

Jader Silveira (Org.)

Fundamentos em **EDUCAÇÃO** Aprendizagens

**Volume 3
2022**


**EDITORA
ÓPERA**

Jader Silveira (Org.)

Fundamentos em EDUCAÇÃO Aprendizagens

**Volume 3
2022**


EDITORA
ÓPERA

© 2022 – Editora Ópera

www.editoraopera.com.br

editoraopera@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Ópera

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Jader Luís da
S587d Fundamentos em Educação: Aprendizagens - Volume 3 / Jader
Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Ópera,
2022. 119 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-998512-4-7
DOI: 10.5281/zenodo.7008309

1. Educação. 2. Aprendizagens. 3. Ensino. 4. Docência. I. Silveira,
Jader Luís. II. Título.

CDD: 362
CDU: 36

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ópera
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoraopera.com.br
editoraopera@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoraopera.com.br/>



AUTORES

**ANA CAROLINA SANTANA VIEIRA
ANA RITA CÉSAR LUSTOSA
BARBARA VITÓRIA DOS SANTOS TORRES
DEISE BASTOS DE ARAÚJO
EDIMARA ALVES PEREIRA ALENCAR
JISLENE DOS SANTOS SILVA
LINDYNÊS AMORIM DE ALMEIDA
LÚCIA EUGÊNIA PITTAS MARTINI
LUCIANA AMÂNCIO CHAVES
LUCIANE WEBER BAIA HEES
NAIZE ANUNCIADA DOS SANTOS MACHADO
RILLARY CAROLINE DE MELO SILVA
RITA MYCHELLY SANTOS SALLES
RODRIGO ANTONIO MAGALHÃES TEIXEIRA
SEBASTIÃO SOUZA DO NASCIMENTO
SÉRGIO KLEIN DA ROSA
THAWANDER MARTINS SILVA
WANDERSON SILVA AMORIM
WILKER ARAÚJO DE MELO**

APRESENTAÇÃO

A Educação inserida na sociedade da informação faz com que docentes e discentes desenvolvam novos recursos para a promoção do processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a presente obra traz reflexões sobre os novos desafios presentes na Educação atual, buscando para isso, conhecer as práticas docentes, bem como as suas reflexões, perspectivas, além de novas ideias que possam ser usadas por outros profissionais da área e também pelos próprios estudantes.

A obra pretende ser uma fonte de inspiração para outros professores, além de ser uma ferramenta capaz de motivar novas práticas e a inserção de elementos inovadores na sala de aula.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA <i>Luciana Amâncio Chaves; Edimara Alves Pereira Alencar; Lúcia Eugênia Pittas Martini</i>	8
Capítulo 2 O DESAFIO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE ARTES EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Rita Mychelly Santos Salles; Ana Rita César Lustosa</i>	23
Capítulo 3 DO PRESENCIAL PARA O REMOTO: ATIVIDADES E PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS POR UM PROJETO DE EXTENSÃO NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL <i>Wilker Araújo de Melo; Barbara Vitória dos Santos Torres; Rillary Caroline de Melo Silva; Lindynês Amorim de Almeida; Jislene dos Santos Silva; Ana Carolina Santana Vieira</i>	36
Capítulo 4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BOM JESUS DA LAPA-BA NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS <i>Deise Bastos de Araújo</i>	48
Capítulo 5 REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS A PARTIR DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA NAS SALAS DE AULA <i>Naize Anunciada dos Santos Machado</i>	69
Capítulo 6 ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS: ESTRATÉGIA PARA A AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR <i>Sérgio Klein da Rosa; Luciane Weber Baia Hees</i>	86
Capítulo 7 ESCRAVOS DE JÓ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ATIVIDADE PEDAGÓGICA <i>Sebastião Souza do Nascimento; Wanderson Silva Amorim; Thawander Martins Silva; Rodrigo Antonio Magalhães Teixeira</i>	108

Capítulo 1

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

Luciana Amâncio Chaves

Edimara Alves Pereira Alencar

Lúcia Eugênia Pittas Martini

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

Luciana Amâncio Chaves

Graduação em pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN

(2018), pós- graduada em metodologia do ensino superior e docência em educação à distância pelo Centro universitário da grande Dourados UNIGRAN (2020). Pós-graduanda em tecnologias educacionais pela faculdade play (2021).

luciana_amanciochaves@hotmail.com

Edimara Alves Pereira Alencar

Graduação em pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados UNIGRAN (2018)

Lúcia Eugênia Pittas Martini

Graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas de Santo Ângelo (1978).

Especialização em Administração Escolar e Metodologia do Ensino Superior.

Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande/MS (1998). Atualmente é professora do Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN, no Curso de Pedagogia e na Pós-graduação.

RESUMO

O brincar é um instrumento essencial à aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, os educadores que compreendem isso têm mais chances de preparar futuros cidadãos equilibrados assim como crianças mais felizes no presente. Dessa forma este artigo objetiva analisar como o brincar comparece na proposta pedagógica de uma instituição de Educação Infantil em Dourados MS, ao mesmo tempo analisa se os educadores desenvolvem essa proposta lúdica na ação educativa para as crianças, oferecendo materiais estruturados e estimulando seu uso. A abordagem metodológica dessa pesquisa é de cunho qualitativo cuja fundamentação do assunto ocorreu sob a ótica de Moyles (2006) e de outros autores que discutem a temática, como Antunes (2004), Cardoso (2009) e Vygotsky (1994). Os dados empíricos foram coletados através de observação do Projeto Político Pedagógico e entrevistas semi estruturadas com algumas professoras do Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) pesquisado. Podemos salientar que o que brincar tem papel vital no

desenvolvimento das crianças e também por meio do brincar que elas adquirem experiências e se desenvolvem assim como há a motivação, exploração e a recriação. Foi possível constatar que a criança deve ser o centro do planejamento e visando seu desenvolvimento integral, o brincar deve estar aliado a toda ação educativa. Na instituição pesquisada, como está disposto no seu PPP, as educadoras proporcionam o brincar de forma organizada visando sempre desenvolver a criança integralmente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Desenvolvimento Infantil

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da concepção da relevância do brincar no desenvolvimento integral da criança e da necessidade da estruturação de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil. Dessa forma a problemática norteadora dessa pesquisa centrou-se em como o brincar se apresenta no planejamento pedagógico de um determinado CEIM em Dourados MS e como os docentes do mesmo estruturam as atividades lúdicas.

O brincar bem construído requer planejamento prévio das atividades, organização, cooperação. Dessa forma para ampliar as experiências das crianças, é fundamental disponibilizar materiais, dar autonomia para as crianças escolherem, possibilitar o uso do faz de conta, pois tudo isso tem impacto na criança e estimula seu desenvolvimento.

Para atingir os objetivos desta proposta foi necessário realizar um estudo bibliográfico cuja fundamentação teórica remeteu a autores como: de Moyles (2006), Antunes (2004), Cardoso (2009) e Vygotsky (1994) entre outros. Para vivenciar o brincar na prática cotidiana de crianças na pré-escola recorreremos à entrevista semi estruturada com professoras de um CEIM bem como analisamos o PPP da instituição onde essas docentes atuam.

Para apresentarmos esta pesquisa, o artigo está organizado em seções. Primeiramente trazemos discussões teóricas da temática a partir dos estudos bibliográficos realizados. Em seguida apresentamos os dados coletados e organizados, ressaltando considerações à luz dos referenciais teóricos.

A importância deste estudo está na necessidade de argumentar que brincar por passatempo ou o uso de brincadeiras repetitivas não possibilita o desenvolvimento integral das crianças, no entanto brincadeiras bem pensadas, organizadas com continuidade proporcionarão aprendizagem aliada ao bem estar.

1 ANÁLISE TEÓRICA

O brincar é imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na pré-escola, pois no ato de brincar a criança fantasia, recria suas vivências. Nesse sentido o brincar tanto pode ser um momento de diversão como também ser um processo de formação e assimilação de conhecimentos.

Toda criança tem necessidade e o direito de brincar, isto é uma característica da infância garantida em lei. O brincar não está no brinquedo ou no material usado e sim na atitude que a criança demonstra na brincadeira e no tipo da atividade proposta na hora da brincadeira, tornando-se uma atividade prazerosa e satisfatória para a criança.

O brinquedo tem uma grande importância para a exploração do aprendizado concreto no mundo da criança, no mundo exterior, estimulando os órgãos de sentido, a função sensorial, a função motora e a emocional. A brincadeira faz parte da função social, desenvolve o lado intelectual e principalmente cria a oportunidade da criança elaborar e viver situações emocionais e conflitos no seu dia a dia. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 2002, p. 23).

Sendo assim, o brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino aprendizagem, tornando o mais significativo, com ele há enriquecimento da dinâmica das relações sociais na sala de atividades. Possibilita assim, um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. As aulas lúdicas devem ser bem elaboradas, com orientações definidas e objetivos específicos. Se o professor propiciar o brincar como mero passatempo não estará promovendo suporte para o desenvolvimento integral da criança.

O aprendizado faz parte de um todo através do qual a criança compreende o meio de troca de informações e adquirem experiências, pois no mesmo tempo em que brincam as crianças vivem a sua infância, ela também supera seus conflitos, através

de suas relações estabelecidas no grupo social. Nesse sentido, VYGOTSKY afirma que:

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira a criança está sempre acima da média da sua idade, acima dos 9 comportamentos cotidiano; na brincadeira [...] ela parece tentar dar um salto acima de seu comportamento comum. (VYGOTSKY, 2008, p.35).

A brincadeira é uma experiência prazerosa para criança. A escola, ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a criança a formar um bom conceito de mundo, em que afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos das crianças respeitados.

Cabe ressaltar que para Vygotsky (1996, p. 108) esses fatores não podem ser desassociados do contexto humano, uma vez que:

O homem haverá de conquistar seu futuro com ajuda de sua imaginação criadora; orientar no amanhã uma conduta baseada no futuro e partir desse futuro é função básica da imaginação e, portanto, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir a conduta do escolar na linha de prepará-lo para o porvir, já que o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de alcance desse fim.

O brincar é essencial para a pré-escola principalmente para que proponha não somente ao sucesso pedagógico, mas também a formação do cidadão, porque a consequência imediata dessa ação educativa é a aprendizagem em todas as dimensões social, cognitiva, relacional e pessoal. Sendo assim é a principal atividade das crianças na educação infantil, tornando necessária haver um espaço e tempo previsto para que as crianças possam aprender brincando, e sentir o prazer, tocar imaginar e criar. A respeito destes materiais disponíveis para brincar escreve Moyles (2002) “Se todo brincar é estruturado pelos materiais e recursos disponíveis, a qualidade de qualquer brincar dependerá em parte da qualidade e talvez da quantidade e da variedade controladas do que é oferecido” (p. 25).

É importante o docente na pré-escola saber como trabalhar o lúdico em sala de atividades bem como estruturar e organizar o espaço. Destaca-se também a imprescindibilidade de conhecer brinquedos e brincadeiras específicos às idades da criança, pois o que pode ser vivenciado com alguns não pode ser usado por outros. Segundo VYGOTSKY:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis,

subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brincar (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

O amadurecimento ocorre quando as crianças realizam as atividades ou participam de atividades com ajuda ou auxílio do outro na mediação de ferramentas físicas e simbólicas que produzem significado, dando o desenvolvimento real para as funções que já amadureceram, foram internalizadas e já adquiriram funcionalidade de mediação pela criança. E quando a criança faz individualmente o que antes era feito com ajuda ou auxílio de um professor.

Ao mesmo tempo, existem limitações, pois há a necessidade de um maduro aparato físico, motor, neurológico e sensorial para que a aprendizagem aconteça. Ao superar esses limites considera-se que as crianças estão “prontas” para aprender (ANTUNES, 2003).

O brincar em ambientes educacionais deveria ter promover aprendizagem. É isso o que separa o brincar nesse contexto educativo do brincar recreacional, os educadores precisam mostrar claramente que, e o que as crianças estão aprendendo por meio do brincar. Isso precisa ocorrer no ambiente educacional, e não em experimentos clínicos como acontece tão frequentemente, porque brincar quando mandam está em um nível diferente no continuum do brincar e assim será algo efetivamente diferente. Qualquer pessoa que tenha observado o brincar durante algum tempo reconhece que para as crianças pequenas o brincar é um instrumento de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1987), o brincar é a atividade principal da criança, pois brincando a criança se apropria de modos de agir e de se relacionar com os outros, com os objetos e consigo mesma, mediados por signos culturais, desenvolvendo com isso os processos psicológicos superiores.

Conhecer as necessidades de aprendizagem das crianças também permite ao adulto abranger as noções de Vygotsky (1978) e Bruner (1978) respectivamente em relação à zona de desenvolvimento proximal a partir da qual a Scaffolding proporcionado pelo adulto possibilita que o progresso na aprendizagem prossiga desde um ponto de entendimento atual. Muitos educadores e psicólogos infantis continuam divididos e inseguros a respeito da importância do brincar espontâneo no desenvolvimento e a respeito do papel do adulto.

Os brinquedos, as brincadeiras e os jogos são propícios para as crianças desenvolverem de forma lúdica uma aprendizagem mais significativa, assimilando as regras e o convívio social que são partes integrantes da relação social, cultural da criança. Jean Piaget (apud ANTUNES, 2005, p.25) “retrata que os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para

gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual”.

Algumas das ideias seriam semelhantes ao que é comumente feito nas escolas do Reino Unido com crianças de 5 a 6 anos. Muitas escolas de educação infantil usam temas para organizar as atividades da semana. Os temas também proporcionam oportunidades para a criança trazer materiais ou experiências relevantes de seu ambiente familiar para compartilhar com o grupo. Embora o brincar pareça ser a atividade dominante das crianças em todas as culturas, a nossa percepção do brincar está estreitamente associada às nossas crenças e valores.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30, v.01):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

A capacidade de cada criança se integrar dentro de uma brincadeira ou de um grupo social determinará sua capacidade de construir relacionamentos, desenvolverá maior competência. Grande parte da aprendizagem deve ser baseada em atividades lúdicas bem estruturadas. Vários educadores e pesquisadores dão incontáveis exemplos e variadas evidências de que o brincar é a maneira de a criança aprender. Negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e na verdade a própria vida.

Por isso Moyles (2002, p. 100) argumenta:

Uma vez que o brincar é um processo e não um assunto, é dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como um meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada. Devido à relevância do brincar para as crianças e sua motivação, para ele, o brincar deve estar impregnado às atividades de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser considerado um estorvo ou atividade residual.

Apesar da diversão e da aprendizagem que podem ocorrer pelo brincar livre certas formas de brincar podem se tornar muito repetitivas. Portanto, argumenta-se que os educadores têm um papel-chave a desempenhar ajudando as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras. Em certa

extensão, pode ser realizado oferecendo se materiais estruturados em que a criança é estimulada a usar. Um exemplo conhecido é o quebra-cabeça: o design do quebra cabeça significa que a criança é desafiada a montá-lo tudo o que o adulto tem a fazer e oferecer um quebra cabeça no nível certo de dificuldade. Isso para a criança como um elemento da aprendizagem.

Afirma Moyles que a qualidade do brincar não se dá apenas pela beleza dos brinquedos quantitativos ou suas variedades. É necessário que todas as crianças usufruam dos objetos ofertados, mas a qualidade real do brincar é atribuída às funções que esses materiais têm dentro da brincadeira para as crianças, como a mesma as utilizam. Sendo assim afirma Brougere, a manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais sociais e projetos ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código (BROUGERE, 2010, p.75).

Nesse mesmo viés Moyles (2002) afirma claramente que o brincar tem uma “ética” de aprendizagem, e existem necessidades que vem incluída neste ato:

[...]de praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir, competência e confiança; - de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; - de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar; - de comunicar, questionar, interagir como os outros e; ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; - de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais; - de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraja e consolida o desenvolvimento de normas e valores sociais (MOYLES, 2002, p.36).

Dessa forma o educador pode construir na sala de atividades cantinhos lúdicos, permitir as crianças brincarem de mamãe e filhinho, permitir a construção de cabaninhas, possibilitar as brincadeiras em grupo oportunizando a ampliação de experiências, a reprodução da realidade através das brincadeiras. Também tornar possível a realização de brincadeiras individuais na qual as crianças representam o próprio pensamento. Às crianças tem que ser viabilizado: escolhas e oportunidades para brincar com intuito de correlacionar aprendizagem e alegria, diversão.

2 O brincar na Educação Infantil alinhado à Base Nacional Comum Curricular

A premissa na Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças e se dá por meio do brincar, do relacionamento das crianças com outras crianças,

consigo mesma e com os adultos. Em casa com os pais, também ocorre desenvolvimento, mas na instituição escolar deve haver diversificação e ampliação das aprendizagens através de direcionamento de atividades, brincadeiras, experiências e práticas pedagógicas propostas. Nesse sentido, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar as fontes de informação para buscar respostas à suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p.41).

Na BNCC constam seis direitos de aprendizagem para as crianças integrantes da primeira etapa da educação básica. São eles: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Em relação ao direito à aprendizagem e desenvolvimento correlacionado ao brincar a BNCC diz que:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais [...] (BRASIL, 2017, p.36).

Para que todos esses direitos de aprendizagem sejam assegurados e garantidos às crianças na Educação Infantil é importante uma ação bem planejada para salvaguardar uma boa aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES

A partir do brincar estruturado e planejado, viabiliza-se em ambiente educativo, especificamente na Educação Infantil, às crianças, a possibilidade de desenvolver-se emocionalmente, fisicamente, cognitivamente, socialmente, isto é, as desenvolve de forma contínua e integral. Nesse sentido, para coletar dados empíricos, a fim de analisar como é disposto no PPP de uma instituição de ensino de Educação Infantil, o brincar e como as educadoras dessa mesma instituição o promovem, foram feitas entrevistas semi estruturadas com quatro professoras.

O primeiro questionamento feito foi: Professora, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição a proposta pedagógica na Educação Infantil pressupõe um espaço do lúdico, da imaginação, da criação, do acolhimento, da curiosidade, da brincadeira como isso se realiza na prática cotidiana com a sua turma?

Sobre essa indagação uma das professoras, doravante denominada de: professora "A" inferiu que:

Através do planejamento em cima dos projetos são desenvolvidas as atividades que levam ao lúdico e todas as suas formas de aprendizagem. O lúdico se faz presente em todos os momentos como na alimentação, higienização, atividades e momentos ar livre.

Nessa fala é perceptível que o brincar como está disposto no PPP da instituição, perpassa todas as ações cotidianas do CEIM, está imbricado as ações do cuidar e educar. E também são proporcionados momentos de atividades ao ar livre, promovendo assim o que a BNCC prediz, ou seja, oportunidade de estimular a curiosidade bem como investigar as prováveis respostas às suas curiosidades.

Sobre essa mesma questão a professora "B" disse que:

Realiza se através de diversas formas de interação. Valorizando, respeitando o tempo, espaço e a realidade de cada criança, promovendo diversas oportunidades e novas experiências através do brincar e outros conceitos que sejam necessários para o crescimento individual e coletivo.

Segundo essa educadora, o brincar na instituição se dá na interação, no contato de uma criança com a outra, na oferta de oportunidades, isto é, brinquedos e brincadeiras. Pois nas ações docentes é fundamental proporcionar opções e possibilidades para as crianças expor seus pensamentos e vontades, e é brincando que a criança exterioriza as experiências vivenciadas.

A professora "C" disse que o brincar comparece no PPP da instituição e nas práticas cotidiana: "Através de jogos brincadeiras, histórias, dramatizações, culinária, músicas". Na instituição de Educação Infantil pesquisada é ofertado o brincar e há variação de brinquedos e brincadeiras no dia a dia das crianças.

A professora "D" inferiu que:

De acordo com o projeto político pedagógico o brincar esta dentro da proposta pedagógica da instituição uma forma lúdica. Portanto o brincar na educação infantil proporciona o desenvolvimento da criança através da imaginação curiosidade.

Outro questionamento feito às professoras foi: Como é organizado o brincar na sua prática diária? Em relação a esse questionamento a professora "A" disse:

Com planejamento diário as atividades acontecem como brincar de construir instrumentos sonoros com materiais reciclados, construir a imaginação do brincar de chapeuzinho vermelho fantasiados de chapeuzinho e de criar formas com massinha de modelar.

O brincar pode ser estruturado na Educação Infantil recorrendo à estimulação das fantasias, dos contos de fadas. É possível o educador confeccionar brinquedos

de materiais recicláveis, oferecer ou até mesmo confeccionar massinha juntamente com as crianças.

Sobre esse questionamento a professora "B" disse: "É organizado o espaço e materiais no CEIM, oferecendo condições para que as crianças possam brincar e promover a troca de experiências na interação entre elas e professoras mediadoras". A maneira como é oferecido o brincar possibilita interação, socialização entre as crianças e crianças ou como os adultos.

A professora "C" comentou que: "O brincar é organizado diariamente por pequenos momentos. Ou até mesmo por uma atividade pedagógica que é desenvolvida". Nas atividades corriqueiras é inerente o brincar, pois ele é parte integrante da Educação Infantil.

A professora "D" mencionou que:

Através do planejamento escolar são desenvolvidas atividades com jogos de encaixe, jogos de construção, as ações dos jogos devem ser criadas e recriadas, pois quando a criança brinca sem saber fornece várias informações a seu respeito, no entanto ao brincar estimula o seu desenvolvimento integral.

Nessa fala é perceptível que na prática pedagógica há inserção de vários mecanismos, a fim de proporcionar o contato das crianças com as mais variadas possibilidades e é imprescindível o planejamento das ações para que haja o desenvolvimento integral e não simplesmente o brincar por passatempo.

Foi perguntado para as professoras: É importante a docente saber como trabalhar o lúdico em sala de atividades bem como estruturar e organizar o espaço. Destaca-se também a imprescindibilidade de conhecer brinquedos e brincadeiras específicos às idades da criança, pois o que pode ser vivenciado com alguns não pode ser usado por outros. Dessa forma como é feito o planejamento das atividades? Como seleciona ou cria materiais para o trabalho lúdico pedagógico?

Sobre esse questionamento a professora "A" respondeu: Sim. Por faixa etária por turmas com os materiais já existentes e disponibilizados nas instituições. Seleciona também conforme o gosto das crianças e que vai trazer o lúdico, e o gostar pelas crianças. A criança deve ser o centro do planejamento na Educação Infantil, sendo assim todas as atividades realizadas deve propiciar aprendizagem e prazer.

A professora "B" a respeito dessa pergunta disse: "São selecionadas e criadas de forma que ofereçam segurança e satisfação para as crianças e que sejam

interessante e necessária no aprendizado". Para a criança, o brincar desenvolve as capacidades inatas e brincando todas as potencialidades são trabalhadas.

A professora "C" inferiu que: "O planejamento é realizado através dos projetos pedagógicos que montamos no início do ano. É criado principalmente de materiais recicláveis". Trabalhar com projetos é uma maneira de planejar, organizar e inserir o brincar em todas as atividades com as crianças.

A professora "D" comentou que:

De acordo com faixa etária os brinquedos e brincadeiras devem ser trabalhados. Os materiais são criados através de materiais recicláveis. A introdução de jogos e atividades lúdica no cotidiano escolar é muito importante tornando se fácil e dinâmico o processo ensino aprendizagem.

Os educadores devem ter consciência sobre qual material proporcionar a faixa etária e também deve ter bem claro os objetivos que pretende alcançar ao disponibilizar brinquedos e brincadeiras, pois brincar por brincar não favorece o desenvolvimento integral das crianças.

A fim de saber como as educadoras proporcionam o brincar foi questionado: Na sua prática pedagógica quais brinquedos e brincadeiras são proporcionados às crianças? Com qual frequência? Sobre as maneiras que estrutura o brincar, a professora "A" disse:

Rodas de conversas, danças, brincadeiras de rodas com interações das demais turmas, brincadeiras ao ar livre, parque e gramados. Os brinquedos são; baldes de areia, bolas, livros, ursos de pelúcias, peças de montar, brinquedos de seriações e brinquedos reciclados produzidos pelas crianças. Frequência diária, pois faz parte da educação infantil o brincar.

O educador precisa conhecer e também compreender a grande possibilidade que a atividade lúdica tem se bem encaminhada. Brincar com a criança possibilita o professor conhecer possibilidades de cada criança. Para criança brincar é coisa séria, brincando interpreta-se e recria o mundo em que se vive.

A professora "B" assim respondeu esse questionamento: "Brinquedos e brincadeiras que desenvolvem e promovem interação, sociabilidade e criatividade. Essas atividades são desenvolvidas diariamente com as crianças". Para promoção da aprendizagem na Educação Infantil é necessário reconhecer a necessidade do brincar. Moyles afirma que "o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos" (2002 p. 11).

A professora "C" disse que na prática pedagógica diária proporciona: "Brincadeiras com músicas, dramatizações, fantoches, bambolês, bolas, jogo da

memória e cordas". É lúdica toda atividade proposta às crianças que promovam diversão, prazer aliada a aprendizagem.

A professora "D" assim discorreu sobre as práticas cotidianas:

Às vezes, uma simples brincadeira no parque de areia traz mais alegria e conhecimento para criança, porque ali ela pode formar castelos, sentir como ela escorrega de seus dedos. O uso de recursos lúdicos por parte do professor promove o conhecimento.

Ao permitir que as crianças explorem espaços fora da sala de atividades que tenha contado com a natureza, use a imaginação, experimente, crie opções e brinque de acordo com suas vontades, o educador possibilita a criação de hipóteses, de descobertas, contribuindo assim para o processo de desenvolvimento das crianças.

O último questionamento feito às professoras foi: A qualidade do brincar não se dá apenas pela beleza dos brinquedos quantitativos ou suas variedades. É necessário que todas as crianças usufruam dos objetos ofertados, mas a qualidade real do brincar é atribuída às funções que esses materiais têm dentro da brincadeira para as crianças, como as mesmas os utilizam. Dessa forma, considera que a sua prática pedagógica proporciona o brincar estruturado e promove o desenvolvimento integral das crianças? Como avalia esse processo de desenvolvimento nas crianças? A professora "A" assim respondeu:

É avaliado através dos sorrisos e alegria transmitido pelas crianças. Através das atitudes demonstradas e do uso da imaginação. Cada criança percebe de uma forma e essa forma fala muito da personalidade de cada criança e também de meio em que vive.

O processo de avaliação na Educação Infantil requer observação minuciosa da criança, o educador deve atentar-se a todo comportamento da criança e assim perceber quais as atividades, devem planejar com vistas a atingir determinado objetivo.

Para Moyles (2002, p.37):

Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre ou dirigido que tente atender às necessidades de aprendizagem das crianças e, neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador ou mediador da aprendizagem. Entretanto, o papel mais importante do professor é de longe [...], quando ele deve tentar diagnosticar o que a criança aprendeu – o papel de observador e avaliador”.

A respeito dessa indagação a professora "B" inferiu: "Através de observação, registro, aceitação e satisfação das crianças nas atividades propostas a elas". O olhar atento é de fundamental importância para perceber as características de cada criança e o registro para avaliar o desenvolvimento de cada um.

A professora "C" relatou:

Sempre procuro proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Acredito que é somente através do lúdico de um conjunto englobado de brincadeiras, faz de conta, experiências com a ciência, músicas, culinária e muitos outros que podemos alcançar um desenvolvimento mais completo da criança.

A proposta pedagógica para Educação Infantil deve priorizar o brincar. Froebel postulou que brincar é a maior expressão do desenvolvimento humano na infância. Ele aconselhou uso de brinquedos e brincadeiras, utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, excursões e o contato com a natureza. Idealizou materiais concretos para as crianças manusearem, além de outros recursos: papel, papelão, massinha.

A professora "D" ao ser questionada sobre a qualidade do brincar e os métodos avaliativos na Educação Infantil disse:

Educar significa, portanto proporcionar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientada de forma a contribuir para o desenvolvimento e as capacidades infantis por isso o educador é a peça fundamental nesse processo mostrando caminho e repassando informações garantido um ambiente rico e prazeroso.

Para se desenvolverem as crianças devem ser submetidas à interação social. Criança que brinca que interage sócio culturalmente desenvolve se cognitivamente, afetivamente. Nesse sentido é de fundamental importância os educadores olhar para criança como centro do seu planejamento e pensar espaços, brinquedos e brincadeiras no ambiente dos centros de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincando a criança exercita seus esquemas simbólicos que facilita sua estruturação mental e representativa da percepção de si mesma. O ser humano cresce em um ambiente social e a interação com as outras pessoas é fundamental para o seu desenvolvimento. Desta forma é por meio de brincadeiras que a criança inicia sua integração social.

Ao brincar a criança amplia suas capacidades de falar, pensar, imaginar, agir, pois a atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento intelectual e essa atividade permite unir ação, emoção, imaginação, prazer e representação. Criança que brinca é alegre, possui auto estima.

Nesse sentido na Educação Infantil e no Ensino Fundamental o educador precisa desenvolver uma proposta educativa que propicie experiências lúdicas e

prazerosas para as crianças oportunizando espaços físicos, disponibilizando brinquedos e materiais.

Através dos brinquedos e brincadeiras a criança busca a simbologia que permite a sua compreensão de mundo e as manifestações de experiências vividas, sejam alegrias, angustias, sendo assim cabe ao educador lúdico programar e desenvolver atividades, alicerçados em um projeto político pedagógico coerente com sua função.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARDOSO, M. C. **O brincar como uma ação experiencial no cotidiano da educação infantil**. Revista Eletrônica do GEPEL: PPGE-FACED-UFBA. Salvador, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.revistadogepel.faced.ufba.br/artigos/artigo%20002%20-%20o%20brincar%20como%20uma%20a%C3%A7%C3%A3o%20experiencial%20no%20cotidiano%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>>. Acesso em: 30 set 2018.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artemed, 2006.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A, N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1994.

Capítulo 2
O DESAFIO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE
ARTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rita Mychelly Santos Salles

Ana Rita César Lustosa

O DESAFIO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE ARTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rita Mychelly Santos Salles

Licenciada em Artes Plásticas. Mestranda em Arte pela Universidade Federal do Espírito Santo. ritamychelly@yahoo.com.br.

Ana Rita César Lustosa

Licenciada em Artes Visuais. Mestranda em Arte pela Universidade Federal do Espírito Santo. lustosaanarita@gmail.com.

RESUMO

Este ensaio trata da problemática que envolve o ensino e a aprendizagem de Artes em tempos de pandemia, onde todos tiveram que, por motivos de força maior, afastarem-se e a escola, com todo seu aparato e corpo pedagógico não foi diferente, o que representa um peso absurdo para os docentes da disciplina de Arte, porque o ensino desta envolve muito mais que domínio e capacidade intelectual para transmitir os saberes que se tem, considerando que Arte é uma técnica por si só, e que envolve a necessidade de domínio sobre outras técnicas, de elevada complexidade, para as quais a presença física do professor se mostra indispensável. A relevância científica deste trabalho encontra-se no fato de discutir uma estratégia didática que possibilite alcançar ganhos reais em termos de ensino e de aprendizagem, nestes tempos de pandemia e que, passados estes, possam direcionar a discussão acadêmica para a ampliação de métodos inovadores na didática da Arte, como disciplina curricular. Trata-se de uma pesquisa de representação social, bibliográfica, fundamentada em textos de autores consagrados no ensino da Arte. Utiliza-se o materialismo dialético como instrumento principal de investigação, por este ser o método que melhor permite discutir as causas internas e externas do objeto. As conclusões das quais se aproxima é que, disciplinas inerentes ao campo da Arte devem ser exploradas junto a ferramentas de informação e comunicação em larga escala, a fim de permitir uma maior aproximação do estudante com a técnica a ser aplicada para sua formação no campo da Arte e do professor com seu aprendiz, para uma transmissão e orientação de saberes de forma mais efetiva e concreta.

Palavras-Chave: Ensino e aprendizagem de Arte; Pandemia; Didática.

ABSTRACT

This essay deals with the problem involving the teaching and learning of Arts in times of pandemic, where everyone had to, for reasons of force majeure, move away and the school, with all its apparatus and pedagogical body, was no different, which represents an absurd weight for the teachers of the Art discipline, because teaching it involves much more than mastery and intellectual capacity to transmit the knowledge

that one has, considering that Art is a technique in itself, and that it involves the need to master other techniques, of high complexity, for which the physical presence of the teacher is indispensable. The scientific relevance of this work lies in the fact that it discusses a didactic strategy that makes it possible to achieve real gains in terms of teaching and learning, in these times of pandemic and that, after these, can direct the academic discussion towards the expansion of innovative methods in didactics of Art, as a curricular subject. It is a research of social representation, bibliographical, based on texts by renowned authors in the teaching of Art. Dialectical materialism is used as the main instrument of investigation, as this is the method that best allows for discussing the 48 internal and external causes of the object. The conclusions it approaches are that, disciplines inherent to the field of Art should be explored together with information and communication tools on a large scale, in order to allow a greater approximation of the student with the technique to be applied for their training in the field of Art and the teacher with his apprentice, for a transmission and guidance of knowledge in a more effective and concrete way.

Keywords: Art teaching and learning. Pandemic. Didactics.

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem são instâncias que desafiam aos professores de todas as disciplinas, em todos os aspectos, indo desde o epistemológico, passando pelo semântico e chegando ao questionamento final sobre por que ensinar e para que ensinar, o que, uma vez encontrado as respostas para tal, tem-se como desafio posto a condição sobre como ensinar, que métodos utilizar, que metodologias mostram-se mais susceptíveis a apresentar um retorno mais amplo e que possibilite a capacitação das habilidades que o estudante já possui e o desenvolvimento de competências técnicas.

Isto era uma situação bem peculiar e já corriqueira nas escolas de ensino básico até que todos se viram em meio a uma situação de pandemia viral, em que tudo o que se dominava até então em termos de técnicas de ensino e de aprendizagem necessitou ser posta sob juízo de valor e o que se descobriu em instantes foi o fato de que todo o silogismo que se pregava sobre um futuro hipotético na educação, fundamentado sobre modos autônomos de aprendizagem, mostrou-se incisivo e que a espécie humana não se encontrava [*devidamente*] preparada para esta modalidade de construção intelectual.

Com relação ao ensino de Artes, esta é uma questão que se mostra muito delicada, porque a Arte não é ciência com a qual se possa dedicar a realizar investigações que podem ser analisadas e interpretadas por ferramentas desenvolvidas pela própria Arte, em si e para si. Tampouco, ela é uma técnica que

possua dimensões a serem aplicadas sobre objetos reais e imaginários e disto se crie outras formas de ser e de estar. Tudo isto já dificulta o ensino da mesma, em que a aplicação prática desta em situações didáticas permite a expressão subjetiva de processos que acontecem fora do campo de domínio consciente do indivíduo, ou seja, não há como ensinar Arte, da mesma forma que não há como aprender Arte; aprende-se a fazer de técnicas e ferramentas que, quando bem aplicadas aos processos de criação artística, melhoram a qualidade do produto final, emprestando-lhe uma aura singular de beleza e força, o que se interpreta como expressão estética, o que já cria um novo problema a ser dimensionado, porque para se traduzir algo a partir da Estética, há que se adotar um parâmetro de avaliação, mensuração, conceptualização e definição do que seja, tendo como objeto-alvo o que se pretende dar vida fora do ambiente imaginário individual.

Esta apresentação cria um paradoxo sobre o ensino da Arte, porque ao mesmo tempo em que se tem a possibilidade de proporcionar uma formação artística a partir da autonomia, tem-se a necessidade de promover uma formação a partir da criação e da adoção de conceitos, ou seja, por mais que se preconize formas abstratas de ensinar, os parâmetros filogenéticos da existência humana, condicionam a que se proporcione baluartes os quais servirão de direcionamento para aquilo que o estudante decida como sua forma de criação artística.

Por representar uma forma abstrata de expressão, tornar-se um eufemismo a conotação da Arte como uma disciplina na Educação Básica e dentro deste grande escopo de definição criar-se subdisciplinas, como se fosse possível ao estudante desta modalidade compreender o que fazer com tudo o que aprende de maneira isolada e fragmentada, sem permitir-lhe compreender que é somente após ver-se capaz de condensar toda a informação sobre o que seja e o que não seja arte e suas vertentes gnosiológicas.

Se, em tempos regulares, já se encontra uma dificuldade extrema em promover ensino e aprendizagem da mesma, em tempos de crise como a que se atravessa agora, tornou-se muito mais complexo, considerando que as construções epistemológicas proporcionadas não conseguem atingir a essência do que se faz necessário para efetivar a proporcionalidade de elaboração intelectual que as técnicas de aprendizagem e de aperfeiçoamento dos mecanismos de criatividade artística exigem de cada aprendiz.

Em meio à pandemia de COVID-19, em que se implementou o ensino remoto, em caráter emergencial e que está se mostrando de caráter permanente, as alternativas são as de proporcionar o máximo de informações técnicas e didáticas aos estudantes, agregando a caracterização de conduzi-los à construção de sua autonomia e capacidades para desenvolver o que puderem em termos de produção e entendimento de suas construções. Trata-se de uma tarefa desafiante, porque tudo o que tem sido ofertado está sendo elaborado com vistas a que em determinado momento possa ser avaliado e discutido amplamente, como forma de que possa transformar-se em uma práxis pedagógica eficiente.

A ARTE COMO UMA TÉCNICA

A Arte pode aproximar-se de uma condição de ser pensada como uma técnica que determinados indivíduos aplicam sobre materiais diversos e daí nascem produtos e produções, tratados a partir de suas respectivas condições de criatividade intelectual. Esta é situação para a qual não se conhece uma forma exata de compreensão, sendo até mesmo esta, marcada por um profundo caráter subjetivo, o que já explicita a dificuldade de se ensiná-la sob determinismos regulamentados por tempo cronológico, sem as mínimas condições de se ofertar uma construção personológica ao estudante de tal maneira que possa identificar os seus limites e potencialidades de manifestação e de exploração artísticas.

Quando se expressa, neste texto, que a Arte é uma técnica, o que se coloca é a sua condição de permitir que o ser humano possa entrar em êxtase, sair de si, através dos seus expoentes de imaginação e de transformação da sua realidade ou daquilo que enxerga como algo que o atravessa para além de si mesmo e que não estava escrito ou circunscrito em qualquer contexto conhecido até que ele o traga para fora.

No entanto, para que isto se torne uma realidade concreta, o estudante deve atingir o domínio de inúmeras questões peculiares, a saber, a primeira delas a buscar e a encontrar o autoconhecimento, a gnose daquilo que se encontra em suas estâncias que não podem ser reveladas por nenhum outro. Esta é uma condição que exige experimentação constante e dedicação absolutas, aprimoramento e acompanhamento técnico-pedagógico e didático, porque em muitos momentos, esta manifestação pode ser impedida por fatores 51 de diversas categorias, a destacar o

conhecimento técnico sobre como moldar os elementos internos e externos da expressão catexial do pensamento artístico.

Posto isto, tem-se um segundo desafio que se mostra, na atual conjuntura educacional, como a mais complexa, que é a de encontrar um grande artista que seja, ao mesmo tempo, um didata, alguém apto a aplicar, da maneira mais profunda possível, as técnicas de ensino, capazes de conduzir o estudante a um estado de entendimento da Arte e dos processos artísticos, possibilitando que se crie novas formas de se pensar e de expressá-la, da maneira mais hábil.

A questão do ensino da Arte é uma apropriação de habilidades, formas de ensinar como adquiri-las para que se possa aplicar sobre os materiais concretos e pressupor um resultado eficiente. Geralmente, esta ação demora anos a fio de estudos e dedicação para alguns estudantes; outros já as absorvem em curto espaço de tempo e realizam malabarismos sobre os processos, expandindo os horizontes da intelectualidade artística.

Tudo isto, para que possa ser realizado e expresso, necessita de técnicas específicas, que muito além de serem chamadas artísticas, encontram-se no campo da didática, porque preconizam mecanismos de análise, interpretação, entendimento e compreensão. Somente após se ter atingido este nível básico da estrutura epistemológica que se tem condições de avançar para a produção dos artefatos mais finos da Arte, além de uma experiência e de aplicação de uma técnica, mesmo que aqui esteja sendo tratada como uma.

Nisto, surge a questão desafiadora de que o professor de Arte deva ser um técnico, um artista, porque não se pode ensinar aquilo sobre o qual não se tem domínio algum; logo, este indivíduo que se prepara para formar intérpretes da capacidade de expressão artística deve ser capaz de produzir arte em determinadas performances, dado que assim, poderá ser capaz de compreender as dificuldades epistêmicas que atravessam seus estudantes e não ficará preso a jargões motivadores.

É preciso que os caminhos a serem seguidos na práxis de ensino e de aprendizagem da Arte sejam apresentados de maneira clara, obedecendo a preceitos de desenvolvimento intelectual pertinentes ao nível de capacidade de apropriação do saber por cada estudante, respeitados seus estágios de maturação cognitiva. Sempre haverá aqueles que possuem um potencial mais elevado e expressam-no de modo mais característico, o que ressalva ao professor a obrigação de ter um plano

adjacente para atender a estas demandas sui generis, considerando que mesmo estes prodígios não podem ser tratados em suas expressões de criatividade como algo ex nihilo. Mesmo estes necessitarão de conhecer as técnicas de criação e desenvolvimento do pensamento artístico, a fim de que possam buscar para si aquelas que melhor possibilitam a que produzam mais e com maior expressão intelectual.

DIDÁTICA DA ARTE

A Didática é uma ciência que se concentra dentro de outra ciência e que, para ser considerada como tal demonstra possuir seu próprio objeto de estudos, categorias, leis e princípios, o que determina, já de antemão que, toda uma metodologia circunscreve-a em sua dimensão prática, cabendo ao professor estar de posse do domínio de tais instrumentos para que possa atingir seus objetivos da maneira mais ampla possível.

A Arte, como toda técnica que se desdobrou no escopo da existência humana como objeto pacífico de ser ensinado e aprendido por todos, tal pensamento influenciado por João Amós Comenius (1592-1670), faz com que se tenha perspectivas de desenvolvimento de ações que facilitem tal empreendimento e não necessariamente que o torne factível, porque há que considerar que diversos elementos, tangíveis e intangíveis provocam interferências nos processos didáticos, especialmente quando se toma como objeto de estudo sistemático uma técnica tão abstrata quanto a Arte já o é por excelência.

Didática faz referência a aprender a ser, ou seja, com isto, se expressa o pensamento de que, o estudante necessita internalizar o objeto que lhe é ensinado e determinar suas causas internas e externas e a partir daí começar a traçar seus planos de investigação independentes, a criar e a recriar ideias, aplicando, sistematicamente, o intelecto próprio até que se aproxime de um entendimento mais objetivo sobre o que se propõe, de fato, a ensinar e a aprender. Portanto, ela não pode ser resumida a uma ação que faz tudo se tornar possível, sem considerar a figura do outro e suas motivações, seus princípios e desejos, seu potencial para determinado campo e mesmo seu interesse, naquele exato momento, em coisas que podem não ter valor agregado ao que a sociedade toma como relevante.

A Didática tem como objeto de estudo as relações entre o ensino e a aprendizagem, esclarecendo que de um lado encontra-se o professor e de outro, o aprendiz e entre ambos as ferramentas, as técnicas, as propostas, o currículo, os textos e as dinâmicas que conduzem cada qual a anelar por expandir seus horizontes epistemológicos. Ocorre que a Arte em si, não se limita à epistemologia, porque seu produto, embora altamente abstrato, necessita ser palpável, ser passível de ser visto, admirado, discutido, analisado, interpretado, objeto de síntese para que possa ser submetido ao crivo do reconhecimento social.

Com isto, tem-se que, não basta deter ilibado grau de conhecimento técnico em artes e técnicas de produção artística, porque isto não faz de ninguém um artista. É a expressão intelectual do indivíduo sobre os materiais que permitem chegar a uma conclusão de que seja criativo ou não, permitindo auferir-lhe uma classificação técnica e quando se pensa em Didática da Arte, está-se aproximando deste tipo de compreensão, a de que se possa transmitir esta condição especial ao aprendiz, considerando que o professor tenha domínio sobre ela, o que já se caracteriza como uma dificuldade extremada, porque nem todos os que encontram-se ministrando aulas de arte são artistas, conhecendo as técnicas apenas de modo teórico, nas as tendo experimentado e nem sido atravessados pelas mesmas e pelos vieses que as compõem durante a construção da expressão criativa.

O professor necessita, para auferir o entendimento e a compreensão sobre os processos de aprendizagem da Arte, conhecer os aspectos subjetivos que acompanham toda a produção artística e, para isto, há que ser criativo, entendendo por esta expressão, que crie algo, que construa inovações a partir da aplicação de seu intelecto sobre as situações postas, ser conhecedor de si mesmo e muito mais, estar aberto a fazer re-leituras de seus trabalhos, buscando compreender a variação de sua personalidade, porque Arte é a sublimação do que se interpreta como sublime, mas que nem sempre assim o é, uma vez que quem está a ditar as nuances do processo é o inconsciente, resultado de um estado de êxtase, de vislumbre, em que o indivíduo encontra-se para além de si mesmo.

Em Arte, não é o que o artista produz que importa, de fato, mas o impacto desta criação sobre o espírito dos outros que o torna admirado. Assim que, este é o maior desafio posto àqueles que ousam ensinar Arte sob um viés, rigorosamente, didático.

DESAFIOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE ARTES

Depois de passar pela exposição acima, tem-se que ensinar e aprender Arte não pode ser considerado como uma aventura que se inicia e um dia termina, com ambas as partes satisfeitas de terem realizado a missão que lhes fora confiada, a destacar, ao professor a tarefa de ensinar Arte e não como produzir arte e ao estudante, a tarefa de aprender sobre arte e não o que ela é, como se manifesta e como torná-la um instrumento de transformação da existência alheia, a partir da expressão da intelectualidade intrínseca.

O grande desafio ao ensino da Arte, na atualidade é a existência de um currículo fechado em si mesmo, com uma grade de matérias definidas, a priori, e que, para disfarçar a mediocridade e a inépcia posta por este instrumento, carregam-no de um discurso longo e sem nexos, mas que termina dizendo nada para ninguém, uma vez que não considera a experimentação do processo de produção e de julgamento e a internalização deste como resultado factível e ainda pior, com a relativização do senso comum sobre o juízo estético, eliminouse os parâmetros de julgamento, tornando a hipocrisia como o elemento julgador que vai balizar todo o escopo de entendimento e interpretação da criação artístico-estético formal.

O ensino e a aprendizagem da Arte seguem um padrão de essência, entendimento este a partir da interpretação silogística de Martin Heidegger (1889-1976) que interpreta a essência como movimento, como algo que flui em direção a algo mais profundo, mais sublime, mais autêntico e mais autônomo. Nisto, já se tem um desafio automático para o processo didático da Arte, em que se impõe o domínio epistemológico das ações que se escondem nas produções do artista e não basta mostrar-se capaz de interpretar o que outros produziram, mas que o próprio criador realize leituras sobre seu estado de espírito e a partir desta auto-interpretação aplicar as cores às suas produções/criações.

O formato de ensino que se preconizou para a sociedade moderna não cria artistas; até pelo contrário, faz com que os possíveis se afastem da Arte, por não compreendê-la e assim, se agarram ao relativismo artístico que, nada mais é que uma negação da essência da Arte. Quando o professor e o estudante entendem que estão sendo colocados em uma armadilha didática com esta forma de se pensar Arte, tem-se a primeira oportunidade de superação desta idiosincrasia no ensino e na aprendizagem da Arte, onde a distância entre o que ela é e o que ela representa, o que

manifesta e o que permite interpretar, o que esconde e o que expõe, através de seus meandros, não pode ser relativizado, sob pena de não se estar praticando Arte como uma técnica pedagógica; no máximo, como uma proposta burocrática que um grupo de supostos expertos convencionou que seria relevante ter ali como componente didático.

O que se apresenta aqui, é que os desafios não são de ordem pedagógica apenas, mas de construção de uma personalidade artística em que objeto de estudo e estudante deste se entendam na dimensão da expressão da intelectualidade que possuem e se, por acaso, não a detenham, devem ir em busca desta ou mesmo desenvolvê-la, atuando junto ao professor, porque é impossível ensinar o que não se tem como escopo intrínseco e impossível aprender aquilo sobre o qual não se detém o mínimo de conhecimento conceptual.

A tentativa de impor conhecimento a todos, em direções adversas, sem experimentar a dimensão de todas as possibilidades e limites que podem interferir na práxis pedagógica resulta em disfunções epistemológicas, levando os formadores a duas situações ambíguas: Ou desistem do processo e, com isto, perde-se bons profissionais ou aderem ao modelo apresentado pelo sistema e passam a produzir qualquer coisa, simplesmente para dizer que estão produzindo alguma coisa, ainda que não tenha em sua essência, qualquer valor legitimado.

Estes são os riscos postos pelo relativismo no ensino e na aprendizagem de Arte que, terminam se tornando o maior desafio com o qual os professores de Arte se deparam na atualidade. Quando o Mestre escolhia seus discípulos, depois de inúmeros testes de aptidão, esta situação era minimizada; mas, com a Educação Pública universalizada, isto não é uma situação que se mostra possível e o resultado é um processo de nivelamento a fórceps, onde o resultado é a consequente perda de potência da Arte como um elemento de expressão catexial do eu interior.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES EM MEIO À PANDEMIA DE SARSCOV-II (COVID-19)

O surto de SARSCOV-II, apresentado na forma do vírus COVID-19, deflagrado em fevereiro de 2020, pela Organização Mundial da Saúde e classificado como uma pandemia levou a que todos os ambientes de interação social repensassem suas ações práticas e a com a educação não foi diferente, sendo um pouco mais intenso o

impacto, porque toda uma estruturação metodológica [que não existia, de fato] teve que ser pensada e posta em ação, em formato experimental, crentes de que em pouquíssimo espaço de tempo tudo voltaria à normalidade, como antes e, este foi o erro crucial dos técnicos, porque já se vão mais de um ano e nenhuma ação estratégica de longo prazo foi apresentada à sociedade.

Ensinar Arte em meio à pandemia tem sido o desafio da vida dos professores da disciplina, porque cada técnica apresentada necessita ser avaliada quanto à sua eficiência e mesmo o estudante necessita ser mensurado quanto ao seu desempenho, não somente na disciplina como um todo, mas nas nuances e nos detalhes desenvolvimentais de cada elemento em si. Não se trata de o professor ser criativo, dinâmico e proativo em sua práxis, é uma questão de exigência, *sui generis*, inerente à própria conceptualização da disciplina e suas vertentes epistemológicas.

A disciplina de Arte que, como todas as outras vêm sendo aplicada, no período da pandemia de COVID-19, no formato de ensino remoto, tem aí um complicador extremo, porque ela exige uma interação profunda e de elevada dinâmica, com feedbacks diretos e muito bem processados, em que a expressão da criatividade não espera a distância entre uma análise conceitual e uma resposta didática; tudo deve ser posto de maneira incisiva e rápida, o que se torna impossível através de uma tela de computador.

Os mecanismos de trans-formação da ideia imaginária em ideia posta sobre o papel ou executada sobre os materiais, a aplicação do intelecto sobre as possibilidades de construção de novas maneiras de ver e sentir a arte não podem ser tratadas e compreendidas através de sistemas remotos de ensino e de aprendizagem. Como já afirmado acima, a Arte é uma técnica abstrata e que necessita ser transformada em objetos concretos, caracterizando aí um desafio enorme ao aprendiz, porque a distância entre seu pensamento e a efetivação deste em algo tangível é incomensurável, necessitando de intervenções constantes até que se processe na linha de defesa do aceitável pelo público como elemento estético, dado que este é o fim da Arte, proporcionar a projeção estética na vida e na existência humana.

Se, antes da pandemia, em que o professor encontrava-se disponível ao estudante, esta síntese didática do ensino-aprendizagem de arte já não se consolidava como uma realidade premente, em meio à crise de COVID-19, com o ensino remoto, apenas se acentuou e sem mostrar uma solução viável e plausível.

Por mais que os supervisores e técnicos orientem aos professores que motivem seus estudantes a buscarem aprendizagem, no caso específico da arte não é de modo simplório que ela atua sobre os expedientes dos aprendizes. Começando que não existe um manual de arte e muito menos de aplicação técnica desta na produção de obras criativas. No máximo, existem orientações sobre como se aplicar determinadas técnicas, mas, quando se as analisa são tão abstratas quanto a própria produção do artista, porque a arte, em si e por si só, não se caracteriza como uma camisa de força, um fórceps que coloca para fora o que está dentro, já pronto e integrado. Ela permite que se traga para o exterior aquilo que tinha uma forma imaginária, conhecida tão somente e de maneira única pelo artista que a concebeu e mesmo ele pode estranhar que dentro de si vivesse uma coisa tão bela ou tão bizarra.

E é, exatamente, neste ponto de inflexão que sobrexiste a dificuldade natural em ensinar e aprender arte, porque ela não é uma expressão catexial do que se vê, é a expressão do que se sente, do amorfo, do não-sintético, do que não pode ser percebido antes que seja posto para fora, embora se pense que já havia formulado uma ideia, uma imagem e uma definição para aquilo que se mostra real, uma vez feito real.

Toda esta construção não se encontra passível de ser definida, a priori; somente muito tempo depois de realizada em conjunto e analisada, interpretada e compreendida, tem-se condições mínimas de emitir um juízo de valor e estudar 58 o produto. No processo de interação professor-estudante, dentro do espaço da sala de aula, preconiza-se uma troca simbólica de desafios, que vai, aos poucos, aproximando o estudante de conseguir compreender os mecanismos de apresentação de suas ideias imaginativas sob formas dialéticas.

CONCLUSÃO

Neste texto, procurou-se tratar da questão inédita de ensino remoto da disciplina de arte, devido à pandemia de COVID-19 que tem afetado a todos, sem distinção. No primeiro momento buscou-se abordar a temática sobre a Arte; expor, mesmo que sucintamente, do que se trata e qual o seu objeto de estudo e aplicação e como se comporta à luz da Didática. O objetivo era não somente o de expressar a dificuldade em ensinar a disciplina de Arte através do ensino remoto, mas ir além e mostrar que muitas mudanças se fazem necessárias na sua práxis, a começar pelo

entendimento do que ela seja e como proporciona a expressão da criatividade individual.

REFERÊNCIAS

COMENIUS, João Amós. *Didática Magna*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.

HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Capítulo 3
DO PRESENCIAL PARA O REMOTO: ATIVIDADES E
PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS POR UM PROJETO
DE EXTENSÃO NO PERÍODO DE ISOLAMENTO
SOCIAL

Wilker Araújo de Melo
Barbara Vitória dos Santos Torres
Rillary Caroline de Melo Silva
Lindynês Amorim de Almeida
Jislene dos Santos Silva
Ana Carolina Santana Vieira

DO PRESENCIAL PARA O REMOTO: ATIVIDADES E PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS POR UM PROJETO DE EXTENSÃO NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

Wilker Araújo de Melo

Acadêmico de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). É monitor voluntário da disciplina de POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educativas e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática. (GTPPEM/Cnpq/UFAL). Foi Coordenador da pasta de Política na Gestão 2019 - 2020 do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire (Gestão O CAPed Somos Nós: Protagonismo em Ação). Professor de Matemática, Ciências e Redação nas séries finais do Ensino Fundamental. Monitor do projeto de extensão Projeto de Estimulação Precoce na Primeira Infância (PEPPI/AISCA/Cnpq/UFAL). Realiza pesquisas na área de Educação Matemática, com foco na ludicidade e tecnologias digitais nas aulas de matemática nas séries iniciais. E-mail: wilker.melo@im.ufal.br

Barbara Vitória dos Santos Torres

Atualmente é acadêmica do curso de bacharelado em Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas - Campus A.C. Simões, Maceió. Membro do Grupo de Pesquisa Integral de Saúde da Criança e do Adolescente (AISCA/Cnpq/EENF/UFAL). Presidente da Liga Interdisciplinar de Neonatologia da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (LINEO/UNCISAL). Exerceu atividade de bolsista pelo Projeto de Extensão Barreira Sanitária Contra COVID-19 (2020) da Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa (FUNDEPES). Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Alagoas - Campus Arapiraca. E-mail: barbara.torres@arapiraca.ufal.br

Rillary Caroline de Melo Silva

Acadêmica de Enfermagem na Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões (EENF/UFAL). Monitora da Disciplina de Primeiros

Socorros do Curso de Enfermagem. Monitora do Projeto de Estimulação Precoce na Primeira Infância (PEPPI). Membro do Grupo de Pesquisa de Atenção Integral à Saúde da Criança e do Adolescente (AISCA/Cnpq/EENF/UFAL), atuante nas linhas de pesquisa: Desenvolvimento integral na Primeira Infância e Assistência Integral à Saúde do Recém-nascido e Família. Secretária da Liga Interdisciplinar de Neonatologia da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (LINEO/UNCISAL). Técnica em Química pelo Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió - IFAL (2016). E-mail: rillary.silva@esenfar.ufal.br

Lindynês Amorim de Almeida

Acadêmica de enfermagem da Universidade Federal de Alagoas - UFAL - Campus A.C. Simões. Musicista formada em Teoria Musical e Solfejo pela academia de Educação Musical FFortissimum. Membro do grupo de pesquisa AISCA- Atenção Integral à Saúde da Criança e Adolescente (CNPq/EENF/UFAL), atuante nas linhas de pesquisa: Desenvolvimento Integral na Primeira Infância e Cuidado Integral à Saúde do Recém-Nascido e Família. É Monitora do Projeto de Extensão: Projeto de Estimulação Precoce na Primeira Infância - PEPPI/ UFAL. É integrante do Grupo de Estudos D. Isabel Macintyre - GEDIM - da Escola de Enfermagem EENF - UFAL. Foi bolsista pelo FUNDEPES do Projeto de Extensão Barreira Sanitária Contra a COVID-19 (2020). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). E-mail: lindyalmeida7@gmail.com

Jislene dos Santos Silva

Jislene dos Santos Silva, acadêmica de enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL - Campus A. C. Simões; Tem afinidade nas áreas de História da Enfermagem e Saúde da Criança, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de enfermagem, História da enfermagem e Desenvolvimento infantil. Atualmente, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); integrante dos grupos de pesquisas: Grupo de Estudos Dona Isabel MacIntyre (GEDIM) e Atenção Integral à Saúde da Criança e do Adolescente (AISCA) e monitora do Projeto de Estimulação Precoce na Primeira Infância (PEPPI), ambos vinculados à Escola de Enfermagem da UFAL. E-mail: jih1995silva@gmail.com

Ana Carolina Santana Vieira

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (2017). Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas (2014). Graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de Alagoas (2004). Professora Adjunta do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Realiza pesquisas nas áreas de dor neonatal e crescimento e desenvolvimento infantil. É Coordenadora do Projeto de Extensão "Projeto de Estimulação Precoce na Primeira Infância - PEPPI" e Líder do Grupo de Pesquisa Atenção Integral à Saúde da Criança e do Adolescente. Membro da Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI) e da Rede Estadual da Primeira Infância de Alagoas (REPI-AL). E-mail: ana.vieira@eenf.ufal.br

RESUMO

Introdução: A grandeza da pandemia do novo coronavírus forçou todos a se adequarem a uma nova realidade e as instituições de ensino de todo o país tiveram que passar por adaptações e enfrentar desafios para darem continuidade a realização das suas atividades. **Objetivo:** relatar a experiência de voluntários do projeto de extensão: "Projeto de Estimulação Precoce na Primeira Infância - PEPPI" PEPPI sobre a modificação das atividades presenciais para o âmbito remoto durante o período de isolamento social devido à pandemia da COVID-19. **Metodologia:** O presente texto assume um caráter descritivo, do tipo relato de experiência sobre o Projeto de extensão universitária PEPPI, ofertado pelo curso de Enfermagem da Escola de Enfermagem- EENF da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), localizada em Maceió-AL. **Resultado e discussão:** Diante desse contexto, as universidades públicas e privadas brasileiras passaram por diversas adaptações, em razão das exigências impostas pelas autoridades sanitárias, assim atividades presenciais como aulas, estágios, pesquisas de campo, projetos de extensão e entre outros, tiveram que se adequar, tendo algumas assumido um formato digital. Desta forma, as ações de extensão precisaram se ajustar e foram desenvolvidos vários os tipos de publicações das atividades, por exemplo: IGTV, *Reels* e aquelas do próprio *feed* no *instagram*, além de uma cartilha. **Considerações finais:** Apesar do isolamento social, os projetos de extensão universitários continuaram a desenvolver suas atividades, se adaptando ao estilo remoto. Foi o primeiro ciclo do PEPPI de maneira remota, mas a partir das atividades elaboradas pelos grupos foi perceptível a evolução e as experiências que ganharam sobre a estimulação nas áreas motoras, sensoriais e cognitivas.

Palavras-chaves: Isolamento Social. Ensino Online. Extensão Comunitária.

ABSTRACT

Introduction: The magnitude of the new coronavirus pandemic forces everyone to adapt to a new reality and educational institutions across the country have to undergo adaptations and face challenges to continue carrying out their activities. **Objective:** to

report the experience of the volunteers of the extension project: "Early Stimulation Project in Early Childhood - PEPPI" PEPPI on the modification of face-to-face activities to the remote environment during the period of social isolation due to the COVID-19 pandemic. 19 pandemic. **Methodology:** The present text assumes a descriptive character, of the experience report type on the PEPPI University Extension Project, offered by the Nursing course of the Nursing School-EENF of the Federal University of Alagoas (UFAL), located in Maceió-AL . **Result and discussion:** In this context, Brazilian public and private universities undergo several adaptations, due to the demands imposed by the health authorities, in addition to face-to-face activities such as classrooms, internships, field research, extension projects and others. others, which will be suitable, some have taken on a digital format. In this way, extension actions will need to be adjusted and developed for different types of activity posts, for example: IGTV, Reels and those from the Instagram feed itself, in addition to a card. **Final considerations:** Despite social isolation, university extension projects will continue to develop their activities, adapting to the remote style. It was the first PEPPI cycle remotely, but from the activities developed by the groups, the evolution and experiences they gained on stimulation in the motor, sensory and cognitive areas were noticeable.

Keywords: Social Isolation. I teach online. Community Extension.

1 INTRODUÇÃO

Uma doença de caráter pneumático com causas desconhecidas, detectada pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, ocasionada por um novo tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2, nomeada de COVID-19 (*coronavirus disease* - 2019). Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de importância internacional (PRADO et al., 2020).

Com o vírus se alastrando mundialmente, atingindo todos os continentes, a OMS decretou a pandemia da COVID-19 em março de 2020. Para frear os níveis altos de contaminação, os países começaram a elaborar planos de contenção, os quais incluíam medidas de isolamento de casos; o incentivo à higienização das mãos, à adoção de etiqueta respiratória e ao uso de máscaras faciais caseiras; e medidas progressivas de distanciamento social, com o fechamento de escolas e universidades, entre outros (AQUINO et al., 2020).

A grandeza da pandemia do novo coronavírus forçou todos a se adequarem a uma nova realidade e as instituições de ensino de todo o país tiveram que passar por adaptações e enfrentar desafios para darem continuidade a realização das suas

atividades. Para evitar a contaminação da COVID-19 e respeitar as regras de distanciamento social, as instituições tiveram que suspender as atividades presenciais, aderindo a realização de atividades remotas. Durante o período de paralisação, os projetos de extensão deram continuidade na realização de suas atividades, promovendo o compartilhamento de conhecimento universitário, este, sendo de extrema importância para toda a sociedade (FALCÃO; GOMES, 2020; DINIZ et al., 2020).

Diante disso, o presente trabalho irá abordar sobre o Projeto de Estimulação Precoce na Primeira Infância - PEPPI, o qual, anteriormente ao início da pandemia, realizava atividades presenciais em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em um bairro periférico da cidade de Maceió, Alagoas. Em decorrência do isolamento social houve a necessidade de migrar as atividades do projeto para o ambiente virtual, realizando postagens de dicas para professores, pais e/ou responsáveis de atividades que desenvolvessem a estimulação precoce na primeira infância em casa, bem como rodas de conversa sobre educação especial, saúde e desenvolvimento infantil.

2 OBJETIVOS

Neste cenário, o presente texto possui o objetivo de relatar a experiência de voluntários do projeto de extensão “Projeto de Estimulação Precoce na Primeira Infância - PEPPI” sobre a modificação das atividades presenciais para o âmbito remoto durante o período de isolamento social devido à pandemia da COVID-19.

3 METODOLOGIA

O presente texto assume um caráter descritivo, do tipo relato de experiência, onde foi apresentando a migração do presencial para o virtual das atividades do Projeto de extensão universitária: Projeto de Estimulação Precoce na Primeira Infância (PEPPI), ofertado pelo curso de Enfermagem da Escola de Enfermagem-EENF da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), localizada em Maceió-AL. O projeto foi aprovado pela Reitoria de Extensão da UFAL, e possui o objetivo de realizar atividades que desenvolvam e estimulem precocemente crianças com faixa etária de 0 a 6 anos, período este conhecido como primeira infância (VIEIRA et al., 2019). As atividades que aqui serão discorridas foram realizadas no período de setembro de 2020 a outubro de 2021.

No primeiro momento foi realizado um processo seletivo de duas etapas, onde na primeira etapa os interessados deveriam preencher um formulário de inscrição, enviando documentos como comprovante de matrícula e carta de intenção. Já na segunda etapa, houve a realização de uma entrevista. Sendo selecionado, ao todo, dezesseis voluntários para o projeto. Portanto, com a professora coordenadora do projeto e mais quatro monitoras promovidas, as quais faziam parte do ciclo anterior como voluntárias, o ciclo 2020/2021 foi composto por vinte e um integrantes.

A primeira reunião do grupo aconteceu em meados do mês de setembro, onde foram definidos os pequenos grupos e as atividades que seriam desenvolvidas por cada um deles e onde estas seriam postadas, cada grupo foi composto de quatro voluntários e uma monitora. A plataforma escolhida para a postagem das atividades foi a rede social *Instagram*, visto que, a rede social é uma boa forma de divulgar as atividades desenvolvidas de forma remota, além disso, a conta do projeto possui uma boa quantidade de seguidores, e ao utilizar determinadas *hashtags* nas postagens, pode contribuir para um alcance maior.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Como foram desenvolvidas as atividades?

De acordo com Franzoi e Cauduro (2020), medidas de combate à transmissão comunitária do novo coronavírus e, conseqüentemente, a sobrecarga do sistema de saúde foram adotadas em todo território brasileiro, dentre as quais destacam-se o distanciamento social, o qual ocasionou o fechamento de comércios, escolas e universidades.

Diante desse contexto, as universidades públicas e privadas brasileiras passaram por diversas adaptações, em razão das exigências impostas pelas autoridades sanitárias, assim atividades presenciais como aulas, estágios, pesquisas de campo, projetos de extensão e entre outros, tiveram que se adequar, tendo algumas assumido um formato digital, conforme a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, publicada pelo MEC (Ministério da Educação).

Desta forma, as ações de extensão universitária desenvolvidas pelo PEPPI precisaram ajustar-se. Os encontros do projeto, antes presenciais, começaram a ser realizados através da plataforma *Google Meet*, das 19:00 às 21:00, nas quintas-feiras. Esses encontros se davam de forma semanal, guiados pelas quatro monitoras e uma

coordenadora e eram destinados às orientações e apresentação das atividades impostas aos voluntários.

Com isso, os voluntários foram divididos em quatro grupos, com os temas gerais: Motricidade grossa, Motricidade fina, Sensorial e Cognição. Posteriormente, eles estudavam a sua respectiva área, planejavam atividades relacionadas ao tema e desenvolviam com as crianças da família e/ou vizinhas. Por conseguinte, ocorria o rodízio entre os grupos e voluntários, de modo que eles pudessem trabalhar em equipe e conhecer os participantes do PEPPI e assim, todos puderam adquirir conhecimento teórico-prático, mesmo com o projeto online.

Ademais, as ações desenvolvidas seguiam uma programação baseada em temas específicos e datas comemorativas relevantes à discussão e conscientização social e o formato das produções ficavam à critério dos grupos, os membros das equipes se organizavam sobre o que iriam fazer, de que forma abordar e funções de cada um. O papel das monitoras era somente orientar, não podendo intervir na escolha das atividades e no seu modo de apresentação.

Tendo em vista que as atividades deveriam ser voltadas para qualquer público, principalmente, para pais, a linguagem das atividades e das legendas das postagens possuíam um caráter mais simples. Além disso, levando em consideração um possível nível socioeconômico baixo, a maioria das atividades recomendadas pelos membros e postadas no *Instagram* - fosse elas, receitas, jogos, brincadeiras, ou outros tipos - eram com coisas fáceis e baratas, algumas até, eram com objetos da natureza, como folhas, gravetos e materiais reutilizáveis.

4.2 Publicações

Foram vários os tipos de publicações das atividades, onde houve publicação do tipo IGTV, *Reels* e aquelas do próprio *feed*, além de uma cartilha. Sendo as imagens a seguir exemplos das atividades desenvolvidas.

Ainda, vale salientar que todo material era enviado aos profissionais de educação do CMEI, em que eram realizadas as atividades presenciais, para compartilhamento com as famílias das crianças da comunidade.

Figura 1. Atividade de estimulação sensorial sobre o meio ambiente



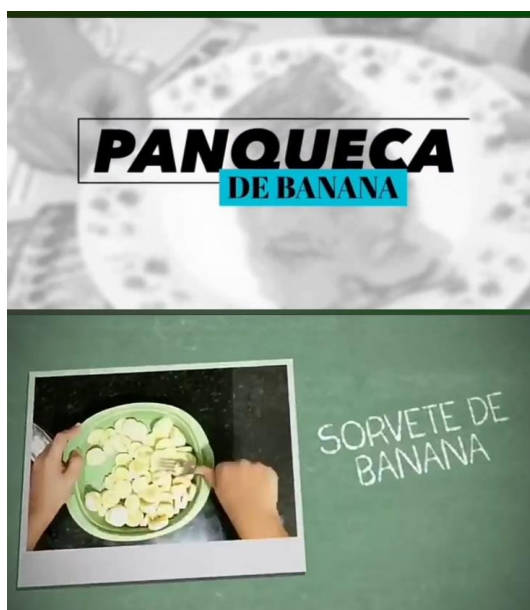
FONTE: Autores, 2020

Figura 2. Atividade de motricidade fina sobre a cultura africana e prevenção do racismo.



FONTE: Autores, 2020

Figura 3. Atividades de receitas.



FONTE: Autores, 2020.

Figura 4. Cartilha de prevenção a violência na infância.



FONTE: Autores, 2021.

4.3 A participação interdisciplinar

O projeto também convidou alguns profissionais como: professores, enfermeiras, psicólogas, jornalistas, fonoaudiólogas para falarem sobre sua experiência de vida ou de trabalho voltado à criança com deficiência. Foram momentos de mútua troca de conhecimento e muito aprendizado.

As palestras eram realizadas de modo online e aberta ao público, de modo que pudesse atingir um maior número de pessoas, visto que ações ideais de estimulação precoce para a promoção do desenvolvimento infantil são aquelas que permitem antecipar-se ao dano e de certa forma preveni-lo, que é o objetivo do PEPP.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse ínterim, apesar das dificuldades e medidas implementadas em decorrência da situação pandêmica, como o fechamento das universidades em prol de diminuir os casos da doença COVID-19, os projetos de extensão universitários continuaram a desenvolver as suas atividades, se adaptando ao estilo remoto antes presencial.

Foi o primeiro ciclo do PEPPI de maneira remota, mas a partir das atividades elaboradas pelos grupos foi perceptível a evolução e as experiências que ganharam sobre a estimulação nas áreas motoras, sensoriais e cognitivas. Vale ressaltar que com a distância, desenvolver atividades simples e objetiva, está permeado de descaminhos e múltiplas interpretações, mas os desafios que surgiram foram superados.

Por fim, as estratégias pedagógicas interdisciplinares que integram teoria e prática foram bem utilizadas, visto que usamos apenas as plataformas digitais e grupos no whatsapp. Acredita-se que as ideias discutidas possam servir de base para a produção de novos estudos e inspirar na criação de atividades e materiais educativos, mesmo nesse momento assíncrono.

REFERÊNCIAS

AQUINO, E. M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. suppl 1, p. 2423-2446, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>>. Acesso em: 14 de nov. 2021.

DINIZ, E. G. M. et al. A extensão universitária frente ao isolamento social imposto pela COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 72999-73010, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17434/14151>>. Acesso em: 14 de nov. 2021.

FALCÃO, D.; GOMES, C. L. Estratégia e Táticas do Projeto “Cine Luce” no Contexto Pandêmico da Covid-19: o Lazer em Foco. **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer – UFMG**, v. 23, n. 3, p. 27-56, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/25079/19993>>. 19 de Nov. 2021

PRADO, A. D. et al. A saúde mental dos profissionais de saúde frente à pandemia do COVID-19: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v.esp.

46, e4128, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.25248/reas.e4128.2020>>. Acesso em: 14 Nov. 2021.

VIEIRA, Ana Carolina Santana et al. O desenvolvimento infantil e a estimulação precoce na primeira infância. In: VIEIRA, Ana Carolina Santana; RAIMUNDO, Adrielly Cristina de Lima; SILVA, Rita de Cássia Ramires da (org.). **Estimulação Precoce na Primeira Infância: reflexões e experiências**. 1 ed. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. p. 15 - 35.

Capítulo 4
**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BOM JESUS DA
LAPA-BA NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS**
Deise Bastos de Araújo

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BOM JESUS DA LAPA-BA NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Deise Bastos de Araújo

Mestra e Doutoranda em Ciências da Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS), membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC / UESB). Professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa-BA. E-mail: deisetkd@hotmail.com

RESUMO

Este artigo, tem o objetivo de apresentar propostas metodológicas para o ensino da Educação Física no ensino fundamental, viáveis para a Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa-BA, permitindo interpretar o currículo municipal e inspirar práticas pedagógicas que fortaleçam a disseminação da cultura corporal do movimento através da Educação Física. A metodologia utilizada partiu de revisão bibliográfica, tem como principais fontes de referência, legislações que orientam a educação básica pública no município de Bom Jesus da Lapa – BA: Currículo de Bom Jesus da Lapa (2020) e Plano Municipal de Educação (2017). Podendo identificar a importância de estudos e pesquisas mais aprofundadas no que diz respeito a cultura corporal local, pois é preciso conhecer e mencionar no currículo, práticas corporais que estão presentes nas comunidades escolares, que se quer são mencionadas, sugerindo em seguida, a atualização do currículo que contemple tais manifestações, valorizando-as e possibilitando a expansão das atividades para outros espaços. Assim, concluindo que o cuidado com a Educação Física escolar requer atenção das equipes gestoras, dos professores que ministram este componente curricular e da comunidade escolar, pois muito ainda é preciso desconstruir em relação a esta área de conhecimento, que visa contribuir para formação humana e autônoma dos(as) educandos(as).

Palavras-chave: Anos Iniciais; Educação Física; Ensino Fundamental; Propostas.

INTRODUÇÃO

Nos anos de 2020 e 2021, a educação perpassou por grandes desafios devido a pandemia do novo Corona Vírus (COVID-19), período este, em que especificamente no município de Bom Jesus da Lapa – BA, o ensino presencial foi substituído pelo

ensino remoto, devido aos aspectos de segurança pública em conter a disseminação do vírus, por meio do isolamento social.

Devido a isto, o estudo dirigido apresentou inúmeras dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, que afetou diretamente alunos(as), escolas e famílias, diante de um novo modo de mediar conhecimentos, considerado emergencial, por ter sido o recurso mais viável de continuidade da educação.

Em 2022, a pandemia continua de forma mais contida devido ao avanço da vacinação e medidas de segurança pública adotadas pela população, com isto, foi possível retomar às aulas presenciais, momento muito aguardado pela comunidade escolar.

Neste retorno, a educação também enfrenta novos desafios em acolher e atender os interesses e necessidades dos(as) educandos(as), que apresentam as consequências do ensino remoto e mais uma vez a explicita a precarização do trabalho docente, em meio a necessidade de um novo jeito de ensinar e aprender, num espaço que precisa ser atrativo e significativo para o público que frequenta o espaço escolar.

E, é preciso destacar que a corporeidade de crianças e jovens, no período da pandemia, tem tido sua fruição restringida e limitada, o que pode provocar consideráveis prejuízos para o desenvolvimento sócio, afetivo, cognitivo e cultural dos(as) educandos(as).

Portanto, dentre os componentes que compõe o currículo da Educação Básica, a Educação Física, precisa ser evidenciada nas escolas, em cumprimento da Lei nº 9.394, que afirma que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996).

Diante disto, este artigo tem o objetivo de apresentar propostas metodológicas para o ensino da Educação Física no ensino fundamental, viáveis para a Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa-BA, na intenção de contribuir para a interpretação do currículo municipal e inspirar práxis pedagógicas que fortaleçam a disseminação da cultura corporal do movimento através da Educação Física.

METODOLOGIA

Este estudo de revisão bibliográfica, tem como principais fontes de referência, legislações que orientam a educação básica pública no município de Bom Jesus da

Lapa – BA: Currículo de Bom Jesus da Lapa (2020) e Plano Municipal de Educação (2017).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Plano Municipal de Educação – PME, disponibilizado para consulta pública até o momento é do ano de 2017, neste consta, na Meta 02, na Estratégia 2.12 a única menção para a Educação Física, que aponta como tática em andamento “Articular junto à Secretaria de Esporte ações que promovam a Educação Física nas escolas da rede municipal de ensino” (BOM JESUS DA LAPA, p. 17, 2017), tendo como ação aludida:

[...] a implantação dos Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP). O Projeto tem a função de fortalecer a ação educativa na Escola, tendo como fundamento a cultura corporal que deve fundamentar o currículo, por meio de práticas docentes e do assessoramento pedagógico. envolvendo, anualmente, estudantes e professores de escolas das redes públicas federais, estaduais e municipais da maioria dos municípios baianos (BOM JESUS DA LAPA, p. 21, 2017).

Demonstrando assim, uma preocupação, ainda que mínima, para com o fortalecimento da Educação Física escolar, além, de reforçar a esportivização o que pode ofertar riscos de sucumbir outros eixos temáticos, em detrimento do foco em modalidades esportivas ofertadas na competição supracitada. Cabendo, a pesquisadores(as), professores(as), gestores(as) e a comunidade escolar, aguardarem a publicação das atualizações do PME, para melhor monitorar as Metas e Estratégias.

Embora, a estratégia 2.12 do PME de Bom Jesus da Lapa, não atenda integralmente a perspectiva da cultura corporal do movimento, esta não encontra-se destoada do Plano Nacional de Educação (PNE), na qual reforça na Meta 2, Estratégia 2.13 “promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional” (BRASIL, 2014).

A educação física, segundo a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve assegurar que os(as) alunos(as) (re)construam um conjunto amplo de conhecimentos sobre si e sobre “o outro”, apropriando-se das diversas finalidades da cultura corporal do movimento humana (BRASIL, 2018), desta forma, sustenta-se o conceito de que:

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, p. 213, 2018).

Com isto, os(as) professores(as) devem assumir o seu papel enquanto mediadores destes saberes, com aporte pedagógico e de formação inicial/continuada específica para que consigam transcender muitas barreiras existentes nas diferentes realidades escolares. E, no que condiz a formação dos professores de educação física é importante destacar que:

Analisando o atual modelo de sociedade capitalista, requer-se reformas de Estado e reestruturação do mundo do trabalho para que as políticas estruturais sejam reajustadas [...] é preciso debater a reformulação curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física (DE ARAUJO, p. 25, 2021).

Isto se dá, a partir da importância de preparar docentes para lidarem, no campo de atuação, com as questões sociais presentes na escolas, estreitando o diálogo de trabalhador(a) para filhos e filhas de trabalhadores(as), pois o setor público de ensino é permeado, em sua maioria, por cidadãos e cidadãs da classe trabalhadora. E, despertar a meditação e o senso crítico, requer sensibilidade e responsabilidade para com o direito dos educandos de adentrarem o campo científico, explorando as diversas possibilidades de ensinar e aprender, pois haja vista que:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I –construir uma sociedade livre, justa e solidária; II –garantir o desenvolvimento nacional; III –erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV –promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

A partir disto, conseguir que os princípios apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1998), sejam levados para os espaços de aula, sendo estes: princípio da inclusão e princípio da diversidade, incluindo também categorias de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, que contribuirão para a reflexão e discussão da prática pedagógica.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Antes de apresentar algumas propostas metodológicas, vale ressaltar que estas não são regras impositivas, tão pouco uma receita pronta e acabada de instruções para a práxis pedagógicas. Em outras palavras, estas são algumas sugestões que podem despertar diferentes olhares para o componente Educação Física e sua integralidade na educação básica, visando práticas viáveis no território do campo e da cidade, com o uso de materiais de baixo custo e/ou reutilizados.

No período pandêmico, o planejamento escolar precisa ser construído cuidadosamente, pois é preciso estabelecer novas perspectivas de trabalho e (re)adequar-se às novas demandas que têm sido levadas para as escolas pela comunidade de modo geral. Para tanto, é indispensável pensar em estratégias de intervenção que fortaleçam o vínculo entre professor(a) e aluno(a), aluno(a) e sociedade, família e escola.

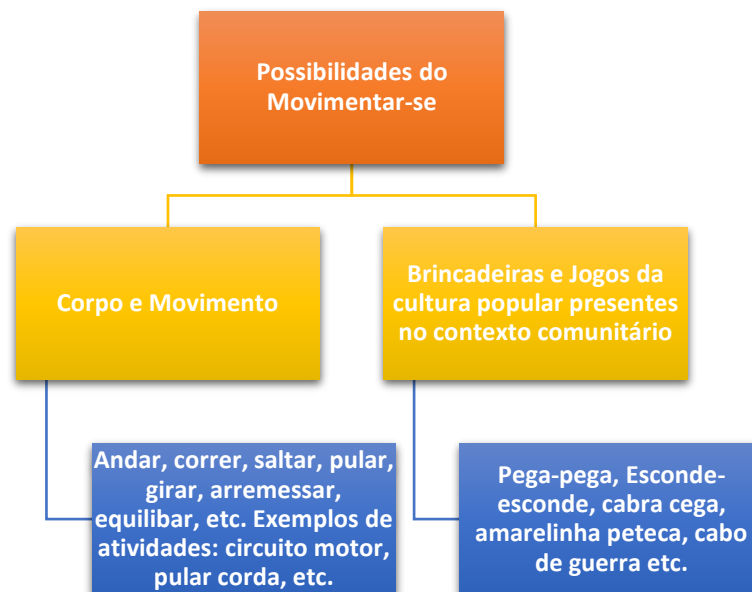
Analisando o Referencial Curricular de Bom Jesus da Lapa (2020), para a elaboração do Plano Trimestral docente, sugere como possibilidade de trabalho, os seguintes fluxogramas, pautados na organização por Eixo Temático, Objeto do Conhecimento e Instrumentalização, tendo como perspectiva:

- A disposição de conteúdos programáticos por trimestre e por organização cronológica;
- A possibilidade de mediação dos conteúdos de forma padronizada, em que facilitará a troca de conhecimentos entre as turmas, no mesmo período do ano letivo, dinamizando eventos, a participação da comunidade, a produção de recursos, etc.;
- Aumento da probabilidade dos educandos vivenciarem com mais amplitude os conteúdos da cultura corporal dispostos no Referencial Curricular;
- Diferenciar na práxis pedagógica, por turma/ano, a intencionalidade, o nível de discussão/dificuldade de execução de atividades teóricas e práticas, gradativamente usar como estratégia metodológica do parcial para o global, do local para o regional e em seguida para a cultura mundial.

Tendo isto em vista, sugere-se:

Fluxograma 1: Anos Iniciais (1º e 2º ano)

1º TRIMESTRE: Primeira etapa



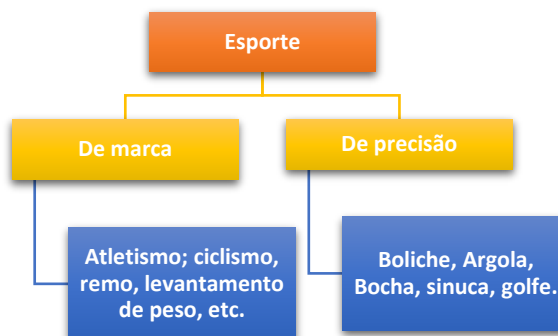
Fonte: elaborado pela autora, 2022.

1º TRIMESTRE: Segunda etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

2º TRIMESTRE



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

3º TRIMESTRE: 1ª Etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

3º TRIMESTRE: 2ª Etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

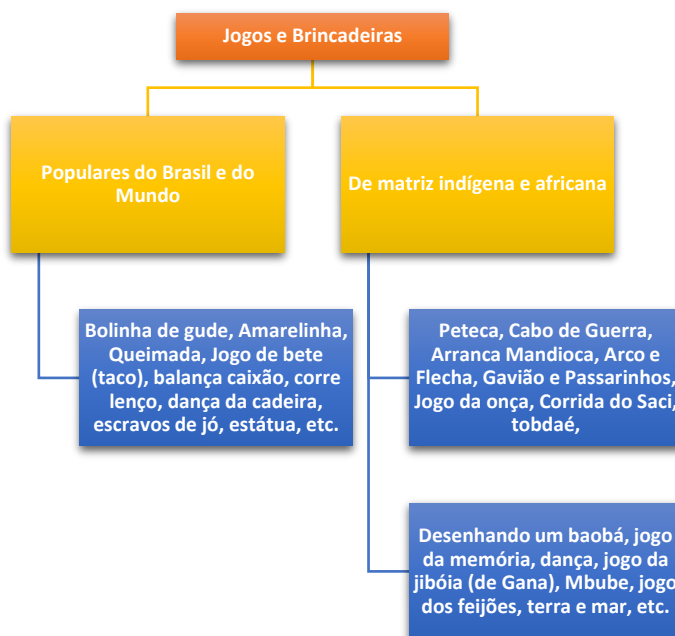
Fluxograma 2: Anos Iniciais (3º ao 5º ano)

1º TRIMESTRE: Primeira etapa



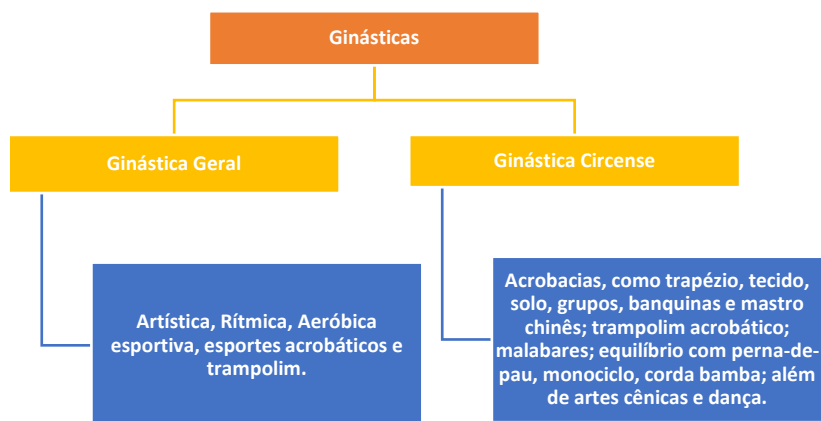
Fonte: elaborado pela autora, 2022.

1º TRIMESTRE: Segunda etapa



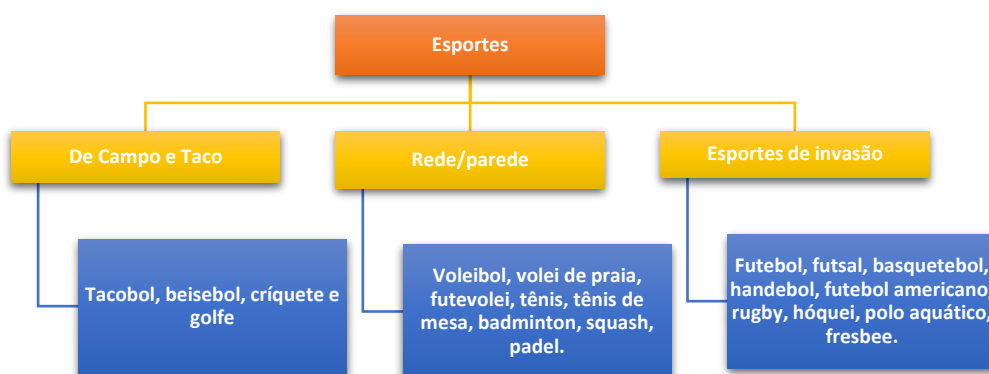
Fonte: elaborado pela autora, 2022.

1º TRIMESTRE: Terceira etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

2º TRIMESTRE: primeira etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

2º TRIMESTRE: segunda etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

3º TRIMESTRE: primeira etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

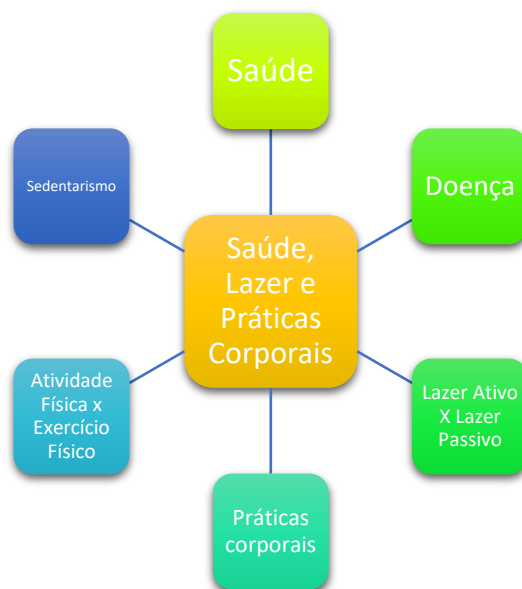
3º TRIMESTRE: segunda etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

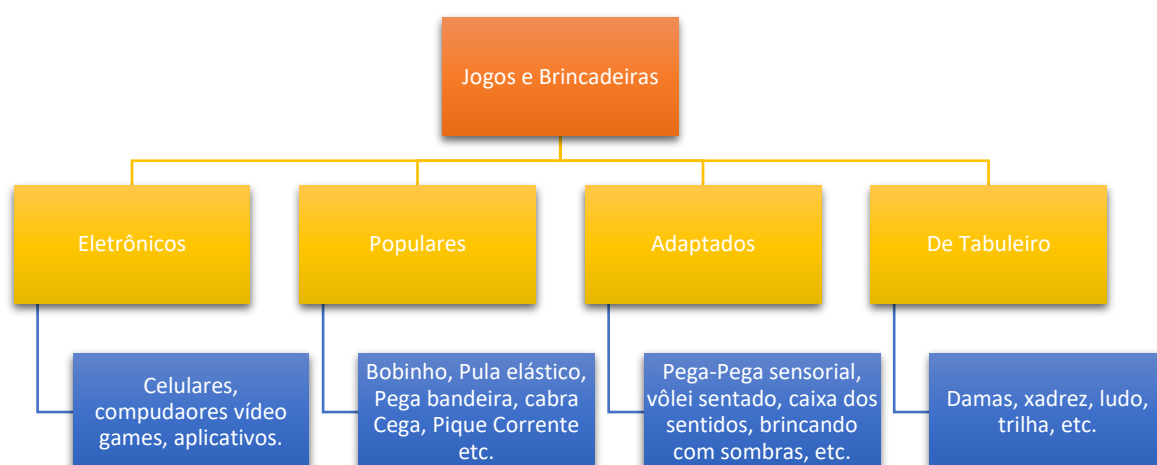
Fluxograma 3: Anos Finais (6º e 7º ano)

1º TRIMESTRE: Primeira etapa



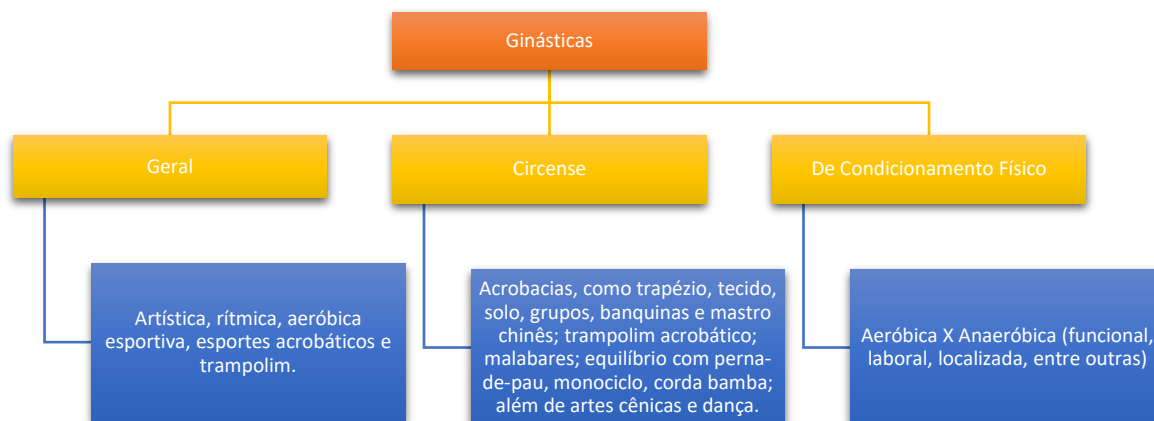
Fonte: elaborado pela autora, 2022.

1º TRIMESTRE: Segunda etapa



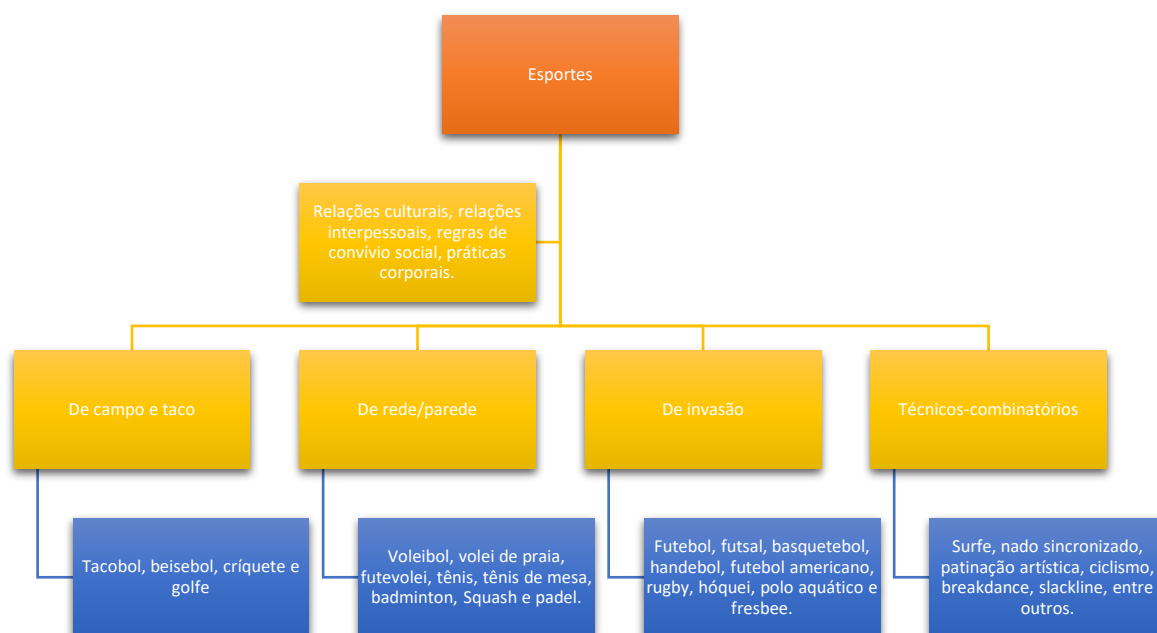
Fonte: elaborado pela autora, 2022.

1º TRIMESTRE: Terceira etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

2º TRIMESTRE: primeira etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

2º TRIMESTRE: primeira etapa



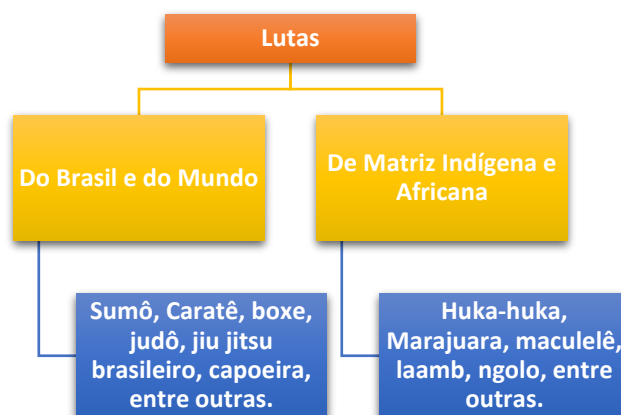
Fonte: elaborado pela autora, 2022.

3º TRIMESTRE: primeira etapa



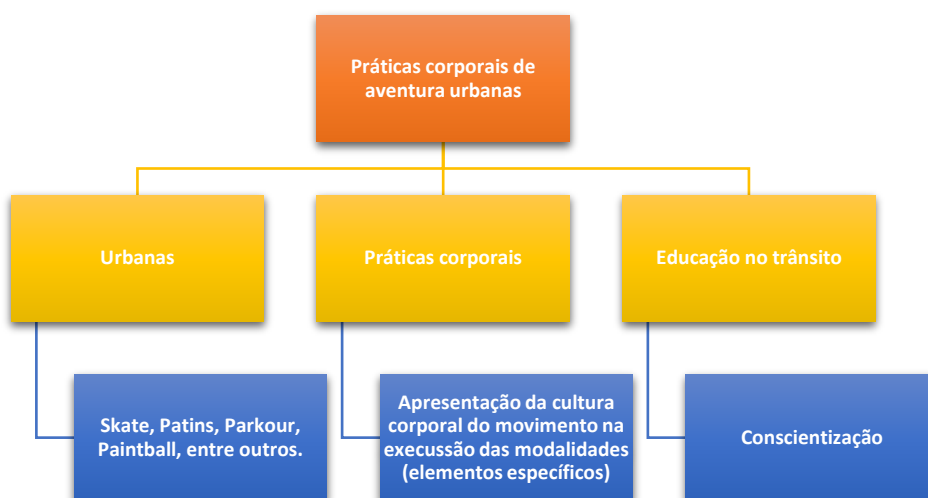
Fonte: elaborado pela autora, 2022.

3º TRIMESTRE: segunda etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

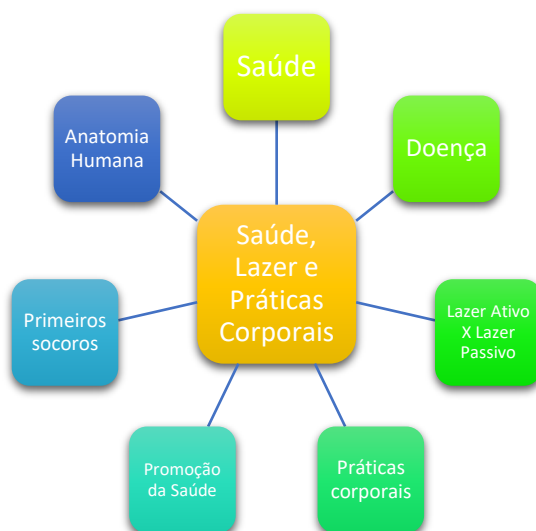
3º TRIMESTRE: terceira etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

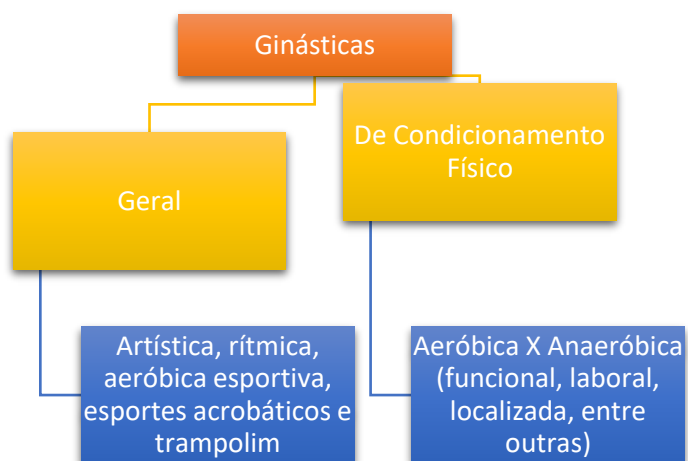
Fluxograma 4: Anos Finais (8º e 9º ano)

1º TRIMESTRE: Primeira etapa



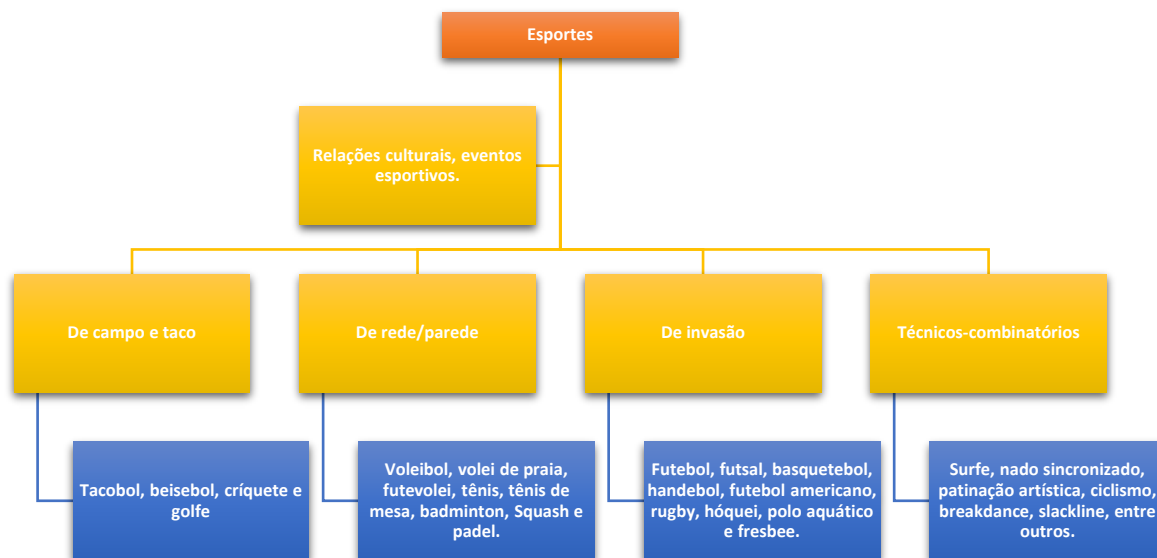
Fonte: elaborado pela autora, 2022.

1º TRIMESTRE: Segunda etapa



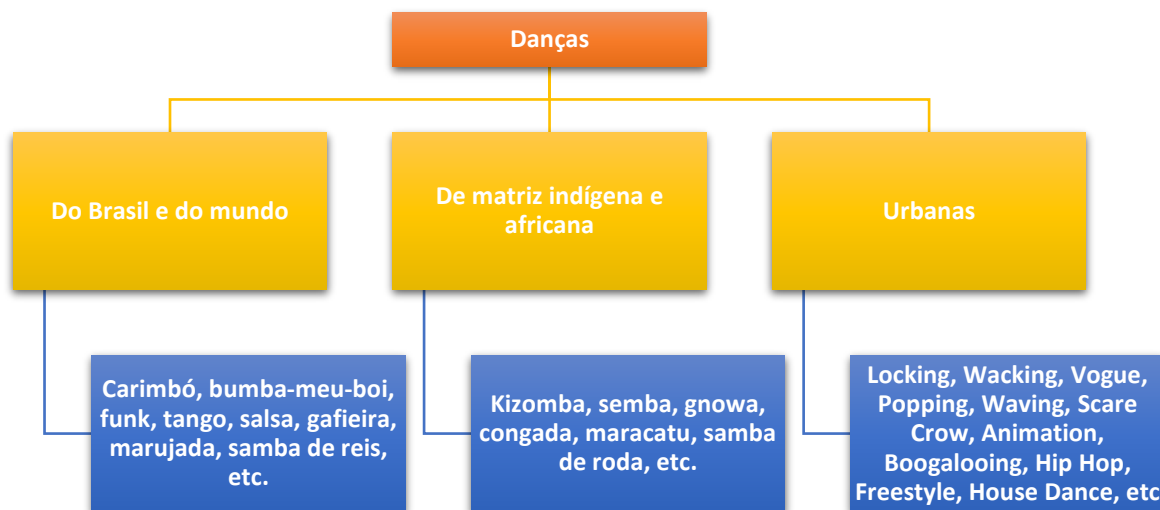
Fonte: elaborado pela autora, 2022.

2º TRIMESTRE: primeira etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

2º TRIMESTRE: segunda etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

3º TRIMESTRE: primeira etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

3º TRIMESTRE: segunda etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

3º TRIMESTRE: terceira etapa



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

OBSERVAÇÕES NECESSÁRIAS

Considerando a flexibilidade de planejar conforme a realidade local, outros objetos de conhecimentos podem ser acrescentados ou substituídos, tais como: corrida de argolinha, vaquejada, giribita, mula-sem-cabeça, entre outras tantas possibilidades de culturas corporais presentes nas diferentes comunidades, campesinas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, da cidade, entre outras.

Valendo destacar que, estes fluxogramas não são tentativas de igualar o processo de ensino e aprendizagem, mas de apresentar sugestões, que podem ser alteradas para melhor adequar-se à realidade escolar, bem como respeitando a Liberdade de Cátedra docente, para isto, é preciso atentar-se para alguns aspectos importantes para o planejamento:

- Conhecer o(a) aluno(a): o que ele(a) conhece? O que ele(a) vivencia? O que ele(a) gosta ou não, o porquê? O que ele(a) precisa?
- Apresentar as propostas da Educação Física Escolar: o que é a Educação Física? Quais os conteúdos? Quais as possibilidades dentro da realidade? O que pode ser feito? Como o(a) aluno(a) pode protagonizar o planejamento?

- O corpo em um novo cenário: como a cultura corporal ajuda na prevenção e controle de doenças? Como o ser humano tem valorizado a corporeidade? Como as tecnologias influenciam direta e indiretamente nas diferentes manifestações sócio culturais? O que é possível fazer com segurança (em relação ao distanciamento e outros protocolos de segurança da saúde pública durante a pandemia)?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o currículo da cidade, percebe-se a importância de estudos e pesquisas mais aprofundadas no que diz respeito a cultura corporal local, pois é preciso conhecer e mencionar no currículo, práticas corporais que estão presentes nas comunidades escolares, que se quer são mencionadas, sugerindo em seguida, a atualização do currículo, contemplando tais manifestações, valorizando-as e possibilitando a expansão das atividades para outros espaços.

Além disto, fortalecer propostas interdisciplinares através de projetos, aulas temáticas, sequências didáticas, entre outros, pois esta área de conhecimento pode dialogar com qualquer outro componente curricular, enriquecendo e permitindo novas vivências no cotidiano escolar.

O que não pode ocorrer é a padronização do processo de ensino e aprendizagem, tão pouco a disseminação de objetos de conhecimentos restritas apenas as modalidades popularmente conhecidas, como o futsal e a baleada, quiçá segregação por gênero e o trabalho com o componente curricular no turno oposto. Pois a Educação Física está para além do fazer por fazer, do brincar por brincar, do jogar por jogar, ou ainda, de disciplinar educandos.

O Cuidado com a Educação Física escolar requer atenção das equipes gestoras, dos professores que ministram este componente curricular e da comunidade escolar, pois muito ainda é preciso desconstruir em relação a esta área de conhecimento, que visa contribuir para formação humana e autônoma dos(as) educandos(as), que estes(as) possam apropriar de conhecimentos ricos, construídos epistemologicamente ao longo da história da humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição Federal. Art. 205. Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205 .

BRASIL, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI nº 9394/96. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física. Brasília: MECSEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>.

BRASIL, Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014. Ministério da Educação. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

BOM JESUS DA LAPA. **Plano Municipal de Educação – PME, Lei nº 472, de 19 de junho de 2015**. DIÁRIO OFICIAL PREFEITURA DE BOM JESUS DA LAPA. Novembro de 2017 Disponível em: <http://bomjesusdalapa.ba.gov.br/arquivos/publicacoes/225021201819071.pdf>. Acesso em: 09 de março de 2022.

BOM JESUS DA LAPA. **Referencial Curricular de Bom Jesus da Lapa**, de 03 de novembro de 2020.

DE ARAÚJO, Deise Bastos. **Cultura Corporal Lutas: Da Universidade à Educação Básica**. Editora Appris, 2021.

Capítulo 5
REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS A PARTIR
DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS
COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA
NAS SALAS DE AULA

Naize Anunciada dos Santos Machado

REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS A PARTIR DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA NAS SALAS DE AULA

Naize Anunciada dos Santos Machado

Pedagoga. Estudante de Mestrado em Educação, Ciências e Tecnologia na Faculdade Vale do Cricaré (São Mateus – ES). E-mail: naizechado@gmail.com.

RESUMO

Este artigo aborda a temática sobre transtorno do espectro do autista na iminência de provocar reflexões didático-pedagógicas a partir da inclusão de crianças diagnosticadas com autismo nas salas de aula regulares. A sua relevância está em contribuir para a ampla discussão de um assunto que se mostra, ainda, muito desafiador e com poucas perspectivas de solução. Adotou-se, neste trabalho, a metodologia de pesquisa bibliográfica, fundamentando o pensamento no conhecimento e obras de autores consagrados sobre o tema. O autismo é um transtorno complexo, em que o indivíduo cria um mundo para si, tendo muito pouca ou nenhuma condição de convivência com a realidade exterior a si. Esta condição peculiar apresenta-se como um desafio intenso para o campo da educação, considerando que necessita da expressão do estudante, a fim de emitir a consolidação do que aprendeu e a dimensão de suas dificuldades epistêmicas. O autista destrói, por completo, a tão propalada aura de convivência entre os pares que a escola tanto deseja ver efetivada em seu espaço de ensino e aprendizagem. Crianças portadoras de necessidades educacionais especiais representam um capítulo especial na história da educação internacional e do Brasil. Este tópico é ressaltado e preconizado, em vários documentos, nacionais e internacionais, garantindo a elas, o pleno acesso às escolas regulares, de modo preferencial, de acordo com suas potencialidades e condições de serem inseridas, o que demanda um atendimento categorizado e de aspecto singular, dado as características particulares que as mesmas apresentam.

Palavras-chave: Transtorno do espectro do autista. Educação especial. Necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

This article addresses the issue of autism spectrum disorder on the verge of provoking didactic-pedagogical reflections from the inclusion of children diagnosed with autism in regular classrooms. Its relevance lies in contributing to the broad discussion of a subject that is still very challenging and with few prospects for a solution. In this work, the methodology of bibliographic research was adopted, basing thought on knowledge and works of renowned authors on the subject. Autism is a complex disorder, in which the individual creates a world for himself, having very little or no condition of coexistence with the reality outside him. This peculiar condition presents itself as an intense challenge for the field of education, considering that it needs the expression of

the student, in order to issue the consolidation of what he has learned and the dimension of his epistemic difficulties. The autistic person completely destroys the much-vaunted aura of coexistence among peers that the school so much wants to see implemented in its teaching and learning space. Children with special educational needs represent a special chapter in the history of international education and Brazil. this topic is highlighted and advocated in several documents, national and international, guaranteeing them full access to regular schools, preferably, according to their potential and conditions of being inserted, which demands a categorized service and aspect. singular, given the particular characteristics that they present.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Special education. Special educational needs.

INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996 (Lei nº. 9394/96) que um dos principais marcos abordados em seu escopo foi o da inclusão dos estudantes [*em potencial*] que fossem portadores de alguma necessidade educativa específica, dedicando esforço especial para que este atendimento se efetuassem e se efetivassem, de modo preferencial, nas escolas regulares e em classes normais junto aos outros estudantes e não mais em classes especiais.

Avanços sob uma óptica, dificuldades surgidas pela outra, porque ao se concretizar tal estrutura de aplicação da disciplina regular para todos, surgem discrepâncias que devem ser solucionadas, especialmente no quesito ensino e aprendizagem. Surge a necessidade de que os planos de ensino considerem a necessidade específica do estudante especial inserido na classe regular e não apenas sua presença física no ambiente educacional.

Isto já destaca que o professor-regente da turma deva ter em mãos dois planos de ensino, devidamente elaborados e, minuciosamente, balizado nos objetivos didático-pedagógicos que pretende alcançar com sua turma, considerando a presença de um estudante que não se adéqua ao escopo médio do grupo.

As crianças portadoras de necessidades educacionais específicas necessitam de uma formação adequada e a preparação técnica [*didática, metodológica e pedagógica*] dos professores impacta, de maneira direta, no processo de ensino-aprendizagem das mesmas. Crianças portadoras de necessidades educacionais especiais representam um capítulo especial na história da educação internacional e do Brasil. Este tópico é ressaltado e preconizado, em vários documentos, nacionais e

internacionais, garantindo a elas, o pleno acesso às escolas regulares, de modo preferencial, de acordo com suas potencialidades e condições de serem inseridas, o que demanda um atendimento categorizado e de aspecto singular, dado as características particulares que as mesmas apresentam.

Tudo isto se encontra expresso no artigo 59, incisos I e III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/1996), como se registra *in verbis*:

Art. 59, inc. I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; inc. III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2020, pp. 40-1).

Nesta epígrafe tem-se objetivado, pelo legislador, que todo um conjunto de ações fenomenológicas devem ser consideradas e tomadas como *essenciais* para que a integração da criança diagnosticada com algum tipo de necessidade educativa especial ocorra, permitindo-lhe gozar, de modo legítimo, de sua dignidade, como pessoa humana (BRASIL, 1988/2017).

Neste escopo, ressalta-se aqui, a título de objeto de estudo, crianças que são diagnosticadas com o transtorno do espectro do autista (TEA), em que se caracterizam por ser indivíduos fechados em seus próprios mundos, com pouco acesso à convivência social ampla, modos muito definidos de ser, estar, viver e conviver em sociedade, o que demanda atenção especializada e métodos de ensino e de aprendizagem característicos, desenvolvidos tendo como fundamentos as necessidades educacionais específicas e os modos particulares de compreenderem a realidade que os envolvem.

Neste sentido, o presente estudo se fundamenta e se justifica como sendo de pertinência e interesse social e acadêmico-científico, porque as metodologias aplicadas como formas de inserção destes estudantes nas classes regulares de ensino não foram, ainda, submetidas a um exame rigoroso, em que pese o conhecimento técnico-didático e pedagógico que podem proporcionar como resultados efetivos de aprendizagem, o que deixa em aberto o conhecimento técnico-científico sobre sua eficiência pedagógica, visando a uma inclusão educacional autêntica.

Deste modo, propõe-se a refletir sobre os métodos de trabalho educativo com estudantes diagnosticados com Transtorno do espectro do autista mais conhecidos no meio educacional formal, visando a uma compreensão em torna da necessidade de se avançar nos procedimentos didáticos, com vistas a se alcançar uma inclusão justa e equânime. As motivações que conduziram à escolha deste objeto de estudo e deste tema em específico é pelo fato de a autora, em questão, ser professora que atua como regente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 09 Anos (Educação Básica) e, por anos vem se deparando com situações de abandono intelectual e afetivo por parte das escolas e dos profissionais da educação com relação a estes indivíduos, não por maldade ou por descaso; antes, pelo simples fato de não se ter a disposição ferramentas metodológicas e instrumentos pedagógicos que auxiliem no direcionamento, da maneira mais coerente, o trabalho dos profissionais da educação, em especial àqueles que atuam na educação de crianças excepcionais.

Assim que, ao se analisar os métodos mais conhecidos de trabalho educacional didático-pedagógico e metodológico existente para atender a estes indivíduos diagnosticados com transtorno do espectro do autista, a interpretação destes métodos e das ferramentas dispostas conduzirá à compreensão sobre como estes estudantes aprendem e apreendem os conteúdos ministrados pelos professores, possibilitando à criação de sistemas de avaliação e novas estruturas de ensino e aprendizagem formais.

A relevância científica deste estudo se fundamenta no quesito de que proporcionará autenticidade aos métodos já existentes, através de um conhecimento profundo sobre como são aplicadas as técnicas didático-pedagógicas, as abordagens, as aproximações, os afastamentos, o diálogo entre professor e estudante, entre professor e pais/cuidadores, entre professores e clínicos. A relevância social deste estudo se mostra na condição de que colocará à disposição da sociedade um estudo em profundidade e autenticidade científica, onde se mostra as potencialidades dos métodos disponíveis aos estudantes diagnosticados com transtorno do espectro do autista.

Nesta mesma linha temática de investigação, este estudo proporcionará uma relevância de caráter interveniente, ainda que seja um estudo em nível de mestrado, porque permitirá aos interessados no assunto que intervenham, dentro dos campos pedagógico e didático, visando a contribuir para melhorias nos processos de inclusão destes indivíduos na escola, nas aulas e na vida em sociedade, de maneira ampla e

autônoma, como preconizava Lev Vygotsky (1896-1934), em sua obra *Problemas de defectología* (1926/1987).

O Transtorno do Espectro do Autista (TEA) ou, simplesmente, Autismo¹ é um fenômeno pouco conhecido acerca de sua etiologia, havendo correntes que atribuem a sua ocorrência ao ambiente, aos cuidados maternos e outra que discorda desta, mas que não oferece outro ponto de suporte epistemológico que possibilite um *leitmotiv* adequado para subsidiar estudos em maior profundidade. Marinho e Merkle (2009) argumentam que,

Considerado um dos desvios comportamental mais estudado e debatido, o autismo tem ainda suas causas desconhecidas, levando pesquisadores a se posicionarem em dois grandes segmentos de teorias que se opõem: a psicogenética e a biológica. Independente da visão que se tenha a respeito do autismo, pois não há como separar o desenvolvimento cognitivo, do afetivo e sua essência biológica, torna-se fundamental que se apresentem de maneira nítida, as formas de abordagens educativas a crianças autistas, considerando, entretanto, a tríade, que são os três grandes grupos de perturbações e os métodos de intervenção de aprendizagem: ABA (Análise Aplicada do Comportamento); PECS (Sistema de Comunicação através de figuras) e TEACCH (Programa de Aprendizado Individualizado) (MARINHO e MERKLE, 2009, p. 6085).

Com o surgimento de leis ordinárias, em que estas obrigam a formação pedagógica destes indivíduos em espaços regulares de ensino, o problema passa do contexto médico, onde havia uma preocupação [*quase absoluta e exclusiva*] com o quadro sintomatológico clínico do mesmo para um campo mais amplo, onde se interroga como e de que forma este indivíduo aprende e que recursos didáticos e mecanismos metodológicos podem [*e devem*] ser utilizados para que se alcance sucesso na execução do trabalho pedagógico com crianças diagnosticadas com TEA.

PROBLEMÁTICA

A questão da inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais específicas já é um assunto que não cabe no discurso pedagógico-educacional, pelo simples fato de que existe uma gama de leis que garante tal direito aos estudantes, em todos os níveis acadêmicos. Uma vez que esta conquista foi concretizada, tem-se como parâmetro desafiador a elaboração de metodologias e métodos de ensino que

¹ Para fins didáticos e de coerência metodológica, adotar-se-á, neste trabalho a nomenclatura de Transtorno do Espectro do Autista (TEA), toda vez que fizer referência ao assunto, objeto-alvo desta investigação (Nota da Autora, 2022).

propiciem uma aprendizagem autêntica, dentro das condições de exigências apresentadas pelo aluno. Entretanto, “poucos são os trabalhos voltados para a aprendizagem da criança autista e sua implicação no desenvolvimento psicossocial e cognitivo” (CARVALHO et al, 2019, p. 695).

O que se deduz, a partir desta afirmação, é que por se tratar de um transtorno sobre o qual pouco se sabe, especialmente, pelo fato de que o *feedback* dos estudantes autistas é marcado pelo silêncio, por uma condição muito enclausurada sobre si mesmos, sem muito contato dialético com o mundo exterior.

A elaboração de um estudo que proporcionasse a dimensão da potencialidade de aprendizagem de um estudante autista seria o *leitmotiv* que abriria as portas de inúmeras oportunidades para a criação de métodos e metodologias de ensino e que, a partir de sua produção, o caminho a seguir seria o do aperfeiçoamento técnico didático-pedagógico.

Carvalho et al (2019) argumenta que,

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades, pois lhes faltam oportunidades de aprendizagem no contexto social, na comunicação e na linguagem (Idem, p. 695).

Se tomar como determinação gnosiológica este argumento (supracitado), tem-se que tais oportunidades não lhes são auferidas pelo fato de que ocorre uma interpretação negativa a partir de seus respectivos modo de ser e de viver e, o seu mutismo, sua capacidade para manterem-se focado durante horas a fio, sem aparentar incômodo com a situação em si é um tipo de comportamento idealizado por qualquer professor e, via de regra, termina tomando a postura do estudante autista como modelo a ser copiado por seus companheiros de sala.

Começa-se que o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autista (TEA) não é fácil. Em uma sociedade tradicional, como a ocidental, com seus fundamentos culturais herdados do judaísmo e do Cristianismo, em que criança boa é aquela que *não perturba* os pais e os professores, aquelas que possuem autismo são elogiadas a contento. Este é um problema grave e que exige da escola e dos professores uma postura mais dinâmica na avaliação dos comportamentos apresentados pelos alunos.

Soma-se a isto que, geralmente, os estudantes que possuem TEA são aplicados, porque dedicados e não se distraem com outras coisas nos momentos de

suas atividades pedagógicas. Tal condição dificulta ao professor saber se o método que aplica em sala de aula, para todos, satisfaz àquela criança, em específico e todo o seu desempenho não é produto de seu esforço pessoal [*de forma independente e autônoma*].

Assim que, toma-se como situação-problema, a seguinte questão norteadora com finalidade de orientar o pensamento epistêmico acerca do assunto: Os métodos de ensino e de aprendizagem utilizados para atender às crianças com transtorno do espectro do autista tem se mostrado suficientes para promover uma autêntica inclusão educacional destes estudantes nas salas de aula regulares?

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado também como um tipo de TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento. Pelas especialidades que são proporcionadas pelo indivíduo que é estimado um autista, por meio das relações sociais e a comunicação.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Entretanto, este conceito é recente e se pode ser proposto devido aos avanços metodológicos dos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo (BELISARIO e CUNHA, 2010, p. 08).

Apareceram outros pesquisadores que desenvolveram diversos estudos a partir da concepção de Kanner (1894-1981), tendo algumas mudanças. O autismo foi relacionado a um déficit cognitivo e social, sendo analisado como um distúrbio do desenvolvimento.

O autismo é definido pela organização mundial de saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos em cada 10.000 nascimento, caso se adote um critério de classificação rigorosa é três vezes maior se considerar casos correlatados, isto é, necessitem do mesmo tipo de atendimento (MANTOAN, 1997, p. 13).

O autismo [*ainda*] não possui um diagnóstico de causa real, mais quem tem esse transtorno se fecha para si mesmo, se fecha do mundo, e por tal motivo, frequentemente, o autista desenvolve diversas capacidades como raciocínio e

memória. A criança que tem autismo não oferece e nem aceita ganhar afetos e nem tão pouco percebe com facilidade o que as outras pessoas estão falando.

Várias pessoas com autismo não compreendem a coerência das coisas, percebem poucas conexões lógicas e têm a impressão de que toda sua vida é ditada ao acaso, pelo inesperado, por coisas que não podem controlar. Vivendo no centro desta confusão os autistas necessitam de uma referência alguém ponto de apoio. As nossas explicações verbais de quando, como, onde e por que as coisas acontecem não são suficientes. (PEETERS, 1988, p. 20)

A respeito da linguagem existem crianças autistas sem expressão verbal, e com dificuldade para se comunicar, e também existem crianças autistas que tem linguagem verbal, mais são repetitivas, muitas crianças falam somente o que lhe foram ditos, esse fenômeno é conhecido como *ecolalia imediata*.

A ecolalia somente poderá ser considerada como uma característica de autismo quando presente ao lado de uma idade mental superior a trinta e seis meses. Para criança com autismo e idade mental de cinco anos, ser ecolálico não pode ser considerado normal. E sim como um déficit qualitativo (PEETERS, 1988, p. 40).

A criança autista tem mais dificuldade para se comunicar, especialmente por causa da sua condição de falar propriamente dito. A educação da criança autista é um grande desafio para a escola e para a sociedade. É preciso para a escolarização desse aluno que se faça determinadas adequações curriculares e que se tenha um corpo docente preparado. Nos autistas as particularidades presentes são os seus comportamentos que são repetitivos e a [*aparente*] falta de interesse, as suas rotinas sempre são as mesmas, essas características podem ser notadas pelos pais ou por pessoas mais próximas da criança ao acompanhar o seu desenvolvimento.

É possível que simplesmente existiram várias crianças com autismo e não eram diagnosticadas. Agora, com o maior número de profissionais lidando com a saúde infantil e com melhores informações a respeito, propiciou-se maior possibilidade de diagnósticos (ASSENCIO- FERREIRA, 2005, p.102).

A Constituição Federal de 1988 descreve, no artigo 208, inciso III, o dever do Estado em garantir o atendimento especializado às pessoas portadoras de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo nos dias atuais, chamadas de pessoas com necessidades educacionais especiais e pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). A Carta Magna dispõe que o Estado promoverá programas de auxílio

e assistência a população em geral, devendo proceder com a:

Art. 227, §1º, II: (...) criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial, ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL [1988] 2017, p. 65).

Segundo Carvalho (2013) a proposta de inclusão vai além de apenas fazer parte, precisa-se que esses alunos tenham participação ativa nas atividades propostas em todo o processo de ensino-aprendizagem. A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada em dezembro de 1948, reza em seu artigo 7º que “todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”² (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), ou seja, a partir deste documento a consciência sobre os considerados portadores de deficiências já não podem ser tratados à revelia, devendo receber tratamento semelhante aos considerados normais e tais pensamentos foram reforçados com o surgimento de leis como a *Constituição Federal de 1988* e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, atual LDB 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

No ano de 1994, houve a *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais* e essa Conferência teve como resultado a *Declaração de Salamanca* (UNESCO & MEC, 1994) que proclamou que as pessoas com necessidades educacionais especiais deveriam ser inseridas na escola regular assim como todos os demais, a menos que existissem fortes razões para agir de outra forma. Baseado nessa Declaração espera-se que tais escolas regulares sejam para esses alunos, um ambiente acolhedor, capaz de combater atitudes discriminatórias.

Como dito anteriormente, a Lei nº. 9.394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dispõe em seu texto um capítulo para regulamentar os artigos da Constituição Federal, apontando que a educação especial é entendida como uma modalidade da educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, havendo quando necessário, serviços de apoio especializado para

² ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: 10 de dezembro de 1948.

atender as peculiaridades dos alunos, tendo início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1994).

Em 2001, o Ministério da Educação editou a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e em seus artigos descreve a definição de educação especial como uma modalidade de educação escolar, como já foi citado anteriormente por outras normas, contendo propostas pedagógicas organizadas para apoiar, complementar, suplementar e/ou substituir os serviços educacionais comuns a fim de garantir a educação escolar e favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Segundo Vygotsky (1987), o desenvolvimento é um processo evolutivo e que as funções psicológicas superiores como a atenção, a memória, o pensamento, por exemplo, se dava a partir de um plano interpsicológico de desenvolvimento, ou seja, através da interação da criança, no caso, com o outro. Ele citou isso ao se referir à educação infantil, mas o mesmo vale para as séries mais avançadas, que também necessitam dessa atenção e dessa interação.

Segundo este pensador, “o desenvolvimento cultural das crianças somente pode ser compreendido como um processo vivo do desenvolvimento, de formação, de luta e, neste sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico” (VYGOTSKY, 1995, p. 303).

Vygotsky dedicou-se especialmente aos dispositivos escolares e seus processos educativos, pois compreendia que se constituía em um ambiente repleto de processos culturais essenciais para o desenvolvimento humano de crianças com ou sem deficiências de qualquer natureza.

Assim se introduz na teoria da educação o conceito de caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança, da adaptação efetiva da criança que se enraiza a um meio histórico-social completamente novo para ele, o conceito de historicismo das formas e funções superiores da conduta infantil (VYGOTSKY, 1995, p. 305).

Pessotti (1984) afirma que na teoria didática de John Locke o ser humano constrói seu pensamento a partir de reflexões e observações sobre os objetos, processo este que é interno da mente. Logo, a razão, mesmo sob o aspecto da produção de conhecimentos e ideias, só coexiste a partir de dados produzidos por nossas sensações.

Seguindo tais estudos, Locke vem a afirmar que se nossas estruturas são o resultado dessas sensações, não existe uma fundamentação pragmática para a exclusão dos deficientes. Para o autor, a deficiência não é uma lesão irreversível, mas carente de interações. Nesse sentido “tal interação é a condição para que as experiências produzam as chamadas operações intelectuais, uma vez que a mente humana, [ao nascer] é uma página em branco, sem qualquer ideia” (PESSOTTI, 1984, p. 22). [Grifo meu].

OS DESAFIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS CONCERNENTES À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM TEA

Segundo Ferreira e Compiani (2021) os transtornos do espectro do autismo podem ser definidos como transtornos do neurodesenvolvimento que reincidentemente surgem na primeira infância, mais especificamente nos primeiros três anos de vida da criança. Com prevalência de 1% da população, e estimativas similares em amostras de crianças e adultos, o transtorno do espectro do autismo apresenta maior frequência no sexo masculino (cerca de quatro vezes mais). Um dado importante aponta para o fato de que, em relação aos meninos, as meninas têm maior probabilidade em apresentar o déficit intelectual concomitante ou atrasos na linguagem (APA, 2014).

Na concepção de Mello (2007, p. 16), “autismo é uma síndrome, definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação.”

Trata-se de um tipo de comportamento que não se adéqua a uma sociedade como a Ocidental, onde se exige uma interação social ampla, daí o peso e o sofrimento a que são submetidos os pais e a própria criança que desconhece os motivos de ser assim e quanto mais se exija dela que rompa com tais conceitos e atue de modo distinto, indo de confronto consigo mesma.

“Os sintomas do autismo representam uma tríade sintomática: prejuízo na comunicação – existindo distúrbios que variam desde mutismo até a ecolalia, a inversão pronominal e os neologismos; comportamento antissocial; estereotípias e maneirismos; manutenção de rotinas (BRASIL, 2013, p. 23).

“O autismo não é mais considerado um tipo de psicose nem esquizofrenia. Na década de 1980 passou a ser nomeado como *Transtorno Invasivo do Desenvolvimento* (TID) (BRASIL, 2013, p. 24). Klim (2006) conceitua o TID como uma família de condições marcadas pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais habilidades. Desde 2014, é denominado *Transtorno do Espectro do Autista* (TEA) (BARBOSA, 2022, p. 01).

A Associação Americana de Psiquiatria (2002) afirma que,

As características essenciais do Transtorno Autista consistem na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. O Transtorno Autista é chamado, ocasionalmente, de autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner (APA, 2002, p. 99).

Sempre se faz excelso esclarecer que, pelo fato de os adultos não poderem ter acesso ao mundo do outro, em especial o da criança, tende a extrair e a obrigar estes a fazerem parte do mundo artificial que oferecem às crianças e a única forma de se ter acesso ao mundo do outro é através da comunicação; logo, como o autista [*quase*] não se comunica com o mundo externo, tem-se a pretensão de replicar o seu mundo como vazio. Trata-se de um objeto com uma psicologia própria, como qualquer outro, no entanto, acrescido de uma variante com maior grau de complexidade, por ser ausente dele a condição de comunicação direta e ampla com o mundo externo.

De acordo com Amy (2001),

O autismo foi objeto de hipóteses formuladas por psicanalistas, educadores, biólogos, geneticistas e cognitivistas. Permanece, no entanto, como um mistério quanto a sua origem e sua evolução. É sem dúvida difícil determinar se a oposição ao mundo que essas crianças manifestam é ativa e voluntária, se lhes é imposta por deficiências biogenéticas cujas origens ignoramos ou se “o inato e o adquirido” se articulam entre si para criar desordem e anarquia no universo interno dessas crianças (AMY, 2001, p. 19). [Os grifos encontram-se no original].

Bereohff (1991) argumenta que, para educar uma criança autista, faz-se necessário levar em consideração a falta de interação com o grupo, comunicação precária, dificuldades na fala e a mudança de comportamento que apresentam essas

crianças. Acrescenta-se aqui, a dificuldade que as famílias atravessam e isto pode terminar por interferir na condução de uma boa perspectiva de inclusão educacional.

Esta autora argumenta, ainda, que,

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever um impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e na maioria das vezes imprevisíveis (BEREOHFF, 1991, p. 11).

Os desafios que se apresentam é no sentido de que, por não se deter os conhecimentos necessários para efetivar os trabalhos, tem-se que tomar a própria práxis pedagógica como fonte de investigações e de desenvolvimento para atender às ânsias didático-pedagógicas destes estudantes e isto termina por gerar desgastes intelectuais e emocionais, considerando que ao final do ano, está criança seguirá para outra série/ano e, possivelmente, aquele profissional que a acompanhou em determinado ano letivo, não o fará no ano seguinte e mesmo que o venha a fazer, o período intersticial de férias escolares é suficiente para provocar rupturas no vínculo afetivo que, por ventura e por esforço didático-metodológico, se tenha estabelecido entre ambos; logo, tem-se um problema político interferindo na formação educacional de estudantes diagnosticados com transtorno do espectro do autista.

Faça-se esclarecido que o objeto de estudo apresentado e defendido neste texto dissertativo não é o autismo em si, mas, métodos de ensino e aprendizagem que são utilizados na formação de crianças autistas e considerando que cada objeto, em particular, possui uma psicologia singular, variáveis diversas podem interferir na compreensão dos fenômenos.

Como método de trabalho educativo mais conhecido com crianças autistas está o *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicaped Children* (TEACCH), oficializado após 5 (cinco) anos de intenso trabalho. Mello (2007) assim descreve o Programa ou Método TEACCH:

O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas – organizadas em quadros, painéis ou agendas – e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente (MELLO, 2007, p. 36).

Mesmo que haja um modelo que já se comprove como eficiente, o que se busca, através deste estudo é analisar, na tentativa de compreender as formas como se trabalham com as crianças diagnosticadas com transtorno do espectro do autismo nas escolas públicas.

CONCLUSÃO

Promover a educação de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro do autista é um desafio a ser superado, com a finalidade de que se possa garantir uma formação adequada a elas, sem distinção de seus modos particulares de ser e de se situarem no mundo. Entretanto, a dificuldade relacionada à práxis pedagógica se encontra na falta de conhecimentos mais profundos sobre o comportamento intrínseco dos autistas, o que se pensa e o que tem a dizer sobre seus mundos pessoais.

Muitos trabalhos de pesquisa vêm sendo desenvolvidos, com a intenção de se criar estratégias didático-pedagógicas que atendam a estes indivíduos e que possibilite à escola realizar uma inclusão dinâmica e efetiva. Faça-se esclarecer que a carência de domínio sobre os estados psicológicos das crianças diagnosticadas com TEA representa a barreira mais difícil de ser transposta, o que já antecipa a discussão sobre mecanismos de ensino que possam despertar o interesse dos mesmos.

Muitos estudos didático-pedagógicos necessitam ser levados a efeito, através de pesquisas de campo, a fim de que se possa identificar as melhores condutas pedagógicas a serem adotadas com estas crianças e, assim, se produzir manuais que orientem os professores sobre como trabalhar com estudantes autistas. Trata-se de um trabalho árduo e de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, em que diversas ciências terão a oportunidade de trocar experiências e conhecimentos sobre um tema comum.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-V**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Autismo. In: **Revista Educação Pública**. ISSN: 1984-6290, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/40/autismo>. Acesso em 08/06/2022.

AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o Autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ASSENCIO-FERREIRA, José Vicente. **O que todo professor precisa saber sobre neurologia**. São José dos Campos: Pulso, 2005.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Autismo. In: **Revista Educação Pública**. ISSN: 1984-6290, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/40/autismo>. Acesso em 08/06/2022.

BELISÁRIO FILHO, J.F; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.9 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BEREOHFF, Ana Maria P. **Autismo**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: GEPAPI, 1991.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 51. Ed. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Gráfica do Senado, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2º**. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/autismo_cp.pdf. Acesso em 08/06/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. Ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CARVALHO, Fabio Luiz Oliveira de; LOPES, Fabiana Martins; COSTA, Dalmo de Moura; RODRIGUES, Welligton Pereira; FRAGA, Francielly Vieira; GONÇALVES, Ana Paula Alexandre Augusto; PEREIRA, Paloma de Souza; OLIVEIRA, Vivian de Cássia; BARASSA, Carla Augusta Rossetti. Desenvolvimento da criança com autismo. **Revista Saúde em Foco**. Edição nº 11, 2019, pp. 687-697.

FERREIRA, Sandra Mara Soares; COMPIANI, Maurício. A complexidade da linguagem analógica em ciências para alunos com transtorno do espectro autista. In: ALMEIDA, Flávio Aparecido de (Org.). **Autismo**: avanços e desafios. Guarujá: Científica Digital, 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A Integração de Pessoas com Deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MARINHO, E. A. R, MERKLE, V L B. **Um olhar Sobre o Autismo e Sua Especificação.** PUCPR, 29 de outubro de 2009.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo:** guia prático. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: 10 de dezembro de 1948.

PEETERS, Theo. **Autismo:** entendimento teórico e intervenção educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica 1988.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch. **Problemas de defectología.** La Habana: Pueblos y Educación, 1987. [Obra publicada, originalmente, em 1926].

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas,** Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

Capítulo 6
ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS: ESTRATÉGIA
PARA A AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR

Sérgio Klein da Rosa
Luciane Weber Baia Hees

ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS: ESTRATÉGIA PARA A AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Sérgio Klein da Rosa

*Docente no Centro Universitário Adventista de São Paulo, Mestre em Educação,
sergio.klein@unasp.edu.br.*

Luciane Weber Baia Hees

*Docente Titular do Mestrado Profissional em Educação, no Centro Universitário
Adventista de São Paulo, Doutora em Educação, luciane.hees@gmail.com.*

Resumo: Este estudo discute a avaliação contínua da política institucional de acompanhamento do egresso visando à qualidade da formação oferecida na instituição de ensino superior (IES). Para essa análise, foi realizada uma breve revisão teórica para contextualizar a temática e posteriormente realizou-se uma pesquisa empírica com egressos de um curso de pedagogia do interior de São Paulo. Essa pesquisa configura-se como uma abordagem quanti-qualitativa de natureza aplicada para a análise de dados através de uma estatística descritiva. Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário numa plataforma on-line com perguntas abertas e fechadas, referentes à inserção profissional, permanência na profissão, formação continuada e sobre avaliação da formação que recebeu na IES. Dos dados emergiram alguns eixos que foram organizadas em 3 indicadores: inserção e permanência no mercado de trabalho, défices institucionais; elementos de melhorias. Esses indicadores, elencados a partir do diálogo com os egressos, ofereceram subsídios para favorecer a avaliação da qualidade educacional da IES. Conclui-se que o acompanhamento do egresso realmente se consolida como uma ferramenta capaz de fornecer dados e informações relevantes para a instituição, pois favorece uma percepção tanto do mercado profissional quanto dos espaços de formação inicial. Além de promover o diálogo entre a universidade e seus contextos formativos com as necessidades da prática profissional.

Palavras-chave: Egressos. Avaliação. Qualidade. Ensino Superior.

Abstract: This study discusses the continuous evaluation of the institutional policy of egress monitoring aiming at the quality of the education offered at the higher education institution. For this analysis, a brief theoretical review was performed to contextualize the theme and an empirical research with graduates of a pedagogy course in the interior of São Paulo State. This research is configured as a quantitative and qualitative approach of applied nature for data analysis through descriptive statistics. As an instrument for data collection, an online questionnaire was elaborated with open and closed questions, referring to insertion, permanence in the profession, continuing education and evaluation of the education received at the higher education institution.

From the data emerged some categories that resulted in 3 indicators: insertion and permanence in the labor market, institutional deficits; elements of improvements. These indicators listed from the dialogue with the graduates, provided subsidies to favor the evaluation of the educational quality of higher education institution. It is concluded that the follow-up of the graduate is really consolidated as a tool capable of providing relevant data and information to the institution, as it favors a perception of both the professional market and the spaces of initial training. In addition to promoting dialogue between the university and its formative contexts with the needs of professional practice.

Keywords: Egress; Evaluation; Quality; University Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo entender a necessidade de estabelecer políticas próprias de acompanhamento de egressos, pois muitas Instituições de Ensino Superior (IES) começaram a buscar caminhos para coletar dados e informações sobre a inserção profissional dos seus alunos. Estes dados, quando devidamente sistematizados, podem potencializar competências em favor do desenvolvimento qualitativo dos serviços educacionais oferecidos.

Embora frequentemente neste trabalho seja feita alusão ao mercado de trabalho, vale aqui ressaltar que a compreensão é a de que o mercado é o agente que recebe o egresso e a sua prática profissional, porém não é o mercado que pura e simplesmente conduz os rumos da academia. Esta deve ser livre e autônoma, mas também não pode voltar as costas ao meio em que está inserida.

Neste trabalho, portanto, o mercado é visto como um parceiro da academia, mas a formação do aluno deve ter sua origem na pesquisa e no ensino propiciado pela IES e não nas escolas onde se aplicam o conhecimento recebido. Vale ainda ressaltar que este trabalho visa identificar os indicadores de qualidade da instituição a partir da visão dos egressos.

Segundo Pena (2000), existe uma enorme necessidade de estudos sobre egressos no Brasil. O acompanhamento e controle dos resultados educacionais precisa evoluir e este estudo pretende, em nível de gestão, descrever uma possibilidade de perceber a trajetória dos egressos.

A gestão de egressos traz novos aspectos para questões prementes da formação: a qualidade do ensino e adequação dos currículos à situação profissional;

a origem dos projetos profissionais e a sua consistência em relação à situação profissional de fato (SCHWARTZMAN; CASTRO, 1991). Dessa forma, o acompanhamento dos egressos pode se configurar num forte subsídio para apoiar as decisões acadêmicas da instituição, assim como o estabelecimento de metas e objetivos relacionados com as competências necessárias para o exercício profissional dos alunos de graduação e até levantar elementos para discutir a relação entre a captação e retenção de alunos.

Isso permite que as instituições de Ensino Superior usem diversos mecanismos para o gerenciamento de seus objetivos. Como aliados, as potencialidades disponibilizadas pelos avanços tecnológicos podem favorecer o levantamento de informações, dados, conhecimentos e aprendizagens de forma mais rápida e prática, beneficiando os aspectos organizacionais e o desenvolvimento do processo educacional.

O acompanhamento de egressos é um dos mecanismos que permite às Instituições de Ensino Superior (IES) uma contínua melhoria de todo o planejamento e operação dessas organizações, particularmente no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem. Uma das finalidades das IES é inserir na sociedade indivíduos pensantes, críticos e aptos para o exercício profissional, portanto, a instituição pode buscar o retorno quanto a indicadores da qualidade dos profissionais que vem formando, principalmente no que se refere à qualificação para o trabalho.

Avaliação da qualidade do Ensino Superior

Alinhado às tendências atuais das políticas públicas para a avaliação da qualidade das IES e tendo como base os que se utilizam dos serviços destas instituições, a opinião e o acompanhamento dos egressos se mostrou uma ferramenta útil para a análise da instituição, tendo em vista os modelos já apresentados, como o antigo Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Para Teixeira et al. (2015, p. 160):

A opinião do egresso é uma ferramenta importante de acompanhamento da trajetória profissional do aluno graduado, das competências adquiridas durante a Graduação e do panorama de atuação no mercado de trabalho, sendo também, principalmente, uma ferramenta para a melhoria da própria instituição. Pesquisas com egressos são realizadas desde a década de 1930 nos Estados Unidos, com estudos relacionados a opinião dos egressos sobre satisfação no trabalho, relação entre as universidades e o mercado de trabalho, e a transição para o mercado de trabalho. Só na década de 1980

que os estudos expandiram seu foco para investigar as competências adquiridas durante a faculdade [...] essa avaliação institucional, por parte do egresso, pode ser um indicador indispensável de diagnóstico, pois o egresso contará com sua maturidade pessoal e profissional, e um olhar mais globalizado sobre a universidade que o diplomou.

Sendo assim essa experiência observada por Teixeira et al. (2015) corrobora com a visão de Lousada e Martins (2005) quando afirmam que existe uma interação entre a IES e a sociedade onde ela está inserida, não podendo a academia se fechar nela mesma. Nesta relação o egresso passa a ser um forte elo de ligação, pois ele vem da sociedade e ao retornar a ela como profissional ele pode trazer as suas necessidades e desejos.

Deve haver uma troca dinâmica entre o agente formador, as IES, e a sociedade, e, para isso a opinião de alunos tem se mostrado valiosa a uma série de propósitos, tais como a avaliação institucional, a identificação de motivações para escolha de curso, as preferências por métodos de ensino, ou a verificação de arrependimento com o curso escolhido (ESPARTEL, 2009).

Há no Brasil um crescimento no setor educacional o que tem levado as IES a promoverem cada vez mais a busca por cursos de crescimento e aperfeiçoamento profissional após a formação básica acadêmica. Para isso o acompanhamento dos egressos tem se mostrado uma importante forma de junção entre as partes. Portanto, Teixeira et al. afirmam que:

é imprescindível – além de um estudo do destino, da inserção no mercado de trabalho e dos reflexos sobre a qualidade de vida dos alunos egressos – ouvir o que os ex-alunos têm a dizer sobre a sua instituição, as dificuldades e as críticas ao sistema, para que as instituições possam se reposicionar, promover mudanças e, enfim, avançar no seu aprimoramento (TEIXEIRA et al 2015, p. 161).

A avaliação da satisfação do aluno com o curso permite a identificação de pontos críticos de melhoria ou manutenção de qualidade, mas não tem uma visão mais ampla, que vá ao cerne da atividade de ensino: a aprendizagem e a sua aplicabilidade profissional. Esta amplitude pode ser verificada na opinião do egresso, uma vez já inserido no mercado de trabalho (ESPARTEL, 2009).

A vivência acadêmica do aluno, no tempo da sua formação, e sua experiência na vida profissional torna-o a fonte de informação e de crítica mais categorizada e objetiva em relação à qualidade dos cursos e, portanto, da pertinência de sua formação cidadã e profissional (SILVEIRA, 2006, p. 11).

Segundo Werle (2004, p. 111) as instituições são lugares de ação social e desta forma devem marcar a comunidade em que estão inseridas. Portanto a academia

deve dialogar com o seu ambiente externo. Coelho e Oliveira (2012, p. 6) complementam que “os egressos podem exercer a função de permuta no diálogo da Universidade com a Sociedade na medida em que poderão trazer informações para o interior dos colegiados dos cursos.”

Muitas vezes essa permuta é suprida por meio de programas de pós-graduação presenciais ou à distância, pois, segundo Espartel (2009) isto acontece pelos seguintes motivos: “evolução das tecnologias da educação, Internacionalização da educação, alto custo da educação, necessidade de aprendizagem contínua e limitações geográficas, entre outros” (p. 105).

Os indicadores de qualidade para o mundo acadêmico muitas vezes estão relacionados a indicadores quantitativos, como o número de publicações em revistas indexadas e o número de professores doutores, afirmam Miranda, Pazello e Lima (2015). Entretanto, a sociedade em geral, valoriza mais a concorrência no vestibular, a empregabilidade e o sucesso profissional dos egressos, a reputação dos docentes e a condição das suas instalações.

Os egressos: uma das estratégias de avaliação da IES

Lousada e Martins (2005, p. 74) definem o egresso como “[...] - aquele que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho” sendo capaz de servir como fonte de informação à instituição que o formou.

Segundo Espartel (2009) os egressos são alunos que já concluíram a graduação e tem grande contribuição a oferecer junto ao processo avaliativo de qualidade pois além de terem uma visão global do curso, não apenas parcial como os alunos ingressantes, em geral tem também uma visão do mercado e suas necessidades que são específicas e mais dinâmicas.

Para o presente estudo entende-se por egresso todo aquele que concluiu um curso de nível superior tendo sido plenamente aprovado nas atividades propostas e que tenha tido o devido aproveitamento acadêmico bem como demonstrado o domínio das habilidades necessárias para o exercício da carreira de formação. Nestas condições afirma-se que o ex-aluno pode protagonizar o processo de avaliação institucional, pois:

Os egressos possuem visão mais consistente sobre o curso: (1) tem uma maior maturidade e conseguem ter uma visão mais ampla, quando o processo já está encerrado; e (2) são capazes de verificar, de forma

pragmática, a contribuição que o curso trouxe a sua atuação profissional. [...] A avaliação da satisfação do aluno com o curso permite a identificação de pontos críticos de melhoria ou manutenção de qualidade, mas não permite uma visão mais ampla, que vai ao cerne da atividade de ensino: a aprendizagem e sua aplicabilidade profissional. Esta amplitude pode ser verificada na opinião do egresso, já inserido no mercado de trabalho (ESPARTEL, 2009, p. 104).

Para Espartel, o egresso é plenamente capaz de prestar este serviço de avaliar e dar o seu retorno a IES onde ele foi formado, pois suas experiências trazem novas vivências para a instituição, uma vez que o egresso tem o conhecimento completo do curso e ao ingressar na vida profissional se depara com uma nova realidade podendo fornecer a instituição formadora informações atualizadas sobre o dia a dia da profissão e as implicações para os seus ingressantes.

Metodologia

Uma vez que a intenção desse estudo é subsidiar a avaliação contínua da política institucional de acompanhamento do egresso visando a qualidade da formação oferecida na instituição, pretendeu-se captar a visão do egresso referente à sua própria formação e inserção na prática profissional. Essa pesquisa configura-se como uma abordagem quanti-qualitativa de natureza exploratória para a análise de dados através de uma estatística descritiva. E não houve nenhum financiamento ou assistência financeira para aplicação dessa pesquisa. Todos os custos partiram de iniciativas pessoais dos pesquisadores.

Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário on-line, com perguntas abertas e fechadas, referentes à inserção, permanência na profissão, formação continuada e avaliação da formação que recebeu na IES.

Após submissão na Plataforma Brasil e aprovação do projeto pelo comitê de ética, foi enviado por e-mail um convite para participar com o link do questionário para um total de 323 ex-alunos de um Curso de Pedagogia que se formaram entre 2013 e 2017 em uma instituição privada no interior de São Paulo.

Do número total de 323 considerados que foram convidados para participar da pesquisa, que são os egressos que concluíram o curso nos anos pesquisados, houve uma significativa redução no número de participantes que responderam à pesquisa por variados motivos, tais como: pessoas que mudaram de e-mail e/ou que colocaram e-mails errados na secretaria da instituição pesquisada, ao serem enviados os questionários, os mesmos, não chegaram as pessoas correspondentes, outras

peças não quiseram participar da pesquisa mesmo tendo sido contactadas.

Por se tratar de alunos ingressantes no curso de pedagogia a partir do ano 2000, referente a turma de formandos de 2013, constatou-se que o banco de dados da secretaria está em parte desatualizado pois reflete o endereço eletrônico de alunos que ingressaram a mais de nove anos na instituição, sendo que alguns alunos após entrarem na sua vida profissional passaram a usar outro endereço eletrônico, em muitos casos um e-mail corporativo ou profissional.

Dos egressos que efetivamente receberam o questionário houve uma pequena parcela que não respondeu a pesquisa e se reservaram ao direito de não participarem da mesma. Com o objetivo de ampliar o número de participantes foi enviado eletronicamente por três vezes o mesmo link do questionário e o convite para participarem da pesquisa.

Diante destes fatores este trabalho apresentou uma taxa de retorno das respostas a pesquisa de 18,88% dos egressos consultados eletronicamente.

O questionário foi organizado em quatro etapas:

I ETAPA - Identificação Pessoal - Nessa primeira etapa, o participante deverá preencher os espaços das perguntas com seus dados pessoais, será um campo obrigatório para avançar para a segunda etapa que é a análise da situação profissional.

II ETAPA - Análise da Situação Profissional. As perguntas serão referentes ao momento que o participante está vivendo em sua área de atuação.

III ETAPA – Carreira docente, com questões fundamentadas em Huberman (1992) e adaptadas ao questionário.

IV ETAPA- Na última etapa, o participante fará uma breve avaliação institucional.

Esse estudo faz parte de um projeto guarda-chuva, de um grupo de pesquisa em gestão e inovação na educação, que além de manter suas pesquisas por 13 anos, abriga diversos subprojetos de pesquisa, ensino e intervenção relacionados a uma grande área temática em nível de pós-graduação (strictu e lato-sensu) bem como, de iniciação científica, e os vinculados a pesquisa com interface na extensão. Os subprojetos são: 1. Formação, Atuação e Atribuições do Gestor Escolar - Perfil, papel e atribuição do Gestor. 2. Estudos em contextos organizacionais e legais - O contexto que o gestor atua e os conhecimentos legais necessários para sua atuação. 3. Políticas e estratégias de inovação no espaço educacional 4. Gestão e o processo

de inovação em todas as suas dimensões - Gestão em espaços escolares e não escolares. 5. Processos de avaliação e supervisão no ambiente - oferecer elementos para melhorar a qualidade dos serviços prestados pela Instituição de Ensino Superior (IES).

Análise de Dados

Como resultados preliminares da pesquisa, visto que este estudo faz parte de um projeto mais abrangente, os dados foram agrupados com base nas quatro etapas expostas no questionário.

1- Identificação pessoal

Dos egressos participantes da pesquisa 91,8% são do gênero feminino e 8,2% do gênero masculino. Isso corresponde ao perfil atual do curso de pedagogia da instituição pesquisada, no qual a maioria dos alunos é do gênero feminino.

Embora seja um elemento histórico e que encontra fundamento na própria constituição da profissão e ao campo profissional a que se destina, o curso de pedagogia seja de predominância feminina e a informação do gênero não tenha relação com a capacidade profissional dos egressos esta informação além de contribuir para uma melhor identificação dos pesquisados também serviu como um agente indicador da fidelidade da pesquisa em relação à amostra dos seus participantes, pois dessa forma, demonstra que o público do curso de pedagogia permanece em sua maioria como uma escolha pelo gênero feminino, mas, não podemos descartar que, o gênero masculino têm crescido nos últimos 10 anos, segundo o INEP (2019). Entretanto, na instituição pesquisada esse crescimento não foi observado.

2- Situação profissional

Nesta seção, as perguntas tinham como foco a realidade dos egressos, visando a sua prática e a inserção no mercado de trabalho, uma análise de suas expectativas e do que realmente encontraram na prática.

Dos sujeitos que responderam à pesquisa, 82% exercem atividades profissionais nas suas respectivas áreas de formação, 13% em outras áreas e 5% não estão realizando atividades profissionais. Este dado revela um alto grau de fidelidade em relação à área de formação pois 8 em cada 10 egressos estão atuando diretamente na sua área de estudos.

Sobre a natureza da instituição onde os egressos estão trabalhando as respostas foram que: 44% trabalham em instituições públicas, 38% em instituições confessionais, 16% em instituições privadas e 1% se declarou autônomo. Considerando que a própria instituição formadora é de caráter confessional e está ligada a uma rede de escolas em todo o território nacional, constatou-se que a IES tem formado profissionais para atuar em outros mercado e não somente para servir a rede da qual a instituição faz parte.

Dos indivíduos que não estão trabalhando na área da educação, 75% alegaram terem recebido melhores oportunidades como o principal motivo para terem mudado de opção profissional. Um número pouco expressivo alegou ter visto nas dificuldades relacionadas à área, seja por saturação do mercado (12,5%) seja pelas condições do trabalho (12,5%), a razão pela qual fizeram suas novas opções profissionais.

Nota-se que os possíveis problemas encontrados no dia a dia do trabalho não causaram grandes dissabores ao ponto de forçarem a mudança de carreira. Pode-se inferir que a formação oferecida no curso contribuiu para que os profissionais saíssem preparados para enfrentar os desafios da sua área e não ficassem desanimados ou desapontados ao ponto de mudarem de área.

Vale ressaltar que os egressos que responderam esta pesquisa foram formados nos últimos 5 anos na instituição, portanto os mais experientes podem ter no máximo este mesmo tempo de trabalho após a conclusão da sua formação e isto demonstra que eles ainda estão no início da fase profissional, período que é comum algumas decepções e ou frustrações das expectativas diante da realidade encontrada nos meios profissionais.

[...] ao iniciar a carreira, o professor pode perceber um distanciamento entre o ideal e o real, ou seja, as dificuldades encontradas no exercício da docência podem ser frustrantes que o professor sofre um choque ao perceber que a realidade da sua profissão é muito mais difícil do que era esperado. Esse choque pode causar um grande desconforto no professor iniciante, podendo até mesmo levá-lo à desistência da profissão. (MARIN; GOMES, 2014, p. 81).

Em relação aos que estão trabalhando na educação 82,8% iniciaram em menos de 1 ano após a conclusão do curso, 10,3% entre 2 a 3 anos e 5,2% entre 3 e 4 anos e somente 1,7% mais de 4 anos. Isto demonstra que o mercado de trabalho tem absorvido com brevidade os egressos formados nesta IES, pois em sua expressiva maioria os egressos iniciou suas atividades dentro do período inicial de até 1 ano após o término da graduação.

O método de ingresso para os que estão no mercado de trabalho foi por concurso público para 34,5%, por indicação de pessoas influentes para 29,3%, por seleção de currículo para 27,3% e para os outros 8,6% foram aplicados outros meios, não citados pelos respondentes.

Destaca-se que 1 em cada 3 egressos foram aprovados em concursos públicos. Estes resultados demonstram que os egressos têm saído com bom preparo de conhecimento e tem apresentado bons índices de aprovação nestes concursos.

Vale ainda ressaltar que conforme já foi observado a IES em pesquisa está conectada a uma rede de escolas confessionais e forma profissionais capazes de ingressarem no mercado de trabalho em geral e não somente formar profissionais para a manutenção da rede da qual a instituição faz parte. Dessa forma, é de extrema importância escrever a história e entender de que forma a rede, a qual a instituição de ensino está ligada, vem construindo seu legado com suas escolas e universidades, nesse sentido, Sanfelice afirma que,

[...] os historiadores apontam que suas preocupações não são apenas as de registrar o passado e/ou o presente, por meio de uma narrativa baseada em fontes, mas de compreender e interpretar a própria educação praticada em uma dada sociedade e que se utiliza das instituições escolares, como um espaço privilegiado para executá-la. A singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo escolar de uma sociedade (SANFELICE, 2006, p. 24)

Nota-se aqui uma vertente para o estudo junto a IES, pois o ingresso no mercado tem se demonstrado uma forma indireta de mensurar a qualidade dos egressos, uma vez que tanto o ingresso no mercado como a forma como ele acontece revelam informações importantes para a análise se a imagem da instituição está sendo positiva e relevante para o mercado, se ocorre a esperada contribuição do papel social da instituição, quando os egressos desta instituição são ou não disputados pelos meios empregadores.

Pode a instituição contribuir na formação do aluno para que o mesmo tenha uma visão saudável entre a sua expectativa e a realidade financeira que o mercado irá lhe proporcionar? Esta é uma questão que deve ser também apresentada ao aluno quando de sua formação.

Em relação à remuneração 93,1% dos egressos afirmaram ter uma receita de até 5 salários mínimos, 5,2% entre 5 e 10 salários mínimos e somente 1,7% recebem mais que 10 salários mínimos. Outro ponto que foi pesquisado foi o da satisfação em relação à remuneração e neste ponto ficou constatado que 62% estão medianamente

satisfeitos enquanto o número dos que estão altamente satisfeitos e os pouco satisfeitos praticamente se equivalem.

Também se verificou alguns quesitos financeiros, na visão dos egressos, estes embora regulados pela livre iniciativa do mercado, seguindo os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988, onde se encontra o artigo 170 que corrobora,

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

- I - soberania nacional;
- II - propriedade privada;
- III - função social da propriedade;
- IV - livre concorrência;
- V - defesa do consumidor;
- VI - defesa do meio ambiente;
- VII - redução das desigualdades regionais e sociais;
- VIII - busca do pleno emprego;
- IX - tratamento favorecido para as empresas brasileiras de capital nacional de pequeno porte.

Parágrafo único. É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Pode-se afirmar que são critérios que embora não sejam determinantes na escolha dos alunos ingressantes se tornam relevantes na manutenção dos profissionais depois de concluídos os cursos.

A experiência vista do ponto de vista de quem está no dia a dia por dentro das atividades que envolvem a educação é muito rica, pois pode fornecer à instituição um retorno de que forma os seus egressos serão vistos, cobrados e como suas expectativas poderão ser atingidas. Neste aspecto a maneira como eles se relacionam e como são chamados pelo mercado diz muito sobre a qualidade dos profissionais formados pela instituição. Não apontando para um reducionismo na formação, mas apenas discutindo a necessidade de estar apto para o mercado profissional.

Há um conjunto de fatores que devem ser considerados quando se fala de satisfação, condições de trabalho, reconhecimento profissional, remuneração, equipe e apoio profissional são só alguns deles. Em síntese, como Ruivo et al. (2008, p. 9) referem [...] o prestígio, a reputação, o reconhecimento, a realização e o desenvolvimento pessoal e profissional, a necessidade de crescimento, são valores fundamentais tidos em conta pela maioria dos teóricos.

Para 69% dos egressos a perspectiva profissional está entre os níveis ótimo e bom, o que mostra um otimismo dos egressos uma vez que somente 8,5% disse ver esta perspectiva como desanimadora. Vale ressaltar que esta é a visão de indivíduos

que já estão inseridos no mercado de trabalho, no início de suas carreiras, mas veem em suas experiências os pontos que os levam a ter esta visão otimista.

Nesta situação observou-se que embora estes egressos sejam ainda iniciantes e com experiência profissional de no máximo 5 anos, sendo que muitos tem menos do que isso de trabalho, praticamente 7 em cada 10 fazem uma leitura positiva em relação ao futuro de suas atividades profissionais. Diante desse quadro, Feldmann (2009, p. 75) afirma que,

As recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professores apontam a necessidade de tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção de conhecimento sobre os problemas educacionais, ao mesmo tempo em que se evidencia a inadequação do modelo racionalista – instrumentalista em dar respostas as dificuldade e angústias vividas pelos professores no cotidiano escolar, embora seja esse o paradigma mais presente em nossas escolas.

3- Carreira docente.

Huberman (1992) descreve o ciclo da vida profissional dos professores. Os egressos foram confrontados com as fases deste ciclo com o intuito de analisarem as suas experiências dentro da carreira da docência. Nesta condição verificou-se que 2 em cada 3 egressos fariam a mesma opção profissional pela área do ensino caso lhes fosse dado uma nova oportunidade de escolha.

Sobre esta questão se apresentou uma posição que ratifica o nível de satisfação bem como a perspectiva profissional, uma vez que os egressos responderam na pesquisa estimulada nas questões fechadas que o grau de satisfação e as suas expectativas são bastante positivas acima de 70%, mas ao fazerem suas análises a partir dos conceitos trabalhados por Huberman em relação ao ciclo da vida profissional aproximadamente 1/3 dos egressos disse estar disposto a mudar de área caso tivesse a oportunidade.

Para os egressos que responderam esta questão 70% informaram estar com sentimento de motivação, busca por novos estímulos e novas ideias, 22% estão com sentimento de choque com a realidade e descoberta de uma necessidade de sobrevivência e para 8% já não há muita motivação, estes gastam menos tempo do que antes. Novamente encontra-se aqui a mesma proporção de aproximadamente 1 em cada três indivíduos se mostrando com uma postura mais crítica e ou desanimadora em relação a profissão.

4- Avaliação institucional

O Interesse pela formação continuada e a pesquisa deve ser promovida com todos os alunos, do ingressante ao formando. Após a graduação o egresso deve ser

estimulado a alcançar este tipo de formação. Nesse sentido a instituição formadora deve não somente promover, mas também estimular seus egressos a que continuem na carreira acadêmica.

Neste ponto da pesquisa buscou-se averiguar como está o interesse e a busca por este tipo de formação pelos egressos. Constatou-se que 2 em cada 3 deles cursaram ou estão cursando programas de pós-graduação em instituições devidamente credenciadas e habilitadas a oferecer este tipo de formação continuada.

Pode-se considerar ainda neste ponto que a instituição formadora pode ter contribuído, ao lado de iniciativas dos sujeitos, seu contexto de vida pessoal e profissional e outros fatores externos, para que os tenha mobilizado e instigado a seguir a sua formação buscando o aperfeiçoamento profissional e a pesquisa, uma vez que 2/3 dos seus egressos buscaram ou estão buscando por este tipo de continuidade da formação após a graduação, já no início de suas carreiras profissionais.

Para os egressos que responderam à pesquisa, os programas de pós-graduação em nível de especialização foram os mais procurados, sendo que 42 indivíduos responderam que estão cursando ou já cursaram alguma especialização. Em parte, isso se explica pelo tempo que se passou entre a conclusão da graduação e aplicação desta pesquisa, pois ela se refere a egressos que tem no máximo cinco anos de formados, sendo que muitos não chegaram ainda a este tempo.

Os programas de *Lato Sensu* são a primeira etapa opcional dos estudos de pós-graduação acadêmica e, portanto, são comumente procurados por indivíduos que estejam iniciando a formação de uma carreira docente e/ou acadêmica. Vale destacar que apesar do breve tempo de atuação profissional do grupo que respondeu a pesquisa, houve participantes em nível de Mestrado e Pós-doutorado, sendo que estes possivelmente já possuíam uma carreira acadêmica em andamento antes ou em paralelo com a graduação em pedagogia.

Os critérios apresentados pelos egressos para a escolha da instituição apresentam o alto grau de confiança e solidez que esta goza junto ao público onde ela está inserida e tem alcançado. 88,5% destacaram que a qualidade do ensino e a tradição foram os requisitos que mais pesaram em sua escolha por esta IES, enquanto apenas 8,2% citaram a localização como ponto relevante para sua escolha e 3,3% optaram por esta instituição, pois foram reprovados em outra IES.

O conceito que a referida instituição tem pelos que a procuram, demonstra que a mesma tem um bom nível de alcance em relação ao seu público alvo demonstrado na pesquisa pelos indivíduos que a responderam, citando a qualidade e a tradição como fatores preponderantes bem acima da proximidade ou localização como critério de escolha.

A formação oferecida pela instituição é acompanhada de estágios e práticas profissionais, mas quando o egresso se depara como sendo ele um profissional, agora formado, responsável direto pelas atribuições que lhe são feitas ele passa a ter outra visão sobre si mesmo e sua formação. Neste contexto sua análise sobre a sua formação se torna mais completa, pois pode comparar a teoria estudada em aula com a suas necessidades para a prática do seu dia a dia.

Verificou-se na avaliação dos egressos que a contribuição acadêmica foi bastante relevante para a vida profissional dos alunos com um alto índice de aprovação, pois 57% classificaram como excelente e 41% como bom, o que demonstra que a proposta da instituição é relevante e atualizada, alcançando o expressivo índice de aprovação na casa dos 98%.

Vale ainda ressaltar que esta alta taxa de aprovação por parte dos egressos demonstra claramente que a academia está em pleno acordo com os temas mais relevantes da prática profissional, pois seus egressos agora já desfrutando da vida profissional, destacaram que a teoria estudada em classe está em acordo com a prática profissional que os mesmo estão tendo em seus serviços.

Outro ponto de grande aprovação por parte dos egressos é a visão que eles demonstraram sobre o corpo docente na graduação, ficando estes com o nível de 72% como excelente e 28% como bom. Isto demonstra o apreço que os ex-alunos têm pelo corpo docente da instituição e a relevância que estes professores tiveram na formação dos seus alunos.

O nível de satisfação com a instituição se mostrou positivo, tendo inclusive apresentado o mesmo resultado em relação ao corpo docente. Pode-se ressaltar que embora aparentemente satisfatório para a instituição os índice apresentados por esta breve pesquisa, é importante uma forte reflexão na constante busca pela atualização curricular oferecida, para que possa manter-se em sintonia com as necessidades dos alunos e a busca do mercado de trabalho.

Diante da questão se escolheriam novamente a instituição para continuação dos seus estudos, 75% dos egressos responderam que certamente voltariam, outros

18% provavelmente voltariam, índice este que se somado equivale a 93%, 4,9% responderam que só voltariam por falta de opção e somente 1,6% respondeu negativamente. Embora o índice de aprovação seja bastante elevado, na casa dos 93%, vale a pena destacar que os 6,5% que responderam de forma negativa devem ser investigados no sentido de identificar informações, dados e elementos para melhoria dos serviços prestados.

Neste caso um gestor atento pode buscar nos egressos as razões e motivos para o seu descontentamento e usar estas informações para corrigir possíveis pontos negativos dentro da sua instituição, aproveitando-se destas informações para o reajuste de metas e ou eventuais procedimentos.

Estes índices apontam para a manutenção do relacionamento com os egressos, não somente por uma questão de mercado, mas pela troca efetiva de informações que podem ser muito úteis para a atualização do currículo da instituição para as novas turmas de ingressantes, mantendo assim uma forma de troca de experiências entre a IES e os seus egressos.

Na última parte da pesquisa os egressos foram convidados a se manifestarem de forma livre e espontânea. Nesta seção foram apontadas diversas sugestões para a melhoria da instituição em várias áreas tais como: Estágios, Práticas profissionais, Orientação pedagógica, Matérias em EAD, dentre outras.

Estas sugestões estão contempladas na discussão sobre os resultados da pesquisa. Por se tratar de repostas livres as mesmas não foram tabuladas em porcentagem, mas analisadas individualmente de forma qualitativa e que irão gerar estudos futuros.

Discussões dos Resultados

Procurando responder à problemática anunciada, a saber: Qual a contribuição do acompanhamento de egressos como um instrumento que favoreça a melhora contínua da qualidade da gestão dos serviços educacionais prestados pela IES? Organizou-se à guisa de discussão dos resultados em três principais eixos de análises: inserção e permanência no mercado de trabalho, défices institucionais; elementos de melhorias.

Conforme já demonstrado até este ponto, o bom nível de satisfação com a instituição e o alto conceito que a mesma tem com os seus egressos, aponta para um

serviço de forma intencional que a IES pode oferecer para a manutenção do bom relacionamento com os seus ex-alunos para a atualização da mesma, bem como para a oferta de serviços que sejam relevantes para o mercado profissional.

Os egressos que responderam à pesquisa apresentaram a informação de que o ingresso no mercado de trabalho tem sido em sua maioria no período inferior aos 12 meses após a formatura, o que evidencia a relevância do curso em relação as exigências do mercado de trabalho.

Isso vem ao encontro ao apontado por Teixeira et al (2015), e já discutido no início desse estudo, que é “imprescindível” ouvir os ex-alunos para se reposicionar, promover mudanças e avançar. Uma inserção profissional satisfatória aponta para um direcionamento positivo da instituição ao manter os procedimentos que estão sendo adotados e que facilitam essa inserção. Identificar os pontos fortes e mantê-los faz parte do gerenciamento de uma IES de qualidade e isso pode ser identificado através da opinião do egresso, uma vez já inserido no mercado de trabalho (ESPARTEL, 2009).

Em relação à permanência dos ingressantes na área do ensino, esta pesquisa demonstrou que embora possa haver no senso comum uma ideia de desvalorização do profissional da educação, por questões salariais, de valorização, de reconhecimento, ameaças de violência ou limitações estruturais, o índice de 85% de profissionais que trabalham na área e que se formaram na referida instituição é elevado, inclusive entre os que escolheriam novamente a educação como sua atividade profissional.

Percebeu-se que é elevado o número de egressos que buscam a continuidade dos seus estudos e é igualmente alto o nível de satisfação com a instituição, bem como o conceito que a instituição goza junto aos seus ex-alunos. Verificou-se que grande parte dos alunos tem buscado continuar estudando. Assim, Estevão (2001, p. 185) afirma que,

a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania.

Portanto, aproveitando essa situação, é indicado por esta pesquisa, que a instituição possa oferecer os seus préstimos não somente como agente formador, mas também como um fórum permanente de discussão e atualização profissional, onde

ex-alunos e professores possam continuar a trocar experiências e os egressos possam continuar a sua carreira acadêmica e assim suprir a demanda por novos estudos de pós-graduação.

Tomando como referência o segundo eixo de análise: identificar défices a partir dos resultados da coleta de dados, foram apontados, de forma livre e espontânea, pelos egressos, pontos que podem ser relevantes e demandam melhor análise por parte da instituição, destacam-se os seguintes aspectos:

- Maior equilíbrio entre teoria e prática
- Ofertar estágio em outros estados
- Necessidade de maior atenção às séries finais do Ensino Fundamental
- Matérias em sistema EAD
- Oferecer Pós-graduação a distância
- Estabelecer parcerias com prefeituras, estado, escolas para inserção dos alunos no mercado de trabalho.
- Manter um meio de contato permanente com o egresso

Atualmente, no meio da educação, encontram-se alguns problemas de défices na profissão, dessa forma, o Ministério de Educação, em 2015, publicou a resolução de nº 2/CNE/2015, que explicita sobre a compreensão a respeito da docência:

Como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Notou-se que existe interesse por parte dos egressos em realizar estudos em nível de pós-graduação ou participar de fórum permanente de discussão e troca de experiências. Isto pode ser oferecido pela instituição de forma presencial e/ou eletrônica, aproveitando a oportunidade para aproximar a teoria da formação com a prática do exercício profissional.

Outra possibilidade de aproximação do egresso é o incentivo a participação em grupos permanentes de pesquisa dentro da instituição. Neste ambiente a participação certamente poderá contribuir com a visão de quem está na prática profissional.

Outra forma de manter o contato permanente com o egresso é a formação de um espaço virtual, uma web Page ou um portal do egresso. Neste espaço podem-se disponibilizar temas e estudos relevantes para o egresso, trocas de experiências e de

currículos onde a instituição pode manter um banco de dados para a indicação de profissionais ao mercado.

A pesquisa apontou que há uma demanda, há interesse e há boa disposição dos egressos em relação à instituição, portanto aparece aí um espaço para esta troca constante de informações entre o egresso e a instituição. Nesta condição estabelecer um processo dinâmico de comunicação entre as duas partes se mostra como uma ferramenta muito útil, igualmente para a instituição formadora e para os seus egressos.

A construção de um novo profissional da educação demanda grandes investimentos para as instituições, pois este poderá contribuir e enfrentar os fatores que lhes eram e são inseguros em sua carreira profissional, mas, mesmo assim, o contato com a IES lhe permitirá uma maior criatividade e eficiência. Dessa forma de extrema importância que o egresso possa sempre retornar a IES, para buscar atualizações e mecanismos novos para o ensino-aprendizagem, resultando assim, em um indivíduo que possa buscar melhorias para a sua profissão.

Esses aspectos discutidos são elementos que podem nortear melhorias para a instituição em questão, que de posse destas informações, possa estabelecer os veículos e meios necessários para a troca de experiência entre seus ex-alunos e a própria instituição, fazendo assim com que esta seja uma via de mão dupla favorecendo tanto ao egresso quanto à instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo preocupou-se em demonstrar e contribuir com a discussão sobre a realidade dos egressos e pode ser utilizada como um instrumento que favoreça a melhora contínua da qualidade da gestão dos serviços educacionais prestados pelas IES.

Durante a pesquisa, constatou-se que existe uma realidade de buscar cada vez mais os currículos das IES para que se possa efetivar e alinhar com as demandas do mercado de trabalho, reforçando dessa forma o compromisso com uma formação de qualidade, não comprometendo dessa forma a formação crítica reflexiva que é oferecida pelo mundo acadêmico. Esse retrato nos coloca, professores, em busca do processo de formação, pois sempre devemos mergulhar nesse mar de perguntas,

resultando assim em respostas que possam nos auxiliar na reconfiguração da profissão docente.

A necessidade de se comunicar com egressos criou uma demanda por comunicação entre as partes. A IES e o egresso são dois elos de uma corrente que devem estar em harmonia, pois ambos são afetados pelo contato mútuo, sendo que por orientação da CAPES o egresso deve fazer parte da avaliação institucional.

Portanto, conclui-se que o egresso é uma excelente fonte de informações para a instituição, pois tem uma percepção tanto do mercado profissional quanto da realidade da sala de aula onde ele foi formado. Sendo assim o egresso pode ser o elemento que promove o diálogo entre a universidade e a sociedade (COELHO; OLIVEIRA, 2012).

Para atender a esta demanda de comunicação entre as partes cabe à instituição providenciar os meios para que o seu egresso seja visto e ouvido entre a sua estrutura. Não basta apenas formar é preciso conhecer e acompanhar, influenciar e ser influenciada, formar e ser formada, a instituição que assim proceder receberá do seu egresso uma rica e forte contribuição além de continuar oferecendo a sua influência aos seus ex-alunos.

No processo da gestão educacional todas as demandas devem ser consideradas pelo gestor como elementos que podem apontar melhorias. Este trabalho buscou através da pesquisa com os egressos identificar a sua percepção para poder elencar princípios de qualidade educacional da instituição analisada, com o propósito de fornecer para a mesma subsídios que possam lhe auxiliar no gerenciamento e no diálogo com seus egressos e a sociedade em geral.

O desenvolver formativo de professores é o elemento fundamental para que estes profissionais possam fazer ajustes em sua própria profissão docente, sendo que, os saberes, conhecimentos e suas experiências podem fazer com que novas teorias e práticas ensino-aprendizagem surjam e tornem a sala de aula um local muito mais amplo e democrático, que, irão refletir no comportamento e ações pessoais e profissionais de todos os sujeitos que ali estão inseridos.

Para tanto os indicadores de qualidade que os egressos destacaram através das suas repostas são fonte de maior aprofundamento e estão disponíveis à

instituição que os recebeu e constatou que esta permuta com seus egressos vai lhe servir de boa fonte de informações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02/CP/CNE/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015

COELHO, M. S. C.; OLIVEIRA, N. C. M. Os egressos no processo de avaliação. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2, 2012 Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 25 fev. 2019.

ESPARTEL, L. B. O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma instituição de Ensino Superior catarinense. *Revista Alcance – Eletrônica*, v. 16, nº 01.p.102 -114, 2009. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/1050>> Acesso em: 20 de fevereiro.

ESTEVÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FELDMANN, Marina Graziela, *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo, SENAC, 2009.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores: Vidas de professores*, (S.l.: s.n.),1992.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. *Revista contabilidade e finanças* [online]. 2005, vol.16, n.37, pp.73-84. ISSN 1808-057X. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772005000100006>> Acesso em: 12 jan. 2019.

MARIN, Alda Junqueira; GOMES, Fernanda Oliveira Costa. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. In: GIOVANI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 79-92.

MIRANDA, C. S. et al. Egressos como instrumento de avaliação institucional: uma análise da formação e empregabilidade dos egressos da fea-rp/usp. *Revista GUAL*, v. 8, n. 1, 2015.

SILVEIRA, R. de J. (Coord.); *Acompanhamento do egresso*. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2006.

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2 ed. Ampliada. Brasília: INEP, 2004.

TEIXEIRA, D. E. et al. Avaliação institucional em Ciências Biológicas nas modalidades presencial e a distância: percepção dos egressos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v. 23. n 86. 2015.

WERLE, F. O. C. História das instituições Escolares: Responsabilidade do Gestor Escolar. *Cadernos de História da Educação*, V3, 20 mar. 2008. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/369/357> Acesso em: 05 julho 2019.

Capítulo 7
ESCRAVOS DE JÓ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
DE UMA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Sebastião Souza do Nascimento

Wanderson Silva Amorim

Thawander Martins Silva

Rodrigo Antonio Magalhães Teixeira

ESCRAVOS DE JÓ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Sebastião Souza do Nascimento

Graduando em Licenciatura em Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Palmas.

Wanderson Silva Amorim

Graduando em Licenciatura em Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Palmas.

Thawander Martins Silva

Graduando em Licenciatura em Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Palmas.

Rodrigo Antonio Magalhães Teixeira

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Palmas. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Pós em História do Brasil pelo UNICERP e em Educação de Jovens e Adultos pelo IFPA. Graduação em História pelo UNICERP e em Direito pela UFT. Técnico em Assuntos Imobiliários e em Manutenção e Processamento de Dados (SENAC/SENAI).

Resumo: O uso do recurso pedagógico “Escravos de Jó” como uma atividade educativa pode contribuir com o desenvolvimento das habilidades, a agilidade e a concentração. É imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar a busca do resgate e a ressignificação das dinâmicas e dos recursos que envolvem dentre outras atividades culturais, as brincadeiras de rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos estudantes. O objetivo desse estudo é apresentar um relato de experiência a partir do uso do recurso educativo “Escravos de Jó” na Educação Física escolar com os estudantes do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Mecatrônica do Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas, ocorrido no ano de 2022. A metodologia científica deste estudo envolve uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e explicativo. O relato

apresentado, consiste em descrever uma experiência vivenciada por meio de um projeto pedagógico da disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais, regida pelo professor Rodrigo Teixeira na turma do 3º período do Curso de Licenciatura em Educação Física. O projeto pedagógico teve como finalidade, a realização de práticas educacionais referentes à cultura africana e afro-brasileira capazes de proporcionar experiências no processo educativo, além de conscientizar a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Os resultados da pesquisa apontam a relação de interação do trabalho compartilhado entre aluno-professor e professor-aluno, principalmente no que se refere a sua aplicação no campo escolar. Os resultados deste estudo também indicam que por meio da atividade prática é possível ensinar, desenvolver uma perspectiva histórica, dinâmica e de entretenimento nas aulas de Educação Física. Portanto, conclui-se que, para um melhor desenvolvimento teórico e prático das aulas de Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Física, a visão histórica cabe muito bem, visto que, a brincadeira “Escravos de Jó” é de origem africana e a sua aplicação proporcionou o estímulo, a rapidez nos movimentos, o ritmo e o equilíbrio, contribuindo com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, motoras e culturais dos estudantes.

Palavras-chave: Escravos de Jó. Educação Física. Ensino-Aprendizagem.

Abstract: The use of the pedagogical resource "Slaves of Job" as an educational activity can contribute to the development of skills, agility, and concentration. It is essential for the teaching-learning process of school Physical Education to search for the rescue and re-signification of the dynamics and resources that involve, among other cultural activities, the sung games and other activities that make up the cultural universe of the students. The objective of this study is to present an experience report based on the use of the educational resource "Job's Slaves" in school Physical Education with students of Integrated High School to the Mechatronics Technical Course of the Federal Institute of Tocantins - Palmas Campus, which occurred in the year 2022. The scientific methodology of this study involves a qualitative, exploratory, and explanatory research. This report consists of a description of an experience lived through a pedagogical project of the discipline Education for Ethnic-Racial Relations, conducted by Professor Rodrigo Teixeira in the class of the 3rd period of the Degree Course in Physical Education. The purpose of the pedagogical project was to carry out educational practices related to African and Afro-Brazilian culture capable of providing experiences in the educational process, in addition to raising awareness of the value of African and Afro-Brazilian culture. The results of the research point to the significant and inseparable relationship of shared work between student-teacher and teacher-student, especially with regard to its application in the school field. The results of this study also indicate that through practical activity it is possible to teach, develop, and create a historical perspective in Physical Education classes. Therefore, we conclude that, for a better theoretical and practical development of the classes of Education for Ethnic-Racial Relations in Physical Education, the historical view fits very well, since the game "Slaves of Job" is of African origin and its application provided the stimulus, speed in movements, rhythm and balance, contributing to the development of cognitive, social, motor and cultural abilities of the students.

Keywords: Slaves of Job. Physical Education. Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

A Lei Federal nº 10.639/0 estabelece que as diretrizes e bases da educação nacional devem incluir no currículo oficial da rede de ensino pública e privada a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Assim, tornou-se fundamental o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de Educação Básica.

Neste viés, no Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus Palmas, o professor Rodrigo Teixeira regente da disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais, no 3º período, apresentou sugestões de atividades lúdicas que envolvem uma perspectiva reflexiva e histórica por meio da prática de brincadeiras e jogos afro-brasileiros. Para o nosso grupo, coube a realização da brincadeira lúdica “Escravos de Jó” como atividade educativa voltada para a conscientização e reflexão das contribuições da história e cultura afro-brasileira aos estudantes envolvidos no projeto.

“Escravos de Jó” é mais conhecido como uma brincadeira infantil de cantiga de roda. Na formação da roda, os participantes ficam parados e podem ou não ficar sentados, segurando na mão direita um objeto igual para todos. Ao iniciar a música, conforme o ritmo, os participantes passam o objeto que está na mão direita para o vizinho da direita e repetem o mesmo procedimento com o vizinho da esquerda (SILVA *et. al.*, 2009).

O uso da dinâmica “Escravos de Jó” como uma atividade educativa pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de agilidade, coordenação motora e concentração. Além disso, articula-se a música ao contexto escolar, em que se explora a expressão corporal e ludicidade (GUEDES; SILVA; BALBINOTTI; 2019).

A atividade pedagógica com a brincadeira “Escravos de Jó” envolve uma dinâmica em que “todo ritual autêntico é obra de canto, dança e jogo” (HUIZINGA, 2008, p. 115). Por isso, é imprescindível para a Educação Física Escolar a busca do resgate e ressignificação das dinâmicas e dos jogos que envolvem dentre outras atividades culturais, as brincadeiras de rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos estudantes (DALMOLIN; PIOVANI, 2014).

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência a partir do uso do jogo educativo “Escravos de Jó” na Educação Física escolar com os estudantes do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Mecatrônica do Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas, ocorrido no ano de 2022. Essa interação dinamizou a aprendizagem em Educação Física, que aconteceu de forma diferenciada proporcionando reflexões acerca das culturas afro-brasileiras.

Este artigo científico está organizado em conformidade com os tópicos: introdução, fundamentação teórica (“Escravos de Jó”), metodologia, resultados (relato de experiência) e considerações finais.

“ESCRAVOS DE JÓ”

A Educação Física escolar é um componente curricular em que se busca a formação integral do aluno por meio da interação e da socialização. Nessa perspectiva, destacam-se os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como recursos educativos para o desenvolvimento de competências específicas desta área do conhecimento.

Neste sentido, ressalta-se que o estudante necessita “experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (BRASIL, 2018, p. 223). Desse modo, as atividades educativas tornam-se cooperativas, colaborativas, recreativas, divertidas e lúdicas que estimulam a participação ativa do estudante, permitindo uma qualidade no processo de aprendizagem.

Assim, a brincadeira “Escravos de Jó”, enquanto recurso pedagógico, permite uma prática metodológica voltada para um repensar inclusivo e livre de qualquer preconceito. A brincadeira pode ser feita em roda, de forma que os jogadores devem permanecer parados ou sentados, com o objeto na mão direita, podendo ser pedrinhas, copos, palitos, dentre outros objetos que possam se encaixar na realização da dinâmica (SILVA *et. al.*, 2009).

A partir do início da música, “Escravos de Jó jogavam caxangá, tira, põe, deixa ficar, guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá”, seguindo o ritmo, deve-se passar o objeto que têm na mão direita para o vizinho da direita, e receber com a mão esquerda o objeto do vizinho da esquerda trocando-o rapidamente de mão. Quando a

letra diz "zigue-zigue-zá", o objeto é retido na mão direita, e só passado para a pessoa da direita na última palavra (SILVA *et. al.*, 2009).

Para Barbosa *et. al.* (2014, p. 7), a música "Escravos de Jó" possui o seguinte significado:

Jó é um personagem bíblico do antigo testamento que possuía uma grande paciência. Daí a expressão "Paciência de Jó". Segundo a Bíblia, Deus apostou com o Diabo que Jó, mesmo perdendo as coisas mais preciosas que possuía (filhos e fortuna) não perderia a fé. Nada indica que Jó tinha escravos e muito menos que jogavam o tal caxangá. Acredita-se que a cultura negra tenha se apropriado da figura para simbolizar o homem rico da cantiga de roda. Os guerreiros que faziam o zigue, zigue, zá, seriam os escravos fugitivos que corriam ziguezague para despistar o capitão-do-mato. O mais difícil de entender é o que seria o caxangá. Segundo o dicionário Tupi-Guarani-Português, a palavra vem de caá-çangá, que significa "mata extensa".

A música é "ligada aos princípios da canção e da dança, os quais por sua vez fazem parte da imemorial função do jogo" (HUIZINGA, 2008, p. 104). Neste aspecto, compreende-se que a brincadeira "Escravos de Jó", quando acompanhado ao ritmo da música, possibilita aos participantes um envolvimento muito maior na dinâmica, pois,

É perfeitamente natural que tenhamos tendência a conceber a música como pertencente ao domínio do jogo, mesmo sem levar em conta estes aspectos especificamente linguísticos. A interpretação musical possui desde o início todas as características formais do jogo propriamente dito. É uma atividade que se inicia e termina dentro de estreitos limites de tempo e de lugar, é passível de repetição, consiste essencialmente em ordem, ritmo e alternância, transporta tanto o público como os intérpretes para fora da vida quotidiana, para uma região de alegria e serenidade, conferindo mesmo à música triste o caráter de um sublime prazer. Por outras palavras, tem o poder de "encantar" e de "arrebatar" tanto uns como outros. Seria em si mesmo perfeitamente compreensível, portanto, englobar no jogo toda espécie de música. Todavia, sabemos que o jogo é algo diferente, dotado de uma perfeita autonomia. Além disso, se se tiver em mente que o termo "jogo" nunca é aplicado ao canto, e só em algumas línguas é aplicado à música instrumental, considerar-se-á provável que o elo de ligação entre o jogo e a habilidade instrumental deva ser procurado no movimento ágil e ordenado dos dedos. (HUIZINGA, 2008, p. 34).

A brincadeira "Escravos de Jó" como ferramenta auxiliar de ensino favorece interações sociais entre seus participantes. As brincadeiras e os jogos possuem perspectivas específicas, principalmente quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades. Por isso, essas atividades precisam ser planejadas e organizadas para serem colocadas em prática durante a realização de dinâmicas pedagógicas.

A relevância do uso de jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem “trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros” (BRASIL, 2014, p. 215). Nesta abordagem, entende-se que:

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. (BRASIL, 2018, p. 214).

Portanto, na Educação Básica, têm-se que o estudo das brincadeiras e jogos de matriz africana e da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional permite o reconhecimento e respeito quanto às diferenças individuais de desempenho dos estudantes na sala de aula. A recriação dessa prática viabiliza a valorização do patrimônio histórico cultural e da preservação das diferentes culturas (DALMOLIN; PIOVANI, 2014).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo configura-se como um relato de experiência, com abordagem qualitativa, pois tem como objetivo analisar a qualidade do estudo, o foco desta abordagem é compreender a essência da natureza da pesquisa (GIL, 2017). Esta pesquisa também é de cunho exploratório e explicativo. É exploratória, pois “visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 127). É explicativa, pois, conforme Gil (2017) explica a razão e o porquê das coisas.

Este relato consiste em descrever uma experiência vivenciada por meio de um projeto da disciplina Educação para as Relações Étnico- Raciais, regida pelo professor Rodrigo Teixeira. A atividade foi realizada no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), no Campus Palmas, no dia 23 de maio de 2022 e envolveu os acadêmicos do 3º período do Curso de Licenciatura em Educação Física e em torno de 40 estudantes das turmas

do 1º, 2º e 3º anos do Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio (E.M.I.).

O projeto pedagógico teve como finalidade a realização de práticas educacionais referentes à cultura africana e afro-brasileira capazes de proporcionar experiências no processo educativo, além de conscientizar a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Essa atividade prática permitiu-nos ter contato, recriar e conhecer mais sobre a brincadeira “Escravos de Jó” enquanto recurso pedagógico. Esse tipo de abordagem dinamizou a aprendizagem em Educação Física, proporcionou reflexões acerca das culturas afro-brasileiras e demonstrou que a inserção de uma prática como essa é de extrema importância para o processo educacional, assim como enfatizam Dalmolin e Piovani (2014).

A figura 1, a seguir, mostra o momento em que os acadêmicos do Curso de Educação Física explicam os objetivos e a dinâmica aos estudantes do E.M.I.:

Figura 1 – Participação dos estudantes do E.M.I. na atividade



Fonte: Própria (2022).

A figura 1 demonstra como ocorreu a execução do projeto, bem como a participação da comunidade acadêmica durante as brincadeiras e jogos. É importante destacar que a dinâmica “Escravos de Jó” não é um jogo de competição, mas sim, um recurso proporciona entretenimento que visa a descontração e desempenho da capacidade motora dos participantes.

Na execução do projeto, para a realização da atividade de jogos e brincadeiras, o grupo de estudantes responsáveis pelo andamento e execução da brincadeira “Escravos de Jó” disponibilizou 2 (dois) copos, um para cada jogador, além de 20 (vinte) panfletos com a letra da música para que os participantes pudessem acompanhar o momento de cantar a música, acompanhado com o início da dinâmica, conforme a figura 2, a seguir:

Figura 2 – Participantes brincando, jogando e cantando



Fonte: Própria (2022).

Em conformidade com a figura 2, pode-se observar que a atividade lúdica exige concentração, integração, envolvimento, destreza, rapidez e habilidade com os copos. A “passagem” dos copos de um participante para o outro deve seguir o ritmo da música cantada e assim, no momento em que se canta mais rápido, deve-se acelerar o processo de troca dos copos entre os dois jogadores. Se, por ventura, um dos jogadores “errar” ou se confundir durante os movimentos, então, deve-se reiniciar o jogo, começando a cantar a música novamente.

A atividade prática “Escravos de Jó” foi trabalhada visando:

a identificação de suas origens e dos modos como podem ser aprendidas; ao reconhecimento dos modos de viver e perceber o mundo a elas subjacentes; ao compartilhamento de valores, condutas e emoções nelas expressos; a percepção das marcas identitárias e a desconstrução de preconceitos e estereótipos nelas presentes [...] (BRASIL, 2018, p. 483).

Observou-se que, todos os estudantes envolvidos puderam interagir e compartilhar os objetos utilizados durante a realização da dinâmica. Percebeu-se também, a naturalidade do processo, a sociabilidade, a comunicação, a interação e a espontaneidade. Além disso, a atividade proporcionou experiências pedagógicas significativas aos professores em formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar a dinâmica dos “Escravos de Jó” durante a realização do projeto da disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que envolveu os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física e os estudantes do E.M.I. do IFTO, permitiu um trabalho de pesquisa no que se refere ao resgate de algumas brincadeiras e jogos mais competitivos, como o Jogo de Peteca, o Arco e Flexa, a Brincadeira de fantoche que ocorreram de forma dinâmica e participativa.

Ressalta-se que durante a aplicação prática da atividade, os professores em formação inicial tiveram que lidar com alguns problemas, como a falta de um ambiente adequado, a escassez de material para brincar e desenvolver as dinâmicas, e problemas com a estrutura local, o que pôde dificultar as aprendizagens.

Assim, os futuros educadores e professores em formação inicial precisam também ter um engajamento para fazer adaptações de atividades. O desenvolvimento de capacidades e da criatividade nas abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem contribuem para a produção de materiais e estratégias que possibilitem a prática de muitas outras brincadeiras e jogos, em todos os níveis educacionais.

Os resultados desta pesquisa apontam a relação de interação do trabalho compartilhado entre aluno-professor e professor-aluno, principalmente no que se refere a sua aplicação no campo escolar. Por meio da atividade prática, constatou-se que é possível ensinar e desenvolver uma perspectiva histórica, dinâmica e de entretenimento nas aulas de Educação Física.

Portanto, conclui-se que para um melhor desenvolvimento teórico e prático das aulas de Educação Física para as Relações Étnico-Raciais, a visão histórica cabe muito bem, visto que, a brincadeira “Escravos de Jó” é de origem africana. Essa atividade lúdica proporcionou o estímulo, a rapidez quanto aos movimentos, o ritmo e o equilíbrio, contribuindo com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, motoras e culturais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. R.; SANTOS, C. C. B.; SOUZA, S. R.; SILVEIRA, M. I. C. M. **Jogos e Brincadeiras da Cultura Africana e Afro-Brasileira**. Material de apoio pedagógico e Material de apoio teórico. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana: RS-2014.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17/06/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_siete.pdf. Acesso em: 11/06/2022.

DALMOLIN, M. S.; PIOVANI, V. G. S. **Jogos e brincadeiras: um resgate histórico-cultural para as aulas de educação física**. Cadernos PDE. Paraná, 2014.
GUEDES, A. L.; SILVA, C. T.; BALBINOTTI, V. **Escravos de Jó**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/60339>. Acesso em: 17/06/2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur**. Amsterdam University Press, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed., Novo Hamburgo: Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR/ Universidade Feevale, 2013.

SILVA, J. P.; RODRIGUES, R.; MOTERANI, R. C.; MANOEL, E. J. O significado do jogo Escravos de Jó para o desenvolvimento da criança na educação infantil. 2009, **Anais**. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002343720>. Acesso em: 17/06/2022.



ISBN 978-659985124-7



9 786599 851247