

Eder Joacir de Lima (Org.)

# TRAÇOS E REFLEXÕES

---

# EDUCAÇÃO e ENSINO



2  
2022

  
Editora  
**UNIESMERO**

Eder Joacir de Lima (Org.)

# TRAÇOS E REFLEXÕES

---

# EDUCAÇÃO e ENSINO



**2**  
2022

  
Editora  
**UNIESMERO**

**2022 – Editora Uniesmero**

[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)

uniesmero@gmail.com

**Organizador**

Eder Joacir de Lima

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Imagens, Arte e Capa:** Freepik/Uniesmero

**Revisão:** Respectivos autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Dr. Jadilson Marinho da Silva, Secretaria de Educação de Pernambuco, SEPE

Dra. Claudia de Faria Barbosa, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Dr. Lucas Dias Soares Machado, Universidade Regional do Cariri, URCA

Dra. Rosilene Aparecida Froes Santos, Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES

Dr. Iran Rodrigues de Oliveira, Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros, FADIMAB

Dra. Viviane Lima Martins, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, IFMG

Dra. Cristiana Barcelos da Silva, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, UENF

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732t Lima, Eder Joacir de  
Traços e Reflexões: Educação e Ensino - Volume 2 / Eder Joacir de Lima (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 85 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-84599-88-8  
DOI: 10.5281/zenodo.7444416

1. Educação. 2. Perspectivas. 3. Docência. 4. História. 5. Ensino e Aprendizagem. I. Lima, Eder Joacir de. II. Título.

CDD: 370.7  
CDU: 37

*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 Uniesmero  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)  
[uniesmero@gmail.com](mailto:uniesmero@gmail.com)  
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.uniesmero.com.br/2022/12/tracos-e-reflexoes-educacao-e-ensino.html>





**AUTORES**

**JAQUELINE MAISSIAT  
KATIANNY SANTANA LÚCIO DA COSTA  
LUCILÉIA DE SOUZA BAPTISTA  
MADE JÚNIOR MIRANDA  
MARIANA FERRAZ SIMÕES  
PIERLA IZABELE DA CONCEIÇÃO VITORIA  
RICARDO BRASILEIRO DE MATOS  
RODRIGO PEREIRA DE SOUSA  
SAMUEL GOMES DE SOUZA  
SILAS ALBERTO GARCIA  
TAINÁ BOTH**

## APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

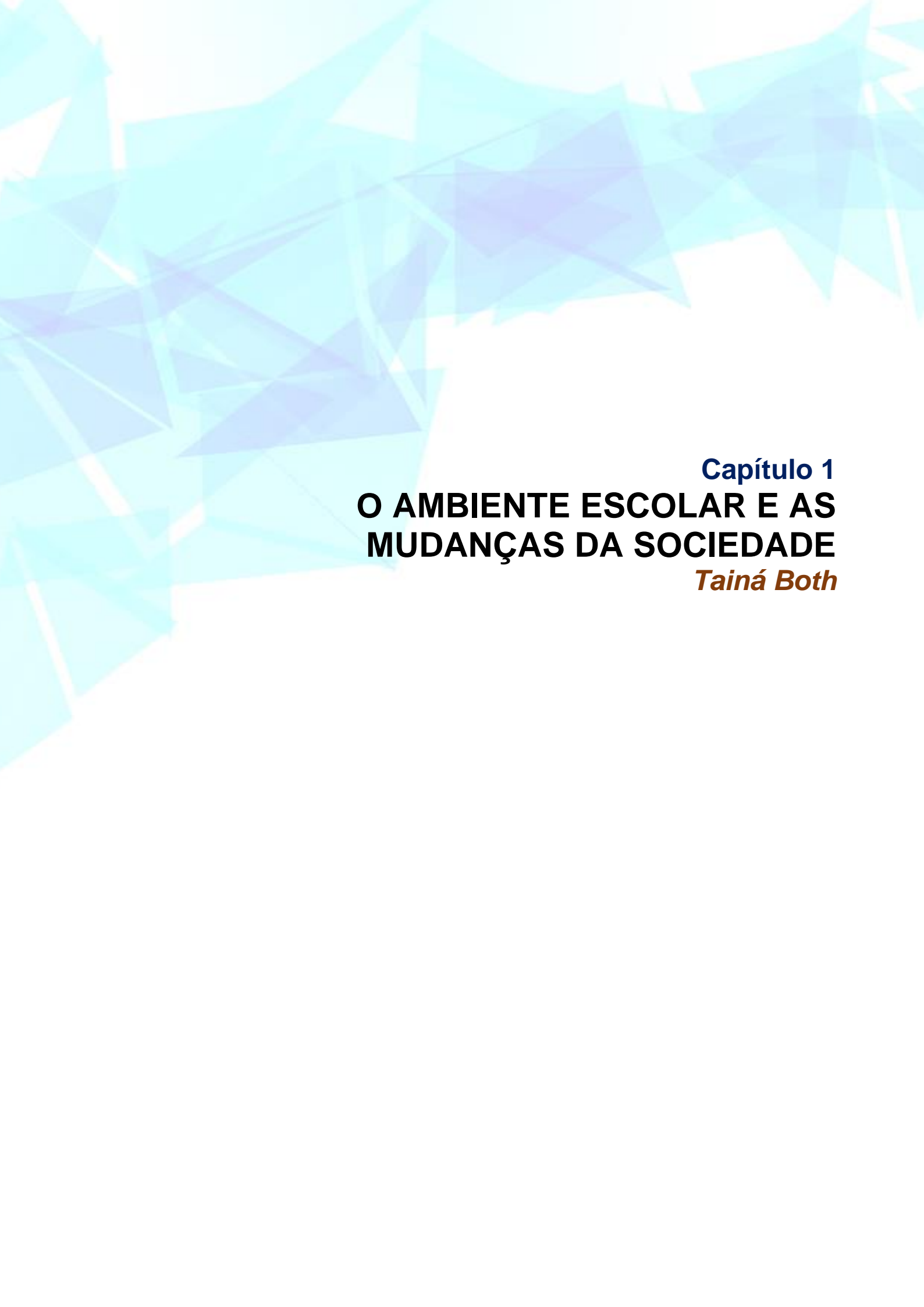
A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

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

<b>Capítulo 1</b> <b>O AMBIENTE ESCOLAR E AS MUDANÇAS DA SOCIEDADE</b> <i>Tainá Both</i>	<b>8</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>BRINCADEIRAS E JOGOS DO BRASIL E DO MUNDO: RELATOS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II</b> <i>Pierla Izabele da Conceição Vitoria; Mariana Ferraz Simões</i>	<b>15</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA MULHERES NEGRAS: ASCENSÃO SOCIAL E RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL</b> <i>Luciléia de Souza Baptista</i>	<b>31</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>PRÁTICAS DE ENSINO COM METODOLOGIAS ATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> <i>Ricardo Brasileiro de Matos; Jaqueline Maissiat</i>	<b>47</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS ESCOLARES – IMADE</b> <i>Made Júnior Miranda; Silas Alberto Garcia; Katianny Santana Lúcio da Costa; Rodrigo Pereira de Sousa; Samuel Gomes de Souza</i>	<b>61</b>
<b>AUTORES</b>	<b>82</b>



**Capítulo 1**  
**O AMBIENTE ESCOLAR E AS**  
**MUDANÇAS DA SOCIEDADE**  
*Tainá Both*



# O AMBIENTE ESCOLAR E AS MUDANÇAS DA SOCIEDADE

**Tainá Both<sup>1</sup>**

*Professora de Matemática. Mestranda em Educação-UFFS/SC.*

*bothtaina@gmail.com*

**RESUMO:** A educação é o cerne do desenvolvimento social, sendo assim, ela oferece uma base de conhecimento para todas as pessoas. Como a sociedade, a educação é um campo de luta entre várias tendências e grupos. Contudo, com a crescente valorização da liberdade e autonomia do indivíduo, na sociedade atual fizeram com que a autoridade do docente ficasse comprometida, sendo comumente confundida com violência domínio. No entanto, a ideia de não decidir o inferir e/ou interferir no destino dos alunos e, fazer com que ele mesmo construa significados, não significa que o docente não possa exercer influências nos estudantes. Portanto, neste breve ensaio, diante ao primeiro passo do percurso situar-se-á a problemática em sentido geral, em que as informações chegam a todos os lugares e a cada instante, permitindo conhecimento a todos que buscam, fazendo com que o conhecimento não seja o foco principal da atenção social, a partir da qual, o problema do enfraquecimento da democracia é tratado em relação a sociedade e o mercado. Em seguida, será apresentada a questão acerca da omissão da educação em relação à formação da vontade democrática, sendo que todos devem contribuir para as decisões que cercam a escola, o que marca a visão neoliberal e que afeta cada vez mais a escola.

**Palavras-chave:** Educação. Escolar. Desenvolvimento Social.

**ABSTRACT:** Education is at the heart of social development, so it provides a knowledge base for all people. Like society, education is a field of struggle between various trends and groups. However, with the increasing appreciation of the freedom and autonomy of the individual, in today's society they have made the teacher's authority compromised, being commonly confused with domain violence. However, the idea of not deciding whether to infer and/or interfere with the students' destiny and, to make themselves construct meanings, does not mean that the teacher cannot exert influence on the students. Therefore, in this brief essay, before the first step of the route, the problem will be situated in the general sense, in which information reaches everywhere and every moment, allowing knowledge to all who seek, making knowledge not the main focus of social attention, from which, the problem of the weakening of democracy is treated in relation to society and the market. Next, the question about the omission of education in relation to the formation of democratic will be presented, and everyone should contribute to the decisions surrounding the school, which marks the neoliberal vision and increasingly affects the school.

**Keywords:** Education. Scholastic. Social development.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Chapecó/SC. E-mail: [bothtaina@gmail.com](mailto:bothtaina@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Com as mudanças ocorridas em nossa sociedade ao longo do tempo, incluindo o desenvolvimento da tecnologia e o aprimoramento de novas formas de pensar o conhecimento e a melhoria dos processos de ensino, estas se refletem principalmente no comportamento dos alunos no ambiente escolar, que se tornou difícil e pouco prático. O ponto de segurança é entre o professor e o agente escolar, o que leva a uma forma de compromisso no processo de ensino. Portanto, é necessário encontrar novas reflexões no processo de formação. Os agentes escolares passam a vivenciar essas mudanças a fim de beneficiar seu comportamento e buscar novos métodos pedagógicos e metodológicos que promovam o processo de ensino para cooperar com os alunos e não os tornar apenas espectadores do progresso de nossa estrutura social, mas uma ferramenta para promover esse processo.

A sociedade de hoje vive um desenvolvimento acelerado em torno dela. Desenvolvimento e descoberta estes, que ocorrem em uma fração de segundos, levando a um certo grau de tédio e ação comprometida com a melhoria do ensino. A sala de aula é considerada um conhecimento que nada tem a ver com a consolidação do conhecimento e o local em que a experiência social é enfatizada, sendo a primeira condição para buscar o aprendizado. Diante do exposto, é fácil perceber que a busca pelo conhecimento não é o foco principal da atenção social, pois a atualização das informações tem sido prestada para todas as classes e geralmente atende aos interesses de quem busca o conhecimento.

Portanto, neste caso, a escola pode optar por rever suas ações e seu papel na melhoria da prática educativa, sendo necessário analisar a concepção de seus métodos de ensino para adequar sua postura docente ao momento atual, principalmente para se inserir na sociedade da principal e mais importante organização na evolução dos princípios básicos, de forma a realizar a transformação e idealização do conhecimento da filosofia científica, e a basear os resultados das suas ações em conhecimentos específicos.

### 1. A prática Educacional Contemporânea

O processo educativo sempre foi alvo de discussão e atenção constantes, o que tem promovido o seu desenvolvimento em todas as vertentes, principalmente na implementação de métodos de ensino pelos nossos educadores e na melhoria do ambiente educacional dos nossos alunos (ARENDRT, 2017). A educação tradicional

enraizada na sociedade da antiga classe escravista e destinada a servir à minoria já começou a declinar durante o Renascimento, mas ainda existe hoje, apesar do tempo médio de escolaridade trazido pela educação burguesa.

Arendt (2017) em seus escritos aborda a educação, como parte importante dos elementos sociais estabelecidos na sociedade contemporânea, destacada no texto “A crise da educação” está associada a própria pedagogia e seus métodos, processos e linhas de ação e pensamento. Sendo que, ocorre na educação a desvalorização do ensino específico e focado em áreas do conhecimento, dando-se maior ênfase a um saber mais aberto, amplo e geral, tal enfoque retira a autoridade docente. Ainda assim, a formação e a autoridade do professor acabam sendo prejudicadas e enfraquecidas perante os alunos pela falta de um domínio mais efetivo sobre sua área de atividade causado por este deslocamento quanto aos assuntos e temáticas a serem ensinados (ARENDR, 2017).

De acordo com esta linha de pensamento, a generalização dos saberes sufoca o conhecimento particular e não permite a compreensão mais aprofundada daquilo que se ensina, criando-se um saber mais difuso, fraco e que, como repercussão, tende a formar as crianças sem a necessária base. Diante de inúmeras transformações sociais, onde informações e descobertas acontecem em frações de segundo, o processo de desenvolvimento da escola entra na pauta como um dos mais importantes aspectos a serem discutidos neste processo, pois é nela que são promovidas as mais importantes formulações teóricas sobre o desenvolvimento cultural e social de todas as nações, dessa forma, a pesquisa educacional acaba tomando um lugar central na busca de perspectivas que possibilitem uma nova prática educacional, envolvendo principalmente os agentes que conduzem o ambiente escolar, transformando o ensino em parte integrante ou principal na motivação dessas transformações (ARENDR, 2017).

Compreender esse processo e a legislação dele decorrente, bem como fortalecer a discussão e as deliberações coletivas na escola, é um desafio que se coloca para toda a comunidade escolar, para todos os trabalhadores que atuam na escola pública. Nesse cenário adverso, é forçoso agir em outra direção. Democratização da escola implica repensar a sua organização e gestão, por meio do redimensionamento das formas de escolha do diretor e da articulação e consolidação de outros mecanismos de participação.

Nesse sentido, no processo de democratização, é necessário garantir a construção coletiva dos projetos pedagógicos, a consolidação do conselho escolar e da união estudantil e outros mecanismos. Isso significa que a cultura e a lógica organizacional da escola só serão democratizadas quando todos que vivenciaram o cotidiano contribuírem para esse processo de mudança, pois esta é a primeira das reformas pedagógicas que precisam priorizar o desenvolvimento de práticas formativas (BIESTA, 2018). Contudo, a escola não é mais vista como uma obrigação que os alunos devem cumprir, mas como uma fonte de seus saberes que os motiva a participar do processo de desenvolvimento social, não apenas como receptor de informações, mas como informação. As práticas idealistas que favorecem este processo (BIESTA, 2018).

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer (GADOTTI, p. 20, 2000).

De acordo com Dowbor (1998, p. 259), a escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”. Segundo o autor, “pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento”. A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta “modernizá-la”, como querem alguns. É necessário fazer uma transformação profunda. Nesse contexto, o educador é o mediador do conhecimento, voltado para o aluno que é sujeito de sua própria formação.

Em geral, temos a tendência de desvalorizar o que fazemos na escola e de buscar receitas fora dela quando é ela mesma que deveria governar-se. É dever dela ser cidadã e desenvolver na sociedade a capacidade de governar e controlar o desenvolvimento econômico e o mercado (GADOTTI, p. 21, 2000).

A questão, então, é como se pode ser capaz de restaurar o equilíbrio entre as diferentes demandas projetadas sobre a escola, qual interesse particular a escola deveria reivindicar como exclusivamente seu, portanto:

A escola é um lugar onde se pode praticar, tentar coisas sem que tudo tenha de ser perfeito ou seja, a escola deve, por definição, estar concentrada na imperfeição (SIDORKIN, 2002). Nessa história, a escola é um tipo de lugar no meio do caminho, que, de certa forma, precisa estar protegido das demandas da sociedade para que seja possível praticar e tentar coisas (MASSCHELEIN & SIMONS, 2012). Há a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se destas. Isso causa particulares desafios para professores, mas os bons geralmente sabem como encontrar equilíbrio entre as demandas dos dois mestres. Também sabem que a escolha pela criança não é contra a sociedade ao contrário do que alguns proponentes dos antigos e contemporâneos métodos de educação centrados na criança parecem pensar (OELKERS, 2005). A tarefa última da educação é ajudar as crianças e os jovens a estar no mundo e estar lá de modo “adulto”; (BIESTA, p.23, 2018).

À vista disso, pode-se dizer que a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação são valores e referências que podem promover significativamente a educação com um senso geral de direção (BIESTA, 2018).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse cenário, a educação, portanto, é entendida como prática social, cuja especificidade, ou seja, a ação educativa, não lhe confere autonomia. A educação não se confunde com a escolarização, que consiste em uma das modalidades da ação educativa, mas tem na escola o seu lugar privilegiado que é o espaço de institucionalização processual do pensar e do fazer (GADOTTI, M. 2000). A educação escolar configura-se, portanto, em ato político e pedagógico na medida em que requer sempre uma tomada de posição (MASSCHELEIN, 2021). A ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional em qualquer das suas feições não possuem apenas uma dimensão política, mas são sempre políticas, já que não há conhecimento, técnica ou tecnologias neutras, pois todas são expressões e formas conscientes, ou não, de engajamento das pessoas na sociedade (BIESTA, 2018).

### REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectivas, 2016. Pp. 221-247.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.

DOWBOR, L. **A reprodução Social**. São Paulo: Vozes, 1998.  
GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a via do professor. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen; CUBAS, Carolina (orgs). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Pp. 25-45.



**Capítulo 2**

**BRINCADEIRAS E JOGOS DO  
BRASIL E DO MUNDO: RELATOS DE  
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA  
PARA O 3º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

*Pierla Izabele da Conceição Vitoria  
Mariana Ferraz Simões*

# BRINCADEIRAS E JOGOS DO BRASIL E DO MUNDO: RELATOS DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II<sup>2</sup>

***Pierla Izabele da Conceição Vitoria***

*Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil*

***Mariana Ferraz Simões***

*Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil*

## **RESUMO**

O artigo refere-se a uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental I. Dessa forma, consideramos o estágio como um momento de grande importância na formação de professores, em que nos permite uma colaboração entre a Universidade e os contextos de desempenho profissional que é o meio escolar. No ensino fundamental I, faz-se indispensável dar relevância à Educação Física, no sentido de estimular as vivências das crianças com a cultura corporal em uma sociedade que tende a privilegiar o aspecto racional do desenvolvimento. Assim, durante o Estágio Curricular Supervisionado, planejamos um projeto de intervenção para 20 crianças, da escola pública EMEF Experimental de Vitória/UFES e localizada em Vitória-ES. Escolhemos as brincadeiras e jogos como unidade temática a ser trabalhada e organizamos as intervenções em 10 encontros de 55 minutos cada. Nosso objetivo, de modo geral, foi pensar na vivência de diferentes brincadeiras e jogos e tradicionais do Brasil e do mundo no espaço educacional, diversificando as possibilidades de desenvolvimento das crianças. Usamos recursos expressivos e simbólicos para que as crianças pudessem registrar sua compreensão e constituir seu acervo de experiências vividas. Concluímos que o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física nos permitiu uma reflexão crítica acerca da prática pedagógica, contribuindo para um novo olhar sobre o sentido e nossas expectativas diante da profissão de professoras de Educação Física.

**Palavras-chave:** Estágio; Educação Física; Jogos e brincadeiras; Crianças.

## **Introdução**

No curso de licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), o Estágio

---

<sup>2</sup> Artigo entregue como atividade avaliativa para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no ensino Fundamental I, tendo como professor orientador Dr. Ronildo Stieg.



Curricular Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental I é um componente curricular obrigatório, ofertado no sexto período, com 105 horas aula, sendo o segundo estágio previsto no currículo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014).

O Estágio Curricular Supervisionado é uma oportunidade de aplicar e testar, de forma prática, todo o compilado teórico aprendido durante os períodos anteriores da formação. Além disso, é uma chance de perceber se a escolha do curso/profissão atende as expectativas do licenciando.

O estágio, quando visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos. Esses resultados são ainda mais importantes quando se tem consciência de que a maior beneficiada será a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade (BIANCHI et al., 2009).

Tendo em vista esses aspectos, essa disciplina foi uma grande oportunidade para visualizarmos o sentido da nossa formação. O Estágio Curricular Supervisionado de Ensino Fundamental I se iniciou com produções de um memorial e rodas de conversa com o professor da disciplina. Assim, pudemos discutir e relatar sobre as memórias e experiências que tivemos durante as aulas de Educação Física que vivenciamos, quando crianças do ensino fundamental, em um contexto educacional a partir do texto de Jorge Bondiá Larrosa (2002). Com isso, relembremos o que já havíamos vivido e fizemos algumas observações sobre diversos aspectos que antes não passavam por nossas cabeças por meio da reflexão quando autor enfatiza:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDIÁ LARROSA, 2002, p. 21).

Então seguindo essa ideia, refletimos sobre os espaços escolares, o quanto a experiência diretamente está ligada ao sujeito, assim, existindo uma ligação entre o sujeito e os fatores que possam possibilitar ou não o ato de experienciar). Neste sentido, ao longo da formação vimos bastante sobre críticas à escola tradicional, ao currículo fechado e o quanto não se proporciona ao aluno esse processo de

construção e reconstrução da experiência, “[...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (BONDÍÁ LARROSA, 2002, p. 23).

Sendo assim, levando em conta como seria interessante desenvolver os conteúdos pensando na escola como possibilidades de acontecimentos de experiências, onde possamos então perceber como o aluno se constitui como sujeito da experiência e, a partir disso, refletir sobre a organização dos espaços e tempos escolares que possam proporcionar o acontecimento da experiência, demos início ao planejamento das aulas.

Esse planejamento consistiu em produzir uma sequência didática de dez aulas (Tabela 1) para alunos do 3º ano do ensino fundamental I. Em específico, utilizamos como base teórica o desenvolvimento motor de Gallahue (2003), para sustentar nossa abordagem na forma de brincadeiras e jogos brasileiras e do mundo que contribuíssem para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais dessas crianças, que de acordo com o autor se encontram na fase motora especializada.

Por meio dessa proposta possibilitamos com que elas desenvolvessem melhor o controle motor, assim como uma melhora nas competências motoras por meio das práticas lúdicas e desafiadoras para que elas se envolvessem de uma maneira efetiva durante as aulas. Da mesma forma, reconhecemos a necessidade de preparar brincadeiras e jogos que incentivassem ao desenvolvimento da cooperação entre os colegas e a autonomia em relação ao adulto para que pudessem desenvolver seus próprios valores morais e que ao mesmo tempo permitiriam a construção e assimilação de pontos vista diferentes entre os próprios discentes. Além disso, utilizando como guia a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 214) que define essa unidade temática, como:

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 (BRASIL, 2018, p. 214).

Buscamos alcançar as competências postas, que são: possibilitar as diversas brincadeiras e jogos populares valorizando a importância destas como patrimônio

histórico cultural, planejar junto a turma formas seguras de todos terem uma participação segura e proveitosa das atividades propostas e adequar as práticas ao ambiente escolar.

Dessa maneira, desenvolvemos este relato, “Brincadeiras e jogos do Brasil e do mundo: narrativas de uma proposta pedagógica para o 3º ano do ensino fundamental” abordando como essas atividades favorecem a aprendizagem.

Nosso problema de pesquisa consistiu em responder: de que maneira as brincadeiras e os jogos favorecem a aprendizagem no Ensino Fundamental I? Para isso definimos como objetivo geral: demonstrar a contribuição das brincadeiras e jogos no processo de aprendizagem das crianças no Ensino Fundamental I, pensando diretamente na vivência de diferentes brincadeiras e jogos tradicionais do Brasil e do mundo no espaço educacional, diversificando as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

## **Metodologia**

Dessa maneira, este relato de experiência tomou como base metodológica as narrativas autobiográficas de professoras em formação que viveram experiências com a docência. Esse método, consolidado em registros, permite a reflexão e a autonomia das pessoas e as leva a se assumirem como sujeitos epistêmicos, o que evidencia um processo (auto)formativo (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

### **Caracterização da escola**

A escola a qual realizamos o nosso Estágio Curricular Supervisionado foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Experimental de Vitória/Ufes, mantida pela Universidade Federal do Espírito Santo, localizada na Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória. A Escola atende crianças da região em período integral, matutino e vespertino. As crianças são principalmente da região próxima a universidade e também conta com um grande número de alunos filhos de funcionários da mesma.

Essa escola possui instalações bem preservadas (banheiros, salas de aula, cozinha, etc.), com acesso garantido à pessoa com deficiência. No que diz respeito aos locais utilizados para as aulas de Educação Física, ela dispõe de quadra coberta que apresentou estruturas um pouco prejudicadas por conta de ter uma tabela quebrada. Fora esse fato, a escola conta com um parquinho bem preservado e uma quadra descoberta pequena em condições de uso.

No que se refere às condições dos materiais disponíveis para utilização nas aulas, tínhamos à nossa disposição coletes, bambolês, cones pequenos e grandes e cerca de 20 bolas de basquete (por opção do professor regente).

#### Estratégias de ensino

De modo geral, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental I envolveu três grandes momentos: encontros de supervisão, visita à escola para observação do contexto de estágio e, finalmente, o processo de planejamentos e as intervenções.

No que se refere ao planejamento, foi definido a elaboração de um plano de ensino utilizando como referência a BNCC, seguindo um planejamento das aulas de acordo com o cronograma escolar (férias, etc). Logo em seguida a inserção na escola, foi realizada a observação da infraestrutura da escola e da turma que iríamos intervir, conseqüentemente, a observação das aulas de diferentes turmas. Assim, pudemos analisar o comportamento dos alunos; o papel do professor; a localização de problemas didáticos. No decorrer desse processo nos deparamos com a necessidade do replanejamento, que se dava a partir da execução das aulas; da discussão do andamento; e do replanejamento propriamente dito.

Nossas intervenções envolveram um grupo de aproximadamente 20 alunos do 3º ano do ensino fundamental. Decidimos por seguir uma sequência didática com brincadeiras e jogos como conteúdos pedagógicos de nossos encontros com as crianças, que somaram um total de dez aulas de 55 minutos cada. Ao final de cada intervenção, realizamos avaliações, utilizando recursos simbólicos e iconográficos, como a fotografia e os desenhos em uma aula específica (SANTOS et al., 2019). Apresentaremos, na Tabela 1, os conteúdos desenvolvidos nas intervenções com as crianças. Cada conteúdo foi pensado a partir do sujeito da aprendizagem.

Tabela 1. Cronograma de aulas

<b>SEMANA</b>	<b>DATA</b>	<b>CONTEÚDOS DAS AULAS</b>
<b>1</b>	17/05/2022	<b>O jogador de basquete divertido</b>
<b>2</b>	24/05/2022	<b>O holandês experimentador</b>
<b>3</b>	31/05/2022	<b>Os brasileirinhos jogadores</b>
<b>4</b>	07/06/2022	<b>O brasileiro que brincava na rua</b>
<b>5</b>	14/06/2022	<b>Os pequenos curiosos</b>
<b>6</b>	21/06/2022	<b>O chinês curioso</b>
<b>7</b>	28/06/2022	<b>O pequeno queimador</b>

<b>8</b>	05/07/2022	<b>O pequeno jogador de basquete</b>
<b>9</b>	12/07/2022	<b>O pequeno jogador de futebol</b>
<b>10</b>	19/07/2022	<b>Recesso escolar</b>
<b>11</b>	29/07/2022	<b>O jogador de vôlei</b>
<b>12</b>	<b>02/08/2022</b>	<b>Avaliação</b>

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados foram obtidos através das observações das aulas e também considerando uma avaliação escrita feita na aula 8 (05/07) em que os alunos puderam expressar como se sentiam em relação ao que vivenciaram durante as aulas de Educação Física propostas por nós. Foram elaboradas sete perguntas em que cinco delas seriam respondidas por meio da marcação de um x no *emoji* que representava suas emoções sobre determinado aspecto da aula, além disso, as duas perguntas finais eram de caráter aberto onde eles escreveriam sua brincadeira vivenciada favorita e a desenhariam.

## Resultados

Relato de experiências: observação e intervenção

No primeiro dia da ida à escola fizemos a observação e notamos que houveram muitos elementos que envolvem o cotidiano escolar. Considerando a EMEF Experimental de Vitória/Ufes, no decorrer do estágio eram realizadas observações e apontamentos na sala por parte de nós estagiárias.

Ao visitarmos a escola, durante a parte da manhã para a observação das aulas de Educação Física com as turmas do 1º ano ao 4º ano, notamos o quanto os alunos são bastante dedicados em relação às aulas ministradas pelo professor. Em um primeiro momento na turma do 3º ano, ao contar o número de alunos presentes na aula chegamos ao total de 18, dos quais 7 eram meninas e 11 eram meninos, incluindo uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Vimos também o quanto os alunos estavam bem familiarizados com o basquetebol, esporte que ao longo do ano seria desenvolvido nas aulas pelo professor da disciplina. Logo ao chegarem na quadra, todos alunos pegaram as bolas de basquete sem que o professor pedisse, notamos então algo que já é um hábito para eles.

Neste dia durante a aula foi realizado como aquecimento fundamentos do basquetebol, onde os alunos tinham que realizar 10 voltas da quadra quicando a bola

com o desafio de andar sem segurar a bola na mão, mas apenas quicá-la. Na segunda atividade proposta, os alunos tinham que jogar a bola para cima e se possível bater palmas, logo em seguida a terceira atividade era realizar a cesta de basquete. Vimos também, no decorrer da aula, que o professor utiliza com os alunos um esquema onde sempre que é falado "Reunião" os alunos são solicitados a se aproximarem do professor para ouvir o que ele tem a dizer para eles. Um método bem interessante onde é desenvolvido a atenção e o comprometimento entre esses alunos. Logo, na próxima semana demos início as nossas intervenções, das quais, vamos relatar algumas delas.

Em nossa quarta aula tivemos como objetivo proporcionar, por meio de jogos e brincadeiras, o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos, bem como fazer com que eles identificassem a importância do brincar, resgatando brincadeiras antigas de rua e que fazem parte do universo cultural, reconhecendo suas mudanças históricas. Com isso, em um primeiro momento dividimos a quadra onde foi possível oferecer algumas possibilidades de brincadeiras. De um lado tivemos alunos brincando de bolinha de gude (Imagem 1) da forma que eles mesmos conheciam sem a nossa interferência e, de outro, aqueles que brincavam com a bolinha de gude, mas com a nossa intervenção. Em outro espaço havia dois grupos de alunos e nele cada grupo estava com uma bola de leite e, de repente um grupo resolveu brincar de travinha, já o segundo grupo deu início a brincadeira três cortes. Sem dúvida essa aula foi uma das que os alunos se sentiram mais motivados, demonstrando seus conhecimentos e opiniões sobre as brincadeiras. Outro grupo que se destacou foi de alguns alunos que utilizaram o giz e começaram a fazer desenhos no chão da quadra relacionados ao momento da aula (desenhos como bolas, quadras, elementos da Educação Física em geral).

Imagem 1 – Brincando de bolinha de gude



Fonte: Acervo das estagiárias.

Na quinta aula tivemos como objetivo proporcionar por meio dos jogos, combinações de padrões motores, que os alunos conheceram e as diferentes formas de jogar, bem como refletir sobre as possibilidades de flexibilidade e adaptação de regras. Inicialmente pensamos em propor a brincadeira do cabo de guerra, porém no decorrer da aula, preferimos iniciar com a brincadeira Rua e Avenida, uma brincadeira que eles já tinham vivenciado antes, mas, ao longo dessa mesma brincadeira notamos o quanto os alunos têm dificuldade em assimilar os comandos de voz. Para a segunda atividade propomos a brincadeira Coelho sai da toca e nela dividimos os alunos em grupos de três, assim, nós professoras, juntamo-nos ao aluno com TEA para formar o trio que faltava.

As "tocas" foram espalhadas pela quadra através da marcação por giz. Quando tudo estava pronto, se conduzia a brincadeira dizendo: "Coelho, sai da Toca!". E todos tínhamos que mudar de toca. Os alunos tinham que pensar rápido e ter uma certa agilidade para tentar ocupar as tocas que ficaram vazias, para assim sair procurando uma nova toca. Consideramos que essa foi uma brincadeira que se desenvolveu de uma maneira bem dinâmica onde todos participaram com bastante entusiasmo.

Na terceira atividade propomos o Morto-vivo (Imagem 2), o que também ocorreu muito bem, pois, foi desenvolvido de maneira muito mais dinâmica e fluída, onde os próprios alunos iam inserindo novas ideias de movimentos ao longo da

brincadeira (como o chuveirinho, zombies, pipoca, panela de pressão, etc). Já ao final da aula os alunos optaram por ficarem 10 minutos utilizando giz, a bola dente de leite e as bolinhas de gude para outras brincadeiras não propostas para a aula.

Imagem 2 – Brincadeira do Morto-Vivo



Fonte: Acervo das estagiárias.

Na sétima aula tivemos como objetivo proporcionar, por meio de jogos e brincadeiras, a experimentação das brincadeiras de roda, além de conhecer um novo tipo de queimada. No primeiro momento a atividade de aquecimento foi bastante conhecida, batatinha quente (Imagem 3), onde foi bem difícil para eles se organizarem, pois, alguns não queriam ficar em roda ou então quando pegavam a bola jogavam para o alto. Já a atividade secundária foi a brincadeira Corre cutia na qual, para brincar os participantes também deveriam se sentar em roda e fechar os olhos. Em seguida, um dos participantes se levanta e andava em volta da roda com uma bola nas mãos que deveriam deixar atrás de um dos integrantes sentados. Quem estava sentado e estivesse com a bola atrás de si teria que sair correndo para pegar o aluno que estava rodeando a roda, e esse aluno teria que sentar onde o outro estava sentado, e essa foi uma brincadeira em que eles compreenderam o sentido e funcionou de uma ótima maneira, todos tiveram a oportunidade de pegar na bola foi algo que proporcionou a integração de maneira geral. A atividade principal, queimada adaptada, inicialmente estava ocorrendo bem, mas, depois de um tempo alguns alunos se distraíram e acabou que não funcionou muito bem.



Imagem 3: Brincadeira da Batatinha Quente



Fonte: Acervo das estagiárias.

### As avaliações

No decorrer do estágio, demos visibilidade à complexidade dos processos de planejamento, intervenção e reflexão, focalizando também nas práticas avaliativas. Em primeira instância foi planejado que ao final de cada aula os alunos avaliaram a experiência vivida por meio de “emojis”, mas essa abordagem acabou falhando, então na aula 8 (05/07) decidimos aplicar uma avaliação utilizando um ficha avaliativa para que eles preenchessem (Imagem 4). Solicitamos aos alunos que destacassem, através do desenho, uma brincadeira preferida, como demonstrado na Imagem 5. Os desenhos dos alunos nos dão indícios sobre as formas com que o aluno se percebe e vê o mundo, principalmente nas aulas de Educação Física.

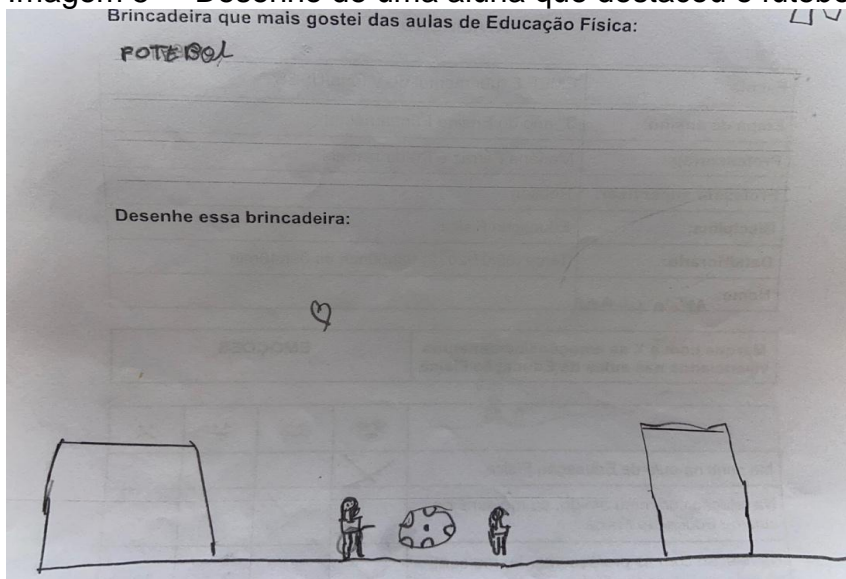
Imagem 4 – Uso de ficha de avaliação

AVALIAÇÃO				
Escola:	EMEF Experimental de Vitória/UFES			
Etapa de ensino:	3º ano do Ensino Fundamental			
Professor(a)s:	Mariana Ferraz e Pierla Izabele			
Professor supervisor:	Robson			
Disciplina:	Educação Física			
Data/Horário:	Terça (05/07/2022) 08h50min às 09h40min			
Nome:	JULIA			
Marque com a X as emoções/sentimentos vivenciados nas aulas de Educação Física		EMOÇÕES		
Me senti na aula de Educação Física	X			
Na relação com meu amigo, eu me senti na aula de Educação Física	X	X		
Na relação com as professoras, eu me senti na aula de Educação Física		X		
Nas brincadeiras, eu me senti	X			
Com o que aprendi na aula de Educação Física, eu me senti		X		
Legendas das emoções:				
	Muito feliz		Regular	
	Feliz		Triste	

Fonte: Acervo das estagiárias.

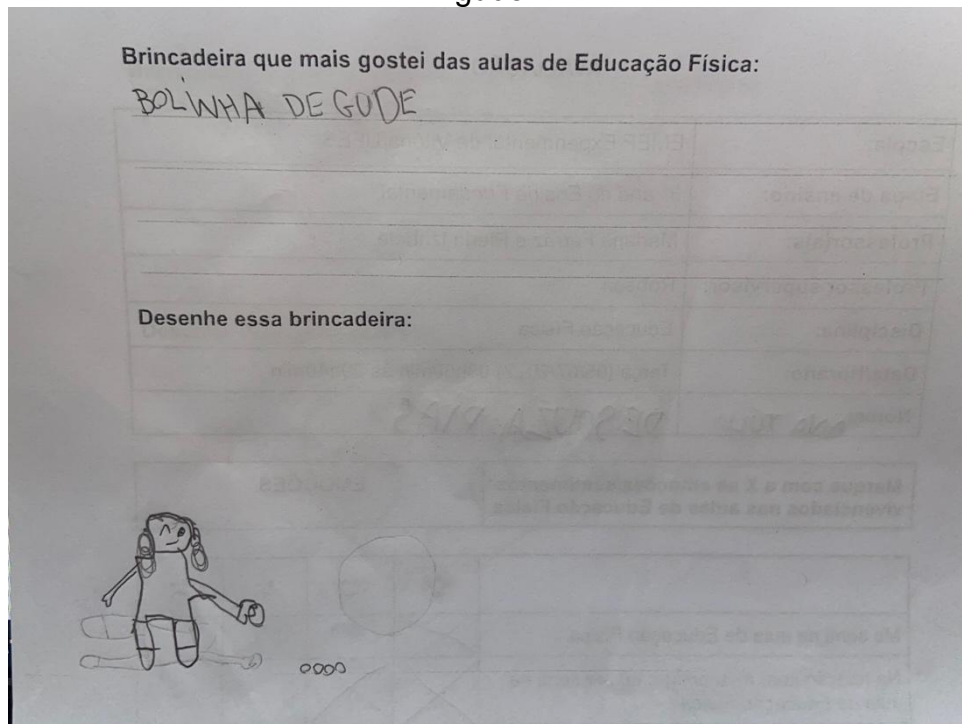
Percebemos que a maioria dos alunos se sentiram felizes nas aulas e com as brincadeiras e jogos que propomos. Também vimos que na relação entre os alunos e nós, professoras, a maioria demonstrou estar muito feliz e satisfeitos. Além disso, a relação dos estudantes com os conteúdos aprendidos é de felicidade também. Ademais, percebemos que as brincadeiras e jogos favoritos vivenciados foram: futebol, coelho sai da toca, bolinha de gude, queimada e basquete.

Imagem 5 – Desenho de uma aluna que destacou o futebol



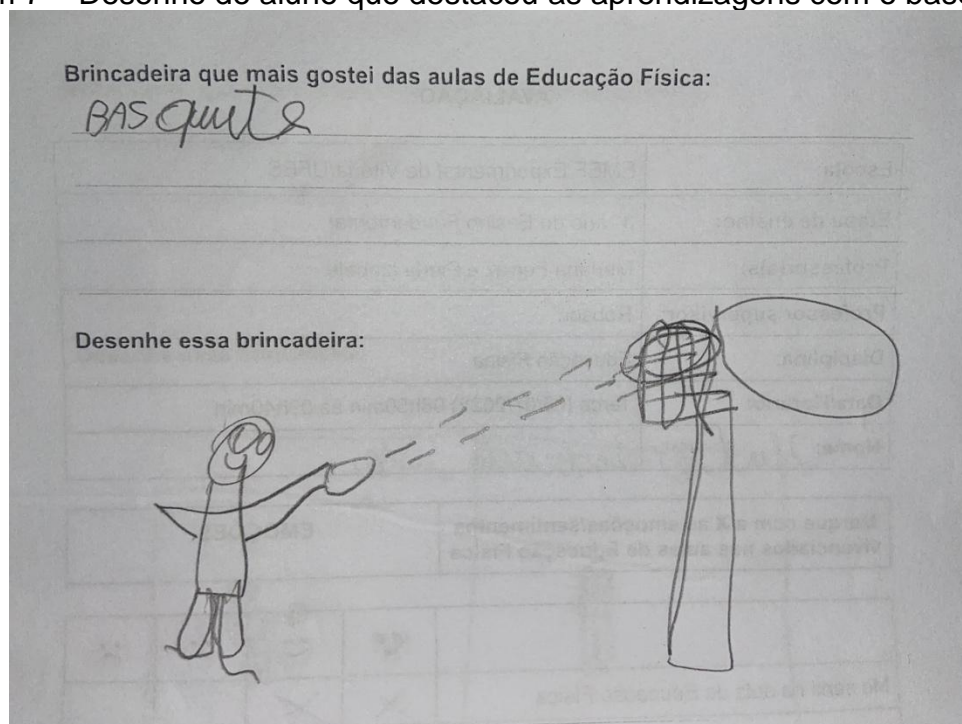
Fonte: Acervo das estagiárias.

Imagem 6 – Desenho de um aluno que destacou a experiência com a bolinha de gude



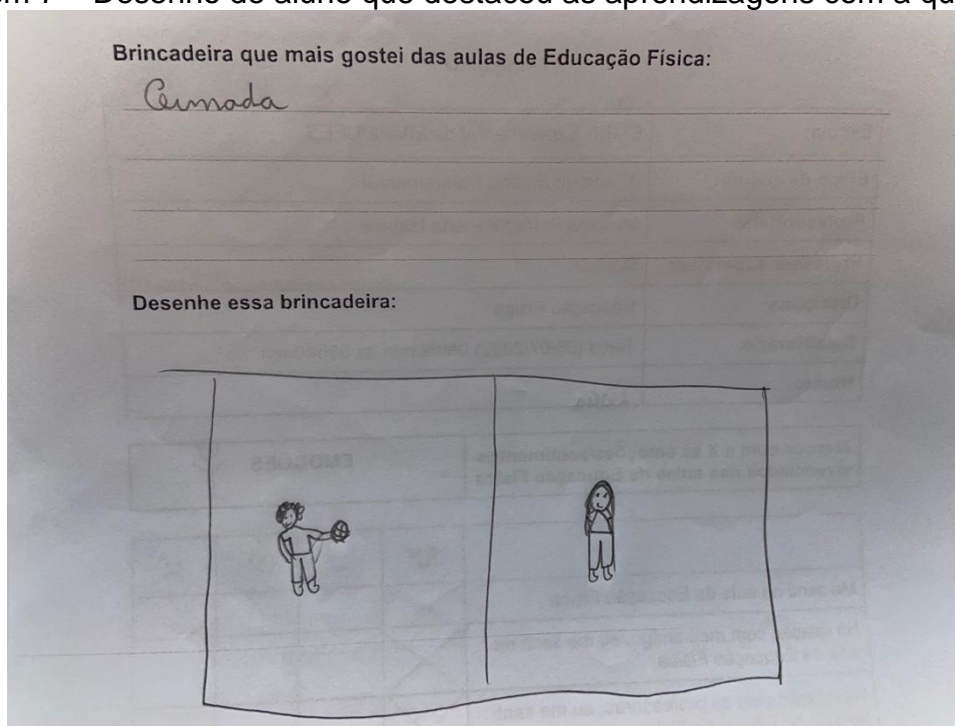
Fonte: Acervo das estagiárias.

Imagem 7 – Desenho de aluno que destacou as aprendizagens com o basquetebol



Fonte: Acervo das estagiárias.

Imagem 7 – Desenho de aluno que destacou as aprendizagens com a queimada



Fonte: Acervo das estagiárias.

Foi possível concluir que os alunos apresentaram nítida melhora em aspectos que foram considerados grandes problemáticas na aula diagnóstica e a nas primeiras aulas (indisciplina, dificuldade em assimilar vários comandos ao mesmo tempo, dificuldade em ouvir o professor, etc.). Além disso, pudemos observar que a experimentação das brincadeiras e jogos do Brasil e do mundo aumentou o repertório motor dos alunos e as experiências novas transformaram sua visão das possibilidades do brincar e aprender nas aulas de Educação Física. Somado a isso, percebemos por meio da que houve uma maior integração entre os alunos especiais durante as aulas, e, ao mesmo tempo, a evolução gradual da participação nas brincadeiras e interação de todos os alunos(as) da turma.

Ao longo das aulas vimos o quanto as brincadeiras e os jogos se aplicados de maneira adequada como recurso pedagógico podem contribuir para o processo de aprendizagem das crianças na escola, pois, estes recursos neste contexto retêm o interesse da criança possibilitando assim, o desenvolvimento das habilidades necessárias para processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, percebemos que enquanto a criança brinca, ela traz consigo valores, pois o brincar é uma atividade sociocultural impregnada de valores culturais, sociais dentre outros. As brincadeiras e os jogos são instrumentos pedagógicos

altamente importantes e indispensáveis para o processo ensino-aprendizagem, que propiciam uma aprendizagem significativa para a criança. Nesta direção Rizzi e Haydt (2007) afirmam que:

O jogo é uma atividade que tem valor educacional intrínseco... Mas além desse valor educacional, que lhe é inerente o jogo tem sido utilizado como recurso pedagógico. Várias são as razões que levam os educadores a recorrer ao jogo e a utilizá-lo como recurso no processo ensino-aprendizagem: o jogo corresponde a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. A atividade de jogo apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo (RIZZI; HAYDT 2007. p 13-14).

De acordo com essa ideia, as brincadeiras e jogos, tornam-se uma ferramenta eficaz como meio de aprendizagem. Sabemos que o brincar é uma ação natural da criança, dessa maneira, nós professores devemos propor as práticas do brincar e do jogo com as práticas de ensino, pois aprender para as crianças através desses recursos pedagógicos se torna um ensino mais envolvente, estimulador e significativo.

Além disso, em um primeiro momento no planejamento, questionamos qual era a relação das brincadeiras e jogos com os recursos didáticos, porém no decorrer das aulas, os alunos aprenderam: a socializar, a conviver, a perder, a ganhar. Com isso, notamos que a utilização, dos mesmo, conduzem as crianças a novas descobertas e experiências, aprimorando assim, o processo de ensino e de aprendizagem.

### **Considerações finais**

É notório que o Estágio Curricular Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental I foi um divisor de águas para a nossa formação. Todas as experiências vividas serão de grande valia para quando estivermos exercendo a profissão de forma plena. Os relatos de experiência deste artigo vem relatando como se dão as contribuições das brincadeiras e jogos no processo de aprendizagem. Conseqüentemente, também relatamos o quanto através da experiência no estágio ampliamos nosso olhar sobre as contribuições das brincadeiras e jogos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Em um primeiro momento aconteceram as observações, que nos proporcionaram uma visão das dinâmicas presentes na escola. Em seguida, as atividades desenvolvidas com as crianças foram momentos de enorme significação,

de construção e reconstrução de conhecimento, pois ensinamos, mas também aprendemos muito. Pudemos de forma geral, desenvolver a proposta do planejamento e, também, refletir sobre nossas ações, tendo a certeza que estamos no caminho certo.

Com isso, notamos uma enorme melhora na nossa prática ao longo das aulas, e, a partir dessas, compreendemos que através de diversas brincadeiras e jogos tradicionais, podemos levar o ensino de conteúdos de enorme importância para a infância e tudo que a contempla, pois brincando a criança aprende. Por fim, sentimos que o estágio aumentou nossa segurança para quando formos exercer a profissão de professoras regentes de Educação Física.

## Referências

BIANCHI, A. C. M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. 4 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BONDIA LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GALLAHUE, D. L. et al. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Editora Phorte, 2003.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. C. **Atividades lúdicas na educação infantil: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2007.

SANTOS, W. et al. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p.153-179, out./dez. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Educação Física e Desportos. **Currículo de Curso de Educação Física – Licenciatura - Ano/versão: 2014**. Vitória, 2014. 5 p. Disponível em: <https://cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/PPC%202014.pdf> Acesso em: 07 ago. 2022.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 11, p. 729-750, maio/ago. 2019.



Capítulo 3

**POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA  
PARA MULHERES NEGRAS:  
ASCENSÃO SOCIAL E RACISMO  
ESTRUTURAL NO BRASIL**

*Luciléia de Souza Baptista*

# POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA MULHERES NEGRAS: ASCENSÃO SOCIAL E RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL

**Luciléia de Souza Baptista**

*Mestranda em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.*

*Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).*

*Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: lucileiadm17@gmail.com.*

“Que um homem não te define  
Sua casa não te define  
Sua carne não te define  
Você é seu próprio lar”

(Triste, Louca ou Má. Francisco, el Hombre)

## **RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo fazer uma breve análise sobre as vivências de profissionais negras de nível superior que, para chegar a esse patamar, tiveram uma longa e difícil jornada que pode ser compreendida enquanto movimento histórico e dialético de estar no mundo. A reflexão coloca em evidência os obstáculos que foram superados na busca pela conquista do acesso à universidade que, durante muito tempo, lhes era negado devido às suas condições de subalternidade tanto de classe, quanto de raça. Trata-se de uma conquista que se deu, principalmente, com a implantação das políticas de Ações afirmativas, porém, ainda assim, há um contingente de mulheres negras que não conseguiram permanecer e concluir a graduação por falta de condições socioeconômicas para tal. Com isso, permanece a desigualdade econômica mesmo com a efetivação de políticas sociais ou com acesso de algumas delas ao diploma de certificação.

**Palavras-chave:** Classe; raça; ações afirmativas; ascensão social; subalternidade.

## **ABSTRACT**

This article aims to make a brief analysis of the experiences of black professionals with higher education who, to reach this level, had a long and difficult journey that can be understood as a historical and dialectical movement of being in the world. The reflection highlights the obstacles that were overcome in the search for gaining access



to the university that, for a long time, was denied to them due to their conditions of subalternity both of class and race. This is an achievement that took place, mainly, with the implementation of Affirmative Action policies, however, even so, there is a contingent of black women who were unable to stay and complete their graduation due to lack of socioeconomic conditions to do so. As a result, economic inequality remains even with the implementation of social policies or with access of some of them to the college degree.

**Keywords:** Class; race; affirmative actions; social ascension; subalternity.

## INTRODUÇÃO

O fazer profissional provoca a percepção de elementos que extrapolam o campo teórico, despertando o desejo de aprofundar reflexões baseadas na vivência de campo. Essas experiências despertaram o interesse de pesquisar e analisar, com base na literatura científica, a inserção de mulheres negras na academia, suas múltiplas funções subalternizadas no decorrer da sua vida e os desafios pela superação que marcaram esse processo, sobretudo, pela existência de limites que são impostos pela cultura, por ser esta patriarcal, classista e racista. A relação mulher *versus* trabalho é cercada por fatores políticos, econômicos, culturais e sociais que influenciam diretamente na posição social e profissional dessas mulheres. O mercado de trabalho é espaço privilegiado das dificuldades por elas enfrentadas, pois, nele, conseguimos perceber as desigualdades que são reproduzidas na sociedade.

Deslocando-se entre espaços privados e públicos, sua figura se confunde com a imagem da chamada “mulata”, da empregada doméstica e das babás, recriações diferenciadas das escravizadas, das mucamas e criadas, das amas-de-leite e das mães pretas conforme problematiza Lélia Gonzalez (1984), todas são ícones que representam limites, barreiras móveis e mutantes, porém não inexistentes:

Ao reduzir o escravo à condição de “coisa” e negar-lhe toda e qualquer subjetividade, a escravidão constrói-se sobre a base da indiferenciação dos indivíduos a ela submetidos. A disposição fisiológica que capacita a mulher a desempenhar o papel central na procriação, por sua vez, vistas as características de um regime que não reproduzia sua população escrava, não parece ter-se transformado, como em outras sociedades, em base material de funções sociais particulares. Em outras palavras, tudo indicaria a inexistência de uma “condição da mulher escrava”, particularizada seja frente à “condição do escravo em geral”, em um nível, seja frente à condição da mulher em geral, em outro nível (GIACOMINI, 1988 apud RATTS, 2015: 4).

Essa problematização destacada por Gonzalez (1984) permite refletir sobre a maneira como os modos de produção escravagista no Brasil, iniciados no século XVII transformaram os corpos indígenas e, posteriormente, africanos apenas em objetos de exploração de compra e venda. As mulheres africanas eram estupradas desde os navios negreiros e seus filhos, frutos de tal violência, eram apenas mais uma mercadoria sendo perpetuada por séculos. Essa desumanização, justificada por cientistas e pela religião para manter a economia na época, atravessa o processo histórico-econômico-social do lugar que as mulheres afro-brasileiras ocupam nesta sociedade. São muitas as barreiras às quais elas se encontram submetidas e enfrentam para a manutenção da sua sobrevivência.

Em relação às barreiras econômicas, as principais pesquisas no país, apontam que as mulheres recebem menos que os homens. Um homem negro ganha 40% a mais que uma mulher negra. Se comparada a uma mulher branca, essa diferença aumenta: uma mulher branca ganha 70% a mais que uma mulher negra. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2014), com base no Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS), os homens continuam ganhando mais do que as mulheres (em média, R\$ 1.831, contra R\$ 1.288, em 2014), e os homens brancos ganham ainda mais do que todas as outras categorias (R\$ 2.393, em 2014). As mulheres negras seguem na base, com renda de R\$ 946,00 no mesmo ano, além de o trabalho doméstico continuar sendo um dos líderes entre os postos ocupados por mulheres, concentrando 14% da população feminina, ou 5,9 milhões.

Com base em dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD do ano de 1999, o economista Ricardo Henriques, então no IPEA, chegava à conclusão de que, no Brasil, pobreza e indigência têm cor, considerando a seguinte constatação:

Os negros, em 1999, representam 45% da população brasileira, mas correspondem a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Assim, além do inaceitável padrão da pobreza no país, constatamos a enorme sobre-representação da pobreza entre os negros brasileiros. E esse excesso de pobreza concentrado entre a comunidade negra mantém-se estável ao longo do tempo, em particular na última década (HENRIQUES, 2001: 10).

Os resultados deste estudo também apontavam uma perversa e persistente desigualdade racial no campo da Educação:

De fato, a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos [...]. A intensidade dessa discriminação racial [...] é extremamente alta, sobretudo se lembramos que se trata de 2,3 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos. Embora intensa, não é esse o componente mais incômodo na discriminação observada. Em termos do projeto de sociedade que o país está construindo, o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência de longo prazo dessa discriminação. Sabemos que a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – a mesma observada entre seus avós, [...]. Ou seja, a inércia do padrão de discriminação racial observado em nossa sociedade. (HENRIQUES, 2001: 26-27).

Ainda na área da Educação, estudos recentes realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), com base no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), revelam que o desempenho dos alunos negros é inferior ao dos seus colegas brancos. Para o diretor de Avaliação Básica desse Instituto, Henrique Araújo, esse cruzamento de dados “mostra que o preconceito influencia no desempenho do aluno”. No entender desse pesquisador, em decorrência de um “racismo difuso”, em que pessoas negras “são sistematicamente expulsos do sistema de ensino”, o que se reflete na queda do percentual de alunos afro-brasileiros à medida que se sobe na pirâmide escolar.

Essa contradição se agrava quando observamos os indicadores por gênero, uma vez que as mulheres negras são maioria. Mesmo na sociedade atual, com o avanço da tecnologia e o maior respeito à efetivação de direitos e vivência da cidadania, a situação das mulheres negras ainda precisa alcançar mudanças significativas, pois, na sociedade de classes, como trabalhadoras assalariadas ou não, elas se deparam, ainda, com inúmeras barreiras sociais impostas pela manutenção das históricas desigualdades socio raciais.

A questão do racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira pode ser observada através do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) desagregado pela cor, que aponta que a população negra está em uma posição de desvantagem em termos de rendimento médio familiar *per capita*, expectativa de vida, taxas de escolaridade e de alfabetização de adultos. Os dados mais recentes do Relatório de Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil e os estudos e pesquisas de

informação demográfica e socioeconômica do IBGE (2018) apontam que, no tocante à pobreza monetária, a proporção de pessoas pretas ou pardas com rendimento inferior às linhas de pobreza propostas pelo Banco Mundial foi maior que o dobro da proporção verificada entre as brancas.

No entanto, entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade baixou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Também na área da Educação, os estudos realizados pelo IPEA em 2020 apresentam um crescimento de 25% da população negra nas universidades entre 2009 e 2015, em comparação com a presença total da população que é de 5%. Esses dados demonstram os avanços em relação ao Índice de Inclusão Racial (IRR), resultado das políticas de ações afirmativas, frutos de uma longa luta dos movimentos sociais – em especial, o Movimento Negro –, mediante alianças políticas e institucionais que criaram laços e canais de diálogo entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro, sem esquecer a teia de personalidades e responsáveis por instituições privadas nacionais e estrangeiras que apoiaram esse movimento social.

É com a emergência do Movimento Negro no fim dos anos 1970 – e, sobretudo, com o advento das políticas públicas de ação afirmativa no início do século XXI – que o tema das relações raciais começou a ganhar mais espaço no campo universitário, assim como proliferar como assunto na mídia eletrônica, na imprensa (mídia escrita) e nos debates das redes sociais da internet. A partir de 1997, as denúncias do Movimento Negro, concernentes às disparidades raciais, despertam maior atenção do Governo Federal que, pela primeira vez, toma a iniciativa de realizar estudos com o objetivo de detectar e dimensionar quantitativamente o problema. As pesquisas realizadas pelo IPEA comprovaram a existência e persistência de desigualdades socioeconômicas em detrimento dos afrodescendentes, oferecendo um esboço estatístico científico do real painel racial brasileiro. Paradoxalmente, nesta segunda década do século XXI, pode-se notar que a noção de racismo, no Brasil, tem se transformado quase em uma banalização ao observar que o termo tem sido usado sem muito rigor conceitual pela sociedade em geral, inclusive no próprio campo militante da luta contra o racismo. Esta consideração, a meu ver, faz-se necessária ainda que breve, tendo em vista que no meio acadêmico, chega-se, às vezes, a

confundir noções básicas, tais como racismo institucional e racismo estrutural, nas tentativas de se caracterizar ou justificar a permanência do racismo no Brasil.

Em uma perspectiva epistemológica, parece fundamental, segundo Jacques d'Adesky, distinguir claramente o que é racismo estrutural e o que é racismo institucional. No que diz respeito ao racismo estrutural, há evidências sociais de que a dinâmica relativa ao racismo vigente na sociedade brasileira alimenta e realimenta o racismo em uma perspectiva que pode ser combatida mediante políticas públicas tais como medidas de ação afirmativa na Educação Superior, no mercado de trabalho, na função pública etc. Ao contrário, quando se remete ao racismo institucional, há de se sublinhar que faz referências explícitas ou implícitas às leis e normas jurídicas. Além disso, essa noção de “racismo institucional” tem base conceitual relacionada às práticas do Jim Crow, nos Estados Unidos, do *Apartheid* da África do Sul, assim como às leis nazistas de Nuremberg, na Alemanha (d'ADESKY, 2022: p. 176).

Nos anos 1990, a enunciação da expressão “racismo institucional” emerge no discurso antirracista militante na Grã-Bretanha, como também começou a ser usada como ferramenta por especialistas de Ciências Sociais. Nos dias de hoje, segundo d'Adesky, (2022) a noção é usada, geralmente, no sentido de uma evidência. Entretanto, diante da crítica epistemológica, ela parece vaga e pouco fecunda diante da realidade observável. Em outras palavras, se o modelo do racismo institucional se articula em uma perspectiva científica tanto descritiva quanto explicativa, este, como escrito acima, tem sido construído em referência a determinadas especificidades da sociedade norte-americana e da Grã-Bretanha, não sendo necessariamente transponível diretamente para outras sociedades com o fim de descrever ou explicar procedimentos legais de exclusão ou discriminação baseados na “raça”. (d'ADESKY, 2020: p. 185).

Sem dúvida, destaca d'Adesky (2022), o modelo abrangente de racismo institucional pode alimentar e inspirar uma reflexão rigorosa sobre problemas específicos encontrados no Brasil. Há de sublinhar, contudo, que essa noção abrangente é, às vezes, empregada como um modelo global explicativo do racismo que vem atribuindo às instituições da sociedade a responsabilidade dos fenômenos de discriminação racial, assim como chega a considerá-las (as instituições) como o motor causal do racismo, o que acaba por gerar uma perspectiva analítica que tende a colocar entre parênteses a natureza do ser humano, assim como suas disposições ao egocentrismo, ao ódio, ao desdém, ao medo do outro etc.

Destarte, sugere d'Adesky (2022), podemos nos perguntar: em que medida a noção de racismo institucional é verdadeiramente operacional no Brasil? Será que é mesmo possível, diante da realidade do fenômeno do racismo brasileiro, realizar uma simples operação de abdução a partir da descrição da realidade local norte-americana denunciada por Stokely Carmichael, bem como usar a afirmação da Comissão de Igualdade Racial da Grã-Bretanha de que tal racismo “pode ser detectado em processos, atitudes e comportamentos que contribuem para a discriminação por meio de preconceito não intencional, ignorância, desatenção e estereótipos racistas que prejudicam determinados grupos raciais/étnicos”? (d'ADESKY, 2022).

Provavelmente, essa descrição do racismo institucional apontada na América do Norte, assim como a afirmação acima da Comissão de Igualdade Racial da Grã-Bretanha, é ainda insuficiente para sugerir que existiriam fortes semelhanças com o racismo e discriminação racial que ocorrem no Brasil. Para que haja plena eficácia de uma operação de abdução – que designa um procedimento mental de formulação de hipóteses nas quais uma explicação que é válida em um determinado contexto (EUA e Grã-Bretanha), e que seja usada como possível explicação em um outro contexto (Brasil) – considera-se necessário que a transferência analógica seja balizada por estudos aprofundados e comparativos da realidade vigente nos três países.

Assim, do ponto de vista teórico, d'Adesky (2022) sublinha que este tipo de estudos comparativos, talvez, pudesse se enquadrar, por exemplo, na formulação de um modelo weberiano de tipo ideal. Com base nessa análise, temos a forte intuição, no caso brasileiro, da existência evidente de um racismo estrutural e não institucional. Efetivamente, para esta reflexão, consideramos que o racismo estrutural permeia a sociedade brasileira mediante a observação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) desagregado pela cor, que aponta que a população negra está em uma posição de desvantagem em termos de rendimento médio familiar *per capita*, expectativa de vida, taxas de escolaridade e de alfabetização de adultos. Além disso, há de se acrescentar que o atual uso e a descrição abrangente do racismo institucional não correspondem no âmbito epistemológico, às noções de verdade correspondência ou de verdade coerência diante de fenômenos sociais observáveis (LÉONHARDT, 2009). No máximo, pode se sustentar na noção de “verdade consenso” através de uma perspectiva ideológica e política, o que pode levar, no campo da epistemologia, a um alto grau de refutação.

Ao considerar o “racismo estrutural” como elementos de sustentação deste trabalho, parece importante complementá-lo com base na abordagem intersubjetiva do racismo cotidiano formulado pela psicóloga e psicanalista Grada Kilomba (2019). Nessa ótica, Kilomba sublinha, o racismo cotidiano desvela uma situação de atemporalidade, quando a pessoa negra é ofendida no presente, como se estivesse no passado colonial. A atemporalidade descreve, segundo ela, o passado coexistindo com o presente e, por outro lado, descreve como o presente coexiste com o passado (KILOMBA, 2019: 224). A sua interpretação intersubjetiva parece muito mais adequada para explicar a permanência do racismo e preconceito racial nas sociedades ocidentais a despeito da abolição da escravatura e da descolonização. Ainda nos termos de Grada Kilomba, o preconceito e a discriminação racial dizem respeito à sociedade na sua totalidade. Portanto, acrescento, no contexto desta reflexão, que esses funcionamentos atingem, também, pelo universo educacional, nosso principal campo de análise no contexto aqui problematizado não ser uma ilha.

### **MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO**

O processo de institucionalização da Educação no Brasil ocorreu lentamente e de forma excludente. Desde o período colonial até nossos dias, em pleno século XXI, ainda presenciamos o preconceito racial nas instituições de ensino. Ouvimos queixas dos nossos filhos, compartilhamos dos seus sofrimentos e das suas inquietações. Essa realidade é muito cruel, porque observamos e vivenciamos o racismo estrutural que continua permeando as instituições que deveriam acolher, proteger e educar a população. Contudo, não podemos jamais ignorar o processo de resistência e luta dos que contribuíram ativamente com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para alcançar concretamente essa sociedade, entendemos que as crianças, principalmente as crianças negras, devem ser educadas para que compreendam que pertencemos todos à mesma humanidade; devem ser fortalecidas, de modo que não se fragilizem diante das discriminações e preconceitos existentes na sociedade; devem entender que a cor da sua pele e seu cabelo são características genéticas que não significam um determinismo de fragilidade intelectual ou moral. Independentemente dos fenótipos, todos são agentes transformadores de sua própria

história. Daí emerge o lugar e o papel fundamentais do espaço escolar como argumenta Nilma Lino Gomes (2002):

Por isso, a escola brasileira tem que se haver com o processo histórico do racismo, com as práticas de discriminação racial, com o preconceito, com a constituição e propagação do mito da democracia racial e com a inculcação da ideologia do branqueamento. E ter que se haver com tudo isso implica posicionar-se politicamente – e não só ideologicamente – contra processos excludentes. Implica construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, abrir debates, estabelecer diálogo com a comunidade negra, com o movimento negro, com os grupos culturais de tradição africana. Talvez assim possamos conhecer o que os negros pensam sobre a escola e, para isso, não há outra saída senão tomar o negro como sujeito e tentar compreender como ele pensa a educação e a cultura nos seus próprios termos e não a partir de impressões ou especulações alheias (GOMES, 2002: 24).

Em diálogo com o pensamento de Gomes, é possível perceber que, em 2001, as primeiras políticas de ações afirmativas foram tomadas pelo Governo brasileiro, no sentido de promover um melhor acesso de negras e negros às universidades e faculdades do país. Em 2002, além da multiplicação de organismos regionais e federais de promoção da igualdade racial, foram sedimentadas as bases para a promulgação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece o ensino obrigatório da história africana e dos afro-brasileiros no currículo das escolas primárias e secundárias. Essas medidas de políticas públicas são avanços resultantes da persistente ação pragmática do Movimento Negro. Superando o ostracismo imposto pela mídia, o Movimento conseguiu ser ouvido e reconhecido nas reivindicações.

No universo da Educação Superior, surgiram, a partir do ano 2000, legislações para a promoção da diversidade. Em 2002, foi implementada a primeira lei de incentivo às ações afirmativas nas Universidades Públicas – Lei 10.558/2002, criando o “Programa Diversidade na Universidade” (PDU) –, que tinha como objetivo a promoção do acesso das populações negra e indígena (PLANALTO, 2002). No ano de 2003, foi regulamentada a Lei 10.639/2003, que passa a incluir, no currículo escolar, os conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira. Assim, os conteúdos da História da África e seus povos, a cultura negra brasileira, a luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira passam a ser temas obrigatórios (PLANALTO, 2003). No mesmo ano, em 2003, é constituída a “Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial” (PNPIR), com o propósito de reduzir as desigualdades raciais, fazendo valer os direitos e as ações afirmativas nas questões



de raça e gênero (JUSBRASIL, 2003).

Em 2009, foi aprovado o decreto que diz respeito ao “Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial” (PLANAPIR), atuante nos eixos da educação, cultura, diversidade, trabalho e segurança pública (BRASIL, 2009). A Lei federal 12.711, aprovada em 2012, estabeleceu que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) devem destinar em cada processo seletivo 50% das vagas aos estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Convém salientar que tais medidas acabaram se concretizando mediante alianças políticas e institucionais nem sempre claras, que criaram laços e canais de diálogo entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro, sem esquecer a teia de personalidades e responsáveis por instituições privadas nacionais e estrangeiras que apoiaram esse movimento social.

Embora as ações afirmativas tenham garantido a inclusão de centenas de mulheres negras à universidade, gerando um impacto social no país, ainda assim há um contingente de mulheres negras que não conseguiram permanecer e concluir a graduação e permanece a desigualdade econômica mesmo com o diploma de certificação. As barreiras invisíveis como o racismo afetam o psiquismo em muitas dessas mulheres pela violência simbólica a qual são submetidas e que ainda persistem em seu cotidiano. Com vinte anos da implementação da Lei das Cotas (Lei no 12.711/2012), que prevê o ingresso de pelo menos 50% de negros, pardos e indígenas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), ainda há um balanço e pesquisas que apresentam dados de inclusão de mulheres negras nas universidades e sobre quais os impactos do ensino superior em suas vidas. Será que as políticas de Ações afirmativas foram suficientes para as mulheres negras? Quais as dificuldades e desafios impostos? E quais estratégias para enfrentá-las?

## **MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS, EDUCAÇÃO E TRABALHO**

No decorrer da prática profissional desenvolvida ao longo dos anos, através dos atendimentos realizados nos programas sociais, pesquisas e projetos, foi possível identificar um perfil bastante relevante de mulheres negras, os quais se organizam em duas categorias com base na prevalência: a) provedoras de suas famílias, mães solteiras que deixaram seus sonhos em prol dos seus filhos; b) mulheres negras

profissionais com Ensino Superior. Entendo que todas elas tiveram uma longa e difícil jornada que pode ser aqui analisada e compreendida enquanto movimento histórico e dialético de estar no mundo. Isso porque, historicamente, as mulheres negras são a parcela mais pobre da sociedade brasileira e, conseqüentemente, são desprovidas de direitos fundamentais como habitação, saúde, alimentação, educação e emprego. São essas mulheres as mais vulneráveis a toda forma de violência.

Angela Davis (2018) e Sueli Carneiro (2011) reconhecem que as desigualdades estruturais de gênero se interseccionam com as desigualdades de classe e raça. A “interseccionalidade” compreendida aqui como um conjunto de ideias e práticas que sustentam que gênero, raça, classe, sexualidade, idade, etnia, status de cidadania e outros marcadores não podem ser compreendidos de forma isolada, sendo que estes articulam dinâmicas de poder que produzem realidades materiais desiguais e experiências sociais distintas coletiva e individualmente. Nesse sentido, essas múltiplas articulações não somente apontam a existência de desigualdades históricas e sociais na vida das mulheres, em particular das mulheres negras, mas de relações de poderes em detrimento dessas últimas (GELEDES, 2019). É essencial que se utilize essa perspectiva, tendo em vista que nas palavras de Crenshaw (1989: 140): “como a experiência interseccional é mais complexa que a soma de racismo e sexismo, qualquer análise que não leve a interseccionalidade em consideração não pode abordar suficientemente bem a maneira particular pela qual as mulheres Negras são subordinadas”.

O pensamento de Angela Davis (2016) nos coloca, enquanto mulheres, principalmente negras, como agentes transformadoras da nossa própria história. As mulheres embora tenham participação ativa em todo processo histórico das sociedades, elas sempre foram invisibilizadas, apagadas como se nunca existissem. A luta organizada para conquistarem seus direitos e romperem com a opressão de gênero como, por exemplo, a conquista pelo sufrágio universal, pela participação na política, na economia e pela própria autonomia de fazer suas próprias escolhas como direitos reprodutivos e sexuais. Um processo histórico árduo de combate sem tréguas contra o machismo, o sexismo e a opressão de classe.

Angela (2016) discorre em sua obra *Mulheres, raça e classe* que essas opressões as quais as mulheres negras enfrentam e são atravessadas de um modo que inviabiliza uma análise específica. Quando introduzimos a variável “raça/cor”, observamos que a violência é ainda maior, pois as mulheres negras são as mais

vitimizadas. A esse respeito, Vilma Piedade desenvolveu um novo conceito e explicou que “Dororidade carrega no seu significado a dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo. Contudo, quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, tem um agravamento nessa dor. A Pele Preta nos marca na escala inferior da sociedade. E a Carne Preta ainda continua sendo a mais barata do mercado” (PIEADADE, 2017: 133). De acordo com Davis, “a sororidade entre as mulheres negras e brancas é de fato possível (...), desde que erguida sobre uma base firme” (DAVIS, 2016: 112).

Para Sueli Carneiro (2013), o que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras.

A opressão que a mulher negra é submetida por séculos não é apenas econômica, expressa claramente na base da pirâmide social. Além da falta de oportunidade, com o mercado de trabalho escasso, baixa escolaridade, os baixos salários, a mulher negra enfrenta barreiras invisíveis e que de fato atravessam sua subjetividade, como: a baixa autoestima, a falta de perspectiva e o estar sempre lutando para alcançar o que parece inalcançável, e, quando alcança, há outras barreiras para superar. Esse empenho permanente de ter que ser forte, firme e resistente suportando o insuportável afeta assim o psiquismo enquanto sujeitos. A vida de mulheres negras desvela o quanto de esforço é empreendido em defesa dos direitos fundamentais e eu sou parte deste processo de luta, resistência e identidade.

Para Carneiro, instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras. O racismo velado que ainda persiste na seleção de um emprego demonstra as oportunidades desiguais. Um estudo realizado pela consultoria Talenses em 532 empresas demonstra que naquelas chefiadas por homens, 95% dos presidentes são brancos, 0,3% são negros, 2,2% são pardos, 2,2% amarelos e 0,3% são indígenas. Nas empresas com presidência feminina, a diversidade ainda é menor. 98% das que ocupam o mais alto posto são brancas, e 1,9% são negras (TONDO, 2021).

As reflexões teóricas de Davis e Carneiro consolidam a minha constatação de afirmar que, de fato, são as mulheres negras que vivem as condições de trabalho mais precárias, recebem os mais baixos salários, assim como ocupam os cargos subalternos e desvalorizados. Com o acúmulo de tarefas domésticas e cuidados com os filhos, as chances para completar a escolarização tornam-se cada vez mais difíceis e distantes. E quando rompem com todos os obstáculos e conseguem alcançar o nível superior e uma qualificação profissional, se deparam com a impossibilidade de chegar a cargos de direção ou chefia pelo fato de serem negras.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a análise das vivências de profissionais negras de nível superior, concluiu-se que para chegar a esse patamar, essas mulheres tiveram uma longa e difícil jornada que pode ser compreendida enquanto movimento histórico e dialético de estar no mundo. Neste artigo, foi possível traçar um perfil de mulheres negras, as quais se organizam em duas categorias com base na prevalência nesta pesquisa: as provedoras de suas famílias e as mulheres negras profissionais com Ensino Superior. Este grupo está inserido na base da pirâmide social, pois além da falta de oportunidade, com o mercado de trabalho escasso, baixa escolaridade, os baixos salários, a mulher negra enfrenta barreiras invisíveis e que de fato atravessam sua subjetividade, a baixa autoestima, a falta de perspectiva e o estar sempre lutando para alcançar o que parece inalcançável, e, quando alcança há outras barreiras para superar.

Em relação à posição das mulheres negras brasileiras na área da educação e trabalho, identificamos evidências dos obstáculos que foram superados ao longo da História, como a busca pela conquista do acesso à universidade, este negado devido às suas condições de subalternidade tanto de classe, quanto de raça. Trata-se de uma conquista que se deu, principalmente, com a implantação das políticas de Ações afirmativas, porém, ainda assim, há um contingente de mulheres negras que não conseguiram permanecer e concluir a graduação por falta de condições socioeconômicas para tal. A premissa básica das ações afirmativas é promover igualdade de acesso a oportunidades. As ações afirmativas propõem o tratamento desigual aos desiguais para a construção de uma distribuição equitativa de bens e

oportunidades. São importantes mecanismos para a ampliação da mobilidade social ascendente. Todavia, as mulheres negras ainda permanecem em uma situação de desigualdade econômica, mesmo com a efetivação de políticas sociais ou com acesso de algumas delas ao diploma de certificação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 10.639 de 2003. Altera a Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 9 jan. 2003.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)**. Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em: <<https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. p. 139-167. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=A8Z6EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA354&dq=Demarginalizing+the+Intersection+of+Race+and+Sex:+A+Black+Feminist+Critique+of+Antidiscrimination+Doctrine&ots=vy1o5ssd3e&sig=l3hdgkD3gV6h1e1bQanQw2OUc\\_k#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=A8Z6EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA354&dq=Demarginalizing+the+Intersection+of+Race+and+Sex:+A+Black+Feminist+Critique+of+Antidiscrimination+Doctrine&ots=vy1o5ssd3e&sig=l3hdgkD3gV6h1e1bQanQw2OUc_k#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 15 set. 2021.

D'ADESKY, Jacques. "VII Aula: Não separação do sujeito-objeto, leis consequências e funcionais, explicação intencional", Epistemologia e Pesquisa dos Fenômenos Sócio-Jurídicos I. Niterói: **PPGSD/UFF**, Apostila, 2019.

D'ADESKY, Jacques. **Uma breve história do racismo: Neoracismo, Crimes contra a humanidade, Intolerância**. Rio de Janeiro: Cassará, 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

GELEDÉS. **Questões de gênero**. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *In: Aletria – Revista de Estudos de Literatura*. Alteridades em questão. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, v.9, dez/2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/1392>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

GONZALEZ, Lélia (1984) Racismo e sexismo na cultura brasileira. São Paulo, ANPOCS, pp. 223-244. *In*: GONZALEZ, Lélia (1988) Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis International**. Santiago, v. IX, p. 133-141. Acesso em: 10 mar. 2022.

HENRIQUES, Ricardo. **Texto para discussão**. Brasília: IPEA, n. 807, 2001.

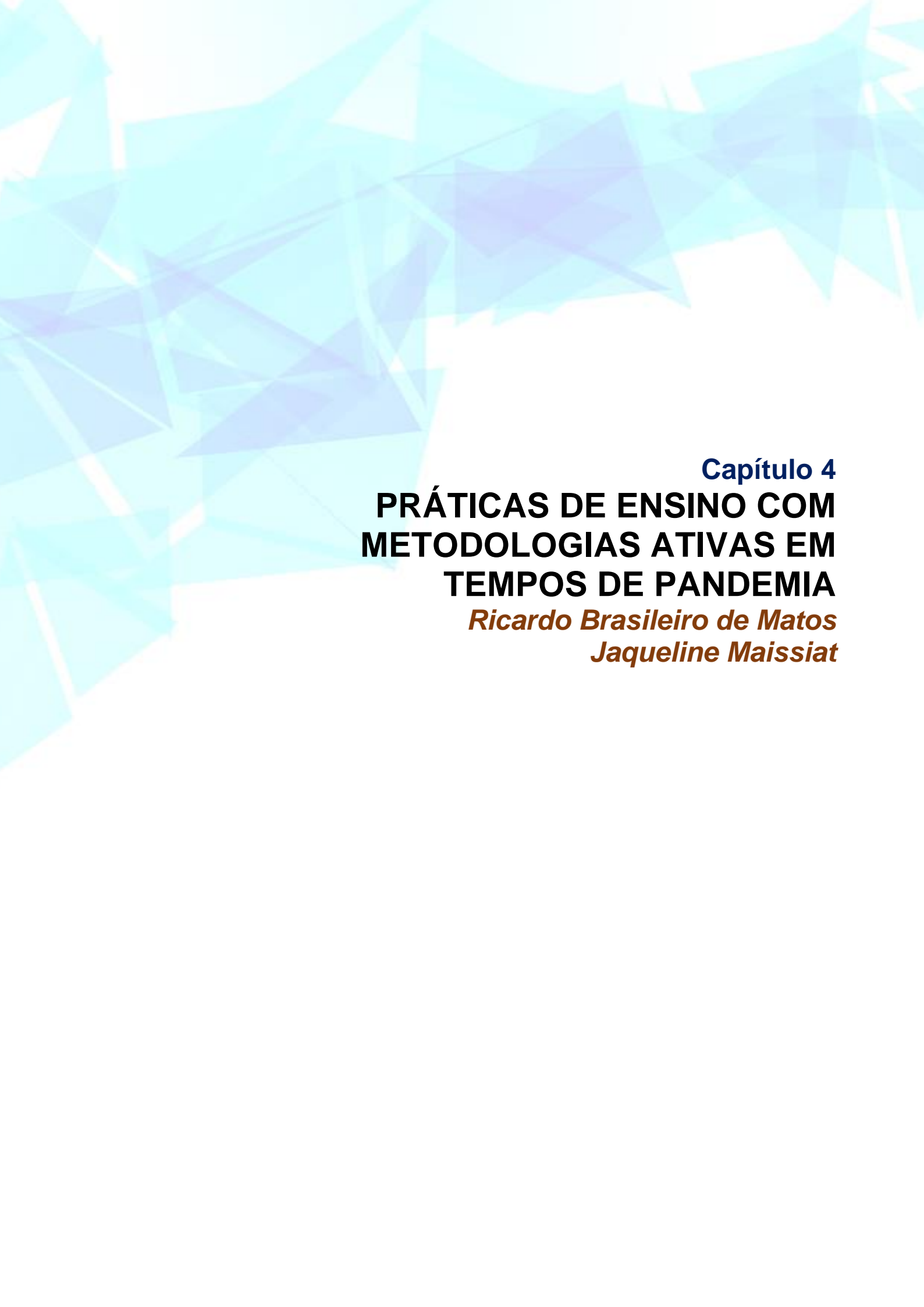
KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

PIEDADE, V. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

LÉONHARDT, Jean-Louis. **Verdade-correspondência e verdade-coerência**. Centro de Educação Transdisciplinar – CETRANS. Disponível em: <<http://cetrans.com.br/assets/textos/verdade-correspondencia-e-verdade-coerencia-leonhardt.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

RATTS, Alecsandro JP. **Gênero, raça e espaço**: trajetória de mulheres negras. XXVII Encontro Anual da APOCS. Disponível em: <[https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2015/08/ARatts\\_Genero.pdf](https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2015/08/ARatts_Genero.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2022.

TONDO, Stephanie **O GLOBO**. Especial ESG: Ampliar presença de profissionais negros é decisivo para empresas. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/especial-esg-ampliar-presenca-de-profissionais-negros-decisivo-para-empresas-25024775>>. Acesso em: 11 mar. 2022.



**Capítulo 4**  
**PRÁTICAS DE ENSINO COM**  
**METODOLOGIAS ATIVAS EM**  
**TEMPOS DE PANDEMIA**

*Ricardo Brasileiro de Matos*  
*Jaqueline Maissiat*

# PRÁTICAS DE ENSINO COM METODOLOGIAS ATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA<sup>3</sup>

**Ricardo Brasileiro de Matos**

*Estudante do curso Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação, IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberlândia/MG, e-mail: ricardo.mattos10@gmail.com*

**Jaqueline Maissiat**

*Professor, Jaqueline Maissiat, Doutorado em Informática na Educação, IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberlândia/MG, e-mail: jaquelinemaissiat@iftm.edu.br*

**Resumo:** O processo de ensino e de aprendizagem que utiliza recursos tecnológicos e metodologias ativas requer uma atenção especial do professor para que ele, de fato, seja um sujeito transformador na vida dos estudantes. O papel do professor, hoje, é muito mais amplo, não estando centrado apenas na função de levar informações de uma área específica; ele é, principalmente, designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem, além de orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos discentes. As metodologias ativas podem complementar o método de ensino em sala de aula. Para a utilização dos recursos tecnológicos na educação através destas metodologias, os estudantes precisam de habilidades e de conhecimentos que os estimulem a analisar, questionar a situação em que estão colocados. Nesse contexto, as metodologias ativas podem ser uma ajuda estratégica na realização das aulas presenciais. O docente precisa receber uma formação continuada para a sua atualização tanto das metodologias ativas empregadas em sala de aula quanto na utilização dos recursos tecnológicos em suas atividades. Este trabalho tem como objetivo mostrar metodologias ativas e recursos tecnológicos que puderam ser utilizados em momentos de pandemia. São essas as discussões que retomamos e desenvolvemos nesta revisão bibliográfica.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas; Recursos Tecnológicos, Pandemia; Professor.

## 1. Introdução

No Brasil, a Educação é um direito de todas as pessoas e também uma obrigação do Estado, como está descrito no artigo 205 da Constituição Federal de

---

<sup>3</sup>Texto publicado integralmente em outros eventos.



1988. No que diz respeito à educação de crianças e de adolescentes, a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), no artigo 4º, reforça o texto constitucional ao afirmar que é dever, dentre outros, do “poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

Atualmente, devido à Pandemia de Covid-19, que recrudescer as desigualdades sociais, essa garantia precisa ser percebida e cuidada com ainda mais atenção, de modo que haja melhorias dentro do processo educativo.

Em fevereiro de 2020, o Brasil registrou o primeiro caso positivo para o novo corona vírus. A partir desse momento, ocorreram mudanças nas escolas para que pudessem se adaptar a esta nova realidade durante a quarentena que vivemos. Foi preciso adotar um novo modelo para que o ensino continuasse a acontecer. A partir daí o ensino presencial foi estrategicamente modificado para a forma remota para este processo.

Essa inovação-movimentação dentro do contexto educacional, inclusive devido à distância física, requer práticas pedagógicas que encontrem maneiras de estimular os alunos a serem protagonistas do seu conhecimento. Nesse contexto, as metodologias ativas podem ajudar nesse desenvolvimento, somadas às tecnologias digitais para a educação. Por meio dessas metodologias, podem ser realizadas aulas que se tornem mais atrativas, por meio das quais o estudante irá participar da construção de seu conhecimento. Portanto, podemos entender que as metodologias ativas se tornam, para o estudante, um importante instrumento de empoderamento e de aumento de conhecimento.

Hoje, o mundo integrado faz com que os educadores estejam mais atentos à forma de ensinar, pois o educando precisa estar ao centro do ensino. Daí a relevância das metodologias ativas, para que a aprendizagem seja significativa.

De acordo com Moran (2015), o ato de educar no mundo contemporâneo implica

[...] que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os

resultados, com o apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostra a sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 17).

Para Moran (2015), as metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas. O papel do professor, hoje, é muito mais amplo e avançado, não estando centrado apenas na função de transmitir informações de uma área específica; ele é, principalmente, “designer” de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem, além de orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos discente (MORAN, 2015). Entendemos que deve haver uma grande integração entre os diversos sujeitos que constroem os campos do aprendizado, e que o educador deve dar maior importância ao aluno para que ele seja o protagonista do seu conhecimento, podendo aprender de forma “isolada”, mas com a orientação do professor.

O ensino remoto foi uma forma provisória, para que as escolas e universidades pudessem continuar com as suas aulas, oferecendo atividades curriculares. Diante disso os professores precisaram utilizar o ensino remoto para ministrarem as suas aulas.

Dessa forma eles precisaram atualizar a sua metodologia de ensino para garantir o interesse e a participação dos alunos diante desta nova realidade. A alteração do “modelo bancário”, segundo Freire (2009), ensinado por professores nas escolas onde ele era o centro do saber, agora tem-se uma alteração no papel do professor, ele não é mais o agente principal no processo de ensino e sim um mediador e facilitador que dá autonomia ao discente para que ele consiga ter um maior desenvolvimento no processo do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Moran (2018) as metodologias ativas de ensino e aprendizagem e o modelo híbrido de educação estão inseridos no contexto educacional do século XXI, amplamente marcado pelo uso das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDICs), o que tem contribuído de forma significativa no enfrentamento dos problemas e na superação dos desafios atuais no campo da Educação.

Volpato e Dias (2017), em sua publicação sobre Metodologias Ativas, mencionam essa temática como um dos grandes temas de educação para o século XXI. Este pensamento nos mostra um raciocínio sobre as diferenças entre o discurso teórico e a prática educacional.

Tendo essas discussões como motivo, este trabalho tem como objetivo mostrar metodologias ativas e recursos tecnológicos que puderam ser utilizados em momentos de pandemia e corresponde a uma revisão bibliográfica, cuja primeira parte relata as colaborações das metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos; a segunda retrata a utilização dos recursos tecnológicos na educação através das metodologias ativas; e a terceira demonstra possíveis recursos tecnológicos de inovações utilizados durante o período de pandemia. A essas partes, somam-se as considerações finais, que trazem, abreviadamente, as principais concepções expostas dentro de todo o trabalho.

## **2. Colaborações das metodologias ativas para o processo de ensino aprendizagem dos alunos**

De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas compreendem estratégias pedagógicas com eixo nos processos de ensino e aprendizagem do aprendiz. Volpato e Dias (2017) afirmam que a utilização de metodologias ativas torna o aluno mais participativo, colaborativo e construtor do próprio conhecimento. Segundo afirmam,

[...] a utilização das metodologias ativas pode favorecer a autonomia do educando tanto na educação presencial, quanto na modalidade a distância, favorecendo a curiosidade, estimulando na tomada de decisões individuais e coletivas, provenientes das atividades oriundas da prática social e em contextos do aluno (VOLPATO; DIAS, 2017, p. 5).

As propostas que serão citadas baseiam-se na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013), cujo pensamento demonstra a transformação que a educação faz na sociedade.

No campo da prática, a escola deve dosar, sequenciar o conhecimento e, através da mediação (do abstrato), possibilitar que o educando passe de uma visão sensorial imediata (sincrética) para uma visão concreta (sintética) da realidade. Já o educador precisa ter uma forma clara e objetiva dos determinadores sociais da educação, compreender em que nível as contradições da sociedade marcam a educação, para, assim, se situar e “perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional” (SAVIANI, 2013, p. 86).

Dentre as várias estratégias que vêm sendo utilizadas para aprimorar a relação entre aluno e professor, destacamos algumas metodologias abaixo:

Quadro 1 – Estratégias Educacionais

Aprendizagem personalizada	Aprendizagem adaptada aos ritmos e necessidades de cada pessoa; é cada vez mais importante e viável.
Aprendizagem colaborativa, entre pares	Um segundo movimento é o da aprendizagem em diversos grupos de interesse, presenciais ou virtuais, que compartilham o que sabem, e que se ajudam nas/com as nossas dúvidas.
A aprendizagem por orientação com profissionais mais experientes	O terceiro movimento na aprendizagem acontece no contato com profissionais mais experientes (professores, tutores, mentores).
Gameificação	Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gameificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real.
Diversidade de técnicas	Cada abordagem - problemas, projetos, <i>design</i> , jogos, narrativas... - tem importância, mas não pode ser superdimensionada como a única.
Inverter o foco e as estratégias (Sala de aula invertida)	No ensino convencional, os professores procuram garantir que todos os alunos aprendam o mínimo esperado e, para isso, explicam os conceitos básicos e pedem que os alunos, depois, os estudem e os aprofundem através de leituras e atividades.
Aprendizagem ativa pela investigação	Os estudantes, sob orientação dos professores, desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas e buscam - individual e coletivamente, utilizando métodos indutivos e dedutivos - interpretações coerentes e soluções possíveis.
Aprendizagem baseada em problemas	Mais ampla, propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes.
Aprendizagem baseada em projetos	É uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que também tenha ligação com sua vida fora da sala de aula.

Fonte: MORAN, 2018, p. 03-10.

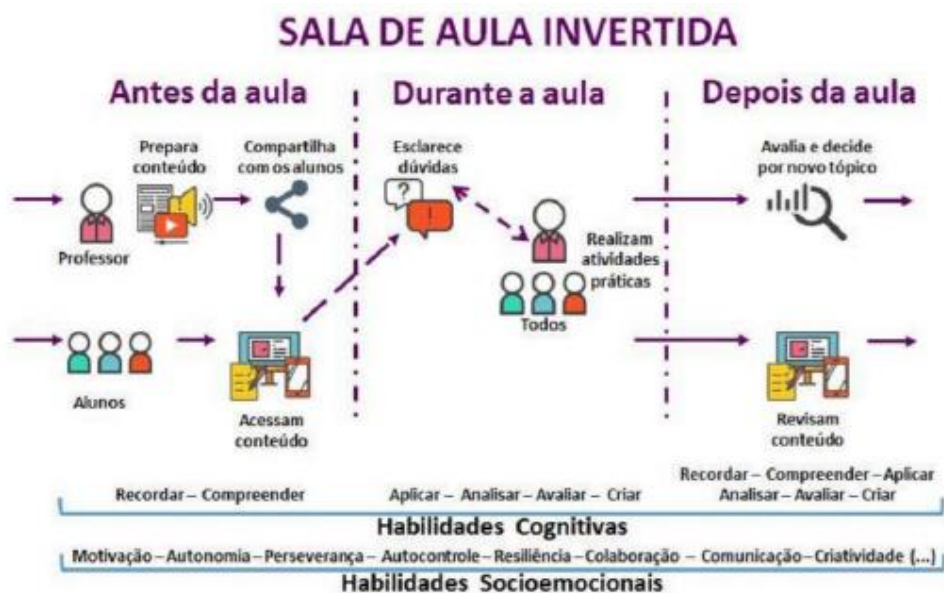
Das estratégias citadas acima, podemos destacar uma combinação de uma metodologia ativa, em que o aluno é o responsável ativo por desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, com a visão de uma sala de aula fora do espaço físico

e expandida pelas tecnologias da informação e comunicação, uma surpreendente abordagem é desenvolvida com o modelo da sala de aula invertida (em inglês *flipped classroom*).

O conceito de sala de aula invertida foi desenvolvido por Baker, com a denominação de “*The Classroom Flip*”, que disponibilizou os conteúdos instrucionais através das novas tecnologias da informação em sala de aula para execução de metodologias de aprendizagem ativa. No ano de 2007, Jonathan Bergmann e Aaron Sams deram nova clareza ao modelo de sala de aula invertida. Inicialmente adotando-o como estratégia para combater dificuldades decorrentes do absentismo (BERGMANN; SAMS, 2018), o modelo de sala de aula invertida rapidamente foi por eles reconhecido e explorado como potenciador de uma aprendizagem ativa e significativa para os alunos.

Como sugerido pela sua atuação, a sala de aula invertida se mostra numa troca de papéis entre as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, invertendo a maneira da aula convencional. De acordo com Bergmann, Sams (2018); a ideia é o aluno fazer em casa o que faria na sala de aula e fazer na sala de aula o que faria em casa. O conceito de sala de aula invertida transfere, portanto, a componente expositiva da dimensão grupal para a dimensão individual, libertando tempo no contato presencial para o desenvolvimento de atividades para as quais habitualmente não sobra tempo, potenciando um ambiente de aprendizagem ativa e interativa.

Figura 1 – Desenho básico de sala de aula invertida



Fonte: Schmitz (2016, p.67).

Moran (2015) afirma que as metodologias ativas precisam complementar o método de ensino em sala de aula. Dito de outro modo, para que os estudantes sejam proativos e criativos, precisamos instigá-los no desenvolvimento de atividades mais complexas em que tenham que tomar decisões, sendo mais críticos e reflexivos.

O aluno deve possuir uma postura mais inclusiva, utilizando as metodologias ativas. São necessárias, sempre, a orientação e a motivação do professor, para que, de fato, essa metodologia funcione como uma ferramenta que desenvolva os educandos, e que não fique, portanto, apenas em um discurso metodológico para valorizar as tecnologias em sala de aula.

Moran (2018) menciona que a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem pro atividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

Para Souza (2017), as metodologias ativas podem caracterizar uma alternativa que viabilize a articulação entre teoria e prática. Por meio destas práticas educativas, os alunos devem ser motivados a desenvolver as suas vivências para que a escola esteja próxima do mundo em que vivem e onde viverão.

### **3. Utilização dos recursos tecnológicos na educação através das metodologias ativas**

Para a utilização dos recursos tecnológicos na educação através de metodologias ativas, os estudantes precisam de habilidades e conhecimentos que os estimulem a analisar, questionar e entender o contexto em que estão colocados. Precisam, também, desenvolver uma capacidade analítica para atuação em suas vidas, para que se tornem sujeitos proativos e críticos. O papel do professor é fundamental, porque sua ajuda irá articular/desenvolver todas essas competências junto aos educandos.

O docente deverá inserir estratégias metodológicas de ensino as quais façam com que o aluno se torne reflexivo, criativo e com uma capacidade crítica elevada. “Um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração na sala de aula e atividades on-line, projetos integradores e jogos” (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015, p. 35).

Pelas possibilidades e benefícios, torna-se importante pensar sobre a contribuição das metodologias ativas na educação, quer seja utilizando metodologias quer sejam utilizadas técnicas com recursos tecnológicos inovadores, mas que só farão sentido se forem auxiliadas e contextualizadas pelos professores.

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2018, p. 1).

As metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas. As escolas que mostram novos caminhos estão mudando a forma tradicional de aprender/ensinar, passando a utilizar problemas reais, grandes desafios, jogos, dentre outros, combinando a realização individual com a coletiva para que, juntas, consigam uma solução que favoreça e amplie os conhecimentos dos estudantes, e que os ajude dentro da comunidade.

Há muito tempo, Freire (2009) nos mostra a importância de superar a tradicional educação bancária, e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele, como já dito anteriormente. Moran (2015), por sua vez, cita que a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

No momento das aulas remotas, o professor precisou utilizar as ferramentas tecnológicas para que o aluno se motivasse a estudar e para que consiga aprender de uma maneira que ele faça o relacionamento entre a teoria e a prática. É importante destacar, sempre, que os recursos tecnológicos só fazem sentido nessas situações, isto é, se utilizados de forma orientada e contextualizada com a prática educacional.

Para Moran (2018), as escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo. Isso exige uma

mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos.

Além dessas metodologias já mencionadas, o educador, atualmente, utiliza ferramentas tecnológicas como o “Google Classroom<sup>4</sup>” para organizar atividades e matérias para que os alunos estudem, além da transmissão de aulas via plataforma “Google Meet<sup>5</sup>”, para que o conteúdo possa ser desenvolvido de forma satisfatória para todas as partes envolvidas.

#### **4. Recursos tecnológicos de inovações utilizados durante o período de pandemia**

Nota-se que a forma de ensinar vem sendo alterada ao longo do tempo, sobretudo durante a pandemia causada pelo novo corona vírus. Nessas condições, a internet é mandatória para que a comunicação possa ser estabelecida e para que as trocas de conhecimentos entre alunos e professores possam acontecer. Podemos destacar que esse modelo que passou não foi uma Educação a Distância (EAD), mas, sim, um ensino remoto, durante o qual tivemos aulas tanto síncronas – feitas em aplicativos de videoconferência em salas privadas ou por meio de transmissão ao vivo, quanto assíncronas - gravadas pelo professor com a explicação de uma matéria.

Para Sancho e Hernández (2007), cada vez mais, precisamos estar preparados com os recursos tecnológicos, pois estes nos oferecem um meio para aprender de forma simples, rápida e inovadora. Com estes recursos, vamos elaborando um futuro que seja bom para todos.

Para Bacich e Moran (2018), o uso das tecnologias torna-se um desafio nas instituições de ensino, para os docentes e demais profissionais da educação. Professores precisam de formação continuada para que possam se atualizar na utilização das várias tecnologias existentes – que, atualmente, se alteram constantemente. As escolas devem prover este aprendizado a fim de garantir o conhecimento para que estes profissionais consigam desenvolver a discussão acerca dos conteúdos, e de uma maneira que chegue ao seu aluno independentemente da forma, se remota ou se presencial.

---

<sup>4</sup> *Google Classroom* é uma ferramenta que utiliza o serviço de armazenamento em nuvem (*Google Drive*) para facilitar a relação entre estudantes, docentes e os deveres de casa.

<sup>5</sup> *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*.



Além das metodologias ativas, que são, como dissemos, recursos para o enfrentamento das dificuldades produzidas e/ou agravadas pela pandemia, há recursos complementares que ajudam durante as aulas, ainda que de forma remota, como Quizlet<sup>6</sup>, para fixação de conteúdo, os jogos didáticos digitais, para aulas mais lúdicas, e o aplicativo Kahoot<sup>7</sup>, utilizado para perguntas e respostas, as mesmas podem gerar entusiasmo e trazer vários benefícios e facilidades para a aprendizagem dos alunos além da motivação para a participação ativa durante as aulas.

Temos de outras ferramentas disponíveis na internet, como por exemplo, o Google Docs que permitem a elaboração, edição e compartilhamento de documentos, em Word, Excel e Power Point. Estes, entre outros exemplos de recursos tecnológicos podem ser inseridos ao campo educacional utilizando de todos os seus recursos para que seja complementado junto as metodologias ativas.

De acordo com Moran (2018), hoje, a tecnologia é indispensável para a integração de todos os espaços e tempos vivenciados pelos estudantes. É importante cuidar, porém, para que não seja mais um elemento potencializador de exclusões.

Podemos observar que além da contribuição do aluno as metodologias ativas também ampliam a prática docente do professor no seu planejamento para suas aulas. Segundo Hattie (2017, p.14), podemos mostrar que:

O ato de ensinar exige intervenções deliberadas para garantir que ocorram mudanças cognitivas no aluno. Portanto, os ingredientes-chave são estar consciente dos objetivos de aprendizagem, sabendo quando um aluno é bem-sucedido em atingir aquelas metas; conhecer suficientemente a compreensão prévia dos alunos antes de cumprirem uma tarefa e conhecer o conteúdo a ponto de fornecer experiências significativas e desafiadoras a fim de que ocorra algum tipo de desenvolvimento progressivo.

---

<sup>6</sup> *Quizlet* cria através de cartões, ferramentas de aprendizagem simples que o ajudam a estudar qualquer coisa.

<sup>7</sup> *Kahoot* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e em outras instituições de ensino.

Figura 2 – Quizlet



Fonte: [quizlet.com](https://quizlet.com), 2022

Figura 3 - Kahoot



Fonte: [kahoot.com](https://kahoot.com), 2022

## 5. Considerações Finais

Estamos vivendo um “mundo novo”, provocado pela atual pandemia. Pelos contextos impostos pela crise sanitária, precisamos utilizar metodologias ativas para o ensino, além de ferramentas tecnológicas que ajudam a ministrar as aulas de forma remota. O chamado “novo normal” requer habilidades específicas por parte dos professores para conduzirem a discussão característica das salas de aula, de modo a ajudar o aluno na construção do próprio conhecimento.

Moran (2015) afirma que as metodologias ativas precisam complementar o método de ensino em sala de aula. Dito de outro modo, para que os estudantes sejam proativos e criativos, precisamos instigá-los no desenvolvimento de atividades mais complexas em que tenham que tomar decisões, sendo mais críticos e reflexivos.

O docente precisa receber uma formação continuada para a sua atualização tanto nas metodologias ativas que irá aplicar em sala de aula quanto na utilização dos recursos tecnológicos para ministrar suas aulas. Quando essa situação pandêmica for finalizada, talvez ainda tenhamos aulas remotas, e talvez em um modelo híbrido (presencial e de forma remota), de modo que o educador precisa estar preparado para que essas “novidades” possam acontecer de uma forma tranquila e de um modo que não prejudique os alunos.

Para Moran (2018), as metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas. O papel do professor, hoje, é, como dissemos antes, mais largo: não é mero transmissor de conhecimento, mas facilitador e maestro de um processo educativo

que inclui as experiências escolares, mas que também reverbera na vida além da escola.

De fato, pode-se entender que as metodologias ativas, quando mobilizadas de forma adequada pelo professor, quando contextualizadas com a realidade de seus alunos, fazem todo o sentido para que o docente consiga manter um processo em que o aluno seja o centro do conhecimento, e que também se atualize através do contato com as diversas tecnologias disponíveis atualmente.

## 6. Referências:

BACICH, L.; TANZI, A; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei Federal n.8069, de 13 de julho de 1990. ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. p.207. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf). Acesso em 24 abr. 2022

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem**. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca-Foto PROEX-UEPG, 2015. p. 15-31. (Coleção Mídias Contemporâneas).

SANCHO, J.; M; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a Educação**. 1ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores associados, 2013.

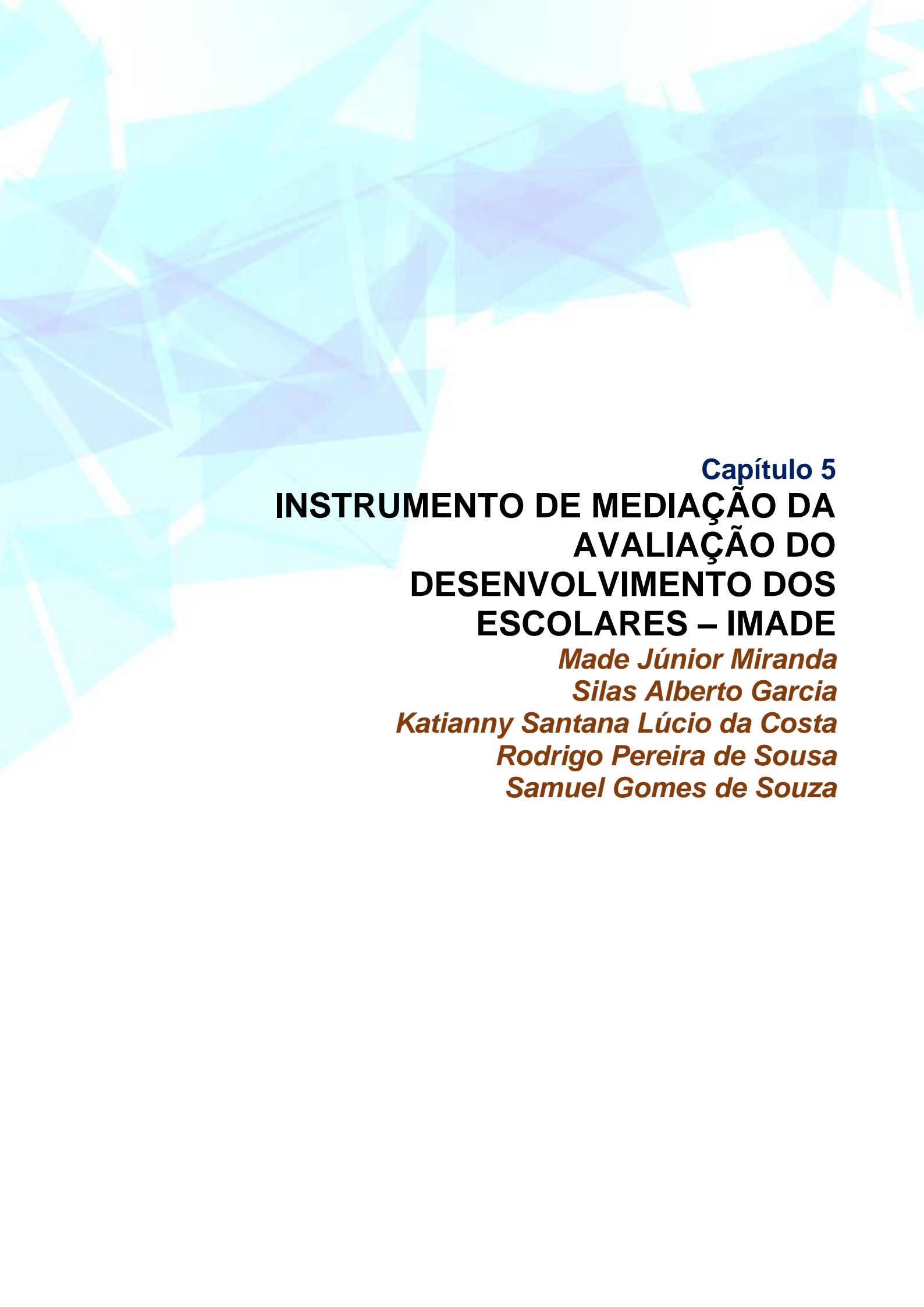
SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva Schmitz. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-**

**aprendizagem.** 2016. 185 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

SCHMITZ, X. S.; REIS, S. C. Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, 2018.

SOUZA, A. M. Nome. **As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional.** 2017. 87 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2017.

VOLPATO, A. N; DIAS, S. R. **Práticas inovadoras em metodologias ativas.** Florianópolis: Contexto Digital, 2017.



**Capítulo 5**  
**INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DA**  
**AVALIAÇÃO DO**  
**DESENVOLVIMENTO DOS**  
**ESCOLARES – IMADE**

*Made Júnior Miranda*  
*Silas Alberto Garcia*  
*Katianny Santana Lúcio da Costa*  
*Rodrigo Pereira de Sousa*  
*Samuel Gomes de Souza*

## **INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS ESCOLARES – IMADE<sup>8</sup>**

### **Made Júnior Miranda**

*Pós-Doc junto ao Programa de Pós graduação em Educação, da FFCLRP/USP. Docente da UEG-ESEFFEGO e da PPGE-PUC-GO. Professor credenciado dos Programas de Pós-graduação em Educação Stricto Sensu (PPGE/PUCGO e PPGE/UEG/INHUMAS). Email: 118made118@gmail.com*

### **Silas Alberto Garcia**

*Docente do curso de Educação Física da UEG-Porangatu. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Docência do Ensino Superior na Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC). Graduado no curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus ESEFFEGO. Email: silasgarcia11@gmail.com*

### **Katianny Santana Lúcio da Costa**

*Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás, campus Goiânia/ESEFFEGO. Atualmente é professora de Educação Física do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da Unidade Educacional - Colégio Zênite - Rede Privada (Inhumas - Goiás). Foi professora Residente Bolsista, financiado pela Capes, no Programa de Residência Pedagógica, Núcleo de Educação Física ESEFFEGO, exercendo a função de professora-estagiária de Educação Física na Escola Municipal Alice Coutinho (Goiânia//GO). Email: luciokatianny@outlook.com*

### **Rodrigo Pereira de Sousa**

*Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) -Campus ESEFFEGO. Email: rodrigo.amplexo@hotmail.com*

---

<sup>8</sup> Este trabalho possui uma versão publicada como artigo na Revista Conjecturas (ISSN: 1657-5830) e pode ser acessado no seguinte link: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1518>

**Samuel Gomes de Souza**

*Tutor Externo no curso de Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física semipresencial do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). É professor de Educação Física, graduado no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atualmente cursa Especialização em Voleibol. Email: souza.sged@gmail.com*

**Resumo:** Este texto apresenta um “instrumento de mediação da avaliação do desenvolvimento de escolares” a partir da concepção vigotskiana de que a educação deve usar os modos que promovam o desenvolvimento dos sujeitos, tirando-os de uma zona de desenvolvimento real para uma zona de desenvolvimento proximal. Isto, deve considerar uma avaliação formativa a partir de um projeto educativo que insere os agentes educacionais para participar da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de ajudar o estudante na aprendizagem. Assim, o IMADE representa o resultado de uma pesquisa, cujas razões e sínteses fundamentais foram analisadas de modo a fundamentar e regular a sua aplicabilidade no campo prático de ensino escolar, tendo em vista as especificidades do contexto investigado. A aplicação do instrumento se destina aos contextos de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem de conteúdos onde os resultados dos procedimentos avaliativos não correspondem as expectativas geradas inicialmente pelos professores. A formulação do instrumento ancorou-se nas bases epistemológicas do Materialismo Histórico Dialético e nas bases psicológicas e pedagógicas da Teoria Histórico Cultural.

**Palavras-chave:** Instrumento. Mediação. Avaliação. Desenvolvimento

**Abstract:** This text presents an “instrument to mediate the evaluation the development of schoolchildren” from the vygotskian conception that education should use the ways that promote the development of subjects, taking them from a zone of real development to a zone of proximal development. This must consider a formative assessment from an educational project that includes educational agents to participate in the regulation learning and development in order to help the student in learning. Thus, IMADE represents the result a research, whose fundamental reasons and syntheses were analyzed in order to substantiate and regulate its applicability in the practical field of school teaching, in view the specificities of the investigated context. The application the instrument is intended for the contexts of development of teaching-learning processes of contents where the results the evaluation procedures do not correspond to the expectations initially generated by the teachers. The instrument's formulation was anchored in the epistemological bases of the Dialectical Historical Materialism and in the psychological and pedagogical bases of the Cultural Historical Theory.

**Keywords:** Instrument; Mediation; Evaluation; Development.

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Sistematização de Instrumento Auxiliador da Aprendizagem de Estudantes do Ensino Fundamental da Escola Pública de Goiânia – GO<sup>9</sup>” e teve o seu desenvolvimento na Escola Municipal Antônio Fidélis em decorrência da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME)<sup>10</sup>, a Universidade Estadual de Goiás - UEG (Unidade ESEFFEGO<sup>11</sup>) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUCGO (PPGE<sup>12</sup>). O processo de desenvolvimento da pesquisa contou com a participação direta de vários sujeitos, entre eles os alunos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental e uma professora de educação física da escola campo, voluntária e concursada da rede de ensino público do município de Goiânia-GO. Para além dos sujeitos da escola, a pesquisa teve o auxílio efetivo de um professor de educação física egresso da UEG-ESEFFEGO e três alunos de Iniciação Científica da ESEFFEGO, os quais todos desempenharam papéis fundamentais para a conclusão deste trabalho. Foram considerados na execução do projeto todos os procedimentos éticos para a realização de pesquisas com seres humanos<sup>13</sup>.

O projeto inicial propôs sistematizar um instrumento pedagógico<sup>14</sup>-didático<sup>15</sup> com potencial de ser um “método de ensino-aprendizagem” capaz de auxiliar os educadores na avaliação, no planejamento e no desenvolvimento das atividades de ensino, facilitando a aprendizagem dos conteúdos (MIRANDA, 2019). Assim, para justificar este estudo corroboramos com Davídov (1986, 1988) quando diz que é necessário que aconteça durante o período de escolarização um ensino que seja capaz de influenciar no desenvolvimento dos alunos e que contribua para mudanças em suas formas de pensar, analisar e compreender os objetos e suas relações na realidade.

---

<sup>9</sup> Projeto aprovado pela Chamada Universal MCTI/CNPq Nº 01/2016 e patrocinado pelo CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>10</sup> Ofício de autorização para a pesquisa nº 2428/2017-SME (Secretaria Municipal de Educação e Esporte).

<sup>11</sup> Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás.

<sup>12</sup> Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado/Doutorado.

<sup>13</sup> Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da Plataforma Brasil número 2.684.116.

<sup>14</sup> Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais (LIBÂNEO, 2001, p.6).

<sup>15</sup> Para Libâneo (1994. P.24) a didática é uma “teoria geral de ensino”, uma disciplina da pedagogia que tem como finalidade converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.



A pesquisa foi desenvolvida com duas turmas de crianças estudantes matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, de ambos os sexos e com média de idade de 7 (sete) anos, sendo cada turma com média de 20 (vinte) alunos durante o período de coleta de dados. Logo, as duas turmas de sujeitos investigados foram os alunos da escola campo que estudavam no mesmo turno (vespertino) e tinham as aulas de educação física exclusivamente com a professora voluntária e as aulas em sala de aula com outras duas professoras pedagogas, sendo cada uma responsável por uma das turmas de primeiro ano.

Todo o processo de coleta de dados com as crianças foi realizado dentro dos horários das aulas de educação física das turmas. O período de intervenção a campo durou dois semestres letivos e os conteúdos de análise em função do projeto inicial publicado em Miranda (2019) proporcionaram a este estudo a produção de 3 (três) relatórios parciais que podem ser acessados em Miranda et al (2019a), Miranda et al (2019b) e Miranda et al (2019c). Desta forma, o objetivo proposto neste texto quer apresentar o instrumento construído com o arrazoado dos desdobramentos da pesquisa, ao qual aqui denominamos de IMADE (Instrumento de Mediação da Avaliação do Desenvolvimento dos Escolares).

Portanto, o IMADE representa o resultado de uma pesquisa, cujas razões e sínteses fundamentais foram analisadas de modo a fundamentar e regular a sua aplicabilidade no campo prático de ensino escolar, tendo em vista as especificidades do contexto investigado. Contudo, a sua generalização fica a critério das análises locais, haja vista que conforme Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004), existe a possibilidade de se transferir os resultados que se deslocam dos pesquisadores originais que desenvolveram as pesquisas para outros que procuram aplicar ou transferir as evidências para diferentes contextos por meio da generalização analítica<sup>16</sup> e naturalística<sup>17</sup>.

O respaldo teórico empenhado na concepção da pesquisa e na fundamentação das ações surge especialmente das noções marxistas de “prática e consciência” de Karl Marx e da “atividade mediadora” da psicologia sócio histórica de Lev S. Vygotsky e seus seguidores autores psicólogos da educação russa.

---

<sup>16</sup> Quando são comparados os resultados da pesquisa para outros contextos.

<sup>17</sup> Permite a outros pesquisadores julgar sobre a possibilidade de transferência dos resultados encontrados para outros contextos.

## TERMINOLOGIAS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS COMPREENDIDOS NA CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo (PAULO FREIRE).

A construção de um instrumento com base na Teoria Histórico-cultural acontece por meio da adoção de alguns pressupostos que irão orientar o modo de conceber a didática. Ao conceituar o ensino e sua interação entre o professor e o saber (relação de ensino), ou a aprendizagem promovendo a aproximação entre o aluno e o saber (relação de estudo), ou a formação para o desenvolvimento humano que envolve o professor e o aluno (relação de mediação) (LIBÂNEO, 2012), assumiremos, de qualquer forma, pontos de vista e posições político-pedagógicas e, portanto, estaremos fazendo uma demarcação do fazer pedagógico sob uma base epistemológica e filosófica. Diante disso, este referencial teórico ousou trabalhar com um pensamento dialético de Homem no sentido de contribuir na formação humana no contexto educacional, reconhecendo que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo (KOSIK, 1976; VASCONCELLOS, 1995).

Desta forma, em referência a epígrafe de Paulo Freire podemos aludir que o potencial de um instrumento pedagógico-didático que se propõe ser dialético no sentido de sua construção constante e em função dos diferentes movimentos formativos observados no campo prático de ensino, se localiza justamente na compreensão da sua fundamentação e no tipo de relação que se estabelece como procedimento de aplicabilidade ou mediação. Ainda aludindo, podemos dizer por similitude que ‘um bisturi nas mãos de um leigo deve restringir as esperanças no procedimento cirúrgico’. Desta forma, pensar a utilização de um instrumento auxiliar nos processos de ensinagem<sup>18</sup> requer considerar a apreensão<sup>19</sup> dos termos e de seus

---

<sup>18</sup> O uso da palavra ensinagem está sendo utilizada neste texto no sentido do significado de “*obutchénie*” do idioma russo. Assim, conforme Longarezi e Puentes (2017, p. 10) o termo se refere aos “processos educativos que ocorrem no interior da escola e não se restringem à ação do educador ou a do aprendiz, consiste no processo como um todo, tomando o ensino e a aprendizagem numa unidade.

<sup>19</sup> Ao apreender-se um conteúdo, apreende-se também, determinada forma de pensar e de elaborar esse conteúdo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de apreender específicas, que explicitem e sistematizem as respectivas lógicas (ANASTASIOU; LENOIR, 2009, p.18).

respectivos conceitos<sup>20</sup> como uma condição *sine qua non* para a abstração<sup>21</sup> da realidade.

Por esta senda, o potencial de um instrumento se opera necessariamente na expressão de seu signo que, grosso modo, precisa ser devidamente apropriado<sup>22</sup> para ser bem explorado nas suas finalidades. Neste contexto, assumir a capacidade de mediação consiste em admitir a essência voluntária e interventora humana no curso da história. Isso atribui aos seres humanos uma condição diferenciada, pois a eles são atribuídas as capacidades mentais superiores que lhes permitem imaginar e planejar cotidianamente (VYGOTSKI, 2007).

A mediação diz respeito ao processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, portanto, determina o “como”, o “porquê” e se a atividade vai ser consumada, podendo ser qualquer intervenção humana individual ou de grupos, objetos ou situações que se interponha entre as razões para o fazer e conduzindo a um resultado específico. Na concepção da Teoria Histórico-cultural Vygotski recorre ao papel dos instrumentos e dos signos para formular uma compreensão sobre a questão da mediação cultural.

Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo e mediadores diretos das ações humanas no mundo. Eles fazem a mediação entre o trabalhador e seu objeto de trabalho. Já os signos, representam outros objetos, eventos ou situações. Os signos são considerados os mediadores externos transformados em internos (internalizados) (VYGOTSKI, 1996). No entendimento de Oliveira (1997, p. 35), os signos são “[...] representações mentais que substituem os objetos do mundo real” e “[...] Essa representação da realidade é dada socialmente”.

---

<sup>20</sup> Um conceito está formado na ‘cabeça’ do indivíduo quando ele consegue identificar o conjunto de características, atributos e propriedades comuns do objeto em estudo e é capaz de se expressar em relação à análise que faz do objeto, a partir de suas experiências acumuladas anteriormente e ao longo do processo, demonstrando que percebeu a existência de um conceito e suas relações dentro de um sistema de conceitos (LIBÂNEO, 2004).

<sup>21</sup> Abstração - um conceito no qual não se leva em conta um valor específico determinado e sim qualquer entre todos os valores possíveis daquilo com que estamos lidando ou ao que estamos nos referindo. Ou seja, podemos entendê-la como uma análise redutora e simplificadora do complexo *mundo senso – perceptivo* em que vivemos, fundamentando o pensamento que nos permite tomar as decisões adequadas, visando garantir nossa sobrevivência como indivíduos e como espécie (CUVILIER, 1950).

<sup>22</sup> Para Leontiev (1978) a apropriação se difere da adaptação. Enquanto a adaptação representa o “processo de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio (p.320)”, não gerando necessariamente no indivíduo a herança cultural contida no objeto, a apropriação, por sua vez, consiste no “processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos formados historicamente (p.320)”.

Podemos, então, de acordo com Vygotski (2007), dizer que o desenvolvimento humano acontece do meio externo do indivíduo para o meio interno dele (de fora para dentro), pois a formação do sistema simbólico dos signos depende, sobretudo, da mediação social. Esta, por sua vez, estabelece os mediadores externos que serão operados na mente da pessoa para que a internalização ocorra no plano intra-mental.

As ligações dos indivíduos com o mundo são ligações mediadas indiretamente pela atividade<sup>23</sup> humana que transformam seu mundo material e sua consciência. Sendo que, a atividade do homem é um pressuposto desta transformação e ao mesmo tempo o resultado dela. Como disse Fichtner (2011, p. 28) “O que é o sujeito não representa o resultado do seu ambiente social. Ao contrário, no fundo o sujeito é o resultado da sua própria atividade. Através dos instrumentos e signos essa atividade é histórica, social e cultural”.

Leyton (1969), afirma que alguns instrumentos de avaliação podem ter mais efeito sobre o que é ensinado do que os próprios programas de estudo, exercendo um poderoso efeito sobre a aprendizagem. Nesta visão, a articulação da avaliação com o processo de ensino é um ponto fundamental dentro da perspectiva da educação, representando um ganho, pois, a avaliação por meio de um instrumento pode ser o próprio estímulo à busca do conhecimento, concentrando-se num nível maior, numa perspectiva integrada na qualidade.

Nesta perspectiva, este estudo se refere a utilização dos instrumentos de avaliação como recurso pedagógico-didático numa possibilidade dialética. Haja vista que a consideração de qualquer avaliação não deva ser considerada uma disciplina exata. Conforme citou Domingos (2006, p.8)

A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sócio-cognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exacta, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão.

---

<sup>23</sup> A atividade pode ser caracterizada pelos: “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2001, p.68).

Domingos (2006), destacou quatro aspectos que fundamentam uma teoria de avaliação formativa: a) As práticas de avaliação não devem ser indiferentes à natureza da disciplina e às concepções epistemológicas e ontológicas dos professores sobre as mesmas; b) As ações dos professores na atividade devem regular a aprendizagem considerando os planejamentos de ensino e a sua efetivação nas aulas, distinguindo o “que” e o “como” vai ser ensinado e também o que os alunos vão “fazer” e “aprender”; c) Deve ser indicado o grau de maturidade dos alunos a respeito do objeto de ensino e situá-los numa Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta ZDP deverá propiciar aos alunos imaturos, as condições de, pelas interações sociais com os alunos mais amadurecidos atingir um patamar de conhecimentos mais elevado; d) O interesse dos alunos nas atividades é elemento crucial, considerando o destaque das dimensões metacognitiva, afetiva e volitiva, da auto-avaliação, das discussões nas aulas acerca da aprendizagem e da avaliação e do apoio entre pares.

Neste íterim, a utilização de um instrumento como possibilidade construtiva do maior nível de apreensão dos sujeitos sugere do docente a proposição de ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais dos educandos, e isso conforme disseram Anastasiou e Alves (2004, p.21), “só pode ser possível por meio da análise via metodologia dialética”.

A dialética é a única maneira pela qual podemos alcançar a realidade e a verdade como movimento interno da contradição [...] Em lugar de a contradição ser o que destrói o sujeito (como julgavam todos os filósofos), ela é o que movimenta e transforma o sujeito, fazendo síntese ativa de todos os predicados postos e negados por ele (CHAUÍ, 1995, p.203).

Portanto, admitir a dialética como um método de análise, consiste em buscar a verdade pelo princípio da contradição. Assim, agindo didaticamente o investigador deve partir de uma tese (posição), que por sua vez deve produzir uma antítese (oposição) correspondente. A união dessas duas (tese e antítese) produz a síntese (composição) que é uma nova tese que produzirá sua antítese, perfazendo um ciclo (movimento) de constante transformação. Ou seja, com base na contradição, o sujeito que busca a verdade deve organizar o seu raciocínio analisando uma situação dada na realidade. Neste processo ele vai ter contato com a tese e com a negação da tese. Contudo, a negação da própria tese original não é suficiente para a compreensão do fenômeno investigado, pois toda negação, em si mesma, contém alguma positividade

(não se pode negar sem afirmar alguma coisa). É preciso então aproveitar as contribuições positivas que existem na tese e na antítese para se chegar a uma síntese dos dados conseguidos (KORSCH, 2008).

## ORGANIZAÇÃO DO IMADE

Basicamente, conforme a Figura 1, o IMADE está organizado com os dados de identificação do contexto de análise, o tratamento de 4 (quatro) questões que serão pontuadas pelos aplicadores e pelo desfecho dos participantes após a aplicação do instrumento.

**Figura 1** – Instrumentos de Mediação da Avaliação do Desenvolvimento Escolar

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO					
DATA/PERÍODO:					
TURMA/ESCOLA:					
PROFESSOR(A):					
QUESTÕES					
A – Como você sinala a qualidade da capacidade voluntaria de atenção dos alunos durante as aulas?					
B – Como você sinala a qualidade das condições concretas para o desenvolvimento das atividades de estudo dos alunos no cotidiano das aulas?					
C – Como você sinala a influência da objetivação dos alunos no processo de ensinagem no sentido de qualificar as ações pedagógico-didáticas?					
D – Como você sinala a qualidade dos modos de interferência, considerando os resultados efetivos produzidos durante o período avaliado?					
QUESTÕES / PONTUAÇÃO					
	BAIXO 5	MÉDIO-BAIXO 10	MÉDIO 15	MÉDIO-ALTO 20	ALTO 25
A					
B					

C					
D					
TOTAL DE PONTOS:					
DESFECHO / PARTICIPANTES					

Fonte: Próprios autores

As questões “A”, “B”, “C” e “D” devem ser sinaladas de acordo com a percepção dos conceitos “baixo” com 5 (cinco pontos), “médio-baixo” com 10 (dez pontos), “médio” com 15 (quinze pontos), “médio-alto” com 20 (vinte pontos) e “alto” com 25 (vinte e cinco pontos). Deve-se efetuar o somatório dos pontos, podendo se obter um total mínimo de 20 (vinte) pontos e um total máximo de 100 (cem) pontos.

Com relação a pontuação final, ressaltamos que se refere a uma simples forma de priorização do atendimento das questões, haja vista não se trata de uma avaliação somativa ou meritocrática, pois esta seria um parâmetro classificatório, mas não nos demonstra as fragilidades do processo formativo que pode possibilitar os indicativos essenciais para a reestruturação das atividades (LUCHESE, 1990).

Por fim, o instrumento propõe um desfecho em função do trabalho de análises e discussão coletiva. Sugerimos que os encaminhamentos sejam registrados, assim como as pessoas que contribuíram, como forma de criar parâmetros para as próximas avaliações.

## FINALIDADES DO IMADE

A aplicação do instrumento se destina especialmente aos contextos de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem de conteúdos onde os resultados dos procedimentos avaliativos não correspondem as expectativas geradas inicialmente pelos professores. Assim, espera-se com a aplicação do IMADE conseguir uma perspectiva favorável para explorar melhor o potencial dos alunos, seja revendo o processo de ensino-aprendizagem ou criando outras formas que permitam potencializar o trabalho formativo.

Neste sentido, as questões do IMADE estão dispostas com o propósito de explorar e avaliar em que medida o modo de intervenção desenvolvido com os alunos

pode ter influência sobre as suas expectativas de desenvolvimento, diante das avaliações sobre o aprendido. Portanto, a resposta a cada questão do instrumento representa uma possibilidade de reordenar as atividades propositivas e colocar em prática novas possibilidades interventivas. Assim, na concepção do IMADE sugerimos que ele seja um instrumento destinado ao ensino com pesquisa (DAVÍDOV, 1988), pois a cada ciclo de avaliação o aplicador do instrumento terá a oportunidade de rever as intervenções pedagógico-didáticas e, caso seja pertinente, poderá fazer as adequações a partir das provocações do próprio instrumento, haja vista a sua fundamentação com base na promoção de ações comunicativas (HABERMAS, 1987).

### **Sistemática de aplicação do instrumento de mediação da avaliação do desenvolvimento dos escolares**

O(a) professor(a) responsável pela turma inicia o processo de aplicação do instrumento respondendo ao questionário do IMADE (Figura 1). O (a) aplicador (a) deverá atribuir as pontuações as questões, tendo como referencial de análise a autocrítica a respeito do desenvolvimento das atividades junto aos escolares durante.

Destacamos que para discutir cada pontuação o(a) aplicador(a) do instrumento deverá produzir os argumentos correspondentes, pois num segundo momento as questões avaliadas serão apresentadas para o coletivo de envolvidos no processo formativo dos alunos. As pessoas que podem contribuir nas discussões, a princípio, são as pessoas de dentro do contexto da escola (professores, coordenadores, diretores, psicólogos, representantes de alunos e pais ou responsáveis etc.) podendo ser também pessoas externas. Esta deve ser uma decisão própria e acordada de cada instância educativa.

Sobre as justificativas do avaliador por suas opções de respostas, espera-se, a abertura dialógica para as colocações das visões contraditórias (ou não), mas sempre no sentido de compor uma **síntese** consensual que dê, sob a égide do coletivo, as condições de proporcionar os devidos encaminhamentos para as novas intervenções pedagógico-didáticas. Entretanto, destacamos que as justificativas do aplicador inicial a respeito da sua avaliação, devem ser materializadas, ou seja, o(a) professor(a) que respondeu inicialmente o IMADE, deve justificar seus pontos de vista a partir dos seus registros descritivos das atividades desenvolvidas, dos fatos consumados, da demonstração da participação efetiva dos sujeitos, do cômputo de horas atividades e



por meio de argumentos aceitos como legítimos no contexto da análise pelo grupo de colaboradores. Haja vista que a essência do IMADE se reside num processo analítico e reflexivo que inclui argumentações e contra argumentações para se chegar a uma composição de ideias.

### **Atenções para com a aplicação do IMADE**

- O(a) docente responsável pela aplicação do Instrumento deve fazer cotidianamente as anotações de bordo referentes as ações, atividades e abstrações que representam os fatos acontecidos no desenvolvimento das relações pedagógicas. Ou seja, deve-se registrar os acontecimentos que vão compor as argumentações dos docentes em razão de suas opções de respostas do IMADE.

- O grupo de professores deve estar organizado para trabalhar na perspectiva sociocultural (VYGOTSKI, 2007). Faz-se necessário comungar com o conceito vygotskiano de aprendizagem mediada, onde entende-se que podemos aprender por meio da experiência do outro. Como disse Vygotski (1989, p.33) "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa". Por esta análise, podemos admitir que na discussão temos as possibilidades de ensinar ou de aprender com os outros e reelaborar ou reconstruir o conhecimento.

- Compromissar-se com a assunção de fazer ensino com pesquisa como possibilidade de apreensão do fenômeno estudado em sua totalidade. Neste o professor tem o papel de mediar interferindo ativamente nos processos mentais dos alunos e produzindo novas formações da atividade mental por meio dessa interferência. Neste caso, propomos o experimento Didático-Formativo (DAVÍDOV, 1988; LIBÂNEO, 2009).

### **FUNDAMENTAÇÃO DAS QUESTÕES DO IMADE**

**Questão A: como você sinala a qualidade da capacidade voluntária de atenção dos alunos durante as aulas?**

A atividade voluntária tem mais influência na diferenciação entre os homens e os animais do que o próprio desenvolvimento intelectual (VYGOTSKI, 2007). Logo, a investigação sobre esta capacidade assume uma importância fundamental para a organização das atividades propositivas com potencial de promoção do

desenvolvimento dos estudantes. Haja vista que esta compreensão pode evitar medidas de intervenção educacional ineficazes, desnecessárias e às vezes desconstrutivas na formação de crianças para a vida, como por exemplo os excessos de ações disciplinares e punitivas dos escolares.

Vygotsky (2007) destacou que a atenção é uma estrutura psicológica fundamental que embasa o uso dos instrumentos (sentido de fala) pelos seres humanos e que esta capacidade de focar ou não a atenção é decisiva no êxito das operações práticas. Para o autor a possibilidade de mudança do comportamento da criança está relacionado com a promoção das modificações de suas necessidades e motivações.

Portanto, se estamos diante de um contexto que dificulta o fazer pedagógico faz-se necessária a implementação de medidas no sentido de criar as melhores condições concretas para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, evitando assim a conformação com a realidade. Neste sentido, Miranda et al. (2019) cita em seu estudo que

[...] As questões de falta de atenção de alunos e desgaste excessivo dos professores com intervenções disciplinares denotam que há a necessidade de se criar uma coesão entre os agentes educadores da escola e as medidas práticas de intervenções com controles rigorosos de efetividade e retomada de ações. Ou seja, Fichtner está propondo que o problema seja aceito e assumido por todas as instâncias da coletividade envolvida no caso (MIRANDA et al., 2019, p. 204).

Para Miranda et al. (2019), após a assunção do problema pelos principais envolvidos e responsáveis diretos pelas intervenções formativas, devemos promover junto à coletividade uma devida conscientização sobre a gravidade e os desdobramentos do problema a nível da formação individual e consequências sociais. Esse processo de enfrentamento do problema deve ser orientado no sentido de possibilitar mais observações, comparações, descrições, debates dos fatos e fenômenos, novas conclusões, generalizações, experimentações, tudo no propósito de elaborar as melhores condições para o controle prático do problema.

Fica evidenciado no estudo de Miranda et al. (2019, p. 210) que as intervenções práticas devem ser fundamentadas por base teórica de cunho científico que propicie a conciliação do ensino com a pesquisa como meio de produzir conhecimentos da realidade da escola. Por fim o estudo cita que o trabalho coletivo é um grande desafio

para os educadores, pois observamos facilmente que “não há soluções mágicas e nem tão pouco generalizantes que possam contribuir decisivamente no contexto investigado sem que haja um envolvimento profundo e incansável dos sujeitos incumbidos do fazer educacional.

Sobre intervenções práticas em contextos formativos, Makarenko (1981) apresenta a necessidade do estabelecimento de um “regime” como possibilidade de obter avanços nas questões disciplinares de jovens escolares. O autor considerou como medida específica adequada para ser implementada no campo prático pela coletividade após o processo de avaliação. Esse regime, deve ser planejado no sentido de criar situações viáveis diante das condições reais da escola, como a estrutura, quadro de professores, carga horária etc. Ou seja, as soluções devem partir da coletivamente, sendo viáveis e pensadas a partir das disponibilidades reais.

**Questão B: como você sinala a qualidade das condições concretas para o desenvolvimento das atividades de estudo dos alunos no cotidiano das aulas?**

As condições concretas da atividade determinam as operações correspondentes a cada ação. Isto implica em pensar que diferentes objetivos podem ser atingidos, ou não, durante o desenvolvimento das atividades. Portanto, de alguma forma, os sujeitos que se envolveram nas atividades contemplaram em maior ou menor grau os seus motivos, diante das condições didáticas que foram disponibilizadas no desenvolvimento educacional.

As *condições* das ações didáticas dizem respeito, no geral, às condições concretas de ensino e de aprendizagem que incidem no processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente, referem-se às políticas educacionais e diretrizes normativas para o ensino; às práticas socioculturais, familiares, locais; ao funcionamento da escola como as práticas de organização e gestão, o espaço físico, o clima organizacional, os meios e recursos didáticos, o currículo, os tempos e espaços; às condições pessoais e profissionais dos professores; às características individuais e socioculturais dos alunos, às disposições internas para estudo e acompanhamento das atividades didáticas, necessidades sociais e aprendizagem; ao relacionamento entre professor e alunos, alunos e colegas (LIBÂNEO, 2013, p.54).

Assim, fica verossímil, de posse das informações obtidas no processo desenvolvido, avaliar a abrangência e os impactos que foram permitidos em função do modelo de relação pedagógica praticado. Vários aspectos podem ser observados:

a estrutura, instalações, materiais e equipamentos, suporte pedagógico e administrativo, condições ambientais como ruídos, poluição visual, temperatura ambiente etc.

**Questão C: como você sinala a influência da objetivação dos alunos no processo de ensinagem no sentido de qualificar as ações pedagógico-didáticas?**

Outro aspecto bastante representativo no processo de desenvolvimento das atividades formativas da escola se refere a possibilidade de objetivação dos sujeitos na relação pedagógica-didática, influenciando nos resultados. Conforme Vygotsky (2004), esta relação do sujeito com o mundo cultural sofre uma influência recíproca, porque ela acontece sob a intervenção de um elemento intermediador, não sendo, portanto, uma relação direta e passando a ser mediatizada. Como disse Lukács (1978, p.287) o “desenvolvimento (humano) jamais começa do início, mas elabora sempre os resultados de etapas precedentes, tendo em vista as necessidades atuais, assimilando-os [...]”.

Neste contexto de análise, os pesquisadores observaram no campo prático da relação pedagógica nas aulas de educação física do primeiro ano do ensino fundamental que a objetivação dos alunos se caracterizava em vários aspectos, sendo: a) os meios capazes de provocar mudanças qualitativas na relação professora, alunos e conteúdos formativos vão solicitar uma maior interatividade entre o mundo de dentro e o mundo de fora da escola; b) a objetivação dos alunos tem relação com a prática social deles, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertencem; c) a escola como instituição formativa especializada deve tomar a iniciativa de ampliar a sua atuação, se integrando e fazendo-se integrada aos contextos de vida da sua comunidade, para juntos poderem avançar numa proposta idealizada de preparação de pessoas para um mundo em constante transformação e; d) precisamos criar melhores meios de promoção de uma prática docente comprometida com o processo de transformação social, que utilize de conteúdos que conduzam os educandos a uma leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais.

**Questão D: como você sinala a qualidade dos modos de interferência, considerando os resultados efetivos produzidos durante o período avaliado?**

Na perspectiva histórico-cultural, há um entendimento de que a atividade de aprendizagem não é espontânea (DAVÍDOV, 1988), antes envolve intencionalidade, em uma *práxis* pedagógica que, por um lado é particular, individual, mas que é, ao mesmo tempo, social, pois ocorre em contexto histórico-social que condiciona a prática individual (VYGOTSKY, 2007). Assim, as ações e processos de formação e o desenvolvimento passam a ser os elementos centrais na relação de ensino-aprendizagem.

Galperin (1986), propõe um modo de ensinar considerando três fases. A primeira, a fase da orientação, deve ser desenvolvida de tal modo que facilite ao indivíduo a compreensão da situação e sua preparação para a execução da tarefa. A segunda fase, a fase da execução, será influenciada pela fase anterior, logo o sucesso da execução dependerá da qualidade da orientação. A terceira fase, segundo Galperin se refere ao controle da situação e dos resultados. Mas, esta última fase deverá estar presente na orientação e na execução, pois se consiste também na avaliação.

Freitas e Rosa, (2015) diz que o professor precisa ser um conhecedor do modo investigativo que deu origem ao conhecimento, identificando o modo próprio de pensar, analisar e compreender do objeto a ser ensinado aos alunos. Por este caminho, o aluno deve ser encaminhado para que tenha as ações mentais que correspondem a esse novo conhecimento, dando a ele as condições de recriar e criar relações de pensamento diferentes e mais lógicas do que aquelas que ele possuía antes da atividade de aprendizagem (DAVÍDOV, 1981). Assim o papel daquele que propõe e medeia o desenvolvimento da tarefa (professor) adquire uma importância decisiva na aprendizagem.

Sobre os modos de assimilação e operação com os ensinamentos, os pesquisadores deste estudo concluíram no campo prático da investigação que: a) a pesquisa reforçou a ideia de que não há uma forma única de instruir uma tarefa capaz de contemplar as possibilidades de entendimentos de todos os alunos, mesmo que consideremos que eles estiveram desejosos e necessitados de atingir seus objetivos; b) foi observado que, tal como disse Vygotsky (2007), o desenvolvimento psíquico depende do contexto social e das formas sociais de ensino-aprendizagem; c) conforme enfatizaram Rosa e Sylvio (2016) fazendo referência aos métodos tradicionais de ensino, falta aos professores formação teórica para superar a repetição de modelos e promover as adequações dos processos de ensino e aprendizagem a realidade educacional; d) o comportamento da turma estaria refletindo o tipo de

experiências formativas que eles estão tendo em relação a soluções de problemas durante o tratamento dos conteúdos escolares; e) o estudo mostrou que a associação de diferentes modos de instrução tende a favorecer o ensino dos alunos no entendimento das tarefas. Esta integração de modos reforçou a premissa da teoria histórico cultural de que a aprendizagem eficiente envolve, necessariamente, a dimensão social com as trocas objetivadas pelos indivíduos nas relações formativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que explorar e avaliar em que medida o modo de intervenção desenvolvido com os alunos pode ter influência sobre os resultados obtidos na relação com os resultados esperados nas avaliações deve ser uma práxis nos processos educativos. Neste sentido o IMADE foi apresentado como uma possibilidade inicial para apoiar os educadores nas suas ações de trabalho. Logo, a sua exequibilidade pressupõe a articulação dos pensamentos coletivos como possibilidade metodológica para o apontamento de ideias que possam se configurar como medidas intervencionistas junto à escola e as suas questões diagnosticadas como problemáticas.

O que se pretende, essencialmente, com o IMADE, é favorecer o trabalho conjunto entre os educadores no contexto prático e com isso desenvolver no sentido de criar as melhores condições capazes de favorecer a potencialização do desenvolvimento dos alunos. Assim, tomamos como fundamental a perspectiva do trabalho pedagógico que condiciona as ações de ensino à pesquisa, pois sugere-se que a análise dos fatos acontecidos e sua discussão *a posteriori* sob critérios de comprometimento com o bem comum e cientificidade possam ser importantes aliados dos agentes educacionais para a promoção do desenvolvimento humano. Neste contexto, a concepção deste instrumento entende que para a compreensão e apreensão das questões pedagógico-didáticas que se revelam no seio escolar, se faz necessária a socialização das vivências individuais e a construção de uma estrutura de informações que permitam relacionar os conhecimentos abstraídos de diferentes momentos, de forma a possibilitar uma ampliação da visão inicial a cada nova situação.

Ademais, se as aprendizagens não se dão todas da mesma forma, pois elas dependem tanto do sujeito que apreende, do que ensina e do objeto de apreensão, logo, os objetivos dos processos de ensinagem são pretensões contextuais, ficando assim o indicativo de que a organização da escola para superar seus próprios desafios requer rupturas com a sua base tradicional, haja vista que ela mesma pode revelar o seu obscurantismo a partir da promoção da ação dialógica.

Enfim, este instrumento foi pensado e organizado a partir conceitos acadêmicos e vivências práticas no campo de ensino escolar. Contudo, a sua generalização em contextos diversos e a aplicação sistemática como meio de intervenção para promover mudanças qualitativas na escola deverá se constituir como objeto de novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org). **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2004.

CHAUI, M de S. **Ideologia e Educação**. São Paulo. Revista CEDES, n.2, 1980.

CUVILLIER, A. **Manuel de Philosophie**. Tome I. Librairies, Armand Colin. Paris. 1950.

DAVÍDOV, V. V. A atividade de aprendizagem no primeiro período escolar. In: **Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Tradução de textos publicados na Revista Soviet Education sob título Problems of desenvolvimental teaching (tradução para o português não publicada). Educação Soviética. Agosto 1988.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Havana, Ed. Pueblo y Educación, 1981.

DOMINGOS, F. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FICHTNER, B. **O paradigma histórico-cultural (Vigotski e Leontiev): Perspectivas e Limites**. Apostila do Prof. Dr. Bernd Fichtner, Universidade de Siegen/Alemanha, Programa Internacional de Pós-Graduação em Educação - International Education D- INEDD Universidade de Siegen/Alemanha, 2011.

FREITAS, R. A. M. Da M.; ROSA, S. V. L. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015.

GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones mentales. In: **Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. I. I. Iliassov y V. Ya. Liadis**. La Habana, Pueblo y Educación, 1986.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1987.

KORSCH, K. **Marxismo e filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In **Vygotsky, L. (et al.) Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LEYTON, S. M. **Planejamento educacional: Um modelo pedagógico**. Santiago, Chile: 1969.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davidov**. **Revista Bras. De Educação**, Rio de Janeiro, n.27, p. 5-24, dez. 2004.

LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko, SUANNO, João H.; SUANNO, Marilza V.R. (Orgs.). **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **O Campo Teórico-Investigativo e Profissional da Didática e a Formação de professores. Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia, CEPED, PUC Goiás, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente**. Texto apresentado na apresentação do XII Encuentro De Geógrafos de América Latina, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, abril, 2009.



LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor**. Uberlândia: Edufu, 2017.

LUCHESI, C. **Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação**, nº 8, São Paulo FDE. 1990.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978.

MAKARENKO, A. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo, Moraes, 1981.

MIRANDA, M. Jr.; SOUZA, S. G.; SOUSA, R.P. GARCIA, S.A. Os episódios de falta de atenção dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental nas aulas de educação física da escola pública de Goiânia-GO. In: MACHADO, Gabriella Eldereti; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de (Orgs.). **Temas emergentes à educação: (re)significações e complexidades ao ensino e aprendizagens**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 167-214.

OLIVEIRA, M. K. de. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ROSA, S. V. L.; SYLVIO, M. C. Teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental: bases para uma epistemologia psicológico-didática do ensino. In: FREITAS; Raquel Aparecida Marra da Madeira. **Ao educador Raul Rodrigues Gomes. Editora-gerente**. Revista Educativa, PUC Goiás, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago, 2016.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Metodologia dialética em sala de aula**. Revista AEC, v.21, n.83, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo, 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



## **AUTORES**

**Jaqueline Maissiat**

Doutorado em Informática na Educação, IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberlândia/MG, e-mail: jaquelinemaissiat@iftm.edu.br

**Katianny Santana Lúcio da Costa**

Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás, campus Goiânia/ESEFFEGO.

**Luciléia de Souza Baptista**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense UFF(2007). Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro- IFRJ (2018). Idealizadora e contadora de histórias do Projeto "Abayomi- Encontro Precioso". Especialista em Análise e Políticas para a População Negra, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da UFF, mestranda em História Comparada pela UFRJ. Trabalha como Assistente Social na Organização Não Governamental, Movimento de Mulheres em São Gonçalo, realizando atendimento à mulheres crianças e adolescentes, vítimas de violência doméstica e familiar e/ou sexual e ex Conselheira Suplente no Conselho Estadual dos Direitos da Mulher e idealizadora do Grupo Reflexivo com Mulheres em situação de violência de gênero.

**Made Júnior Miranda**

Pós-Doc junto ao Programa de Pós graduação em Educação, da FFCLRP/USP. Docente da UEG-ESEFFEGO e da PPGE-PUC-GO. Professor credenciado dos Programas de Pós-graduação em Educação Stricto Sensu (PPGE/PUCGO e PPGE/UEG/INHUMAS).

**Mariana Ferraz Simões**

Graduanda do curso de Educação Física (Licenciatura) da Universidade Federal do Espírito Santo.

**Pierla Izabele da Conceição Vitoria**

Graduanda em Educação Física - Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista do PaEPE I programa direcionado à monitoria e ao apoio às

atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelas diferentes unidades acadêmicas da UFES. Membro do Centro de Memória da Educação Física e do Esporte Capixaba (CEMEFEC).

**Ricardo Brasileiro de Matos**

Mestrando em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduado Lato Sensu em Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação e Ciências e Matemática pelo IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberlândia/MG, Pós-Graduado em Gestão Escolar pelo Instituto Federal do Sul de Minas, Licenciado em Matemática e Pedagogia, e-mail: ricardo.mattos10@gmail.com

**Rodrigo Pereira de Sousa**

Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás.

**Samuel Gomes de Souza**

É professor de Educação Física, graduado no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

**Silas Alberto Garcia**

Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG-Porangatu) Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Docência do Ensino Superior na Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC). Graduado no curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus ESEFFEGO.

**Tainá Both**

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Chapecó/SC. Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela Universidade Leonardo da Vinci. Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Chapecó/SC. Integrante do grupo de pesquisa GPEM@T. E-mail: bothtaina@gmail.com

## Organizador

### **EDER JOACIR DE LIMA ORCID**

iD: <https://orcid.org/0000-0002-5651-6810>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8467294094323481>

RESUMO DA BIOGRAFIA: Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso. Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso. Graduado em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Primavera do Leste.



ISBN 978-658459988-8



9 786584 599888