulo
https://orcid.org/0000-0001-7482-0966
profesordanilocatalano@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa explicar as mudanças no ensino decorrentes da "revolução tecnológica", que será entendida principalmente com base nos escritos de Zygmund Bauman, que se intensificaram pela pandemia da Covid-19 no Brasil, que mudou as formas de ensino para as plataformas dependentes de internet, conhecidas pelo nome de sistema EaD, que é o método de ensino remoto, que com base nos métodos de ensino e aprendizagem propostos por Paulo Freire, daremos luz a diferença das novas formas de ensino, que chegam a ser cada dia mais comum nas escolas e universidades do país, apresentando as defasagens que podem ser consequência desta nova modalidade, que pode ser ineficiente para os alunos, que estão acostumados com as aulas e estilo de ensino convencional (presencial) e se de alguma forma há benefícios nesta nova prática para os alunos.

Palavras-chaves: Educação; EaD; Tecnologia.

Abstract

The present work aims to explain the changes in teaching resulting from the "technological revolution", which will be understood mainly based on the writings of Zygmund Bauman, which were intensified by the Covid-19 pandemic in Brazil, which changed the forms of teaching for dependent platforms of internet, known by the number of distance learning system, which is the remote teaching method, which, based on the teaching and learning methods proposed by Paulo Freire, we will give light to the difference of the new forms of teaching, which become more and more common every day in schools and universities in the country, presenting the lags that may be a consequence of this new modality, which may be inefficient for students, who are accustomed to classes

and conventional teaching style (presential) and if somehow there are benefits in this new practice for the students.
Keywords: Education; Distance Learning; Technology.

1.INTRODUÇÃO

O presente capítulo propõe-se a abordar as experiências vividas dos alunos e professores de ensino superior, que contemplem o ensino à distância, gravadas por vídeo em circulação nas redes sociais.

O ensino EAD, segundo o site da UNIFAA, é a sigla que se conhece para se dirige ao Ensino a Distância na qual o aluno se apropria de instrumentos eletrônicos para poder ter acesso à educação, sem precisar pagar passagem ou utilizar de meios de deslocamento para poder ir a um espaço distante de sua habitação e local onde vive. Este método de ensino se tornou mais comum com a chegada da pandemia no Brasil e no mundo, abalando a forma da educação, que antes, presencial, tinha uma relação direta e viva entre educador e educando.

Por isso tornou-se necessário, que começassem a existir pesquisas que possam formular alguma reflexão sobre a forma de ensino com base na *internet*, pois com ele existem diversas outras dificuldades que perpassam o educando e o educador, sejam elas por questões técnicas ou de classe social. De classe social, pois vimos que diversos alunos, tinham dificuldade em acessar as aulas por falta de aparelhos tecnológicos e de acesso à *internet*.

O objetivo principal desta pesquisa, é entender se há alguma defasagem na modalidade de ensino EaD, observado tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Partindo da necessidade de definir como se dá a forma de aprendizagem e ensino no meio tradicional brasileiro, marcando uma comparação entre o presencial e o digital.

Ao final supriremos as explicações necessárias para responder se o ensino EaD é uma alternativa benéfica para o aprendizado dos indivíduos ou se não é uma prática apropriada de substituição do ensino presencial.

2. O Ensino à Distância e suas reflexões

A modalidade digital de ensino, não cresceu muito nos anos 2007 a 2017, sendo apenas 20%[1], em se tratando de dez anos foi um crescimento pequeno, se compararmos com os números desde 2016, como informam as cifras coletadas por uma pesquisa divulgada pelo Censo da Educação Superior de 2017:

> [...] o país tinha 8,3 milhões de alunos no ensino superior. Desses, 21,2% dos estudantes estavam na modalidade de ensino à distância. Em 2017, eram 7%. O número de matrículas nessa modalidade cresceu 18% de 2016 a 2017, fato esse que possibilitou um avanço no total de matrículas do ensino superior no Brasil. De 2007 a 2017, o EaD cresceu mais de três vezes. (RAMOS, 2018).

1 <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/09/20/aumento-das-matriculas-na-graduacao-a-distancia-e-o-maior-desde-2008-aponta-censo.ghtml>.

O avanço do ensino EaD, já vinha sendo visto nas cifras anteriores tanto à pandemia, quanto aos novos contextos, crescendo enormemente na primeira década do século XXI, que como informa a pesquisa, que está pautada com base nas formas das matrículas nas distintas instituições, um aumento considerável em um ano de 2016 a 2017, passando para mais da metade. O que podemos considerar como o início do uso desta modalidade de ensino nas instituições educacionais (incluir referência).

> Segundo levantamento realizado pela Unicesumar, – a quarta maior universidade do país – somente de outubro a dezembro de 2020, a instituição registrou um aumento de 55% nas matrículas em cursos EAD, em comparação ao mesmo período de 2019 (UNICESUMAR, 2021).

A partir dos dados devemos considerar o aumento exorbitante de 55% de matrículas, como estabeleceu a pesquisa da Unicesumar, em um período de três meses, muito menor ao que pudemos observar na pesquisa anterior. Importante destacar que o contexto já vinha se estabelecendo devido ao aumento considerável anteriormente, mas não podemos negar que a pandemia, fez com que ela se antecipasse e intensificasse ainda mais (incluir referência). O que torna necessário a realização de pesquisas sobre o tema, pois por elas, podemos até mesmo entender o motivo desta busca para além de respostas como a pandemia ou a quarentena.

Tendo em vista o contexto de aumento das matrículas em cursos de EaD, é importante entendermos, se essas novas formas de ensino, que se inserem com a necessidade de se apropriarem, tanto dos novos meios de comunicação social, como dos objetos de fácil acesso à *internet*, – que por mais que haja outros fatores sociais –, como a falta de capacitação dos professores e de conhecimento das ferramentas para o ensino EaD; tornando-se um motivo pelo qual, possa ser, esta pesquisa uma resposta para a melhora neste tipo de ensino.

Com o alto fluxo de ensinos mudando do presencial para o EaD, tornou-se necessário entendermos se estas duas formas de ensino tem o mesmo tipo de resultado, tanto para os alunos, quanto para os professores.

Pensando em uma perspectiva em que o EaD possa se tornar a forma predominante de ensino no futuro, é necessário, que haja um trabalho, que possa entender se ela já está preparada para ele, ou se ainda falta muito para poder se efetivar como preferência e como predominante, acabando por substituir totalmente a forma presencial.

O objetivo principal deste estudo é entender se o ensino EAD, pode ser uma nova forma de aprendizado e para isso, quais obstáculos ele terá que suprir e perpassar, para poder ser eficiente para o ensino e relação entre educador e educando.

Este capítulo será importante, pois poderá responder os pontos nos quais ainda há para melhorar tanto nas formas de ensino presencial, quanto na forma digital, para que possam ser realizadas pelos órgãos públicos nos âmbitos federais, estatuais e municipais, mudanças significativas, que possam superar e sanar as deficiências explanadas neste futuro trabalho.

Além é claro, de estabelecer um contexto histórico do uso da tecnologia, para novas formas, como por exemplo o ensino sem sair de casas e as formas deste ensino que pareçam ser mais eficazes, como o de vídeo gravados, que prioriza a independência do aluno, ou por aulas remotas ao vivo, que mantem a relação educador e educando.

Para a estrutura desta pesquisa, será importante inicialmente definir o que seria educação e quais as relações necessárias para que seja realizado o aprendizado na sociedade brasileira e como é a forma de entendimento da realidade dos indivíduos. Junto deste será necessário, para marcar sua forma em EaD, definirmos a tecnologia, que constantemente será caracterizada em relação às práticas remotas, para entendermos melhor, na análise de dois vídeos, um de professores da FAPESP e outro do Estado de São Paulo, como é vista a relação educador e educando nesta nova modalidade de ensino.

A partir das definições da educação e da tecnologia, que será realizada a pesquisa, pois será importante ter claro estes conceitos, para que possa ser feita uma relação, com uma biografia mais extensa do que a que está explanada neste estudo para suprir as necessidades da pesquisa.

Este trabalho se inicia definindo a educação em sua estrutura brasileira, por meio do seu patrono Paulo Freire, buscando responder como ela deve ser realizada e para que serve. Logo após, será explanado sobre a tecnologia na sociedade contemporânea e como ela conseguiu se contextualizar em um enredo social em que a educação é protagonizada por meio dela, tendo como base o escritor Zygmond Bauman.

2.1 EDUCAÇÃO

Para a definição da educação, realizaremos uma explicação, principalmente por meio da obra de Paulo Freire, *Educação como prática de liberdade*. A educação e sua prática na sociedade brasileira, podem ser compreendidas:

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, p. 43, 1967).

A educação seria em primeiro nível da pesquisa, uma forma de entendimento da realidade, de apropriação da natureza por parte do ser humano, para entender tudo aquilo que o rodeia, por meio de uma relação que visa a reflexão e um pensamento

lógico, que possa apropriar, tanto a sua realidade, com conhecimentos gerados pela vivência de determinado indivíduo, quanto as reflexões com ajuda de um educador[2].

2.2 TECNOLOGIA

Para entendermos o papel da tecnologia e sua relação com o método educacional, será necessário nos apropriar de uma explicação do seu uso social e das mudanças que vieram a partir dela.

O papel do educador, tanto na educação tradicional, quanto na EaD, será necessário para o andamento da pesquisa, que para tal, dependerá de uma definição clara das novas formas de relação, que vieram pela modernidade, por isso, dependeremos da obra, Modernidade Liquida de Zygmund Bauman (2001), na qual caracteriza os processos tecnológicos do novo século.

> [...] Raramente se espera que o trabalho "enobreça" os que o fazem, fazendo deles "seres humanos melhores", e raramente alguém é admirado e elogiado por isso. A pessoa é medida e avaliada por sua capacidade de entreter e alegrar, satisfazendo não tanto a vocação ética do produtor e criador quanto as necessidades e desejos estéticos do consumidor, que procura sensações e coleciona experiências. (BAUMAN, p. 147, 2001).

A relação modelo-tecnológica de trabalho e consumo, será efetivamente necessária para entendermos a modificação que se deu entre estas formas atreladas ao uso da internet, pois o estilo de ensino EaD, nasce em nossa hipótese, desta relação que vem sendo cada vez mais comum, não só no âmbito educacional, mas em todas as outras formas de consumo, principalmente com as lojas virtuais.

> Um grupo interinstitucional de pesquisadores em EaD do Canadá observou que os modelos conhecidos possuem todos o mesmo alvo: facilitar o acesso ao saber para um número maior de pessoas, privilegiando, para isso, caminhos de aprendizagem que aproximem o conhecimento dos aprendizes. (HACK, p. 14, 2015)

Assim, dependeremos do uso tanto das formas de ensino como da análise das mudanças destas formas, para uma questão do aumento de uma facilidade na democratização do ensino, a qual torna mais próxima a forma, não precisando se apropriar de contato físico e muito menos da locomoção dos indivíduos para o aprendizado, o que agrega um número maior de adeptos, além da facilidade de mesclá-los com outras obrigações.

Este estudo tem como método, uma pesquisa qualitativa que visa dois vídeos publicados pela ferramenta de publicação de vídeos do Google, Youtube, o qual dispõe de dois vídeos inéditos e contemporâneos, que explanam de forma pertinente à pesquisa, as questões que serão necessárias se dedicar para suprir as dificuldades do ensino à distância e torná-lo tão eficiente quanto o presencial.

---

2 FREIRE, Paulo, Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

Os vídeos foram escolhidos de forma precisa, tentando ver qual expõe a realidade de quem não tem acesso ao ensino, mesmo que ele esteja preparado com aplicativos de celular e extremamente estruturado pela rede privada ou pública. E outro que expõe pelos próprios educadores e de quem passa os ensinamentos, para que haja a visão dos dois lados desta forma de ensino, do educando e do educador, além de não só ser exposto os obstáculos sem uma base de quem convive ou conviveu constantemente com eles.

A tecnologia em muitos sentidos vem com o papel de facilitar a vida das pessoas, principalmente em se tratando de compras pela *internet*, buscas de dúvidas momentâneas e entre outras coisas, os celulares e computadores, ajudam constantemente as pessoas, deixando de lado o fato de consumirem um grande tempo dos indivíduos em redes sociais.

Principalmente na pandemia, esta necessidade pela tecnologia se agravou ainda mais, com a obrigação social e sanitária de ficar em casa, muitos comerciantes começaram a utilizá-la para se manter no mercado, assim expandindo as entregas de comidas, as vendas de produtos e principalmente as plataformas para o ensino à distância.

2.3 EDUCAÇÃO E A TECNOLOGIA NO EAD

O disposto na Tabela 1, apresenta resumidamente as questões abordadas no objeto de pesquisa do presente artigo, deixando evidente quais serão as formas pelas quais iremos nos apropriar para responder à questão deste estudo. O primeiro vídeo disposto na Tabela 1, é uma matéria do jornal, O estado de São Paulo de 5 de junho de 2020, é uma matéria que nos apresenta os problemas dos alunos de classe baixa da cidade de São Paulo, em comparecer às aulas remotas, desde a falta de instrumentos tecnológicos até a disponibilidade de dispor de um tempo para se dedicar a este método de ensino.

Tabela 1: Vídeos da pesquisa

Título do vídeo	Instituição	Tema principal
Ensino remoto amplia discrepâncias na educação	Estadão	Uso do ensino à distância e a sua resolução do problema.
Educação a Distância e ensino remoto na pandemia	FAPESP	Apresentação da busca pelo ensino à distância com a forma e dificuldade dos docentes devido a aplicação.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

O segundo vídeo, publicado pela FAPESP, dispõe de uma pesquisa com educadores e pesquisadores, que veem a forma do ensino remoto como uma nova forma

de ensino, apesar dos problemas dispostos, como falta de equipamentos e acesso por parte dos alunos, falta de conhecimento das ferramentas, um despreparo dos métodos pelo uso da tecnologia, o pensar, como usar e de que forma, sem que haja uma defasagem no ensino. Assim, como percebido, este vídeo expõe principalmente os obstáculos pelos quais dispomos na pesquisa.

No vídeo da FAPESP selecionado, *Educação a Distância e ensino remoto na pandemia,* foi possível, por meio de comentários e análises de diversos professores, realizar uma relação, que supra o entendimento da inserção do ensino remoto na vida tanto dos professores quanto dos alunos, demonstrando como os professores, principalmente, teriam que se profissionalizar para esta nova modalidade.

O estilo de ensino, apresentado e posto em prática por Paulo Freire, foi necessário, para que possamos esmiuçar todas as questões comentadas no vídeo de forma a perceber de que forma a educação contemporânea se relaciona com a sua forma principal, sua essência propriamente dita, se de alguma forma, o conceito analisado, se transformou e se insere no EaD.

Já no outro vídeo selecionado, que é uma notícia do jornal Estado de São Paulo, *Ensino remoto amplia discrepâncias na educação*, trouxe a luz alguns dos meios que podem ser corriqueiros para a realidade da população brasileira, principalmente a mais pobre, envolvendo uma demarcação no ensino concreto ou liquido de Bauman (2001), apresentando de alguma forma, que mesmo que possa ser mais fácil e tenham mais adeptos na forma EaD, ela também tem suas consequências, assim como a forma presencial e uma delas possa ser a questão de classe, que caracteriza a necessidade de equipamentos para a modalidade.

De alguma forma, por mais que pensemos que a internet democratiza ainda mais, o ensino, por conta do aumento de seus adeptos, ainda poderemos identificar, por meio da análise qualitativa dos vídeos em questão, como ele ainda tem muito o que se adequar, tanto ao seu acesso, que acaba sendo segregador, quanto ao preparo na forma de ensino, que acaba por depender de um preparo profissional, além de uma licenciatura, mas para o aprendizado de uso das diversas ferramentas.

A partir da análise dos vídeos pode-se identificar que a nova forma de ensino, excluindo o que Paulo Freire (1967), analisa como a relação mais importante para a educação, que é a de educando e educador, pois é ela que transforma tudo aquilo que o indivíduo aprende pelo seu cotidiano, para que seja refletido, ele aproxima os dois por um constante movimento, em que os dois aprendem juntos, pelas suas realidade de vida e pelo aprendizado, que é algo continuo, sendo o resultante de uma relação social. Ou seja, não existe uma relação de poder, mas de troca, pois, se fosse de poder seria professor e aluno, em que um apenas apresenta o que sabe e o outro escuta e não é isso que se espera da educação.

Nesse sentido, de alguma forma o estudo em EaD pode ser prejudicial à relação educador e educando, dependendo da sua forma, se for como apresenta a professora. Mesmo assim, cabe-nos identificar se há saídas para que o Ensino EAD, possa

ter esta relação, que apresentamos inicialmente como fundamental para a estrutura educacional.

Talvez seja necessário um incentivo ao trabalho do professor, para que, não mais seja apenas a secretária e os espaços administrativos do colégio ou do ensino, sejam os protagonistas das plataformas digitais, pois a dependência do professor não pode acabar por ser subtraída a apenas os administradores, pois o serviço do educador, como nos mostra Paulo Freire (1967), é levar o aluno à reflexão, ser a ponte da sua realidade, – de tudo aquilo que ele conhece, seu senso comum, – transformado em crítica e um conhecimento que se transmuta e vai muito além.

Outra coisa, que aparece nos vídeos e foi bastante debatido, é o acesso às plataformas, que muitos dos alunos, mesmo realizando as matrículas, acabam não tendo acesso ou tendo um acesso escasso, o que pode ser resolvido, talvez, por um incentivo e entrega de chip de *internet* para os alunos matriculados, como é o caso da UNINOVE, que estabeleceu uma propaganda em que o aluno realiza a matrícula e já recebe o acesso, mas o que está longe de ser a resolução do problema, pois este acesso depende de um aparelho tecnológico, que muitas vezes são utilizados, um por família.

É importante deixarmos claro que o ensino EAD, pode sim ser benéfico, por aumentar a possibilidade do acesso a uma educação, mesmo que a pessoa seja muito atarefada, mas como está hoje em dia, por mais que esse ponto possa ser positivo a primeira vista, é importante marcarmos as questões de classe pelas quais isso perpassa e de como ele, por ser um ensino mais novo, ainda tem diversas defasagens pelas quais devemos nos ater.

A primeira delas, já falamos muito, é o acesso à *internet*, a qual algumas universidades e alguns estados brasileiros, andam suprindo com a entrega de tablets e chips de internet para os seus respectivos alunos matriculados[3].

Muitas vezes o ensino EAD se dá de forma indireta, sem uma relação interpessoal entre os indivíduos, em que o aluno dispõe de ferramentas como vídeos, textos e entre outras coisas em uma plataforma e nunca se relaciona com os indivíduos diretamente. Está falta de relação interpessoal, educando e educador é uma defasagem é preocupante.

Esta defasagem é preocupante, pois escancara a ruptura entre o que Paulo Freire (19767), deixou claro que é a troca mais importante na ação educacional, a do educando com o educador, em um mundo em que eles aprendem juntos a refletir sobre suas distintas realidades e vivencias. Além é claro e não irrelevantes, as questões de falta de acesso e conhecimento das plataformas, pois nem os professores e os alunos tiveram aula de tecnologia da informação para entenderem sobre as novas ferramentas digitais.

Seria com base em estudos como o explanado, que as dificuldades e melhorias podem ser apresentadas ao método de ensino EAD, para que ele possa ser aprimorado, pois não estamos fazendo esta pesquisa para difamar ou não aceitar este novo

3 <https://www.uninove.br/ofertas/promocao/promo%C3%A7%C3%A3o-beneficio-para-voce>.

método, mas sim, para que haja conhecimentos teóricos dos problemas, para que desta forma, possam ser supridos e sanados pelas autoridades competentes.

3.CONCLUSÃO

A proposta metodológica inicial, realizada através de diversos conteúdos que precisaram ser analisados por uma investigação minuciosa, vai permitir aos alunos de graduação uma ampla análise sobre essa nova perspectiva, demostrando como funciona o formato do ensino educacional em duas modalidades: uma no sistema EaD e outra no sistema presencial. E responder o questionamento: o EaD é um novo método de aprendizagem ou defasagem no ensino?

É fato que a tecnologia revolucionou o meio educacional. É necessário, portanto, um incentivo ao trabalho do professor, para que, não apenas as plataformas digitais de ensino, sejam os protagonistas, pois a dependência do professor não pode ser subtraída, daí a necessidade da adaptação e da superação por parte de professores e alunos. Logo, medidas educacionais, como o prepara dos professores para o ensino à distância. Mas principalmente, políticas públicas que ampliem o acesso dos alunos a este ensino, para que ele possa suprir a falta de acompanhamento nas aulas, que ocorre principalmente pela falta de equipamentos e de acesso à *internet*.

Nos parece ser importante agregar o fato de que o educador e apenas ele, pode apresentar formas no meio digital, que possam fazer com que o educando reflita, tornando-o novamente essencial para o ensino, pois além de sua presença ser necessária para a criação das atividades, também deve ser para a correção destes, mantendo, mesmo pela via digital a relação de troca de aprendizagem entre educando e educador, mesmo que estes acabem não se conhecendo e nunca se vendo. Ou seja, este ensino deve abusar mais de trabalhos e provas discursivas do que de múltipla escolha.

Fica claro, portanto, que em meio a muitos problemas no sistema educacional, o importante é que os alunos aprendam com eficiência se propondo a realizar os processos propostos pelas ferramentas expostas pelas instituições de ensino, tanto no método de ensino convencional (presencial) como no método de ensino a distância (EaD).

É importante que as instituições de ensino, tendo o conhecimento de que o ensino a distância que propõem são novos no mercado e na forma de aprendizado, ofereçam um curso e explicação preparatória para o uso das ferramentas e plataformas para que os indivíduos que o utilizarão possam ter um entendimento prévio de como acessar e se inserir. Estamos muito longe de afirmar que a tecnologia veio como uma defasagem do ensino, mas que os métodos que estão sendo utilizados, acabam marcando uma ruptura na educação, que sendo resolvida, apenas a tornará uma nova forma de inclusão do aprendizado, podendo ser um meio ainda mais democrático, se todos efetivamente tiverem acesso.

Outro ponto, que já anda ocorrendo, é a existência de fóruns nas aulas em que os alunos de um mesmo curso possam expor suas diversas ideias e reflexões para o próximo. Para ir além, também encontros periódicos, que aumentem a intimidade entre quem está dando e avaliando o curso e para quem está participando, com reuniões ao vivo por ferramentas como *Google Meets* e *Zoom*.

Assim, o que propomos é a criação do mantenimento da relação educando e educador, é importante que ela permaneça existindo a pesar da distância e da tecnologia, ela deve ser a base concreta da educação seja ela qual for, para isso além de uma proposta de aprimoração de políticas públicas que aumentem expressivamente o acesso à *internet*, e que haja um curso preparatório para que os alunos e professores, possam ter conhecimento destas novas ferramentas, que são um novo meio para chegar ao aprendizado.

Podemos concluir, portanto, que após suprir às dificuldades explanadas nesta pesquisa, poderemos ter o ensino à distância como um substituto eficiente para o presencial, por mais que possa sofrer diversas críticas, – por nada substituir o olho no olho, – ela será um novo método, que aquele que o preferir, não terá uma defasagem em seu aprendizado.

4. REFERENCIAS

BAUMAN, Zygmunt, Capítulo 4: trabalho. IN: Modernidade liquida. São Paulo: Editora Zahar, 2001. [ebook]

CONOLE, Gráinne, O Uso da Tecnologia em Educação a Distância. IN: ANDERSON, Terry, ZAWACKI-RICHTER, Olaf, Educação a Distância Online: construindo uma agenda de pesquisa, São Paulo: Artesanato educacional, 2015.

FREIRE, Paulo, Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

HACK, Josias Ricardo, Introdução à educação a distância. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

MENTA, Marina, Alunos e professores relatam dificuldades no ensino à distância em Minas Gerais. Brasil de fato, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2020/06/23/alunos-e-professores-relatam-dificuldades-no-ensino-a-distancia-em-minas-gerais>, acessado no dia 23/05/2021.

RAMOS, Débora, Entenda a expansão do EAD no Brasil. SEGS, 2018. Disponível em: <https://www.segs.com.br/publi/142376=-entenda-a-expansao-do-ead-no-brasil#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20matr%C3%ADculas%20nessa,cresceu%20mais%20de%20tr%C3%AAs%20vezes.&text=Em%202013%2C%20o%20pa%C3%ADs%20ainda,internet%2C%20n%C3%BAmero%20revertido%20em%202014.>, acessado no dia 20/05/2021.

UNICESUMAR, Cresce o interesse por formação a distância durante a pandemia. Educação a distância, G1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/centro-oeste/especial-publicitario/unicesumar/educacao-a-distancia/noticia/2021/02/23/cresce-o-interesse-por-formacao-a-distancia-durante-a-pandemia.ghtml>, acessado no dia 20/05/2021.

<https://www.unifaa.edu.br/blog/o-que-e-ead-como-funciona-a-modalidade-de-ensino-a-distancia>, acessado dia 29/09/2021.

<https://www.uninove.br/ofertas/promocao/promo%C3%A7%C3%A3o-beneficio-para-voce>, acessado dia 29/09/2021.

<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/09/20/aumento-das-matriculas-na-graduacao-a-distancia-e-o-maior-desde-2008-aponta-censo.ghtml>, acessado dia 29/09/2021.

Vídeos:

https://www.youtube.com/watch?v=CiD-KSbSQnY>, acessado no dia 23/05/2021.

<https://www.youtube.com/watch?v=alLRuXriRwk>, acessado no dia 23/05/2021.

CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA ESCOLA DE FRANKFURT[1]

EDUCATION, FORMATION AND SCHOOL VIOLENCE: REFLECTIONS FROM FRANKFURT'S SCHOOL

Me. Angelo Luiz Ferro
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica (PUC-Rio)
Rio de Janeiro – RJ
https://orcid.org/0000-0001-6579-7311
angelusferro@hotmail.com

Dra. Branca Maria de Meneses
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Faculdade de Ciências Humanas (FACH)
Campo Grande – MS
https://orcid.org/0000-0001-5291-3969
brancameneses@yahoo.com.br

Aleilsa de Lima Paula
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia (FACH/UFMS)
Campo Grande - MS
aleilsalima@gmail.com

RESUMO

A educação foi pensada e efetivada de diferentes maneiras, desde um viés utilitarista, até o caráter formativo da mesma, a fim de conduzir o indivíduo a desenvolver seu pensamento crítico e formá-lo profissionalmente. A base epistemológica utilizada neste texto refere-se à Teoria Crítica da Sociedade, segundo Adorno, Horkheimer e Crochík. Este texto justifica-se pela emergência de estudar e discutir à educação escolar e seu papel ao considerar as condições objetivas de vida, e evidenciar as contradições existentes na sociedade que impedem a emancipação e o esclarecimento do indivíduo. O processo de formação deve ser oposto às determinações da lógica de atomização do indivíduo. Conclusivamente, o papel da educação crítica deve formar e emancipar o indivíduo, ao mesmo tempo, educar para a realidade. A sociedade como está fundamentada, bem como o modelo de educação presente em seu meio, dificultam de maneira direta que a época do esclarecimento, como proposto, seja consolidada.

Palavras-chave: Educação; Formação do indivíduo; Emancipação.

1 Artigo derivado da dissertação de mestrado cujo título é "Violência nas Escolas e o papel do Observatórios no seu combate" apresentado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGPsico/UFMS), que foi possível pela incentivo da Capes, o qual forneceu bolsa durante o período de mestrado.

ABSTRACT
Education was thought and effected in different ways, from an utilitarian bias, in order of formative character of education that had as a goal conduct the individual to develop its critical thought and shape it professionally. The epistemological basis used in this paper refers to the Society's Critical Theory, regarding Adorno, Horkheimer and Chrochík. This paper justify by the need to study and discuss schooling and its role considering objective conditions of live, and evince the existing conditions in the society that prevents the emancipation and clarification of the individual. The process of formation must be opposite to the logical determination of the individual's atomization. Conclusively, the role of the critical education has as a main objective the formation and emancipation of the individual, and at the same time, teach to the reality. The society that we understand nowadays, even its educational model, transform the clarification epoch a difficult one to be achieved.
Key-words: Education; Individual Formation; Emancipation.

Introdução

"Provavelmente, um professor que diz:
'sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês,
a quem algo agrada e algo desagrada'
será mais convincente do que um outro
apoiado ideologicamente na justiça,
mas que acaba inevitavelmente cometendo
injustiças reprimidas."
(Theodor W. Adorno)

Este texto busca refletir sobre o papel da educação na formação e na possibilidade de emancipação do indivíduo. A base epistemológica desta pesquisa referenda-se, principalmente, nos estudos da Teoria Crítica da Sociedade e, em especial, aos autores Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e José Leon Crochíck. A escolha justifica-se por entendermos que essa teoria contribui para a compreensão da relação indivíduo, cultura e sociedade e, ao mesmo tempo, denuncia as contradições existentes na sociedade, notadamente a violência subjacente à sua história e que tem feito parte das instituições, dificultando a constituição e a formação do indivíduo.

O objetivo da Teoria crítica da sociedade é a humanidade como produtora histórica de vida, como agentes de transformação da natureza a partir do momento que agem sobre ela e a modifica para atender as necessidades sociais e individuais. Assim, o processo de emancipação do indivíduo é uma das necessidades mais urgentes proposta pela teoria, e não a simples ampliação do saber pelo saber, sem capacidade crítica. A instrumentalização ao alcançar a todos e garantir a sua funcionalidade criou como mecanismo a indústria cultural, constituída, principalmente, pela mídia de massa (cinema, televisão, rádio, músicas, publicidades). Essa indústria determina

padrões de comportamentos e de valores, cria necessidades idênticas e estabelece linguagens uniformes com o objetivo de chegar a todos. Por isso, que a indústria cultural dificulta a emancipação do indivíduo, não o desperta para a sua criatividade, pelo contrário, transforma o indivíduo em ser genérico. “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1944/1985, p. 104), de modo que ela não vincula a ideologias.

Nesse sentido, os estudos dos pensadores críticos da Teoria crítica da sociedade possibilitam pensar o significado do progresso na sociedade e como esse influencia na constituição e na formação do indivíduo e leva as pessoas a terem atitudes de violência. A educação, no decorrer da história, foi pensada e efetivada de diferentes maneiras, desde um viés utilitarista que visava a formação para uma especificidade no mundo do trabalho, até o caráter formativo da mesma, que tinha como finalidade conduzir o sujeito a desenvolver o pensamento crítico do mesmo e forma-lo profissionalmente. Pensar criticamente e se questionar sobre esses processos faz-se mister em um mundo que preza pela forma, em detrimento do conteúdo e da possibilidade emancipatória do indivíduo.

Educação e Formação

Ao postular o caráter esclarecedor da arte, na Figura 1 (*The Village School*, 1665), o pintor retratou o cotidiano da vida dos holandeses, no século XVII, e mostrou a anuência à violência presente na escola. O aluno apanhava para aprender, à palmatória foi um símbolo de poder e de hierarquia durantes muitos anos, e esteve presente em sala de aula de uma escola.

Figura 1: “The Village School”

Autor: Jan Havickszoon Steen
Localização: National Gallery of Ireland, Dublim, Irlanda
Ano: 1665
Técnica: Óleo sobre a tela
Tamanho: 109 x 81cm
Movimento: Barroco

Ao fazer a leitura imagética do quadro, percebe-se que o ambiente escolar se confunde com o doméstico. Os alunos estão ao redor do professor com papéis e cadernos, prontos para entregarem suas lições. No plano em destaque da pintura, o aluno enxuga suas lágrimas, após ser castigado fisicamente pelo professor com a palmatória, e no chão vê-se uma folha de lição amassada e rasgada. Ao fundo, no plano central, a luz incide em um aluno com sorriso de escárnio frente ao castigo acometido ao seu colega. A obra de arte retrata a prática de violência no ambiente escolar e a indiferença ao sofrimento do outro.

O estudante que segura uma folha observa assustado o ato de castigo do professor. Ao fundo, no canto direito, um aluno termina sua lição, enquanto outro está pendurando algo na parede. A descrição elementar sobre o trabalho de Steen (1665), já passados mais de trezentos anos e tendo sido abolida a prática da palmatória, que passou a ser considerada crime[1], se justifica pelo fato de ainda convivermos com a violência na escola, configuradas de outras formas, como *bullying*, o preconceito, por exemplo. A obra, retrata o caráter punitivo e a violência do processo educativo de

1 Na década de 1970 o uso da palmatória começou a ser questionada, no entanto somente no final da década de 1980, início da década de 1990 foi considerada crime. Teve importante contribuição a elaboração e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 13 de julho de 1990.

outrora. A educação nos dias atuais criminaliza tal prática, mas ainda, não conseguiu romper com as atitudes de violência no seu cotidiano, como pode ser observado nos estudos de Patto (1999), Sposito (2001), Abramovay (2002; 2005), Antunes e Zuin (2008), Fante (2018) e Crochick e Crochick (2017).

O termo educação por ser amplo, pode ser entendido além da educação formal. Nesta pesquisa, no entanto, ater-nos-emos à educação no sentido escolar, a qual tem o intuito de garantir a formação do indivíduo, e em sua emancipação. Como explica Maar (1971/1995):

> A educação não é necessariamente um fator de emancipação. Numa época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam – agora "globalmente", conforme a moda em voga – como passaportes para um mundo "moderno" conforme ideais de humanização, estas considerações de Theodor W. Adorno podem soar como um melancólico desânimo. Na verdade, significam exatamente o contrário: a necessidade da crítica permanente. (p. 11. Grifo do autor).

Maar (1971/1995), ao elaborar a introdução do livro de Adorno "Educação e emancipação", chama a atenção para a indispensabilidade da crítica permanente no processo educacional, para pensar a sociedade em seu devir e, consequentemente, romper com a barbárie existente. Segundo ele, os educadores não a fizeram e o papel da educação se restringiu ao esclarecimento da consciência, e não à emancipação, que, por sua vez, depende da análise crítica das condições objetivas da sociedade. E, também, se faz necessário compreender que quanto mais a educação se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente. Nesse sentido, a formação do espírito não deve ser inicialmente dirigida ao mundo do trabalho, mas sim buscar transcender a técnica a partir da crítica feita a ela e seu caráter alienante.

> A formação do espírito deve ser livre do mundo do trabalho. Mas se é o mundo da produção que permite a alguns serem esclarecidos, esse é a sua base. E a liberdade presente na ideia clássica da formação deve proporcionar a crítica à opressão, que não permite que todos possam ter acesso a ela, para que não se converta em ideologia. Assim, a formação cultural deve se voltar para a realidade se não quiser ser o contrário daquilo que pretende, ou seja, se não quiser aprisionar os indivíduos no lugar de libertá-los. A alienação do espírito, todavia, não tem sido distinta da alienação presente no mundo das mercadorias, e se o homem só pode se definir por aquilo que produz, o não reconhecimento da autoria do mundo da produção impede a autoconsciência. (CROCHÍK, 2011, p. 108).

No trabalho alienado, como por exemplo na produção em série, a possibilidade de que o indivíduo desenvolva a formação do espírito fica obstada. Assim, para Crochík (2011), o mundo do trabalho não deve negar a possibilidade da formação do espírito já que é justamente a não formação do espírito que leva à reprodução e perpetuação da violência existente na sociedade. Por isso, o papel da educação, também, consiste em formar para a realidade existente, para que o indivíduo possa ocupar um lugar no mundo da produção, ao mesmo tempo que se deve educá-lo para que lute pela liberdade do mundo do trabalho, observa o autor em questão.

A educação do espírito é contraditória, já que nenhum dos dois polos (a capacidade cognitiva e a técnica) devem ser exaltados, pois, caso isso aconteça, o indivíduo será formado cindido.

> A tendência da educação atual de desenvolver as capacidades cognitivas do aluno e restringir a crítica ao formalismo da lógica, por exemplo, é produto e reprodutora do mundo cindido entre sociedade e indivíduo, espírito e materialidade, corpo e mente, uma vez que dificulta o entendimento da contradição da realidade que não é lógica, mas dialética. (CROCHÍK, 2011, p. 108 e 109).

Assim, ao reivindicar a educação para todos, devemos examinar a que modelo de educação e a sua fundamentação, pois "[…] no que se refere à defesa da universalização da escolarização, ou a defesa do direito de que todos possam usufruir da educação, deve-se dizer que é uma reivindicação incompleta se for dissociada do tipo de educação a ser oferecido" (CROCHÍK, 2011, p. 109).

Nos termos de Maar (1971/1995), ao se pensar sobre a educação, ao exigi-la como direito de todos, deve-se levar em consideração:

> O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém, seria uma tarefa que diz respeito a características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu encadeamento, pelo seu feitiço. Por isto a educação, necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la. (p. 12).

A educação deve ser voltada para a formação político-social do estudante, buscando formá-lo crítica e reflexivamente, a fim de conduzi-lo a ter autonomia do pensamento. O indivíduo precisa se libertar do pensamento acrítico, coisificado, que visa restringir sua liberdade e dificultar sua capacidade reflexiva, pois como Maar (1971/1995) "a crise da formação [escolar] é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna" (p. 16).

Assim, esclarece:

> A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redunda no império do que se encontra formado, na dominação do existente. A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. (MAAR, 1971/1995, p. 19).

O processo produtivo ao se valer do progresso da ciência e da tecnologia, acabou por convertê-las, a fim de dirimir as experiências formativas da educação, cuja finalidade requer a constituição do indivíduo e sua emancipação.

A Emancipação e a Possibilidade Crítica da Educação

Becker, ao discutir, com Adorno (1971/1995a), sobre a emancipação, defende ser preciso tomar cuidado com o conceito de "homem emancipado" (p. 142), principalmente por que ele pode vir a se transformar num ideal orientador. E afirmou que, a partir de experiências com professores, pode perceber que os jovens não desejavam desenvolver consciência crítica, mas modelos ideais de consciência, os quais já haviam sido criticados por Adorno (1971/1995a) ao postular que "gostaria de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório" (p. 141). Portanto, o princípio de esclarecimento deve ser inserido no âmbito escolar, de modo a fazer com que os alunos se tornem capazes de perceber a contradição existente inclusive na adoção de modelos ideais de consciência, os quais podem culminar em tendências nacionalistas tais quais as que outrora foram vistas na Alemanha Nazista e na Itália Fascista.

Nesse sentido, explica Adorno (1971/1995a), a emancipação deve ser pensada dialeticamente, pois seu conceito, ainda, tem se apresentado de forma abstrata.

> Penso sobretudo em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria –, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*[2], em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior. (ADORNO, 1971/1995a, p. 143).

Devido a isso, sem a capacidade crítica, o indivíduo tem dificuldade de analisar acuradamente as circunstâncias, existentes na sociedade, ao simplesmente buscar se adaptar e se conformar ao existente e, assim, fortalece a dominação existente. A educação, guiada para a emancipação, deve possibilitar aos indivíduos a se conduzirem no mundo e entenderem as suas contradições. Essas contradições ficam evidentes a partir das relações decorrentes do processo produtivo da sociedade pautada pela lógica da administração, ao utilizar a técnica como fim em si mesmo e, com isso, dificultar a crítica dos indivíduos ao existente, reiteramos.

Adorno (1971/1995b), em seu diálogo com Becker, observa que a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada para o indivíduo burguês.

2 Pessoas bem ajustadas.

> A situação atualmente muito requisitada e, reconheço, inevitável, de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia. (ADORNO, 1971/1995b, p. 180).

Por isso, a falta de representações sólidas leva as pessoas à adaptação, relativamente, sem esforço. Do ponto de vista de Becker faz-se necessário chamar a atenção para a dialética do esclarecimento, para tornar possível a maioridade pela emancipação, pois se "coloca em risco os resultados da emancipação, a partir da fraqueza do eu ou do risco da fraqueza do eu" (p. 181).

Ao dar sequência ao debate, Adorno (1971/1995b) diz:

> Sim, este é o risco muito grave. Creio que nestes termos chegamos propriamente ao ponto crítico de nossa discussão. No ensaio que citei no início, referente à pergunta: "vivemos em uma época esclarecida?" Kant respondeu: "Não. Mas certamente em uma época de esclarecimento". Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto se tornou muito questionável, face à pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planificado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar o termo emancipação num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito. O motivo é a contradição social. (p. 181. Grifos do autor).

A contradição social dificulta às pessoas viverem conforme suas determinações. Por isso, a educação deve ser pautada pela resistência e denúncia contra a organização da sociedade voltada aos interesses do mercado, como promulga a ideologia da indústria cultural. O empreendimento da indústria cultural em manipular a consciência, restringe o homem ao estado de pseudo-indivíduo. Para Maar (2003) "as 'massas' são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural" (p. 461, destaque do autor). Assim, a pseudoformação tem relação muito próxima à razão instrumental, segundo os termos de Horkheimer (1975), e à função social da tecnologia, de acordo com Marcuse (1998).

No que diz respeito à pseudoformação:

> A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do fatual isolado. [...] o pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil das pessoas. Assim naufraga a autorreflexão do espírito que se opõe à paranoia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo. (ADORNO; HORKHEIMER, 1945/1985, p. 162 -163).

Como consequência, a formação cultural dos indivíduos fica banalizada e reduzida a uma pseudoformação socializada e tudo fica aprisionado nas malhas da socialização, de acordo com Adorno (1996):

> Nada fica intocado na natureza, mas sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. (p. 389).

A cultura ao ser concebida como algo que deveria ser conformada à vida real, algo adaptativo, faz com que os indivíduos sejam impedidos de se educarem uns aos outros e a formação se cristaliza em categorias pré-determinadas, e entra em desacordo com seu fim último: a emancipação do indivíduo, impedida pela sociedade massificada, conforme Maar (2003).

A formação caracterizada pela sociedade de massas reproduz um mundo em que a condição dos sujeitos é de assujeitados, diz Maar (2003). Pois, os sujeitos reproduzem sua sujeição no tempo, como pseudoformação. Com isso, a cultura deixa de ser entendida como ideal emancipatório, ao ter como finalidade a legitimação da sociedade vigente, ao pseudoformar os indivíduos.

Escreve Adorno (1996):

> O semiculto (semiformado) dedica-se à conservação de si mesmo sem um si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim, procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. […] A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, a memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. […] O conceito fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos, subtraídos a correção dialética, que descobre seu destrutivo poder nos sistemas totalitários. […] Sob a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação cultural. Ao mesmo tempo em que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los. (p. 405 e 406).

Para Adorno (1996), “[…] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a pseudoformação, em que necessariamente se converteu” (p. 410). Desse modo, o desenvolvimento do elemento emancipatório e da consciência crítica dos indivíduos deve ser pensado a partir da análise do porquê de esses elementos terem sido atrofiados. Nesse sentido, deve-se levar em consideração o peso da sociedade administrada, o domínio da razão instrumental, que conduz a sociedade ao estado de atomização. Horkheimer (1947/2015) diz que “a emancipação do indivíduo não é uma emancipação da sociedade, mas a libertação da sociedade da atomização, uma atomização que pode alcançar seu pico em períodos de coletivização e cultura de massa” (p. 150 e 151).

Assim, o processo de formação do indivíduo deve ser oposto às determinações dessa lógica, do contrário, continuará formando pessoas sem capacidade de questionar criticamente as contradições da sociedade. Nesse sentido, a educação deve,

> [...] simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi*[3] em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. (ADORNO, 1971/1995b, p. 183).

Ao discutir sobre a experiência formativa, considerando os estudos de Adorno, Maar (1971/1995) reitera que o desenvolvimento da sociedade a partir da ilustração exerceu importante papel para a educação e a formação cultural, mas conduziu inexoravelmente à barbárie. Conforme Maar: "não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização" (p. 27).

E, explica:

> A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado. Por sua vez, a recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente "racional", sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade "intelectual", ou "cultural", mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência. (MAAR, 1971/1995, p. 27. Grifos do autor).

Conforme ressaltam Crochick e Crochick (2017), a educação escolar tem sido direcionada sobretudo para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes que os tornem capazes de contribuir para o progresso econômico, "no entanto, a violência social é um problema persistente no mundo" e "certamente, a educação escolar deve [, na verdade,] combater todas as formas de violência" (p. 9).

Para não concluir...

Fante (2018) expõe que o fenômeno da violência na escola é um dos fenômenos sociais mais complexos e difíceis de compreender, uma vez que aflige a sociedade como um todo, atingindo crianças de todas as idades, nas mais diversas escolas do país e do mundo. As causas que levam a essa violência são muitas, tendo elas relação tanto com fatores externos à escola, quanto com fatores internos, os quais, podem ser classificados "em três categorias: o clima escolar, as relações interpessoais e as características individuais de cada membro da comunidade escolar" (FANTE, 2018, p. 168).

Criticar a racionalidade instrumental por meio da educação é importante para que seja possível aos indivíduos ultrapassarem a desumanização presente nas práticas de violência, que aparecem tanto na história da sociedade como um todo, quanto na sociedade atual e na escola. Maar (1971/1995) apresenta outros dois pontos importantes a serem considerados para pensar essa crítica: a elaboração do passado e a

3 "O mundo quer ser enganado" (Tradução nossa).

experiência formativa que tenha como objetivo a emancipação política e ética. Assim, combater a barbárie e a violência no âmbito escolar se faz fundamental.

> No capitalismo tardio, a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história – ao modo de um trabalho social alternativo – é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz. (MAAR, 1971/1995, p. 28).

Dessa maneira, o papel formativo da educação crítica tem função de formar e emancipar o indivíduo e, ao mesmo tempo, reconhecer o que diz Adorno (1971/1995b), em relação à pergunta feita a Kant: "vivemos atualmente em uma época esclarecida", e o filósofo respondeu: "Não, mas certamente em uma época de esclarecimento" (p. 181). Ademais, a escola deve proporcionar que o indivíduo vá além do que promulga – por muitos - a ideologia utilitarista da educação, buscando meios objetivos para que a formação crítica. Isso, principalmente, a partir da emancipação e do esclarecimento do indivíduo. No entanto, a sociedade como está fundamentada, bem como o modelo de educação presente em seu meio, dificultam de maneira direta que a época do esclarecimento, como proposto, seja consolidada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas:** *entre violências*. Coordenado por Miriam Abramovay. Brasília: UNESCO; MEC, 2006.

ADORNO, T.W. Educação Para Quê? *In:* ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971/1995a.

ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. *In:* ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1971/1995b.

ADORNO, T.W. Teoria da Semicultura. *In*: OLIVEIRA, N. R.; PUCCI, B., MOURA, C. B. (Trad.). **Educação & Sociedade:** *Revista quadrienal de ciência da educação.* Campinas: Ed. Papirus, ano XVII, n. 56, dez. 1996.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1944/1985.

ANTUNES, Deborah C.; ZUIN, Antônio Á. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre , v. 20, n. 1, p. 33-41, Apr. 2008 . Disponível em: <. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000100004&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso 18 abr. 2020.*]*

CROCHÍK, J. L. Os desafios atuais do estudo da subjetividade. *In*: CROCHÍK, J. L . **Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia:** alguns ensaios. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. P. 101 – 115.

CROCHICK, J. L.; CROCHICK, N. **Bullying, preconceito e desempenho escolar:** uma nova perspectiva. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.

FANTE, C. **Fenômeno *bullying*:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Versus Editora, 2018. 8ª ed.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Editora Unesp, 1947/2015.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *In*: BENJAMIN, W. [et al]. **Textos Escolhidos**. Coleção Os Pensadores, V. XLVIII. São Paulo: Abril Cultura, 1937/1975. P. 125 – 162.

MAAR, W. L. À Guisa da Introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, ago. 2003. Disponível em: <. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302003000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 31 Ago. 2021.

MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: EDUNESP, 1998.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87 – 103. 2001.

STEEN, Jan Havickszoon. **The Village School**. 1665. Pintura: óleo sobre a tela, 109 x 81cm.

CAPÍTULO 16

ELABORAÇÃO DE DIAGRAMAS DIGITAIS COM O APP POPPLET

ELABORATION OF DIGITAL DIAGRAMS WITH THE POPPLET APP

Neila Ferreira da Silva de Jesus
Instituto Federal Fluminense
Programa de Pós-graduação em Ensino e Suas Tecnologias
Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro
https://orcid.org/0000-0003-4940-384X
neila.s@gsuite.iff.edu.br

Cleber de Jesus Santos
Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Geociências
Campinas – São Paulo
https://orcid.org/0000-0001-5450-2004
cleber.geofisico@gmail.com

RESUMO

A construção deste artigo foi direcionada pelo método de pesquisa revisão sistemática de literatura, a partir dos descritores *mapas conceituais* e *popplet* como referência para o levantamento bibliográfico nas bases de dados da Capes e do Google Schoolar (Scielo). O objetivo central buscou explorar as possíveis contribuições da ferramenta popplet como recurso pedagógico para elaboração de diagramas digitais, sob a técnica de construção dos mapas conceituais. Os resultados evidenciaram a ferramenta como potencializadora de práticas ativas, colaborativas e com a utilização da tecnologia a serviço da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: educação, tecnologia, mapas conceituais, popplet

ABRSTRACT

The construction of this article was based in the method of the research denominated review systematic of literature, starting from descriptors of conceptual maps and popplet as reference for the bibliographic survey in the database of Capes and Google Schoolar (Scielo). The central objective was to explore the possible contributions of the popplet tool as a pedagogical resource for the elaboration of digital diagrams, under the technique of conceptual mapping. The results evidenced the tool as a potentiator of active, collaborative practices and the use of technology in the service of meaningful learning.

Keywords: education, technology, conceptual maps, popplet.

Introdução

A assertiva de que as Tecnologias de Informação e Comunicação- TIC, junto à internet, não mudaram apenas o mundo, mas também a forma como passamos a enxergá-lo é muito veiculada entre os pensadores contemporâneos que se propõem a fazer uma leitura do cenário atual. Levy (1997) mostra esse contexto como algo que "[...] expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas de cultura que vieram antes [...]".

Na educação, Allan (2015) faz uma reflexão sobre "as transformações pelas quais as escolas já estão passando, tendo em vista estruturar novos modelos pedagógicos capazes de engajar os alunos na aprendizagem e ajudá-los a despertar seus talentos".

Essas transformações fazem emergir a necessidade de explorar alternativas diferenciadas de se organizar o espaço escolar, tanto presencial como virtual, possibilitando a adoção de estratégias e práticas pedagógicas que contemplem as demandas do público que temos hoje, a saber: gerações com características adversas, genuinamente tecnológicas e, portanto, não adaptáveis aos contextos de educação pautados em modelos do século XIX.

No contexto da relação entre Tecnologia e Educação, este texto tem como proposta ser um artigo de revisão sistemática de literatura, elaborado por meio de levantamento de pesquisa bibliográfica sobre a elaboração de diagramas digitais utilizando o aplicativo Popplet, cuja problemática se insere no seguinte contexto: quais as possíveis contribuições do aplicativo Popplet como recurso pedagógico?

Sob o título "Elaboração de diagramas digitais com o app Popplet", a elaboração da revisão sistemática de literatura explora como referenciais teóricos as contribuições de Moran (2007), Allan (2015), Levy (2015), Bembem e Santos (2013), Prensky (2001), Candau (1979) e tantos outros estudiosos que têm se dedicado a estudar a relação entre tecnologia e educação, educação no século XXI, nativos digitais, ensino hibrido, mapas conceituais, aprendizagem colaborativa e significativa. Essas fundamentações alicerçam e subsidiam os objetivos que compõem o texto, os quais buscaram explorar as contribuições da ferramenta como recurso pedagógico, no âmbito geral; e especificamente procuraram refletir a relevância dos diagramas digitais sob a técnica de mapas conceituais como ferramenta pedagógica e estratégia potencializadora da aprendizagem significativa.

Sendo assim, com a inegável inserção da tecnologia no nosso cotidiano-deliberadamente ubíqua- e as visíveis alterações no processo de aprendizagem da geração *nativos digitais*, se faz indispensável a busca por reflexões acerca dos contextos que cerceiam essa relação, assim como configura justificativa plausível para realização de pesquisas sobre recursos digitais potencializadores de processos significativos de aprendizagem. Algo que se tentou construir nas seções seguintes a esta introdução, a partir da construção escrita de um marco teórico sobre a axiomática da pesquisa,

seguido da explanação do método adotado, os resultados identificados, as considerações finais e as referências aqui utilizadas.

Educação no Século XXI

Segundo Lévy (2015), Moran (2007) e Prensky (2001), o modelo de ensino tradicional, fincado nos moldes do século XIX, não atende mais os estudantes de hoje. Na visão de Prensky (2001, p.1), "nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. [...] Aconteceu uma grande descontinuidade".

Esses conflitos são nitidamente reconhecidos como reflexos dos descompassos existentes entre estudantes da "Geração Z"[1] (JORDÃO, 2016) e os professores pertencentes à "Geração X" e\ou "Baby Boomers", respectivamente os nativos digitais e imigrantes digitais (PRENSKY, 2001; SANTOS et al., 2011).

Os sujeitos da era digital são dinâmicos, ágeis, hipertextuais, colaborativos e com acentuada tendência ao compartilhamento de informações e de suas próprias produções. Como apresenta Prensky (2001, p.1).

Os nativos digitais compõem uma sociedade em rede, hipermoderna e cercada de tecnologias e linguagens velozmente renovadas. Por isso têm outros objetivos e precisam de estratégias outras das que traçaram os imigrantes digitais em seus percursos de aprendizagem, a saber: modelo tradicional – subproduto do industrialismo - criticado como modelo baseado em transmissão de conhecimento, antiquado e ineficaz (DEWEY, 1979).

Moran (2007) defende uma aprendizagem ativa, dotada de significação e compreensão das informações, segundo seus conhecimentos prévios, e na busca por construir novos conhecimentos aplicáveis em situações concretas.

As mais recentes pesquisas apresentam esse contexto como Educação do século XXI ou Pedagogia do século XXI. Na perspectiva de Bastos (2006), essa educação do século XXI está cunhada nas metodologias ativas, pois podem ser concebidas como "processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema." (p. 28).

O ensino hibrido é um modelo pedagógico ativo com potencial desenvolvimento significativo de aprendizagem utilizando a tecnologia a serviço da educação formal. Thorne (2003) apresenta o ensino hibrido ou *blended learning* como método de

aprendizagem de ensino online combinado com propostas presenciais. Moran (2007) diz que esse será o modelo predominante de educação no futuro, no qual as fronteiras entre a internet e as atividades reais serão cada vez mais inexistentes.

O blended learning é comumente incluso na categoria de ensino Educação 3.0, que é o processo de democratização do conhecimento atrelado à interatividade

1 [1]Geração Z: (também conhecida como iGeneration, Plurais ou Centennials) são as pessoas nascidas na década de 90 até o ano de 2010 (JORDÃO, 2016)

trazida pela tecnologia e pela internet. A Educação 3.0 é um modelo que supera seus antecessores, Educação1.0 e Educação 2.0, de modo a continuar explorando o que havia de melhor em cada um deles. Assim, se alimenta do ensino personalizado da 1.0 e da democratização do ensino na 2.0.

A Educação 3.0 possibilita o trabalho de práticas ativas com uso de recursos digitais, potencializadores de atividades colaborativas e propícios a mesclar processos onlines e presenciais. Há vasta disposição desses recursos com diferentes fins. Uns exploram apenas as áreas de conhecimento isoladamente; outros buscam inter ou transdisciplinaridade; mas todos buscam desenvolver competências e habilidades específicas em virtude de suas finalidades de aprendizagem. Aqui interessa explorar a elaboração de diagramas digitais, sob a técnica dos mapas conceituais, por meio da ferramenta popplet.

Elaboração de Diagramas Digitais Com o Aplicativo Popplet

A elaboração de diagramas estruturados sob a técnica de mapa conceitual foi desenvolvida por Joseph Novak em 1970. O recurso é utilizado para relacionar conceitos e atribuir um grau de importância para sua compreensão por meio da relação hierárquica entre eles, de modo a reorganizar e modificar a cognição.

Os mapas conceituais têm como base a Teoria da Assimilação por meio da Aprendizagem e Retenção Significativas de David Ausubel, que prevê a organização do conhecimento em conceitos e proposições. Essa visão epstemológica subjaz e justifica a utilização dos mapas conceituais em sala de aula como forma de representar os modelos mentais dos alunos (DAVIES, 2011).

Há diversos modelos de diagramas de fluxo de pensamento. Davies (2011) cita o modelo proposto por Novak e Cañas (2006) como o que melhor expressa a relação conceitual entre os organizadores gráficos e destaca a importante diferença entre Mapas Conceituais e Mapas Mentais. Neste a ideia central é desencadeadora das ideias conectadas, estabelecendo uma estrutura em árvore. Em cada “nó”, ou “caixa” do mapa, há apenas uma palavra, ou uma pequena frase. A organização é feita de forma a encadear o pensamento. Já no modelo de Novak, os mapas conceituais, exigem a presença de uma conexão entre os conceitos registrados por meio de verbos. Nele os conceitos são interligados numa estrutura de rede.

No universo dos recursos digitais há vasta disposição de ferramentas para construção de mapas mentais e mapas conceituais. O Popplet é uma ferramenta para elaboração de diagramas digitais que tem como finalidade a criação dos mapas de conceitos. E, para se tornar utilizador é preciso criar uma conta no site oficial *popplet.com*, quando logo após serão direcionados para o ambiente virtual de criação dos diagramas. A interface do popplet é simples e intuitiva.

O Popplet é um exemplo de ferramenta do campo das possibilidades da educação 3.0 e da web 2.0, pois possibilita a união, em um só esquema, de imagens,

vídeos, textos breves e conexões. “Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos, que podem eles mesmos ser hipertexto” (LEVY, 1993 *apud* SOUZA, 2013, p.148).

Os diagramas podem ter múltiplos formatos, com possibilidade de incorporações simultâneas de gêneros e tipos textuais, seja por inserção de links, por acomodação de mídias ou relacionando-se com vídeos e imagens. É a multimodalidade, ou seja, os textos não utilizam apenas um modo de representação, têm construções transpassadas por diversos e múltiplos tipos de representações audiovisuais (MORALES, 2006).

Na elaboração do Popplet o estudante precisa conhecer o todo, tendo uma visão ampla daquilo que aprendeu. O estabelecimento das ligações entre os conceitos implica conhecer e compreender as relações entre os mesmos, assim como entender a ordem hierárquica subordinada a tal representação gráfica, possibilitando uma abordagem crítica e ajudando a estruturar a compreensão dos alunos ou, de um ponto de vista mais abrangente, visualizar ideias.

O popplet pode ser configurado para ser utilizado por apenas um ou vários colaboradores. No útimo caso, os vários utilizadores trabalham, simultaneamente e em tempo real, no mesmo *popplet*. Após elaboração, a ferramenta pode ser partilhado através de um *link* e integrado noutras aplicações a partir de códigos HTML gerados para esse fim. Segundo Correia et al., (2014),

> o aplicativo é acessível, de interface limpa e intuitiva; gratuito para a criação de até cinco popplets; permite a inserção de imagens, vídeos e mapas (Google Maps); exporta o popplet criado em diversos formatos, tais como PDF, JPG e PNG; possibilita o compartilhamento do popplet com outros usuários e, dessa forma, a construção coletiva; possui um aplicativo para Ipad bastante estável e funcional. (p. 71)

O trabalho colaborativo permite o desenvolvimento de redes, o intercâmbio de informações, de novas formas de acesso e a construção do conhecimento com o auxilio do computador (BEMBEM; COSTA, 2013). Vários estudiosos defendem o trabalho colaborativo como um aspecto que atende às demandas da educação no século XXI. Damiani (2008), Souza (2013), Siemens (2004), compreendem que os processos colaborativos favorecem maiores níveis de motivação e significado no que aprendem.

Gadotti (2000) explora as contribuições de Vygotsky quando aponta que a criança empreende atividades através da mediação do adulto e está arraigada nas relações sociais. Na mesma linha, também apresenta o pensamento freireano , e afirma que ninguém é capaz de se educar sozinho, mas que necessita do outro, da relação entre os sujeitos para se educar.

Os métodos participativos se definem como as vias, procedimentos e meios sistematizados de organização e desenvolvimento da atividade dos estudantes, sobre a base de concepções não tradicionais do ensino, com o objetivo de obter o melhor aproveitamento de suas possibilidades cognitivas e afetivas.

Existem diversos métodos participativos não só por sua origem, mas também pela forma de implementação, condições de realização e conhecimentos ou habilida-

des que se desejam desenvolver, mas a base de todos eles está na concepção da aprendizagem como um processo ativo, da construção e reconstrução do conhecimento pelos próprios alunos, mediante a solução coletiva de tarefas, o intercâmbio e confrontação de ideias, opiniões e experiências entre estudantes e professores.

Na relação com o uso de tecnologia e pensando no uso do aplicativo popplet, o professor deve ter um papel de articulador e gerenciador do conhecimento, propondo ao aluno, além da explicação dos mapas, o incremento dos mesmos (ALLAN, 2014, p. 88). Na postura de mediador da aprendizagem, deve buscar, também, conexões mais amplas e significativas de fatos, visto que o conteúdo aprendido não pode estar restrito e com um fim em si mesmo. Allan escreveu que

> as atividades pedagógicas que utilizam essa modalidade de mapa conceitual consideraram algumas etapas como: palavras-chave, objetivo, linguagem adequada à faixa etária, público alvo, interatividade, consulta bibliográfica e webliografia. Os mapas conceituais podem ser usados pelas mais variadas faixas etárias, nas mais diferentes áreas do conhecimento, pois articulam saberes, de acordo com o nível aplicado. Desde a introdução de um conceito até a síntese de vários assuntos ou mesmo propondo a sistematização dos conceitos, os mapas podem se tornar uma ferramenta a mais, na organização da aprendizagem. (ALLAN, 2014, p.88)

Por isso é entendido como um processo que permite uma aprendizagem significativa, tendo em vista a construção de conexões entre os aprendizados em contrapartida à compartimentação do saber, além de possibilitar a construção de processos de aprendizagens colaborativas e híbridas.

Metodologia

Este trabalho foi direcionado pelo método de pesquisa revisão sistemática de literatura, elaborado por meio de pesquisa bibliográfica sobre a elaboração de diagramas digitais com a ferramenta Popplet.

Revisões Sistemáticas de Literatura buscam realizar uma investigação sobre determinado tema de pesquisa e apresentar seus resultados de modo documentado e auditável. Esse método se justifica pela possibilidade de reunir evidências existentes sobre um tema; apoiar a geração de novas hipóteses; e por ser um método de pesquisa abrangente, não tendencioso e possível de ser auditada (KITCHENHAM, 2007).

Este estudo foi realizado entre o período de fevereiro a julho de 2018. Os artigos foram pesquisados nas bases de dados da Capes e do Google Schoolar (Scielo), a partir dos seguintes descritores: mapas conceituais, popplet. Foram definidas como critérios de inclusão as publicações a partir de 2010, em Língua Portuguesa, textos acessíveis online e com aplicação prática de experiências positivas para educação básica.

A amostra constituiu-se de onze artigos, dos quais os principais objetivos foram explorar as contribuições da ferramenta como recurso pedagógico, no âmbito geral; e

especificamente procuraram refletir a relevância dos diagramas digitais sob a técnica de construção dos mapas conceituais como ferramenta pedagógica e estratégia potencializadora da aprendizagem significativa.

A partir destes critérios identificamos cinco textos afins, sendo três estudos na base de Google Scholar (Scielo) e dois no Portal de Periódicos da Capes. Dentre os artigos afins, 4 são sobre os mapas conceituais, e 1 sobre a ferramenta popplet. Os 6 demais artigos foram excluídos em virtude do não atendimento aos critérios de inclusão definidos no planejamento da pesquisa, conforme já evidenciado nesta pesquisa.

Quadro 1. Variáveis consideradas na relação dos artigos compilados

LEVANTAMENTO DOS DADOS					
Descritores	**Nº Bruto**	**Nº excluidos**	**Nº incluidos**	**CAPES**	**SCIELO**
Mapas Conceituais	6	2	4	2	2
Popplet	5	4	1	0	1
Total	11	6	5	2	3

Fonte: Elaboração própria

Após a seleção dos artigos, seguiram as etapas de leitura exploratória; leitura seletiva e escolha do material que se adequam aos objetivos e tema deste estudo; leitura analítica e análise dos textos, finalizando com a realização de leitura interpretativa e redação, sempre buscando responder à problemática inicial que deu encaminhamento a este projeto, a saber: quais as possíveis contribuições do aplicativo Popplet como recurso pedagógico?

Discussões

Foram compilados 5 artigos finais para desenvolvimento da pesquisa. Como resultado verificou-se que todos os textos contribuiram com a busca por respostas à problemática inicial - Q*uais as possíveis contribuições do aplicativo Popplet como recurso pedagógico?-,*embora o pequeno quantitativo de artigos selecionados alerte para uma limitação da pesquisa e configure uma ameaça à validade da mesma, conforme preconiza Kitchenham (2007).

Em todos os textos foi possível extrair material para a construção teórica do artigo, que dentre outros pontos abordados enfatizam as discussões sobre tecnologia e educação, aprendizagem significativa, nativos digitais, metodologias ativas, ensino hibrido, educação 3.0 e outros mais relacionados à axiomática comum a esta pesquisa.

Os textos sobre os mapas conceituais abordam diretamente as temáticas pertinentes ao desenvolvimento de aprendizagem significativa por meio da elaboração de mapas mentais. Os materiais sobre o popplet exploram as mesmas questões e avançam para o contexto da relação entre tecnologia e educação por meio das discussões sobre o perfil do aluno no século XXI; os conceitos de imigrantes e nativos digitais;

ensino hibrido como possibilidade de atender às demandas de uma educação formal que atenda às novas gerações; e explora as possibilidades da educação 3.0 e web 2.0 como meios para trabalhar com o ensino hibrido.

O popplet é então apresentado como um recurso para elaboração de mapas conceituais, pensado para possibilitar o desenvolvimento de aprendizagem significativa, caracterizado como recurso digital capaz de integrar variadas mídias, de possibilitar integração, compartilhamento e colaboração. Sendo assim, apresentando-se como potencializador de aprendizagem ativas.

O contexto encontrado nos artigos selecionados, então, evidencia as possíveis respostas à problemática desta pesquisa ao passo que mostra todas as potecialidades de uso do popplet como recurso pedagógico. De forma mais sistemática, percebe-se que a ferramenta em estudo apresenta possibilidade de desenvolvimento de práticas ativas, hibridas, colaborativas, significativas e no contexto de uma educação para o século XXI, visto potencializar práticas ativas - como a elaboração de mapas conceituais – com a utilização da tecnologia a serviço da aprendizagem significativa.

Considerações finais

No percurso das discussões promovidas nesta pesquisa foi possível perceber os referenciais que fundamentam o desenvolvimento de aprendizagem significativa a partir do trabalho com práticas ativas utilizando ferramentas digitais, como no caso da elaboração de mapas conceituais com o aplicativo popplet.

O estabelecimento dessas relações trouxe a oportunidade de responder à problemática desta pesquisa ao passo que as discussões sobre o contexto da educação no século XXI foi sendo explorada. Dessa forma, fora articulado o perfil das gerações nativos digitais à necessidade do desenvolvimento de práticas ativas e significaticas para processos de aprendizagem. Para tal, foi explorado conceitos e fundamentos da educação 3.0, ensino hibrido e colaborativo como suporte para fundamentar o uso dos diagramas digitais sob a técnica de elaboração de mapas conceituais.

Por fim, vale salientar que através da metodologia fica claro a não expressividade contundente no número de pesquisas que exploram o uso de popplet e mesmo de mapas conceituais como recurso pedagógico potencializadores da aprendizagem. E, embora todos os materias selecionados para o desenvolvimento da pesquisa apontem o uso como significativos, percebe-se uma lacuna e necessidade de fomento para realização de pesquisas nessa direção. O que pode contribuir para o avanço de compartilhamento resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem e o enveredamento para discussões sobre formação de professores para mediar práticas ativas na educação básica pública do Brasil, a título de exemplificação.

REFERÊNCIAS

ALLAN, L. Escola.com: como as novas tecnologias estão mudando a educação na prática. **1° ed. São Paulo: Figurati, 2015**.

BASTOS, C. C. Metodologias Ativas.

BEMBEM, A. H. C.; SANTOS, P. L. V. A. DA C. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 18, n. 4, p. 139–151, dez. 2013.

CANDAU, V. F. Tecnologia educacional: concepções e desafiosCadernos de Pesquisa, **1979.**

CORREIA, C. M. F. et al. Crescer em Rede: Guia de Implementação - Volume III. **Salvador: Instituto Crescer para a Cidadania, 2014. v. III**

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **31. ed. Curitiba: Educar, 2008.**

DAVIES, M. Concept Mapping, Mind Mapping and Argument Mapping: What are the Differences and Do They Matter? High Educ, **v. 62, p. 279–301, 2011.**

DEWEY, J. Experiência e educação. **Nova York: Companhia Editora Nacional, 1979.**

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva, **v. 14, n. 2, p. 3–11, 2000.**

JORDÃO, M. H. A mudança de comportamento das gerações X,Y,Z e Alfa e suas implicaçõesUniversidade de São Paulo – Campus São Carlos. **São Carlos: [s.n.]. Disponível em: <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20162/SLC0631-1/geracoesxyz.pdf>.**

KITCHENHAM, B. Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. **Durham: [s.n.].**

LEVY, P. Cibercultura. **São Paula: Editora 34, 1997.**

MORALES, O. Leer tran las líneas Sobre la lectura contemporánea.**BarcelonaEdiciones Anagrama, , 2006.**

MORAN, J. M. A Educação Que Desejamos. **Campinas: Papirus, 2007.**

NOVAK, J.; CAÑAS, A. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them. 2006.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. NCB University Press, **v. 27, p. 07–10, 2001.**

SANTOS, C. F. et al. O processo evolutivo entre as gerações X, Y e Baby Boomers. XIV SemeAd - Seminários em Administração, **p. 1–14, 2011.**

SIEMENS, G. Concectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital.

SOUZA, S. A. F. DE. Para quem é o discurso pedagógico? In: Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise. **Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 141–157.**

THORNE, K. Blended Learning : How to Integrate Online and Traditional Learning / K. Thorne. **London: Kogan Page, 2003. v. 1.**

CAPÍTULO 17

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E USO DE NOVAS TECNOLÓGICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO REMOTO NOS CURSOS DA SAÚDE

METHODOLOGICAL STRATEGIES AND USE OF NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN REMOTE TEACHING IN HEALTH COURSES

Breno Gleidney da Silva Pires
Faculdade Pitágoras São Luís
São Luís - Maranhão

Rony de Jesus Tavares Moreira
Faculdade Pitágoras São Luís
São Luís - Maranhão
https://orcid.org/0000-0002-8249-8863

Larissa Santos Fernandes
Faculdade Pitágoras São Luís
São Luís, Maranhão

Miguel Felix de Souza Neto
Universidade Federal do Piauí
Teresina - Piauí
https://orcid.org/0000-0003-1666-5413

Pedro Agnel Dias Miranda Neto
Faculdade Laboro
São Luís - Maranhão
https://orcid.org/0000-0001-5313-9098

RESUMO

O estudo objetiva conhecer os desafios e estratégias do ensino, e as novas formas de avaliação do ensino remoto nos curso da saúde. Foi uma revisão integrativa, com publicações no intervalo de 2020 a 2021, e se estavam em algum dos eixos: estratégias de ensino remoto; dificuldades no processo avaliativo. Foram encontrados 24 artigos na base dados, conforme análise crítica dos títulos onde, destes, foram excluídos 10 artigos. O estudo buscou levantar as estratégias tecnológicas utilizadas nos cursos da área da saúde, para o ensino e avaliação do discente, no período de pandemia do covid-19. O levantamento de dados bibliográficos mostra que muitos professores não têm a formação necessária para atuar na educação remota, e não estavam preparadas para uma mudança súbita no ensino. Os desafios impostos frente ao panorama de pandemia resignificou o processo de ensino e aprendizagem não apenas para os estudantes, mas também aos docentes.

Palavras-chave: Educação em Saúde Pública. Educação Continuada. Apoio ao Desenvolvimento de Recursos Humanos.

ABSTRACT
The study aims to understand the challenges and strategies of teaching, and new ways of evaluating distance learning in courses in the health area. It was an integrative review, with publications from 2020 to 2021, within the axes: distance learning strategies; difficulties in the evaluation process. In the database, 24 articles were found, according to the critical analysis of the titles, of these, 10 articles were excluded. The study sought to survey the technological strategies used in courses in the health area for teaching and evaluating students during the covid-19 pandemic period. The survey of bibliographic data shows that many teachers do not have the necessary training to work in distance education, and were not prepared for a sudden change in teaching. The challenges imposed by the pandemic panorama gave new meaning to the teaching and learning process not only for students, but also for teachers.
KEYWORDS: Health Education. Education, Continuing. Training Support.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em tempos difíceis, onde o distanciamento social e a utilização de máscaras e outros meios de proteção fazem-se necessários para que possamos barrar a pandemia do Coronavírus (COVID-19) (AQUINO, et al. 2020).

A educação formal também teve de se reinventar quanto a metodologias e recursos didáticos, passando a empregar quase que em sua totalidade as tecnologias computacionais. Com a utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação, muitas instituições de ensino adotaram o Ensino Remoto como meio de aprendizagem, onde a aula é ministrada em tempo real, em ambiente virtual de aprendizagem, diferindo da Educação a Distância (Ead), pois, tem um ensino projetado de maneira flexível com os horários dos alunos, é um ambiente virtual formulado com vários modelos visando à aprendizagem (LIBERALI, et al. 2020).

Os métodos avaliativos do discente foram impactados, onde a avaliação tem espaço importante nos debates atuais sobre educação, cuja forma de avaliação quase que em sua totalidade é quantitativa, representando apenas o volume de informações assimiladas pelo discente, embora nem sempre isso condiz com a realidade. Então, a função diagnóstica da avaliação é mencionar a identificação do nível de conhecimento dos discentes na área de formação, assim como verificar as características e particularidades individuais e do grupo, a fim de constatar se os discentes possuem os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para as novas aprendizagens. É utilizada também para estimar possíveis problemas de aprendizagens e suas causas (HAYDT, 2002).

O cenário atual pandêmico e as adaptações no processo de ensino e aprendizagem foram necessários adotar o uso da tecnologia e plataformas digitais aumentando exponencialmente. O Brasil se encontra em uma fase de consolidação da educação a distância, numa fase de experimentação, com aprendizagem intensa e busca de

modelos mais adaptados a cada instituição de ensino e à realidade/ regionalização do público de oferta do ensino. Atualmente, estamos numa fase de amadurecimento, de maior regulação governamental, de cuidado com o crescimento, a infraestrutura, a metodologia de ensino e a avaliação (MORAN, 2009).

No processo de aprendizagem a avaliação tem pontos fortes baseados na autonomia, autodidaxia, pesquisa e autoria, competências importantes na formação de um indivíduo crítico e consciente, levando assim a uma formação sólida que desenvolva no alunado o aprender-aprender, o aprender a faze e o aprender ser, tão importantes na vida cotidiana, acadêmica, social e profissional (SANTOS, 2006). O advento da internet permitiu que o processo de ensino e aprendizagem não ficasse limitado apenas à sala de aula no contexto da relação aluno/professor, mas ultrapassasse os limites físicos da escola, dando oportunidades ao discente de ser responsável pela construção do conhecimento e desenvolvimento do senso crítico nos mais diversos ambientes onde estejam inseridos (BORRALHO; FIALHO, 2012).

A adequação do ensino à nova estrutura imposta pela pandemia de COVID-19 está causando uma profunda reorganização pedagógica do ensino, uma distinta organização do trabalho docente e discente, a adoção de esquemas de apoio tutorial, novas formas de avaliação pedagógica e novos calendários e processos de avaliação. O estudo objetiva conhecer os desafios e estratégias do ensino, bem como as novas formas de avaliação do ensino remoto nos curso da saúde.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Foi realizada uma revisão integrativa utilizando como base de dados o Google Acadêmico, por ser uma plataforma de maior acesso, entre estudante. E a pesquisa foi realizada no mês de maio, afim de delimitar uma data de acesso aos arquivos disponíveis, na plataforma, foram utilizados o termo: “Curso de saúde e avaliação remota”, no intervalo de publicação 2020 a 2021. Após a pesquisa foram feitas análises critica do titulo e resumo, verificando alguns eixos, como: estratégias de ensino remoto; dificuldades no processo avaliativo, excluídos os estudos que não se enquadrassem nos pré-requisitos propostos. Por se tratar de uma revisão bibliográfica, não houve o acesso de prontuários envolvesse seres humanos e uso de animais, não havendo necessidade de um Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

3. RESULTADOS

Foram encontrados 24 artigos na base dados, conforme análise crítica dos títulos onde, destes, foram excluídos 10 artigos. O estudo buscou levantar as estratégias tecnológicas utilizadas nos cursos da área da saúde, para o ensino e avaliação do discente, no período de pandemia do covid-19. O Quadro 1 mostra de forma cronoló-

gica as publicações encontradas com o tema de abordagem dos estudos (autor/ano, título e objetivos).

QUADRO 1 – Estudo sobre estratégias e desafios do ensino remoto, na área da saúde.

AUTOR/ ANO	TITULO	OBJETIVO
OLIVEIRA, F.M.; CRUZ, R.R.S.; NASCIMENTO, T.A. 2020a	Uso Das Tecnologias Digitais No Contexto Da Aprendizagem Autodirigida Integrada À Avaliação Formativa Alternativa	Consiste em analisar se o uso das tecnologias digitais estão sendo empregadas de forma eficiente para avaliação formativa durante a etapa de aprendizagem autodirigida, no qual o aluno identifica suas próprias falhas em relação ao conteúdo exposto e cria métodos para aprendizagem.
OLIVEIRA, F.M.; CRUZ, R.R.S.; NASCIMENTO, T.A. 2020b	Uso Das Tecnologias Digitais E Estratégias De Aprendizagem Individuais E Colaborativas No Contexto Da Sessão De Abertura De Um Problema.	Discutir estratégias de ensino- aprendizagem fundamentadas em problemas em curso de extensão online voltado para área da saúde.
ANTONIO, D.S. et al. 2020	O Uso De Rede Social Para Ações Ulti/Interprofissionais Do PET-Saúde/ Interprofissionalidade No Decorrer Da Pandemia Da COVID-19.	Promover e qualificar a integração ensino-serviço-comunidade. A nona edição do programa, PET-Saúde Interprofissionalidade tem como propósito de reforçar as práticas colaborativas em saúde1, em 2020, devido a pandemia do COVID-19 as ações presenciais foram suspensas e com isso começou a se utilizar as redes sociais . Fazendo com que alunos e professores possam interagir por uma sala virtual.
LOPES, L.; ALVES, N.; CARPES, P.B.M. 2020	Curso Web: Uma Alternativa Para Manter O Contato Dos Estudantes Com A Fisiologia Humana Em Tempos De Distanciamento Social.	Avaliar o potencial de um curso web como ferramenta contribuinte para a manutenção do contato dos estudantes com a Fisiologia Humana em tempos de distanciamento social.
MORO, L.; CHAVES, G.R.; DO AMARAL LOVATO, A.C. 2020	Rotina De Estudos E Saúde Mental Em Tempos De Ensino Remoto.	Estabelecer as atividades de ensino remoto emergenciais na Unipampa, devido à pandemia causada pela COVID 19, provocou muitos desafios na vida dos estudantes.
PILISSÃO, B. et al.	Ensino Remoto: Repercussão Na Formação Acadêmica Sob A Perspectiva De Discentes Do Curso De Fisioterapia.	Mostrar que o ensino remoto está indo além , que tem mostrado de forma positiva.
CRUZ, Â.; MATIAS, V.F.; RUYBAL, M.C.P. S. 2020	Os Desafios Da Monitoria De Anatomia Humana No Ensino Remoto Emergencial.	Relatar os desafios encontrados pelos monitores voluntários de anatomia humana dos cursos de Enfermagem e Fisioterapia da Universidade Federal do Pampa neste momento de distanciamento social, que impede o uso do laboratório de aulas práticas e suas ferramentas de ensino .
QUADROS, B. et al. 2020	Encontros Remotos Do Grupo De Estudos E Pesquisas Na Atenção À Saúde Da Criança.	Relatar as experiências e atividades realizadas pelo GEPASC (Grupo de Estudos e Pesquisas na Atenção à Saúde da Criança) durante o período da pandemia, realizadas pelo grupo no formato remoto.

FELIX, R. et al. 2020	Utilização De Recursos De Comunicação E Dispositivos De Tecnologia Para Retomada Dos Estágios Curriculares De Fisioterapia Em Saúde Do Trabalhador.	Demonstrar a aplicabilidade das ações remotas na formação de discentes para o curso de fisioterapia em tempos de distanciamento social.
LIMA, C.S. 2020	Saúde Mental, Uso De Substâncias E Religiosidade Dos Estudantes Do Curso De Graduação Em Enfermagem Frente À Pandemia Da COVID-19.	determinar a prevalência de sintomas de ansiedade e depressão, e uso de substâncias psicoativas em estudantes da graduação de Enfermagem, associando espiritualidade e religiosidade a saúde mental, uso de álcool e drogas nesses estudantes, além de avaliar o impacto da pandemia na vida do acadêmico.
PRICINOTE, S. C.M.N. et al. 2020	A Adaptação Da Atividade Prática Em Geriatria Por Telemedicina No Contexto Da Pandemia: Um Relato De Experiência.	relatar a experiência da disciplina de geriatria do curso de Medicina da UniEvangélica no processo de adaptação curricular das atividades práticas no formato remoto no primeiro semestre do ano de 2020.
MARCONDES, F.K. et al. 2020	Adaptação De Atividade Com Jogo Educacional, E Discussão Em Grupo, Para Ensino Remoto.	descrever a adaptação de atividade com jogo educacional impresso e discussão em grupo, para atividade mediada por tecnologia, em um curso de graduação na área da saúde, durante o período de suspensão de atividades presenciais devido à pandemia de COVID-19.
REGUEIRO, E.M.G. et al. 2020	Ensino Mediado Por Tecnologias No Curso De Fisioterapia Do Centro Universitário Barão De Mauá Durante O Período De Pandemia Da COVID-19.	discutir as alterações relacionadas à comunicação acadêmica, metodologias de ensino (síncronas e assíncronas), métodos de avaliação, atividades complementares dos estudantes, reuniões, e atividades de pesquisa e extensão realizadas no curso de Fisioterapia do Centro Universitário Barão de Mauá
VERGOLINO, T.V.O. 2021	Elaboração De Curso À Distância Para A Atuação Efetiva Do Tutor No Fórum Na Aprendizagem Baseada Em Problemas	Elaborar e validar um curso a distância para que os tutores possam participar de fóruns baseados em problemas.

Fonte: Autores

4. DISCUSSÃO

O levantamento de dados bibliográficos dos estudos selecionados mostra que muitos professores não têm a formação necessária para atuar na educação remota, e não estavam preparadas para uma mudança súbita no ensino, e tais alterações da rotina destes profissionais mudou completamente o desdobramento do aprendizado e o desenvolvimento de atividades e métodos avaliativos eficazes e compatíveis ao aprendizado dos discentes a partir do uso das tecnologias da informação e da comunicação.

Oliveira, et al. (2020a) analisaram algumas plataformas digitais para fins de conhecimento sobre avaliações e autonomia do aprendizado por parte dos alunos mostrando um déficit no processo de aprendizagem. Os autores relatam a forma que os tutores podem ajudar os alunos a aprenderem a aprender.

Lopes, et al. (2020), propõe que se pode sim desenvolver ferramentas, que agregue mais conhecimento, fazendo com que os estudantes, professores e até os pais de alunos possam interagir por meio de uma sala virtual ofertada por uma ferramenta tecnológica. Vergolino (2021) aborda o desempenho tecnológico com criação de ava-

tar, imagens, vídeos e outros meios fazendo com que o processo de aprendizagem se torne mais eficiente e significativo. Segundo Antonio, et al. (2020) as propostas da sala de aula invertida, onde os discentes recebem material para estudos preliminares, para posterior participação em aula. Segundo os autores essa forma de aula remota traz um significado positivo no momento pelo qual estamos vivendo. Que pode sim inovar e que se pode aprender, estudar por uma tela de computador ou celular. E, o método de aula invertida proporciona que tanto professor e o aluno possam ficar por dentro dos conteúdos e também aprender um com os outros.

Cruz, et al. (2020) apontam como estratégia de agilizar e facilitar a comunicação entre professores, monitores e discentes, foram criados grupos no Whatsapp, para o envio de recados e esclarecimento de dúvidas momentâneas. Fazendo com que através de ferramentas se obtenha o aprendizado e também comunicação entre alunos, professor e alunos/alunos. O ensino remoto não trás só em si aulas, mas também visa a comunicação, o bom relacionamento pessoal e profissional.

Marcondes, et al. (2020) relatam através de dados que a aula remota expositiva, com o uso do jogo educacional permite ao aluno relacionar seus conhecimentos prévios, com novas informações apresentadas pelo professor, e ainda traz dados acerca dos recursos tecnológicos (computador e/ou celular) utilizados para desenvolvimento das atividades. Corroborando com CAVEIÃO et al. (2018) relatam que o envolvimento e discussão em grupo permitem o desenvolvimento das habilidades de comunicação e a aprendizagem colaborativa.

Diante das avaliações dos discentes e a adaptação da metodologia para ensino remoto, estudos mostram que foram eficientes e confirmam resultados de estudos anteriores, mostrando que jogos educacionais melhoram o aprendizado, na opinião dos estudantes (RUBINSTEIN et al., 2009; MARCONDES et al., 2015) e também em análises do desempenho em avaliações de aprendizagem. As instituições de ensino disponibilizaram em Ambiente Virtual de Aprendizagem atividades e provas, e todos os documentos de ensino, como: atividades, projetos e simpósios, avaliações do ensino, tendo essa um caráter duvidoso na formação do futuro profissional, pois, com toda flexibilização dos professores no processo de ensino e aprendizagem, os discentes da área saúde, seja formação técnica ou superior necessitam da vivencia prática, numa associação teoria e prática, ficando essa abordagem pouco desenvolvida ou ausente. Outro desafio foi a permanência dos discentes, visto muitos se evadiram dos cursos por: não saber fazer a utilização das novas ferramentas de ensino, não ter apoio necessário das instituições de ensino, falta de disponibilidade de eletrônicos e de rede para acessar as plataformas digitais.

Observamos que a tecnologia cada vez mais vem se reinventando e criando novas ferramentas de ensino para que as pessoas possam buscar conhecimento, às vezes sem precisar sair de casa. E com o momento que estávamos vivendo é possível sim ter uma boa relação pessoal, onde se pode aprender e aplicar os conteúdos na vida cotidiana como se fosse a um ensino presencial. Ferreira, et al. (2020), mostram

de forma ampla a importância do ensino remoto em meio a pandemia, que se pode por meio de ferramentas tecnológicas acompanhar as aulas e adquirir conhecimento, a interação com os colegas, professores, e até mesmo obter uma reunião online, e também observamos que uma consulta online não seja o melhor método, devido a falta de Internet para alguns alunos.

Moro, et al.(2020) apresentam um panorama das atividades e recursos usados no ambiente virtual de aprendizagem como ferramentas que buscam promover a interação e auxiliar o processo de aprendizagem. O autor afirma que além de se obter aulas pelo ensino remoto é preciso cuidar da saúde mental e saber organizar determinadas tarefas, apontando um efeito colateral da pandemia e ensino remoto sobre a fisiologia humana; e as interações no processo de aprendizagem e a importância do apoio pedagógico aliado ao cuidado com a saúde mental dos estudantes e também dos professores.

Complementando o discurso de Moro et al. (2020), Pilissão, et al. (2020), alerta a importância de garantir, não só o ensino, mas sobretudo o conhecimento de qualidade aos alunos que serão futuros profissionais da saúde que requer, não só a capacidade técnica, mas a interação do aluno com professores e pacientes. Estes concluíram que ensino remoto tem um papel importante no meio de uma pandemia, devido que por um ensino a distância, ou seja, pela tela de um computador ou celular, você pode assistir suas aulas, e também pode ter acesso em horários flexíveis. E, Quadros, et al.(2020) fala da contribuição o ensino remoto ao seus grupo de estudo, que proporcionou a aproximação e participação de pessoas externas ao grupo, abrangendo e diversificando o público, enriquecendo a troca de experiências e discussões acerca dos temas diversos do grupo de estudo.

Quadros, et al.(2020) têm como conclusão que reuniões remotas contribuíram para uma maior abrangência de público, devido ao acesso facilitado às reuniões de grupos de estudo e uma troca de conhecimentos mais enriquecedora, por conta do público variado.

Assim, as plataformas remotas, sejam de videoconferência ou aplicativos de redes sociais possibilitam uma conexão maior com o público diverso que podem auxiliar em uma troca de saberes mais efetiva e de grande aproveitamento para todos os envolvidos. Felix, et al. (2020) faz um relato sobre atividade de estágio remoto, onde constataram que a modalidade de tele atendimento além de inovadora se demonstra eficaz como um excelente recurso de ensino e aprendizagem, sendo viável do ponto de vista dos docentes e principalmente seguro para o retorno das atividades de forma não presencial.

A aplicabilidade de atividades de estágio curriculares de forma remota deve ser bem direcionada e aplicada, tendo vista que nem todos os cursos obterão bom aproveitamento dessa ferramenta alternativa, por requererem mais recursos como por exemplo, cursos de níveis laboratoriais, mas se aplicada ao curso e à situação de forma correta é uma alternativa a ser refletida.

Pricinote, et al. (2020) relata a experiência para uma melhor adaptação da atividade prática da disciplina de geriatria (curso de medicina da UniEvangélica) ao ensino remoto, onde optou-se por transformar essa atividade prática em tele entrevista por ligação telefônica, mediada por um docente. Contudo, como antes era feita a prática em campo (Hospital Dia do Idoso) tiveram que adaptar o contexto dessa aula prática por meio de aplicação de questionários específicos e tiveram que aderir a metodologia ativa de ensino para discussões clínicas dos casos, usando ferramentas de videoconferência para este fim. Logo após os debates dos casos relatados os alunos desenvolveram folders com uma proposta de intervenção simples e didática que foram enviadas para o paciente/cuidador.

Tendo em vista o momento de pandemia pela COVID-19, que requer distanciamento social para proteção tanto dos profissionais de saúde como de pacientes, a telemedicina foi uma ferramenta importante para garantir a continuidade de forma satisfatória das atividades práticas da disciplina de geriatria, permitindo a interação a distância aluno e idoso no contexto familiar deste. A atividade remota proposta também conseguiu dialogar em sua estruturação com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Medicina: metodologia ativa, cenário de prática, utilização de tecnologia da informação e desenvolvimento de conhecimento, habilidade e atitude nas áreas de atenção à saúde, gestão em saúde e educação em saúde.

O estudo apresentado teve um ponto bastante relevante que foi sobre a reformulação das aulas práticas não somente no quesito de não só trazer essa aula para o seguimento remoto, mas também analisar como ela poderia ter mais aproveitamento nessa modalidade à distância, a metodologia ativa contribuiu para um aprendizado e atendimento eficaz que contorne esse contraponto.

LIMA (2020) relata que grande parte dos alunos demonstra interesse em manter estudos autônomos em meio à pandemia e distanciamento social, mostrando que os universitários se preocupam em dar continuidade ao processo de ensino/formação em meio a pandemia do novo Coronavírus. Segundo Marcondes, et al. (2020), grande parte dos estudantes só entram nas aulas para adquirirem presença e não se preocupam em absorver o conteúdo ou até tentam, porém não conseguem assimilar o conteúdo dado, seja por dificuldades com a matéria ou como o conteúdo está sendo passado. A forma remota de ensino tem essa grande problemática de diminuir o foco do aluno, por diversos fatores e o estudo mostrou uma maneira de contornar esse problema que é deixar a aula mais dinâmica, neste caso por meio de jogos educacionais que farão com que o aluno tenha mais foco e melhores desempenhos na aprendizagem.

Oliveira, et al. (2020b) discutem sobre o curso de extensão com modalidade a distância conseguiu fazer com que os alunos se adaptassem ao modelo online e começassem a ter uma postura mais ativa. Acredito que o modelo utilizado (aprendizagem com problemas) ajuda no desenvolvimento e na procura por aprendizagem, facilitando a assimilação do conteúdo e fazendo com que o aluno não fique desanimado diante de todas as tragédias que estão acontecendo.

Regueiro, et al. (2020) destrincha o contexto de ensino-aprendizagem na modalidade remota em: comunicação e metodologia ensino-aprendizagem. Estes retratam a comunicação entre aluno- instituição e aluno professor estão sendo feita, fazendo-se uso de e-mails, aplicativo de mensagens (whatsapp), pelos sites institucionais (portal do aluno), reuniões entre coordenação do curso e docentes realizadas em aplicativos de teleconferência (skype for business) e utilização das mídias sociais da instituição para repassar comunicados; e a metodologia ensino-aprendizagem, ressalta que docentes devem ter algumas competências no uso das tecnologias de comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos exploram as comunicações síncronas (aulas nos respectivos horários da aula antes presencial, agora remota) e assíncronas (sala invertida), com o uso de fóruns como ferramenta para aprofundar os conteúdos abordados nas aulas e ainda os métodos de avaliação teórica (por meio de questionários agendados e que a nota é automaticamente registrada, salvo questões dissertativas).

A adequação do ensino remoto deve ser bem estudada, sendo importante frisar que o contexto de aulas remotas para estudantes da área da saúde requerer maior atenção e cuidados. Barbosa, Viegas e Batista (2020) levantam questões importantes a serem analisadas para aplicação no ensino remoto, já que se deve pensar no contexto das aulas remotas no ensino superior e também nos atentar para as dificuldades que surgirão e deverão ser enfrentadas, como capacitação, falta de materiais básicos como computadores, notebooks, internet e falta de conhecimento em lidar com sistemas, tanto por parte dos alunos como dos professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios impostos frente ao panorama de pandemia resignificou o processo de ensino e aprendizagem não apenas para os estudantes, mas também aos docentes. As novas tecnologias incorporadas aos métodos de ensino parecem agora indispensáveis. E, por fim, vale ressaltar que o suporte pedagógico e tecnológico oferecido pelas instituições de ensino superior (IES) foi e está sendo indispensável para que nesse momento de tantas mudanças e incertezas, os reveses possam ser superados.

Os métodos aos quais os estudos abordam são eficazes para uma boa conduta pedagógica de atividades remotas que, se bem empregadas e atentando às dificuldades dos alunos e professores para adequar-se a esse novo modelo, o uso de instruções didáticas são primordiais para se obter um bom aproveitamento das plataformas digitais. Outro ponto relevante é a readequação e inovação dos docentes quanto aos métodos de ensino para fazer com que os alunos se mantenham mais focados e interessados pelos assuntos, o que resulta uma boa relação ensino e aprendizagem, e o desafio constante de melhor avaliar os alunos para além de avaliações meramente quantitativas, onde se observa que o processo avaliação é pouco abordado, ocorrendo primariamente através de questionários objetivos e subjetivos em horários agendados.

AGRADECIMENTOS E FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular – Funadesp. Estudo vinculado ao Programa de Iniciação Científica – 2020/2021.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, DS et al. O uso de rede social para ações multi/interprofissionais do PET-Saúde/interprofissionalidade no decorrer da pandemia da COVID-19. **Saúde e meio ambiente: revista interdisciplinar**, v. 9, n. Supl. 1, p. 73-74, 2020.

AQUINO, EML. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2020, v. 25, suppl 1 [Acessado 1 Julho 2021] , pp. 2423-2446. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>. Epub 05 Jun 2020. ISSN 1678-4561. https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020.

BORRALHO, A; FIALHO, I. Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente. **Ensino Superior:** Inovação e qualidade na docência (pp. 984-996). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012.

CRUZ, Â; MATIAS, VF; RUYBAL, MCPDS. OS DESAFIOS DA MONITORIA DE ANATOMIA HUMANA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 1, 2020.

FELIX, R et al. UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DE COMUNICAÇÃO E DISPOSITIVOS DE TECNOLOGIA PARA RETOMADA DOS ESTÁGIOS CURRICULARES DE FISIOTERAPIA EM SAÚDE DO TRABALHADOR. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 1, 2020.

FERREIRA, L et al. ANÁLISE DA RECEPTIVIDADE DAS ATIVIDADES DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAIS PELOS DISCENTES DA ENGENHARIA FLORESTAL. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 1, 2020.

HAYDT, RC. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2002.

LIBERALI, FC(org.); et al. **Educação em tempos de pandemia:** brincando com um mundo possível.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.

LIMA, CS. Saúde mental, uso de substâncias e religiosidade dos estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem frente a pandemia da COVID-19. 2020.

LOPES, L; ALVES, N; CARPES, PBM. CURSO WEB: UMA ALTERNATIVA PARA MANTER O CONTATO DOS ESTUDANTES COM A FISIOLOGIA HUMANA EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 1, 2020.

MARCONDES, FK et al. ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADE COM JOGO EDUCACIONAL, E DISCUSSÃO EM GRUPO, PARA ENSINO REMOTO. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.

MORAN, JM. **Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil**. ETD - Educação Temática Digital, 10(2), 54-70, 2009.

MORO, L; CHAVES, GR; DO AMARAL LOVATO, AC. ROTINA DE ESTUDOS E SAUDE MENTAL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, FM; CRUZ, RRS; NASCIMENTO, TA. USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM INDIVIDUAIS E COLABORATIVAS NO CONTEXTO DA SESSÃO DE ABERTURA DE UM PROBLEMA. **Integra EaD**, v. 2, n. 1, p. 21-21, 2020b.

OLIVEIRA, FM; DOS SANTOS CRUZ, RR; DE ARAÚJO NASCIMENTO, T. USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA INTEGRADA À AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA. **Integra EaD**, v. 2, n. 1, p. 15-15, 2020a.

PILISSÃO, B et al. ENSINO REMOTO: REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA SOB A PERSPECTIVA DE DISCENTES DO CURSO DE FISIOTERAPIÊ. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 1, 2020.

PRICINOTE, SCMN et al. A ADAPTAÇÃO DA ATIVIDADE PRÁTICA EM GERIATRIA POR TELEMEDICINA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. **Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, v. 2, n. 1, 2020.

QUADROS, B et al. ENCONTROS REMOTOS DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS NA ATENÇÃO À SAÚDE DA CRIANÇA. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 3, 2020.

REGUEIRO, EMG et al. Ensino mediado por tecnologias no curso de Fisioterapia do Centro Universitário Barão de Mauá durante o período de pandemia da COVID-19. **Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação**, v. 1, n. 1, p. 107-119, 2020.

SANTOS, J. F. S. **Avaliação no Ensino a Distância. Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), 2006.

VERGOLINO, TVO. **Elaboração de curso à distância para a atuação efetiva do tutor no Fórum na aprendizagem baseada em problemas.** 2021.

CAPÍTULO 18

INTERDISCIPLINARIDADE: O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO[1]

INTERDISIPLINARITY: TEACHING PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL

Josuel de Souza Ferreira
Mestrando em Educação pelo Departamento de Pós-graduação da Logos University International (LUI). Miami, FL – Estados Unidos.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1509-7637.
E-mail: filosofia.souza@outlook.com.br.

RESUMO

Nesse presente estudo que tem por objetivo desenvolver o estudo do seguinte tema: Interdisciplinaridade e o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Neste processo, a pesquisa construiu-se no campo da interdisciplinaridade, que nos leva a termos como referência o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Assim temos como objetivo geral analisar a interdisciplinaridade e o Ensino de Filosofia no Ensino Médio na Contemporaneidade. Nesse contexto, realizou-se através de uma pesquisa bibliográfica onde fizemos uma análise de conteúdo sobre a relevância do assunto pesquisado. Nesse estudo, foi analisado os artigos, as revistas acadêmicas e os livros pertentes e que dialoguem com o tema proposto. Enfim, com os resultados obtidos percebe-se que é preciso a união de todos os educadores para fazer um trabalho em conjunto utilizando a interdisciplinaridade como foco principal em sala de aula.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino da Filosofia. Ensino Médio.

ABSTRACT

In this present study, which aims to develop the study of the following theme: Interdisciplinarity and the Teaching of Philosophy in High School. In this process, the research was built in the field of interdisciplinarity, which leads us to take as reference the Teaching of Philosophy in High School. Thus, our general objective was to analyze interdisciplinarity and the Teaching of Philosophy in Contemporary High School Education. In this context, we carried out a bibliographic research where we made a content analysis about the relevance of the researched subject. In this study, we analyzed the articles, the academic journals, and the pertinent books that dialogued with the proposed theme. Finally, with the results obtained, it is clear that it is necessary for all educators to work together using interdisciplinarity as the main focus in the classroom.

Keywords: Interdisciplinarity. Teaching Philosophy. High School.

1 Este trabalho faz parte da pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado a Escola Superior de Educação (ESE) do Centro Universitário Internacional (UNINTER). Este artigo está publicado na página "https://repositorio.uninter.com".

Introdução

Nesse presente estudo que tem por objetivo desenvolver o estudo da “Interdisciplinaridade: o Ensino de Filosofia no Ensino Médio”, uma nova concepção e, portanto, um grande desafio de apresentar para professores de Filosofia, e todos que compõe a Instituição de Ensino. Sendo assim, iremos investigar prática teórica e metodológica do ensino e da aprendizagem dos alunos com relação à contribuição da interdisciplinaridade no Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Essa caminhada, os professores de Filosofia e das demais áreas do conhecimento, deixarão o papel de meros espectadores e, passarão a serem os atores principais dessas histórias. Por esse motivo, ao considerar a interdisciplinaridade como prática fundamental para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, e, passa a ser integrador de qualidade do ensino e da aprendizagem, então, é necessário que o Educador de Filosofia se mostre comprometido com a sua prática pedagógica. Tendo como base a pesquisa, pois é através da mesma que o educador inova e cria condições para que seus educandos se tornem críticos e reflexivos das suas práticas na vida cotidiana.

Sobre essa chamada, surge à interdisciplinaridade que não é um tema novo a ser trabalhado, mas, a necessidade uma reposta para entender a Educação Filosófica e o Profissional do Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Esses princípios devem estar sempre apoiados nos princípios da Interdisciplinaridade, pois deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo evitar a diluição delas em generalidades na sociedade atual.

Durante esse processo, cabe aos gestores e educadores que estão por dentro de como funcionam Sistema Escolar e, qual a real situação que se encontra maioria dos nossos educandos. Devido a isso, nós deveremos enquanto educadores levar nossos alunos a escrever novas histórias e serem mais efetivos na escrita de seus textos Filosóficos, para que se tornem mais críticos e reflexivos dentro e fora da comunidade a que vivem.

Segundo Severino, (2010, p. 58) ele acaba confirmando que “não se pode perder de vista que o que está em pauta é a formação, ou seja, uma vontade utópica, a que não cabe jamais renunciar” para que possa “explicitar pedagogicamente para o adolescente o sentido de sua existência, subsidiando-o na compreensão do lugar que ele ocupa na realidade histórica de seu mundo”.

Nesse caminho, devemos “sintetizar esta ideia na seguinte expressão: subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo para se ler nele”. Ainda segundo Severino, (2010, p. 58), devemos “trata-se de ajudá-lo numa apreensão mais consistente de sua cultura para que ele possa se situar nela, de forma mais adequada à condição humana”. Nesse caso, será preciso, que os profissionais da área de ensino possam vivenciar as novas práxis pedagógicas do ensino e da aprendizagem do Ensino de Filosofia de maneira Interdisciplinar com todas as áreas do conhecimento que compõe a Instituição Escolar.

Devido a isso, a pesquisa decorre de questões levantadas ao longo da nossa formação no Magistério do Ensino Superior, no período do estágio quando nós passamos a observar o trabalho dos docentes e a falta de conexão entre a teoria e a prática desempenhada pelos educadores. Nessa premissa, a observação feita por Almiro Schulz (2012. p. 150) ele fala que “pensar, então, a interdisciplinaridade não pode estar dissociado da estrutura curricular disciplinar”. Nessa nova perspectiva, o professor de Filosofia do Ensino Médio deve mudar a sua prática de ensinar e deixar as velhas reproduções do conhecimento trazidas pelos livros didáticos. Entre outras coisas, é preciso a união de todos os educadores para fazer um trabalho em conjunto utilizando a interdisciplinaridade como foco principal.

Referencial Teórico

Interdisciplinaridade: O Ensino da Filosofia no Ensino Médio

Neste trabalho faz-se necessário às considerações sobre “Interdisciplinaridade: o Ensino da Filosofia no Ensino Médio”, que está apresentada neste texto e, tem seu foco principal voltado para a prática do ensino e aprendizagem na Instituição Escolar. Mas, primeiro vamos responder uma questão que é pertinente aqui nesse texto: o que é Interdisciplinaridade? De acordo com Berger (1972), interdisciplinaridade é a concepção ou interação que existe entre duas ou mais disciplinas, podendo integrar mútuos conceitos diretivos até a uma simples comunicação das ideias.

Na visão do autor Piaget (1972), a interdisciplinar nos permite cooperação à toca de conhecimento em tempos reais e, consequentemente, enriquecimento mútuo entre as partes. Sendo assim, sabemos que a Instituição Escolar, pode ser considerada o foco principal no qual os professores procuram desenvolver os aspectos da interdisciplinaridade e, desenvolver os conhecimentos em conjunto para o ensino e a aprendizagem principalmente no ensino e na disciplina do Ensino de Filosofia na sociedade contemporânea.

Como sabemos a interdisciplinaridade cuja prática ainda precisa ser mais bem compreendida e conhecida por todos que compõe os sistemas de ensino brasileiro. Perante a tudo isso, vamos fazer as considerações numa linguagem simples do que é a Interdisciplinaridade e o Ensino da Filosofia no Ensino Médio. Daí vamos juntos debater este conteúdo com os autores Antônio Joaquim Severino (2011), Olga Freitas (2009), Carmelita Brito de Freitas Felício (2011) e Almiro Schulz (2012).

Os livros didáticos são de extrema importância em sala de aula, mas, precisamos ir além dos livros. Sendo assim, a Interdisciplinaridade e o Ensino de Filosofia no Ensino Médio que resulta na adequação de todo o sistema de ensino para trabalhar com a interdisciplinaridade para que tenhamos uma formação de nossos educandos muito mais ética e que acabam se tornando profissionais críticos e reflexivos diante da sociedade em que atua, e que vivem.

De acordo com Almiro Schulz (2012, p.157) “se a interdisciplinaridade é uma exigência para o ensino contemporâneo e uma forma de superar a fragmentação dos saberes” daí, temos os “desafios que se colocam para a universidade e para as escolas, os quais implicam a tentativa de organizar e reorganizar as disciplinas de um modo que possibilite uma integração”. A interdisciplinaridade é uma tarefa fácil a ser cumprido pelas escolas, o que falta é a formação dos Educadores que conduzira o processo. Ainda segundo Almiro Schulz (2012, p.157):

> Há, no entanto, barreiras epistemológicas, pedagógicas, de formação de professores, o que envolve, em especial, as licenciaturas, as quais em parte se pretende atender por meio dos projetos do PIBID. É preciso também aprender a atuar em equipe, prática pouco desenvolvida; usa-se mais planejar em equipe, mas não trabalhar efetivamente como equipe; entretanto, nesse caso, planejar é requisito de atuar. Nem sempre isso é uma tarefa fácil para o filósofo, uma vez que, para muitos, filosofia se faz na solidão, no afastamento.

Partindo desta afirmação, o professor não deve se apegar apenas da aula, ele precisa desenvolver projetos e planejamento com todos que compõe a Instituição Escolar, visto que a intensificação das Práticas Filosófica sejam elas de Filosofia ou qualquer disciplina e, isso passou a ser insuficiente principalmente na sociedade em que vivemos em uma sociedade contemporânea.

De acordo com o professor Severino (2011, p.82):

> A grande incumbência pedagógica da Filosofia é mostrar aos jovens o sentido de sua existência concreta. É assim que a Filosofia se torna formativa, na medida em que ela permite ao jovem dar-se conta do lugar que ocupa na realidade histórica de seu mundo, como ele se situa no seu contexto real de existência. Cabe à Filosofia, pois, ajudá-lo a compreender o sentido de sua própria experiência existencial, situando-a em relação ao sentido da existência humana em geral. Pode-se então dizer que o papel pedagógico da Filosofia, na condição de uma mediação curricular, é o de subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo e a se ler inserido nele.

Ainda segundo Severino (2011, p.58) “a formação integral dos adolescentes no Ensino Médio é atribuição do todo do currículo”. No entanto, “a Filosofia tem contribuição significativa a dar para essa formação (SEVERINO, 2011, p.58)”. Formação essa, que nem todas as escolas brasileiras não se têm programado adequadamente para oferecer a todos os educandos. O ensino brasileiro não tem na sua concepção a formação de nossos professores com metodologias inovadoras e com todos os materiais didáticos a que precisam os educadores. Nessa premissa, Olga Freitas (2009, p. 27-28) diz que:

> Historicamente, no Brasil, as sucessivas reformas educacionais incluem materiais didáticos inovadores, como exigências de novas filosofias e/ou metodologias de ensino, que agregam aos conceitos didáticos e pedagógicos a reformulação da prática docente. Em geral, tal reformulação prevê a adoção de novas técnicas, às quais se relacionam novos materiais e equipamentos. É de certa forma, até compreensível que tal coisa aconteça, pois já vivemos a experiência cotidiana, em que a imposição impera em lugar das práticas democráticas e dialógicas. Dessa maneira, os resultados tendem a atingir padrões aquém das expectativas. Em relação à educação, a contextualização não apenas do currículo, mas, sobretudo das estratégias a serem ado-

> tadas, é cada vez mais necessária, tendo em vista o respeito às diferenças socioculturais e às demandas específicas de cada grupo que ocupa o espaço educacional.

Dessa forma, cabe aos educadores criar estratégias inovadoras, que dê uma nova cara ao Ensino Filosófico nas escolas brasileiras. Ressaltamos também, que as Instituições Escolares têm enfrentado muitas dificuldades de responder aos desafios postos com relação a se trabalhar com o Ensino de Filosofia no Ensino Médio de forma Interdisciplinar além, da resistência de não ter adesão de todos os professores sejam no Ensino de Filosofia ou de qualquer componente curricular. “Daí decorrem a necessidade de um espaço significativo para componentes filosóficos no currículo escolar e um sério compromisso na prática pedagógica de seu docente e da equipe pedagógica da escola” (SEVERINO, 2011, p. 58).

Continuando o diálogo com Severino, que diz:

> [...] está sua parte de responsabilidade não se reduz ao domínio de um acervo de conteúdos informativos, nem mesmo de um conjunto de determinadas habilidades lógicas. Não se trata de fornecer ao estudante uma erudição acadêmica, mas de ajudá-lo a desenvolver uma forma de apreensão e de vivência da própria condição humana, o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência que possa contribuir para a condução de sua existência histórica (2011, p. 58).

Em superação a esse quadro, os educadores sabem que exige um longo caminho para chegar-se a um termo comum para desenvolvermos um trabalho voltando-se para interdisciplinaridade escolar, que temos a filosofia como disciplina questionadora. Nessa caminhada, cujo passo inicial é uma nova compreensão e, adequação da interdisciplinaridade do Ensino Médio.

Como podemos notar, “a Filosofia desempenha, solidariamente com todas as disciplinas, papel fundamental na tarefa de emancipação do ser humano, quando se tem em pauta a constituição da autonomia das pessoas” (SEVERINO, 2011, p. 58). Dessa forma, o Ensino de Filosofia tem o papel fundamental na construção do ensino e do conhecimento do educando. Partindo desta afirmação, a Interdisciplinaridade deve estar dentro desse contexto, para realizar a construção desses conhecimentos, que nasce das diversas áreas do conhecimento.

Do mesmo modo, “a presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio justifica-se pela contribuição que é chamada a dar para o desenvolvimento intelectual” (FELÍCIO, 2011, p.1) para que o “adolescente, com vistas a subsidiá-lo na ressignificação de sua experiência e na sua realização como sujeito pessoal autônomo, participante da vida da polis, como cidadão” (FELÍCIO, 2011, p.1).

Nessa premissa, devemos salientar que o professor de Filosofia deve ser um agente questionador do seu papel enquanto educador, não se achar dono da verdade, e sim um pesquisador com conhecimentos crítico e reflexível, e com isso trazer os demais educadores para essa reflexão. É isso, que é esperado do Ensino de Filosofia. Ainda vale ressaltar que “o que o próprio Ministério da Educação espera que a filosofia

ajude a consolidar a prática interdisciplinar desde o ensino médio" (FELÍCIO, 2011, p.1) até chegar a universidades.

De acordo com os PCNs (1998. p. 45-46):

> [...] para o Ensino Médio explicitam claramente o foco para a interdisciplinaridade, proposto como "eixo estruturante a ser privilegiado em toda formação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na Resolução 03/98, a saber, no§ 2o, alínea b do Artigo 10 – „As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia'. Assim, o papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar".

Assim, podemos cooperar como as novas perspectivas das práticas pedagógicas dentro da escola. Com esse processo, abrem-se vários caminhos para seguimos utilizando-se coletivos, indiferente a que disciplina esteja a trabalhar desenvolvendo suas aulas com a interdisciplinaridade para a construção do conhecimento em relação aos estudantes. Para tanto, "o saber fragmentado e sua especificação não serão superados pela interdisciplinaridade, mas pela transdisciplinaridade, cuja imagem ou metáfora é o rizoma que não nos remete à unidade, mas à multiplicidade, a uma complexidade" (SCHULZ, 2012, p. 149). Ainda segundo Almiro Schulz (2010, p. 149-150):

> Há certo consenso que interdisciplinaridade pressupõe a subjacência das disciplinas, ou de uma disciplina. Olga Pombo (2005, p. 5) diz: "[...] por de trás destas quatro palavras, *multi, pluri, inter e transdisciplinaridade*, está uma mesma raiz – a palavra disciplina". Por disciplina, pode -se entender, ou pode -se pressupor, a delimitação de um conteúdo que lhe é específico, que a caracteriza como tal e indica determinada função externa.

Devido a isso, cabe ao educador essa nova forma de se Ensinar Filosofia e os educandos terão uma nova maneira de aprender os conhecimentos de forma compartilha. A partir dessa nova formula de ver o aprendizado dos educandos com as metodologias utilizadas pelos seus educadores, eles terão maior responsabilidade do seu papel na aquisição do ensino e aprendizagem. É preciso que os educadores, liberte-se os educandos para que eles sejam autônomos. Segundo Paulo Freire (2021, p. 96) "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo". Então, cabe aos professores intervir na vida seus alunos, formando em sujeitos mais éticos e críticos reflexivos na aquisição do ensino/aprendizagem.

Freire (2021, p. 58-59) diz que:

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que

> “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, atravessa os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

É através desta autonomia, que os sujeitos vão formando-se em indivíduos muitos mais éticos, ativos e reflexivos. Nesse memo caminho, só conseguem ter essas liberdades éticas aqueles alunos que frequentam uma escola que tenham professores dinâmicos e uma metodologia voltada para o seu próprio educando. Esses professores farão o uso de metodologias, onde tenham os seus alunos como atores principais do processo de ensino e aprendizagem, utilizando como base desse mesmo processo a interdisciplinaridade.

Devido a isso, os educadores estrão utilizando a interdisciplinaridade, para fazer um trabalho em conjunto para obterem resultados satisfatórios. Chega de esconder dos adolescentes e jovens o mundo que eles têm a explorar e enfrentar os desafios que lhes esperam. Segundo Hannah Arendt (2016) chegam de deixarmos essas crianças viver em seus próprios mundos, precisamos apresentar o mundo dos adultos, e prepará-los para vida. A família e a escola são os dois principais lugares, onde essas crianças devem conhecer o mundo, não o mundo abstrato, criado por crianças ou adultos, mas sim o mundo concreto.

Esse mundo, só será possível de construir-se, a partir do momento em que a instituição família e a escola derem a mãos para alcançarem os mesmos objetivos. É, nesse alcance que os professores tentaram analisar, refletir e criar sua própria prática pedagógica, mas, com a utilização da interdisciplinaridade, com o apoio absolutos dos familiares. Nós sabemos que a escola tem o poder de excluir e incluir os alunos de qualquer processo decisório de qualquer comunidade em que estão inseridos no mudo que nos cerca e influencia constantemente. A classe política deve tomar consciência que a educação é um direito de todos.

Ainda segundo Paulo Freire (2021, p. 34) que fala “[...] sobre educação e direitos humanos já nos coloca um primeiro direito negado e negando-se, que é o direito à educação”. Temos que construir e da legitimidade a uma escola em que todos tenham direitos iguais perante a sociedade contemporânea. É nesse canário, que a interdisciplinaridade vem trazendo possibilidades de trabalhar como várias disciplinas, fazendo com que os alunos sejam muitos mais abertos para a sua própria comunidade e o mundo que os cercam.

Enfim, podemos concluir-se esse texto tendo a certeza de que o papel da escola na vida desses alunos tem uma grande relevância, porque é nela que saíram os

doutores e os mestres da vida. Assim, a escolas precisam ser incentivadas a manter em seus currículos um ensino voltado para a interdisciplinaridade, e tendo como base uma disciplina do conhecimento reflexivo que é a Filosofia. Outro ponto importante é que precisam incentivar os professores e os alunos a produzirem junto os novos conhecimentos e não apenas adquire conhecimentos, como o que já vêm prontos e esquematizados nos livros didáticos.

Considerações Finais

Conclui-se esse estudo que tem como meta a discussão do tema: Interdisciplinaridade e o Ensino da Filosofia no Ensino Médio. Nota-se que ao desenvolver esse estudo percebeu-se que a interdisciplinaridade, acaba-se tornando um meio facilitador, mas não é fácil, devido a resistências de alguns professores, que acabam valorizando os livros didáticos. Todo cuidado é pouco, principalmente ao utilizarmos os livros didáticos sem fazer a correlação com o meio a que esses alunos vivem, que muitas das vezes acabamos criando e levando esses indivíduos um sentimento de não pertencimento ao mundo escolar.

Nota-se que, a pesquisa construiu-se no campo da interdisciplinaridade, que nos leva a termos como referência o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Com isso tivemos como objetivo geral analisar a interdisciplinaridade e o Ensino de Filosofia no Ensino Médio na Contemporaneidade, o qual podemos dizer que foi encontrado, mas, não podemos dizer ou afirmar que esse estudo é conclusivo, então esperamos que mais estudos sejam realizados sobre esse tema, para contribuir ou divergir sobre as suas conclusões. O que acabamos de discutir aqui é a junção de duas ou mais disciplinas que tenham um objetivo só, que é contribuir para o aprendizado dos alunos, de forma mais dinâmica, e que eles se sintam pertencentes a escola.

Enfim, com os resultados obtidos nessa pesquisa percebe-se o quanto será preciso a união de todos os professores, coordenadores, gestão escolar e da família na construção de uma educação mais democrática e muito mais forte com a participação de todos. Assim, vamos construir uma escola muito mais participativa e voltada para atender os alunos como a principal mola propulsora de nossa sociedade, que tenta ser mais inclusiva, respeitando os limites de cada um desses indivíduos. Respeitando cada um dos sujeitos envolvido no processo e as instituições de ensino, onde pode-se trabalhar em para em conjunto utilizando a interdisciplinaridade, trazendo várias disciplinas, e começar o diálogo entre elas como foco principal nos seus alunos na contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. [Tradução: Mauro William Barbosa]: – Editora Perspectiva. – São Paulo, SP, Brasil, 2016, p. 348.

BERGER, G. Termos de uma questão da interdisciplinaridade. Em Ceri (eds.) **A interdisciplinaridade. Questões Educacionais e de Pesquisa na Universidade.** Paris: UNESCO / OCDE 1972 p. 21-24.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Fundamental / Ministério da Educação e Cultura. Brasil: Brasília, 1998.

BULCÃO, Marly. Interdisciplinaridade no ensino da filosofia para as áreas de ciências naturais e biológicas. In: **Seminário nacional sobre a interdisciplinaridade no ensino da filosofia.** Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Editora UERJ, 1993/1994, 56-74p.

FELÍCIO, Carmelita B. de Freitas. **A Interdisciplinaridade no Ensino da Filosofia**. Faculdade de Filosofia. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – IBID. 2011.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos.** / Olga Freitas. – Brasília, DF, Brasil: Universidade de Brasília, 2009. P. 132.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – 69ª. Edição: São Paulo, SP, Brasil: Editora Paz e Terra, 2021, p.143.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertação:** Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. [Organização e notas: Ana Maria Araújo Freire; Erasto Fortes Mendonça]. – 3ª. Edição: São Paulo, SP, Brasil: Editora Paz e Terra, 2021, p. 352.

PIAGET, J. Epistemologie relações interdisciplinares. Em Ceri (eds.) **A Interdisciplinaridade. Questões educacionais e Pesquisa em Universidades.** Paris: UNESCO / OECD, 1972, pp. 131-144.

SEVERINO, A. J. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. **Revistas Proposições**: Campinas, SP, Brasil: v. 21, n. 1 (61), p. 57-74, jan./abr. 2010.

SEVERINO, A. J. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares**. Educação em Revista:** Marília, SP, Brasil: v. 12, n. 1, p. 81 96, jan./jun. 2011.

SEVERINO, A. J. **Filosofia.** Antônio Joaquim Severino. 2º. ed. São Paulo, SP, Brasil: Editora Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como Ler Um Texto Filosófico**. – 2ª. Edição. - São Paulo, SP, Brasil: Editora Paulus, 2009, p. 211.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação:** construindo a cidadania / Antônio Joaquim Severino. – São Paulo, SP, Brasil: Editora FTD, 1994, p. 152.

SEVERINO, A. J. **A Filosofia contemporânea no Brasil:** Conhecimento, política e educação. – Petrópolis, RJ, Brasil: Editora Vozes, 1997, p. 254.

SCHULZ, Almiro. Filosofia e Interdisciplinaridade no Ensino Médio**.** – **Revista Polyphonía:** Goiânia, GO, Brasil: v. 23, p. 147-159, 2012.

CAPÍTULO 19

JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DO SENTIDO DE NÚMERO

GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF THE SENSE OF NUMBER

Jaciara de Abreu Santos
Universidade Federal de Alagoas
Maceió - Alagoas
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6082-7614
e-mail: jaciaradeabreu@hotmail.com

Claudia de Oliveira Lozada
Instituto de Matemática
Universidade Federal de Alagoas
Maceió - Alagoas
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1425-9956
e-mail: cld.lozada@gmail.com

Ewellyn Amâncio Araújo Barbosa
Universidade Federal de Alagoas
Maceió – Alagoas
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6536-6159
e-mail: ewellynbsantos@gmail.com

Felipe Miranda Mota
Universidade Federal de Alagoas
Maceió – Alagoas
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2394-099X
e-mail: felipemiranda.mat@gmail.com

Sidney Leandro da Silva Viana
Universidade Federal de Alagoas
Maceió – Alagoas
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5309-486X
e-mail: sidney.viana@cedu.ufal.br

RESUMO

Desenvolver o sentido de número na Educação Infantil é buscar fazer a criança refletir sobre o número e as suas aplicações cotidianas. Nesse trabalho busca-se despertar a percepção numérica da criança pequena a partir dos jogos com elementos da quantificação, e para tanto, por meio de uma pesquisa qualitativa será apresentada uma proposta de intervenção pedagógica. Objetiva-se compreender como os jogos podem auxiliar nesse processo de desenvolvimento do sentido de número, assim como perceber quais jogos e como fazer o uso dos mesmos a partir de experiências na Educação

Infantil, sendo o número um elemento abstrato que, para a compreensão da criança é necessário tecer relações com o concreto.
Palavras-chave: Educação Infantil; Jogos; Sentido de Número.

ABSTRACT

Developing the sense of number in Early Childhood Education means trying to make the child reflect on the number and its daily applications. This work seeks to awaken the numerical perception of young children from games with elements of quantification, and for that, through a qualitative research, a proposal for pedagogical intervention will be presented. The objective is to understand how games can help in this process of developing the sense of number, as well as to understand which games and how to use them based on experiences in Early Childhood Education, with the number being an abstract element that, for the understanding of child it is necessary to weave relationships with the concrete.
Keywords: Child education; Games; Sense of Number.

Introdução

Os números estão presentes no dia a dia em diversas atividades, inclusive, D'Ambrósio (1993) afirma que os conhecimentos matemáticos estão presentes em todas as sociedades, até hoje, pesquisadas matematicamente. Assim, o desenvolvimento numérico começa desde os primeiros anos de vida, antes de participar do ambiente escolar, através das vivências lúdicas, cabendo a escola fazer a sistematização desses conhecimentos (MOREIRA, 2012).

Nessa pesquisa, se objetiva de forma geral compreender como jogos matemáticos podem contribuir para o desenvolvimento do sentido de número na Educação Infantil. Especificamente busca-se analisar quais jogos podem ser usados no âmbito da Educação Infantil; quais conhecimentos matemáticos sobre sentido numérico os jogos podem desenvolver nas crianças pequenas e como o professor pode desenvolver experiências com os jogos elencados.

Compreendendo que o uso de jogos na Educação Infantil para desenvolver o sentido de número é relevante, visto que os jogos trazem a possibilidade de a criança poder agir ativamente sobre os elementos que fazem parte do mesmo, numa perspectiva ativa e de construção de conhecimento matemático, uma vez que, quando a criança age sobre esses objetos, não resume-se ao simples ato de agir, mas a mesma está refletindo sobre as ações, está contando, juntando elementos, retirando, gerando "abstração reflexiva" (KAMII, 2012, p.55).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) aponta a necessidade, na Educação Infantil, de uma prática educativa que desenvolva a criança de forma global e que a mesma seja um sujeito ativo no processo de construção de conhecimento. Os diferentes campos de experiências prevista na BNCC (BRASIL, 2018)

possibilitam a interação da criança com o mundo e com o outro e as brincadeiras e os diferentes recursos utilizados criam um ambiente de aprendizagem lúdico. As brincadeiras na Educação Infantil têm intencionalidade educativa e proporcionam a vivência de variadas situações de interação que auxiliam no desenvolvimento cognitivo, da autonomia e da convivência.

Diante dessa ênfase no sujeito ativo, a busca por metodologias que deem condições de a criança ser propulsora do seu aprendizado torna-se desafiante. Portanto, o uso dos jogos nas experiências da Educação Infantil é recurso motivador e ao mesmo tempo construtor de possibilidades para o desenvolvimento do sentido de número pela criança pequena. Com os jogos matemáticos, por exemplo, as crianças pequenas que estão na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11meses, se defrontam com situações em que terão que tomar decisões, fazer escolhas, prestar atenção na ação do colega e resolver problemas estimulando os processos mentais, como o processo de contagem, classificação, sequenciação, entre outros.

Assim, os jogos auxiliam as crianças a estabelecerem relações que implicam na construção do sentido numérico e consequentemente desenvolvem as primeiras ideias aritméticas que sustentarão a base de seu aprendizado no 1º ano do Ensino Fundamental.

Deste modo, neste trabalho lançamos o seguinte questionamento que norteou a proposta de intervenção com o uso de jogos que adiante será apresentada: “Como os jogos podem auxiliar no processo de desenvolvimento do sentido de número na Educação Infantil?”.

A seguir apresentaremos os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa trazendo sugestões de jogos que podem ser utilizados nesse processo na Educação Infantil, propiciando assim uma aprendizagem baseada em jogos.

A Base Nacional Comum Curricular e o desenvolvimento do sentido de número

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação infantil, enfatiza que a aprendizagem das crianças tem que ocorrer levando em consideração os eixos das interações e brincadeiras. A partir desses dois eixos, às crianças são propostos os campos de experiências que estão ligados aos conhecimentos que são aprendidos nos componentes curriculares tradicionais.

De tal forma, dentro de cada campo, a criança vai experienciar no intuito de alcançar objetivos de aprendizagem e conhecimentos, são experiências com intencionalidade pedagógicas, que trazem aprendizagens e desenvolvimentos de “habilidades” respeitando a infância e os direitos de aprendizagem da criança.

Dentre os campos de experiências, os conhecimentos matemáticos, especificamente os ligados à aprendizagem de números, estão dentro do campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) a criança precisa, para desenvolver o sentido de número, ser capaz de “contar

oralmente objetos, pessoas, livros entre outros contextos diversos e relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência" (BRASIL, 2018, p. 52).

O desenvolvimento do número pela criança se constitui como a principal atividade aritmética, sendo que para o desenvolvimento do mesmo é preciso um processo de construção mental e durante essa construção, a atividade de quantificação é uma das principais, uma vez que quando a criança quantifica, ela pensa sobre o número, e pensar sobre o número é uma atividade primordial para a compreensão, para a formação do sentido numérico (KAMII, 2012).

Posteriormente, ela relacionará com a sua representação simbólica matemática que é o numeral e desta forma vai percebendo a distinção entre a quantidade (ligada à contagem de objetos em que a criança manuseia os objetos – abstração empírica), a palavra numérica e a representação dessa quantidade (abstração reflexiva). Abaixo, veremos esta distinção:

Quadro 1 – Instrumentos de relação, associação e representação do sentido de número

Quantidade (Número): Manuseia os objetos e estabelece relações	**Palavra numérica (oralizada e escrita – a escrita geralmente é manifestada no 1º ano do Ensino Fundamental)**	**Representação matemática simbólica (pode apresentar esse tipo de representação na Educação Infantil)**	**Representação manifestada por muitas crianças com os dedos derivadas de associação (quantificação x corpo)**
Abstração Empírica: conhecimento físico e social		**Abstração Reflexiva: conhecimento lógico-matemático**	

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Do ponto de vista de um adulto que não compreende sobre como ocorre a construção do conhecimento matemático, são habilidades fáceis de serem desenvolvidas, uma vez que são aprendizagens básicas. Mas, para Piaget (1976) o desenvolvimento do número pela criança é algo gradual, um processo que se constrói mentalmente, afinal, o número é um produto abstrato e para se fazer socialmente o mesmo tem que estar relacionando a algo concreto. Diante desses apontamentos, a necessidade de implementar o contato da criança, na Educação Infantil, com o concreto é fundamental, pois só assim a criança vai conseguir construir essa percepção do número, fazendo associação com objetos, agindo sobre os mesmos.

Por conseguinte, Castro e Rodrigues (2008, p.11) que dizem que sentido de número na fase da pré-escola é:

> [...] um processo no qual elas vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados. Este conhecimento, cujo desenvolvimento está intimamente ligado ao ambiente em que se insere, realiza-se naturalmente enquanto, progressivamente, estes diversos significados começam a interligar-se e a fazer sentido.

Portanto, o sentido de número é desenvolvido a partir das percepções entre os significantes e os significados e suas aplicações na vida cotidiana. Logo, trata-se de compreensão, de processos que são desenvolvidos mentalmente, como já apontado por Kamii (2012). Assim, faz-se necessário promover experiências em que a criança possa desenvolver essas percepções e associações entre o concreto e o abstrato.

Sentido de número e jogos matemáticos na educação infantil

Levando em consideração Piaget (1976) e Kamii (2012), assim como também a necessidade da aprendizagem ativa do aluno da Educação Infantil, apontada pela BNCC (BRASIL, 2018), a implementação dos jogos matemáticos nas experiências da criança é importante, uma vez que Kamii (2012) aponta alguns jogos que, essencialmente trazem a quantificação como fontes de construção numérica. Quando a criança quantifica, ela pensa sobre o número e pensar sobre o número é o princípio de compreensão, de construção mental sobre o mesmo, nesse sentido o jogo é um recurso de possibilidades.

Por conseguinte, deve-se pensar o que é um jogo? Para Kishimoto (2017) é uma definição difícil, pois há uma infinidade de jogos, desde os jogos no sentido conotativo, quanto no sentido denotativo - sendo este último aqui abordado - mas cada um tem suas especificidades e os mesmos assumem significações diferentes de acordo com o contexto histórico em que foi/ou está sendo aplicado, levando em consideração o contexto social e as subjetividades dos sujeitos.

Os jogos na nossa cultura são facilmente confundidos com competição, mas no sentido pedagógico, o jogo volta-se para o sentido de brincar, se divertir, ocupar o tempo, atividades que são características da infância. Para além disso, o uso dos mesmos no ambiente educativo volta-se para o caráter de estimular aprendizagens diversas, dados o seu direcionamento (ANTUNES; 2017).

As experiências iniciais com jogos, pedagogicamente, estão intimamente ligadas ao construtivismo, com o objetivo que crianças manipularem materiais concretos. Assim:

> [...] as situações de jogo são consideradas como parte das atividades pedagógicas, porque são elementos estimuladores do desenvolvimento. Sendo assim, o jogo é elemento do ensino apenas como possibilitador de colocar em ação um pensamento que ruma para uma nova estrutura. O jogo, ainda segundo essa concepção, deve ser usado na educação matemática obedecendo a certos níveis de conhecimento dos alunos tidos como mais ou menos fixos. O material a ser distribuído para os alunos deve ter uma estruturação tal que lhes permita dar um salto na compreensão dos conceitos matemáticos (MOURA, 2017, p.91)

Portanto, os jogos estimulam o desenvolvimento do pensamento da criança, fazendo com que a mesma possa assimilar, acomodar, e por fim, equilibrar o conhecimento, processo esse gerado pelo esquema de abstração reflexiva, a partir do momento que, oportuniza a criança pensar sobre as ações numéricas, durante o jogo. Assim, "por volta do terceiro ou quarto ano de vida ganham destaque os *jogos construtivos* envolvendo brincadeiras com blocos, desenhos, areia ou outros materiais naturais" (ANTUNES, 2014, p.16). Ahlcrona e Samuelsson (2014) defendem a aplicação de jogos para o ensino de noções matemáticas na Educação Infantil, afirmando que ajudam a desenvolver a capacidade de pensar de forma lógica e criativa.

É a partir desse momento que tem que se explorar as possibilidades da manipulações da criança, e diante disso há necessidade de um planejamento levando em consideração os aspectos que são necessários para que criança possa avançar, gerando constantes equilibrações pela criança, pois se não houver novos (re)equilíbrios, provavelmente não há aprendizagem (PIAGET, 1976).

Por sua vez, os jogos devem proporcionar problematizações para que as crianças se defrontem com desafios cognitivos e façam as equilibrações/reequilibrações cognitivas que estimulem o desenvolvimento de seu raciocínio lógico. Stanic e Kilpatrick (1989) colocam que a problematização é vista como um contexto para as crianças explorarem ideias matemáticas (NUNOKAWA, 2005) e quando propostas envolvendo todos os alunos, promove uma resolução colaborativa na qual todos participam, ouvem uns aos outros, se manifestam e podem desenvolver ativamente o sentido de número.

Além disso, a forma com que o professor conduz a aplicação dos jogos na Educação Infantil pode ou não oportunizar as problematizações. É necessário que o professor acompanhe atentamente a execução do jogo pelas crianças realizando indagações durante e após a aplicação do jogo para que as crianças expressem suas ideias, argumentem, justifiquem suas ações e expliquem seu raciocínio. Rogoff (2003) e Wertsch (1998) pontuam que a forma com que organizamos as atividades a serem aplicadas nas aulas influencia no modo com que as crianças são convidadas a participar e, consequentemente, nas possibilidades que perceberão de aprender a Matemática.

Passemos à metodologia e à proposta de intervenção com o uso de jogos para o desenvolvimento do sentido de número.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa (FLICK, 2013) que tem como abordagem uma proposta de intervenção em sala de aula da Educação Infantil no grupo etário crianças pequenas. O interesse de desenvolver uma proposta de intervenção surge a partir da compreensão que o pesquisador está presente na intervenção desde o momento que percebe o problema, seguindo pelo planejamento, aplicação, produção, coleta e análise dos dados, ou seja, o pesquisador é presente em toda a intervenção.

Para além desse fator, a pesquisa-intervenção oportuniza a 'ação', reflexão e até possíveis mudanças na prática em sala de aula, posteriormente (FLICK, 2013). A intervenção constitui um dos tipos de pesquisas participantes que "demanda planejamento e criatividade, por parte do pesquisador, bem como diálogo com a teoria – que o auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção (DAMIANI, 2013, p.60).

Levando em consideração o que foi exposto, a proposta de intervenção com o uso de jogos para o desenvolvimento do sentido de número se constituirá em três momentos diferentes:

Primeiro: Conversação dirigida com as crianças sobre jogos, tomando como base as seguintes perguntas: - O que é jogo? Quem já jogou? Dá para aprender jogando? Aprender o quê, quem pode me dizer?

Segundo: Atividade com os jogos em grupos com 4 crianças cada. As intervenções ocorrerão durante três dias diferentes, sendo 2 horas/aula destinadas a cada jogo aplicado, em cada dia.

- Experiência 1 – Jogo para relacionar quantidades ao número;
- Experiência 2 – Jogo para colocar quantidades e/ou números faltantes;
- Experiência 3 – Jogo para sequenciar usando quantidades de objetos e número.

Terceiro: Conversação dirigida para compreender o que eles perceberam de numeramento nos jogos, tomando como perguntas bases: - Quem gostou dos jogos? Porquê? - Quem pode me dizer o que aprendeu jogando? Deu para contar nos jogos? Quem pode me explicar como é que se conta? E para que serve a contagem? E o desenho do número serve para quê? Vocês usam a contagem no dia a dia de vocês? De que forma? Citem exemplos?

O objetivo é que as crianças utilizem os instrumentos apresentados no quadro 1 na execução dos jogos, e dessa forma, manifestem o desenvolvimento do sentido de número, compartilhando suas ideias com os colegas.

Para avaliação, sugerimos o uso da rubrica a seguir com as habilidades e competências previstas pela BNCC (BRASIL, 2018):

Quadro 2 – Rubrica para avaliação da atividade proposta com jogos

Habilidades	Manifestou integralmente	Manifestou parcialmente	Não manifestou
Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.			
Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).			
Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.			
Sobre o desenvolvimento do sentido de número			
Encaminhamentos			

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

O professor deve realizar as anotações e fazer os encaminhamentos, que implicam em ações que deverá executar para que a criança consiga desenvolver o sentido de número. A rubrica construída a partir das habilidades e competências previstas pela BNCC (BRASIL, 2018) permite um acompanhamento detalhado do processo de aprendizagem da criança, visualizando os seus progressos e fazendo o replanejamento de suas ações quando identificar que a criança não está avançando.

O professor também poderá analisar os dados coletados durante a execução da atividade a partir da análise textual discursiva no que diz respeito às falas das crianças antes e depois da intervenção, de acordo com Moraes e Galiazzi (2007) nas seguintes unidades de análises: Definição de jogo; Utilidade do jogo; Percepções sobre contagem e signo numérico. Além dessa primeira análise, poderá ser feita uma outra com base nos trabalhos de Bardin (1977) a partir das categorias pré-elencadas e outros que possam surgir durante a intervenção, como Jogos e sentido de número e Processos mentais desenvolvidos/apresentados.

Com esses recursos o professor terá uma visão global do desenvolvimento das noções numéricas pelas crianças, refletindo sobre suas práticas docentes e modificando-as quando considerar necessário, sendo um processo ativo-reflexivo.

Considerações finais

As crianças da Educação Infantil trazem para a escola noções matemáticas informais desenvolvidas e adquiridas no seu contato com o mundo, com os contextos onde circulam e com as pessoas com quem interagem. Chegando à escola, essas noções podem ser ampliadas e as experiências adequadas postas para que vivenciem, podem propiciar interações matemáticas e sociais muito ricas nas quais podem construir as noções matemáticas coletivamente e de maneira lúdica. Dessa forma, é imprescindível que o professor ofereça oportunidades para as crianças explorem e aprenderem noções matemáticas e os jogos constituem uma dessas oportunidades para desenvolver o sentido de número, que é o pilar da Aritmética.

Diante do que foi apresentado, é possível considerar que os jogos matemáticos podem sim, ser usados como recursos metodológicos para desenvolver o sentido de número na criança pequena. Os jogos que que trazem atividades de quantificação promovem uma reflexão sobre o numeramento, fazendo com que a criança possa pensar sobre o número em diversos contextos e assim desenvolver sentido numérico.

Outros aspectos serão observados a partir da intervenção em sala e assim surgirão considerações mais concretas no sentido de perceber quais são outros aspectos que os jogos ajudam a desenvolver em relação ao sentido de número, assim como suas limitações e as percepções das falas das crianças sobre jogos e sobre números, antes e depois das intervenções.

Referências Bibliográficas

AHLCRONA, M.; SAMUELSSON, I. Mathematics in Preschool and Problem Solving: Visualizing Abstraction of Balance. **Creative Education** , v.5 , p. 427-434, 2014.

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Rio de janeiro: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CASTRO, J. P.; RODRIGUES, M. **Sentido de número e organização de dados:** textos de apoio para educadores de infância. Disponível em: <https://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/textos/sent_num_net.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

D'AMBROSIO, U. Educação matemática: uma visão do estado da arte**. Pro-Posições**, v. 1, mar, 1993.

DAMIANI, et.al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 01 mar. 2021.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual**: discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, A. J. P. **Desenvolver o sentido de número na educação Pré-Escolar através de experiências integradoras**. Disponível em: < http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1375/1/Amelia_Moreira.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

MOURA, M. O**. A séria busca no jogo:** do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cap. IV. 3ª. ed. São Paulo: Cortez 2017.

NUNOKAWA, K. Mathematical Problem Solving and Learning Mathematics: What We Expect Students to Obtain. **Mathematical Behavior**, v.24, p. 325-340, 2005.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ROGOFF, B. **The cultural nature of human development.** Oxford University Press, 2003.

STANIC, G. M.; KILPATRICK, J. Historical Perspectives on Problem Solving in the Mathematics Curriculum. In: CHARLES, R. I.; SILVER, E. A. (Eds.). **The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving** (p. 1-22). Reston, VA: NCTM/ Lawerance Erlbaum Associates, 1989.

WERTSCH, J. V. **Mind as Action**. Nova York, NY: Oxford University Press, Inc, 1998.

CAPÍTULO 20

LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFESSORAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO GOSTO DA CRIANÇA PELA LEITURA[1]

READING IN ELEMENTARY SCHOOL: THE MEANINGS ATTRIBUTED BY TEACHERS AND THEIR IMPLICATIONS ON THE CHILD'S TASTE FOR READING

Jaine Silva Souza de Moraes
Universidade Federal do Maranhão
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Imperatriz – MA
https://orcid.org/0000-0002-5763-8000
jaine.ssm@discente.ufma.com.br

Ana Paula Oliveira dos Santos
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Imperatriz – MA
https://orcid.org/0000-0003-4392-7925
apo.santos@discente.ufma.br

Mariana Ribeiro Cardoso Sousa
Universidade Federal do Maranhão
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Imperatriz – MA
https://orcid.org/0000-0002-3269-3505
maryrybery@gmail.com

Francisco de Assis Carvalho de Almada
Universidade Federal do Maranhão
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Imperatriz – MA
https://orcid.org/0000-0003-1114-8070
francisco.almada@ufma.br

RESUMO

Esta pesquisa trata da leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental. Tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos à leitura pelas professoras e as implicações deles decorrentes na aprendizagem da criança. A abordagem de pesquisa adotada foi a qualitativa, para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e a observação sistemática. A pesquisa foi realizada em três escolas de ensino fundamental da rede municipal de Imperatriz. A pesquisa analisa os sentidos atribuídos à leitura por três professoras do primeiro ano, sendo uma de cada escola. Teoricamente, embasamo-nos na Teoria Histórico-Cultural e sua concepção de leitura. A pesquisa aponta para a necessidade de repensarmos na leitura exercida nos primeiros anos do ensino

1 Este trabalho foi apresentado na II Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – SAPIENS realizada nos dias 11 a 14 de novembro de 2019 e publicado no Anais do evento.

fundamental. Destaca que as professoras, avançam em defender com clareza a função da leitura, avançam ainda, em compreender a importância da significação social da leitura, entendendo-a como interpretação de mundo e instrumento humanizador.
Palavras-chave: Leitura. Linguagem. Aprendizagem.

ABSTRACT

This research deals with reading in the first year of elementary school. It aims to analyze the meanings attributed to reading by teachers and the implications arising from them in the child's learning. The research approach adopted was qualitative, for data collection, semi-structured interviews and systematic observation were used. The research was carried out in three elementary schools in the municipal network of Imperatriz. The research analyzes the meanings attributed to reading by three first-year teachers, one from each school. Theoretically, we are based on Historical-Cultural Theory and its conception of reading. The research points to the need to rethink the reading exercised in the first years of elementary school. It highlights that the teachers make progress in clearly defending the function of reading, they also make progress in understanding the importance of the social meaning of reading, understanding it as na interpretation of the world and a humanizing instrument.
Keywords: Reading; Language; Learning.

Introdução

A presente pesquisa nasceu do nosso interesse em entender os sentidos atribuídos à leitura pelos professores e as implicações deles decorrentes na aprendizagem da criança.

Nesta pesquisa adotamos o posicionamento da teoria Histórico-Cultural que defende a leitura como um ato fundamental no processo de escolarização por possibilitar as apropriações das qualidades, tipicamente, humanas que não são dadas ao indivíduo com o nascimento biológico. Em suas pesquisas Vigotski, Luria e Leontiev (2006) identificam a influência determinante da leitura no acesso ao conhecimento elaborado historicamente no desenvolvimento dos sujeitos em geral. É por meio da educação que nos humanizamos, ou seja, adquirimos a nossa segunda natureza, a natureza social.

A opção por essa teoria implicou, por um lado, termos claros que essa teoria concebe a educação como uma oportunidade de a criança adquirir, pela apropriação da cultura, os atributos humanos que não lhes são garantidos pelas condições biológicas ao nascer e que a leitura é a principal via de acesso à cultura. Isso nos motiva a investirmos no ser humano através da educação escolar. Por outro, temos constatado que no âmbito do Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, é preocupante o desprestígio dado à leitura pelas instituições de Educação Básica.

A linguagem é via de acesso ao meio social desde os primeiros estágios de desenvolvimento da criança. Para Vigotski (2017), a linguagem origina-se em primeiro

lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Segundo esse autor, principal líder da Teoria Histórico Cultural, a apropriação da linguagem fornece os meios fundamentais ao desenvolvimento mental da criança, por meio da aquisição de conceitos. Nessa perspectiva, para aprender a ler faz-se necessário considerar o uso social da língua, ao passo que na apropriação dela como objeto real, há transformação.

É a própria ação do homem, o seu pensar, ou o seu sentir que provocam as mudanças na língua, e, ao mesmo tempo em que ele próprio evolui, transforma o uso do seu dispositivo linguístico: altera a língua e altera a sua própria consciência (ARENA; MENDONÇA &MILLER, 2006, p. 177). A partir, portanto, da compreensão do papel social da linguagem faz-se possível afirmar a necessidade da criança em apropriar-se dela como elemento fundamental para seu desenvolvimento. Ao passo que a criança avança de um estágio para o outro, com auxílio, ela aprende a decifrar o código da escrita, o qual é a representação da linguagem. É nesse contexto, que o processo educativo se faz importante, proporcionando a aprendizagem da leitura, veículo que possibilita a interpretação de mundo.

Segundo a teoria histórico cultural, o homem precisa de mediação para desenvolver-se e adquirir suas habilidades. Na escola, com a mediação do professor a criança tem um caminho facilitador para adquirir maiores habilidades frente as variadas formas como a linguagem se apresenta e pode ser utilizada, avançando em sua formação e interpretando o mundo ao seu redor.

No entanto, a escola encara, nestes tempos, a difícil tarefa de organizar a aula de modo que professores e alunos criem, em suas relações, o objeto real que os transforma (ARENA; MENDONÇA e MILLER, 2006, p. 175). Na escola, a linguagem avança em seu uso e o ato de aprender a ler ultrapassa a oralização, transformando-se em criação da leitura. Torna-se necessário que a leitura seja objeto transformador. Isso se dá a partir da atribuição de sentido à leitura, processo esse facilitado mediante as ações do professor. Segundo Vigotski (1995), a palavra deve possuir, antes de tudo, um sentido. Para Vigotski, é importante que a criança sinta a necessidade de ler e escrever, não podendo ser a leitura puramente mecânica.

O ato de atribuir significados ao texto, de reconhecer nele o tipo de leitura proposta só se faz possível quando há uma preocupação do professor em planejar as atividades de leitura. A leitura que promove comunicação e interpretação não se dá na decodificação das letras meramente, mas ocorre à medida em que ela faz sentido para o leitor, em que há compreensão do que se ler. Conforme Lajolo (2002, p. 54):

> ler não é decifrar como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto ser capaz de atribuí-lhe significados, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu ator pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista.

Para tanto, faz-se necessário o conhecimento por parte do professor das obras a serem lidas, enriquecendo seu papel de mediador. De acordo com Garcia (2012),

“Para a criança que aprende, o conteúdo da aprendizagem tem de estar articulado ao universo de sentidos de sua realidade”. Isso significa que as atividades de leitura precisam relacionar-se com algo que lhe é conhecido, que chame sua atenção. Assim, no que tange a formar leitores faz-se importante compreender o amplo significado do ato de ler, sobre o que é leitura.

Tudo que aparece em nossas vistas e que requer de nós uma interpretação, é leitura. Mas a leitura não é um ato tão simples, pois, a identidade do sujeito leitor é construída por elementos objetivos e subjetivos, como os espaços próprios para leitura, as leituras realizadas, o material disponível para ler, os sentidos atribuídos pelo professor e muitos outros. É na prática da leitura que o seu sentido é construído, graças às condições presentes no ato de ler (ARENA, 2009). Esses sentidos estão ligados a fatores ligados ao texto, indicados pelo seu autor, e também àqueles que estão fora deles como as histórias socioculturais dos leitores. Isso nos leva à hipótese de que quanto mais o professor valoriza e investe na leitura, mais ele consegue envolver os alunos nessa atividade.

O trabalho que ora se apresenta insere-se no debate contemporâneo sobre o papel da leitura na formação de crianças no Ensino Fundamental e objetiva, em seu conjunto, analisar esse fenômeno e contribuir com seu avanço metodológico a partir da corrente pedagógica histórico-crítica. É sabido que a construção desta teoria pedagógica tem sido realizada por diversos pesquisadores em âmbito nacional, e muitas têm sido as publicações de artigos, dissertações e teses abordando a temática da leitura. Se a necessidade do ensino intencional e sistematizado já está bem-posta e esclarecida para os educadores adeptos desta vertente, do qual nenhuma proposição teórica deste campo abre mão, por outro lado pouco se tem avançado no entendimento dos procedimentos pedagógicos alinhados à perspectiva histórico-cultural.

Caminhos Metodológicos

Esta pesquisa tem como ***sujeitos interlocutores ou informantes***, professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental. Não houve critério de escolha, todos os professores foram convidados. Segue abaixo no quadro 1 a distribuição dos sujeitos envolvidos.

Quadro 01 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	Quantidade	Origem
Professoras	2	Instituição de Bairros
	1	Instituições do Centro

Fonte: Pesquisa de campo.

Metodologicamente, a pesquisa norteou-se pelos princípios da abordagem qualitativa, possibilitando a conjugação de diversos instrumentos na coleta de dados

e maior envolvimento dos pesquisadores com o ambiente da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Delineando este estudo, o universo da pesquisa de campo está delimitado a três instituições de Ensino Fundamental de Imperatriz, da rede municipal de ensino, escolhidas aleatoriamente, sendo duas da área central da cidade e duas localizadas em bairros. Todos os participantes da pesquisa e as instituições tiveram a garantia de que seus nomes não serão expostos a situações que possam causar constrangimento.

Os procedimentos específicos para realização da pesquisa foram conduzidos de acordo a abordagem adotada. Utilizamos a observação sistemática, na intenção de realizar uma descrição precisa dos espaços para a leitura e recursos – material de leitura - utilizados pelas professoras.

Para o registro das observações utilizamos um diário de campo que, para Minayo (2008, p. 71), é "[...] Um caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades".

Para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada. Para Gil (2006), entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada.

A categoria de análise de dados que foi adotada é a Atividade. Uma ação cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1981).

Para a coleta de dados, classificamos os dados em categorias específicas, analisadas e interpretadas à luz da atividade, sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, razão pela qual privilegiamos a abordagem crítico-dialética de pesquisa, uma vez que nessa abordagem se analisam os problemas educacionais, rigorosamente a partir de sua realidade no contexto das relações sociais próprias do modo de produção capitalista.

Resultados

Nossa primeira constatação diz respeito aos espaços físicos para a realização de atividades de leitura nas escolas. A escola do centro da cidade tem mais aproximações quanto a organização de ambientes facilitadores para a leitura. No quadro 2 abaixo, segue uma descrição desses espaços.

Quadro 02 – Descrição dos espaços para a leitura / Dados da Observação Sistemática

Instituições Escolares	Sala de aula	Biblioteca/Sala de Leitura
Instituição do Centro	Sala com espaço suficiente, propício à leitura.	Tem Biblioteca, com grande acervo literário e pouco espaço para que os alunos se movimentem ou permaneçam nela para lerem.

Instituição de Bairro -1	O espaço era pequeno no início da pesquisa e inadequado pra comportar toda a turma. A turma mudou de sala, para uma ampla e que facilita facilidade as atividades de leituras com os alunos. Dispõe de recursos expostos nas paredes para mobilizar e incentivar a leitura. Poucos gêneros literários são disponibilizados para os alunos.	Não possui Biblioteca, não tem um espaço específico para um acervo de livros organizados e destinados aos leitores. Limita-se à sala de aula.
Instituição de Bairro - 2	Sala ampla, ambiente motivador à leitura. Exposição de pequenos textos, na parede da sala. Espaço suficiente para a professora movimentar-se e mediar o processo de aprendizagem da leitura. Tem um espaço específico para disponibilizar livros aos alunos na sala. E um tempo priorizado para a leitura.	Não tem Biblioteca, mas tem uma sala de leitura. Na escola tem exposições de produções dos alunos nas paredes e outros recursos que facilitam a leitura.

Fonte: Pesquisa de campo.

Conforme os dados acima, da observação sistemática, pode-se afirmar que exceto uma escola, todas têm um espaço específico para atividades de leitura para todos os alunos. A escola de bairro que não dispõe desse espaço específico para organização de livros destinados aos leitores encontra-se com maior dificuldade em suas ações de tornar o ambiente escolar motivador à apropriação da leitura.

Nossa primeira indagação às professoras foi sobre a função da leitura, todas as professoras defendem que o processo de aquisição da leitura tem uma função social. O quadro abaixo descreve a concepção das professoras sobre essa função social e as atividades de leituras priorizadas na rotina escolar de sala de aula.

Quadro 03 –Dados das Entrevistas

Professoras interlocutoras da pesquisa	Resposta à indagação sobre a função da leitura
Professora/ Instituição de Bairro 1	"Falo pra eles todos os dias, se a gente não aprender a ler, não somos ninguém, somos cegos para o mundo. Trabalho sempre com eles, enquanto você não sabe ler você é cego". **• Leitura como interpretação de mundo.**
Professora / Instituição de Bairro 2	"Então, eu explico pra eles que a leitura é fundamental na vida do ser humano, a função dela é pra tudo, tudo que você precisar na vida, tem que saber ler. É importante demais a leitura, isso eu deixo claro todos os dias pros meus alunos, quem não sabe ler, tem menos oportunidades" **• Leitura como Ascenção na sociedade**
Professora/ Insttuição Centro	"A função da leitura é de trazer para o aluno o conhecimento para que ele possa viver a cidadania dele em plena consciência sabendo resolver os problemas da vida e saber participar do meio social". **• Leitura como participação do meio social e exercício da cidadania.**

Fonte: Pesquisa de campo.

As professoras defendem a aquisição da leitura como fundamental para o processo de participação consciente no mundo circundante. As respostas acima nos levaram a indagar se a leitura faz parte do processo de humanização do ser humano.

Quadro 04- Dados das Entrevistas

Professoras interlocutoras da pesquisa	Respostas à indagação sobre o significado da leitura no processo de Humanização
Professora/ Escola de Bairro 1	"É essencial, é através da leitura que a gente se informa né. Eu digo pra eles que através da leitura dos livros eles podem conhecer o mundo, conhecer tudo no mundo, até os outros países que eles não têm conhecimento, ficam conhecendo através do livro. A leitura que eles aprendem aqui é essencial pra nossa cultura e até mesmo pra nossa sobrevivência".
Professora / Escola de Bairro 2	Aprender a ler traz para o ser humano o acesso ao mundo de informações e toda a cultura. E pra ser humanizado é preciso também ter conhecimento das coisas que a humanidade já criou, a leitura é uma delas. A leitura vem como instrumento humanizador sim, porque facilita esse processo. E pra isso existem as escolas, com esse papel.
Professora/ Escola do Centro	"O mundo hoje tá globalizado, a pessoa que não sabe ler e interpretar, escrever, tá fora do contexto social, não tem nem como viver em sociedade, porque a sociedade tá muito além, o conhecimento tá muito amplo. Então a cada dia a pessoa tem que se humanizar por meio da leitura, uma pessoa consciente dos seus atos, que ler e interpreta o mundo em que vive".

Fonte: Pesquisa de campo.

Uma das principais categorias conceituais da teoria histórico-cultural é a humanização. Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a teoria histórico-cultural vê o ser humano e sua humanização como produtos da cultura criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. Nesse sentido, todas as professoras entrevistadas demonstraram entender que as condições necessárias para o desenvolvimento humano têm relação com o processo de humanização através da transmissão do conhecimento sistematizado.

É a partir da concepção de leitura que o professor tem, que as atividades mediadoras do mesmo, serão conduzidas. Para depreender sobre os sentidos atribuídos a leitura pelas professoras pesquisadas, indagamos também sobre qual referencial teórico sobre a aprendizagem da leitura. Apenas uma professora deixou claro que procura subsidiar suas atividades com um referencial teórico, conforme dados da entrevista realizada:

> **Professora /Escola de Bairro:** "Eu trabalho muito com Paulo Freire, porque ele traz a questão da motivação, do querer ler. Eu sempre falo pra eles da minha experiencia, meus pais eram analfabetos e eu que quis, meus pais tiveram 17 filhos e só eu sou formada, eles se orgulham de mim. Eu via nos meus professores um exemplo do que eu queria ser. Hoje eu sinto essa necessidade de ser um exemplo pra eles por isso eu faço de tudo pra eles aprenderem a ler".
>
> **Professora/ Escola de Bairro 2:** Olha, definir exatamente esses referenciais não tem como."

> **Professora/ Escola Centro:** "Assim, a questão dos estudiosos, a gente sempre tá fazendo treinamento procurando tá melhorando o trabalho, mas a gente não procura assim seguir uma pedagogia certa, a gente tenta fazer a melhor"

As práticas pedagógicas voltas às atividades de leitura precisam seguir um percurso com propósitos definidos, real e que proporcionem à criança a compreensão da linguagem como mediadora da interação dos sujeitos na vida social, bem como sua função social. Para isso, as práticas pedagógicas articuladas aos conhecimentos pedagógicos voltados a leitura, facilitarão o cotidiano do trabalho docente. Cabe destacar que os conhecimentos pedagógicos são distintos dos saberes pedagógicos. Saberes pedagógicos, são construídos pelo professor no cotidiano de seu trabalho, enquanto que os conhecimentos pedagógicos são elaborados por teóricos da educação, por pesquisadores (SAZZI; PIMENTA, 2012). Ambos os saberes são importantes e essenciais na criação de situações para o ensinar.

Considerando a importância do referencial teórico para nortear as atividades de leitoras mediadas pelas professoras, indagamos quais eram as atividades mais priorizadas. O quadro 05 descreve-as.

Quadro 05 - Descrição das atividades de leituras priorizadas- Dados das entrevistas

Professoras interlocutoras da pesquisa	Atividades de leitura priorizadas pelas professoras
Professora/ Escola de Bairro 1	"É música, porque é um universo que eu acho que eles já têm convivência né, falo pra eles pesquisarem músicas, pergunto quais mais gostam. Se estou trabalhando música de rodas, peço pra pesquisarem também a letra"
Professora/ Escola de Bairro 2	"Histórias com uso de imagens, formação de palavras com as sílabas que fixo em fichas, uso as literaturas de diversos tipos pra eles tentarem ler com minha ajuda".
Professora / Escola Centro	"A leitura do dia a dia, lendo o calendário, os enunciados das questões do livro, ditado. Banco de palavras no quadro. Desenho no quadro e eles tentam colocar o nome do desenho no caderno"

Fonte: Pesquisa de campo.

Das três respostas acima apontando as atividades frequentes de leituras, duas professoras as desenvolveram durante o período da pesquisa, a professora da escola do centro da cidade e a professora da escola de bairro 2.

Discussão

Depreender sobre os sentidos que os professores atribuem à leitura é ponto de partida na pesquisa por entender a necessidade da reiterada interferência do professor no processo de aprendizagem da leitura. Segundo Klein (2012), dado o caráter simbólico do código da escrita, a decifração desse código requer o reconhecimento dos valores convencionais de seus elementos.

A importância da interferência do professor dá-se no sentido de explicar tais critérios e para além disso, favorecer ambiente propício ao uso da linguagem e a compreensão de seus usos. “[...] O ensino da leitura e da escrita se constituirá em aventura na busca de conhecimento, compreensão e comunicação com o mundo” (GARCIA, 2012, p.76,77). Assim, o ensino da leitura compreendido de acordo com a Teoria Histórico-Cultural é parte do processo educativo, e nesse processo a criança é ativa.

Esse processo de aprendizagem ocorre em colaboração entre professor e entre crianças e crianças. Rocha (2010, apud ZILBERMAN, 2003, p. 16) ressalta que “[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como, um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade”. A aprendizagem da leitura é o meio pelo qual a educação promove a mediação do acesso ao mundo letrado.

No entanto, diante a pesquisa de campo, foi frequente a ocorrência de professoras que subsidiam suas ações de mediação da aprendizagem da leitura, apenas na experiência cotidiana.

O professor precisa ir além de seus saberes construídos em seu cotidiano, encontrando na leitura do referencial teórico forte aliada na fundamentação de suas práticas. Assim, o professor atribui sentido as obras disponibilizadas à leitura e em sua ação de mediar a aprendizagem desta. Para formar leitores, torna-se necessário que os professores também sejam leitores, enriquecendo sua capacidade de comprometer-se com ações planejadas e intencionais.

Considerações Finais

Objetivamos, neste trabalho, analisar os sentidos atribuídos à leitura pelas professoras e as implicações deles decorrentes na aprendizagem da criança. Com base nos princípios da teoria histórico-cultural, defendemos que a educação escolar é fundamental no desenvolvimento humano.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural, defendemos que a aprendizagem da leitura precisa ser vista como prática social e que não é adquirida de forma espontânea e sim pela mediação desse processo. Essa mediação envolve os sentidos que os professores e os alunos atribuem ao ato de ler.

Concluímos que as professoras avançam em defender com clareza a função da leitura. Foi possível constatar que as professoras compreendem a importância da significação social da leitura, entendendo-a como interpretação do mundo e instrumento humanizador. Foi possível ainda, constatar a aceitação das professoras para o importante exercício de reflexão da sua atividade docente frente ao seu papel de alfabetizadoras, que para além da decodificação e informação do mundo é preciso a leitura de mundo.

Esperamos assim, contribuir com o presente trabalho para repensarmos na leitura exercida nos primeiros do ensino fundamental. Buscamos defender a real função

leitura e apontar alguns caminhos para que a mesma seja promovida nesse espaço, visando ampliar os debates que analisam a leitura, a fim de contribuir com as possibilidades de avanço do professor em suas concepções de leitura atreladas a sua ação, uma vez que defendemos sua importância na educação e desenvolvimento humano.

Referências

ARENA, D. B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.** Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 157 a 185.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro**. Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAJOLO, Mariza. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Habava: Editoral Puebo y Educación, 1981.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Aalfonso de. **Pesquisa em educação: bordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2008.

REGINA, Klein Lígia. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. Tradução de Maria da penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

CAPÍTULO 21

MONITORIA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ENTENDENDO AS LIGAÇÕES ENTRE OS ALUNOS E SEU DESENVOLVIMENTO[1]

MONITORING AS A FACILITATING TOOL IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: UNDERSTANDING THE LINKS BETWEEN STUDENTS AND THEIR DEVELOPMENT

Gabriel Augusto Lyra Porto
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Instituto de Química e Biotecnologia – IQB
Maceió – Alagoas
e-mail: gabriellyra46@gmail.com

Rafael Vieira de Britto Paulino
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte – ICHCA
Maceió – Alagoas
e-mail: rafaelwarz3@gmail.com

RESUMO

No que diz respeito ao ensino, muitas são as formas e as tendências dentro de uma pedagogia geral de ensino, como trata Libâneo[1] – que infere-se no processo de ensino e aprendizagem no 1º e 2º grau – é indispensável o tratamento destas tendências pedagógicas no 3º grau. A 'ferramenta' usada como elo para com os professores nesse processo é a monitoria. Logo, os monitores tornam-se fundamentalmente importantes quando se é colocado em perspectiva as demais formas de se passar um conteúdo que, muitas vezes, está distante dos alunos, ou ainda sobre uma metodologia que não se torna eficaz pelo distanciamento das experiências e gerações; o monitor é o facilitador, uma ponte e também um conjectura de equilíbrio no sistema de ensino em muitos dos cursos universitários, e também está contido em todas a instituições públicas.

Palavras-Chaves: Ensino-Aprendizagem, Conhecimento, Cultura.

ABSTRACT

With regard to teaching, there are many forms and trends within a general teaching pedagogy, as Libâneo - which is inferred in the teaching and learning process in 1st and 2nd grade - is essential to address these pedagogical trends in 3rd degree. The 'tool' used as a link to teachers in this process is monitoring. Therefore, the monitors become fundamentally important when the other ways of conveying content that are often distant from the students are put into perspective, or even on a methodology that does not become effective due to the distancing of experiences and generations; the monitor is the facilitator, a bridge and also a conjecture of balance in the education system in many of the university courses, and it is also contained in all public institutions.

Keywords: Teaching-Learning, Knowledge, Culture.

1 Autor português que se concentrou em estudar os processos pedagógicos e as formas de aprendizagem queesses mesmos se corroboravam.

Introdução

Com o Brasil tornando-se República[2] depois de passar por uma transição de modos de produção, e destes modos para novas características sociais – já que o pensamento dosengenhos não eram cabíveis e tampouco aplicáveis para o momento de transformação dessa sociedade.

O período que se tem essa transformação vai desde 1889 – a proclamação do Brasil em uma república – até a "Republica Velha[3]", fazendo com que os antigos costumes desapareçam e assim, fazendo com que surjam as novas identidades (Bauman, 2005), identidades estas referentes aos novos costumes sociais e como essa mesma sociedade mudou – mudança essa que trás os novos preceitos, que era à quem da colônia e do Brasil Império, como ideologias novas de comércio, novas formas de reorganizar as finanças do estado, reformas culturais existidas na Europa e/ou cultura européia, perspectivas morais de condutas social.

> Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrado na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. (HOBSBAWM, 2003, p. 22).

No que diz respeito ao período posterior a esse – 1930 a 1945 –se iniciou uma gama de estudos e reformulações preocupados com o aprimoramento da administração do estado. Com o surgimento, já contemporâneo a esse momento, de ensaios e estudos preocupados comreformas educacionais e administrativas da escola pública, mesmo que a concretude de se adotar uma ideia, plano formal ou teoria administrativa. Fazendo assim, nesse tempo, com queos processos caminhassem junto, de forma paralela, em busca de uma racionalidade coesa. Decontraponto a isto, o processo de gestão no período de Vargas fora marcado pela descentralização deste esforço em tornar a gestão mais coesa, mesmo que esta ainda não tenha um caráter de teoria pedagógica moderna, até então.

Estendendo-se assim, como característica social ao que se tinha no período, houve deste modo, uma evolução no pensamento para com a educação. O que se

2 Período histórico que corresponde ao fim do período imperial no Brasil, 1889. Tendo em vista que no Brasil até essa data era uma colônia de exploração portuguesa onde, seu principal modo de comércio era a cultura da cana de açúcar, sob a perspectiva do trabalho escravo. Com a lei áurea e o fim do regime escravista, assim como também a derrocada do período imperial, incorpora-se a partir de então, a República.

3 Vai até a data de 1930, onde há o aparecimento, já no final da década de 20, de alguns códigos de lei advindo do documento maior da década 1880. Não distante, a importância do período é a fomentação desses novos costumes culturais e distanciamento dos antigos costumes advindos do modelo de sociedade escravista.

evidencia com a globalização[4] e as novas preocupações sociais que estão diretamente ligadas com os processos de ensino, ou mesmo os processos de se reestruturar o pensamento deste mesmo processo.

O importante a se ressaltar que, como mostrado na década de 1930 -1945 houve as primeiras tentativas e os primeiros esforços de se tratar da teoria pedagógica de formaracional/lógica em detrimento da modernização da gestão pública educacional. Em fatos históricos, o que se tem é que algumas formas foram criadas suprir as necessidades que a demanda pedia, demanda essa que era muitas vezes relativo à organização. Transpassando, deste modo, os períodos de Guerra Fria[5] e Golpe Militar[6], e indo até a promulgação da atual Constituição Federal.

Os acontecimentos que levaram o Brasil até a Constituição atual passaram por inúmeras transformações – como já fora feito uma explanação para delinear o entendimento do que vai ser essa Democratização da Escola Pública (Libâneo 2006) e como ela detém de notoriedade em todo o processo de transformação da educação. Somado a isso há, também, uma transformação sócio-antropológica na sociedade brasileira, pois desde a República Velha, as mudanças administrativas no âmbito do ensino ocorriam em concomitância com as mudanças sociais, uma mudança nos paradigmas de uma sociedade como um todo – já que o processo de industrialização estava fortemente ativo, fazendo com que as perspectivas educacionais tomassem novos apontamentos e se munissem de mecanismos para suprir essa demanda, a sociedade também passou por transformações drásticas – advinda do resultado processo de modernização[7] da nação.

Além de todo o processo de modernização, assim como a globalização que circunda o as necessidades sociais há uma descrença desta mesma sociedade com os alicerces os princípios éticos para as demais formas de gestão – sejam essas públicas, privadas, educacionais e/ou culturais – estendendo-se para a sociedade em geral. Modernizar não é somente colocar-se de fronte a tecnologia e munir-se da mesma, mas também se aprofundar na "raiz[8]" de toda a discussão para o entendimento dessas questões, fundamentais e paralelas,ao processo de democratização da escola pública, ao processo de ensino e aprendizagem ou ainda as construções das identidades culturais.

---

4 Conceito usado por Bauman. Resultante de suas reflexões acerca a sociedade pós-moderna/contemporânea.

5 Referente ao tempo pós-Segunda Guerra mundial – onde havia uma disputa ideológica entre o Capitalismo e o Socialismo – encabeçados pelos Estados Unidos da América e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, respectivamente.

6 Corresponde à tomada do poder no Brasil pelos militares, começando a partir de 1964 e teve influência nas novas diretrizes a serem tomadas em virtude da gestão pública no Brasil até a constituição de 1988.

7 Conceito de Bauman – modernidade líquida – sobre o entendimento do que vai ser essa sociedade. Agora não obstante de uma sociedade onde as estruturas sólidas se desfazem, mas onde elas tomam o caráter de curso que os movimentos de modernização tomam, tornando-se ainda mais dinâmico e de rápida mudança.

8 Conceito posto a se tratar do começo de algo, ou mesmo daquilo que dará a sustentação da mesma coisa, sendo assim, o que é o alicerce ou mesmo a base constituinte do mesmo.

Portanto, as identidades – sejam essas municipais, estaduais ou ainda federais – para o pensamento ético, colocam-se às margens dessa perspectiva e tornam-se nubladas[9], trazendo um caráter mítico para seu entendimento. Compreendendo que uma relação com a sociedade é tortuosa, já que essa mesma sociedade é colocada à quem do entendimento para essa administração, e a mesma administração ganha uma perspectiva mítica sobre o imaginário[10] da população que não a entende.

> Um determinado grupo precisa de equilíbrio entre seus integrantes para que possam conviver em harmonia, buscando o bem-estar e a felicidade de todos, bem como daqueles que o cercam. [...]. A conduta reta, positiva que busca o bem estar individual e coletivo determina o comportamento ético e o exercício das virtudes. [...]. A consciência de cada indivíduo é a regente de sua conduta. Sabemos que cada pessoa tem seu bom senso e sua percepção do que a cerca, tendo portanto, uma consciência própria baseada em seus próprios princípios. [...]. Asescolhas que estes agentes fazem considerando suas avaliações sobreo bem e o mal; o mal e o bem (quando se admite que há um mal necessário para que um bem maior seja atingido); o bem e o bem, e o mal e o mal (quando se admite que "entre os males, o menor") é o que diferencia fatos morais (estudados pela ética) de fatos sociais (docotidiano) (ARANTES. 2012 p. 25, 26 e 27).

Esse entendimento colocado sobre o séc. XXI – onde a Gestão Pública de Ensino e o Processo de Aprendizagem se encontram junto do pensamento político-administrativo, e esse, por sua vez, depende direta e indiretamente da coesão cultural para delinear-se enquanto "bem" ou "mal", como explica Arantes. Isso infere diretamente na imagem da instituição pública e logo, não tão somente, do profissionalismo[11] e o profissional[12].

> A ética é um problema a ser resolvido desde muito tempo atrás, o que vem fazendo dele um assunto importantíssimo, pois a convivência humana em sociedade, para que não seja caótica, deve acontecer de forma ordenada. Por isso, são necessárias regras, leis e normas que regulem o relacionamento humano em todos os níveis de sua existência (Alencastro 1997, p.6).

Com o passar dos anos e dos estudos sobre a temática da ética, as explicações tornam- se tamanhas até que o conceito moderno, e póstumo a este, o contemporâneo fosse concretizado em um conceito fundamental geral:

> "Ser ético significa refletir sobre as escolhas a serem feitas, importar-se com os outros, procurar fazer o bem aos semelhantes e responder por aquilo que se faz. Em contrapartida, 'ser moral' significa agir de acordo com os costumes e observar as normas coletivas" (MORAES, 2003, p.45).

---

9 Referente a estar mostrando-se de forma não nítida. O que se faz como comparativo conceitual é que o sentido de usar a "neblina" como referencial por estar ligado por um silogismo sobre os efeitos para óptica – pelo fato de ver, o olhar diretamente para algo – e ver apenas uma silhueta, porém, não consegui perceber o que aquilo para o que se olha, verdadeiramente é.

10 Não distante do conceito fundamental de 'imaginação', mas adquirindo a referente das bases culturais, logo, o imaginário – aqui tratado em texto expositivo/explicativo – é uma consciência coletiva sobre o mesmo objeto. Sendo essa consciência aceita, previamente, como uma verdade para todos os comuns da sociedade em questão, e entendida e incorporada à cultura local.

11 É a ação que resultado de várias condutas éticas dentro do ambiente administrativo. Tais condutas referem-se a moral adentrado do no campo do 'aceitável' para que haja esse panorama de 'profissionalismo'.

12 É o agente transformador e fundamental para que se tenha todo o alicerce de uma Gestão. Onde e a partir dele que se desdobra todas as interpretações e as cernes de todas as questões relativas à administração desta educação; salientando que a partir do 'profissional' se formam e também se transformam todas as coisas dentro da Gestão Pública e o Processo de Ensino e Aprendizagem.

Corroborando-se, o entendimento que a ética é alicerce na construção de todas asbases conceituais da pós-modernidade e contemporaneidade para uma abordagem do ensino, aconstrução dessa nova perspectiva das formas de aprendizagem e as formas que se apresentamtodos esses processos num panorama cultural do século XXI. Por meio de um esforço que estende para todos os períodos da formação geo-histórica do Brasil, e torna-se fundamentalmente importante para a construção dessas novas perspectivas para com o ensino, suas novas abordagens e/ou abordagens modernas.

MONITORIA E A PRÁTICA DE ENSINAR EM MEIO A CULTURA CONTEMPORÂNEA

A monitoria é uma ferramenta que oferece assistência ao docente com o auxílio na revisão dos conceitos abordados pela disciplina, seja na teoria ou na prática, visando o completo entendimento pelos discentes (SOARES & SANTOS, s/d).

O programa de monitoria oferece um importante mecanismo de ensino-aprendizado para os discentes devido a apresentar um ambiente diferente do usual e uma relação menos vertical em comparação com a professor-aluno. Tais fatores geram uma colaboração no processo de aprendizado, pois além de terem mais uma fonte confiável para discussão e/ou troca de conhecimentos dos assuntos abordados, outro círculo social possibilita uma maior variedade de mecanismos à disposição do educando na intermediação da prática da 'aprendizagem organizada'[13].

O âmbito de assistência ao docente possui uma importância crescente desde as últimas décadas, assim como destacou Franco:

> Sabe-se, observa-se que o ensino superior se transformou brutalmente nas últimas décadas. De uma perspectiva educacional mais elitista, voltada à "alta cultura" para usar a terminologia de Santos (2005), ele se enfrenta hoje com o ingresso das camadas populares, num grande processo de massificação, conforme exalta Charlot (2006). (CHARLOT, *Apud* FRANCO, 2013, p. 148).

A crescente quantidade de alunos no ensino superior certamente segue acompanhada de uma necessidade de uma maior estrutura de ensino para suprir tal demanda, sendo o professor um dos principais agentes pedagógicos que são influenciados pelo crescente ingresso de pessoas no terceiro grau. Mais aluno significa mais tempo necessário para dispor na discussão dos temas, tendo em vista que cada um deles terá suas necessidades específicas. O monitor constitui uma fonte confiável para auxiliar o docente na tarefa de induzir o processo de 'assimilação ativa'[14] nos discentes diante de tal cenário.

13 "É aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades e normas de convivência social. Este tipo de aprendizagem é transmitido pela escola, que é uma organização intencional, planejada e sistemática, as finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino". (Libâneo, 2006, p. 82).

14 "Também chamada de apropriação de conhecimentos e habilidades, é o processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do próprio aluno, sob direção e orientação do professor". (Libâneo, 2006, p. 83).

Segundo Fernandes, Mello e Barbejat,

> Estudantes exibem diferentes estilos de aprendizagem, demonstrando preferências totalmente particulares sobre a maneira de adquirir e processar as informações a eles apresentadas. Respostas diferentes também surgem por ações de mecanismos visuais, verbais, gráficos ou outros diversos quando utilizados nos procedimentos de ensino. É óbvio que tanto um aluno quanto o futuro profissional deve apresentar habilidade em mostrar um poder de compreensão no decorrer de todas as formas de transmissão da informação ou conhecimento. (Fernandes, Mello e Barbejat, 2001, p. 2).

A correlação ensino-aprendizado entre monitor-aluno será diretamente proporcional ao leque de artifícios que o monitor possui, tecnológico ou não, sendo o seu guia pedagógico o conhecimento teórico-prático da matéria. Então é de fundamental importância que ele se mantenha atualizado nos assuntos abordados, pois a transferência de conhecimento dependerá, também, da abrangência técnica do monitor, logo o seu déficit acarretará na perda de sua funcionalidade, levando à perda de sua identidade[15].

Por outro lado, um aluno que está participando de um programa de monitoria consegue, além de ter um contato maior com os conceitos da matéria, uma capacidade de transmitir o conhecimento de formas variadas, devido ao contato com alunos diversos, logo favorece a formação de um profissional com uma qualificação maior.

O processo de globalização acarreta numa mudança acelerada das tecnologias, pensamentos e costumes, logo o professor, especialmente o que está há mais tempo sem estar papel de discente no sistema tradicional de ensino, possui uma maior dificuldade de entender a mentalidade e os desafios dos alunos, especialmente os que entraram recentemente no ensino superior. Como destacou Delaunay:

> Para jovens que, desde que nascem, já conhecem a televisão, os vídeo games, os computadores, a Internet e os telefones celulares, não existem as "novas" e as "velhas" tecnologias: existem instrumentos para informar e comunicar, jogar ou ajudar nos trabalhos escolares. Essa é uma distinção de adultos – pais, avós, educadores – para os quais, a cada surgimento de nova tecnologia, se faz necessário adquirir novos conhecimentos e novas formas de usos sociais. Eles, os jovens, ao contrário, aprendem rapidamente a utilizar cada nova tecnologia que faz parte do seu mundo e de suas relações sociais. (Delaunay, 2008, p. 278).

O contínuo avanço da tecnologia trás consigo a necessidade de atualização, no mesmo ritmo, por parte dos docentes, para uma melhor aplicação do seu método de ensino. O elo entre este e os alunos é formado pelo monitor, por possuir uma vivência similar com a dos alunos e certa bagagem sobre os conceitos abordados, ao ponto de conseguir entender os métodos do docente.

Um dos desafios do monitor é fazer o uso, a medida do possível, dos novos mecanismos de ensino-aprendizado sem esquecer-se dos antigos. Destes, exposições

15 Refere-se à velocidade de mudança que um determinado objeto a partir das ações periféricas a este, logo assim, quanto mais movimentos transformadores ocorrem no que cerca o objeto, mais rapidamente o mesmo se transforma e se coloca em metamorfose. "No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam". (Bauman, 2005, p. 33).

orais, palestras, seminários, mini-cursos e etc. Aqueles apresentam projeções de slide, pesquisa na internet, aplicativos que ajudam a entender os temas, jogos didáticos, entre outros. Todos esses recursos possuem vantagens e desvantagens, logo cabe ao monitor utilizar da sua experiência para proporcionar o melhor e mais mesclado método de ensino possível.

O processo de monitoria, em sua totalidade, possui mecanismos próprios para gerar reforço positivo, emulação, classificação, então possui clara importância no auxílio do discente para se sair bem nas atividades avaliativas, seja pelo entendimento dos conceitos fundamentais do tema, ou através do compartilhamento da experiência advinda de ter passado por desafios semelhantes. Contudo, no processo de ensino-aprendizagem existe, também, o reforço negativo que advém da figura do professor, a este cabe avaliar, cabe recear explanações, e cabe mensurar conhecimento. Por fim, o ensinar no terceiro grau acontece com duas características fundamentais que coexistem no cotidiano das instituições, se por uma vertente o monitor está ligado á ideia de estímulo, de proximidade, de afinidade da facilitação de conhecimento, seu viés de contraposto é o docente que simboliza a limitação, o afastamento, o fastio – o professor tem por obrigação limitar seu aluno, avaliar suas ações e quantificar e/ou 'dar nota' – acontecendo de forma concomitante sobre o mesmo aluno.

Toda prática de ensino-aprendizado no ensino superior é influenciada por elementos das 'escolas pedagógicas' (Libâneo, 2006), uma ou mais, em diferentes níveis. Apesar de muitos professores não se darem conta, muitas vezes devido ao fato de se tornarem rotineiras, elas existem e influenciam a prática de ensino (Libâneo, 2006), e o monitor, por ser fortemente influenciado pelos docentes e pelo sistema de ensino, não é exceção.

Segundo Libânio,

> É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões sociais. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional. A tendência tradicional se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. Métodos – Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos. A educação brasileira, pelos menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência (Libâneo, 2006, pg. 19-24).

De forma mais aprofundada, o sistema atual de ensino brasileiro está alicerçado em diversos elementos da escola liberal tradicional, ou seja, o papel dos sistemas

de ensino é preparar o indivíduo para assumir funções que são necessárias à resolução de problemas pertencentes à sociedade.

A monitoria não é uma exceção a essa tendência, apesar de possuir alguns elementos das outras que não são comuns à relação pedagógica professor-aluno. Por exemplo, devido a uma menor verticalidade da relação monitor-discente, o programa de monitoria assemelha-se no quesito diálogo mais à tendência progressista libertadora, a qual presa uma horizontalidade na comunicação.

Já na questão do conteúdo, a tendência liberal tecnicista influência as monitorias de forma proporcional à aplicabilidade da área de ensino. Matérias voltadas à utilização no mercado de trabalho percebem de forma acentuadas a influência exercida por essa escola pedagógica. Enquanto as áreas de conhecimento – referente às áreas de conhecimento que tem por cunho a perspectiva teórica e não a utilização prática no mercado utilitarista – comumente intituladas de "não aplicadas", percebem menos.

Segundo Libânio,

> O termo "progressista", [...], é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, [...], a libertária [...]; a crítico-social dos conteúdos, [...]. Tendência progressista libertadora: Relacionamento professor-aluno – [...], a relação é horizontal, onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, se o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade, [...]. Trata-se de uma "não-diretividade", mas não no sentido do professor que se ausenta [...], mas que permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para "dizer sua palavra", para se exprimir sem se neutralizar. (Libâneo, 2006, pg. 32, 34).

Como a relação monitor-aluno é menos verticalizada, logo ela se assemelha, nesse caso em particular, da tendência progressista libertadora (Libâneo, 2006). Ou seja, tende a diminuir a autoridade, ao contrário do observado na relação professor-aluno, onde essa característica está intrínseca no sistema atual. Entretanto, por possuir atribuições e expectativas diferentes, há uma distinção clara entre o discente monitor e que não o é, apesar dessas características serem distintas[16].

A versatilidade de apresentar algumas características iguais, por possuírem compromissos pertencentes a alunos do ensino superior, levará o discente a um ambiente conhecido, a sala de aula e suas extensões, ou seja, que não sairá tanto dos padrões à que ele está acostumado. Entretanto, as peculiaridades do programa de monitoria tornarão o ambiente diferente do encontrado em sala de aula do modelo atual, inspirado na pedagogia liberal tradicional. Essas diferenças – na maioria das vezes em relação ao reforço e à relação entre docente-discente – geram um ambiente

16 Aluno do ensino superior possui as competências e atribuições voltadas às diretrizes da instituição de ensino público, podendo participar, além do aprendizado, das atividades ligadas ao ensino e/ou extensão. O aluno-monitor preteriu engajar-se nos programas voltados ao ensino, adquirindo maior responsabilidade na transmissão do conhecimento, em detrimento dos que não optaram por essa vertente.

propício à absorção do conhecimento devido à maior descontração. A união das duas classes de características resulta uma síntese do processo de ensino-aprendizado que não é encontrado fora do programa de monitoria.

Carvalho, (2004), discorre sobre a necessidade de um ambiente propício para que os alunos possam refletir e da importância dos outros discentes nesse processo de reflexão. De forma parecida, a monitoria consegue alcançar esses dois pontos com grande facilidade, pois os elementos presentes no seu ambiente favorecem o aprendizado e porque o monitor é um das pessoas com quem o discente pode, através do diálogo, refletir sobre os temas abordados no tocante aos avanços tecnológicos.

Considerações Finais

Tendo em vista do apresentado, o programa de monitoria é um importante recurso na educação superior atual devido à capacidade de colaborar com a disseminação do conhecimento, pois apresenta um ambiente de ensino-aprendizado alicerçado na relação aluno-monitor, que trás consigo a qualidade dos pólos serem semelhantes.

Em virtude de suas competências, possui características como a capacidade de auxiliar o docente na tarefa de instruir a crescente quantidade de alunos; de ser um facilitador de diálogo entre os alunos e o professor; além dele possuir entendimento dos problemas e desafios encontrados na atualidade quando diz respeito à sua área de monitoria. É importante ressaltar as peculiaridades pedagógicas que estão entrelaçadas ao programa de monitoria, como o mecanismo de reforço positivo, que finda por gerar um contraponto às práticas de reforço negativo comumente utilizadas pelo professor.

Dentro do programa de monitor, o aluno-monitor é capaz de mesclar características de mais de uma escola pedagógica – tendência liberal tradicional, liberal tecnicista, além da progressista libertadora – gerando ambientes variados para o discente, no ensino superior, conseguir desenvolver novos aprendizados, criar discussões e debates. Como conseguinte, a monitoria apresenta um ambiente favorável para o desenvolvimento do aprendizado mútuo entre o aluno e o monitor.

Por fim, o texto Monitoria como Instrumento Facilitador no Processo de Ensino-Aprendizagem: Entendendo as ligações entre os alunos e seu desenvolvimento evidencia a multiplicidade de processos que existem no interior de uma instituição de ensino superior e seus mecanismos de manutenção do ensino e da aprendizagem. Contudo, mesmo que o monitor seja parte integral do sistema, as ressalvas devem ser tomadas a partir de sua funcionalidade – dentro e fora da sala de aula – encarando-se não como uma solução vigente dos problemas no sistema educacional, mas como uma ferramenta fundamental no processo.

Referências Bibliográficas

ALENCASTRO, Mario Sérgio Cunha. **A importância da ética na formação de recursos humanos**. 1997.66p. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino Superior), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba/IBPEX-Instituto Brasileiro de Pesquisa, Pós- Graduação e Extensão. Curitiba, 1997.

ARANTES, Elaine Cristina. Ética no Setor Público. Curitiba, Instituto Federal do Paraná. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Zygmunt Bauman; tradução Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Zygmunt Bauman; tradução Marcus Pechel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Globalização: as consequências humanas**. Zygmunt Bauman; tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Em Busca da Política**. Zygmunt Bauman; tradução Marcus Pechel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Modernidade líquida**. Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas.** Zygmunt Bauman; tradução José Gabriel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2001.

_____. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. **Identidade: entrevista a Bennedetto Vecchi**. Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **Confiança e Medo na Cidade**. Zygmunt Bauman; tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Medo Líquido**. Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. **Tempos líquidos.** Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2007.

_____. **Vida para Consumo: A transformação das pessoas em mercadorias**. Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Do Estado Patrimonial ao Gerencial. In: Afrânio Garcia; Ignacy Sachs; Jorge Wilheim; Paulo Sérgio de M.S. Pinheiro (Orgs.). **Brasil: Um Século de Transformações.** São Paulo, SP: Cia. das Letras, 2001.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos; Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELAUNAY, G. J. Novas Tecnologias, Novas Competências. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 277-293, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DpzG-j3yDWtvPNfwBRkJPcpm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 agosto2021.

ESCOBAR, Cláudia Diniz. **TRANSPARÊNCIA E ÉTICA NA GESTÃO PÚBLICA NO BRASIL: Tópicos para Reflexão.** 48f. Monografia do Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal da UTFPR. Curitiba: UTFPR, 2013.

ESPINOZA, Benedictus de. Ética. Benedictus de Spinoza; tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

HOBBES, Thomas. **O Leviatã.** São Paulo. LeLivros. 2010.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História.** Rio de Janeiro. Companhia de Bolso. 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítico--Social dos Conteúdos**. São Paulo. Edições Loyola. 21ª Edição. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDES A. J. S.; MELLO J. C. C.B.S.; BARBEJAT M. E. R. P. **Uma Experiência de Avaliação Participativa.** 2001. Disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/read/35562227/uma-experiencia-de-avaliacao-participativa-projeto--pedagogico>. Acesso em 05/12/2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Didática: uma esperança para as Dificuldades Pedagógicas do Ensino Superior?** In: Práxis Educacional, 2013. Vitória da Conquista. V. 9, n. 15, p. 147-166. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Didatica%/20M.%20Amelia.pdf>. Visualizado em 09/06/2021.

MORAES, Maria Cristina Pavan de; BENEDICTO, Gideon Carvalho de **Uma Abordagem da importância da ética nas organizações.** Cadernos FACECA, Campinas, vol. 12, 2003. p.18. Disponível em:< http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2054982.PDF> Acesso em: 06/11/2020.

MORUS, Thomas. **A Utopia**. São Paulo. Escritura Editora. 2003.

ROUSSEAU, Jean Jacques**. Do Contrato Social**. São Paulo. L&PM. 2008.

SOARES, Moisés de Assis Alves; SANTOS, Kadidja Ferreira. **A monitoria como subsídio ao processo de ensino-aprendizagem: o caso da disciplina administração financeira no CCHSA-UFPB.** Disponível em: <www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCHSADCSAMT04.pdf> Acesso em: 18.12.2020.

CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Critérios estruturantes para o ensino das Ciências**. In: *Ensino de Ciências*: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

CAPÍTULO 22

O APRENDIZADO POR MEIO DO USO DE AULAS EM MEIOS DIGITAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL E TÉCNICO DIANTE A COVID-19

Rosana Cabral Pinheiro
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF)
pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Petrolina - PE
sanapinheiro2015@gmail.com

Ágna Retyelly Sampaio de Souza
Residente em Saúde Coletiva pela Universidade Regional do Cariri (URCA)
Crato – CE
agnaretyelly@hotmail.com

André Luis do Nascimento Mont' Alverne
Licenciado em Educação Física pelo Curso da Instituição Federal,
Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).
Juazeiro - CE
andremukasey@outlook.com

Camilla Ytala Pinheiro Fernandes
Residente em Saúde Coletiva pela Universidade Regional do Cariri (URCA)
Crato - CE
camillaytala@hotmail.com

Heloiza Jhennifer de Souza Santos
Formação Pedagógica em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário
Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)
Barbalha - CE
elvis.009@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de apontar os possíveis impactos causados na aprendizagem, frente à substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais nas escolas públicas de Ensino Médio Profissional e Técnico, no que se refere à educação pautada para o alcance de todos, diante à COVID-19. A pesquisa caracteriza-se documental, por meio da abordagem quantitativa, utilizando como fonte para a investigação os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do ano de 2018. A partir desses dados foram analisados os seguintes pontos: o alcance das aulas mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e comunicação e os impactos causados na aprendizagem por meio da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Notou-se que a adoção das aulas em meios digitais pode favorecer o desenvolvimento de vários problemas nos alunos tanto relacionados ao

aprendizado não efetivo, quanto ao possível desenvolvimento de doenças mentais.
Palavras-chave: Conhecimento; Tecnologia da Informação; Ensino Profissionalizante; Coronavírus.

ABSTRACT

The present study aims to point out the possible impacts on learning, given the replacement of in-person classes by classes in digital media in public schools of Professional and Technical High School, with regard to education aimed at reaching everyone, to COVID-19. The research is characterized by documentary, through a quantitative approach, using as a source for the investigation the data from the Continuous National Household Sample Survey, developed by the Brazilian Institute of Geography and Statistics in 2018. From these data, the data were analyzed. following points: the scope of classes mediated by digital resources or other information and communication technologies and the impacts caused on learning by replacing classroom classes with classes in digital media. It was noted that the adoption of classes in digital media can favor the development of various problems in students both related to ineffective learning and the possible development of mental illnesses.
Keywords: Knowledge, Information technology, Vocational education, Coronavirus.

1. Introdução

O Brasil veio do grande esforço no final do século XX e início do século XXI, a fim de garantir acesso à educação para todos os jovens e crianças. Porém essa tarefa ainda continua inconclusa, apesar do grande número de jovens terem acesso à escola, a maioria não aprende como deveria.

Conforme o Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já! (BRASILa2020), é necessário mudanças nos avanços educacionais de um modo geral, a nível nacional na Educação Básica Brasileira, sobretudo no Ensino Médio. Nessa perspectiva investigativa, há levantamento de resultados, dos quais se percebeu que embora ultimamente o país tenha conseguido universalizar o acesso escolar, os alunos até o presente momento não evoluem entre as séries de forma adequada e na idade devida, e o mais preocupante é que não aprendem como deveriam.

Portanto, é preciso colocar muita ênfase na aprendizagem de todos, isto é, na perspectiva da educação direcionada de forma ampla e inclusiva, ainda mais mediante as recentes declarações da Organização Mundial da Saúde (OMS) (BRASILb, 2020), quanto ao reconhecimento da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19), caracterizada por este órgão como estado de pandemia.

Ainda nas declarações, a OMS alerta a necessidade de mais estudos sobre o vírus que causa a COVID-19, embora já saiba que ele é transmitido por contato direto com gotículas respiratórias de uma pessoa infectada (geradas quando a pessoa tosse ou espirra), ou no contato em superfície contaminada com o vírus levando a mão

ao rosto (por ex. olhos, nariz, boca). Além disso, ressalta que, enquanto a COVID-19 continuar se propagando, as comunidades precisam tomar medidas necessárias para reprimir a disseminação, reduzindo os impactos da pandemia, com adoção de medidas de controle, dentre estas o isolamento social.

Nesse viés, dentre as medidas adotadas para combater a pandemia, o Ministério da Educação (MEC), divulgou por meio da publicação no Diário Oficial, a Portaria Nº 376, de 03 abril de 2020, (BRASILc, 2020) a permissão da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais nas escolas públicas de Ensino Médio Profissional e Técnico, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

Contudo, na teoria parece ser uma adaptação fácil aos alunos substituir o meio presencial pelo virtual, mas essa suposição não considera o desigual acesso ao meio digital. Frente a essa realidade, há possibilidade de várias consequências negativas serem geradas ao aprendizado. Dessa maneira, surge o seguinte questionamento: o uso de aulas em meios digitais nas escolas públicas de Ensino Médio Profissional e Técnico diante a Covid-19, torna-se uma medida da educação direcionada para todos de forma inclusiva na aprendizagem no Brasil?

A fim de responder tal questionamento, o presente estudo tem o objetivo de apontar os possíveis impactos causados na aprendizagem, a frente da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais nas escolas públicas de Ensino Médio Profissional e Técnico, no que se refere na educação pautada para o alcance de todos, diante a COVID-19.

2. Desenvolvimento

2.1 Procedimentos Metodológicos

Inicialmente, foi pensado em elaborar uma pesquisa bibliográfica frente a necessidade de respeitar o isolamento social. Entretanto, não foi possível realizar esse tipo de pesquisa, tendo em vista o cenário da pandemia como algo novo e ainda recente na atual sociedade contemporânea, o que implica uma grande lacuna de investigações a respeito da temática.

Nesse viés, buscou-se realizar uma pesquisa documental por meio da abordagem quantitativa, assim definida por Gil (2008) como pesquisas desenvolvidas a partir da exploração de referências documentais. Conforme isso, utilizou-se como fonte para a investigação os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com o portal do IBGE (2018a), a PNAD investiga de forma anual sobre as tendências e flutuações da força de trabalho e temas fundamentais para a compreensão da realidade brasileira. Em 2018, foi publicado o informativo de indicadores da PNAD Contínua sobre Tecnologia da Comunicação e da Informação (TIC),

tendo como foco aspectos de acesso à internet e à televisão e a posse de telefone móvel celular para uso pessoal, com detalhamento geográfico do Brasil e das Grandes Regiões.

Essa investigação foi realizada no quarto trimestre de 2018 e ocorreu de duas formas: tanto a respeito das informações relacionadas aos domicílios particulares permanentes, quanto da captação de informações relacionadas à acessibilidade de pessoas de 10 anos ou mais de idade. Ambas as informações foram obtidas por meio de questionário específico do tema TIC.

No informativo encontra-se um balanço com vários pontos analíticos sobre variados indicadores. Dentre os diversos pontos investigados os principais relacionados à pesquisa são: no que diz respeito aos domicílios, a existência de microcomputador e no que se refere às pessoas de 10 anos ou mais de idade pesquisou-se a utilização da Internet, por qualquer meio do microcomputador ou telefone móvel, pelo menos em algum momento do período de referência dos últimos três meses que antecederam a data da entrevista no domicílio. Nessa perspectiva, o motivo principal de sua não utilização e a posse de telefone móvel celular para uso pessoal.

Portanto, a partir desse aporte, foram analisados os seguintes pontos: a) o alcance das aulas mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e comunicação; b) e os impactos causados na aprendizagem por meio da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais.

Após verificação os dados foram analisados quantitativamente, a fim de sintetizar as discussões e esclarecer os possíveis impactos causados à aprendizagem, frente à substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais nas escolas pública de Ensino Médio Profissional e Técnico, no que se refere na educação pautada para o alcance de todos, diante a COVID-19.

2.2 Resultados e Discussão

No último trimestre do ano de 2018 no Brasil, conforme os dados do IBGE (2018a), apurou-se o número de 29.911 domicílios em que havia microcomputador, sendo 13.759 domicílios (46%) em área urbana e 4.277 domicílios (14,3%) em área rural. Quando a análise dos dados passar a ser de forma regional há uma acentuação desse desigual acesso às ferramentas digitais, o que pode ser visualizado na Tabela 1. Essa realidade é expressa pelo seguinte registro comparativo entre o menor número de acesso presente nas Regiões Norte (7.896 domicílios - 26,4%) e Nordeste (8.225 domicílios - 27,5%), e o maior representado pela Região Centro-Oeste (13.161 domicílios - 44 %) e as Regiões Sudeste (14.866 domicílios - 49,7%) e Sul (14.806 domicílios - 49,5%).

TABELA 1: PERCENTUAL DE DOMICÍLIOS COM MICROCOMPUTADOR, NO TOTAL DE DOMICÍLIO PARTICULARES PERMANENTE SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES NO BRASIL NO 4º TRIMESTRE DE 2018

Grandes Regiões	Total do percentual de domicílios com microcomputador, no total de domicílios particulares permanentes (%)
Brasil	41,7
Norte	26,4
Nordeste	27,5
Sudeste	49,7
Sul	49,5
Centro-Oeste	44

FONTE: IBGE (2018), elaborada pelos autores.

Frente a esses resultados pode-se perceber que menos da metade do grupo de domicílios investigados havia microcomputador. Ademais, houve uma destoante presença desse aparelho nas residências tanto entre as áreas urbanas e rurais do país, quanto nas diferentes Regiões, especialmente Norte e Nordeste. Isso se torna algo extremante preocupante, uma vez que o microcomputador é uma importante ferramenta para o uso das aulas virtuais, vistas pelos alunos.

Conforme dados do IBGE (2018a), o grupo de estudantes de 10 anos ou mais de idade no Brasil representa 19,9% da população de 181.869, o que equivale a 36.192 estudantes da rede de ensino público e privado. Embora a pesquisa expresse essa informação, ela não especifica o número da população correspondente a cada rede de ensino.

Em razão do IBGE (2018b), verificar maior predominância da faixa etária de 15 a 17 anos no Ensino Médio nas escolas no Brasil, foram considerados dados relacionados ao grupo da faixa etária de 14 a 17 anos na pesquisa IBGE (2018a), o que vale ressaltar que nela não encontra o número dessa população, apenas percentuais relacionados ao foco da pesquisa.

Visto que o telefone móvel celular pode servir de recurso para a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, observa-se na Tabela 2 informações relacionadas ao percentual de jovens e estudantes que tinham esse tipo de aparelho para uso pessoal. Nessa Tabela, no grupo de idade verificou-se percentual de 73,6% jovens de 14 a 17 anos possuem o aparelho, já na condição de estudante de rede de ensino público o percentual diminui para 62,8%. Quando se trata das Regiões Norte e Sul há repetição do mesmo padrão de desigualdade, de forma que existe uma grande diferença entre os percentuais seja no grupo de idade, ou na condição de estudante de rede de ensino público. Na faixa etária de 14 a 17 anos essa posse se apresentam da seguinte forma, de modo que engloba todos os alunos: em menor nas Regiões Norte (54,8%) e Nordeste (65,4%); em maior nas Regiões Sudeste e Sul (81,6%) e Região Centro-Oeste (80,2%). Enquanto na condição específica desse acesso aos estudantes de ensino público os dados se apresentam da seguinte forma: em menor

nas Regiões Norte (46%) e Nordeste (56,3%); em maior nas Regiões Sudeste (69,7) e Sul (71%) e Região Centro-Oeste (69,3%).

TABELA 2: PERCENTUAL DE PESSOAS QUE TINHAM TELEFONE MÓVEL CELULAR PARA USO PESSOAL, POR GRUPO DE IDADE E CONDIÇÃO DE ESTUDANTE DE REDE DE ENSINO PÚBLICO SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES NO BRASIL NO 4º TRIMESTRE DE 2018

Grandes Regiões	Grupo de idade 14 a 17 anos	Estudante na rede de ensino público
Brasil	73,6	62,8
Norte	54,8	46,0
Nordeste	65,4	56,3
Sudeste	81,6	69,7
Sul	81,6	71,0
Centro-Oeste	80,2	69,3

FONTE: IBGE (2018), elaborada pelos autores.

Apesar do IBGE (2018a) não apresentar informações relacionadas ao número específico tanto do grupo da faixa etária de 14 a 17 anos, quanto da condição de estudante de rede de ensino público, torna-se evidente mais uma vez a discrepância entre os percentuais de pessoas que tinham telefone móvel celular para uso pessoal entre as Regiões Norte e Sul. Além disso, há grande variação dos percentuais entre as grandes regiões do país sobretudo na condição de estudante de rede de ensino público. Portanto, é de fundamental importância analisar essas informações quando se propõe a possibilidade de substituir as aulas presenciais pelas aulas transmitidas em meios digitais, em busca desse novo modelo de aula não favorecer um grupo que tem esse acesso, em detrimento de quem não o possui.

Ao analisar a Tabela 3 é possível verificar o percentual de pessoas que utilizaram internet no período dos últimos três meses que antecederam o 4º trimestre de 2018. Nela notou-se o percentual de 87,7% no grupo das escolas públicas e privadas de estudantes entre 14 a 17 anos e 81,7% na condição de estudantes de rede de ensino público, o que demostrou uma similaridade entre os valores desse manuseio informacional.

TABELA 3: PERCENTUAL DE PESSOAS QUE UTILIZARAM INTERNET NO PERÍODO DOS ÚLTIMOS TRÊS MESES DO 4º TRIMESTRE DE 2018, POR GRUPO DE IDADE E CONDIÇÃO DE ESTUDANTE DE REDE DE ENSINO PÚBLICO

Grupo de idade 14 a 17 anos	Estudante na rede de ensino público
87,7	81,7

FONTE: IBGE (2018), elaborada pelos autores.

Embora se notou um grande percentual de acesso à internet tanto no grupo de idade de 14 a 17 anos, como na condição de estudante de rede de ensino público, não há informação de como esse acesso ocorreu. Nesse viés, quando é proposta uma medida de educação frente a situação da Covid-19, é necessário enfatizar a aprendizagem de todos, isto é, na perspectiva da educação voltada de forma ampla e inclusiva.

Ao analisar a Tabela 4 é possível constatar que o percentual de pessoas que indicaram motivos do não acesso à internet, por razão de desigualdade econômica é elevado, de modo que foram feitos nos últimos três meses do quarto trimestre de 2018, dentre essas razões encontra-se a dificuldade financeira para pagar o serviço de acesso à internet ou para comprar equipamentos eletrônicos, que proporcionariam esse uso. Nessa tabela, verificou valores aproximados dessa não acessibilidade nos percentuais dos dois grupos, primeiro nas escolas particulares e públicas com 53,4% dos alunos e 45,2% dos estudantes de rede de ensino público. Esses valores demonstraram aproximadamente a metade da população investigada, o que revela um dado preocupante, em razão de possuir potencial para o não acesso de boa parte dos alunos às aulas virtuais

TABELA 4: PERCENTUAL DE PESSOAS QUE NÃO UTILIZARAM INTERNET NO PERÍODO DOS ÚLTIMOS TRÊS MESES DO 4º TRIMESTRE DE 2018, POR GRUPO DE IDADE E CONDIÇÃO DE ESTUDANTE DE REDE DE ENSINO PÚBLICO SEGUNDO O MOTIVO DE NÃO TEREM UTILIZADO A INTERNET

Motivo de não terem utilizado a internet	Grupo de idade 14 a 17 anos	Estudante na rede de ensino público
Serviço de acesso à internet e equipamento eram caros	53,4	45,2

FONTE: IBGE (2018), elaborada pelos autores.

Nesse sentido, Castels (1999), denuncia a crescente estratificação social entre os usuários dos meios digitais, o que tendência a elitização do uso dessas ferramentas somente por indivíduos que possuem tempo disponível e dinheiro para o acesso. Frente a análise, o autor constata diferentes formas de aprendizagem nos processos pedagógicos mediados pelas tecnologias, o que reforça a necessidade de se propor políticas de acesso voltadas para todos de forma inclusiva na aprendizagem no Brasil.

Segundo o Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já! traz um balanço sobre a evolução das políticas educacionais no país, é bastante preocupante a realidade educacional do Brasil, diante dos resultados do exame da edição de 2017, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2018) (BRASILa, 2020). Nos dados, foi apontado que 29,1% dos jovens do 3º ano do Ensino Médio e

Técnico possuem aprendizado adequado em português, e apenas 9,1% em matemática, sendo que este número caiu nos últimos dez anos, o que demonstra ser altamente insuficiente e alarmante.

Ademais, essa situação torna-se ainda mais crítica, em razão dos índices também apresentarem variações negativas, quando se trata da rede de ensino, do nível socioeconômico dos estudantes. Quando comparado nas escolas da rede privada, 67,5% dos estudantes haviam aprendido tudo o que era esperado em língua portuguesa no 3º ano do ensino médio, diferente na rede pública com apenas 22,7%. Em relação ao nível socioeconômico, 83% dos estudantes de maior renda aprenderam o conteúdo desejado, enquanto na população de renda mais baixa, apenas 17% atingiram os níveis esperados de aprendizagem.

Ainda no relatório, consta como avanço da Educação Profissional e Tecnológica, o lançamento do programa Novos Caminhos, a ser implementado a partir de 2020 pelo MEC. Nele, o objetivo é elevar em 80% o total de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional, alcançando 3,4 milhões de matrículas até 2023. Contudo, não apresenta o plano de ação de forma clara em que será posto em prática para alcançar a expansão almejada, ainda mais agora frente à Covid-19.

Com isso, percebe mais um reforço de políticas educacionais apenas visando o esforço para ampliação desse ensino, no sentido de universalizar o acesso escolar, como afirma próprio relatório, contrapondo-se a necessidade de se pensar em elaborar um projeto pautado em ações concretas para tornar o ensino e a aprendizagem mais eficiente.

Em entrevista, na data 25 de abril de 2020 às 09hs50m, para o site de notícias Brasil de Fato (BdF), o professor de Educação Daniel Cara, da Universidade de São Paulo (USP), explica os males do ensino à distância implementados por secretarias estaduais de educação no Brasil, em meio a pandemia no país.

Na entrevista, Daniel Cara ressalta a ausência de microcomputador e telefone móvel celular na maioria das residências em periferias, o que demonstra grande desigualdade de acesso à internet e corrobora com os resultados encontrados. Ademais, a estratégia de adoção das teleaulas possui baixa qualidade, tendo em vista que grande parte dos aparelhos de telefonia da população que vivem nos bairros periféricos não suportam o *software* ofertado pelas secretarias de educação. Existe outra perspectiva do seu relato, em que se é levantada a capacitação dos professores para ministrar as aulas nos modelos virtuais. Frente a essas razões fica evidente que o professor Daniel Cara considera a substituição das aulas presenciais por virtuais uma forma de disfarce de aprendizado, em razão tanto da pequena abrangência das aulas, quanto da falta de adaptação dos professores a esse novo modelo de ensino.

Como fruto dessas aulas em formato digital, para Daniel Cara, será um período totalmente perdido em relação ao aprendizado e relata consequências exercidas pela pressão que os alunos estão sendo submetidos durante o período da pandemia pela COVID-19. Essa situação passa a gerar impactos negativos para a saúde mental

dos alunos, uma vez que a tentativa de normalizar o ensino das aulas à distância não transmite empatia pelas dificuldades atípicas geradas pelo isolamento social e exigem do aluno uma negação da realidade vivenciada, para que ele possa se concentrar nos estudos, o que gera um quadro de frustração e ansiedade ao aluno por ter dificuldade de cumprir essas exigências impostas.

Para intervir no enfrentamento à situação da pandemia, Daniel Cara defende propostas com base no processo de democratização do ensino. Para isso, propõe a distribuição via correios de material didático pelas Secretarias de Educação, frente a grande variedade desse material de qualidade ofertado no país. Como também propõe romper o currículo tradicional, propondo desafios, isto é, questionamentos relacionados ao contexto vivido, como por exemplo o Coronavírus, com a finalidade de dinamizar o aprendizado do conteúdo através da interdisciplinaridade.

Portanto, dentre os possíveis impactos causados na aprendizagem notou-se que a adoção das aulas em meios digitais pode favorecer o desenvolvimento de vários problemas nos alunos, como relacionados ao aprendizado não efetivo e potencial de interferir de forma negativa na sua saúde mental. Dessa forma, entende-se que essa estratégia da substituição das aulas, adotada para combater a pandemia, reforça ainda mais a marginalização das camadas das minorias de estudantes desfavorecidos economicamente.

3. Considerações Finais

Um dos fatores limitantes da pesquisa foi a ausência de informações sobre o número da população correspondente de cada rede de ensino público, do grupo da faixa etária de 14 a 17 anos, representando alunos de ensino da rede privada e pública, e do grupo na condição de estudante de rede de ensino público. Apesar disso, percebeu-se uma evidente diferença quando se trata do acesso à internet pelos alunos de escola de ensino público entre as Regiões Norte e Sul.

Na perspectiva do processo de ensino democrático, foi de fundamental importância analisar as informações relacionadas ao acesso à internet, quando se propõe em substituir as aulas presenciais pelas dos meios digitais, para os alunos que não possuem ferramentas disponíveis para suprir essa demanda. Dentre os possíveis impactos causados na aprendizagem, notou-se que a adoção das aulas em meios digitais pode favorecer o desenvolvimento de vários problemas nos alunos tanto relacionados ao aprendizado não efetivo, quanto ao comprometimento da sua saúde mental. Dessa forma, entende-se que essa estratégia adotada reforça ainda mais a marginalização das camadas das minorias de estudantes desfavorecidos economicamente.

Embora a pesquisa tenha buscado apontar os possíveis impactos causados na aprendizagem, a frente da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais nas escolas públicas de Ensino Médio Profissional e Técnico, ainda são necessá-

rias mais investigações a respeito, na busca de aprimorar questões relacionadas aos impactos causados por essa substituição.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Todos pela educação. **Relatório anual do acompanhamento do Educação já! Balanço 2019 e perspectivas 2020.** 1ª ed. p. 66. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/417.pdf?229296618%2F=&utm_source=Download-Relatorio-anual . Acesso em: 21 abril. 2020.

BRASIL. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus).** Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875 . Acesso em: 21 abril. 2020.

BRASIL. Portaria Nº 376, de 03 abril de 2020. **Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.** Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=66&data=06/04/2020 . Acesso em: 21 de abril. 2020.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** Editora Atlas. 6ª ed. p. 220, 2008.

CASTELS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio Contínua. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal.** p. 146, 2018. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=downloads . Acesso em: 12 de maio. 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio Contínua. **Panorama educacional da população do Brasil.** p. 12, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf . Acesso: 12 de maio. 2020.

Professor da USP explica males do ensino à distância implementados por secretarias estaduais de educação de todo o país. Brasil de fato (BdF). 25 de abril de 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/04/25/esse-vai-ser-um-periodo-mais-do-que-perdido-para-a-educacao-afirma-daniel-cara . Acesso em: 12 de maio. 2020.

PEDAGOGIA LIBERAL TRADICIONAL SOB A ÓTICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DO SÉCULO XXI: PROMOVE FORMAÇÃO CIDADÃ OU PREPARA OS ESTUDANTES PARA O MERCADO DE TRABALHO?

TRADITIONAL LIBERAL PEDAGOGY FROM THE PERSPECTIVE OF THE 21ST CENTURY BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL: DOES IT PROMOTE CITIZEN TRAINING OR PREPARE STUDENTS FOR THE LABOR MARKET?

Edmilson Araujo de Moura
PPGE - FacMais Inhumas
Mestrado em Educação
Inhumas – Goiás
edmilson@aluno.facmais.edu.br

Selêucia Garcia Rosa
PPGE - FacMais Inhumas
Mestrado em Educação
Inhumas – Goiás
seleucia@aluno.facmais.edu.br

Maria Luiza Gomes Vasconcelos
PPGE - FacMais Inhumas
Professora Doutora no Mestrado em Educação
Inhumas – Goiás
maria@facmais.edu.br

RESUMO

Este trabalho visa pesquisar o papel da escola pública brasileira do século XXI na formação dos seus estudantes, verificando se ela forma cidadãos ou se ela forma mão de obra especializada para atender ao mercado de trabalho, sob a tendência liberal tradicional. Adota uma metodologia de pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos que tratam o tema, que conclui que a escola pública brasileira do século XXI é refém do sistema capitalista neoliberal, que a impede de promover uma educação estritamente voltada para a formação cidadã, promovendo então uma formação de mão de obra que atenda ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: escola pública; cidadania; mão de obra; educação.

ABSTRACT

This work aims to research the role of the Brazilian public school in the 21st century in the education of its students, verifying whether it trains citizens or whether it trains specialized labor to serve the labor market, under the traditional liberal trend. It adopts a qualitative research methodology, bibliographical in nature, developed from material already prepared, consisting mainly of books, articles dealing with the subject, which concludes that the Brazilian public school in the 21st century is hostage to the neoli-

beral capitalist system, which prevents it to promote an education strictly focused on civic education, then promoting the formation of a workforce that meets the needs of the labor market.
Keywords: public school; citizenship; labor; education.

1. Introdução

O presente assunto tem como objetivo refletir a respeito do papel da escola pública brasileira do século XXI na formação dos seus estudantes para o mercado de trabalho ou se como cidadãos. Utilizará como base a ótica liberal tradicional. Para tanto, tal proposta utiliza a metodologia de pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, embasada em artigos e livros que tratam do tema.

A partir da leitura do artigo: o dualismo perverso da escola pública brasileira – a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres, escrito por Libâneo nos causou inquietação a respeito do tema. Assim, partimos do questionamento: "qual a função social da escola?" Para respondermos a este simples questionamento teremos uma série de indagações que se sucedem, tais como: esta escola está inserida em qual tempo? Em qual regime econômico? A quais interesses ela atende? Qual pedagogia adota? E principalmente, que homem quer formar? São questionamentos legítimos que nos permitirá compreender em qual contexto histórico tal escola está inserida. Tal como descreve Libâneo (2014, p. 100) "Os objetivos da escola se confundem com a ação exercida sobre crianças e adolescentes (principalmente), para torná-las aptas a viver numa sociedade. A ação pedagógica é, assim, o traço de união entre o indivíduo e o social". Assim esta pesquisa busca caracterizar as escolas públicas brasileiras do século XXI.

Ainda respondendo à reflexão: "a quais interesses ela atende?" que se desdobrou do questionamento inicial, temos como resposta que ela está inserida numa sociedade capitalista, portanto, a escola atende aos interesses deste capital, conforme afirma Laval:

> Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação entre escola e economia em um sentido radicalmente utilitarista: de um lado, a forte concorrência dentro de um espaço econômico globalizado; de outro, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços. (Laval, 2020. p. 29)

Talvez o mais importante questionamento sobre "qual a função social da escola?" Pois se trata, de identificar que homem a escola quer formar? Então, a resposta dependerá saber a classe social que este indivíduo pertença? Desta forma, esta pesquisa buscará discutir acerca das pessoas que, pelas condições econômicas menos abastadas, necessitam estudar na escola pública no século XXI.

Em alguns momentos este estudo fará algumas correlações com as classes privilegiadas, que não necessitam frequentar a escola gerida e mantida pelo poder estatal.

Considera-se importante explicar o ponto de partida que desencadeia as discussões a respeito do assunto sugerido: a Revolução Francesa (1789), que teve a burguesia orquestrando toda proposta que visava arrancar o poder da nobreza feudal e do clero, denominado como “Antigo Regime”, lançando mão de ideais humanistas, conclamando as classes populares a participar do movimento, mas com a intenção de angariar aliados, como descreve Libâneo:

> As ideias liberais foram difundidas quando, no final no século XVIII, a burguesia lutava para arrancar o poder da nobreza feudal e clero. Para tanto, lançou mão de ideais humanistas, ou seja, liberdade, a igualdade, a fraternidade. [...] a burguesia inicialmente reivindica tais direitos não somente para si, mas também para todos os que sofriam a opressão da nobreza e do clero, inclusive, portanto, as camadas populares. (Libâneo, 2014. p.67).

Como o objetivo de superar o “Antigo Regime” estava claro que deveriam vencer a barreira da ignorância, que era considerada como causa da marginalidade. Para tanto, deveriam investir no ensino que seria a alavanca que catapultaria toda sociedade marginalizada para fora desta situação e a escola seria a equalizadora desta questão, tendo o professor como responsável para alcançar este fim, pois, à medida que munissem a todos com cultura, a marginalidade deixaria de existir. Restaria ao estudante apenas assimilar os conhecimentos que lhes seriam transmitidos.

O raciocínio era simplista, mas gerou grandes expectativas, que foram frustradas à medida que constataram que a escola não era um espaço “aberto” a todos. Não porque a escola restringia a permanência às pessoas, mas porque nem todos tinham acesso a ela. Ou quando conseguiam este feito, não alcançavam resultados satisfatórios que contribuíssem com a aquisição da aprendizagem, como afirma Saviani (2012, p. 06) “[...] nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre bem bem-sucedidos”. Enquanto os pouquíssimos que conseguiam, não atendiam ao perfil idealizado pela burguesia, como define Saviani (2012, p. 06) “[...] nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar”. Logo este projeto de transformar os súditos em cidadãos não logrou êxito, gerando uma grande insatisfação com a escola porque responsabilizaram-na pelo insucesso alcançado.

Àquela época, a falta de investigação do por que a escola não conseguiu bons resultados não ocorreu, por ingenuidade ou por esperteza, pois consideram melhor culpabilizar aos estudantes malsucedidos sob o argumento que eles não se ajustavam à proposta de ensino. Ainda houve uma certa discriminação aos poucos que conseguiram se sobressair na escola porque não estavam de acordo com o padrão previamente estabelecido para compor a sociedade que tinham em mente nesta composição.

Diante desta realidade, a quantidade de críticas à teoria de educação implantada tomou força e sua prática passou a ser chamada de Escola Tradicional.

Embora tenha sido uma proposta de ensino embrionada com a muita expectativa porque apregoava uma educação cívica, patriota, com intenção de ser democrá-

tica, laica e gratuita acabou não alcançando seus propósitos porque era filha da revolução burguesa, como escreve Gadotti (1995, p. 88) “A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos.” O que é endossado por Charlot, quando escreve (1986, p.20) “[...] A escola se diz laica e politicamente neutra, mas serve, antes de tudo, aos interesses da classe dominante – apesar de não ser totalmente fechada aos modelos, aos ideais e às ideias das outras classes sociais”. Assim, pode-se questionar se para ser malsucedido de fato ou para atender aos interesses burgueses.

A burguesia, que a partir de 1789, havia estreitado aliança com as camadas populares para chegar ao poder, acabava assim, de romper os laços que a unia a esta classe social, que passou a obter da classe burguesa uma educação que atendesse a seus interesses econômicos, de forma bastante direcionada, com cada ação bastante pensada antes de ser executada.

Partindo deste viés, é importante discutir como surge o movimento da Escola Nova, que tem demonstra as fragilidades da Escola Tradicional, que apesar de criticada não deixou de existir. Embora a ideologia de promover o enriquecimento cultural de todos os estudantes que dela participava não aconteceu com cada um deles.

A pedagogia da Escola Nova apregoa que a marginalidade não está relacionada à ignorância porque quem estava à margem social não ocupava aquele espaço somente porque não detinha conhecimento, mas porque pertencia a um grupo com necessidades vitais não supridas. O que não acontecia com as classes privilegiadas, que tinham apenas a necessidade do enriquecimento do capital cultural. Logo Saviani (2012, p. 7) afirma que “O marginalizado já não é propriamente, o ignorante, mas o rejeitado.” Assim, o processo de educação implantado passou a ser uma correção da marginalidade, onde aparentemente a educação havia deslocado seu foco de atuação, o que alterou consideravelmente o papel de cada integrante da escola, assim como dela própria, como afirma Saviani (2012, p. 9) “O tipo de escola descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares.”

O movimento da Escola Nova também tinha suas fragilidades quanto ao papel pedagógico a ser desenvolvido pelos professores. Além de pontos de outras ordens que passaram a ser objeto de crítica, como: o número reduzido de estudantes frequentes por turmas, a falta de equipamentos necessários ao uso dos docentes, como afirma Saviani (2012, p. 10) “[...] a Escola Nova organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite.” O que mais uma vez privilegiou a classe dominante, que passou a ter um processo educativo diferenciado, com melhores condições para promover a aprendizagem.

Todos estes acontecimentos ocasionaram uma confusão na cabeça dos professores, conforme escreveu Libâneo (2014, p. 20) “Em artigo publicado em 1981,

Saviani descreveu com muita propriedade certas confusões que se emaranham na cabeça de professores.” Pois, viram frustrar dois modelos de escola que teria como proposta potencializar o enriquecimento cultural das camadas populares. Porém, no século XX a Escola Tradicional ainda vigorava para as classes sociais subalternas, sob o discurso que a escola proporcionava a ascensão social, o que foi defendido até os idos de 1970. Mas que a partir da década seguinte houve duras críticas a esta afirmação porque ela responsabilizava, única e exclusivamente, o indivíduo por seu possível fracasso ou improvável sucesso, sabendo-se que as condições de acesso, permanência e sucesso escolar se equivalia a um abismo cultural entre os estudantes oriundos de classes sociais antagônicas, como afirma Pimenta, Pinto:

> As ideias liberais foram difundidas quando, no final no século XVIII, a burguesia lutava para arrancar o poder da nobreza feudal e clero. Para tanto, lançou mão de ideais humanistas, ou seja, liberdade, a igualdade, a fraternidade. [...] a burguesia inicialmente reivindica tais direitos não somente para si, mas também para todos os que sofriam a opressão da nobreza e do clero, inclusive, portanto, as camadas populares. (Libâneo, 2014. p.67).

O fato da responsabilização apenas do estudante pelo seu sucesso ou fracasso na proposta de ascensão social é muito séria porque o déficit de capital cultural dos estudantes integrantes das classes sociais inferiores é enorme quando comparado com os de classe social abastada, o que reforça as duras críticas recebidas pela afirmação de que o estudo possibilita a ascensão social.

Concomitante a este processo, ocorria nos países desenvolvidos, estendendo-se depois aos países periféricos, a implantação do capitalismo industrial, que para se fortalecer, necessita de mão de obra qualificada. Neste contexto, a escola foi vista como instituição suficientemente eficaz para capacitar estes trabalhadores, como afirma Pimenta, Pinto (2013, p. 16) quando explicam que “o desenvolvimento das forças produtivas demandava trabalhadores com um mínimo de preparo intelectual e social para ocupar as diferentes funções nos centros produtivos.”

Neste contexto, a presente pesquisa objetiva discutir como a escola pública, no século XXI cumpre seu papel social na formação de seus estudantes: se promovendo a cidadania ou formando mão de obra operária.

Dentro desta perspectiva, a escola pública será estudada a partir da pedagogia liberal, sob a tendência tradicional, que apesar das críticas recebidas pela Escola Nova nunca deixou de existir, conforme afirma Libâneo (2014, p. 22), quando diz que “A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas, formas ora conservadora, ora renovada.”

Segundo Libâneo, (2014, p.21) a Pedagogia Liberal, está dividida quatro tendências: “tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista”. Embora as demais tendências sejam importantes, não serão tratadas nesta pesquisa e a razão deste trabalho pautar sua atenção para a tendência tradicional é porque é a mais aplicada pelos professores, conforme afirma (Libâneo, 2014 apud Saviani, 1981,

p. 65) a respeito de que “[...] Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...]”. Por esta razão esta pesquisa que visa descobrir se a escola pública no Brasil do século XXI promove formação cidadã ou se prepara os estudantes para o mercado de trabalho sob a ótica da tendência liberal tradicional.

1. Tendência liberal tradicional

A pedagogia liberal, assim como as demais tendências, possuem características distintas de como cada uma vê o papel da escola, da forma de ensino dos conteúdos, de quais métodos dever ser utilizados, de como deve ser o relacionamento entre professor e aluno, quais pressupostos de aprendizagens, de como deverão ocorrer as manifestações na prática escolar.

A pedagogia liberal tradicional, na visão de Libâneo (2014, 24), “[...] a escola tem o papel de preparar intelectual e moralmente os alunos para que assumam suas posições na sociedade”. O que gera a indagação: quais papeis? Quem os definiu? Onde podemos perceber que esta tendência mantém seu posicionamento de defender que a escola possibilita a ascensão social. E ainda continua sob a crença que a escola tem como compromisso exclusivo em prover o estudante com o enriquecimento cultural, pois os problemas sociais pertencem à sociedade, devendo ser considerados como se estivessem à margem do objeto de estudo promovido pela escola. Ela prega ainda que todos possuem as mesmas oportunidades, enquanto os que possuem maiores dificuldades para alcançar êxito devem superá-las, como descreve Libâneo:

> A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. (Libâneo, 2014. p. 24).

Esta tendência descontextualiza a escola do universo social à medida que afirma que seu compromisso é apenas com a cultura, sem considerar que os problemas sociais impactam na vida dos estudantes, que estão inseridos numa sociedade, pois não vivem num universo paralelo. Porém, considera que há estudantes mais capazes que outros, mas afirma que a necessidade de superação é exclusiva dos estudantes.

Analisando o papel da escola conforme a tendência liberal tradicional fica evidente que ela defende a ascensão social por meio da escolarização, reforçando a ideia de que aqueles que não conseguirem sucesso escolar é porque não estavam preparados o suficiente para tal, ficando explícito que deverão se esforçar mais. Com esta afirmação, a pedagogia liberal tradicional se firma no posicionamento que os problemas de qualquer ordem experienciados pelos estudantes não os impede de prosseguir com sua vida acadêmica. Sejam estes como: fome, baixo capital cultural, marginalização, desajustes familiares, ou até mesmo, falta de moradia.

Esta forma de pensar é bastante viva em nossa sociedade atual, apesar das críticas formuladas por cientistas políticos, educadores, psicólogos, sociólogos e filósofos, no entanto, ela se embasa na crença de que a capacidade de assimilação entre crianças e adultos, por exemplo, é igual. Diferenciando-se apenas no grau de desenvolvimento de cada um. Assim, o adulto, que conduz o processo de ensino, pode seguir seu ritmo de trabalho e raciocínio tranquilamente, só que com menor intensidade, porque a criança é capaz de acompanhar seguindo uma progressão lógica. O que não considera as diferenças próprias de cada idade, como define Libâneo:

> A ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, dever ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. (Libâneo, 2014. p. 25).

Assim, a falta de compreensão do adulto, de como a criança aprende, gera um déficit na compreensão do que é apresentado desde muito cedo na vida escolar dos estudantes, o que ocasionará numa lacuna na aprendizagem, que se não for sanada imediatamente aumentará este déficit, que será sedimentado pelo estudante. O que impactará na aprendizagem do estudante quando ele estiver em idade adulta, comprometendo sua aprendizagem. E segundo a tendência liberal tradicional, deverá ser trabalhada pelo próprio estudante porque se não aprendeu foi porque se esforçou pouco, pois as oportunidades de aprendizagem foram as mesmas, como já foi mencionado anteriormente.

Tal entendimento é aplicado em todas as escolas que adotam a tendência liberal tradicional, inclusive nas públicas. Só que com um agravante: este público de estudantes não possui condições econômicas para buscar ajuda na superação da falha na aprendizagem. O que será levada por cada estudante durante toda sua vida escolar ou então ela contribuirá com a evasão escolar.

A tendência pedagógica liberal tradicional vê a aprendizagem ocorrendo mecanicamente porque o que é ensinado não faz sentido para os estudantes porque acontece passivamente, como estabelece Libâneo:

> [...] A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. [...] A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação classificações). (Libâneo, 2014. p. 25).

A tendência pedagógica liberal, que estabelece como principal compromisso a transmissão da cultura, independentemente se este ocorre, com ou sem êxito, pois ele premia quem consegue absorver o que é imposto e pune quem não consegue alcançar os mesmos resultados. Neste processo, a avaliação não tem o papel de correção

de rotas, mas é usada apenas para constatar o sucesso ou insucesso na transmissão cultural. Jamais ela é aplicada como diagnóstico para corrigir rotas durante o processo de ensino planejado e aplicado pelos professores.

2. O papel do professor na tendência liberal tradicional

Até o presente momento, foi bastante debatida a proposta de trabalho da tendência liberal tradicional em sua estrutura e em sua prática. Analisar-se-á agora a atuação do professor neste aspecto, levando a algumas ponderações importantes que devem ser pontuadas. Primeiramente, é importante ressaltar que nesta tendência o professor é o detentor do conhecimento. Ele é o responsável por transferir a cultura acumulada aos estudantes, que devem ser receptivos e aprender na íntegra tudo que lhes são ensinados de forma padrão. Para tanto, a disciplina é fator preponderante para que haja o processo de ensino ocorra, como apresenta Libâneo:

> Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. (Libâneo, 2014. p. 25).

Outro ponto a ser ressaltado é que toda exposição não permite contestação porque é considerada a mais pura verdade, o que não abria espaço para comunicação entre professor e estudantes durante as aulas. Para tanto, deveria ser “um professor razoavelmente bem-preparado”, como confirma Saviani (2012, p. 6).

Como foi colocado ao longo do texto, os estudantes são educados para aprender conforme seu esforço. Enquanto os conteúdos são conhecimentos culturais acumulados ao longo dos séculos da história humana, e que, às vezes, é totalmente desvinculado da realidade social dos estudantes. Contudo, o professor não desconhece que esta realidade pode não promover a aprendizagem por todos os estudantes. Porém, ele não muda sua postura porque, muitas vezes, ele se vê pressionado pelo sistema capitalista que exige resultados, como explica (Libâneo, 2014 apud Saviani, 1981, p. 65):

> [...] além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho [...].

Há outros empecilhos que corroboram para que a tendência liberal tradicional impere, restando saber se é coincidência ou perspicácia no que se refere aos pontos enumerados: primeiro, considera-se a desvalorização do professor em vários aspectos, sobretudo, financeira, como afirma Pimenta, Pinto (2013, p.21) “[...], os professores, de um modo geral, são submetidos a uma jornada de trabalho exaustiva, sem as mínimas condições necessárias para a condução do ensino.” O que o obriga a se comprometer com uma carga horária semanal demasiadamente grande, que ocasiona um extremo cansaço ao longo do período de trabalho diário, gerando uma baixa produtividade,

principalmente, mais para o final de cada dia de jornada trabalhada. Tudo isso, sem as mínimas condições dignas de exercer sua profissão. Segundo ponto importante a ser discutido é a superlotação das turmas. O que impede um acompanhamento mais individualizado da aprendizagem de cada estudante, mesmo que o professor queira fugir à tendência liberal tradicional vigente, se vê impossibilitado por tal razão de acompanhar o processo de aprendizagem de cada estudante, como descreve Pimenta, Pinto:

> [...] Unicamente um ensino de natureza livresca e barata é possível ser encaminhado por m professor que leciona, em três períodos, em classe superlotadas que inviabilizam qualquer possibilidade de um processo educativo mediado pela interação pessoal entre professor e aluno. Somente uma aprendizagem reduzida à memorização de informações é possível de se oferecer a todas as crianças e todos os jovens brasileiros para se cumprir o preceito legal de universalização do ensino fundamental. (Pimenta e Pinto, 2013. p. 20)

Atualmente não são todos os professores que exercem sua função sob os moldes da tendência liberal tradicional porque buscam estudar, conhecer e aplicar outras tendências que compõem esta pedagogia liberal e/ou progressista, apesar da constante cobrança por resultados, como afirma Libâneo:

> As posições dos educadores envolvidos no cotidiano da escola pública de hoje podem ser caracterizadas em três grupos: os que continuam atuando dentro de pressupostos da pedagogia liberal, seja de tipo tradicional, seja de tipo renovado-tecnicista. Os que continuam sustentando o discurso da escola reprodutora preferindo a denúncia política ao trabalho pedagógico na escola; os que vêm tentando uma atuação pedagógica critica, por acreditar na possibilidade de explorar os espaços disponíveis pelas contradições da sociedade de classes. (Libâneo, 2014. p. 66).

Dentre os profissionais que estão neste último grupo, se apoiam na pedagogia progressista, que concebe a educação como condição que altera a influência ideológica dominante à medida que o estudante tem condições de pensar de acordo com suas convicções. Este grupo de professores crê que a educação não pode ser despolitizada da realidade, que permite uma crítica política e dos fundamentos sociais, considerando que as classes sociais existem e que, mais importante que a ascensão social acenada pela pedagogia liberal por meio do estudo, é compreender qual seu papel social, é entender o quanto cada indivíduo está sendo usado para a manutenção de uma classe social hegemônica; assim como de que forma pode deixar de ser o suporte que ampara a classe social dominante que só existe por ter uma série de pessoas que sustentam-nas. Professores com este perfil, tendem a agir como descreve Freire (2021, p.25) “[...] ensinar não *é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

3. A escola pública: promove cidadania ou prepara os estudantes para o mercado de trabalho.

Na busca em responder ao questionamento “qual a função social da escola?”, foram realizadas algumas análises identificando o perfil da escola que este estudo

buscou tratar. Contextualizando a escola pública brasileira do século XXI, numa sociedade capitalista, sob a prática pedagógica da tendência liberal tradicional, que tem sob investigação analisar se ela busca formar a cidadania em seus estudantes ou se ela desempenha a função de formar mão de obra para atender ao mercado de trabalho, considerando que há grandes desafios a serem vencidos pela escola, sobretudo a pública brasileira do século XXI, que é o objeto de estudo aqui. Pois, segundo Lenoir 2013, p. 16) “Estes desafios são relativos à democracia, à justiça e à igualdade sociais, à liberdade, à cidadania, à abertura ao mundo, [...] o que remete, antes de tudo, às finalidades normativas. Logo, a escola possui uma finalidade.

A partir de toda discussão, podemos avaliar que ela atende aos interesses das classes dominantes, que subjuga a escola pública brasileira do século XXI a formar mão de obra especializada, sob o discurso que os estudantes necessitam desenvolver competências necessárias ao mercado de trabalho, como: criatividade, pensamento lógico, convivência em equipe, trabalho em grupo, proatividade, entre outras, para poderem aplicar em suas vidas cotidianas ou para atender ao mercado de trabalho, como afirma Pimenta, Anastasiou:

> Embora o discurso frequente seja o de que a escola precisa preparar os jovens para o mundo do trabalho, que exige deles as competências de criar, pensar, propor soluções, conviver em equipes, todas essas competências são exigidas do “novo” trabalhador com o objetivo de “pensar soluções para maior produtividade, que gerem maior lucratividade. Não está colocado em pauta o desenvolvimento da capacidade de pensar soluções para uma melhor distribuição do que se gera com o lucro” (Pimenta e Anastasiou, 2002. p. 27).

Segundo a autora, se a escola tivesse o objetivo de desenvolver competências que os estudantes aplicariam em suas vidas práticas, ela também deveria ensinar como gerir o lucro. No entanto, esta última lição fica sem ser ensinada pela escola porque os estudantes, quando assumirem a função de trabalhadores, não usufruem do lucro. No caso, este apontamento se aplica aos estudantes pertencentes à escola pública, como explica Libâneo, (2014, p. 86)

> “[...] Não está nos planos dos governos a elevação da qualidade da escola, porque não interessa à classe dominante a formação cultural verdadeira que libertaria os indivíduos e possibilitaria a tomada de consciência dos mecanismos de dominação capitalista.” (Libâneo, 2014. p. 86).

Enquanto isso, a classe dominante não recebe uma formação nestes moldes. Pois, pertencem à elite e são educados para perpetuar o poder e se manterem hegemônicos.

Quanto à formação cidadã promovida pela escola pública que esta pesquisa tinha como foco analisar, fica definido que ela existe apenas na letra da Lei. Iniciando pelo inciso II, do Artigo 1º da Constituição Federal de República do Brasil, promulgada em 1988, que cita a cidadania como um fundamento necessário à condição humana brasileira. No que contradiz, Covre (2001, p. 29) quando afirma que “Só as leis não

constroem a cidadania, mas é importante que os homens comuns, os trabalhadores, se apropriem também do espaço para a construção de leis favoráveis a extensão da cidadania.” Mas que na prática ela não acontece como deveria ocorrer, não por má vontade da escola pública brasileira do século XXI, mas por determinação do poder dominante, que não permite que ela desempenhe seu trabalho, como afirma Libâneo (2014, p. 86)

> “[...] a escola pública é melancólica: desinteresse dos governos, professores mal remunerados, despreparados, desanimados; crianças famintas, precocemente envolvidas no trabalho ou na marginalidade, empobrecidas culturalmente em face das suas condições de vida, prejudicadas escolarmente por uma escola inadequada.” (Libâneo, 2014. p. 86).

Contudo, a escola não está imobilizada pelo poder dominante, apesar de no momento estar refém do sistema econômico, mas ela não está paralisada e uma discussão a respeito deste assunto, como disposto nesta pesquisa, é um manifesto contra a atuação situação de dominação político-econômica que a escola pública se encontra atualmente.

4. Considerações Finais

O questionamento gerador a respeito da função social da escola, que proporcionou esta discussão a respeito da pedagogia liberal tradicional, sob a ótica da escola pública brasileira do século XXI, promover uma formação cidadã ou preparar seus estudantes para o mercado de trabalho, conclui que ela está mais voltada para a preparação de mão de obra especializada para atender aos interesses capitalistas, que promover uma formação cidadã.

A formação cidadã é uma prerrogativa secundária, aos olhos do capitalismo dominante, que julga que ela seja apenas uma prerrogativa normativa, que exista somente na letra da Lei.

A escola pública brasileira do século XXI é refém da situação que a impede de promover uma educação estritamente voltada para a formação cidadã. Pois, se houver uma formação neste sentido, as massas ganham voz e o poder hegemônico pede a vez. No entanto, há uma luta travada, porém, velada entre o poder político hegemônico e a educação desenvolvida por muitos que trabalham na escola pública brasileira no presente século, que conhecem o sistema que a mantém e que não se cansam de usar a educação voltada para a formação cidadã como arma para lutar contra a função destinada à escola pública na atualidade, que mesmo a contragosto, realiza ao formar mão de obra capacitada, onde seus estudantes têm suas habilidades e competências potencializadas por ela, a fim de atender aos interesses econômicos das classes dominantes.

Sob as piores condições a escola pública brasileira no século XXI, promove uma educação de resistência aos interesses do sistema dominante, contando com o trabalho de professores que buscam alterar as ideologias, por hora, vigentes. Por tudo isto, considero que estudar é uma forma de resistência.

5. Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara. leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 15 jul. 2021.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2 Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, p.1- 30.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. O que é cidadania. São Paulo, Brasiliense, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz & Terra, 2021.

GADOTTI, M. Histórias das ideias pedagógicas. São Paulo, Ática, 1995.

LAVAL, Chrstian. A escola não é uma empresa – o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo, Boitempo, 2020.

LENOIR, Y. As finalidades educativas escolares, um objeto altamente problemático. Bulletin CRCIE, n. 4, 2013, Sherbrooke, Quebec, Canadá.

LIBÂNEO, José C. Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 2014, 28ª ed.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa. [online]. 2012, vol.38, n.1, p.13-28. Obter o texto no site da Revista

PIMENTA, Selma, ANASTASIOU Léa das Graças C. Docência no ensino superior. São Paulo, Cortez, 2002, v. 1.

PIMENTA, Selma, PINTO Umberto de A. O papel da escola pública no Brasil Contemporâneo. São Paulo, Loyola, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas, autores associados, 2012.

CAPÍTULO 24

PROBLEMAS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19, E A ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO NUMA ESCOLA EM PIRACURUCA-PI

PROBLEMS EXPERIENCED BY SCIENCE TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC AND ADAPTATION TO REMOTE EDUCATION AT A SCHOOL IN PIRACURUCA - PI

Maria dos Remédios Brito Nascimento
Graduada em Ciências da Natureza – IFPI
Graduada em Química – UESPI
Professora SEDUC - PI
Email: remeddynhabritto62@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9223-4442

Rothchild Sousa de Morais Carvalho Filho
Graduado em Licenciatura Plena em Química
Mestrando em Química – UESPI
Professor SEDUC PI
Email: rothchildquimicahsb@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7067-6159

Denise Ribeiro Magalhães de Sousa Cerqueira
Graduanda Em Ciências da Natureza – IFPI
Professora SEDUC - PI
Email: denisemagalhaespaz@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1084-3338

RESUMO

Muitas mudanças ocorreram na vida escolar, e a tecnologia, sem dúvida, é a novidade mais atual, principalmente nesse momento da pandemia do Coronavírus (Covid-19), que todo o País teve que modificar a sua forma de educar. Durante o período da pandemia da covid-19, as Instituições de Ensino tiveram que se adaptar ao ensino remoto. analisar os problemas que os professores de Ciências da cidade de Piracuruca - PI estão enfrentando, durante o distanciamento social provocado pela pandemia Covid-19, para adaptar os alunos a educação remota para que não haja perdas e possam usufruir dos conhecimentos integralmente. O presente projeto trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, mas também exploratória e descritiva, onde será utilizado como instrumento de pesquisa questionário online para 10 professores que atuam a mais de 5 anos no Ensino Fundamental na Escola Estadual, Unidade Escolar Patronato Irmãos Dantas, no município de Piracuruca-PI. Espera-se com o presente estudo identificar quais são os principais desafios enfrentados, atualmente, em tempos de pandemia, por professores com a utilização do ensino remoto, como estratégia utilizada para minimizar os prejuízos do período de ausência das aulas presenciais. O Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Piauí CEP/IFPI.

Palavras-chave: Professores de Ciências; Covid-19; Ensino remoto; Dificuldades.

ABSTRACT

Many changes have occurred in school life, and technology is undoubtedly the most current novelty, especially at this time of the Corona virus pandemic (Covid-19), which the whole country had to modify its way of educating. During the Covid-19 pandemic period educational institutions had to adapt to remote education. Objective: to analyze the problems that science teachers in the city of Piracuruca-PI are facing during the social distance caused by the Covid-19 pandemic, to adapt students to remote education so that there is no loss and they can take full advantage of their knowledge. This project is a field research with a qualitative approach, but also exploratory and descriptive, where it will be used as a research tool an online questionnaire for 10 teachers who have worked for more than 5 years in Elementary School at the State School “Patronato Irmãos Dantas School Unit”, in the municipality of Piracuruca-PI. It is expected with the present study to identify which are the main challenges currently faced, in times of pandemic, by teachers with the use of remote education, as a strategy used to minimize the losses of the period of absence from face-to-face classes. The Project will be submitted to the Research Ethics Committee of the Federal Institute of Piauí CEP / IFPI.
Keywords: Science teachers; Covid-19; Remote teaching; Difficulties.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, exercer uma atividade educadora é muito diferente do que era antes, ou seja a tempos atrás o professor era visto como o único que poderia transmitir as informação e nos dias atuais além de livros de acesso fácil, tem o acesso livre a internet onde tem inúmeras formas de aprendizagem e informações como sites e redes sociais. Muitas mudanças ocorreram na vida escolar, e a tecnologia, sem dúvida, é a novidade mais atual, principalmente nesse momento de pandemia devido a pandemia do coronavírus (Covid-19), que todo o País teve que modificar a sua forma de educar. Entretanto, o ensino remoto veio atender uma demanda muito grande provocada pela pandemia.

Uma das eficiências da tecnologia são as aulas online, diante das circunstâncias as aulas tiveram que sofrer modificações e umas delas foi a transformação de educação presencial em Educação através das aulas remotas (BRASIL, 2020). O ser humano tem a possibilidade de ir se adequando, às mudanças e a tecnologia tem proporcionado uma infinidade de inovações, tanto nos meios de produção, como de entretenimento e de relações interpessoais. Na educação, as mudanças foram bem bruscas, e até “dramática”, pois muitos professores não tem habilidades com esse novo modo de ensinar, porém eles precisavam de uma preparação para poderem ensinar suas disciplinas de forma online, sem haver deficiência ou perda de aprendizado (BEHAR, 2020).

Essa pesquisa de campo, será realizada através de questionários online direcionados a professores da rede estadual em numa escola de Piracuruca Piauí, que tem

como objetivo demonstrar a forma que os professores buscam para poder obter uma didática bem elaborada para ensinar os alunos desta instituição na cidade de Piracuruca Piauí. Inicialmente perguntamos: Como os educadores têm motivação para dar essas aulas remotas? Será que os alunos vão “abraçar “a ideia? As autoridades que impuseram essa quarentena na cidade de Piracuruca-Piauí, também motivaram as entidades escolares a mudarem radicalmente a sua forma de ensino? A mudança na forma de realizar os trabalhos em sala de aula, como a troca de quadro negro pelas câmeras de notebooks será fácil? O público, ou seja, os alunos assistindo aulas remotas compreendem o conhecimento que seria desejado na aula? Uma mudança que não é fácil mas uma tarefa necessária, devido a pandemia do Coronavírus.

A preocupação dos educadores é a forma como os alunos recebem e usam essa ideia de estudar a distância, pois temem principalmente pela forma desse aluno buscar o conhecimento, e aí surgem mais questionamentos: será que eles assistem as aulas? será que eles entendem a aula? será que eles têm acesso a internet? Qual seria a forma para ajudá-los? diante da realidade da instituição investigada, muitos alunos são de famílias com renda baixa, onde os mesmos não têm o livre acesso à internet.

Estudar a distância não é tarefa fácil, mas no momento de pandemia é a única solução para que os estudantes não percam o ano de 2020 e principalmente que não sejam prejudicados no futuro Enem.

O ensino remoto é considerado uma solução temporária para continukar as atividades pedagógicas nas escolas, utilizam como principal recurso tecnológico a internet (THUINIE, 2020). Nesse sentido, Thuinie (2020) acrescenta que o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade de ensino, mas uma solução rápida das instituições de ensino, diante das circunstâncias da pandemia da Covid-19. Normalmente é utilizada em um curto período de tempo, diferentemente do EAD, que tem sua estrutura e metodologia pensados para garantir o ensino e educação a distância. Devemos destacar que as bases para implantação do ensino remoto são a partir da Educação a Distância, por isso faremos referência a esta no referencial teórico.

Ao descrever o real significado da Educação á distância, LAPA (2008) faz um apreciação bastante importante, ao afirmar que: Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais administrativas especiais. Moore e Kearsley, (2007) apud LAPA, (2008) acrescentam que a educação a distância seria nesse momento de crise uma solução necessária, mas pertinente, pois todos teriam suas dúvidas se iria dar certo. Embora de forma temporária, por isso uma denominação mais específica, ensino Remoto. Umas das dúvidas preocupantes seria os aplicativos de celular que poderiam tirar o foco dos estudantes para que os mesmos não tivessem empolgação para estudar.

Aplicativos como Facebook, whatsapp e instagram são alguns que estão no dia a dia dos estudantes e a preocupação seria, se eles iriam dar importância as essas

aula online, ou simplesmente ignorar, pois na sala de aula o professor tem meios mais eficazes de didática para atrair a atenção e participação dos alunos. Os profissionais da educação fazem uso de bibliotecas, sala de mídias e laboratórios para que os mesmos tenham mais conhecimentos e um bom desempenho avaliativo durante o ano letivo (ALVES, 2020). Muitas escolas estão realizando vários projetos que são realizados com objetivos de dinamizar, ou seja, deixar a aula mais dinâmica, com uma didática mais flexível para que esses adolescentes, realizem suas tarefas com engajamento e de forma mais prazerosa (DIAS et al. 2020).

Fazendo referência ao surgimento de ensino a distância, não há um consenso na literatura sobre o exato início da EAD. Alguns autores citam as cartas do apóstolo Paulo aos membros das igrejas da Ásia Menor, escritas na Bíblia, como sendo a origem da Educação a Distância (GOLVÊA; OLIVEIRA, 2006 apud ALVES, 2011, p.86). Destacam-se como um marco na implantação da Educação à distância, os primeiros cursos enviados pelos correios a exemplo do que ocorreu em 1856, quando a Sociedade de Línguas Modernas de Berlim inaugura um curso de francês por correspondência, e na criação da Divisão de Ensino por Correspondência pela Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, em 1892 (ALVES, 2011 p. 86). Já a denominação ensino Remoto, surgiu com a necessidade de distanciamento social no período da pandemia da covid-19, entre os envolvidos na educação e sua aplicabilidade tornou efetiva. Na literatura educacional não existe escritura sobre o “ensino remoto”, uma vez que, diante do contexto de pandemia (Covid-19), é uma experiência extremamente nova (FERREIRA, 2020).

A Educação a distância está prevista, segundo o decreto Nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005, artigo 1°, neste consta que a Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem acontece com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diferentes. E poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional (BRASIL, 2020).

Atualmente, a Educação a Distância (EAD) é a modalidade educacional que mais cresce no Brasil. Dados divulgados pelo Censo da Educação Superior em 2012 apontam um crescimento de 52,5% de matrículas na modalidade EAD no Brasil em relação ao ano de 2011(ABED, 2013 p. 21). Essa expansão ocorre devido aos diferenciais da EAD, principalmente a flexibilidade de horários, uma vez que o aluno não fica preso a horários estipulados pela instituição. Isso é um fator muito positivo para melhorar o ensino de Ciências da Natureza, a distância durante a pandemia da covid-19 com o uso de tecnologias.

A sociedade, na maioria das vezes, atribui única e exclusivamente ao professor a responsabilidade pelo insucesso do aluno, como se ele fosse o único envolvido no processo ensino aprendizagem. Mas é importante repensarmos esse aluno como autônomo e disciplinado, centro do processo de ensino aprendizagem, além de reavaliar

os demais elementos que interferem nestes resultados, como, as condições de acesso e permanência na escola, o interesse dos alunos, o apoio da família, os aspectos cognitivos, culturais, sociais e econômicos. Portanto é preciso tornar as aulas mais atrativas levando em consideração todo o contexto envolvido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sistemática sobre o professor reflexivo

Significa que o conceito de professor como profissional é envolvido em vários processos de ensino-aprendizagem, porém, a reflexão e as práticas pedagógicas que estão em estudo pretende abordar, com base nos conceitos de reflexão do professor formador. Freire (2003) ninguém sabe tudo. E que todos os educadores estejam prontos pra qualquer tipo de obstáculo, como esse que está presente em todo o país, uma pandemia, que colocou todo o mundo de quarentenas e a educação teve que se adequar seu ensino presencial por aulas remotas, pois os seus educandos têm que manterem uma rotina escolar, sem interrupções.

Devido a paralisia das aulas presencias no ensino foi colocado com uma emergência no período de pandemia, pois o ensino remoto nesse momento seria a única forma de continuar o ano letivo. E o ensino remoto com a emergência da pandemia, escolas precisaram se organizar para migrar para o ensino com o uso das tecnologias digitais. Esta migração gerou dúvidas sobre a adaptação de práticas e metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem, pois infelizmente sem nenhuma ajuda para reformular essa nova metodologia para o chamado ensino remoto.

Segundo pesquisa do Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentem preparados. Observamos que mesmo os professores conhecendo os meios tecnológicos como base para ajudar a inovar as suas aulas os mesmo sentem dificuldades em adaptação ao ensino remoto, visto que eles não tem base para esse adequar em sua casa, e tão pouco formação específicas para atuar na docência online.

> Nesse sentido, o ensino remoto transferiu o que já se fazia na sala de aula presencial e, em muitos casos, aflorou uma perspectiva de educação instrucionista, conteudista. Temos acompanhado crianças e adolescentes cansados por ficarem horas diante da tela do computador assistindo aulas e fazendo atividades. Neste tipo de ensino, que é utilizado em tempos de guerra, tragédias naturais ou emergência, o potencial das tecnologias digitais em rede é subutilizada, visto que as TIC, prioritariamente, são utilizadas para transmitir as informações através de aulas expositivas via ferramentas de web conferência ou videoaulas. ELMARA 2020

A formação de um indivíduo implica em reconhecimento de trajetória, como o dicionário descreve, “é a ação de formar, de criar dando forma, de fabricar; fábrica ou criação: formação de salas ou formação de células”. O educador é uma parte impor-

tante para o desenvolvimento do país e para que não houvesse perdas a educação da cidade de Piracuruca - PI adaptou-se, na forma de educar mesmo com tamanhas dificuldades, porém nem todos têm habilidades em educação remota.

O educador reflexivo tende a facilitar todo o processo de aprendizagem, tendo o dever de orientar os docentes, no sentido de tomar decisões em situações de improbabilidade, usando conhecimentos, como mudanças em sua didática (LIBÂNEO, 2007). O professor tem que ter habilidades de sempre modificar a sua didática e com a pandemia do Covid-19 tiveram que se renovar em todos os aspectos principalmente pela transformação de educação presencial em aulas remotas.

Quarentena do covid-19

Com o aparecimento do Corona vírus no Brasil a educação teve que sofrer mudanças e umas delas foi a sua transformação de presencial por aulas remotas. Ou seja, o país teve que suspender as aulas presenciais e reinventar um novo formato para o regime escolar, as aulas remotas (BRASIL, 2020). A Covid-19 é um vírus desconhecido e provocou decadência em todo o mundo, inclusive no Brasil, em todos os setores, incluindo na saúde, economia e na educação, em geral tem provocado uma crise dramática, onde as pessoas ficaram reclusas dentro de casa, para evitar aglomeração.

A pandemia da COVID-19 fez com que instituições de ensino do mundo inteiro adotassem o ensino remoto para dar continuidade ao ano letivo de 2020. Nesse contexto, os professores passaram a ter uma nova rotina diária para dar seguimento às atividades pedagógicas (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

De acordo com Hodges (2020), o ensino remoto difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line.

De acordo com Behar (2020), pelo contexto excepcional da pandemia, o ensino foi reformulado para um novo formato, o “ensino Remoto”, pressupõe o distanciamento social de todos os envolvidos no processo de educação escolar. Foi adotada de forma temporária, para suprir uma demanda urgente por instituições educacionais do mundo inteiro. Essa mudança provocou muitos impactos que devem ser avaliados através de pesquisas. Um aspecto importante a ser considerado nessa mudança brusca, é a deficiência de professores quanto ao uso de tecnologias digitais. Segundo Goulart; Costa; Pereira (2018) é uma deficiência que vem desde a formação inicial de professores quanto ao uso das novas tecnologias de comunicação e informação com finalidades pedagógicas, e a cada dia são propostos a utilização de novos equipamentos e softwares com novos layouts.

Devemos considerar que o ensino remoto configura-se como práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, ou tecnologias digitais, no contexto da pandemia da covid-19 (ALVES, 2020).

METODOLOGIA

O presente projeto trata-se de uma pesquisa de campo, onde será utilizado como instrumento de pesquisa um questionário online para 10 professores que atuam a mais de 5 anos no Ensino Fundamental.

Este estudo pode ser caracterizado como exploratório, com método qualitativo. Onde o mesmo se refere ao problema da paralização das instituições escolares devido a pandemia da Covid-19. Durante o trabalho de pesquisa de campo. O tema sempre seguirá o mesmo caminho do educador em adaptação em ensino de forma remota devido a Covid-19.

Caracterização da pesquisa

O presente trabalho, trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, mas também exploratória e descritiva. O qual utilizará como instrumento de coleta de dados, questionários online com perguntas abertas.

A pesquisa pode ser utilizada para identificar problemas relevantes dentro de uma determinada situação investigada, definir um programa de ação para a resolução e acompanhamento dos resultados obtidos (OLIVEIRA, 2011). Segundo Thiollent (2007) a pesquisa necessita atender dois propósitos básicos, o prático e o do conhecimento.

De acordo com Gil (1999, p. 46) a pesquisa exploratória, é quando o estudo envolve levantamento bibliográfico, questionamento de pessoas que vivem as experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Este tipo de estudo, visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador. Para Malhotra (2001), a pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão.

A pesquisa descritiva, segundo Vergara (2000, p. 47), expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. O autor, cita como exemplo a pesquisa de opinião, motivação, análise de trabalho e documentos. Nesse tipo de estudo, o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, procurando descrever as características de um fenômeno, fazendo questionamentos, observações e interpretações (Marconi e Lakatos, 2004).

Neste estudo, a abordagem qualitativa foi escolhida para se ter maior definição dos resultados a serem obtidos.

Cenário do estudo e Participantes

A pandemia provocada pela Covid-19, fez o povo brasileiro ficar de quarentena, provocando paralisia de todos os órgãos do país tantos os públicos como privados. Devido as ações tomadas pelas entidades governamentais houve uma reformulação na educação, transformando-a em ensino remoto e sendo um grande obstáculos as quais foram as adaptações realizadas para dar a continuidades ao ensino nesse período.

A pesquisa será desenvolvida na Educação Básica. Os participantes serão 10 professores que atuam no Ensino Fundamental há mais de cinco anos, Escola Estadual Unidade escolar Patronato Irmãos Dantas, no município de Piracuruca-Pi.

Produção de dados

Os dados serão produzidos através de questionários online com questões abertas a partir da avaliação dos métodos que os professores da cidade de Piracuruca-PI estão usando, durante a quarentena provocada pela pandemia Covid-19, para adaptar os alunos a educação à distância (aulas remotas) para que não haja perdas e possam usufruir dos conhecimentos integralmente. Os questionários online estão voltados para as principais dificuldades que os professores do Ensino Fundamental estão tendo durante a pandemia. Estes questionários serão direcionados aos professores por e-mail.

Análise dos dados

Será feita uma análise descritiva dos dados coletados e os resultados serão comparados com a literatura que trata sobre o assunto objeto desta pesquisa. Este tipo de pesquisa busca evidenciar uma aproximação o quanto possível da realidade, buscando, contribuir para a construção de conhecimentos sobre os problemas que os professores da cidade de Piracuruca-PI estão enfrentando, durante o distanciamento social provocado pela pandemia Covid-19. O material coletado através dos questionários, após análise mais detalhada serão categorizados e discutidos.

RESULTADOS

A pandemia do Covid-19 estabeleceu grandes desafios para educadores e alunos, em especial, na educação de ensino fundamental. Como sustentar essas conexões com os alunos sem estar no mesmo espaço físico. Pois eles não estão apitos para prosseguir com esses desafios imposto para eles. Como ajudar esses adolescentes a utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para aprender e ensinar. Pois os mesmos não têm preparação para usa-los devido ser pego de supressa por um vírus que tornou as atividades diária mais difíceis de realiza-las. Como empregar estas tecnologias digitais em rede na educação em um país tão desigual quando o assunto é acesso à internet e conexão de qualidade? Ou seja, a maioria dos alunados não tem condições financeira para ter alcance a educação que eles têm direitos. Estas e entre outras são algumas das perguntas da pesquisa realizada, que nos inquietam e nos fazem refletir sobre esse novo modo de educar.

Embora que esse meio tecnológico esteja no nosso dia-dia e deste já faz parte da vida de todos, direta ou indiretamente, da rotina das escolas e da realidade de mui-

tos educadores e estudantes, a utilização delas no período de pandemia, para substituir as aulas presenciais, tem um certo impacto a enfrentar esse, pois de certa forma é algo inovador e desafiante, uns dos desafios mais impactantes são: a infraestrutura das casas de professores e estudantes; as tecnologias utilizadas; o acesso (ou a falta dele) dos estudantes à internet; a formação dos professores para planejar e executar atividades online, pois esse educadores abraçaram a ideia dessa forma diferente de ensinar sem nenhuma preparação.

Os resultados foram analisados a partir dos questionários realizados com os professores de ensino de ciências em numa escola pública no estado do Piauí e na cidade de Piracuruca. Destes questionários emergiram toda a problemática que esses educadores estão enfrentando devido a pandemia do Corona vírus. A partir desse testemunho dos educadores elaborou-se síntese e discursão sobre o ocorrido.

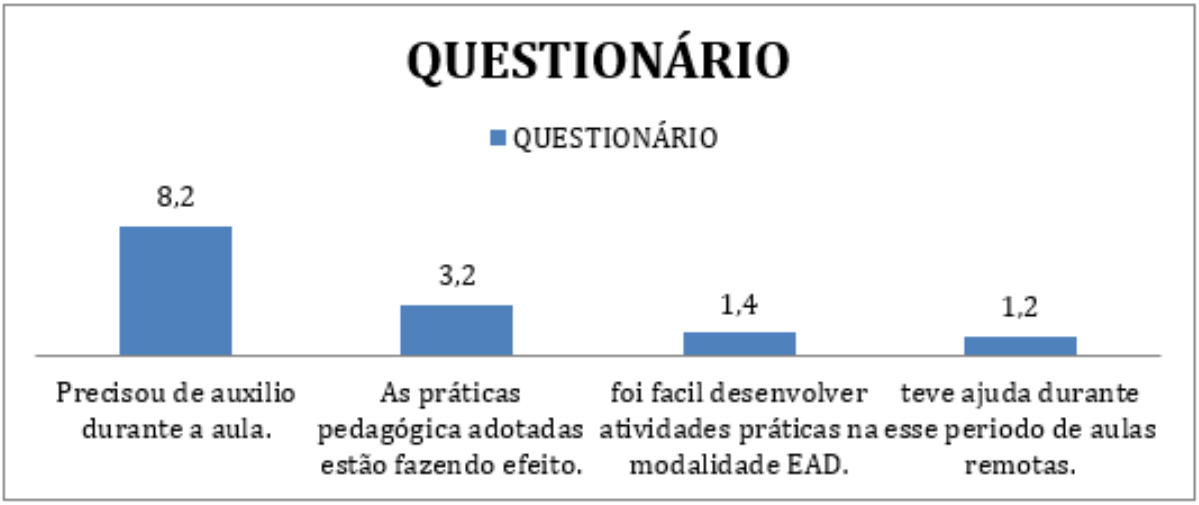
> Durante a quarentena imposta pela COVID-19, como professora-pesquisadora, tenho vivenciado dois movimentos distintos, mas experienciados ao mesmo tempo: o de implicação e o de explicação. O primeiro, dobrando-me para dentro do problema, implicando-me no contexto da educação em tempos de pandemia, solidarizando-me com as famílias das vítimas e experimentando sentimentos de angústia, de medo, de tensão, de cobranças (do outro e nossas) para sermos produtivos e vivenciando as tensões próprias desta realidade. ELMARA 2020.

Todos os professores que responderam o questionário referem-se ao impacto que a educação está sofrendo devido a mudança de educação presencial para educação a distância. E uns desse impactos são os alunados que não estão aderindo a esse novo método de ensino, com por exemplo a dificuldades dos alunos de renda baixa que não tem condições financeiras para possuírem computadores e nem interne em suas residências e a dificuldades dos educadores a mudarem a sua metodologia de ensino, pois os menos não tiveram nenhuma preparação para assumirem esses cargos.

Segundos eles o impacto na educação brasileira será maléfica devido os alunos não darem atenção necessária a aulas online, ou seja, alguns não conseguem entender, outros não tem motivação e outros não tem as ferramentas necessária que são computador e internet em suas residências. E quando é questionado as famílias desses adolescentes os responsáveis respondem que não tem condições de compra computadores e colocar a internet, pois devido a pandemia do Coronavirús os mesmos perderam emprego devido ao impacto que teve a economia.

Quando foram questionadas aos professores as suas metodologias que foram adotadas durante o ano letivo eles responderam que abrange uma porcentagem mínima desses docentes, pois todas as atividades têm que ser online há sempre uma devassarem de insatisfatória.

Observe o gráfico abaixo sobre alguns comentários feitos pelo pesquisador e professores.



Podemos observar que a insatisfação de aprendizado está decaindo devido alguns problemas por partes desse alunado e da instituição de ensino. Pois os professores precisaram de auxilio mas infelizmente eles não tiveram resposta, tentaram buscar práticas diferenciadas e inovadoras para suprir o vazio da ala de aula, tiveram anumeras dificuldades para manter as turma, ou seja os alunos sentiam dificuldades em si manterem focados e disciplinados, entretanto nem sempre eles tinham um ambiente favorável para ter essas aulas bem sucedidas. Esses alunados além de terem dificuldades em ter acesso ao ambiente virtual e os mesmos teriam outros problemas a enfrentar em seus lares, como pais desempregados mais irmãos para compartilharem os materiais tecnológicos a serem utilizados, e sem comentar as questões dos alunos da zona rural que ao menos teriam a oportunidade de assistir a essas aulas remotas. Segundo o levantamento do estudo, observou se que a maioria dos professores nunca tinham dado aulas de forma remota e os mesmos não se sentiam preparados para essa nova forma de ensino. O uso de tecnologia como apoio todos os educadores fazem de uso, mas quando foi lançada esse novo meio educativo e troca a sala de aula pra aulas remotas todos tremeram na base, ou seja, a dificuldade de adaptação era muito grande.

CONCLUSÃO

O presente trabalho, tem como objetivo demonstra as dificuldades enfrentadas pelos professores da Unidade Escolar Patronato Irmãos Dantas durante a pandemia. Onde os professores tiveram que transformar a sua metodologia de ensino, devido a pandemia do Coronavírus, pois a educação presencial teve que sofre mudanças e umas delas é a transformação de educação presencial em EAD.

O presente trabalho tem como intuito de revelar os problemas enfrentado por esses educadores durante a pandemia, pois os mesmo não tiveram elaboração ou

um preparo para assumirem esses cargo tão importante que é forma adolescentes no ensino fundamental, e para que não existem perda na educação eles tiveram que modificar a sua forma de dar aula, pois os mesmo deixam claro que as dificuldades tanto por parte dos professores como do próprio adolescentes, pois ambos foram jogados em um mundo totalmente diferente, ou seja a questão de internet, computadores que nem todos os alunos possui em casa, pois a questão da maioria serem de renda baixa com pais desempregado devido essa problemática do Covid-19. A pesquisa demonstra todos os problemas que esses educadores enfrentaram durante o ano letivo. Deste a sua forma de trabalho como também a preocupação por seu alunado.

A finalidade de busca é obter uma pesquisa abrangente e desenvolvido sobre o problema vivenciado pelos professores de ciência numa escola de Piracuruca Piauí.

Por meio dessa pesquisa pretende-se analisar os métodos e as dificuldades que os educadores da cidade de Piracuruca - PI estão utilizando para seguir em frente com seus trabalhos. Pois durante o distanciamento social provocado pela pandemia Covid-19. Os benefícios para os participantes da pesquisa é melhorar sua conscientização quanto a necessidade de adaptar à nova forma de ensino, e avaliar sua metodologia, pontuando os principais problemas, desta forma, melhorar o ensino dos alunos nas aulas remotas, a fim de que não haja perdas e possam usufruir dos conhecimentos integralmente.

Os conhecimentos produzidos a partir desta pesquisa serão precisos e seguros, pois retratarão a realidade vivenciada, assim os professores terão um diagnóstico de como ocorreram as aulas remotas na escola no ano de 2020, podendo servir de base para manter e inovar as metodologias utilizadas no ensino remoto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em:

https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047. Acesso em 1 dez. 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a --distancia/. Acesso em 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. O que é Covid-19. Brasília: Ministério da Saúde, 2020a Disponível em: https://coronavirus. saude.gov.br/sobre-a-doenca. Acesso em 10 jun. 2020.

CAVALEIRO, J. C.; ROMANO, S. M. V.; COSTA NETO, P. L. O. Aproximando os alunos de EaD de atividades práticas? Um relato de experiência. In: Anais 19º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2013.

CHAQUIME, L. P.; MILL, D. A prática pedagógica na Educação a Distância e as Transformações na Docência. 2012. Simpósio Internacional de educação à Distância, 2012.

DIAS, A.C.E.; MARTINS, S.V.O.; HENRIQUES, F.E.S. et al. Projeto contexto: um olhar extensionista para o ensino remoto na pandemia. Anais do encontro virtual de documentação em software livre e congresso internacional de linguagem e tecnologia online. v.9, n.1,

EIMARA, P.S. ; Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Caderno de ciências sociais aplicadas.ano XVIII . vol 17. NO 30. Pag 110-118. Jul/dez 2020

FERREIRA, Naura S.C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999. http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2020.

FERREIRA, G. Pedagoga explica diferença entre ensino remoto e EAD. Portal Uninassau.Disponível:https://www.uninassau.edu.br/noticias/pedagoga-explica-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead?gclid=EAIaIQobChMI89KqkcGN7gIVEgmRCh23CA_oEAAYASAAEgIW0vD_BwE. Acesso: 03/01/2022.

FERREIRA, G. R. A. M.; SILVA, D. M. V.; PITA, S. L. Inclusão de práticas educativas como inserção tecnológica no ensino de Ciências da Natureza na modalidade EaD. In: CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2016.

FREITAS, Helena C.L. de. “Plano decenal de educação: Consenso e cooptação”. Revista do Sinpeem no 2. Sindicato dos Profissionais da Educação no Ensino Municipal de São Paulo, fev. 1995. http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2020.

FETIZON, B.A.M.; MINTO, C.A. **Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial.** Universidade & Sociedade, Brasília, DF, v. 39, p. 93-105, 2007 http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário** á **prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2020.

GOULART, MarceliBehm; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da; PEREIRA, Ana Lúcia. “A integração das TDIC na formação inicial de professores de matemática no Brasil: uma análise a partir dos projetos pedagógicos”. Olhar de Professor, vol. 21, n. 2, 2018.

HODGES, C. (et al).The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3. Acesso em: 16 maio 2020.

MERCADO, L. P. L. **Dificuldades Na Educação A Distância Online**. Abril, 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M, MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus Editora. 2000. http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2020.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia Da Pesquisa**. Brasília: UCB, março de 2003. Disponível em: http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2020.

PINHEIRO, A. L. F. B. et al. **Percepções E Dificuldades Do Aluno Na Disciplina Metodologia Do Trabalho Científico Na Modalidade Semipresencial**. São Paulo: Revista Trilha Digital, v. 1, n.1, 2013. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/TDig/article/view/5889/4251. Acesso em: 02 de maio de 2020.

RONDINI, C.A.; PEDRO, K.M.; DUARTE, C.S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **interfaces Científicas;** v.10, n.1, p. 41 – 57. 2020

PRODUÇÃO VIDEOGRÁFICA: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO LUGAR DE VIVÊNCIA

VIDEOGRAPHIC PRODUCTION: METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING GEOGRAPHY AS A PLACE OF LIVING

Luciano da Silva Reis
Professor de Geografia
Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte
Natal – RN
lucianoreisgeografia@gmail.com

José Roberto da Silva
Técnico em Assuntos Educacionais
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal – RN
moscoubeto@gmail.com

RESUMO

A crescente familiarização com tecnologias que promovem a difusão imagética e informacional pela sociedade atual ganham destaque, sobre as metodologias de Ensino de Geografia. Com base nesses pressupostos, utilizamos a produção videográfica como metodologia para o Ensino de Geografia. O objetivo geral é compreender o processo de produção videográfica no âmbito da Geografia do Ensino Fundamental II, e os objetivos específicos são: identificar as percepções dos alunos acerca da realidade encontrada na vivência no espaço escolar e explicar a mediação didático-pedagógica do professor em uma produção videográfica no espaço escolar com os alunos. Constatou-se que a aplicação do uso da linguagem audiovisual para o Ensino de Geografia possibilita uma articulação mais intensa entre conceitos geográficos e realidade vivenciada; além da potencialização da imaginação e da reflexão crítica nos alunos.
Palavras-chave: Ensino de geografia; produção videográfica; conceitos geográficos.

ABSTRACT

The growing familiarity with technologies that promote the dissemination of imagery and information in actual society are highlighted among the Geography Teaching methodologies. In this study, we used videographic production as a methodology for teaching Geography. The general goal is to understand the videographic production process within the Geography of Elementary School II, and the specific goals are: (i) to identify the perceptions of students about the reality found in the experience in the school space and (ii) to explain the teacher's didactic-pedagogical mediation in a video production in the school space with students. It was found that the application of the use of audiovisual language for the Teaching of Geography enables a more intense articulation be-

tween geographical concepts and experienced reality, in addition to the enhancement of imagination and critical reflection in students.
Keywords: Teaching geography, video production, geographic concepts.

Introdução

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) caracteriza a sociedade desde as duas últimas décadas do século XX e tem influenciado em diversas áreas, dentre elas a Educação. Inserido neste cenário de transformações encontra-se o Ensino de Geografia – da Educação Básica ao Ensino Superior, o que tem instigado estudos em várias perspectivas, dentre as quais, as metodologias de ensino.

Com base nesses pressupostos desenvolveu-se uma pesquisa sobre o tema produção videográfica como metodologia para o Ensino de Geografia, tendo a percepção dos alunos no que se refere ao espaço escolar como um lugar de vivência. Diante do exposto, desenvolveu-se uma investigação norteada pelo seguinte questionamento: De que forma a produção videográfica, enquanto uma ação orientada pelo professor e desenvolvida com os alunos, favorece o ensino e a aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental II?

Atentando para a problemática e as questões que orientam a investigação, definiu-se como objetivo geral compreender o processo de produção videográfica no âmbito da Geografia do Ensino Fundamental II, e como objetivos específicos: identificar as percepções dos alunos acerca da realidade encontrada nos lugares de vivência na escola e explicar a mediação didática na produção videográfica sobre o lugar a partir da percepção/vivência do aluno no espaço escolar.

Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica em obras que abordam o conceito de lugar – com a aplicação no espaço escolar como lugar de vivência – e a produção videográfica enquanto estratégia ou recurso metodológico a ser aplicada no Ensino de Geografia. A produção videográfica realizada pelos alunos com a mediação didática do professor, ocorreu a partir das seguintes etapas: planejamento, pré-produção, produção e pós-produção.

Lugar de vivência e ensino de geografia

A concepção de lugar remete as relações de pertença e identidade com o espaço, o que se configura a partir de determinado nível de vivência. Os alunos vivem diante de representações e significados construídos pelo imaginário social formado na dimensão observável do mundo e do lugar. Para Callai (2013, p. 34) “o grande desafio da Geografia escolar para a compreensão do mundo é, portanto, como fazer a leitura do lugar”.

Entende-se que transpor para a Geografia Escolar a identidade instituída pela ciência geográfica como saber científico não é tarefa uma tarefa simples, na medida

em que temos que conduzir à prática de ensino associando aspectos de cientificidade, conceitualidade e vivências espaciais. Como fazer isso? Está posto um desafio que requer ter domínio não apenas em relação aos conteúdos a serem ensinados, mas também às estratégias para conduzir o ensino. É nessa conjuntura que se insere a produção videográfica como uma metodologia de Ensino de Geografia que pode dar um suporte ao professor – referindo-se a sua prática docente – ao possibilitar uma mais eficaz abordagem à realidade encontrada nos lugares de vivência na escola, visto que

> Durante o processo de produção videográfica, o professor, por meio da mediação didática, pode contribuir para estabelecer relações entre os saberes empíricos dos alunos e os conhecimentos que fundamentam a Geografia Escolar. Acrescente-se, ainda, que nesta experiência pautada no estímulo a expressão crítica e criativa de ideias através da linguagem audiovisual, o aluno se torna protagonista no seu processo de aprendizagem. (REIS, 2017, p. 10).

Sob este ponto de vista, entende-se que os significados construídos pelo imaginário social formado na dimensão observável ultrapassam as fronteiras físicas dos seus lugares de vivência, e no ambiente escolar ganham socialização e cientificidade, visto que "o ser é sempre articulado por meio de lugares específicos, ainda que tenha sempre que se estender para além deles para compreender o que significa existir no mundo" (RELPH, 2012, p. 29).

Estas preocupações continuam sendo destaque no Ensino de Geografia, para esta área de conhecimento, a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p. 311), o documento destaca que "estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive" e que a Educação Geográfica é de fundamental importância, pois contribui para a formação do conceito de identidade expresso, entre outras formas, nas relações com os lugares vividos. Ratifica-se a premissa de que as ações constroem a vivência no espaço geográfico e a percepção de elementos da realidade dos alunos é fundamental para o êxito no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia.

> É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por esta ciência, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido. Assim, devem-se levar em conta o lugar e a realidade cotidiana do aluno, com o pressuposto de que isso torna o ensino mais significativo e o aluno mais interessado pelas atividades escolares (CAVALCANTI, 2010, p. 141-142).

O papel do professor na construção de saberes geográficos passa pela superação da simples transmissão de informações por meio da utilização de metodologias que favoreçam a realização do que se identifica como Educação Geográfica. Esta "requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia 'passando os conteúdos' e propor que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para suas vidas estes mesmos conteúdos" (CALLAI, 2011, p. 15).

A produção videográfica no ensino de geografia

A produção videográfica voltada para o Ensino de Geografia aliada a exploração e mediação do imaginário dos alunos acerca dos lugares de vivência no espaço escolar, conferiu um sentido social e científico a esta imaginação, uma vez que imbuídos “no mundo das imagens, somos levados a reconhecer que elas existem para além dos suportes técnicos em que se encontrem grafadas e que também estão inscritas no espaço” (MORAIS, 2013, p. 258).

De acordo com Moreira e Nejmeddine (2015, p. 21), “com uma adequada (e relativamente curta) formação nas áreas das tecnologias de comunicação audiovisual, o professor pode reinventar-se” e otimizar suas metodologias de ensino, tornando-as mais universais, atrativas e eficientes. Outro aspecto que fomenta o trabalho com produção videográfica na educação formal é a familiaridade que grande parte dos alunos já possui com a comunicação virtual através da internet por meio de aparelhos celulares smartphones. “Vivemos atualmente sob a marca do visual.

Nossa vida cotidiana é cada vez mais invadida por uma profusão voraz de imagens” (BARBOSA, 2015, p. 111). A familiaridade dos alunos com o aparelho celular aponta para a real possibilidade de intensificar a utilização desta ferramenta em favor da educação e do Ensino de Geografia, especialmente no que se refere a produção de vídeos na escola ou em atividades educacionais, por entender que esta metodologia possibilita

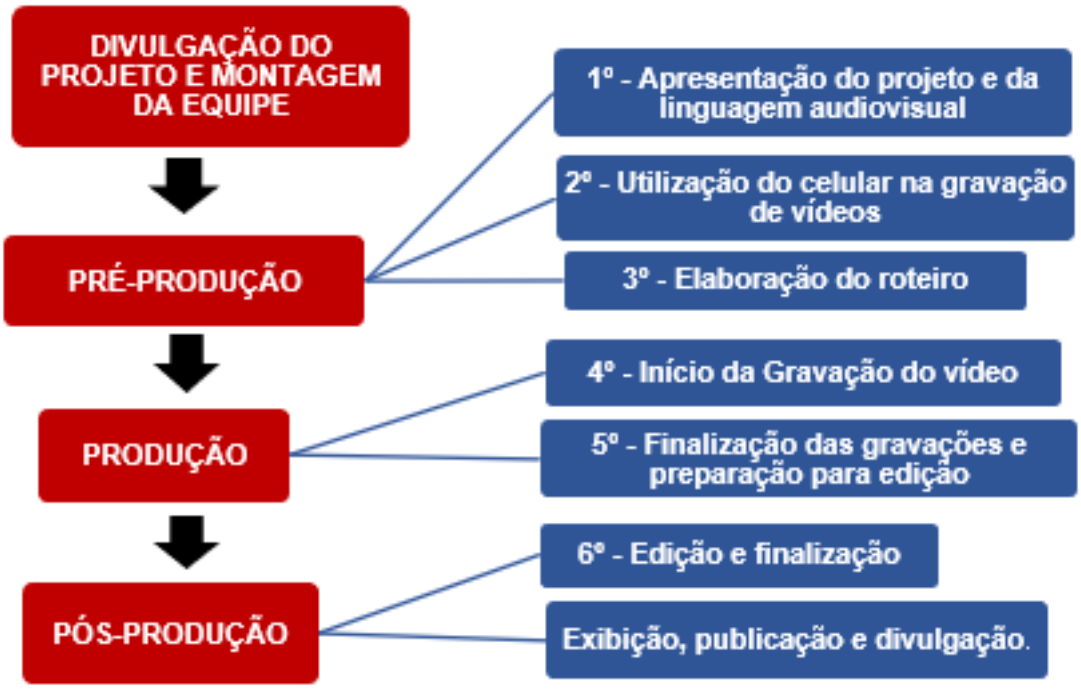
> [...] ver o mundo sob outras perspectivas gerando reflexões para além daquilo que conhecemos como professores. Mostrando que a “realidade” é um conjunto de diversas outras “realidades” que devem ser reconhecidas e consideradas pelo professor e pela sociedade, em um ato de evolução do pensamento e do modelo educacional que conhecemos. (RODRIGUES, 2019, p. 09)

A melhoria da qualidade do ensino por intermédio de suas práticas deve ser uma busca incessante do educador, diante do objetivo de formar cidadãos conscientes de suas ações na sociedade contemporânea, capazes de ser um agente transformador de sua realidade.

Realizando a produção videográfica com os alunos

Iniciando pela fase de planejamento, a Escola Municipal Professora Jacira Medeiros de Souza Silva Lima, localizada no Bairro de Nova Esperança na Cidade de Parnamirim, no Estado do Rio Grande do Norte (RN) foi o recorte espacial para esta produção videográfica. As pesquisas em fontes como Wohlgemuth (2005), Mo-letta (2014) e Moreira e Nejmedinne (2015) – autores que, em suas pesquisas e publicações, tratam das funções pedagógicas e de como proceder na produção de vídeos com os alunos no ambiente escolar – e nas metodologias disponíveis no Guia de Vídeos na Escola (Instituto Criar de TV, Cinema e novas Mídias, 2010) e na TV Escola, forneceram o suporte para a elaboração do percurso apresentado na Figura 01.

Figura 01: Etapas da produção videográfica na Escola Jacira Medeiros.



REIS, 2017, p. 45

Inicialmente, foi realizada uma apresentação dos objetivos desta pesquisa à Direção e Coordenação Pedagógica da Escola Municipal Professora Jacira Medeiros de Souza Silva Lima, bem como ao Conselho Escolar; em seguida, fez-se a divulgação do projeto, etapa importante para a definição dos alunos que integraram a equipe.

Foram escolhidos 20 alunos, dos quais, 13 participaram integralmente da equipe que produziu o vídeo sobre a vivência no espaço escolar. Todos os envolvidos nesta produção assinaram um Termo de Utilização de Imagem e Som para fins educacionais. Estando definidos os alunos envolvidos e os horários das reuniões para execução do trabalho, iniciamos a fase de *pré-produção* – descrita em etapas na figura 01 – e detalhada na tabela a seguir.

Quadro 01: Escola Jacira Medeiros: Atividades desenvolvidas na etapa e pré-produção.

Reuniões	Atividades Desenvolvidas
1-APRESENTAÇÃO DO PROJETO E DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL	Dinâmica de integração da equipe Apresentando o projeto Apresentando a linguagem audiovisual
2- UTILIZAÇÃO DO CELULAR NA GRAVAÇÃO DE VÍDEOS	Revisando a reunião anterior e dinâmica de trabalho em equipe Treinando com o plano da imagem Treinando com o som Orientações para filmagens com o celular Encaminhamentos para a próxima reunião
3- ELABORAÇÃO DO ROTEIRO	Abertura da reunião Analisando um vídeo feito na escola Apresentação do roteiro preliminar Complementação e finalização do roteiro Criando uma agenda de gravação

REIS, 2017, p. 47.

Preparou-se uma dinâmica de apresentação e integração visando “instigar” o sentimento de união e cooperação no grupo, que é formado por alunos de salas e séries distintas, com idades diversas, e conhecimento e desenvolvimento em diferentes níveis, além de destacar a importância da participação de todos para o desenvolvimento exitoso deste trabalho.

Foi explicado neste momento que o projeto envolve a Geografia do espaço escolar como um lugar de vivência – com a abordagem a escola como um lugar geográfico – e ocorreu uma breve exposição sobre o histórico e a evolução tecnológica e social da linguagem audiovisual, na oportunidade definiu-se o gênero do vídeo – reportagem.

Na segunda reunião tivemos uma breve retomada do que foi visto na reunião anterior e o trabalho em equipe para orientar e aprimorar o uso do celular para a captação de imagens fotográficas e videográficas, além da identificação de sons (Figura 02). Este momento também foi de estímulo aos alunos para, espontaneamente, fazerem fotografias e vídeos das reuniões para composição das cenas de bastidores dos créditos de gravação (Figura 03), como do próprio vídeo.

Figura 02: Escola Jacira Medeiros: Alunos captando imagens da escola, 2017.

REIS, 2017, p. 49.

Figura 03: Escola Jacira Medeiros: Momento espontâneo da edição de cenas, 2017.

REIS, 2017, p. 50.

Pediu-se aos alunos que pensassem na vivência no espaço escolar e em ideias que pudessem contribuir com a construção do roteiro desta produção videográfica. Iniciou-se a terceira reunião com a análise de um vídeo feito na escola e a análise deste vídeo guiada pelas perguntas: O que você acha que ficou muito bom neste vídeo? O que você acrescentaria ou mudaria nesta produção videográfica?

A finalidade foi de estimular o senso crítico e técnico sobre a produção videográfica. Foi apresentado um “esboço” de roteiro considerando o gênero reportagem para que, toda a equipe de gravação, em conjunto, apresentasse opiniões e sugestões para a composição das cenas.

Visando estimular a criação, foi feita a proposta para eles de se dividirem em grupos e elegerem os espaços dentro da escola que consideram seus lugares, de acordo com o significado atribuído ao lugar de vivência e aos seus conhecimentos sobre o conceito de lugar. Os alunos foram orientados a percorrer a escola e elaborar um pequeno texto, que seria utilizado na narrativa das cenas, nas quais eles mostrariam e descreveriam esses lugares como seus espaços de vivência. Concluída a construção do roteiro, montou-se uma agenda de gravação. Para tanto, foi apresentada aos alunos a técnica de tratamento, recorrente em produções videográficas, por facilitar a conferência daquilo que o roteiro pede para a construção das cenas no instante das gravações.

Na etapa de produção – que compreende as captações de imagens, vídeos e áudios necessários para a construção do vídeo – enquanto professor mediador (Figura 04) assumi o papel de “diretor” e, assim, conduzi o trabalho dos alunos à realização do que foi planejado e descrito no roteiro e previsto na agenda de gravação (Figura 05), além da participação em algumas cenas.

Figura 05: Escola Jacira Medeiros: Professor mediando a gravação de cenas, 2017.

REIS, 2017, p. 57.

Figura 06: Escola Jacira Medeiros: Captação de imagens para uma cena, 2017.

REIS, 2017, p. 59.

Realizou-se uma breve revisão do roteiro, a título de verificação de possíveis ajustes, e foi orientado ao grupo seguir as captações de acordo com o que previa a agenda de gravação. Cada cena foi filmada repetidas vezes; foi cansativo, mas necessário para não haver imprevistos e a necessidade de retomada da produção, após seu encerramento.

Com a realização do que foi previsto na agenda de gravações, todos retornaram à sala de reunião, onde procedeu-se com a conferência do cumprimento do roteiro; em seguida, foi realizado o arquivamento de todo o material e com os encaminhamentos para a próxima fase, a edição.

Na etapa pós-produção foi realizada a edição do vídeo, com base nos vídeos, áudios e imagens captadas pelos alunos. A sala de reuniões foi preparada com um PC contendo o software de edição de vídeos e um projetor para que todos participassem da edição final do vídeo.

Foram exibidas as cenas editadas previamente pelos alunos voluntários e com conhecimento em técnicas de edição, a partir de então foi promovida uma tempestade de ideias entre os alunos a fim de que surgissem opiniões a distribuição dos sons, imagens, arte e efeitos que ainda poderiam compor o vídeo, sendo substituídas ou acrescentadas, sem que se descaracterizasse o conteúdo e o que foi definido em roteiro.

Os alunos demonstraram satisfação em ter participado e ver o trabalho concluído. Foi reconhecida a participação de todos com agradecimento aos méritos individuais e coletivos da equipe, e foi estabelecido que, em um momento posterior, a ser definido, o vídeo será exibido na escola e publicado na internet.

Esta metodologia mostrou boa eficácia para os alunos que participaram das gravações e oportunizou a construção de um produto (vídeo) que pode ser utilizado como ferramenta em aulas de Geografia para outros alunos. Neste sentido, espera-se que tal estratégia resulte na "quebra" da rotina de aulas expositivas.

Isso possibilitou trabalhar de forma dinâmica uma interpretação prática e real do conteúdo; na promoção do protagonismo do aluno na aprendizagem ao lhes atribuírem ações e autoria; na inclusão de TIC no ensino utilizando os recursos disponíveis, os próprios aparelhos celulares dos alunos.

Além disso, houve uma maior interação que facilita a percepção docente das significações e aspirações dos alunos referentes ao lugar e à sua vivência na escola; na construção de um produto que pode ser utilizado em aulas referentes ao conceito de lugar; e na possibilidade de elaboração de um tutorial sobre produção videográfica por professores de Geografia – e de outras áreas do Ensino.

Considerações finais

A experiência de promover uma produção videográfica no âmbito do Ensino de Geografia no nível Fundamental II proporcionou ao professor pesquisador a possibilidade de entender mais claramente a percepção dos alunos sobre os seus lugares de vivência no espaço escolar e a forma como interpretam a realidade vivenciada na escola.

Revelou que a dimensão da percepção dos alunos sobre os espaços considerados lugares é caracterizada pelo senso comum, no tocante a elementos que expressam uma relação com o conceito de lugar e com os conteúdos vivenciados nas aulas de Geografia.

Considerado aqui o espaço escolar da Escola Municipal Jacira Medeiros – a partir da percepção/vivência do aluno no espaço escolar e da organização didático-

-pedagógica do professor, destaca-se a elaboração e execução de uma sequência didática que se apresenta com o propósito de favorecer o ensino e a aprendizagem em Geografia que pode ser replicada, inclusive com adaptações, para aulas em outras escolas ou níveis de ensino.

Entende-se que a resposta dada e da superação de condições adversas como: greve na rede municipal e mínima disponibilidade de materiais – microfones, iluminação, mais celulares com boa capacidade de filmagem. O resultado da produção videográfica no Ensino de Geografia mostra-se satisfatório e de aplicação abrangente diante de diversas possibilidades.

Neste sentido, espera-se que tal estratégia resulte na "quebra" da rotina de aulas expositivas; na possibilidade de uma interpretação prática e real do conteúdo; na promoção do protagonismo do aluno na aprendizagem, ao lhes atribuírem ações e autoria; na inclusão de TIC no ensino utilizando os recursos disponíveis – os próprios aparelhos celulares dos alunos; em uma maior interação que facilita a percepção docente das significações e aspirações dos alunos referentes à sua vivência na escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jorge Luiz. **Geografia e Cinema: em busca de aproximações e do inesperado**. *In:* CARLOS, Ana Fani A. (org.). A geografia na sala de aula**.** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 109-133.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Terceira versão. Brasília: MEC, 2018. 396p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (acesso em: 22/03/2021 às 11:13)

BRASIL. TV ESCOLA O CANAL DA EDUCAÇÃO. **Oficinas de produção de vídeos**. Disponível em: <http://refletor.tal.tv/wp-content/uploads/2014/03/oficina-de-produo--de-vdeos-da-tv-escola.pdf>. Acesso em: 19/01/2016.

CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação geográfica:** reflexão e prática**.** Ijuí/RS: Ed. Ijuí, 2011.

_____. **A formação do profissional da geografia:** o professor**.** Ijuí/RS: Ed. Ijuí, 2013.

CAVALCANTI. **A Geografia Escolar e a Cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**.** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MOLETTA, Alex. **Fazendo cinema na escola:** arte audiovisual dentro e fora da sala de aula**.** 1ª ed. São Paulo/SP: Summus, 2014.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. Diferentes Linguagens no Ensino de Geografia: novas possibilidades. *In:* ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. (Org.) **Formação, pesquisa e práticas docentes:** reformas curriculares em questão**.** João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 241-264.

MOREIRA, J. Antônio; NEJMEDDINE, Fouad. **O vídeo como dispositivo pedagógico e possibilidades de utilização didática em ambientes de aprendizagem flexíveis.** Santo Tirso/Portugal: Whitebooks, 2015.

REIS, Luciano da Silva. **A produção videográfica como metodologia para o ensino de geografia: abordando o conceito de lugar.** 2017. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24912 (acesso em: 20/03/2021 às 07:41)

REIS, Luciano da Silva. **A produção videográfica como metodologia para o ensino de geografia: abordando o conceito de lugar.** 2017. (08m39s) Disponível em: https://youtu.be/lPzesJaH-UA (acesso em: 31/03/2021 às 16:51)

RELPH, Edward. Reflexões Sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. *In:* HOLZER, Werther; MARANDOLA JR., Eduardo; OLIVEIRA, Lívia de. (Orgs.) **Qual o espaço do lugar?** São Paulo/SP: Perspectiva, 2012. p. 193-225.

RODRIGUES, Tuane Telles. A PRODUÇÃO DE VÍDEOS AUTOINSTRUTIVOS EM LIBRAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 3, n. 5, july 2019. ISSN 2526-6276. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/985>. Acesso em: 28 apr. 2021.

WOHLGEMUTH, Júlio. **Vídeo educativo:** uma pedagogia audiovisual**.** Brasília/DF: Editora Senac, 2005.

CAPÍTULO 26

QUAL O CENÁRIO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? UMA ANÁLISE DE TRÊS PERIÓDICOS NACIONAIS

Dieine Kuhn Ferreira[1]
Graduada em Educação Física Licenciatura pela FACEM.
E-mail: dieine16_ferreira@hotmail.com

Thaís Mendes Vala Favoretto[1]
Mestra em Educação Especial pela UFSCAR,
Docente do Curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado da Faculdade Centro Mato-grossense - FACEM – Campus Sorriso-MT
E-mail: thais.motricidade@gmail.com

Willian José Bordin da Silva[1,2,3]
Mestre em Educação Física pela UFMT,
Docente do Curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado da Faculdade Centro Mato-grossense - FACEM – Campus Sorriso-MT
Professor Formador do Centro Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação - CEMFOR – Sorriso-MT.
E-mail: willian_bordim@hotmail.com

Gabriella Nelli Monteiro[1,2]
Mestra em Educação Física pela UFMT,
Docente do Curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado da Faculdade Centro Mato-grossense - FACEM – Campus Sorriso-MT
Professora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura -SEMEC– Sorriso-MT.
E-mail: gnm_cba@hotmail.com

[1] Faculdade Centro Mato-grossense (FACEM), Sorriso-MT, Brasil.
[2] Prefeitura Municipal de Sorriso, Sorriso-MT, Brasil.
[2] Centro Municipal de Formação Continuada Para Profissionais da Educação (CEMFOR), Sorriso-MT, Brasil.

RESUMO
Objetivo foi analisar a produção da educação física na educação infantil em periódicos especializados. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica em 3 periódicos nacionais publicado no período 2013 a 2019. Foram encontrados 13 artigos, através da leitura dos textos foram excluídos 5 artigos e ficando 8 artigos para análise. Por meio do levantamento foram seguidas 4 categorias, diversidade cultural, formação profissional, educação do corpo e planejamento curricular. Observou-se um grande passo nos debates sobre a diversidade cultural, começaram a estar mais presentes no cotidiano da comunidade escolar. Foi possível analisar o porquê que as práticas de formação profissional devem ser algo dinâmico. Foram apontados que o brincar e movimentar são essenciais no desenvolvimento da criança e cabe ao professor o direcionar de forma correta. A organização pedagógica está buscando seu reconhecimento como um componente curricular. Conclui-se que faltam estudos empíricos com os sujeitos dessa faixa etária para a melhoria da educação física na educação infantil.
Palavras-Chave: Educação infantil, educação física, organização pedagógica.

ABSTRACT
The objective was to analyze the production of physical education in early childhood education in specialized journals. The methodology used was a bibliographic search in 3 national journals published from 2013 to 2019. We found 13 articles, by reading the texts were excluded 5 articles and 8 articles for analysis. Through the survey were followed 4 categories, cultural diversity, vocational training, body education and curriculum planning. There was a great step in the debates on cultural diversity, began to be more present in the daily life of the school community. It was possible to analyze why professional training practices should be dynamic. It was pointed out that play and movement are essential in the child's development and it is up to the teacher to direct it correctly. The pedagogical organization is seeking its recognition as a curricular component. It is concluded that empirical studies are lacking with the subjects of this age group to improve physical education in early childhood education.
Keywords: Elementary school education, physical education, pedagogical

INTRODUÇÃO

A educação física está cada vez mais abrangendo seu espaço no meio educacional, isto vem ocorrendo desde sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais como componente curricular responsável pelos sujeitos no que se refere ao universo da cultura corporal (BRASIL, 1997).

Essa cultura corporal abrange áreas do lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções possibilitando a promoção, recuperação e manutenção da saúde. Por essas finalidades, entende-se a importância da educação física enquanto disciplina curricular para o desenvolvimento integral do aluno (SILVA e RIBEIRO, 2012).

É de conhecimento de todos os atuantes na área da educação que os primeiros anos de vida de uma criança têm uma elevada importância no desenvolvimento da mesma, tendo o professor um importante papel na construção do desenvolvimento da criança.

A Educação Infantil busca desenvolver a criança de maneira cognitiva, motora e afetiva, estimulando a criança por meio de procedimentos de ensino organizado, sistematizado e pedagógico de atividades motoras (RODRIG A educação física está cada vez mais abrangendo seu espaço no meio educacional, isto vem ocorrendo desde sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais como componente curricular responsável pelos sujeitos no que se refere ao universo da cultura corporal (BRASIL, 1997).

Essa cultura corporal abrange áreas do lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções possibilitando a promoção, recuperação e manutenção da saúde. Por essas finalidades, entende-se a importância da educação física enquanto disciplina curricular para o desenvolvimento integral do aluno (SILVA e RIBEIRO, 2012).

É de conhecimento de todos os atuantes na área da educação que os primeiros anos de vida de uma criança têm uma elevada importância no desenvolvimento da mesma, tendo o professor um importante papel na construção do desenvolvimento da criança.

A Educação Infantil busca desenvolver a criança de maneira cognitiva, motora e afetiva, estimulando a criança por meio de procedimentos de ensino organizado, sistematizado e pedagógico de atividades motoras (RODRIGUES, 2008).

Para contribuir com o desenvolvimento integral das crianças nos primeiros anos de vida, a Educação Infantil foi inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos e seguindo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Em relação à Educação Física, o parágrafo 3º do artigo 26 afirma que "A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL, 1996).

Segundo Moreira, Pereira e Lopes (2009) a Educação Física na Educação Infantil busca favorecer a formação corporal do sujeito por meio da exploração e experiência dos movimentos de forma lúdica e agradável para no futuro conseguir escolher como se movimentar, conhecer seus limites e capacidades.

De acordo com Goulart, Soares, Bennetti (2015), a falta do profissional de educação física na educação infantil, contribui para um menor desenvolvimento em diversos aspectos das atividades infantis tais como: flexibilidade muscular, menor força, menos resistência cardiovascular, menor potencial para aprender a prática esportiva.

Na revisão bibliográfica de seis periódicos nacionais, no período de 2000 a 2012, sobre o tema educação física na educação infantil, Moura, Costa, Antunes (2016) analisaram um total de 25 artigos e perceberam a necessidade de valorizar a movimentação corporal, dar menos destaque na utilização do movimento como instrumento para disciplinar os alunos e criar materiais que oriente os profissionais de educação física,

A partir disso, junto com meu interesse pessoal, pois trabalho há quase dois anos como estagiaria na educação infantil surgiu o interesse de buscar conhecer os estudos que fomentam a área da educação física na educação infantil nos últimos anos.

Portanto, este estudo teve como objetivo analisar a produção da educação física sobre a educação infantil em periódicos especializados; quantificar os estudos nesta área nos últimos 6 anos. Assim, contribuir com o delineamento dos estudos na área e principalmente com pesquisas futuras. (UES, 2008).

Para contribuir com o desenvolvimento integral das crianças nos primeiros anos de vida, a Educação Infantil foi inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos e seguindo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Em relação à Educação Física, o parágrafo 3º do artigo 26 afirma que "A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL, 1996).

Segundo Moreira, Pereira e Lopes (2009) a Educação Física na Educação Infantil busca favorecer a formação corporal do sujeito por meio da exploração e experiência dos movimentos de forma lúdica e agradável para no futuro conseguir escolher como se movimentar, conhecer seus limites e capacidades.

De acordo com Goulart, Soares, Bennetti (2015), a falta do profissional de educação física na educação infantil, contribui para um menor desenvolvimento em diversos aspectos das atividades infantis tais como: flexibilidade muscular, menor força, menos resistência cardiovascular, menor potencial para aprender a prática esportiva.

Na revisão bibliográfica de seis periódicos nacionais, no período de 2000 a 2012, sobre o tema educação física na educação infantil, Moura, Costa, Antunes (2016) analisaram um total de 25 artigos e perceberam a necessidade de valorizar a movimentação corporal, dar menos destaque na utilização do movimento como instrumento para disciplinar os alunos e criar materiais que oriente os profissionais de educação física,

A partir disso, junto com meu interesse pessoal, pois trabalho há quase dois anos como estagiaria na educação infantil surgiu o interesse de buscar conhecer os estudos que fomentam a área da educação física na educação infantil nos últimos anos.

Portanto, este estudo teve como objetivo analisar a produção da educação física sobre a educação infantil em periódicos especializados; quantificar os estudos nesta área nos últimos 6 anos. Assim, contribuir com o delineamento dos estudos na área e principalmente com pesquisas futuras.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, pois implica em um conjunto organizado de procedimentos para buscar soluções de acordo com os objetivos (LIMA; MIOTO, 2007).

Foi realizado um levantamento em três períodos nacionais: Revista Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Pensar a Pratica no período de 2013-2019, tendo como critério de inclusão apenas artigos que tratam especificamente da educação física na educação infantil.

Segundo Moura, Costa, Antunes (2016) estas revistas apresentam um alto nível de avaliações nos padrões nacionais por terem foco de publicações artigos sobre debate pedagógico no ensino da educação física. A partir do levantamento feito construíram quatro categorias: diversidade cultural, formação profissional, educação do corpo e planejamento curricular. Para este estudo vamos seguir as categorias sugeridas pelos autores citados.

RESULTADOS

O levantamento dos dados foi feito em três etapas: 1) leitura dos sumários, buscando selecionar apenas os artigos que se aproximavam do debate da educação

física na educação infantil; 2) leitura dos resumos para selecionar os artigos que discutiam especificamente a educação física infantil e; 3) leitura das obras completas.

Encontramos um total de 13 artigos e, a partir da leitura dos textos foram excluídos 5, ficando um total de 8 artigos para análise. Este tópico será dividido em categorias: diversidade cultural, formação profissional, educação do corpo e planejamento curricular (MOURA, COSTA, ANTUNES, 2016).

A) Diversidade cultural

Sobre este tópico foram analisados, os artigos: “A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola” (TONIETTO, GARANHANI, 2017) e “Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais” (MOURA, COSTA, ANTUNES, 2016).

De acordo com Moura, Costa, Antunes (2016) o debate da diversidade cultural se constituiu inicialmente para dar voz aos grupos que não detinham o poder, que se viam em relações desiguais, e a sua discussão nos dias atuais se pauta aos temas de gênero e inclusão.

Por ser um assunto muito amplo, os estudos sobre gênero, nas aulas de educação física, estão mais ligados à separação de meninos e meninas de acordo com suas diferenças motrizes e menos por uma questão cultural (MOURA, COSTA, ANTUNES, 2016).

Já o tema inclusão está voltado para a inclusão de pessoas com deficiência física, e os professores de educação física devem escolher metodologias que visem a o desenvolvimento, o aprendizado, a socialização, a inclusão e o respeito desses alunos (MOURA, COSTA, ANTUNES, 2016).

No estudo de Tonietto e Garanhani (2017), os autores, buscaram compreender como os saberes de professores de Educação Física Escolar se relacionam com a Cultura Infantil, através de uma entrevista semiestruturada com professores da rede municipal de Curitiba-PR que atuassem com crianças de 4 a 6 anos. Os resultados apontaram que os saberes destes professores se relacionam com a Cultura Infantil, mas para acontecer, o conhecimento do professor deve estar atrelado com os eixos da Cultura Infantil: reiteração, fantasia do real, ludicidade e interatividade.

Através da Cultura Infantil, jogos e brincadeiras, de forma lúdica, a criança consegue relacionar as manifestações culturais ao corpo em movimento, por meio das aulas de educação física (TONIETTO, GARANHANI, 2017).

Pode-se observar um grande passo nos debates sobre a diversidade cultural, pois começam a estar mais presentes no cotidiano da comunidade escolar. Assim é de extrema importância que os professores estejam sempre a par desses debates e adquirem conhecimentos para lideram da melhor com as demandas que surgirem.

B) Formação profissional

O tema da formação profissional do professor de Educação Física na Educação Infantil é debatido em dois artigos: “Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física” (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018) e “Práticas de formação de um professor de educação física em contexto de desenvolvimento profissional na educação infantil” (FRANCELINO; FIGUEIREDO; FILHO, 2014).

O estudo de Francelino, Figueiredo, Filho (2014) buscou identificar e compreender as práticas de formação de um professor de educação física que atua na Educação Infantil de uma rede municipal de ensino. Foi realizada uma entrevista com os temas: o professor e suas relações; os planejamentos e os registros em sala; relação com as crianças. Concluíram que as práticas de formação profissional devem ser algo dinâmico, que busque tanto os componentes técnicos como as situações comuns enfrentadas no dia a dia e a relação do professor com as crianças contribui para o docente (re)significação sua prática.

Martins, Tostes, Mello (2018), analisaram as ementas e bibliografias de disciplinas relacionadas à Educação Infantil e buscaram relacionar os pontos de concordância e discordância com os documentos que regem a Educação Básica no país. Foram investigadas 16 ementas de 14 cursos de Educação Física de universidades públicas e concluíram que as ementas diferenciam das estimativas recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Base Nacional Curricular.

Com a apresentação desses dois artigos, foi possível identificar, analisar e por que não compreender as práticas e importâncias da formação do professor de educação física, uma vez que essa prática de formação em contexto de trabalho não é algo apenas especifico mais necessários, haja visto que envolve uma busca pessoal, ou seja cada professor no seu individual se propõe a aumentar o seu conhecimento, sem ser apenas aqueles disponíveis ou exigidos em instituições escolares.

C) Educação do corpo

Para o tema deste tópico foram analisados 3 artigos: “O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero” (VIEIRA, ALTMANN, 2016); “O brincar e o se movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades” (SURDI, MELO, KUNZ, 2016); “O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física”. (SOARES, PRODÓCIMO, DE MARCO, 2016).

O estudo de Vieira e Altmann (2016) buscou investigar como o brincar está sendo compreendido pela produção da Educação Infantil, buscando demonstrar a importância das práticas. Realizaram uma análise em oito periódicos nacionais entre 1996 e 2014 e mostraram que existe um movimento de valorização do brincar, mesmo não tem seu espaço e tempo preconizados no dia a dia escolar.

Surdi, Melo, Kunz (2016) analisaram como acontece o brincar e o se movimentar de crianças nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Durante 4 meses de observação de duas turmas notaram que as práticas de Educação Física ainda possuem uma linha para o rendimento, valorizando o resultado da ação. E muitas das vezes esquecem realmente quem está por trás do movimento, neste caso, o aluno.

Já a investigação de Soares, Prodócimo, De Marco (2016) analisou a presença do movimento na rotina e suas junções com as experiências realizadas numa creche do município de São Paulo. Após observação da rotina das salas concluíram que ocorrem atividades interdisciplinares, mas o movimento como produto não é presente nas vivências das crianças.

Portanto o brincar e o movimentar na educação infantil nas aulas educação física é extremamente essencial, pelo fato de que o movimentar é uma forma de linguagem, uma vez que as crianças durantes as atividades físicas conhecem espaços, acompanham ritmos e músicas, descobrem o meio ambiente e formas de viver em sociedade, ou seja o movimento está presente no desenvolvimento da criança e cabe ao professor o direcionar de forma correta.

D) Planejamento pedagógico.

O tema neste tópico é apresentado pelo artigo: “A educação física como componente curricular na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental”. (JARDIN, et al. 2014).

O estudo de Jardin, et al. (2014) mostrou como a educação física se organiza pedagogicamente na educação infantil de escolas municipais de Maringá-PR. Através de um questionário com 16 professores constaram que a organização pedagógica está buscando seu reconhecimento como um componente curricular.

CONCLUSÕES

Mantendo o ordenamento dos objetivos do estudo apresentam-se as conclusões desse estudo.

Em relação em quantificar os estudos na área da educação infantil nos últimos 6 anos, foi possível observar que esses 8 artigos analisados apontam um indicativo de crescimento da produção cientifica na área, mesmo quando comparado ao estudo de Moura, Costa, Antunes (2016) que quantificaram 25 estudos, mas num período de 12 anos e em 6 periódicos nacionais.

Ao analisar essas produções foi possível concluir que faltam estudos empíricos com os sujeitos dessa faixa etária para a melhoria da educação física na educação infantil. E esses mesmos artigos não apresentam uma proposta para intervir com esses sujeitos.

Sendo assim existem muitas lacunas cientificas a serem preenchidas com estudos futuros e cabe a nós futuros professores de educação física a preenchê-las.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ***Parâmetros Curriculares Nacional de Educação Física*** *(5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEB, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

FRANCELINO, K.; FIGUEIREDO, Z.; ANDRADE FILHO, N. Práticas de formação de um professor de educação física em contexto de desenvolvimento profissional na educação infantil. **Pensar a Prática**, 17(3), 2014. Disponível em: < https://revistas.ufg.br/fef/article/view/24383 >.

GOULART, A. L.; SOARES, P. M.; BENNETTI, C. B Inserção dos professores educação física na educação infantil e as brincadeiras como uma ferramenta para ensinar os conteúdos educação física. **Ensenada**, pcia. de Buenos Aires, 28 de septiembre a 2 de octubre de 2015 Argentina. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7263/ev.7263.pdf >.

JARDIM, N.; et al. A educação física como componente curricular na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. **Pensar a Prática**, 17(4), 2014. Disponível em < https://revistas.ufg.br/fef/article/download/31250/17782 >.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento**, 24(3), 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/77519 >.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S.; LOPES, T. C. Considerações, reflexões e proposições para a Educação Física na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. (Orgs.). **O quê e como ensinar educação física na escola.** Jundiaí, SP: Fontoura, 2009, p. 109-179.

MOURA, D.; COSTAS, K. R. N.; ANTUNES, M. M. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, 19(1), 2016. Disponível em: < https://doi.or/10.5216/rpp.v19i1.34061>.

PINTO, N. R. A formação de professores para a educação infantil: Desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, 4, 2016. Disponível em: < https://doi.org/105216/rpp.v4i082 >.

RODRÍGUEZ, C. G. **Educação física infantil**: motricidade de 1 a 6 anos.3. ed. São Paulo:Phorte, 2008.

SILVA, W. F.; RIBEIRO, G. F. F. A educação física escolar e o desenvolvimento humano. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, 17(174), 2012.

SOARES, D. B.; PRODÓCIMO, E.; MARCO, A. O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. **Movimento**, 22(4), 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330230/1/0003931253000>.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, 22(2), 2016. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TbBa2AUgRVcJ:https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/58076/37377+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br >.

TONIETTO, R. M.; GARANHANI, M. C. A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola. **Movimento**, 23(2), 2017. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66236 >.

VIEIRA, R.; ALTMANN, H. o brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero. **Pensar a Prática**, 19(1), 2016. Disponível em: < https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/39027 >.

RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM O USO DE TDICs

TEACHING RESOURCES FOR TEACHING STATISTICS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION WITH THE USE OF TDICs

Janaíne Ferreira dos Santos
Universidade Federal de Alagoas
Maceió - Alagoas
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5091-8918
e-mail: janainesantosifal@gmail.com

Bruna Gama dos Santos
Universidade Federal de Alagoas
Maceió - Alagoas
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0155-1341
e-mail: brunagdsantos2@gmail.com

Cryslãne de Araújo Lima
Universidade Federal de Alagoas
Maceió - Alagoas
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1638-1499
e-mail: cryslanea45@gmail.com

Claudia de Oliveira Lozada
Instituto de Matemática
Universidade Federal de Alagoas
Maceió - Alagoas
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1425-9956
e-mail: cld.lozada@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Instituto de Matemática da Universidade Federal de Alagoas com foco no ensino de Estatística na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar o currículo, mapear livros didáticos e recursos pedagógicos com ênfase nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para o ensino de Estatística na EJA. Os resultados demonstraram que não há uma proposta curricular nacional para a EJA, que os livros didáticos trazem uma abordagem superficial dos conteúdos de Estatística, geralmente desvinculada da realidade dos alunos e que são escassos os recursos digitais para o ensino de Estatística na EJA. Assim, constatamos com a pesquisa ser essencial elaborar uma proposta curricular específica para os alunos da EJA considerando suas especificidades, realidade e focos de interesse, para promover uma aprendizagem significativa dos conteúdos, bem como a necessidade de

elaboração de recursos didáticos adequados para o ensino de noções de Estatística na EJA, como foi proposto com esta pesquisa.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Recursos Didáticos; TDICs.

ABSTRACT

This work presents the results of a research developed under the Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships at the Mathematics Institute of the Federal University of Alagoas, focusing on the teaching of Statistics in Youth and Adult Education. Therefore, we carried out a qualitative research with the objective of analyzing the curriculum, mapping textbooks and pedagogical resources with an emphasis on Digital Technologies of Information and Communication for the teaching of Statistics at EJA. The results showed that there is no national curriculum proposal for EJA, that textbooks bring a superficial approach to the contents of Statistics, generally disconnected from the students' reality and that digital resources for teaching Statistics in EJA are scarce. Thus, we found with the research that it is essential to develop a specific curriculum proposal for EJA students considering their specificities, reality and interests, to promote a meaningful learning of the contents, as well as the need to develop didactic resources suitable for the teaching of notions of Statistics in EJA, as proposed with this research.
Keywords: Youth and Adult Education; School Curriculum; Didactic Resources; TDICs.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que abrange alunos que não completaram sua escolaridade, abandonaram a escola ou não tiveram acesso à Educação Básica na idade apropriada. Com isso, ainda se vê que as propostas curriculares para a EJA são semelhantes às propostas curriculares para os estudantes do ensino regular, sendo importante mencionar a necessidade da criação de se repensar o currículo desta modalidade de ensino, que atualmente é elaborado por Estados e municípios e não foi incluído na Base Nacional Comum Curricular publicada em 2018. Constatamos a ausência de diretrizes para a elaboração do currículo nacional para a EJA assim como também notamos que "a EJA sempre aparece nos documentos legais 'entre vírgulas', como se a Educação Básica, regular e escolarizada, fosse toda uma coisa só", como coloca Leite (2017, p. 1) da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp em entrevista para a Revista de Educação.

Por outro lado, é também necessário elaborar e disponibilizar materiais didáticos apropriados para este público, sobretudo, para o ensino de Matemática e suas sub-áreas como a Estatística, que está presente em propostas estaduais e municipais da EJA, como veremos neste trabalho, mas que apresentam conteúdos mínimos com abordagem superficial. Em sala de aula, os conteúdos geralmente são abordados de forma mecânica e desconectados da realidade dos alunos da EJA, tendo como base as tarefas propostas em livros didáticos que pouco trazem comparações ou relações

com a realidade mais próxima dos alunos, além de não “considerar as especificidades de seu público” (TONELLI; CLEVELARES, 2015, p.2) e nem contemplar a inserção de recursos digitais, como se vê em outras modalidades de ensino.

Com isso, percebe-se o quão é importante a inserção de recursos digitais na EJA para “aproximar os alunos dessas ferramentas ao mesmo tempo em que estudam conteúdos matemáticos, a partir de problematizações (TONELLI; CLEVELARES, 2015, p.10).

Outrossim, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas aulas ajudará na familiarização desses alunos com a Era Digital, dado que muitos alunos ainda possuem dificuldades ao manipular ferramentas digitais, e ainda, relacionar os conteúdos de Estatística com a realidade mais próxima deles.

Durante o PIBIC - Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica -, por meio de um estudo qualitativo foram realizadas pesquisas referentes ao currículo de Matemática na EJA e como são propostos os conteúdos de Estatística, mapeamento dos materiais didáticos disponíveis para esse grupo de alunos, sobretudo, recursos digitais que podem favorecer a aprendizagem de Estatística. Em especial, no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) na EJA, buscamos ferramentas referentes à Estatística, porém foi notado pouco investimento na área. Em decorrência disto, foi realizada a elaboração de materiais destinados a essa modalidade de ensino, sobre Estatística para o 8° ano do Ensino Fundamental, utilizando recursos como TDICs, com uma série de vídeos no canal Matedtec no YouTube e uma playlist no Podcast Matedtec, disponíveis de forma gratuita, abordando os conteúdos de Estatística e medidas de tendência central.

Além do mais, foram elaboradas trilhas de aprendizagem com abordagem dos conteúdos de Estatística a partir de contextos próximos da realidade dos estudantes da EJA utilizando recursos como o Software Geogebra e Excel, aplicativos e jogos on-line, que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Estes recursos vêm de encontro com as ideias de Vasconcelos, Silva e Silva (2018) que afirmam que os recursos tecnológicos disponibilizados para fins acadêmicos têm exercido um papel significativo na promoção de experiências educativas inovadoras e dinâmicas na EJA.

A questão de investigação que norteou a pesquisa apresentou o seguinte questionamento: Quais são os recursos didáticos adequados para o desenvolvimento de noções de Estatística no 8º ano do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos contemplando o uso de TDICs?

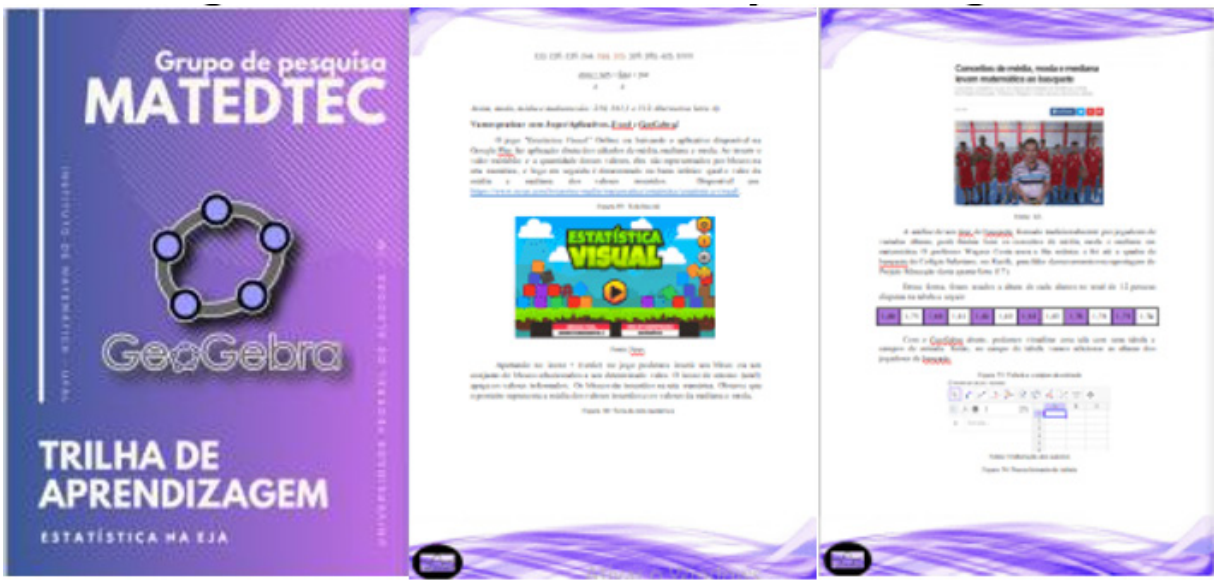
A seguir apresentaremos os resultados da pesquisa e suas contribuições para a melhoria do processo ensino-aprendizagem de noções de Estatística na EJA.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa possui abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e teve como objetivo central a elaboração de material didático voltado ao ensino de noções de Estatística na EJA.

Com a necessidade da utilização de novas tecnologias nas aulas de Matemática na EJA, principalmente no ensino de Estatística para o 8° ano do Ensino Fundamental, foi desenvolvido um material teórico-prático constituído por 4 (quatro) Trilhas de Aprendizagem, como podemos ver pela Figura 1:

Figura 01 – A trilha de Aprendizagem



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Interligado com as Trilhas de Aprendizagem foram elaborados vídeos que fazem parte de uma série chamada “Série Estatística da EJA” disponível no canal no YouTube do Matedtec pelo link pelo link: https://www.youtube.com/playlist?list=PLYynYr5qDCyFsZSbFpajRAU6gTwC1uYTB

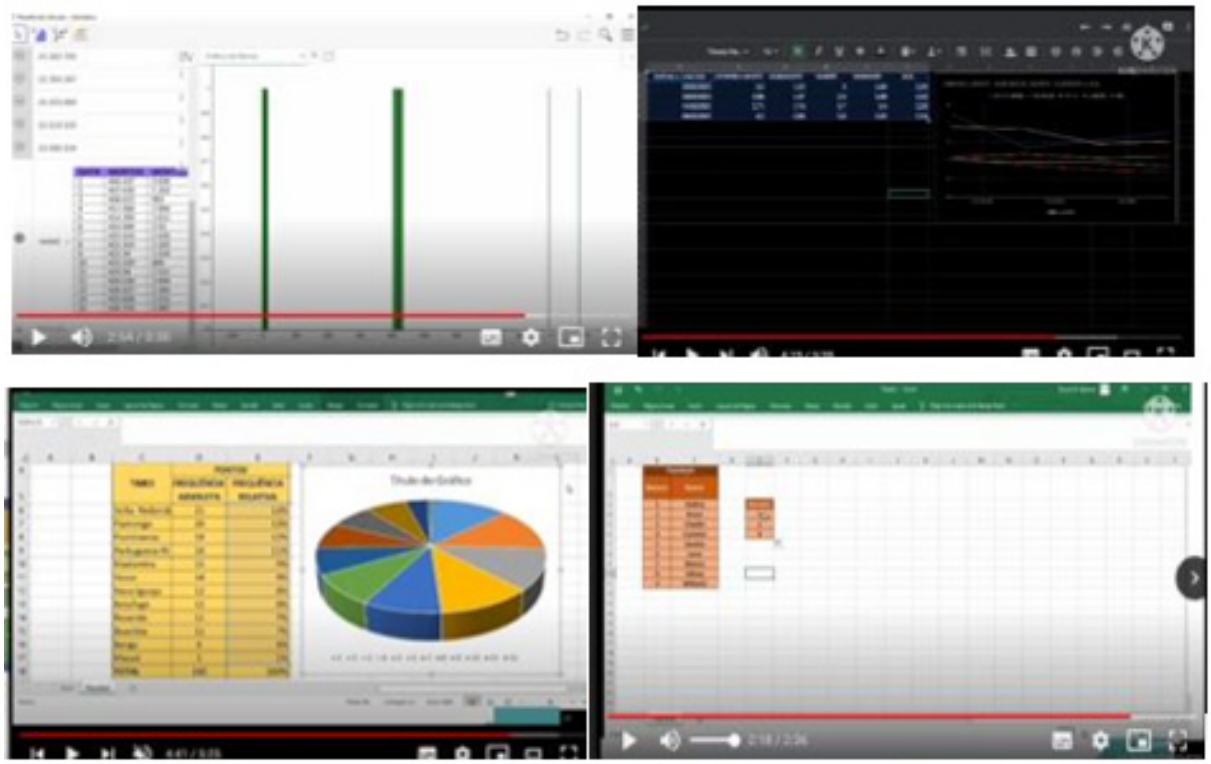
A figura abaixo mostra o Canal no YouTube e algumas de nossas produções:

Figura 2- Canal do YouTube Matedtec com a Série Estatística na EJA

Fonte: Elaboração das autoras (2021)

As quatro trilhas de aprendizagem são divididas em: Gráficos e Tabelas, Amostra e Frequência, Média Simples e Ponderada, Moda e Mediana. Vale mencionar, que os recursos tecnológicos como Excel e Geogebra foram muito utilizados na construção dos conceitos dos temas citados, não esquecendo de aplicativos e jogos on-line. Além disso foram abordados em todos os vídeos a parte conceitual, exercícios de fixação e situações-problema que condizem com a realidade dos alunos na EJA (como situações sobre o gás de cozinha, Covid - 19, reportagens de jornais, entre outros), para que assim os alunos se sintam inseridos no problema e estimulados a resolvê-lo. Na primeira e na segunda trilha de aprendizagem foram utilizados o Geogebra e Excel para plotar os gráficos e construir as tabelas que eram pedidas na resolução das situações-problema apresentadas (Figura 3):

Figura 3 - Vídeos sobre Gráficos, Tabelas, Amostra e Frequência



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

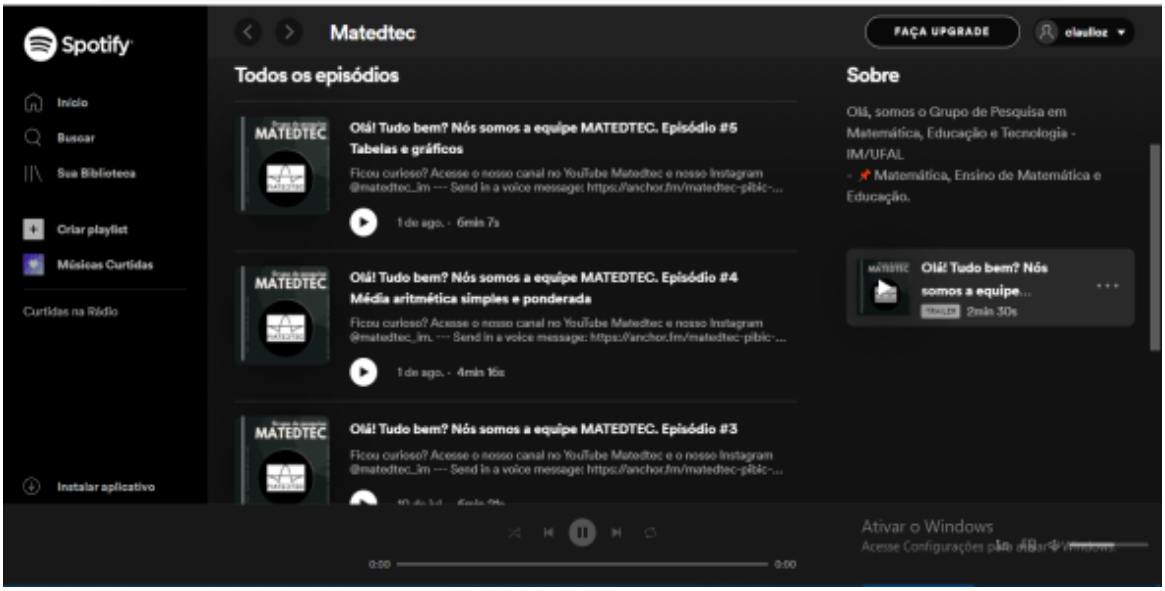
Na terceira e na quarta trilha de aprendizagem além do Excel e do Geogebra, foram utilizados aplicativos disponíveis gratuitamente na PlayStore: Estatística Fácil, Média Ponderada e Calcule as suas Notas, e por fim, o jogo online Estatística Visual (Figura 4):

Figura 4 – Vídeos sobre Média Simples, Ponderada, Moda e Mediana

Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Ainda foi elaborada uma playlist no Spotify do Matedtec (Figura 5), onde foram publicados podcasts abordando os temas de Estatística que também ministrados nos vídeos do canal do Youtube citado anteriormente. Os podcasts podem ser acessados de forma gratuita através do link: https://anchor.fm/matedtec-pibic-ufal.

Figura 5 - Podcasts



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Em última análise, apresentamos como sugestão a possibilidade de utilização do software TinkerPlot, que não possui muitos atrativos visuais e que é constituído por uma área em branco (LIRA; MONTEIRO, 2011). Existe um site (http://www.tinkerplots.

com/tutorials/tinkerplots-basics) que possui tutoriais e informações importantes para a utilização do software.

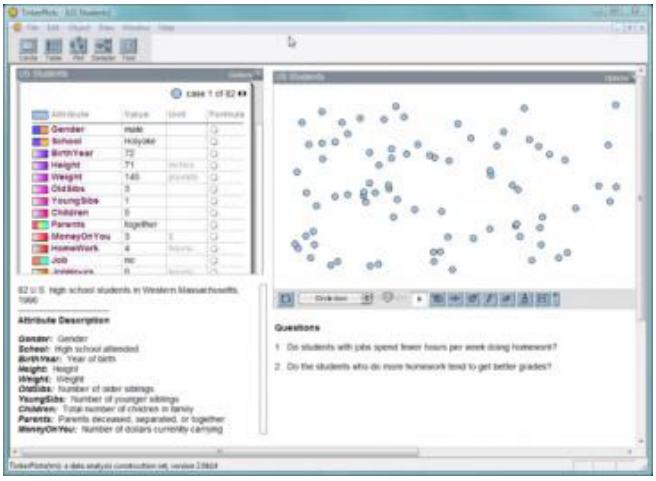
Percebemos que TinkerPlots é fácil de se familiarizar, visto que suas ferramentas são simples, possibilitando ao aluno aprender a inserir dados, usar documentos de amostra, empilhar e ordenar dados de maneiras diferentes, criar gráficos comuns, usar diferentes tipos de ícone para ilustrar dados e importar dados de uma fonte externa. Também trabalha com a análise de dados, como calcular médias e distâncias, estimar aglomerados centrais, ver o número ou porcentagem de dados em uma caixa, divisão ou gráfico e ver a cor média em uma área selecionada do gráfico.

Outras funcionalidades são simular dados e construir um amostrador, usar uma variedade de dispositivos amostradores para melhor representar as distribuições de dados, usar dispositivos de ramificação para refletir dados reais, além de criar um amostrador com um elemento oculto ou bloqueado. E por fim, a probabilidade de modelagem, que seria aprender a modelar um experimento de probabilidade, calcular um atributo, usar cores para ver os diferentes resultados simples que constituem um evento e determinar um espaço de amostra.

Ao analisar esse software, foi possível notar que inicialmente pode passar algumas dificuldades para os alunos da EJA, visto que as ferramentas são descritas em inglês, o que pode provocar receio inicialmente. Além disso, entre as várias possibilidades de uso com o TinkerPlots, procurou-se escolher uma ferramenta que melhor se adaptaria com as turmas da EJA por questões de acessibilidade e foram as ferramentas fundamentais que seriam inserir dados, empilhar e ordenar dados de maneiras diferentes, criar gráficos comuns, usar diferentes tipos de ícone para ilustrar dados.

Para Lira e Monteiro (2011), o TinkerPlots promove a construção de variadas representações que não são normalmente propostas nos contextos escolares de tratamento de dados. Outro aspecto apontado é que a ferramenta permite um aproveitamento melhor do tempo disponível, uma vez que, os dados podem ser organizados com a utilização de poucas ferramentas, o que pode contribuir para o aproveitamento do tempo para análise dos dados em determinada situação apresentada. Lira e Monteiro (2011), ainda reforçam que o software ainda pode ser explorado em conteúdos mais avançados para o estudo de Estatística, como, a média e a mediana. Na figura abaixo, apresentamos como pode ser utilizado o software:

Figura 6 - Cartões de dados, um gráfico e caixas de texto do TinkerPlots



Fonte: Tutorial TinkerPlots (2021)

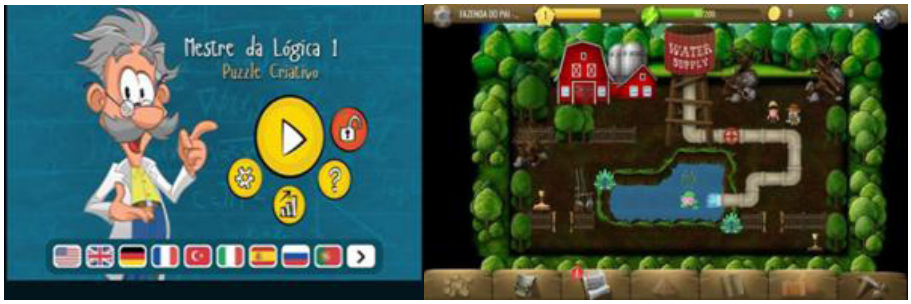
Cabe pontuar que lançamos um olhar para o aluno idoso da EJA, produzindo uma série especial com uma personagem chamada vovó Sabina, uma vez que esse perfil de aluno geralmente é neglicenciado nos estudos sobre a EJA e há um número significativo de idosos que retornaram à escola e merecem atenção no que diz respeito à sua inserção no contexto escolar e no seu processo de aprendizagem.

Cabe pontuar que lançamos um olhar para o aluno idoso da EJA, produzindo uma série especial com uma personagem chamada vovó Sabina, uma vez que esse perfil de aluno geralmente é negligenciado nos estudos sobre a EJA e há um número significativo de idosos que retornaram à escola e merecem atenção no que diz respeito à sua inserção no contexto escolar e no seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, as estratégias de ensino que associam o ensino com ferramentas tecnológicas, em especial os jogos digitais, tem apresentado resultados positivos, pois desenvolvem competências e habilidades e auxiliam na melhoria da memória, concentração e coordenação motora dos alunos idosos da EJA. A inclusão desses alunos na EJA faz com que essa modalidade de ensino também seja chamada de EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

No ensino de Matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, principalmente aos idosos, que os jogos digitais podem auxiliar os processos de estímulo da memória promovendo atividades cerebrais, assim como promover a inclusão digital e a alfabetização digital. Os jogos analisados, Mestre da Lógica 1 - Reviravolta Mental e Diggy's Adventure: Enigmas, Lógica e Labirintos, auxiliam no desenvolvimento das habilidades cognitivas, aumentando o raciocínio verbal, visual e numérico, a criatividade e a imaginação, funções motoras, além da estimulação cognitiva, pois os jogos são atrativos com imagens, personagem e desafios, despertando a curiosidade e interesse dos alunos por quererem desvendar o que irá acontecer após a conclusão de cada um dos desafios propostos, aflorando seu raciocínio lógico de uma maneira divertida e diferenciada. Abaixo estão os jogos digitais:

Figura 7 – Os jogos digitais Mestre da Lógica 1 e Diggy's Adventure



Fonte: Playstore (2021)

Vale lembrar que a utilização dos jogos, assim como a utilização de qualquer outra ferramenta de ensino, deve estar integrada ao planejamento da aula e outras atividades que reforcem os estímulos proporcionados pelos jogos. Outro ponto, é que uma proposta pedagógica que inclui atividades com o uso de TDICs nessa modalidade de ensino, deve ser bem elaborada e conter objetivos de aprendizagem próximos ao cotidiano dos alunos ou que contenham temas que sejam focos de interesse, para que haja a inclusão tecnológica deste.

É importante mencionar que o público da EJA possui um perfil específico, geralmente são trabalhadores, estão afastados da escola há muito tempo e exige um olhar diferenciado para a abordagem e aplicação dos conteúdos matemáticos, considerando sua realidade, histórias de vida, contextos de vivência e focos de interesse.

Sendo assim, é de grande valia todo o trabalho desenvolvido neste PIBIC e recomendamos que os professores assistam a série de TV "Segunda Chamada" que aborda o ensino na EJA em uma escola pública de São Paulo, trazendo os contextos sociais, econômicos e pessoais dos alunos da EJA e os dilemas dos professores tanto no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem quanto em relação à valorização da profissão docente e à preocupação com a formação dos alunos.

Figura 8 - Série Segunda Chamada sobre a EJA

Fonte: GloboPlay (2021)

Ressaltamos por fim, que todos os materiais didáticos desenvolvidos foram testados por meio de um curso de formação docente aplicado em agosto de 2021 para licenciandos de Matemática na modalidade remota no qual pudemos constatar a sua eficácia e potencialidades para o desenvolvimento de noções de Estatística na Educa-

ção de Jovens e Adultos, justificando-se os testes realizados na graduação tendo em vista que esta modalidade de ensino é pouco abordada no curso de Licenciatura em Matemática, bem como é necessário previamente que docentes e futuros docentes, como foi o caso, aprendam a utilizar o material para então aplicá-los em sala de aula.

Considerações Finais

Ao executar as etapas da pesquisa relativas ao mapeamento, pudemos perceber como ainda é pouca a quantidade de material didático sobre Estatística na EJA, assim como materiais que abordem TIDCs. Dessa maneira, percebe-se a importância do material didático nesta pesquisa para o ensino de Estatística na EJA, visto que, além de abordar os conteúdos teóricos de forma objetiva que proporcione exploração do conteúdo com situações cotidianas, traz uma proposta de ensino potencializadora de um aprendizado significativo, fazendo uso de diversas ferramentas digitais. A forma como o material didático apresenta os conteúdos de Estatística aos alunos que, como Sampaio (2015, p. 13) aponta “são de gerações diferentes e com experiências diversas no contato com o mundo digital e as redes de informação”, pode proporcionar a eles uma maior aproximação com a era digital ao mesmo tempo que exploram os conteúdos de maneira diferente da tradicionalmente utilizada.

Ressaltamos que o material didático, a produção de vídeos e podcasts desenvolvido nessa pesquisa e o curso de formação docente aplicado, sugerem uma proposta metodológica voltada para os alunos da EJA com material didático adequado ao seu alunado visando desenvolver o letramento estatístico de maneira crítica, além de envolver TDICs inserindo os alunos da EJA na cultura digital.

Consideramos as propostas pedagógicas com a utilização de ferramentas digitais e a inserção de situações contextualizadas uma oportunidade para dinamizar as aulas na EJA. Contudo, é preciso planejar a aula com base no recurso digital que melhor se adapta ao perfil da turma da EJA, para melhor familiarizá-los com o recurso, sanando as dúvidas em relação ao manuseio de software ou aplicativo.

Outra questão levantada pela pesquisa diz respeito aos alunos idosos da EJA, muitas vezes negligenciados e que mereceram uma atenção especial com o desenvolvimento de um material adequado para eles, favorecendo a inclusão e o sentimento de pertencimento desses alunos em relação ao ambiente escolar e à própria sociedade.

Por fim, consideramos de grande importância esta pesquisa que em muito contribuirá para as pesquisas relacionadas à formação docente para a EJA, recursos didáticos voltados para a EJA, ensino de Matemática e de Estatística na EJA, reiterando nossos agradecimentos à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas pela concessão da bolsa para realização desta pesquisa.

Referências Bibliográficas

LIRA, O. C. T.; MONTEIRO, C. E. F. Interpretação de dados a partir da utilização de ferramentas do software TinkerPlots. **Boletim de Educação Matemática**, v. 24, n. 40, p. 765-788, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Falta de Diretrizes para EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores**. Disponível em:<https://revistaeducacao.com.br/2017/09/13/falta-de-diretrizes-para-eja-na-base-preocupa-educadores/>. Acesso em: 07 ago 2021.

SAMPAIO, C. S. **Diversidade etária na EJA e a cultura digital:** estudo de caso de produção de conhecimento em rede com dispositivos móveis sobre o tema Aquífero Guarani no 3º segmento. Disponível em:<https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15636/1/2015_C%c3%a1ritaDaSilvaSampaio_tcc.pdf >. Acesso em: 07 ago 2021.

TONELLI, E.; CLEVELARES, G. T. Um olhar sobre as especificidades da EJA e a adequação do material didático. **Revista Científica Interdisciplinar**. n.4, v.2, Outubro/Dezembro, 2015.

VASCONCELOS, A. P. S.; SILVA, S. G. P.; SILVA, C. A. V. **Perspectivas e desafios no uso das tecnologias digitais no ensino da EJA.** Disponível em: https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/9157/3952. Acesso em: 30 set. 2021.

CAPÍTULO 28

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

REFLECTIONS ON THE PRACTICE OF READING IN BRAZILIAN SOCIETY

Eulisvane Ferreira de Moraes
Faculdade de Inhumas – FACMAIS
Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação
Inhumas-Goiás
ORCID: 0000-0002-3316-2650
eulisvane@aluno.facmais.edu.br

Alba Gisele Mendonça Teles
Faculdade de Inhumas – FACMAIS
Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação
Inhumas-Goiás
alba@aluno.facmais.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão a respeito da prática da leitura realizada pela sociedade brasileira, através dos dados apresentados pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”. Destacam-se aspectos sociais e históricos, e um panorama da leitura brasileira, onde expõe o avanço e o retrocesso desta. Analisa-se a importância da leitura na educação, buscando compreender o capital cultural com influencia na formação leitora. Observa-se que a preocupação quanto ao acesso à leitura no Brasil, entre várias dificuldades, estão as questões de formação do leitor desde o âmbito familiar, escolar e a massificação. Conclui-se que a criação de hábitos de leitura perpassa um ideário sociopolítico e cultural, portanto é fundamental para a formação crítica, com capacidade de tornar a leitura uma constante enquanto objeto de fruição, prazer, informação e conhecimento, permitindo a reflexão e modificação da realidade a sua volta.

Palavras-chaves: Leitura; Hábitos de leitura; Capital cultural.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the practice of reading carried out by Brazilian society, through the data presented by the research “Portraits of Reading in Brazil”. Social and historical aspects stand out, and an overview of Brazilian reading, which exposes its advances and setbacks. The importance of reading in education is analyzed, seeking to understand the cultural capital that influences reader formation. It is observed that the concern regarding access to reading in Brazil, among several difficulties, are the issues of reader education from the family, school and massification levels. It is concluded that the creation of reading habits permeates a sociopolitical and cultural ideology, therefore

it is fundamental for critical education, with the ability to make reading a constant as an object of enjoyment, pleasure, information and knowledge, allowing for reflection and modification of the reality around you.
Keywords: Reading; Reading habits; Cultural capital.

INTRODUÇÃO

O mundo está sempre em evolução, seja tecnológica, seja em seus saberes e/ou os efeitos do capitalismo[1] que se impõe sobre pessoas e instituições. A educação deve acompanhar a evolução, uma vez que os cidadãos precisam desenvolver a criticidade a fim de compreender o processo constante de luta social. Desenvolvendo assim, habilidades por meio da leitura e escrita para conseguir responder ou compreender as indagações e cobranças dessa sociedade, principalmente do mercado.

São comuns e também não são novos os comentários sobre a crise da leitura e/ou da educação no país. No livro "Leitura em crise na escola: as alternativas do professor", com a primeira edição escrita no ano de 1982, Marisa Lajolo, já trazia o tema em suas escritas. Nota-se dessa forma que a crise não é uma percepção apenas dos dias atuais. Com o interesse e a necessidade de melhoria da educação, foram surgindo pesquisas referentes a essa "crise". A partir do ano de 2001, com o objetivo de diagnosticar a situação da leitura no Brasil, foi criada a pesquisa intitulada: "Retratos da Leitura no Brasil[2]". A pesquisa foi realizada nos anos de 2001 por Abrelivros[3], CBL[4], Snel[5] e Bracelpa[6], já em 2007 foi criado o Instituto Pró-livro (IPL), que a partir de então promoveu a pesquisa em 2011, 2015 e a mais atual, realizada em 2019. Por se tratar de uma pesquisa geral, a mesma não aponta dados específicos e significativos que mostrem a procedência do aluno leitor/não leitor e nem as escolas que estes frequentam (pública ou privada).

No contexto educacional e com referência ao ambiente social, analisa-se o *habitus*[7] enquanto formador do capital cultural, onde a reflexão pode ir além do domínio da leitura e da escrita, mas sim contextualizar essas práticas, na perspectiva do sociólogo francês, Pierre Bourdieu.

Nesse sentido, estabelece-se como objetivo para esta pesquisa a análise da relação entre leitura e a ideia de capital cultural, na perspectiva de Pierre Bourdieu. Para atingir esse objetivo propõe-se compreender de forma breve o que foi Bourdieu e suas contribuições para a educação, o que diz sobre capital cultural, o que é a leitura

1 O entendimento que Marx faz do capitalismo se baseia na ideia de que toda sociedade se estrutura a partir do modo como os homens se organizam para produzir socialmente seus bens.
2 A pesquisa "Retratos da leitura no Brasil" será mencionada nesse artigo através das siglas "RLB".
3 Associação Brasileira de Editores e Produtores de Conteúdo e Tecnologia Educacional
4 Câmara Brasileira do Livro
5 Sindicato Nacional dos Editores de Livros
6 Associação Brasileira de Celulose e Papel
7 O habitus é uma subjetividade socializada (Bourdieu, 1992, p. 101). Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam.

e como esses processos são importantes para o cidadão da sociedade atual e ainda fazer um elo entre a teoria bourdiana e a leitura na atualidade.

A metodologia utilizada na elaboração da pesquisa foi a revisão bibliográfica, baseada em livros e artigos, possibilitando compreender melhor a leitura e a ligação desses processos com a teoria de Bourdieu e como esses elementos estão ligados e influenciam a forma como o ensino é desenvolvido nas instituições públicas de ensino brasileiras. Segundo Gil (2009, p.44) a pesquisa bibliográfica:

> […] permite compreender que, se de um lado à resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

Assim, pretende-se atingir o objetivo estabelecido nessa pesquisa, permitindo uma compreensão mais ampliada sobre essa influência do capital cultural sobre as práticas e o ensino de leitura e o gosto da mesma, pela sociedade brasileira.

1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA SOCIEDADE ATUAL

Historicamente a leitura é considera uma atividade elitizada. Esse conceito surge desde a Idade Média, quando segundo Lajolo (1982), os livros eram escritos para agradar os patronos ricos e poderosos que, financiavam a produção escrita, dava vestimentas e comida a esses autores. A partir de então, a leitura passa a ser vista como um luxo e prioridade de uma minoria que a “financiava”. Atualmente, principalmente quando se trata do hábito leitor fora do ambiente escolar, constata-se que a visão de leitura como luxo ainda permanece, mesmo com a premissa de que deveria ser vista como indispensável, já que, “intervém em todos os setores intelectuais” do aluno, “repercutindo especialmente na manifestação escrita e oral do estudante, isto é, na organização formal de seu raciocínio e expressão” (ZILBERMAN, 1984, p. 7). Neste sentido, Silva (2005, p. 45) explica que o processo de leitura convencional nos dias de hoje tem seus propósitos que passam por: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura”. Nessa perspectiva, o leitor pode além de compreender o mundo em que vive, também compreender-se no e pelo mundo, protagonizando de forma consciente. Já Orlandi (1998, p. 220), diz que “a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentido, em uma palavra: de historicidade”. Dessa forma, a leitura tem caráter social e é fundamental para o movimento histórico.

As construções históricas da leitura e do leitor atual passaram por evoluções no decorrer do tempo, sendo utilizadas de acordo com a possibilidade de material e necessidade política de cada época. O interesse em promover o desenvolvimento da

sociedade a partir da leitura implica que, "[...] o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente" (ZILBERMAN, 2001, p. 55).

Atualmente, as possibilidades de leitura são diversas, não sendo preciso utilizar-se apenas de livros, revistas, apostilas, ou jornais impressos, pois existem os formatos digitais, que podem ser utilizados em aparelhos celulares, computadores ou outros tipos de equipamentos tecnológicos. Os mediadores de leitura, como bibliotecas, editoras, instituições de ensino, livrarias, etc., são os responsáveis pela intermediação ou não, entre as obras e o leitor, enquanto que nas obras digitais, o acesso não depende muito desses mediadores, que estão mais atrelados ao interesse do leitor e o gosto, do que a intervenção dos próprios mediadores. Em contrapartida, as diversas possibilidades de distração, interação e formas mais rápidas de informação, pode-se dizer que ao mesmo tempo em que as possibilidades aumentam, também contribuem para a procrastinação, devido a infinidade de recursos competindo diretamente com a leitura, sem contar com as condições de acesso que não atingem a todos, devido às dificuldades de capital financeiro, implicando direta ou indiretamente nos demais tipos de capitais[8]. Nesse contexto, Zilberman diz que:

> A chave para esta sociedade não está em acumular informação, tampouco ter acesso a mesma, visto que a cada dia recebemos mais informações de forma rápida e barata. Não podemos dizer que as pessoas que tem acesso à informação detém o poder, mas detém o poder as pessoas e grupos que decidem quem pode usar e a serviço do que utilizá-las. (ZILBERMAN, 2008, p. 13)

A mudança no contexto faz com que deva se atentar aos novos desafios em que a sociedade brasileira está inserida, "tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação" (ZILBERMAN, 2008, p. 15). Por um lado, a informação fácil e por outro lado, a distribuição dessa informação de forma a atender interesses privados de determinadas classes. Quem detém o conhecimento usa-o em função do seu poder, distribui a informação que é relevante para sua manutenção.

O conhecimento globalizado e rápido e, ao mesmo tempo, a constituição do saber sólido continua atrelado ao hábito de leitura que está intimamente relacionada à herança familiar, ao *habitus* adquirido - responsável pelo desenvolvimento do capital simbólico (cultural), além de envolver aspectos das instituições de ensino. A realidade das famílias brasileiras, mesmo com tanta facilidade de acesso à leitura, muitos não apresentam indícios de hábitos consistentes da mesma, isso devido a muitas adversidades; a maioria dos chefes de famílias vivem em condições desfavoráveis, seja

8 Bourdieu (2014) elabora uma tipologia com três categorias de capital: capital econômico, capital social e capital cultural. O autor identifica uma quarta forma, denominada capital simbólico, que corresponde a qualquer uma das três formas de capital na medida em que são apresentados no contexto social.

financeira ou culturalmente. Muitos não têm ambiente adequado e nem interesse de que se fomente o hábito de ler (não faz parte do *habitus*). Dessa forma, a escola é (ou deveria ser) sem dúvida o espaço que mais oferece oportunidades concretas de atuação em favor da leitura e da construção desse gosto, incentivando na criança e no jovem o hábito de ler, mesmo que com dificuldades, devido ao cumprimento do currículo que, de forma arbitrária, proporciona ações pedagógicas que vão de encontro à manutenção e perpetuação das classes sociais, com saberes diferentes para classes diferentes.

2 UMA LEITURA DA LEITURA BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DO CAPITAL CULTURAL À LUZ DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), mais conhecido como Bourdieu, era francês e um dos sociólogos mais lido e reconhecido nos últimos tempos. A teoria de Bourdieu é aqui abordada para fundamentar a construção social do desenvolvimento do "gosto" como capital cultural e estratégia de distinção social, tomando por base seu conceito.

O autor faz uma leitura da realidade social e das relações sociais, através do paradigma da dominação em que acontece a disputa de classes, onde dominados e dominantes disputam os espaços dentro dos campos. Para o autor, o campo econômico é importante no processo de hierarquização das classes, mas não é somente ele que provoca a desigualdade social.

> A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe. (BOURDIEU, 2007, p. 73, destaque do autor).

Bourdieu analisa a sociedade, buscando compreender os mecanismos de legitimação dos arbitrários culturais, trabalhando com a noção do sentido atribuído e analisa a sociedade em termos de classificação, poder e prestígio. Para ele, os sujeitos se classificam e desclassificam dentro do espaço social, a partir da estrutura e volume dos capitais, principalmente o capital econômico e o capital cultural. O capital cultural, segundo o autor, pode existir de três formas, sendo no estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado. Segundo Bourdieu (2007), o capital incorporado consiste no enraizamento de bens simbólicos nas estruturas de pensamento. Este capital cultural configura-se em orientar a maneira de ver o mundo e, nele, suas próprias ações. O capital objetivado que são os suportes materiais para aquisição desse capita: quadros, livros, monumentos, etc., já o institucionalizado, são os diplomas reconhecidos pelas instituições.

O autor explica capital cultural, como uma cultura em uma sociedade dividida em classes que se transforma em uma espécie de moeda onde as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças. A cultura se transforma em instrumento de

dominação e, além disso, as classes dominantes impõem às classes dominadas a sua própria cultura, dando lhe um valor legitimo, o arbitrário cultural dominante - a cultura que se impõe sobre as outras. Assim, a cultura dissemina-se ideologicamente de forma naturalizada, conforme diz Marilena Chauí (1981, p. 35) “ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, se tornam ideias dominantes”. Nesse sentido, infere-se que a cultura dominante é uma forma de ideologia imposta, em que “os membros da sociedade não se percebam como estando divididos em classes” (CHAUÍ, 1981, p. 36).

Dentro da escola, a cultura dominante continua sendo transmitida como tal, favorecendo alguns alunos em detrimento de outros. Os desfavorecidos são os alunos que não têm acesso ao capital cultural, juntamente com a família, seja na forma de livros, atividades concretas, ou acesso a lugares e/ou informações que a classe dominante tem acesso. Isso posto, percebe-se que o desenvolvimento do hábito e o “gosto” pelos estudos, está intimamente relacionado a esse capital cultural, construído/herdado socialmente e principalmente construído pela família, que quanto mais envolvida com atividades intelectuais e valorização da aprendizagem, mais chances terá de os agentes acumularem esse tipo de capital. Observar-se-á essa noção de capital a partir de dados referentes à leitura no Brasil.

3 O CENÁRIO ATUAL DA LEITURA NO BRASIL: CERCIAMENTO DE CAPITAL CULTURAL OU DESITERESSE?

Tendo como suporte a experiência em instituições educacionais, pode-se dizer que a leitura é essencial para o aprendizado do aluno e, é também a base para toda ação pedagógica, além de ter um papel determinante na formação, tem grande papel na informação, no entretenimento e no desvelamento das realidades sociais. Ela é fundamental como fonte de conhecimento, preparando o indivíduo para a vida sócio-política e emancipatória. A dimensão da importância da leitura toma maior proporção (na escola) de acordo com o nível de escolaridade, sendo um pré-requisito para todas as disciplinas dos currículos escolares. Bourdieu (2007) ao referir-se à educação, faz referência ao *habitus* enquanto estrutura estruturante do capital cultural, adquirido por meio das vivências que propiciam a aquisição de saber intelectual e que facilita o enquadramento nas diretrizes das instituições de ensino. Nesse sentido, a autora Regina Zilberman em consonância com a teoria de Bourdieu, diz que:

> O processo de formação do leitor está vinculado num primeiro momento à característica física (dimensões materiais) e sociais (interação humana) do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura que configura um quadro específico de estímulo sócio cultural. (ZILBERMAN 1988, p. 56),

Considerando que a influência e características do meio que se vive é um importante fator que contribui para o desenvolvimento mais favorável, ou não do in-

divíduo e leva a refletir se existem possibilidades, cerceamento, ou ainda falta de interesse por parte do leitor. Aqui os resultados da pesquisa realizada em todas as capitais brasileiras, região metropolitana e os maiores municípios de cada região, são tomados como objetos de análise e reflexão acerca da leitura. A pesquisa "RLB"[9], realizada pelo Instituto Pró-livro (IPL), em sua 5ª edição, apresentou os dados referentes ao ano de 2019/2020, em âmbito nacional. Segundo informações contidas no site da pesquisa, o levantamento teve como objetivo: identificar e conhecer o comportamento do leitor, medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações, condições de leitura e acesso ao livro – impresso e digital - pela população brasileira. De acordo com a estimativa, (baseada na amostra participante da entrevista) o número de leitores brasileiros diminuiu de 56% (2015), para 52% (2019), aumentando respectivamente o número de não leitores, de 44% (2015), para 48% (2019). A idade dos pesquisados, foi a partir de 5 anos de idade, considerando a população alfabetizada, ou não alfabetizada.

Observando esses dados, pode-se inferir que, apesar das políticas públicas de incentivo à leitura estarem presentes nas instituições públicas de ensino, promovendo o aumento do acervo das bibliotecas escolares, ainda assim, leem mais aqueles indivíduos pertencentes às classes privilegiadas, nesse sentido Bourdieu metaforicamente diz que "impõem-se àqueles e somente àqueles que, por terem o sentido do jogo, isto é, o censo da necessidade imanente do jogo, estão preparados para percebê-las e realizá-las" (BOURDIEU, 2004, p.82). A escola é a principal responsável pelo incentivo à leitura, já que em casa, enquanto hábito familiar, que poderia desenvolver um *"habitus*", promovendo o enriquecimento do capital cultural, na maioria dos lares é mínimo ou nulo. Segundo Bourdieu e Passeron (2014, p. 46) o *habitus* visto como um "princípio unificador e gerador das práticas permite compreender que a durabilidade, a transferibilidade e a exaustividade de um *habitus* estejam fortemente ligadas aos fatos". Dessa forma é possível dizer que quando a convivência social do agente é permeada de leitores, facilmente esse adquirirá também esse hábito por meio da inculcação e do exemplo.

Outro dado interessante para se observar diante da pesquisa "RLB", é a leitura de acordo com a renda familiar. De acordo com as classes sociais[10], comparando os dados obtidos no ano de 2015 e 2019, a pesquisa mostra que na classe "A" apresentou 76% dos leitores em 2015 e 67% de leitores no ano de 2019, uma queda de 9 pontos percentuais no número de leitores, em quatro anos. A classe "B" representou 70% de leitores em 2015 e 63% de leitores no ano de 2019, uma queda de 7 pontos percentuais no número de leitores. A classe "C" apresentou 57% de leitores no ano de

9 A pesquisa realizada em todo o país, com levantamento feito pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural, foi realizado em 208 municípios de 26 estados entre outubro de 2019 e janeiro de 2020. Encontra-se no site: http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.phphttp://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php

10 Foram pesquisadas famílias da Classes A e B (25%), Classe C (47%), Classes D e E (28%). Base da amostra 2019 (8076), envolvendo todas as capitais e regiões do país.

2015 e 53% de leitores no ano de 2019, uma queda de 4 pontos percentuais. As classes “D/E” apresentaram 40% de leitores no ano de 2015 e 38% de leitores no ano de 2019, queda de 2 pontos percentuais. A análise quanto às origens dessa deficiência (ou falta de hábito ou gosto pela leitura), ou diminuição da quantidade de leitores observada na pesquisa, quando pensada na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014) pode se pensar na realidade em que se encontram os personagens dessa pesquisa, podendo atribuir parte dos resultados ao *habitus* presente na formação do capital cultural, onde para tornar-se um bom leitor envolve as primeiras vivências com a leitura e a escrita, o processo pelo qual o agente foi alfabetizado, o domínio que adquiriu através da própria relação ler/escrever com a sociedade e de como aprendeu a ver a leitura como forma de conhecer o mundo. Nesse contexto, o distanciamento entre os agentes e o capital cultural se amplia com a falta dessa leitura. Para suprimir a falta do capital cultural trazido de casa, a escola precisa encurtar a distância, pois, “quanto mais fraca for a distância entre a cultura escolar e o meio de filiação, cultura ligada à socialização, mais o sucesso na instituição será elevado” (BONNEWITZ, 2003, p. 115). Nesse sentido, a distância entre o que a escola ensina e o capital cultural do agente se desencontram de tal forma que o sucesso tanto da instituição escolar, quanto do aluno encontram-se em decadência.

Observando o número de leitores dessa pesquisa “RLB”, percebe-se que as contingências de vivências e valorização da leitura, são variáveis que influenciam na formação do hábito leitor, ou seja, quanto mais baixa é a classe social, menor é o número de leitores, devido às faltas de oportunidades culturais e inculcação da valorização do ensino. Quando se relaciona esses dados no âmbito socioeconômico e político, depara-se com questões que envolvem o campo social e as diversas formas de capital, entre elas, a desigualdade social resultante da diferença de classes, que estabelece a relação de poder entre o dominante e o dominado, entre o rico e o pobre. Bourdieu e Passeron (2014, p. 54), nesse sentido, dizem que “o fato, da irreversibilidade dos processos de aprendizagem, que faz com que o *habitus* adquirido na família esteja no princípio da recepção e da assimilação da mensagem escolar”, a escola e o aluno se divergem quanto a imposição de uma cultura considerada legítima pela escola/currículo, enquanto que o aluno se sente inapto e inadequado ao sistema escolar. Nesse contexto, assevera a autora Marisa Lajolo:

> Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também a distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo todos aqueles que foram à escola. (LAJOLO, 1994, p. 106)

A pesquisa “RLB” apresenta um outro dado importante, quando são analisados os perfis dos leitores. Dentre os leitores de livros (qualquer tipo) 39% dos pesquisados são estudantes e 61% não são estudantes; 47% dos que leem livros literários (físicos) são estudantes, enquanto 53% não são estudantes; 24% dos leitores de literatura (em

outros formatos/digitais), são estudantes e 76% não está estudando. Neste sentido, pode-se inferir que as instituições de ensino estão tendo pouca influência na formação do hábito de leitura, enquanto "gosto", que ultrapassa o ambiente escolar e as necessidades da leitura como "dever", já que os estudantes leem menos do que os que não estão estudando. As instituições educacionais estão utilizando poucas atividades de leitura? Lajolo (1994, p. 108), a respeito das ações pedagógicas das instituições de ensino, diz que "Os caminhos precisam ser outros. A discussão sobre leitura, principalmente numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores". Bourdieu e Passeron (2014, p.55) destacam que dessa forma a escola serve aos que nela se encaixam, os que já trazem consigo um certo capital cultural que se assemelha aos objetivos do currículo legítimo, "em virtude dos mecanismos de seleção e de auto seleção, senão agentes já dotados de um *habitus* tão pouco diferente quanto possível daquele que trata de produzir".

A influência na construção do gosto pela leitura é outro importante fator. A pesquisa "RLB" mostra que em 2019, 66% dos pesquisados disseram que não foram influenciados por ninguém (para ler), enquanto que 34% disseram terem sido influenciados para ler, de alguma forma. Dos 34% que consideram ter tido influências para a leitura, 11% disseram que algum professor influenciou; 8% disseram terem sido influenciados pela mãe, ou responsável do sexo feminino; 4% foram influenciados pelo pai, ou algum responsável do sexo masculino; 3% foram influenciados por outras pessoas; 1% disseram ter tido influências de líderes religiosos; 1% influenciados por marido, esposa, ou companheiro(a); ninguém citou bibliotecários ou atendentes de bibliotecas como influenciadores para o gosto da leitura. Nesse contexto, fica claro que o poder influenciador de pais, instituições de ensino e bibliotecas, poderiam ter contribuído para o crescimento no número de leitores, considerando o grande percentual (66%) que respondeu, não gostar de ler e não ter tido influência de ninguém. Dessa forma, a seleção naturalizada das classes leitoras, ou não,

> é o produto de uma série de seleções, cujo rigor varia em função das relações entre os fatores sociais que determinam as diferentes trajetórias escolares e o sistema dos diferentes tipos de estudos objetivamente possíveis num determinado sistema de ensino em um momento. (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 95)

O ideal seria que o hábito de leitura, ou de valorização da mesma, viesse construído de casa, mas essa realidade, vinculada aos aspectos socioeconômico e político do país, dificultam e até mesmo impossibilitam tal atividade, pois as condições materiais, existenciais, que resultam nas diferenças de classes, tornam a leitura um privilégio das classes mais elevadas, seja por conhecimento, por aspecto financeiro, prioridade e até mesmo a falta de tempo livre que possa ser destinado a esse fim. Nesse sentido, a pesquisa "RLB" reflete a realidade do trabalhador que não consegue destinar parte de seu salário para a compra de livros, revista, jornais, etc., ou quando

os tem de forma gratuita, no caso das bibliotecas públicas, lhes faltam tempo livre ou interesse, pois o mesmo é destinado a outras formas de lazer ou descanso, para continuar a rotina de trabalho. Os resultados nesse aspecto apresentaram a seguinte realidade: 60% dos pesquisados disseram que nenhum responsável, seja pai, mãe, ou outro parente, nunca leu para ele(a); 25% disseram que as vezes alguém lia para ele(a); e 14% disseram que alguém sempre lia para ele(a). Tornar leitor alguém que não convive com materiais de leitura, ou com pessoas que valorizam esse hábito é uma tarefa complicada.

Hoje há uma grande variedade e facilidade de acesso a diversos tipos de leitura, mas, mesmo diante de tamanha diversidade, a forma tradicional, ou seja, o livro impresso, feito de papel ainda é a preferência entre os pesquisados, sendo 92% dos que leem, utilizaram o livro físico em sua última leitura, 8% afirmaram ser os leitores digitais. Assim, Orlandi (1998, p. 29) explica o leitor virtual:

> O ato de ler só se dá verdadeiramente entre um leitor virtual, que é constituído no próprio ato da escrita e um leitor real, na medida em que esse leitor imaginário, criado pelo autor, dialoga com esse leitor real, com esse leitor que lê o texto e dele se apropria.

Quanto ao questionamento da pesquisa “RLB”, sobre apresentar alguma dificuldade de leitura, os pesquisados responderam da seguinte forma: 33% afirmam não ter nenhuma dificuldade de leitura; 26% não tem paciência para ler; 19% leem muito devagar; 20% alegam ter algum problema de visão, ou outras limitações físicas que dificultam a leitura; 13% disseram não ter concentração suficiente para ler; 9% não compreendem a maior parte do que leem; 4% não sabem ler; e, 1% não respondeu. Analisando as respostas, percebe-se que a maior dificuldade é a formação do hábito, ou gosto pela leitura. Ou seja, lê-se por obrigação, como um exercício obrigatório, como um dever, desprovido de prazer. A inculcação do gosto pela leitura ainda pode ser melhor trabalhado. Como a família transfere para a escola toda a responsabilidade da formação do leitor, a escola precisa estar preparada para desenvolver eficazmente o processo de leitura e inculcar nos alunos a necessidade e o poder desta para a verdadeira democratização e formação de um cidadão verdadeiramente consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é de hoje que a crise da leitura se apresenta na história da educação brasileira. Os governantes cientes disso, através dos órgãos competentes, organizam os documentos oficiais que norteiam e normatizam a educação, como PCN’s e atualmente a BNCC para o desenvolvimento da aprendizagem que atenda as demandas e satisfaça as necessidades da sociedade de controle. Nesse sentido, faz-se necessário que os professores das instituições de ensino tenham consciência do potencial transformador de cada componente curricular, para o desenvolvimento do gosto pela leitura e visão das possibilidades que os agentes do processo social podem desenvolver.

Com base na pesquisa apresentada, torna-se claro que a diminuição da leitura por parte dos brasileiros não pode ser atribuída somente por critério de escolarização, seja por “desinteresse” ou desapego insensato dos estudantes, pois existe um real déficit em nível social, que limita o capital cultural desses discentes. As motivações negativas são mais profundas do que aquilo que está visivelmente aparente, tanto o cerceamento de oportunidades devido a classe social, quanto fatores culturais que redundam no mesmo cerceamento. Dessa forma, a realidade observada na pesquisa feita pelo Instituto Pró livro - “RLB”, quando analisada em consonância com a teoria do capital cultural, na visão de Pierre Bourdieu, percebe-se agentes despreparados para conviver no mundo da leitura, por fatores de origem familiar, escolar e social, vítimas de uma sociedade formada de dominantes e dominados, em que os dominados não foram incitados em seu gosto pelo ato de ler, muito menos foram levados a perceber a importância disso na vida como instrumento de prática consciente de cidadania.

Contudo, sabe-se que a criação de hábitos de leitura perpassa um ideário não apenas sociopolítico, mas também cultural, por isso é fundamental para a construção de cidadãos críticos, que esses sujeitos tenham oportunidades de aprendizagens leitoras e sejam capazes de tornar a leitura uma constante enquanto objeto de fruição, de prazer, informação e conhecimento, permitindo a reflexão e modificação da realidade a sua volta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marcel Alvaro de e Souto, GARCIA, Victor Alexandre. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso [online].** 2020, v. 15, n. 4, p. 98-121. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457347715>. Acessado 3 julho 2021>.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Coisas ditas**. Tradução de Cassia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4ª ed. São Paulo, 2020.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 3ª edição, Coleção primeiros passos, São Paulo, editora brasiliense, 1982.

_____. Do **mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994

ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores.** Campinas-SP: Pontes, 1998.

SILVA, E. T. **O Ato de Ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005

ZILBERMA, M, Regina. A leitura e o ensino da literatura. Curitiba: Ibpex, 2001.

_____. O PAPEL DA LITERATURA NA ESCOLA. **Via Atlântica**, *[S. l.]*, n. 14, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376. Acesso em: 28 jun. 2021.

CAPÍTULO 29

SCARBOROUGH FAIR: A MÚSICA E O ENSINO DE IDADE MÉDIA

SCARBOROUGH FAIR: MUSIC AND TEACHING OF THE MIDDLE AGE

Jayza Monteiro Almeida
Professora EBTT de História do IFPA campus Altamira
Grupo de pesquisa Tecnologia e Educação no Xingu e Região da Transamazônica
Paragominas – PA
jayzamonteiroalmeida@gmail.com

Neles Maia da Silva
Professor EBTT de História do IFPA campus Altamira
Grupo de pesquisa Tecnologia e Educação no Xingu e Região da Transamazônica
Altamira – PA
nelesmaia@hotmail.com

Bruno Gutierrez Ratto Clemente
Professor EBTT de Informática do IFPA campus Paragominas
Grupo de Pesquisa Matemática, Física e Informática do Instituto Federal do Pará – Campus Paragominas
Paragominas – PA
brunoclemente88@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é fruto da integração das disciplinas de História e Língua Inglesa em uma turma de 7º ano do ensino fundamental. Através da utilização da proposta triangular, buscou-se realizar a transposição didática do conteúdo sobre o Ressurgimento do Comércio na Idade Média dando enfoque à história cultural através da análise da balada medieval inglesa Scarborough Fair. A análise da prática docente foi feita contrapondo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, mostrando as mudanças e permanências esperadas para o ensino de História Medieval com as novas diretrizes. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a pesquisa qualitativa em conjunto com a observação participante e as informações apresentadas foram coletadas durante o período de realização das atividades escolares.

Palavras-chave: Música, Ensino, Idade Média.

ABSTRACT

The present paper is the result of the integration between History and English Language disciplines in a 7th grade class of the elementary school. Through the usage of the triangular proposal, we sought to apply the didactic transposition of the content about Resurgence of Commerce in the Middle Ages focusing on cultural history

through the analysis of the english medieval ballad Scarborough Fair. The analysis of the teaching practice was made by contrasting the guidelines found on the Parâmetros Curriculares Nacionais and the Base Nacional Comum Curricular, showing the changes and permanencies expected for the teaching of Medieval History with the new guidelines. The methodology used to carry out this paper was qualitative research with participant observation and the information presented was collected during the period of school activities.
Keywords: Music, Teaching, Middle Ages.

Introdução

A utilização da música como recurso pedagógico já vem sendo estudado e debatido há décadas nas diversas áreas dedicadas ao estudo de metodologias de aprendizagem. Na perspectiva do ensino de história, o advento da escola dos *Annales* trouxe uma nova concepção a respeito da disciplina, do que define um documento e do que até então era considerado fontes históricas, trazendo para o professor em sala de aula diversos novos documentos a serem analisados, entre eles a música. Dessa forma, a mudança da concepção do que é História, influenciou diretamente os docentes da área e consequentemente os pesquisadores da História. Para Costa (2019, p.17) “Pensar música no ensino de história é, primeiramente, pensar desafios e alternativas para alimentar este, que é motor transformador de qualquer país: a educação”.

No entanto, os professores encontram entraves ao trabalhar com essa nova concepção de ensino de história na educação básica, em especial no ensino fundamental, como já demonstrado por Schmidt e Cainelle (2009), Fonseca (2009) e Bittencourt (2018). Nas pesquisas realizadas por essas autoras, percebemos que a grande dificuldade encontrada para a aplicação das novas pesquisas em ensino é a dicotomia existente entre as pesquisas acadêmicas e as práticas escolares.

Sabemos que, apesar das canções serem um recurso atrativo para os alunos e fazerem parte da sua vivência, sua utilização como recurso didático deve ser pautado e orientado de maneira crítica, enxergando a canção como uma fonte a ser confrontada. Ao se trabalhar com a música na sala de aula, deve-se deixar clara a intencionalidade da sua utilização para que não se corra o risco de falhas de comunicação sobre o que se espera da escuta das músicas em sala de aula não só pelos alunos, mas também pelo setor pedagógico, corpo docente e demais membros da instituição.

> Podemos sugerir que a ação de ouvir música seja orientada para um fim específico no âmbito da produção do conhecimento histórico. Para a utilização da música em sala de aula é fundamental que seus objetivos específicos sejam muito bem explicitados aos alunos (SOARES, 2017, p.15).

Em consonância com Soares (2017), Leontiev (1978) nos fala da importância de estar bem definido o porquê e para que está se fazendo aquela atividade para que a prática nãos seja interpretada como mero acessório pedagógico.

Nessa perspectiva, dialogamos com Forquin (1993) que traz o conceito de cultura escolar no qual demonstra a dificuldade de pesquisas transpassarem os muros da escola. Apesar de muitas vezes a utilização da música em sala de aula não ser compreendida como ensino pela cultura escolar, Soares (2017) nos mostra como que as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre o tema estão em consenso sobre os pontos positivos de se trabalhar com a música na escola.

> (...) a música não é apenas uma boa fonte de análise, mas também um importante recurso didático para estimular e incentivar os alunos durante as aulas. Ocorre que, em muitas situações, tanto a cultura musical dos alunos quanto as relações de sentido que eles estabelecem com as músicas não são consideradas (SOARES, 2017, p.89).

A relação que o ser humano possui com a música faz com que ela o acompanhe em diversas fases da vida, fazendo-se presente consequentemente no ambiente escolar e nas relações que são estabelecidas nesse espaço. A utilização da música na escola pode ser percebida em diversos momentos, seja em hinos pátrios, apresentações culturais, recurso didático em sala de aula ou até mesmo nas interações entre os próprios alunos.

> Entre adolescentes do fundamental II e ensino médio, a música define os grupos e as amizades. Os alunos estabelecem relações com a música e com os gêneros musicais independentemente da atuação do professor e da escola. Para nós, esse é um aspecto fundamental a ser analisado, e que define sobremaneira o sucesso ou fracasso da utilização da música em uma atividade didática: compreender como os alunos interagem e se relacionam com as músicas e os gêneros musicais (SOARES, 2017, p.84).

Vemos que a música está intrinsecamente ligada ao ser humano e é inerente a nossa existência. Sendo assim, a escola sendo um campo de formação do aluno como indivíduo deve pensar as suas práticas escolares considerando essa relação aluno-música como algo indissociável.

Os PCNs e a BNCC

Sobre a legislação que define a sua utilização na escola, tanto os PCNs quanto a BNCC incentivam a utilização da música no ambiente escolar desde as séries iniciais pelos professores, ressaltando que a sua utilização não deve ficar restrita apenas aos professores da disciplina de Artes, mas sim utilizada em todas as áreas do conhecimento.

No entanto, precisamos levantar as discussões e problemáticas que envolvem a sua utilização na escola. Para exemplificar, trazemos a proposta triangular de Ana Mae Barbosa que está presente nos Parâmetros Curriculares de uma forma geral, mas percebemos mais fortemente sua influência na área da música, uma vez que nos próprios títulos e objetivos dos eixos a serem trabalhados constam as características da proposta triangular (ALMEIDA, 2017). Notamos que poucos docentes que

trabalham com Música tem a noção do que é a Proposta Triangular. Ao trabalhar com a música em sala de aula, por diversas vezes a proposta triangular é relegada ao esquecimento, focando apenas na sua utilização de uma maneira positivista, um atrativo para a atividade da aula, descaracterizando partes importantes que devem ser consideradas quando se escolhe trabalhar com a música (VOLPE, 2006). Tanto os PCNs quanto a BNCC incentivam a integração das disciplinas com as diversas áreas para que essa dicotomia não ocorra e a formação do aluno como indivíduo seja integral.

> Abre-se aí um campo fértil às realizações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano (BRASIL, 1998, p. 71).

> Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (BRASIL, 2018, p.198).

Dessa forma, o trabalho com canções nas aulas de história deve ser orientado pelo seguinte questionamento: "(...) o que os alunos aprendem quando os professores se utilizam da música dessa forma?" (COSTA, 2019, p.12). De acordo com o autor, é muito tênue a linha que separa a utilização da música como "uma aliada para o ensino" de "uma desagregadora no processo de conhecimento histórico escolar". O intuito dessa abordagem é evitar reducionismos e simplificações de contextos históricos que venham a ser apresentados nas canções trabalhadas com os alunos.

A Música na escola

O planejamento para o trabalho com a canção *Scarborough Fair* ocorreu com a integração das disciplinas de História e Língua Inglesa. Por se tratar de uma música em outro idioma, a tradução da letra foi trabalhada nas aulas de Inglês. Não entraremos nos detalhes de como foram feitas as abordagens metodológicas dessa disciplina, pois foge ao escopo deste trabalho, focaremos aqui na contextualização histórica da canção e na abordagem do conteúdo "Revigoramento das Cidades" nas aulas de História.

Sabemos que o campo da pesquisa referente a Idade Média se desmembra em diversas possibilidades de abordagens e que nem todas as aulas de história do ano seriam suficientes para lecionar o conteúdo caso fossem trabalhadas em sua plenitude. Desta forma, buscamos pautar as escolhas e abordagens em consonância com os objetivos traçados pelos PCNs e pela BNCC como maneira de legitimar o ensino da

história medieval no ensino fundamental, uma vez que o "(...) Ensino de História Medieval e a legitimidade do campo estão sob o risco dele ser sumariamente excluído da formação dos estudantes brasileiros." (BIRRO e BOY, 2020, p.5).

O campo de trabalho da Antiguidade e Medievo, vem sofrendo ataque e deslegitimação, devido aos debates acerca desses campos serem eurocêntricos. É correto afirmar, que durante muito tempo a Idade Média foi trabalhada pela perspectiva dos principais eventos da história francesa, generalizando o período com o que aconteceu exclusivamente em um local da Europa. No entanto, Guimarães (2014), Bittencourt (2018) e os próprios PCNs (1998) e BNCC (2018) nos alertam da problemática envolvida nesse ensino da história de maneira factual:

> A sequência cronológica dos acontecimentos pode sugerir que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando a ideia de povos atrasados e civilizados (BRASIL, 1998, p.40).

Dessa maneira, buscou-se desmistificar esse imaginário construído durante todo o primeiro ciclo do ensino fundamental que sustentava a ideia etnocêntrica e eugenista presente nas falas dos alunos em aulas anteriores.

Na aula geminada de história os alunos receberam uma folha com a letra de duas versões da música *Scarborough Fair*: a primeira foi a versão da cantora Aurora, pois era a que tocava na abertura da novela "Salve o Rei" e gerou automaticamente uma aproximação com a realidade dos alunos, pois quando ouviram as primeiras notas, logo surgiram falas como: "A música da novela", "Olha é a música de Salve o Rei", enquanto a segunda versão da canção era interpretada pela dupla Simon e Garfunkel, que se aproximava mais de uma balada medieval tradicional. A escolha das versões das músicas foi orientada pelo conceito de Napolitano (2002):

> (...) ao escolher uma canção como fonte de pesquisa ou instrumento didático, o profissional pode correr o risco de achar que sua sensibilidade, seu gosto pessoal e sua acuidade crítica podem dar conta da pertinência da seleção para análise [...]. Trata-se, antes de mais nada de uma escolha metodológica, cuja única garantia de "acerto" é a sua coerência interna sua pertinência crítica [...]. A escolha das canções constitui parte de um "corpo" documental que deve estar coerente com os objetivos da pesquisa ou do curso em questão (...) (NAPOLITANO, 2002, p. 94).

Após a primeira versão da música ser apresentada, a professora perguntou se os alunos sabiam o significado da canção. Como eles responderam que não, ela pediu para que falassem sobre o que eles supunham que era o tema da música e as respostas foram anotadas no quadro. O tema de amor romântico foi unânime e foi uma grande surpresa quando eles descobriram que *Scarborough Fair* significava Feira de Scarborough. A parte da tradução e do fazer artístico foram trabalhados com a professora de Inglês, no entanto a primeira estrofe da canção foi traduzida pela necessidade da professora de História dar início ao seu conteúdo, uma vez que a aula de Inglês só aconteceria no final da semana. A tradução foi escrita no quadro e os alunos acompanharam a original em inglês nas folhas que foram entregues no início da aula. "Você está indo

à feira de Scarborough? Salsa, Sálvia, Alecrim e Tomilho. Relembre-me a alguém que vive lá, ele outrora foi o meu verdadeiro amor" (AURORA, 2018, tradução nossa).

Os alunos ficaram indignados quando descobriram que as duas primeiras frases da música não falavam do que eles imaginavam: "Como assim, professora?", "A mulher está me mandando trazer tempero pra ela? Traga-me uma cebola, alho e salsinha!". Nesse momento, podemos notar que os alunos automaticamente trocaram os temperos falados na canção por outros que eram utilizados no seu dia a dia. A professora, prevendo que a turma não conheceria as especiarias citadas na canção, as havia comprado de antemão e solicitou que uma aluna fosse pegá-las. Foram distribuídos entre os alunos ramos de sálvia, alecrim e tomilho. Alguns sentiram apenas o cheiro, outros arriscaram provar e os demais perguntaram em que tipo de comida se usava. Essa prática teve como objetivo significar o conteúdo falado na canção, contribuindo para a aprendizagem histórica através da vivência do objeto.

> A aprendizagem Histórica implica na construção de sentidos, que ocorrem quando o aluno tem contato com a experiência do tempo e para que isso aconteça o professor deve fazer essas aproximações através de exemplos e atividades práticas, criando, deste modo, competências para que o aluno venha a se perceber também com um sujeito histórico (GROCHOSKI e STRONA, 2020, p.106).

A professora continuou a explicação, mostrando que tempero era algo relacionado à cultura de um povo, pois cada região vai ter a sua forma de temperar seus alimentos. Cada família tem uma maneira de fazer arroz e feijão e se eles perguntarem para uma pessoa de fora do Brasil, o preparo será ainda mais distinto. Em muitos lugares, nem terá o consumo desses alimentos como algo habitual. Também traçou um paralelo com o uso de temperos e de sal como algo extremamente importante para manter os alimentos conservados, perguntando como eles faziam para conservar um alimento na atualidade. Como muitos alunos cozinhavam e cuidavam de irmãos menores, um aluno trouxe a questão de que quando faltava luz em seu bairro eles cozinhavam os alimentos que estavam armazenados na geladeira e "salgavam" as carnes para que os alimentos aguentassem até a volta da energia. Nesse momento a professora trouxe a importância dos temperos e do sal para povos daquela época já que ainda não existia energia elétrica e consequentemente geladeira, sempre lembrando que em lugares diferentes, existiriam formas diversas de conservação. Uma aluna trouxe a questão do prato típico *kimchi* da Coréia do Sul e contou que a origem do prato foi como forma de conservação de alimento também. Dessa forma buscou-se:

> (...) contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;" (BRASIL, 2018, p.18)

Discutiu-se assim as diferenças existentes entre povos do passado e do presente, além de retomar questões do ano anterior, como a receita como um patrimônio imaterial da humanidade.

> Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do eu, do outro e do nós no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e descontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços (BRASIL, 1998, p.34-35).

Após a professora recolher os temperos, a segunda versão da canção foi colocada para apreciação dos alunos. Nessa versão eles não demonstraram empolgação, pedindo para que a música da novela tocasse novamente, alegando que a segunda versão apresentada era “música de velho”.

A professora explicou que o sentido da atividade era perceber que as músicas realmente eram de tempos distintos. Assim como tinham observado que o a Idade Média possuía diferenças de sociedade, economia e cultura se comparada com o período atual, eles deveriam observar essas mudanças e semelhanças nas canções também. Dessa forma, foi enfatizado algo muito trabalhado tanto nos PCNs quanto na BNCC a percepção no aluno de alteridade.

> Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade (BRASIL, 2018, p.76).

Em aulas anteriores, os alunos já haviam identificado em outros momentos que possuíam coisas em comum com o período estudado, a professora pediu então que eles se esforçassem para encontrar nas duas canções semelhanças e diferenças e respeitar expressões culturais distintas.

> (...) conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais (BRASIL, 1998, p.43).

Após a apreciação da segunda versão e os alunos colocarem o que tinham achado de parecido e diferente, a professora partindo da concepção Freiriana de “educação da pergunta” (FREIRE, 2013) começou a trabalhar a primeira frase do trecho traduzido com a turma, que tratava das feiras medievais e como elas se tornaram populares em determinada parte da Europa, após o revigoramento do comércio. Foram suscitadas questões sobre as feiras nos bairros dos alunos, o que eles podiam comprar nessas feiras, se eram apenas legumes e verduras ou se tinham outras coisas. As respostas eram anotadas no quadro, que foi dividido ao meio: no lado esquerdo a professora escreveu Feiras Atuais e no lado direito Feiras Medievais. Uma aluna disse que na feira da sua rua, além de alimentos, também tinham prestadores de serviço,

como pessoas que consertavam panela de pressão, barracas vendendo réplicas de objetos como DVD, CD e roupas de marca. Um aluno em tom jocoso, fez menção à feira de Aribiri alegando que podia comprar celulares, armas e motos roubadas. Dessa forma, os alunos através dessa atividade conseguiram:

> (...) identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; (BRASIL, 1998, p.43).

Continuando com a atividade, a professora passou para o tempo de duração, perguntando o tempo que as feiras dos seus bairros costumavam durar. As respostas variaram na média de um ou dois dias para os bairros próximos da escola. Também foi indagado se os alunos viam apresentações culturais nessas feiras de bairro, pessoas dançando ou cantando. Uma aluna respondeu que o máximo que tinha visto era "Gente andando na feira pregando a palavra com a Bíblia na mão".

Após os alunos chegarem à conclusão de que haviam esgotado os fatos das feiras atuais que poderiam ser anotados, a professora começou a explicar como eram as feiras medievais e o que era possível fazer e encontrar nesses locais. A professora dividiu a turma em equipes orientando que, para cada item anotado no quadro que fosse diferente das feiras da atualidade, eles deveriam levantar a mão e pedir permissão para pegar o pincel e anotar no quadro o que era diferente. No final da aula, o quadro ficou da seguinte maneira:

Tabela 1 – Quadro da Sala de Aula (Aulas 1 e 2)

Feira dos dias Atuais	**Feira da Idade Média**
Duração de 1 a 2 dias Acontecem semanalmente Gente do bairro e agricultores do interior Alimentos e Utensílios	Duração de 15 a 60 dias Acontecem uma ou duas vezes por ano Pessoas de diversas partes do mundo Tecidos, Ferreiros, Cambistas

Fonte: Elaborada pelo autor.

A aula findou com os alunos copiando as informações do quadro e a professora informando que na semana seguinte continuariam a estudar o conteúdo após eles terem traduzido o restante da canção.

Conclusão

Ao longo deste artigo propusemos uma reflexão acerca da utilização da música enquanto produto cultural humano e sua possibilidade de uso em sala de aula, relacionando especificamente com o conteúdo de História. Analisamos as mudanças e permanências trazidas com a BNCC para o ensino da disciplina e como a área do

Medievo consegue dialogar com as legislações no que tange ao ensino de história. Através da análise de duas aulas na educação básica conseguimos observar e levantar questões importantes do trabalho com a música na disciplina e, apesar de termos trazido a ideia de como trabalhar com essa canção em sala de aula, cada docente conhece sua realidade, o que pode ser adequado e os recursos disponíveis no seu ambiente de trabalho. A utilização dessa canção, bem como a abordagem do tema pode ser feita de diversas formas. A análise realizada neste trabalho deve ser enxergada como um dos diversos caminhos possíveis para se trabalhar o conteúdo do Medievo. Estimamos que esta abordagem e sua fundamentação teórica possam inspirar novas práticas no ambiente escolar, assim como novas pesquisas referentes a esta área. O ensino de história com outras linguagens exige constante reflexão e diálogo para que seja possível alcançar o que se espera com o ensino da disciplina: criticidade e consciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. M. **O ensino de música nas séries iniciais:** um estudo de caso em uma escola de Vila Velha. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017.

AURORA. **Scarborough Fair**. Reino Unido: A Decca Records Recording: 2018, CD.

BIRRO, R. BOY, R. V. Ensino de História Medieval e História Pública: Desafios atuais em formato de apresentação. *In*: BUENO, A.; BIRRO, R.; BOY, R. (org.). **Ensino de História Medieval e História Pública**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020.

BITTENCOURT, C. M. **Ensino de História:** Fundamentos e Métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais:** arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

COSTA, L. P. C. **Música no Ensino de História:** A canção popular brasileira como documento em sala de aula. Música Popular em Revista, Campinas, ano 6, v. 2, p.153-179, jul./dez. 2019.

FONSECA, S. G. **Fazer e Ensinar História:** Anos iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura:** As Bases sociais e epistemológicas do conhecimento. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, P. À sombra desta Mangueira. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 256 p.

GUIMARÃES, S. **Didática e Prática no Ensino de História**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2014. 256 p.

GROCHOSKI, C.; STRONA, M. C. PIBID em prática: Metodologia para trabalhar a cultura do Egito Antigo no Ensino Fundamental. *In*: BUENO, A.; CAMPOS, C. E.; BORGES, A. (org.). **Ensino de História Antiga**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/ UFMS, 2020.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

NAPOLITANO, M. **História e Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLE, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SOARES, O. P. **A música nas aulas de história:** o debate teórico sobre as metodologias de ensino. História Hoje, Rio de Janeiro, v.6, p.78-99, jul./dez. 2017.

VOLPE, P. **Parâmetro Curricular nacional do Ensino de Artes:** um diálogo com os docentes. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

CAPÍTULO 30

TEATRO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: NOTAS SOBRE ACEITAÇÃO E ESCUTA EM JOGOS DE IMPROVISAÇÃO.

THEATER IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: NOTES ON ACCEPTANCE AND LISTENING IN IMPROVISATION GAMES.

Fernando Freitas dos Santos
Campo Grande – MS
nandofreitascg@gmail.com

RESUMO:
O presente estudo discorre sobre uma prática teatral realizada no primeiro semestre de 2015 com estudantes do ensino fundamental I, de faixas etárias que variam dos sete aos doze anos, em uma escola de Florianópolis, Santa Catarina. Destaca-se que este trabalho integra minha pesquisa de mestrado que visa traçar aproximações entre alguns dispositivos pedagógicos de Peter Brook e o trabalho com a linguagem teatral em contextos educacionais. No entanto, para este artigo científico, focarei apenas na descrição e análise de atividades teatrais que dialogam com as noções de escuta e aceitação. Busca-se, portanto, apresentar estratégias metodológicas de ensino de teatro que contemple noções essenciais ao trabalho com jogos de improvisação em ambientes educacionais. Para a pesquisa teórica e crítica dos encaminhamentos artístico-pedagógicos serão utilizados o material bibliográfico de Peter Brook (2011), Jean Pierre Ryngaert (2009), Carmela Soares (2010), Paulo Freire (2011), Keith Johnstone (1990), Viola Spolin (2010), Antony Frost e Ralph Yarrow (1990).
Palavras-chave: ensino de teatro, improvisação, contexto educacional.

ABSTRACT:
This study discusses a theatrical practice carried out in the first semester of 2015 with elementary school students, from ages ranging from seven to twelve years old, in a school in Florianópolis, Santa Catarina. It is noteworthy that this work is part of my master's research, which aims to draw approximations between some pedagogical devices of Peter Brook and the work with theatrical language in educational contexts. However, for this scientific article, I will focus only on the description and analysis of theatrical activities that dialogue with the notions of listening and acceptance. The aim is, therefore, to present methodological strategies for teaching theater that include essential notions for working with improvisation games in educational environments. For theoretical and critical research on artistic-pedagogical approaches, bibliographical material by Peter Brook (2011), Jean Pierre Ryngaert (2009), Carmela Soares (2010), Paulo Freire (2011), Keith Johnstone (1990), Viola Spolin (2010), Antony Frost and Ralph Yarrow (1990).
Keywords: drama teaching, improvisation, educational context.

NOÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE JOGOS DE IMPROVISAÇÃO

Monopolizar o andamento da cena e recusar as propostas do outro são atitudes que caminham na contramão do sentido das noções aqui analisadas. A escuta, segundo Ryngaert (2009), é um aspecto de suma importância para o ato de jogar. Ele pontua que "a verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele" (RYNGAERT, 2009, p. 56). O autor francês acrescenta ainda que a escuta é uma qualidade primordial ao jogo, pois, conforme suas palavras, "(...) o jogador que escuta a fala do parceiro apropria-se dela e a conduz como desejar, na direção que parecer mais propícia" (RYNGAERT, 2009, p. 58).

Escutar o outro, escutar aqueles que assistem e escutar a si possibilita uma travessia pelo jogo de forma espontânea e até mesmo, como menciona o próprio Ryngaert (2009), ingênua. A ingenuidade consiste em não se deixar levar por ações precipitadas de modo a adiantar-se ao comportamento do outro. Não se antecipar implica em permitir ser surpreendido pelo jogo: surpreender-se com as ações do outro, surpreender-se com a reação da plateia, surpreender-se com as casualidades do ambiente. Porém, o medo do desconhecido e o receio de não saber o que fazer e como reagir às circunstâncias que não foram preconcebidas, por vezes, desenvolvem uma vontade de controle e posse do jogo. Adiantar-se ao outro é uma maneira de criar um escudo para proteger-se da eventualidade. Antecipar-se é uma forma de manter-se no controle, de comandar a situação e de tomar o jogo para si. E foi exatamente esse aspecto que chamou bastante minha atenção em várias cenas apresentadas durante a primeira aula de jogos de improvisação com os alunos. O comportamento de negar uma interação com o outro e de recusar propostas durante o jogo revelou atitudes que, conforme destaca Ryngaert (2009, p. 58), consistiram em "(...) monopolizar o jogo e a atenção mantendo a ascendência sobre todos os parceiros a ponto de impedi-los de reagir de modo autônomo". Esse tipo de atitude impede a espontaneidade e bloqueia o processo criativo.

No próximo tópico descreverei sobre práticas improvisacionais desenvolvidas com estudantes do ensino fundamental I, de faixas etárias que variam dos sete aos doze anos, em uma escola de Florianópolis, Santa Catarina.

ACEITAÇÃO E ESCUTA NO ATO DE JOGAR

Caixa mágica foi uma das primeiras práticas de improvisação que desenvolvi com alunos de diferentes turmas de uma escola da cidade de Florianópolis - SC. Num espaço de jogo coloquei uma caixa vazia e disse aos estudantes que no interior dela havia um objeto imaginário. Era preciso ir até o espaço do jogo e retirar da caixa o objeto que eles imaginassem. Salientei que era preciso deixar claro aos que assistiam, por meio de ações físicas, qual era o objeto que continha na caixa. Para ajudá-los a melhor compreender o jogo, fiz as seguintes perguntas: Como eu seguro esse objeto? Qual é o seu peso? Que sensação ele provoca em mim?

O jogo da “Caixa mágica” tinha por objetivo exercitar, primeiramente, a escuta de si. Segundo Keith Johnstone (1990), a escuta é a base da improvisação. Para ele, uma das grandes dificuldades de diversos jogadores diz respeito a ouvir a si. Na tentativa de sempre fazer algo novo e original o jogador nega seus impulsos iniciais e não permite se escutar. Com medo de fracassar ao não fazer algo inédito a imaginação é bloqueada e atos espontâneos são suprimidos. Isso, para Johnstone (1990), é uma cruel forma de agressão, uma espécie de autoflagelação. Segundo ele, o julgamento e o medo do fracasso são alimentados em diversos ambientes educacionais. Ele destaca que, quando criança, considerava o mundo incrível e fantástico. Mas, à medida em que crescia, o mundo perdia sua cor e seu brilho. Keith Johnstone (1990) afirma que detestava a escola, pois ela tolhia a espontaneidade, a criatividade e, ainda, aprisionava as asas da imaginação impedindo-as de alçar grandes voos. Por isso, no final década de 1950, quando atuou como professor na *Royal Court Theatre* em Londres, decidiu inverter tudo o que no colégio lhe haviam dito com intuito de estimular a criatividade e conseguir maior espontaneidade dos alunos. Sobre essa questão ele é bastante contundente: “Quando comecei a ensinar, me parecia natural inverter tudo o que meus professores haviam feito. [...] Em uma educação tradicional tudo está desenhado para suprimir a espontaneidade, mas eu queria desenvolvê-la”[1] (JOHNSTONE, 1990, p. 3, tradução minha).

De acordo com Mariana Lima Muniz (2015), Keith Johnstone iniciou sua pesquisa sobre improvisação concomitantemente ao seu trabalho como pedagogo em várias escolas públicas na Inglaterra nos anos 1950. Ela assinala que:

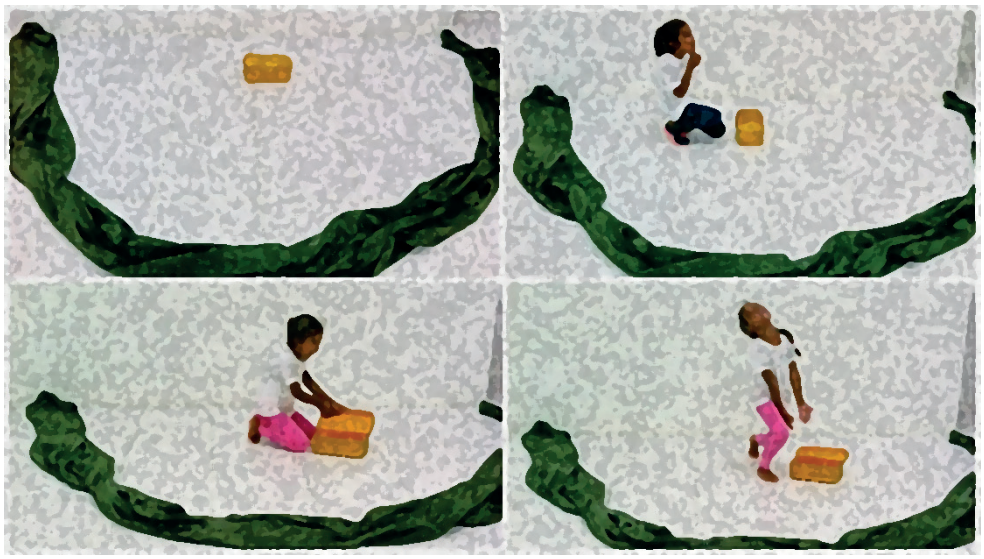
> (...) Johnstone sempre esteve vinculado à educação, pois acreditava que uma educação ruim destrói a imaginação, a criatividade e a espontaneidade, formando adultos bloqueados criativamente e artistas que se contentam em plagiar os padrões estabelecidos e se sentem incapazes de criar. Seus exercícios estão direcionados ao desbloqueio das capacidades criativas por meio do treinamento da espontaneidade e da imaginação. Sua aplicação à impro-espetáculo foi desenvolvida posteriormente pelo próprio Johnstone em diversas ocasiões, como consequência do processo de sua pesquisa. Entretanto, suas técnicas de improvisação não tinham, como finalidade primeira, a criação de um espetáculo, e sim a abertura da criatividade da criança no artista (MUNIZ, 2015, p. 162).

Segundo Johnstone (1990), para conseguir agir espontaneamente em uma improvisação é preciso aceitar os impulsos iniciais latentes no interior de si. É imprescindível se ouvir e, para ele, ao contrário do que a escola tradicional prega, o pensamento excessivo prejudica a espontaneidade. Nessa mesma ordem, Peter Brook (2011) afirma que a racionalização excessiva é um dos elementos perturbadores do ator. Movido pelo medo e com o intuito de manter o controle da situação é comum jogadores arquitetarem de antemão palavras e ações. Tudo é pensado minuciosamente antes mesmo da improvisação começar. Quando isso ocorre, para Brook (2011), uma profusão de ideias descompassadas e confusas gera o engessamento da criatividade.

1 No original: *Cuando empecé a enseñar, me resultaba muy natural invertir todo lo que mis professores habían hecho. [...] En una educación normal, todo está diseñado para suprimir la espontaneidad, pero yo quería desarrollarla.*

À vista disso, presumi que o jogo da “Caixa mágica” poderia contribuir para os alunos ouvirem a si mesmos. Antes de improvisarem com o outro considerei importante, primeiramente, um jogo consigo, uma escuta de si. O que pode haver dentro da caixa? Para responder a essa pergunta pedi para que eles não pensassem muito e que tirassem da caixa a primeira coisa que lhe viessem à cabeça.

FIGURA 1 - Jogo “A caixa mágica”



Fonte – Arquivo pessoal do autor

Foram inúmeros os objetos que saíram de dentro da caixa: sorvete, rocha, anel, flor, fantasma, tênis, bola de futebol, guitarra, celular, dentre outros. A finalidade do jogo era ouvir e aceitar o primeiro impulso que surgisse. Sem muito pensar, tampouco confabular, bastava atender a ideia inicial que pulsava dentro de cada um. Para isso, chamava um aluno de cada vez para se posicionar próximo ao espaço de jogo e contava até três segundos para que, em seguida, ele pudesse ir até a caixa com o propósito de retirar um objeto de dentro dela. Percebi que para alguns essa não foi uma tarefa fácil, pois no meio do caminho ficavam paralisados e diziam não saber o que fazer. Eu, então, perguntava se não havia surgido alguma ideia de um objeto e eles diziam que sim, mas que estavam em dúvida se de fato fariam o que haviam pensado. Quando isso ocorria era comum o seguinte pedido: “Posso ser o próximo?”. Eles diziam precisar de um tempo maior para pensar em algum objeto. Pedia, portanto, para que voltassem ao espaço do jogo, respirassem e, no final da contagem dos três segundos, fossem novamente na direção da caixa e retirassem dela o primeiro objeto que imaginassem. Nada de julgamentos, de elucubrações e de pensamentos excessivos. Era um exercício para ouvir os primeiros impulsos e aceitá-los.

Na medida em que o tempo passava o jogo começava a fluir melhor. Na primeira rodada percebi, principalmente em uma turma do 4º ano, que eles estavam tensos e preocupados em retirar da caixa um objeto formidável. Era nítido o desconforto que sentiam quando estavam no espaço de jogo. Quando todos jogaram pela primeira vez, exceto um aluno que disse não querer de forma alguma participar da atividade-

de, pedi para que ficassem à vontade para jogar quantas vezes quisessem. Bastava surgir alguma ideia e, sem medos e julgamentos, se dirigir ao espaço de jogo para mostrar o objeto. Inicialmente foi uma aluna, alguns segundos depois outro e logo em seguida, com praticamente zero intervalo de tempo entre um jogador e outro, foram vários os alunos, inclusive o que a princípio não quis participar, todos jogaram com a "caixa mágica". A maioria jogou mais que duas vezes. Percebi naquela ocasião a empolgação dos alunos para jogar. Ao observar o andamento da atividade, minha sensação como mediador era como se na cabeça dos alunos acendesse uma lâmpada a cada nova ideia que surgia. E eles, movidos pela empolgação e sem ajuizamentos, se permitiam experienciar o que a imaginação lhes havia sugerido. Naquele momento notei a espontaneidade das ações de alguns alunos. Era como se o medo e o julgamento já não mais apagassem a "centelha de vida" que emergia e que provocava a tão desejada explosão.

A atividade da "caixa mágica" tinha ainda um segundo passo: jogar em duplas. A premissa de escutar a si e de aceitar os impulsos interiores continuava como uma das regras básicas do jogo, no entanto, com um nível de dificuldade maior, pois, além de ouvir a si, também era imprescindível ouvir ao outro. O objetivo do exercício consistia na retirada de um objeto da caixa por um aluno. Em seguida, outro participante teria que jogar com o primeiro jogador e com o objeto imaginário por ele proposto.

O jogo, agora em duplas, buscava ainda estimular a disponibilidade e a aceitação tanto de seus próprios impulsos quanto os de seus companheiros de cena. Essa não seria uma fácil tarefa, pois, conforme destaca Peter Brook (2011), quando se está em cena um dos maiores desafios consiste em voltar-se para o seu mundo interior do mesmo modo a estar completamente envolvido com o do outro. Acerca disso, o encenador inglês lança a seguinte questão: "Como pode conseguir uma interiorização 100% verdadeira sem deixar que ela corte, por um momento sequer, a relação com a pessoa que está diante de si?" (BROOK, 2011, p. 27). Para ele é de suma importância exercitar a escuta de si e do outro de maneira a haver um equilíbrio entre ambas. Sobre essa capacidade de escuta, Brook (2011) afirma:

> É algo extremamente difícil, que desperta uma tentação quase irresistível de trapacear. É comum vermos atores, às vezes grandes atores – e sobretudo cantores de ópera –, conscientes de sua reputação, totalmente absortos em si mesmos, e apenas fingindo contracenar com seus parceiros. Não podemos desqualificar este mergulho interior como simples vaidade ou narcisismo. Pelo contrário, pode ser consequência de uma profunda preocupação artística, que infelizmente não chega ao ponto de incluir totalmente a outra pessoa. Um Lear pode fingir que está contracenando com sua Cordélia, numa imitação perfeita de quem olha e escuta, mas na verdade está apenas tentando ser um profissional correto, o que é muito diferente de ser parte de uma dupla envolvida na criação conjunta de um mundo. Limitando-se a ser apenas o disciplinado colega de cena, que se desliga quando não é sua vez, ele não poderá cumprir a principal obrigação do ator, que consiste em manter o equilíbrio entre o comportamento externo e seus impulsos mais íntimos (BROOK, 2011, p. 27).

Para Brook (2011) é imprescindível haver uma verdadeira harmonia entre o mundo interior e o exterior. Para isso, o ator não pode blindar-se de modo a criar uma barreira que impeça tanto uma escuta de si quanto do outro. Esse tipo de barreira me remete à noção de bloqueio assinalada por Antony Frost e Ralph Yarrow (1990). Eles afirmam que um dos pecados capitais da improvisação consiste na recusa da possibilidade de encontro, ou seja, quando o ator bloqueia a escuta da sua voz interior e/ou da voz do outro. O bloqueio, segundo Frost e Yarrow, "(...) ocorre quando um ator tacitamente se recusa a aceitar o que um outro ator está oferecendo (ou, na verdade, quando ele se recusa a aceitar os impulsos e ideias de sua própria psique)"[2] (1990, p. 110, tradução minha).

Frost e Yarrow (1990) salientam a importância do jogador se encontrar num estado de "*disponibilité*"[3] (disponibilidade). Os autores explicam que "nesse estado [*disponibilité*], o ator habita totalmente o mundo exterior e o mundo interior de seu corpo"[4] (1990, p.153, tradução minha). Segundo eles, o ator precisa atuar numa espécie de "neutralidade armada", ou seja, precisa estar neutro no sentido de se encontrar disponível a qualquer possibilidade de jogo. Neutralidade implica em não haver nada preconcebido ou idealizado de antemão. Indica que o ator precisa estar preparado para jogar com o imprevisível e estar aberto ao inesperado. A neutralidade se refere, então, ao caráter de aceitação que o jogador precisa desenvolver para jogar com as propostas que lhe ocorrerem. Ele precisa aceitar o encontro, aceitar o outro. O improvisador armado é aquele que está alerta e que escuta verdadeiramente a si, a seus parceiros de jogo, a plateia e os possíveis incidentes que venham a acontecer. O jogador armado tem sua percepção integralmente presente para o aqui-agora, escuta suas pulsões interiores e aproveita qualquer acontecimento para gerar jogo (FROST; YARROW, 1990).

Interessa-me salientar que o meu objetivo com o jogo da "caixa mágica" era que os estudantes escutassem a si e ao outro e que pudessem jogar como um brincar espontâneo. Queria trazer a mesma vivacidade, alegria e espontaneidade, tão presentes nas brincadeiras entre eles no momento do intervalo, para dentro da sala de aula. Não queria que atitudes estereotipadas e mecânicas dominassem suas ações porque estavam fazendo um exercício de teatro, desejava que eles se divertissem com as várias possibilidades que a "caixa mágica" oferecia e que também pudessem brincar e jogar com os diversos objetos imaginários propostos por seus colegas. Meu interesse era ajudá-los a quebrar a barreira que, construída pela preocupação de criar algo inédito, pelo julgamento agressor dos impulsos interiores e pela necessidade de manter-se no controle com medo do inesperado, impedia uma escuta do todo.

Portanto, utilizo a pergunta de Peter Brook (2011): Como equilibrar a escuta de si e do outro? A imagem que me remete como a resposta a essa pergunta refere-se

---

2 No original: (...) *occurs when an actor tacitly refuses to accept what another actor is offering (or, indeed, when he refuses to accept the impulses and ideas of his own psyche).*

3A utilização dessa palavra é baseada nos estudos de Jacques Lecoq e como a palavra disponibilidade não tem tradução clara para a língua inglesa, os autores preferem mantê-la em francês.

4 No original: *In this state the actor is fully inhabiting the world outside and the world within his body.*

à brincadeira de polícia e ladrão entre dois alunos que, certa vez, no momento do recreio pude acompanhar. Era nítido o mergulho deles no universo ficcional e suas ações aconteciam na medida em que a brincadeira se desenrolava. Eles agiam com naturalidade e espontaneidade. Percebia que a direção dos acontecimentos era assumida ora pelo policial, outrora pelo ladrão. Quando o ladrão estava em fuga obrigava o policial a segui-lo. Imersos num mundo imaginário eles percorriam trilhas lamacentas, nadavam em rios bravios, atravessavam pontes perigosas e subiam ao topo de árvores grandiosas. Contudo, quando o ladrão era pego, a condução do jogo ficava a cargo do policial. Ele sabia qual caminho era mais seguro para chegar até a prisão, e quando lá chegavam, o ladrão precisava atender todas as regras que lhe eram impostas. Ele trabalhava na confecção de brinquedos para ajudar nas despesas da cadeia. A arma do policial, construída pelos dedos polegar e indicador, ajudava a manter o controle, mas o ladrão com sua perspicácia encontrava sempre uma maneira para fugir da cadeia e, quando isso ocorria, uma nova aventura era experienciada.

À vista disso, penso que a noção de escuta de si e do outro, provavelmente, já havia sido por eles experimentada em brincadeiras como a de polícia e ladrão. O problema é que, quando entravam na sala de aula e iniciavam-se os exercícios de teatro, a impressão que tinha era que ações programadas e mecânicas passavam a ter o domínio da situação. Talvez porque, conforme destaca Keith Johnstone (1990), o ambiente escolar suprime a espontaneidade. Além dele, Henry Giroux (1999) afirma que um dos graves problemas do sistema educacional deve-se a uma lógica que visa doutrinar o sujeito em vez de estimular sua criticidade e sua autonomia. Para ele, a instituição escolar silencia as vozes dos alunos na medida em que regras, procedimentos e conteúdos pedagógicos são adotados sem correspondência alguma com o contexto dos educandos. Paulo Freire (2011) nomeia esse problema de “educação bancária”. Esse modelo de educação, para Freire (2011), é arbitrário e agressivo, pois encara o aluno como recipiente para o depósito de informações e, tal como um objeto manipulável, é suscetível de ser moldado conforme a vontade do professor. Para superar a “educação bancária”, Freire (2011) destaca que é de suma importância respeitar o aluno e tratá-lo como sujeito de seu próprio destino. Ele afirma ainda que um dos saberes necessários a uma prática educativa implica em saber a escutar. De acordo com suas palavras:

> No processo da *fala* e da *escuta*, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua non* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 2011, p.114).

O educador brasileiro assinala que uma educação democrática e solidária valoriza as vozes dos educandos. Ele considera autoritária e descabida a atitude de professores que se julgam detentores do saber que está pronto para ser transferido. Por isso, com vista a valorizar a autonomia e a espontaneidade dos estudantes, meu interesse como professor de teatro era resgatar para a sala de aula o modo alegre e espontâneo que pude perceber nos garotos quando brincavam de polícia e ladrão no momento do intervalo. Desejava que a sala de aula não bloqueasse a escuta e tampouco tolhesse atos espontâneos. Queria que a capacidade de escutar fosse algo alcançável a todos em sala aula, e quando me refiro a todos, incluo também a mim. Precisava aprender a escutar a mim, as minhas intuições e meus impulsos. Além disso, e não menos importante, necessitava também aprender a escutar os alunos.

Voltemos, então, ao jogo da “caixa mágica” em duplas. O desafio dessa etapa da atividade consistia em jogar com um objeto imaginário exercitando a escuta de si e do outro. Quando os alunos estivessem confortáveis e assim que surgisse algum impulso interior, poderiam ir até a caixa para retirar um objeto imaginário de dentro dela. No momento em que o objeto proposto fosse identificado, um outro participante poderia jogar com ele e com o jogador que o propôs.

FIGURA 2 - “Caixa Mágica” em duplas.

Fonte – Arquivo pessoal do autor

Em todas as turmas percebi que as propostas de objetos imaginários ficavam a cargo das mesmas pessoas. Geralmente os alunos mais proativos eram sempre os primeiros a se dirigirem ao espaço de jogo. Já os mais tímidos, aqueles que tinham mais dificuldade de escutar e aceitar suas pulsões internas, eram atropelados pela disposição descomedida de alguns e geralmente só entravam no jogo depois que o objeto já havia sido proposto.

Para Ryngaert (2009), a inibição é considerada como um dos grandes obstáculos ao jogo. Ela é explicada pelo autor francês como “(...) uma hipertrofia do ‘interno’ e uma impossibilidade de abertura para o exterior. O jogador gostaria de ter a

possibilidade de não se mostrar, de não falar, de não “ser” (RYNGAERT, 2009, p. 45). Por outro lado, a extroversão é também, segundo esse mesmo autor, prejudicial ao desenvolvimento da capacidade de jogo. Diferentemente da inibição, a extroversão refere-se a vontade de se mostrar excessivamente e é revelada por meio de “(...) uma grande agitação, por uma expressão transbordante que nunca leva em conta a existência de parceiros” (RYNGAERT, 2009, p.48).

No caso especifico do jogo em duplas com a caixa, creio que a extroversão não tenha sido a vilã da atividade. Penso isso porque não havia uma tentativa de chamar a atenção a qualquer preço ou de desconsiderar a presença do outro no momento do jogo. Acredito que o problema estava antes da improvisação ter o seu início, pois uma espécie de agitação, descontrole e euforia por parte de alguns em querer propor a todo momento um objeto acabava por inibir ainda mais aqueles que já tinham dificuldade de se colocar. A inibição de alguns alunos era fortalecida pela euforia desmedida de outros. Portanto, pedi a todos para que, ao menos uma única vez, experimentassem tanto propor quanto aceitar um objeto proposto pelo outro. A minha instrução foi direcionada tanto para aqueles que não conseguiam conter a excitação de dar o pontapé inicial ao jogo, quanto para os que, aprisionados pela timidez, ou talvez por uma autocensura, preferiam aceitar o objeto já proposto pelo outro ou até mesmo não jogar.

A minha orientação funcionou em parte. Por um lado, os inibidos passaram a iniciar a improvisação retirando da caixa um objeto para jogar com outra pessoa. Por outro, os eufóricos ficavam na plateia se “contorcendo” para a improvisação em desenvolvimento terminar o quanto antes, para eles poderem jogar com o objeto que almejavam propor.

No final da aula conversei com eles e expliquei que a euforia e a excitação, conforme alguns haviam manifestado, eram fatores que impediam a escuta. Disse que observar atentamente os companheiros que jogavam era também uma forma de exercitar a escuta, afinal, o jogo do outro poderia despertar em mim (observador) inúmeras pulsões e ideias suscetíveis a serem experimentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pressão em busca do novo e do original, conforme já destacado a partir dos apontamentos de Keith Johnstone (1990), gera muita racionalização, impede a escuta dos impulsos interiores e, com isso, suprime a espontaneidade. Por esse motivo, objetivava que os alunos não se autoflagelassem com a expectativa de ineditismo, afinal, baseado em Vigotski (2009), não é possível fazer algo puramente inédito. O sentido de “novo” e “original”, para o autor bielo-russo, só é possível a partir de uma atividade “combinatória”, ou seja, elementos já conhecidos são combinados e reorganizados. Portanto, desejava que os alunos ocupassem o “espaço vazio” a partir da reelaboração de algo vivenciado e dos signos assimilados, para aí, então, representar algo novo. A “experiência original” e o “fenômeno novo” que julgo coerente para o

ensino do teatro na escola implica num processo “combinatório” que não bloqueia a imaginação, não nega os impulsos interiores e faz da racionalização excessiva uma grande inimiga. O sentido de “novo” e “original”, nesse caso, refere-se ao surgimento da “centelha de vida” que motivada pela espontaneidade é capaz de “desinventar” as coisas gerando, assim, uma grande “explosão”.

Na esteira de pensamento de Peter Brook (2011), busquei trabalhar com o jogo estimulando os alunos a se disponibilizarem ao momento presente. Para tal, procurei incentivá-los a observarem e a experimentarem a característica do aqui-agora do jogo, de modo a não se preocuparem com o instante que se foi ou que surgiria no minuto seguinte. Na atividade da “caixa mágica”, por exemplo, orientei os estudantes a escutarem suas pulsões interiores e, sem antecipações, aceitarem e reagirem as propostas dos colegas de cena. Por essa razão, utilizo novamente as palavras de Carmela Soares (2010, p. 70), pois em conformidade com seu apontamento sobre o ensino de teatro na escola, é preciso fazer com que o estudante perceba que “(...) o presente se impõe como força motriz das ações, e o olhar na sua dinâmica lúdica captura as formas que se configuram e se desalinham no instante efêmero do jogo teatral na sala de aula”. A autora acrescenta ainda que é fundamental exercitar a capacidade de jogo do estudante impulsionando-o “(...) a se colocar no presente, disponível, imerso na situação imediata e ao mesmo tempo aberto e flexível a qualquer modificação sugerida no decorrer do jogo” (SOARES, 2010, p. 70).

A título de exemplo, na atividade *da caixa mágica* os estudantes foram estimulados a perceberem seus impulsos internos, estarem receptivos ao momento presente e a ouvirem o outro verdadeiramente. Em algumas das improvisações foi possível perceber aquilo que Spolin (2010) chama de “explosão”, ou seja, focados no problema de atuação os jogadores conseguiram atingir uma organicidade das ações. O instante da explosão refere-se ao momento em que se joga levando em consideração o aqui-agora de modo a não preconceber ou se antecipar ao andamento do jogo, pois ao atuar dessa maneira o jogador não age espontaneamente.

Aliás, suponho que as ações espontâneas são capazes de provocar o que Peter Brook (2011) nomeia de “centelhas de vida”. À vista disso, em algumas cenas dos jogos propostos foi possível perceber que os jogadores se permitiam ao momento presente e conseguiram, como bem destaca Viola Spolin (2010, p. 5), “(...) penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos”. Eles, por meio de um “espaço potencial”, puderam experimentar um novo modo de relação com um dos lugares e objetos de maneira operante e ativa. Também foram capazes de fazer do campo do jogo um lugar de poesia.

Por fim, importa-me salientar que a presença das noções de escuta e aceitação podem ser notadas em distintos momentos de jogo de forma demorada ou fugaz. Por isso, presumo tais noções aparecem quando o aluno joga com a linguagem teatral movido pelo prazer, pela curiosidade e pela alegria. Quando as regras do jogo são entendidas, respeitadas e, inclusive, recriadas. Quando é voluntário o lançar-se na

área do jogo e nela é trazida outra dimensão de tempo-espaço. Quando a relação professor-aluno é instaurada pelo diálogo. Quando a imaginação preenche os vazios, cria diversas imagens e estabelece inúmeras (re)significações.

REFERÊNCIAS

BROOK, Peter. **A porta aberta***:* reflexões sobre a interpretação e o teatro*.* Tradução de Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa*.* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FROST, Antony; YARROW, Ralph**. Improvisation in drama**. Londres: Macmillan, 1990.

GIROUX. H. A. **Cruzando as frontes do discurso educacional:** novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

JOHNSTONE, Keith. **Impro:** improvisacion y el teatro. Traduzido para o espanhol por Elena Olivos e Francisco Huneeus. Santigo de Chile: Cuatro Vientos, 1990.

MACHADO, Natanael; MATOS, Débora; NOGUEIRA, Marcia Pompeo. O teatro feito pela comunidade: *O quintal esquecido*. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Ventoforte no teatro em comunidade.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015.

MUNIZ, Mariana Lima. **Improvisação como espetáculo:** processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar:** práticas dramáticas e formação*.* Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral:** uma poética do efêmero. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

CAPÍTULO 31

USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA E DA FÍSICA

Fernanda da Silva Cacini
Licenciada em Matemática e Pedagogia.
Professora de Ensino Médio e Técnico no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.
Centro Estadual de Educação Técnológica Paula Souza
Etec Prof. José Carlos Seno Júnior
Olímpia -SP

Daniela da Silva Soncini
Especialista em Didática e Gestão Pedagógica e Segurança da Informação,
Graduação em Processamento de Dados e Pedagogia.
Professora de Ensino Médio e Técnico no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.
Centro Estadual de Educação Técnológica Paula Souza
Etec Prof. Idío Zucchi
Bebedouro -SP
ORCID: 0000-0001-6075-7847

RESUMO

O cenário da educação tem passado por grandes transformações e por este motivo a busca e aquisição pelo aprendizado se fazem constante e necessariamente importante para o processo educacional. Tais exigências fizeram com que a educação se enquadrasse em um novo perfil, com novas metodologias. Devido a este novo perfil a importância do assunto em questão residiu em discorrer sobre os benefícios das Metodologias Ativas utilizadas no ensino, principalmente, no ensino da Matemática e da Física. Concluiu-se que o desenvolvimento de práticas pedagogicas deve primar por metodologias inovadoras, tais como as metodologias ativas, pois estas apresentam-se como recursos capazes de romper com o modelo de educação bancária tradicional em disciplinas que os alunos apresentam mais dificuldades, tais como a Matemática e a Física.

Palavras-chave: Educação; Metodologias Ativas; Matemática; Física.

Abstract: The education scenario has undergone major transformations and for this reason the search and acquisition for learning are constant and necessarily important for the educational process. These demands made education fit a new profile, with new methodologies. Due to this new profile, the importance of the subject in question was to discuss the benefits of Active Methodologies used in teaching, mainly in the teaching of Mathematics and Physics. It was concluded that the development of pedagogic practices should excel in innovative methodologies, such as active methodologies, as these are

presented as resources capable of breaking with the traditional banking education model in disciplines that students present more difficulties, such as Mathematics and Physics.
Keywords: Education; Active Methodologies; Mathematics; Physics.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o mundo e a educação passam por momentos que proporcionam informações de forma extremamente rápidas. Ademais, é uma era marcada por incertezas e mutações que acabam afetando, ainda que indiretamente, os paradigmas e escalas de valores das pessoas, grupos e classes. E assim como tudo ocorre de forma muito rápida, há certa velocidade também no que diz respeito às diversas reestruturações no âmbito da educação visando a novas propostas pedagógicas, visando inovações no âmbito educacional também tendem acompanhar o ritmo da evolução.

A inovação - entendida como um processo de mudança social - encontra um tratamento mais sistemático enquanto categoria de análise nas proposições teóricas da modernização. Assim, é preciso que os métodos e técnicas de ensino sejam encaixados em termos de inovações no âmbito escola (GOMES; CASAGRANDE, 2002).

Nessa era digital em que estamos, tornou-se imprescindível o usa das tecnologias na educação, uma vez que facilitam o acesso as informações. Mas, antigamente existia uma grande preocupação em deixar essas tecnologias a disposição dos educandos. Era muito comum ouvir frases do tipo: “Se meu aluno usar a calculadora como ele vai aprender a fazer contas?”, “Se um computador traça os gráficos sem auxílio extra, como o aluno vai ter interesse em aprender a fazê-los manualmente?”.

Foi ao final da década de 70 que começaram as discussões do uso das tecnologias para o ensino imaginando que haveria aumento de desemprego dos professores, porém, ficou comprovado que isso não aconteceria, pois, a participação do professor era e sempre será indispensável para o aprendizado.

Nesse cenário surge a informática que constitui um atrativo importante no processo ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que o termo informática é oriundo da contração de outros dois que são: “informática” e “automática”. Em resumo, pode-se dizer que a informática é uma disciplina científica e uma técnica que é aplicada em âmbitos específicos que trata automaticamente do processamento da informação (GOMES; CASAGRANDE, 2002).

No entanto, ainda assim com essas novas tecnologias percebeu-se, em particular no ensino da Matemática e da Física, um número considerável de alunos que não gosta das referidas disciplinas e esse sentimento ruim, negativo se intensificando com o passar dos anos. Esse sentimento negativo, inclusive, pode ser confirmado na literatura de Fragoso e Revuz (2001, p.96): “a realidade, o que verificamos é que o ensino da Matemática e da Física tem sido traumatizante. Disciplina básica nos currículos de todos os graus em todo o mundo, por razões várias são consideradas difíceis por muitos, desinteressantes por outros, até inacessíveis para alguns”.

Nesse sentido defendem Paiva e Carvalho (apud BARASUOL, 2006) que é no ambiente escolar que as experiências deveriam ser enriquecidas por meio de discussão, reflexão, formas e soluções que cada um apresenta na resolução de problemas. Os alunos deveriam, em tese, explorar materiais, conhecer a profundidade do problema que está resolvendo, delinear e modelar suas representações mentais, ou seja, precisam transformar essas vivências em linguagem matemática mais real, do dia a dia dos alunos.

Foi nesse cenário da educação brasileira que se percebeu a emergência de novas formas de promover a aprendizagem no aluno com a junção do que já se tinha: novas tecnologias e professores que por meio de atividades simples e criativas instigam no aluno o interesse em aprender de forma efetiva. São as chamadas Metodologias Ativas que segundo Borges e Alencar (2014, p.120) são: “formas de desenvolver o processo de aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica dos educandos.”

Feitas tais considerações introdutórias ressalta-se que o objetivo deste trabalho consiste em discorrer sobre os benefícios proporcionados pelas metodologias ativas no ensino da Matemática e da Física. Para tal investigação foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, discutindo e analisando os principais autores que tratam nesta pesquisa os autores usados como base teórica foram: Ainsley; Daher e Moraes; Libâneo; Freire; Morán; Paiva; Souza e Dourado e outros que se fizeram pertinentes. Segundo Gil (2008, p.44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

2 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De antemão é preciso que façamos algumas considerações reflexivas acerca da Educação Matemática. De acordo com Ainsley (1993) a palavra “matemática” é oriunda do vocábulo grego que quer dizer “instrução”.

Segundo Jesus (1998) a diferença do ato de pensar do ato de pensar na matemática é que este tem um caráter mais relacional, enquanto o outro é mais caracterizado pela discussão, observação, interpretação. A relação da matemática com a nossa realidade é que ela se fundamenta numa completa interação entre os elementos que compõem um problema, ou entre os elementos que compõem a nossa realidade.

Baseando-se no pensamento e reflexões da matemática, há a possibilidade de se clarear alguns problemas enfrentados no dia a dia, problemas dos quais não conseguimos achar resoluções imediatas, fazendo-nos parar, pensar, refletir. Segundo disposto nos Parâmetros Curriculares o ensino da matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerência que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Vale dizer que, essa potencialidade do conhecimento matemático deve ser explorada de forma ampla e um tanto quanto possível tanto por parte do educando, como

por parte do educador. Dessa forma, é imprescindível que a Matemática desempenhe, efetivamente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na agilização do raciocínio dedutivo dentre outras tantas habilidades (PASSOS e ROMANATTO, 2010)

Porém, também não se esquecendo que além de uma ampla formadora de conhecimentos é também uma das disciplinas que ocorre maior índice de reprovação devido sua rigorosidade, números, e dentre tantos outros problemas levantados. Nesse sentido é que a formação de professores tem um papel significativo a ser desempenhado.

Segundo alguns resultados avaliativos divulgados pelo SAEB[1], podemos constatar que a maioria dos alunos, cerca de 67,7%, acertava pelo menos metade dos testes de Matemática, na primeira série do ensino fundamental. O índice caiu para 17,9% na terceira série e reduzindo ainda mais na quinta série: 3,1%.

A Matemática até pode ter um caráter abstrato, porém, ela acaba por se envolver no mundo real e no dia a dia das pessoas: estamos exercitando a matemática quando fazemos compras; pagamos alguma conta; pagamos a nossa mensalidade do curso de Graduação; consultamos o calendário; ou fazemos anotações na nossa agenda.

Com certeza mediante esses dados, podemos concluir que além deste fato há inúmeras muitas outras evidências que a disciplina funciona como filtro para selecionar alunos que concluem ou não o ensino fundamental. Freqüentemente, a mesma tem sido apontada como a disciplina que contribui significativamente para elevação das taxas de retenção (FERNANDES, 2006).

2.1 Desafios na Educação Matemática

Segundo Pinheiro (2003) é inegável a contribuição que a Matemática tem trazido para o desenvolvimento das ciências de forma geral e para o avanço da tecnologia. Porém, apesar de sua enorme contribuição é nítida a dificuldade significativa que os alunos têm de aprender.

Segundo Raquetta (2007) uma das razões importantes usadas como meio de justificar o ensino da matemática é dizendo que essa disciplina possui papel relevante na formação do homem e na construção do edifício do seu conhecimento.

Nesse sentido ainda, Abrantes et al., (*apud* Grosso, 2004), nas recomendações para o ensino e a aprendizagem da Matemática no século XXI, lembra que nas últimas décadas, o ensino da Matemática tem vivido em estado de crise quase permanente. Na verdade, esta disciplina é uma das que mais contribui para o insucesso escolar em todos os níveis de escolaridade.

Vale dizer ainda que, a Matemática talvez não seja, hoje, uma disciplina muito bem-vista pelos alunos, pois teve dificuldade em se modernizar, em angariar esforços para justificar explicitamente a sua necessidade. Na maioria das reformas, o texto preambular nem sequer faz referência à disciplina de Matemática. Segundo os Parâme-

1 Sistema Nacional de Avaliação Escolar da Educação Básica

tros Curriculares Nacionais de Matemática (Brasil, 1997), por exemplo, a Matemática deveria ser vista como um conhecimento que desenvolvesse o raciocínio do aluno.

Dentre todas as dificuldades, resolver problemas talvez seja a mais complexa ou por falta de motivação, dos alunos decorrentes daquela imagem negativa que têm da Matemática desde as séries iniciais, ou por falta de estímulo ou por falta de metodologias inovadoras e estimulantes.

Vale dizer ainda que as ideias básicas que estão inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais na disciplina de Matemática (Brasil, 1997) refletem muito mais do que uma mera mudança de conteúdos, mas acabam por apontar para a necessidade não somente de ensinar, mas de como ensinar e em como utilizar-se de situações de ensino e de aprendizagem, apesar dos inúmeros avanços tecnológicos.

O processo de aprendizagem da Matemática é marcado por vários conflitos envolvendo professores, aluno e objetos matemáticos, estabelecendo situações que envolvem algum tipo de habilidade a ser desenvolvida. Para Rangel (*apud* DAHER e MORAIS, 2007) o grande erro do ensino da Matemática tem sido o de estar voltado para a aprendizagem superficial de regras e de toda linguagem de sinais operatórios.

E sobre o assunto elencam Oliveira; Godói Athayde (2010, p.28):

> Para muitos que dizem não gostar do conteúdo matemático, deixa a impressão que o professor desta disciplina é ditador em sala de aula, torna a aula tradicional e sem rendimento, provoca cansaço nos alunos e pouca participação nas aulas. Infelizmente o ensino da matemática, em muitas escolas e por muitos professores, continua direcionado para atuar como um instrumento disciplinador e excludente. Uma boa parte dos docentes tem como único objetivo ensinar a matemática sem se preocuparem em repassar para o aluno um conhecimento matemático mais significativo.

Depreende-se de tal afirmação que muitas vezes o aprendizado efetivo da matemática pode estar relacionado ao educador, por seu caráter meramente militante sem preocupação em torná-la mais prazerosa.

Segundo ainda Daher e Morais (2007, p.16): “A Matemática é, sem dúvida, a ciência que melhor permite analisar o trabalho da mente e desenvolver um raciocínio aplicável ao estudo de qualquer assunto ou temática”.

Tais autores complementam:

> Acreditamos que ensinar Matemática sem explicar a origem e as finalidades dos conceitos é contribuir para o insucesso escolar. Sendo um dos objetivos fundamentais da educação criar no aluno competências, hábitos, bem como desenvolver capacidade (DAHER e MORAIS, 2007, p.16).

A afirmação acima vai ao encontro do colocado por Oliveira; Godói e Athaide, pois sem fundamentar a disciplina, explicando e finalidades é perder tempo somente.

Daher e Morais (2007) apontam dados críticos do Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e acreditam que se medidas urgente não forem tomadas, a situação tende a agravar, especialmente, no que diz respeito à resolução de problemas. Portanto, é importante executar novas estratégias, metodologias alternativas, de forma com que as escolas criem um espaço motivante de trabalho.

Desde os primórdios da civilização o homem tenta compreender e explicar o mundo em que vive. Partindo da época em que a única matemática utilizada pelo homem se baseava na contagem decimal, chegaremos até o século XVII, com as teorias de Newton, baseadas nas idéias de Copérnico, Galileu, Kepler, Tycho, Brahe, etc. As descobertas desses matemáticos, principalmente os do séc. XVII, podem ser considerados a base de toda a matemática atual que, aliada à tecnologia, permite ao homem calcular, por exemplo, distâncias astronômicas e formular teorias que indiquem a origem de muitas coisas, mesmo que essa origem chegue a ser de milhões de anos passados (VARRIALE e TREVISAN, 2012).

Dessa forma, podemos concluir que a matemática é, direta ou indiretamente, instrumento do qual dependem, para sua organização, as demais ciências, como a Física, a Química, a Biologia, a Cosmologia etc.

Sobre a necessidade do estudo com afinco da matemática, Santos; Capelari e Sperandio (2005, p.08):

> Todavia, o complexo desenvolvimento matemático, fruto da intelectualização do homem, muitas vezes é limitado pela própria sua própria inteligência. Apesar de ser um bem cultural de interesse geral, ainda são impostas barreiras quanto ao aprendizado matemático, já que nem sempre é claro o papel da matemática aplicada à realidade. Muitas pessoas estudam-na como se ela fosse um estado de assuntos superiores ao entendimento humano. Em decorrência disso é que o estudo dessa ciência se torna, às vezes, tão difícil, tanto para aquele que ensina quanto para aquele que aprende.

Em função dessa ideia que muitos têm acerca da matemática, seu ensino ainda é muito limitado e dificultado, fato que também pode ser entendido como uma das diversas consequências dos problemas gerados por toda a complexidade do sistema educacional. Outro problema que também afeta o ensino matemático é o que diz respeito à relação professor-aluno e a forma como muitos professores transmitem os ensinamentos matemáticos.

De uma maneira geral, esse quadro pode ser resumido como a má formação universitária de muitos grupos docentes, que na maioria das vezes não recebem preparação suficiente sobre como fazer com que o aluno se interesse pela matemática e passe a ver como e quando ela pode ser aplicada, satisfatoriamente, na resolução de problemas que nos cercam (AZANHA, 2004).

É nesse espaço motivante que terá lugar às novas tecnologias e/ou às **metodologias inovadoras** tal como as **metodologias ativas** a serem utilizadas na Educação Matemática, pois como pôde ser visto na literatura de Marques e Caetano (2002) a escola criando ambientes interativos onde a criatividade é fundamental acaba por transformar e criar ideias inovadoras com seus alunos e professores em qualquer que seja a disciplina desde a mais básica à mais complexa.

2.1.1 Aprender e ensinar Matemática

O processo ensino/aprendizagem de uma disciplina de um modo geral é bastante complexo, principalmente, quando essa disciplina é a Matemática. É de fundamental importância que o professor ao ensinar matemática, conhecer a história da vida do seu aluno para poder interagir de forma dinâmica. Através disto o professor irá escolher o conteúdo a ser trabalhado, o objetivo e a forma de avaliação.

O trabalho do professor não consiste em resolver problemas e tomar decisões sozinhas. Ele anima e mantém a rede de conversas coordenando também as ações fazendo frente a uma postura de organizador e consultor.

Não se deve ensinar Matemática como se a verdade só saísse de nós educadores, isto só reforça a heteronímia da criança. E pode bloquear o emocional interferindo na vida adulta.

É de grande importância que o professor obtenha informações a fim de selecionar estratégias mais adequadas para o desenvolvimento da disciplina que pretende lecionar. Quando a capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado (SANTOS e SANTOS, 2012).

Para o professor compreender melhor como se desenvolve a aprendizagem no aluno ele precisa conhecer os obstáculos envolvidos no processo de construção de conceitos. E à medida que se redefine o papel do aluno perante o saber do professor ganha novas dimensões, tendo em vista os objetivos que se propõem atingir.

A interação entre os alunos também contribui de forma significativa para a construção do conhecimento, pois ao estarem juntos em busca da solução para determinada situação, ambos tentarão compreender o pensamento um do outro, então discutirão as dúvidas e persistirão na tentativa de construírem suas próprias ideias (SOUZA e SOUZA, 2012).

Diante disto, esta aprendizagem só será possível na medida em que o professor proporcionar um ambiente que estimule o aluno a criar, comparar, discutir, rever, perguntar e ampliar ideias. Sendo evidente que a consideração desses aspectos constitui uma simplificação. Porém, torna-se útil para o professor de matemática interessado em conhecer um pouco mais acerca da aprendizagem, selecionar metodologias alternativas, estratégicas e adequadas para o desenvolvimento da disciplina que pretende lecionar (JUNCKES, 2013).

2.1.2 A Educação Matemática e o Planejamento Curricular

A fim de posicionar-se ante o sistema educacional e à nova dinâmica do sistema educacional, o educador é chamado a refletir, num primeiro momento, em torno de certos elementos que recebem hoje um novo enfoque decorrente do progresso científico, tecnológico e diríamos até mesmo metodológico. Atualmente, a escola é vista como o centro de educação sistemática, integrada na comunidade da qual faz parte.

Dessa forma cabe à ela oferecer aos alunos situações que lhe permitam desenvolver suas potencialidades de acordo com a fase evolutiva (TORRES, 2005).

O currículo deve não somente promover a aprendizagem de conteúdo e habilidade específica, mas também fornecer condições favoráveis à aplicação e integração desses conhecimentos. Isto é viável através da proposição di situações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades dos alunos para solucionar problemas matemáticos, por exemplo, muitos dos quais comuns no dia a dia. Assim é imprescindível que haja um ponto fundamental no planejamento curricular da matemática. E este ponto deve ser o envolvimento da escola junto ao educando, para que o mesmo tenha uma orientação mais efetiva em todo o processo educacional, abrangendo todos os elementos envolvidos no processo (TORRES, 2005).

2.1.3 Breves considerações sobre o Ensino de Física

Assim como a Matemática a disciplina de Física alcança uma legião de "inimigos". Quiçá, essa legião de inimigos que ambas tenham feito no percurso da história tenha alguns motivos tais como: uma aprendizagem mecânica, pautada em decorar fórmulas, tipos de questões. Ainda contribui para tantas dificuldades: salas numerosas por turma, ausência de professores habilitados para ministrarem aula de física (pois muitas vezes professores de áreas afins podem dar essas aulas); quase que inexistência de equipamentos apropriados para executarem atividades práticas/experimentais; ausência de domínio dos educadores para ministrarem os conteúdos em física.

Como relatado no estudo de Vaz (2008) a Física é considerada como uma das disciplinas mais difíceis de ser ensinada e, consequentemente, os alunos apresentam dificuldades em tais conteúdos também. Por isso novos procedimentos e/ou metodologias se fazem necessários a fim de motivar os alunos.

Damasceno (2011) ressalta em seus estudos que é importante que os alunos saibam o porquê estão aprendendo a física e inserindo nestes contextos sejam capazes de lidar de lidar com situações reais, crises de energia, problemas ambientais, manuais de aparelhos, concepções de universo, exames médicos, notícias de jornal, e assim por diante.

Sobre o assunto Weigers et al., (2009, p.11) tecem um oportuno comentário:

> Uma física em que o educando possa perceber seu significado no momento em que aprende e não num momento posterior ao aprendizado, sendo então imprescindível considerar alguns fatos, como o mundo vivencial dos educandos, sua realidade próxima ou distante, os objetos e fenômenos com que eles efetivamente lidam, ou até os problemas e indagações que movem sua curiosidade. Uma Física que instiga educandos e educadores a acompanhar as notícias científicas, orientando-os para a identificação sobre o assunto que está sendo tratado e promovendo meios para a interpretação de seus significados. Como por exemplos de informações que aparecem em jornais e programas de televisão, divulgadas na internet e outros meios, e que certamente podem ser trabalhadas em sala de aula, podem ser citados: notícia de uma missão espacial, uma possível colisão de um asteróide com a Terra, um

> novo método para extrair água do subsolo, uma nova técnica de diagnóstico médico envolvendo princípios físicos, o desenvolvimento da comunicação via satélite, a telefonia celular, entre outros. Uma Física que discute sobre a fabricação das bombas atômicas e a construção de usinas nucleares, assim como reconhecer a presença de alguns elementos dessa ciência em obras literárias, cênicas e artísticas denota conhecimentos de dimensões históricas e sociais. Essa percepção do saber físico como construção humana constitui-se em condição necessária, mesmo que não suficiente, para que se promova a consciência de uma responsabilidade social.

Nas orientações curriculares para o Ensino Médio é descrito que a Física deve ser ensinado como aquisição de cultura, mas também como possibilidade de compreensão do mundo.

2.2 Metodologias Ativas: considerações gerais

Como visto anteriormente uma parcela grande dos alunos ainda possui dificuldade com a disciplina de matemática, por este motivo é que estudiosos e pesquisadores não cansam de procurar maneiras de fazer com que ela se torne mais atrativa. E ainda para ajudar ocorre que o professor inicia um conteúdo partindo diretamente para as aulas tradicionais expositivas, não aproveitando nada de suas experiências matemáticas, tampouco dos seus alunos efetuando trocas que seriam bastante válidas e prazerosas.

De acordo com estudo realizado por Paiva (2016, p.15): “Aprendizagem ativa é um conjunto de práticas pedagógicas centradas no aluno de forma que ele aprenda os conhecimentos propostos por meio da interação entre ele e os outros colegas, estimulando o pensamento crítico”.

Relata ainda Paiva que este tipo de aprendizagem vem desde o século XVIII, momento em que alguns professores e teóricos deram início a diversos testes e em diversas disciplinas a fim de verificar como aconteceria. Ganharam força somente após o movimento da Escola Nova, no começo do século XX, com produções de Jean Piaget e Lev Vygotsky e a partir também da primeira conferência Internacional sobre Aprendizagem Coooperativa em Tel Aviv, Israel e assim foram ganhando marcos em cada momento da história da educação.

Na concepção de Paiva (2016) o termo “aprendizagem ativa” abarca outras terminologias como aprendizagem colaborativa ou também aprendizagem cooperativa.

Torres; Alcantara e Irala (2014, p.68) simplificam: “É uma situação na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo, juntas”.

Na aprendizagem ativa acontece uma nova visão do professor pelo aluno. Ele não é mais aquele expositor de conteúdos somente. Nesse tipo de aprendizagem o aluno passa a absorver os conteúdos por meio do desenvolvimento de atividades propostas pelo professor e executará juntamente com outros alunos, enquanto o professor exerce apenas uma supervisão a fim de verificar se eles estão executando da maneira correta e propondo novas discussões.

Nesse sentido Luckesi afirma:

> A aprendizagem ativa é aquela construída pelo educando a partir da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais. Isso significa que o educando assimila esses conteúdos, tornando-os seus, por meio da atividade de internalização de experiências vividas. (LUCKESI, 2002, p.132).

O conceito da aprendizagem ativa foi o que deu origem ao conceito de metodologias ativas por meio das quais a aula meramente expositiva é abandonada, pelo motivo de considerar um indivíduo totalmente capaz de pensar, refletir, formar e expressar sua opinião e não um mero repetidor de conteúdos.

> Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (BORGES e ALENCAR, 2014, p.120).

Nesse momento pode-se, inclusive, fazer uma analogia à mediação pedagógica defendida por Libâneo como segue:

> O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto, o que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem `a sala de aula (...) Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, prevê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos. Está embutida aí a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida. E nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação pedagógica. (LIBÂNEO, 1998, p. 13)

Infelizmente, mesmo com tantos argumentos a favor de uma aprendizagem ativa Paiva (2016) observou em pesquisa de campo por ele realizada que os professores, em sua maioria, prefere ministrar aulas meramente expositivas em que cairá também naquela educação bancária tão discutida por Paulo Freire, a cabeça do aluno vira um verdadeiro depósito de informações, semelhante a um banco, onde não se prioriza o “aprender a aprender” e nem tampouco a aprendizagem significativa e se trata o aluno como um objeto e não como um sujeito, que pode construir seu conhecimento com auxílio de um facilitador, que deve buscar incessantemente atualização, troca de experiências e de reflexões a partir das reais necessidades do cotidiano de práticas em ensino, tal como na disciplina de **matemática**, na tentativa de transformação e efetiva aprendizagem.

Morán (2015) aponta em sua publicação alguns teóricos tais como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), que enfatizam desde sempre a importância de se superar a educação bancária, anteriormente elencada, de forma a motivá-lo e exercendo um diálogo também.

Paiva (2016) também traz em seu estudo uma colocação de D´Ambrósio que embora tenha sido escrita há algumas décadas, parece até que ele previa a educação na atualidade:

> Sabe-se que a típica aula de matemática a nível de primeiro, segundo ou terceiro graus ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julgar importante. O aluno, por sua vez, copia da lousa para o seu caderno e em seguida procura fazer exercícios de aplicação, que nada mais são do que uma repetição na aplicação de um modelo de solução apresentado pelo professor. (D'AMBROSIO, 1989, p.15 *apud* PAIVA, 2016, p.16-17).

Em síntese o que o autor quis dizer com a afirmação acima é que os alunos acreditam que a disciplina de matemática nada mais é do que um acúmulo de números, sinais e fórmulas na cabeça. Ainda acreditam que para nada mais servem em termos práticos, de dia a dia. É por essa crença que eles acabaram por perder a autoconfiança em suas intuições matemática e pior: em momento algum se sentem motivados a solução de um problema de matemática ou uma fórmula, uma equação, pois não sabem o porquê e a finalidade.

Sobre essa falta de motivação e esse tipo de aprendizagem meramente "copiada" Barbosa e Moura tecem seus comentários:

> No Brasil, convivemos com contextos educacionais tão diversificados que vão desde escolas onde os alunos ocupam grande parte de seu tempo copiando textos passados no quadro até escolas que disponibilizam para alunos e professores os recursos mais modernos da informação e comunicação. Entre esses extremos de diversidade, encontramos escolas que estão no século XIX, com professores do século XX, formando alunos para o mundo do século XXI (BARBOSA E MOURA, 2013, p. 51).

Mediante referida colocação verifica-se a escola ainda está presa às ideias de um passado remoto com alunos que precisam ter ideias inovadoras, precisam pensar de forma reflexiva por isso a colocação "formando alunos para o século XXI". Assim Móran (2015, p.18) coloca: "quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas".

Com relação ainda à questão das metodologias ativas importa dizer que uma característica fundamental dessas é a ocorrência de um processo de desenvolvimento cognitivo mais amplo e também de melhor qualidade, em que o dever de construir o conhecimento é meramente do aluno ao invés de ser do educador e, além disso, passa a ser um desafio tanto para o aluno quanto para o professor, pois a maioria dos professores elabora seus planos de aula baseando-se na filosofia tradicional ou

naquela “educação bancária” que não deveria acontecer no século em que estamos (ROTHER; WELTER e GRIEBELER, 2016).

Explicam ainda os pesquisadores que quando o aluno sabe que é dever dele construir o conhecimento sobre determinado assunto ele passará a refletir com mais afinco sobre o conteúdo, o que já pressupõe que trará certa facilidade no futuro tendo em vista a seguinte expressão: “conhecimento construído não precisará ser retomado, apenas relembrado...”.

É claro que, inicialmente, tanto o aluno quanto o professor perpassarão por dificuldades, porém, Rother, Welter e Griebeler (2016) afirmam que é neste momento, qual seja, no momento de superação das dificuldades é que fará com o que aluno aprenda de forma efetiva. Os mesmos autores ainda ressaltam que é grande o número dos benefícios que essa metodologia pode proporcional para a educação.

Dentre esses benefícios Borges e Alencar (2014) destacam o interesse que surgirá pelas aulas, tendo em vista que eles participarão mais atividade na sala de aula, consequentemente, aulas mais dinâmicas, interessantes e participativas. Os alunos poderão, por exemplo, apresentar o resultado de um problema feito de outra maneira, quando na educação tradicional muitas vezes o professor é quem detém o “conhecimento”, ou seja, não é possível que o aluno tenha outra forma de fazer determinado problema (ainda que o resultado seja o mesmo).

Também Borges e Alencar (2014) elencam que outro motivo benéfico à metodologia ativa no ensino da matemática é que por esta, é possível que se desperte a curiosidade devido ao uso de situações problemas do cotidiano do aluno, assim ele poderá pesquisar e descobrir que trará para a sala de aula. Observam os autores que essas descobertas e o fato de eles trazerem para a sala de aula deve ser muito bem valorizada pelo educador, pois assim fará com que ele se sinta valorizado, “importante” e acima de tudo “confiante” em suas descobertas.

Também importa elencar que na concepção de Borges e Alencar (2014) um benefício trazido pela metodologia ativa é a interação da teoria com a prática. Essa interação, embora de extrema relevância e sempre defendida por estudiosos da área, muitas vezes não é o que acontecia na educação tradicional, como exemplo no ensino da matemática as fórmulas são aplicadas e os alunos, em sua maioria, não sabem o porquê, tampouco para quê.

Paiva et al., (2016) elencam que a são inúmeras as possibilidades de desenvolver metodologias ativas de ensino-aprendizagem, principalmente, no ensino da matemática. Dentre elas: a PBL *(Problem-based learning)*, da aprendizagem baseada em equipe (*team-based learning*). Também observaram os autores que outros procedimentos também podem constituir metodologias ativas, tais como: seminários, trabalhos em grupos, exposições dialogadas, mesas-redondas; exposições dialogadas; debates temáticos; dramatizações; entre outros.

Neste sucinto artigo, a PBL direcionada ao ensino da matemática.

2.2.1 Aprendizagem baseada em problemas

Referida metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas tem sua origem no ensino de Ciências da Saúde da McMaster University, do Canadá, em 1969. Howard S. Barrows foi o responsável pela coordenação do projeto. Posteriormente, em meados de 1996, também a Universidade de Maastricht adotou referida metodologia e desde então passou a ser adotada e também aplicada por diversas outras Universidades tais como: Southern Illinois School of Medicine (EUA), Faculté de Medicine – Université de Sherbrooke (Canadá), Harvard Medical School (EUA) e, no Brasil, inicialmente na Faculdade de Medicina de Marília e no Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina entre os anos de 1997 e 1998 (PAIVA, 2016).

Sobre este tipo de metodologia ressalta Nascimento e Coutinho (2016) que é uma proposta pedagógica que tenta colocar o aluno face aos problemas e ele deverá achar a solução mais acertada. Além disso, efetivamente, acontecerá a aprendizagem quando a partir do momento em que o professor traz para debater em sala de aula seja um problema real ou não e os alunos se reúnam em grupos para discutirem, estudarem e assim encontrarem uma solução ao problema apresentado. Também é importante esclarecer que neste tipo de aprendizagem o aluno sabe o porquê daquela solução para aquele determinado problema.

> A Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL) é um método centrado no estudante desenvolvido na Universidade de McMaster, no Canadá, no final da década de 60. Partindo do seu conhecimento prévio e instigando sua curiosidade e criatividade, objetiva promover a aprendizagem significativa. O PBL traz os problemas já estruturados previamente, possibilitando que se possam estipular, a cada problema, objetivos de aprendizagem bem definidos, o que facilita a integração dos diferentes conteúdos curriculares. Embora dependa de problemas estruturados, é possível trazer para o PBL a complexidade necessária através da estruturação de problemas a partir da experiência concreta dos educadores e educandos, dentro do processo pedagógico (SAIMON et al., 2014 *apud* NASCIMENTO e COUTINHO, 2016, p.139).

Referida metodologia nas palavras de Ribeiro (*apud* Borges e Alencar, 2017, p.131) é definida como “um método caracterizado pelo uso de problemas do mundo real para encorajar os alunos a desenvolverem pensamento crítico e habilidades de solução de problemas de adquirirem conhecimento sobre os conceitos essenciais da área em questão”.

Face às afirmações acima elencadas sobre o método PBL é caracterizado como uma metodologia ativa pelo motivo de que o aprendizado fica concentrado no aluno, uma vez que os problemas serão situações do dia a dia dele. Outra questão influenciadora é a oportunidade de momentos de discussão sobre experiências diversas vivenciadas pelos estudantes que podem de alguma forma trazer somatória à construção do conhecimento. Pode ser que o aluno encontre dificuldades na execução dessa metodologia, pois até então ele estava acostumado a ser ouvinte apenas, mas isso será questão de tempo e dedicação.

Souza e Dourado (2015) elencam em seu estudo que, principalmente, na disciplina de **matemática,** a PBL é muito mais interessante, estimulante e agradável do que os métodos tradicionais de ensino.

E fazem a seguinte colocação sobre o que proporciona ao aluno:

> Além disso, oferece aos estudantes muito mais possibilidades de desenvolver seus estudos de maneira independente. A satisfação que os estudantes experimentam, consequentemente, tem muito mais a ver com a estratégia em si do que com o carisma do professor ou com a qualidade dos recursos visuais. De fato, o aluno torna-se o protagonista da sua aprendizagem, porque se sente motivado, valoriza os conhecimentos trazidos das suas experiências adquiridas ao longo da vida, amplia e desenvolve o seu potencial para novas aprendizagens. Assim, a aprendizagem torna-se autodirigida, auto-orientada, e motivadora (SOUZA e DOURADO, 2015, p.188).

A colocação acima vai ao encontro do que em diversos momentos foi afirmado anteriormente: o aluno se sente motivado, pois é o protagonista da sua aprendizagem.

Outra questão oportuna de ser tratada neste artigo é o trabalho em grupo, muito embora nos métodos tradicionais muito habituais e organizados conforme as exigências das atividades aplicadas. Os objetivos são diversificados.

No método BPL Souza e Dourado (2015) explicam que o trabalho em grupo é o momento em que o aluno valoriza a convivência e a troca de experiência com outras pessoas sempre disposto a participar efetivamente (pois no método tradicional muitas vezes um participa e coloca o nome dos outros integrantes do grupo) da aprendizagem, buscam a criação de um trabalho cooperativo, em que todos os integrantes do grupo sejam protagonistas de forma a colaborar para uma aprendizagem mútua e integral. Os autores ainda fazem a seguinte observação com relação à importância do trabalho em grupo: “Durante o trabalho grupal, em que o processo educativo se desenvolve, o aluno apresenta-se como um investigador reflexivo, competente, produtivo, autônomo, dinâmico e participativo” (SOUZA e DOURADO, 2015, p.189).

Ainda sobre os benefícios do trabalho em grupo nessa metodologia:

> O trabalho em grupo promove a aprendizagem colaborativa, que é uma oportunidade de formação pessoal e social. A colaboração oferece o espaço para a reconstrução do conhecimento, que se configura como um conhecimento da situação problemática; a análise e interpretação de dados; a comparação de pontos de vista divergentes; e a explicação de conceitos e ideias. Assim, a criação de um clima colaborativo é também uma fonte de valores entre os alunos que formam o grupo: a capacidade de escutar e observar o que o outro diz; a solidariedade que surge de maneira espontânea e a solidariedade que é construída entre todos; a busca da verdade nas relações e na maneira de atuar de todos e de cada um dos membros; o potencial de corrigir-se mutuamente e a espera do ritmo de aprendizagem comum, considerando o tempo de cada um. Experimentar essas aprendizagens é uma oportunidade de crescimento enriquecedora que somente o trabalho colaborativo facilita. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa em grupo, na educação superior, é um processo de mudança cultural; o professor tutor é o agente dessa mudança quando, no espaço acadêmico, facilita a aprendizagem por meio de métodos como a ABP (BARRETT & MOORE, 2011 *apud* SOUZA e DOURADO, 2015, p.189).

Verifica-se mais uma vez o quanto os estudiosos do método ressalta a importância deste trabalho em grupo. Na verdade, consideram essa aprendizagem em grupo como um desafio.

Também na PBL é oportuno destacar o papel do professor tutor que deve ser capaz de estimular os alunos a tomarem suas próprias decisões, ajudá-los a definir regras para o trabalho em grupo.

2.2.2 Vantagens e dificuldades da PBL

Como tudo na vida possuía vantagens e dificuldades, principalmente, quando se trata de mudanças, modificações, inovações, a PBL também possui vantagens e algumas dificuldades. Uma dessas vantagens extraída do estudo realizado por Souza e Dourado (2015) diz respeito à motivação ativada pelo dinamismo que mantém o comportamento direcionado para a vontade constante do aluno de aprender, mesmo em disciplinas um pouco mais desafiadoras como é a "matemática."

E sobre motivação os estudiosos afirmam:

> A motivação é o elemento fundamental da aprendizagem, pois desperta o interesse e a curiosidade do discente pelos temas estudados para a obtenção de uma aprendizagem de qualidade, o que vai gerar uma maior satisfação. Essa forma de trabalhar estimula os alunos a envolverem-se mais na aprendizagem devido à possibilidade de interagir com a realidade e observar os resultados desse processo. Com isso se promove a ampliação do conhecimento e a motivação diante da aprendizagem. Além de despertar a criatividade, a motivação é reforçada pelo fato de os alunos trabalharem com problemas que irão enfrentar na sua futura profissão, o que caracteriza uma aprendizagem significativa (SOUZA e DOURADO, 2015, p.195).

Reportando a questão motivacional como primordial para a metodologia ativa.

Outra vantagem está relacionada à integração do conhecimento. Em outras palavras isso quer dizer que ela possibilita uma maior fixação e transferência do conhecimento. E por fim uma última vantagem destacada no estudo de Souza e Dourado diz respeito ao desenvolvimento da habilidade do pensamento crítico. A metodologia ativa permite com que o aluno "treine" essa habilidade a desenvolva e que assim consiga pensar criticamente e após esse pensar crítico consiga elaborar questões necessárias à resolução dos problemas. Afirmam Souza e Dourado (2015, p.196): "O pensamento crítico estimula a imaginação e a criatividade necessárias à aprendizagem dos conhecimentos conceituais de forma transdisciplinar".

Com relação às dificuldades – que são menores que as vantagens – é tudo questão de tempo para adaptação. Há, inicialmente, uma insegurança por parte do aluno e do educador face à metodologia ativa que é inovadora face aos conceitos tradicionais e educação bancária existente. Assim sendo, o tempo é uma questão importante de se trabalhar e também é limitação para a aplicação da PBL, pois a construção de conhecimento não é tão célere como nos métodos tradicionais.

Um currículo inadequado também dificulta a aplicação da PBL, pois se aquele não estiver adequado não haverá equilíbrio na aprendizagem do aluno, pois alguns

professores trabalharão com a PBL e outros não. Por isso ser necessário uma adequação aos currículos (já discorridos anteriormente) a fim de que haja esse equilíbrio.

A limitação financeira também é uma dificuldade, pois os professores precisam de um bom e atualizado acervo (na prática se observamos as bibliotecas das escolas encontrar-se-ão somente livros extremamente antigos e desatualizados totalmente), salas de aulas amplas e equipadas, internet. E, por fim, a avaliação é outro entrave, pois ainda os alunos não estão acostumados totalmente com referida metodologia, pois como o trabalho foi individual e em grupo sua avaliação também será individual e também pelo grupo o que gera certo medo de receber uma nota negativa pelos seus companheiros.

2.3 Aplicação da Metodologia Ativa no Ensino de Física

Como já visto anteriormente, a metodologia ativa é aquela capaz de fazer com que os alunos sejam engajados no processo de aprendizagem, solicitando que os estudantes pensem e questionem sobre o que estão fazendo, e não apenas escutem o que está sendo passado a eles. Em estudo realizado por Tasaka e Mattasoglio Neto (2015) relatam que o envolvimento do aluno é um dos fatores mais importantes, especialmente na disciplina de física em cursos superiores. Os autores também relataram uma pesquisa que foi realizada em uma Universidade estrangeira em que o desempenho muito melhor de estudos que foram engajados às metodologias ativas quando comparados aos alunos que não estavam engajados com referidas metodologias.

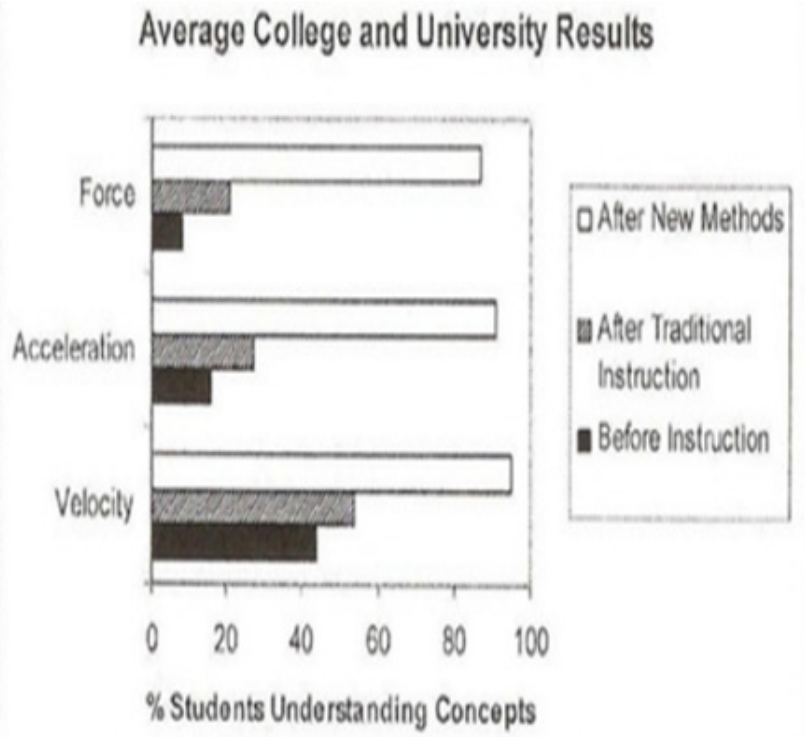


Figura 1: Aumento do aprendizado de conceitos básicos de físicas pelos alunos com Metodologia Ativa
Fonte: Tasaka e Mattasoglio Neto (2015)

A partir de tal ilustração verificou-se que os alunos obtiveram maior aprendizado de conceitos básicos de física após a inserção de metodologias ativas, e que antes disso, a média de aprendizado só aumentou devido à explicação tradicional da matéria, em relação ao conhecimento prévio deles antes da aula. Isto mostra que introduzindo atividades dentro da teoria aplicada pode significantemente aumentar o conhecimento sobre conceitos básicos de física e a aprendizagem sobre conteúdos específicos, enquanto uma extensa evidência suporta os benefícios do envolvimento do aluno (TASAKA e MATTASOGLIO NETO, 2015).

Também extraído do mesmo estudo é oportuno uma colocação de Mizukami (*apud* Tasaka e Mattasoglio, 2015, p.04-05):

> Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmitificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura. Os conteúdos dos textos utilizados serão constantemente analisados no sentido de expressarem pontos de vista do autor e do grupo social e cultural que representam, e os conhecimentos científicos analisados como um produto histórico, representando a interpretação física, biológica, psicológica etc. dos fenômenos, num determinado momento concreto. O professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem. (MIZUKAMI, 1986 *apud* TASAKA e MATTASOGLIO NETO, 2015).

Depreende-se de tal afirmação que é importante uma atuação do professor também a fim de trabalhar com este tipo de metodologia, em outras palavras ele deve proporcionar um ambiente de colaboração e cooperação, especialmente, na disciplina de física devendo ser baseada em grupos ou não mais em responsabilidades individuais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho pode se concluir que o desenvolvimento de práticas pedagógicas no atual contexto educacional deve primar pela realização de atividades desafiadoras, metodologias inovadoras, que instiguem nos alunos a capacidade de criação, de descoberta e de construção de conhecimentos. Nesse contexto, as metodologias ativas apresentam-se, atualmente, como recursos capazes de possibilitar que os alunos desenvolvam tais habilidades.

As metodologias ativas podem proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, conteúdos baseados em grupos e não mais em responsabilidades individuais, a integração teoria-prática. Por todos esses benefícios os estudiosos do assunto seguem afirmando a importância dessas metodologias como potenciais ferramentas para os profissionais da educação, especialmente, em disciplinas que os alunos apresentam dificuldades mais acentuadas, como é caso da Matemática e da Física.

O estudo realizado apresentou como limitações importantes quanto à busca de artigos relacionados à aplicação das Metodologias Ativas no ensino de Física ficando como sugestão para futuros trabalhos a aplicação em campo da referida metodologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSLEY, Robert. **Tudo que você precisa saber sobre Matemática para nunca passar vergonha.** Trad. Paulo Froés. São Paulo: Ediouro, 1993.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago.2017.

BARASUOL, Fabiana Fagundes. Modelagem matemática: uma metodologia alternativa para o ensino da matemática. **UNIRevista.** Vol.1, n.2, abril, 2006. Disponível em <http://www. www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Rosa.pdf>. Acesso em: 10 ago.2017.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.. Disponível em: < http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BAB6DED55-5BF4-4D5E-8255-060C26DD9444%7D_Metodologias%20ativas%20de%20aprendizagem%20na%20educa%C3%A7ao%20profissional%20e%20tecnologica%20rev%20senac%20%202013.pdf>. Acesso em: 14 ago.2017.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano.3, n.4, p.119-143, 2014. Disponível em: < www.cairu.br/revista/.../2014_2/08_METODOLOGIAS_ATIVAS_PROMOCAO.doc>. Acesso em: 10 ago.2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais da matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DAHER, Álvaro.; MORAIS, Guilherme de. **Os desafios da aprendizagem Matemática.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática). Centro Universitário de Lavras, Minas Gerais, 2007.

DAMASCENO, Elexlhane Guimarães. **Metodologias e o ensino de física.** 72 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física). Universidade Federal de Rondônia, Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.fisicajp.unir.br/downloads/1896_tcc-elexhane.pdf>. Acesso em: 15 ago.2017.

FERNANDES, Susana da Silva. **A contextualização no ensino de matemática:** um estudo com alunos e professores do ensino fundamental da rede particular de ensino do distrito federal. 2006. Disponível em: < https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/SusanadaSilvaFernandes.pdf>. Acesso em: 10 ago.2017.

FRAGOSO, Wagner da Cunha; REVUZ, André. O medo da matemática. **educação** v.26 - nº 02 – 2001. Disponível em: http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/622/586. Acesso em: 14 ago.2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. 11 remp. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Jomara Brandini.; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Rev Latino-am Enfermagem** 2002 setembro-outubro; 10(5):696-703. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a11.pdf>. Acesso em: 10 ago.2017.

GROSSO, P. **Perspectivas Experimental, Cognitivista e Antropológica em Educação Matemática.** Campinas: Zetetiké, 2004.

JESUS, Bento. **Conceitos Fundamentais da Matemática.** 2 ed. Lisboa: Gradiva, 1998, vol.98 (Coelção Ciência Aberta).

JUNCKES, Rosani Casanova. A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica. **V Simpósio....**formação de professores. 2013. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Rosani_Junckes.pdf>. Acesso em: 10 ago.2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor Adeus professora?** Novas exigências Educacionais e Profissão Docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Adriana Cavalcanti.; CAETANO, Josineide da Silva. Utilização da Informática na Sala de Aula. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na educação:** reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002, p.131-138.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 12 ago.2017.

NASCIMENTO, Tuliana Euzébio do; COUTINHO, Cadidja. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. **Multiciência on line,** v.2, n.3, 2016. Disponível em: < http://urisantiago.br/multicienciaonline/adm/upload/v2/n3/7a8f7a1e21d-0610001959f0863ce52d2.pdf>. Acesso em: 13 ago.2017.

OLIVEIRA, Diego de Souza; GODOI, Jeferson; ATHAYDE, Fernando Luis Oliveira. Ensino da Matemática: Reflexão nas trajetórias e tempos de alunos. In: **Revista Interfaces da Educação.** Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2010. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/622/586> Acesso em: 12 ago.2017.

PAIVA, Marlla Rubya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE,** Sobral, v.15, n.2,p.145-153, Jun./Dez. 2016. Disponível em: < https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/download/1049/595>. Acesso em: 14 ago.2017.

PAIVA, Thiago Yamashita. **Aprendizagem ativa e colaborativa:** uma proposta de uso de metodologias ativas no ensino da matemática. 55 p. Dissertação (Mestrado em Matemática). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: < http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21707/1/2016_ThiagoYamashitaPaiva.pdf>. Acesso em: 14 ago.2017.

PINHEIRO, L. R. Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**, São Paulo: UNESP, 2003.

RAQUETTA, Roseney Marzoqui. **Propostas na Metodologia da Resolução de Problemas.** 25 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia do Ensino e Aprendizagem em Matemática). Faculdade de Educação São Luís, Núcleo de Jaboticabal, Jaboticabal, 2007.

ROTHER, Francisco; WELTER, Maria Preis; GRIEBELER, Lourdes Conci. **Metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem da Matemática.** 2016. Disponível em: < http://eventos.seifai.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2016/448.pdf>. Acesso em: 12 ago.2017.

SANTOS, Andréia Kohatsu; CAPPELARI, Rosana; SPERANDIO, Décio. **É relevante o estudo da Matemática na formação do administrador contemporâneo?** 2005. Disponível em < ww.angrad.org.br/area...de...matematica.../download/>. Acesso em: 10 ago.2017.

SANTOS, Paula Regina de Souza; SANTOS, Sandra Regina de. **O professor e a prática:** do planejamento às estratégias pedagógicas. 2012. Disponível em: < http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/pdfs/o_professor_e_sua_pratica.pdf>. Acesso em: 10 ago.2017.

SOUZA, S.C.; DOURADO, E.L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem ativa inovador para o ensino educativo. **Holos,** v.5, n.31, 2015. Disponível em: < http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2880/1143>. Acesso em: 14 ago.2017.

TASAKA, Fabiana Miwa; MATTASOGLIO NETO, Octávio. **Inserção da aprendizagem ativa de Física em um Curso de Engenharia: "aprendendo a aprender".** 2015. Disponível em: <http://maua.br/files/122014/insercao-da-aprendizagem-ativa--de-fisica.pdf>. Acesso em: 14 ago.2017.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de esnino-aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.13, p.129-145, set./dez. 2004. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=766&-dd99=view>. Acesso em: 13 jul.2017.

TORRES, Érica da Cruz. **Planejamento em Educação.** 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência do Ensino Superior). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: < http://www.avm.edu.br/monopdf/8/ERICA%20DA%20CRUZ%20TORRES.pdf>. Acesso em: 10 ago.2017.

VARRIALE, Maria Cristina; TREVISAN, Vilmar. Novos conteúdos e novas abordagens. In: BÚRIGO, Elisabete Zardo et al. (org.). **A matemática na escola: novos conteúdos, novas abordagens.** P.25-33. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

VAZ, Dourival Rodrigues. **Uma perspectiva sobre a estrutura do funcionamento do Ensino de Física.** 47 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <http://www.infis.ufu.br/infis_sys/pdf/DOURIVAL%20RODRIGUES%20VAZ.pdf>. Acesso em: 15 ago.2017.

WEIGERS, Cristine et al. **Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos:** ciências da natureza e matemática. Curitiba: Positivo, 2009.

XAVIER, Laudicéia Noronha; OLIVEIRA, Gisele Lopes; GOMES, Annatália de Amorim; MACHADO, Maria de Fátima Antero Souza; ELOIA, Suzana Mara Cordeiro. Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: Uma revisão integrativa. **S A N A R E**, Sobral, v.13, n.1, p.76-83, 2014. Disponível em: < https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/download/436/291>. Acesso em: 12 ago.2017.

VISITA TÉCNICA AO LABORATÓRIO DE QUÍMICA: PERSPECTIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

TECHNICAL VISIT TO THE CHEMICAL LABORATORY: PERSPECTIVE FOR THE CONSTRUCTION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

Rothchild Sousa de Morais Carvalho Filho
Graduado em Licenciatura Plena em Química
Mestrando em Química – UESPI
Professor da SEDUC PI
Email: rothchildquimicahsb@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7067-6159

Naiana Machado Pontes
Graduada em Licenciatura Plena em Química - UESPI
Professora da SEDUC PI
Email: naianapontes6@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9997-542X

Laiane Viana de Andrade
Graduada em Licenciatura Plena em Química - UESPI
Professora da SEDUC PI
Email: laianeandradequimica@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0214-7845

RESUMO

O presente artigo resultante de uma análise reflexiva sobre a abordagem de conteúdos químicos tão pouco contextualizado em escolas da rede publica pela ausência de aulas práticas, e objetiva evidenciar a importância da visita de alunos do 1º ano do ensino médio da Unidade Escolar Professora Neném Cavalcante localizada na cidade de Piripiri-PI ao laboratório da Universidade Estadual do Piauí-UESPI através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, tendo como perspectiva de estímulo e estratégia, a contextualização e melhoria no processo de ensino-aprendizagem de química. Mediante a essa nova experiência, comprovou-se que um ensino contextualizado é um agente facilitador para a construção do conhecimento científico e desenvolvimento de habilidades e competências básicas para o exercício da cidadania.
Palavras-chave: PIBID, Nova experiência, Laboratório de química, Perspectiva.

ABSTRACT

The present article is the result of a reflective analysis on the approach to chemical content so little contextualized in public schools due to the absence of practical classes, and aims to highlight the importance of visiting students from the 1st year of high school at the Professora Neném Cavalcante School Unit located in the city of Piripiri-PI to the laboratory of the State University of Piauí-UESPI through the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching-PIBID, with the perspective of stimulus and strategy,

the contextualization and improvement in the teaching-learning process of chemistry. Through this new experience, it was proved that contextualized teaching is a facilitating agent for the construction of scientific knowledge and the development of basic skills and competences for the exercise of citizenship.
Keywords: PIBID, New experience, Chemistry laboratory, Perspective.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino aprendizagem da Química no Ensino Médio vem sendo estruturado em torno de atividades que levam à memorização de informações, fórmulas e conhecimentos que limitam o aprendizado dos alunos e contribuem para a desmotivação em aprender e estudar Química, restringindo-se a transmissão e recepção de informações, tornando a disciplina de química de difícil assimilação.

Segundo Dias e seus colaboradores “todo profissional ligado ao ensino de Química conhece as dificuldades de conciliar os conceitos químicos expostos nas abordagens em sala de aula, com a vivência cotidiana do aluno”. Esse é um dos maiores desafios da educação básica, em especial, em regiões mais pobres do país como o nordeste brasileiro. Neste contexto, faz-se necessário a busca de ferramentas que minimizem tais dificuldades. Uma excelente estratégia é a inserção de atividades experimentais.

A experimentação no ensino de Química desperta a curiosidade, motivação e um forte interesse por parte dos alunos, ativando seu senso crítico o que possibilita ao aluno correlacionar teoria/prática, o que tornar o ensino mais atraente e permite ao aluno envolver-se com os temas vistos em sala de aula. Além de contribuir para o seu desenvolvimento educacional, visto que a Química é o ramo da ciência que se dedica ao estudo da estrutura, composição, propriedades e as reações que ocorrem na matéria. Porém um dos maiores problemas enfrentados pelos docentes é a falta de laboratório de química nas escolas de rede pública que inviabiliza a contextualização no ensino.

Segundo Schwahn e Oaigen, “No Laboratório de Química, ao apresentar uma aula prática, o professor poderá fazê-lo de forma a facilitar a autonomia do aluno, deixando o papel de centralizador de conhecimento e compartilhando essa busca com seu aluno, valorizando assim o processo de ensino e aprendizagem”. Assim o professor atua como facilitador e o aluno torna-se responsável pela construção de seu conhecimento, mediante observações e ao seu senso crítico, não mais como apenas um receptáculo de informações.

De acordo com Machado em seu texto, O professor de Química e o Método Científico:

> O método da descoberta favorece a construção do conhecimento científico mediante o exercício de atividades mais ou menos direcionadas que estimulam o fazer e o pensar, isto é, proporcionam o envolvimento dos alunos em atividades de manipulação de materiais e, além disso, promovem a ocorrência de momentos para reflexão, tomada de decisões e chegada a conclusões.

> Ensinar química através da descoberta é desenvolver habilidades e atitudes científicas. (MACHADO, 2014).

Pode-se dizer então que se faz necessário novas metodologias e estratégias que favoreçam a construção de conhecimento mediante a descoberta do próprio aluno. Pois não se aprende através da memorização dos temas, das exposições do professor ou do acúmulo de conhecimento dos fatos, mas através das experiências vivenciadas no dia-a-dia, bem como observações e reflexões sobre dado aspecto analisado.

Mediante a essa problemática, vários profissionais da educação tem procurado diversos meios que minimizem os obstáculos provenientes da dissociação entre teoria e prática e a falta de contextualização. Este trabalho é parte integrante das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID/CAPES/UESPI/QUÍMICA/Campus Antonio Geovanne Alves de Sousa) e relata a importância da contextualização no ensino da química através de uma visita técnica de alunos participantes do programa ao laboratório de Química da UESPI Campus Piripiri, como perspectiva de estímulo e estratégia para contextualização e melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho teve como objetivo proporcionar uma nova experiência aos alunos do ensino médio da unidade escolar professora Neném Cavalcante ao visitar laboratório de química da UESPI/Piripiri.

METODOLOGIA

Para a realização do artigo, foi desenvolvida uma pesquisa de campo na Unidade Escolar Professora Neném Cavalcante, em Piripiri, onde optou-se a observar a interação entre professor/aluno, a metodologia utilizada pelo professor, bem como as dificuldades dos alunos no que diz respeito aos a associação dos conteúdo abordados para um bom desempenho no ensino de química.

A pesquisa realizada abordou o aspecto qualitativo, pois ofereceu a oportunidade de analisar, descrever e compreender as opiniões e o comportamento dos alunos mediante a metodologia aplicada pelo professor, como também avaliar como o ensino se processa quando se restringi a teoria.

Para identificar os motivos da falta de contextualização nos assuntos de química foi utilizada a técnica da observação não participante, por ser uma das ferramentas que mais atendia ao objetivo proposto, onde segundo Richardson considera que:

> A observação não participante é uma técnica indicada para estudos exploratórios considerando que ela pode sugerir diferentes metodologias de trabalho, bem como levantar novos problemas ou indicar determinados objetivos para a pesquisa (RICHARDSON, 1999, pag. 260).

Tento em vista as técnicas escolhidas, percebeu-se que as mesmas foram de grande importância para a elaboração do presente trabalho, pois através delas, obti-

veram-se as informações necessárias para interpretar e compreender as dificuldades que os alunos do primeiro ano do ensino médio apresentam em aprender química descontextualizada.

Atividades Desenvolvidas

O presente trabalho foi desenvolvido em etapas. Primeiramente realizou-se um diagnóstico da infraestrutura da escola e uma análise durante as aulas de química e em seguida planejou-se uma ação com o tema: Uma Nova Experiência: A Interatividade Entre os Alunos do Ensino Médio da Unidade Escolar Professora Neném Cavalcante e o Laboratório de Química da UESPI/Piripiri. Posteriormente foram desenvolvidos pelos bolsistas vários roteiros de experimentos pesquisados na internet e em livros para serem executados na visita com a finalidade de contribuir para um melhorar a compreensão dos assuntos de química por parte dos discentes. Experimentos relacionados a assuntos como: Reações Químicas, Efeito de um catalisador, Ligações Químicas, Separação de misturas e Indicador ácido-base. Como segue:

Roteiros:

Experimento 1: Reações Químicas

O açúcar com o ácido sulfúrico sofre reação chamada de carbonização. O ácido sulfúrico concentrado é capaz de desidratar o açúcar, isso é ele consegue retirar água da molécula de açúcar (sacarose) sobrando apenas o carvão (carbono) de acordo com a equação:

Reação exotérmica

O H_2SO_4 é capaz de desidratar a sacarose, sobrando apenas o carvão (carbono) de acordo com a equação:

$C_{12}H_{22}O11(s) \rightarrow 12\ C(s) + 11\ H_2O(aq)$.

Esse processo é exotérmico e além de calor libera vapores tóxicos, portanto deve ser feito por pessoas que conheçam as normas de segurança e em um local próprio, capela (exaustor) ou lugar bem arejado. Líria Alves

Material e reagente utilizados:

- Ácido sulfúrico concentrado
- Açúcar
- Béquer
- Bastão de vidro
- Papel toalha
- Óculos
- Luvas
- Máscara

Procedimento:
Em um béquer adiciona-se uma quantidade significativa de açúcar. Em seguida, no mesmo recipiente, adiciona-se certa quantidade de Ácido Sulfúrico concentrado. Com o auxílio do bastão de vidro mexa as substâncias adicionada no béquer. Espere por alguns minutos e observe o que acontece.

Experimento 2: Efeito do Catalisador

A experiência de química denominada “Decomposição da água oxigenada” (ARROIO, A. et al, 2006), produz uma grande quantidade de espuma vinda da decomposição da água oxigenada com um catalisador.

- ✓ Matérias e reagentes utilizados:

- 15 ml de água oxigenada (H_2O_2) 120 volumes
- 5 ml de detergente líquido
- Corante líquido de qualquer cor desejada
- Uma pitada de iodeto de potássio (KI)
- Luvas de borracha para proteção contra queimaduras
- Provetas

- ➢ Procedimento:

Colocar a água oxigenada numa proveta graduada, utilizando as luvas e tomando cuidado para não deixar encostar-se a roupas ou na pele. Adicionar o detergente às provetas com água oxigenada. Adicionar o corante de sua preferência. Adicione o Iodeto de Potássio. Esta experiência pode ser considerada bastante simples, porém extremamente ilustrativa.

Experimento 3: Ligações Químicas

A experiência explosão de cores, “leite psicodélico” mostra a quebra da tensão superficial que as moléculas mantêm em uma ligação química, ao entrar em contato com o detergente que consegue romper a tensão superficial. (FOGAÇA, J. 2014).

- ✓ Materiais e reagentes utilizados:

- Prato fundo
- Leite
- Corantes
- Detergente
- Um palito

- ➢ Procedimento

Como fazer: Coloque leite no prato fundo e depois pingue algumas gotas de corante de várias cores, mas sem misturar. Pegue um palito e molhe-o com um pouquinho de detergente e encoste-se às cores, você vai ver como elas vão explodir!

Experimento 4: Separação de misturas

A cromatografia é uma técnica quantitativa, que tem por finalidade geral duas utilizações, a de identificação de substâncias e de separação-purificação de misturas. Usando propriedades como solubilidade, tamanho e massa. Este método é muito útil para separar substâncias muito polares, como açúcares e aminoácidos. Possui o inconveniente de poder-se cromatografar poucas quantidades de substância de cada vez. (MARCONDES, R.)

- ✓ Materiais e reagentes

-Papel filtro
-Pinceis coloridos (Compacta e Maripel)
-Fita adesiva
-Álcool etílico hidratado 92,8 °INPM
-Béquer (6 unidades)
-Tesoura

- ➢ Procedimento:

Inicialmente corte cinco tiras compridas de papel-filtro de cerca de 2 cm de largura. Quanto mais longas, melhor. Apare as pontas de modo a formar um retângulo; Após o procedimento acima, com os pinceis pinte uma bolinha de cor diferente na borda inferior de cada um dos papéis-filtro; Em seguida usando uma fita crepe, cole as pontas das tirinhas nos pinceis em questão, formando um “T”. Onde a bolinha ficou do lado oposto à borda que foi colada. Logo em seguida pegaram-se cinco béqueres e colocou-se cerca de um dedo de álcool em cada. Depois mergulhe em cada béquer uma tira contendo uma cor diferente de bolinha, onde o álcool molhe as bordas das tiras no trecho que não foi pintado. Aguarde cerca de 10 minutos, enquanto o álcool sobe pelos papeis em cada béquer. Quando você perceber que o álcool deixou de subir, tire os papeis dos béqueres e deixe-os secarem.

Experimento 5: Ácido e Bases

Esta prática tem como finalidade utilizar extrato de repolho-roxo como indicador natural para classificar substâncias ácidas e básicas (LANA, UOL, 2014), uma vez que o repolho roxo é rico em antocianinas que apresentam cores diferentes, dependendo do pH do meio em que elas se encontram, faz com que estes pigmentos possam ser utilizados como indicadores naturais de pH. (FONSECA, M. 2010). Consiste num experimento simples e bastante interessante, que com certeza irá cativar os alunos.

- ✓ Materiais reagentes utilizados:

- Água;
- Um filtro de papel
- Um liquidificador
- Ácido acético (vinagre);

- Bicarbonato de sódio;
- Suco de limão
- Sabão;
- Meio litro de suco de repolho
- 5 béquer ou copos transparentes;
- 1 espátula ou colher pequena

➢ Procedimento experimental

- Para uma melhor compreensão esta prática foi dividida em etapas:

Etapa I): Preparação do extrato de repolho-roxo

Corte o repolho em pedaços e passe o mesmo com água no liquidificador e em seguida peneire o repolho a fim de obter o extrato.

Etapa II): Preencha o copo pela metade com as seguintes soluções

1º copo: Adicione água

2º copo: Adicione ácido acético

3º copo: Adicione água com sabão

5º copo: Adicione suco de limão

4º copo: Adicione água com bicarbonato de sódio

Em seguida adicione em cada copo o extrato de repolho roxo (suco) e observe o que acontece.

Após todo um planejamento dos experimentos a serem realizados, foi ainda feito um estudo sobre segurança no laboratório para ser repassado para os alunos, onde foi preparado um slide com algumas normais e cuidados que se deve ter no ambiente laboratorial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência nova que os alunos do Ensino Médio da Unidade Escolar Professora Neném Cavalcante tiveram ao visitarem o Laboratório de Química da UESPI/ Piripiri permitiu a contextualização de assuntos abordados em sala de aula e comprovou que um ensino contextualizado é um agente facilitador para a construção do conhecimento científico e desenvolvimento de habilidades e competências básicas para o exercício da cidadania.

Pode-se constatar um maior envolvimento por parte dos alunos com a matéria, já que tiveram acesso à visualização da teoria através da prática, com esses experimentos. De acordo com Machado, em Considerações Sobre o Ensino de Química, é necessário buscarmos a prática de uma “educação química” uma vez que esta se subentende pelo ato do aluno elaborar conceitos através de construções de conhecimentos adquiridos. Portanto subentende-se que a educação é mais significativa com interatividade de conceitos através da experimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que as atividades experimentais desenvolvidas por meio da interação entre bolsistas e alunos no laboratório de química da UESPI/ Piripiri foi de suma importância. A contextualização através da visita ao laboratório e das práticas realizadas, mostrou-se como método eficiente no processo de ensino que além de despertar a curiosidade, senso crítico e motivação, contribuiu para uma aprendizagem significativa e uma interatividade maior dos alunos perante os bolsistas.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Carbono em evidência**. Canal do educador. Disponível em: < http://educador.brasilescola.com/estrategias-ensino/carbono-evidencia.htm>. Acessado em: 15/08/2021.

ARROIO, A. et al. **O show da Química: Motivando o interesse científico**. Química Nova, vol. 29, n. 1, p. 173-178, 2006.

DIAS, M. V; GUIMARÃES, P. I. C; MERÇON, F. **Corantes Naturais**: Extração e Emprego como Indicadores de pH. Química Nova na Escola. 2003.

FONSECA, M. R. M. **Química**: Meio Ambiente Cidadania Tecnologia. Ed. 1. São Paulo. 2010.

FOGAÇA, J. **Canal do Educador.** Disponível em: < http://www.educador.brasilescola.com/estrategias-ensino/experimento-leite-psicodelico.htm>. Acessado em: 15/08/2021.

LANA, C. R. **UOL educação**: Ácidos e bases. Disponível em:< http://educacao.uol.com.br/disciplinas/quimica/acidos-e-bases-definicoes-de-arrhenius-bronsted-lowry-e-lewis.htm >. Acessado em: 14/08/2021.

MACHADO, J. **O professor de Química e o Método Científico**. Disponível em:<http://www.ufpa.br/eduquim/metodocientifico.htm >. Acesso em 12/08/2021.

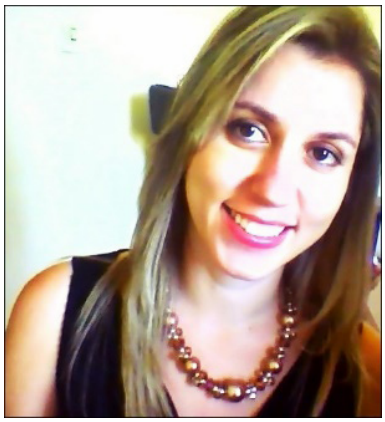
MACHADO, J. R. C. **Considerações Sobre o Ensino de Química**. Disponível em: < http://www.ufpa.br/eduquim/consideracoes.htm>. Acessado em: 12/08/2021.

MARCONDES, R. **Infoescola**: Navegando e aprendendo. Disponível em: < http://www.infoescola.com/quimica/cromatografia/>. Acesso em: 12/08/2021.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: Métodos e técnicas pag. 260 Observação. 3.ed. São Paulo: Athas S.A, 1999.

SCHWAHN, M. C. A; OAIGEN, E. R**. O uso do laboratório de ensino de Química como ferramenta**: investigando as concepções de licenciandos em Química sobre o Predizer, Observar, Explicar (POE).

SOBRE A ORGANIZADORA



Liliane Pereira de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho” (UNESP/ Rio Claro). Foi aluna do doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2015). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Administração e Pedagogia. Especialização em Neuropsicopedagogia clínica. Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. MBA em Gestão de Recursos Humanos. É avaliadora externa convidada da Comissão de Seleção e de Julgamento de Projetos de Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS, CNPq e FAEPRGS) desde 2016. É revisora do periódico Revista Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Minas Gerais. É professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação. É pesquisadora desde 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administração Pública, 82
Apoio ao Desenvolvimento de Recursos Humanos, 176
Aprendizagem, 73, 208
Atividade Continuada, 23
Avaliação qualitativa, 23

C

Capacidades, 65
Capital cultural, 295
cidadania, 239
Comissão de Ética, 82
conceitos geográficos, 264
Conhecimento, 217, 230
Construção, 11
Construtivismo, 44
contexto educacional, 317
Coronavírus, 230
Covid-19, 251
COVID-19, 127
Cultura, 217
Currículo, 34, 285

D

Dificuldade, 73
Dificuldades, 251
Dificuldades docentes, 104
Dificuldades dos professores, 134
Distorções, 65
Docência, 104

E

EaD, 143
educação, 166, 239
Educação, 104, 143, 154, 328
Educação Ambiental, 94
Educação Continuada, 176
Educação de Jovens e Adultos, 285
Educação em Saúde Pública, 176
educação física, 275
Educação Física, 104, 134
Educação Física Adaptada, 55
Educação Física Especial, 55
Educação Física Inclusiva, 55
Educação infantil, 275
Educação Infantil, 198
Educação musical, 34
Emancipação, 154
Enfermagem ensino emergencial, 127
Ensino, 104, 307
Ensino-aprendizagem, 65
Ensino-Aprendizagem, 217
Ensino da Filosofia, 187
Ensino de geografia, 264
ensino de teatro, 317
Ensino Fundamental, 115
Ensino Médio, 187
Ensino Profissionalizante, 230
Ensino qualitativo, 23
Ensino remoto, 127, 251
escola pública, 239
Escolas Públicas, 73
Ética Profissional, 82

F

Física, 328
Formação docente, 11, 34
Formação do indivíduo, 154

G

Geografia, 94

H

Hábitos de leitura, 295

I

Idade Média, 307
Identidade, 11
Importância, 134
improvisação, 317
Interdisciplinaridade, 187

J

Jogos, 198

L

Laboratório de química, 349
Leitura, 115, 208, 295
Linguagem, 208

M

mão de obra, 239
mapas conceituais, 166
Matemática, 328
Metodologias Ativas, 328
Música, 307

N

Neuropsicopedagogo, 73
Nova experiência, 349

O

organização pedagógica, 275

P

Perspectiva, 349
PIBID, 349
popplet, 166
Prática docente, 44
produção videográfica, 264
Professor, 44
Professores de Ciências, 251
Psicopedagogia, 65

R

Recursos Didáticos, 285

S

Sentido de Número, 198
Sustentabilidade, 94

T

TDICs, 285
Técnica vocal, 34
tecnologia, 166
Tecnologia, 143
Tecnologia da Informação, 230
Teoria Histórico-Cultural, 115

V

Voz na educação, 34

ISBN 978-65-80476-81-7