



Organizadores
Claudionor Nunes Cavalheiro
Eder Joacir de Lima

4
2022

EDUCAÇÃO *Formação e Transformação*

EDITORA
UNION

© 2022 – Editora Union

www.editoraunion.com.br

editoraunion@gmail.com

Organizadores

Claudionor Nunes Cavalheiro

Eder Joacir de Lima

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Union

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C376e Cavalheiro, Claudionor Nunes
Educação: Formação e Transformação - Volume 4 / Claudionor Nunes Cavalheiro; Eder Joacir de Lima (organizadores). – Formiga (MG): Editora Union, 2022. 80 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84885-11-0
DOI: 10.5281/zenodo.7259709

1. Educação. 2. Docência. 3. Tecnologias. 4. Inclusão. I. Lima, Eder Joacir de. II. Título.

CDD: 370
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 Union
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoraunion.com.br
editoraunion@gmail.com
Formiga - MG

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

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoraunion.com.br/2022/10/educacao-formacao-e-transformacao.html>



AUTORES

**ALESSANDRA FONSECA FARIAS
EDENICE DOS SANTOS
ELENITA DE AMARAL LIMA
ELIANE ÁVILA DE LIMA
ELIANE PEREIRA LOPES
ESTER LOPES CORDEIRO BARBOSA
FERNANDO FERREIRA ROCHA
GABRIELLE BATISTA DOS SANTOS
JAQUELINE VALÉRIA BATISTA
LILIAN GOMES ANDRADE CARDOSO
LUCIA SOUZA BERNARDO
MARCIO ROGERIO BRESOLIN
MARIA ROSELI DE MELO SOUZA
MICHELI EVANGELISTA RODRIGUES
NAIR CRISTINA DE OLIVEIRA ALVES
SILVANA ALVES SILVA DIAS
SILVIA APARECIDA DOS SANTOS
WANDERSON CAVALCANTI SILVESTRE NOBRE DE PAULO**

APRESENTAÇÃO

A Educação tem experimentado transformações profundas em seus processos formativos nestes últimos anos. Nessa perspectiva, cada vez mais os autores têm destinado seus esforços na busca de soluções para os problemas crônicos do cotidiano escolar, buscando dar maior ênfase às aprendizagens significativas com o intuito de dar maior eficácia à Escola e universalizar o acesso e permanência dos alunos.

No primeiro capítulo, fundamentada em Paulo Freire, Lopes chama a atenção para uma discussão relevante nos dias atuais: Educação e Cidadania. Além de apresentar o pensamento de Freire sobre Educação e Cidadania, o trabalho objetiva discutir o processo de emancipação dos sujeitos por meio da educação, enfatizando o papel da escola na formação integral do sujeito.

O segundo capítulo expõe uma crítica ao ensino tecnicista da disciplina de Educação Física nas escolas, enfatizando que é preciso repensar esse tipo de prática para reaprender a ensinar as modalidades esportivas numa perspectiva decolonial.

No terceiro capítulo, por meio de uma pesquisa teórica, os autores propõem uma análise reflexiva sobre os desafios que educadores e alunos enfrentaram no decorrer do ensino híbrido e no retorno às atividades presenciais no contexto pós-pandemia.

A importância do estágio supervisionado ser pensado a partir do cotidiano escolar, para que haja a ressignificação da prática pedagógica docente na formação inicial em pedagogia, é discutido no texto proposto por Farias no quarto capítulo deste volume.

Por fim, Batista, Lima e Barbosa, ressaltam a importância da alfabetização cartográfica nas séries iniciais, para que, desde cedo os alunos possam ler e interpretar criticamente o espaço ao seu redor por meio de símbolos e mapas.

Sem dúvida, a proposta apresentada pelo livro é ambiciosa, e não deve se esgotar apenas nela. As escolhas dos capítulos apresentados foram frutos de escolhas e limitações, recusas e possibilidades. Os textos ora apresentados lançam provocações, e instigam os leitores na busca pelo aprofundamento de seus estudos. Os apontamentos não indicam roteiros prontos, mas instigam-nos a buscarmos novos caminhos, novas proposições, lançando assim provocações do que temos e do que queremos para a Educação. A semente está lançada. Que gere bons frutos!

SUMÁRIO

<p>Capítulo 1 EDUCAÇÃO E CIDADANIA <i>Eliane Pereira Lopes</i></p>	<p>8</p>
<p>Capítulo 2 APRENDER A DESAPRENDER PARA REAPRENDER AS MODALIDADES ESPORTIVAS NUMA PERSPECTICA DESCOLONIAL <i>Marcio Rogerio Bresolin</i></p>	<p>18</p>
<p>Capítulo 3 ENSINO HIBRIDO E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PÓS-PANDEMIA <i>Edenice Dos Santos; Silvana Alves Silva Dias; Lucia Souza Bernardo; Wanderson Cavalcanti Silvestre Nobre de Paulo; Fernando Ferreira Rocha; Gabrielle Batista dos Santos; Nair Cristina de Oliveira Alves; Silvia Aparecida dos Santos; Maria Roseli de Melo Souza</i></p>	<p>37</p>
<p>Capítulo 4 RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA <i>Alessandra Fonseca Farias</i></p>	<p>46</p>
<p>Capítulo 5 A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS <i>Jaqueline Valéria Batista; Eliane Ávila de Lima; Ester Lopes Cordeiro Barbosa</i></p>	<p>56</p>
<p>Capítulo 6 O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO <i>Gabrielle Batista dos Santos; Silvia Aparecida dos Santos; Lucia Souza Bernardo; Edenice Dos Santos</i></p>	<p>69</p>
<p>Capítulo 7 INCIDÊNCIAS DO ENSINO REMOTO: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO <i>Lilian Gomes Andrade Cardoso; Elenita de Amaral Lima; Micheli Evangelista Rodrigues</i></p>	<p>72</p>
<p>AUTORES</p>	<p>75</p>
<p>ORGANIZADORES</p>	<p>78</p>

Capítulo 1

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Eliane Pereira Lopes

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Eliane Pereira Lopes

Graduada em Pedagogia, Geografia, História e Artes. Pós-graduada em Psicopedagogia e educação Infantil. Coordenação e Supervisão Escolar. Geografia e meio ambiente. Metodologia do Ensino de Geografia. Educação do Campo. Artes técnicas e procedimentos. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: el087206@gmail.com

Resumo: Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997) foi um filósofo e educador pernambucano, considerado um dos maiores pensadores da pedagogia. O pressuposto pedagógico de seu pensamento baseia-se na construção do conhecimento por meio da prática dialética, em oposição ao conceito de tecnologia educacional que o autor entende como educação bancária. O autor trabalhava mais diretamente com a Educação de Jovens e Adultos e na Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo. Durante os anos da ditadura brasileira, Freire foi exilado, mas sua obra continuou a produzir e deixou uma marca importante na história da educação, especialmente no campo da filosofia educacional. De volta ao Brasil, ao final da ditadura, seu pensamento foi importante para pensar a redemocratização da educação. Portanto, este artigo tem como objetivo expor o pensamento educacional de Paulo Freire sobre Educação e Cidadania. Na atualidade, este é um tema que precisa ser repensando, e incluindo no currículo escolar. Pois, a educação para a cidadania visa promover a formação de pessoas responsáveis, autônomas, unidas, que compreendam e exerçam os seus direitos e obrigações num processo de diálogo e respeito pelo próximo, democrático, pluralista, crítico e de espírito criativo. Construindo uma sociedade ativa que luta pelos seus direitos. A educação para a cidadania fornece às pessoas o conhecimento e as habilidades para entender, desafiar e participar da sociedade. Incluindo política, mídia, sociedade civil, economia e direito. Uma sociedade democrática deve ser composta por cidadãos ativos, informados, críticos e responsáveis. Ou seja, indivíduos dispostos e capazes de assumir a responsabilidade por si e por seu lugar na sociedade, além de contribuir com os fatores políticos da região. Portanto, a educação deve ter um papel fundamental na cidadania, pois por meio da educação, valores, atitudes e comportamentos podem ser moldados, levando os alunos a se tornarem cidadãos, atendendo às necessidades de todos, devendo ser objeto dos currículos escolares, como toda criança, jovem Parte integrante da educação humana.

Palavras-chave: Conhecimento. Educação. Cidadania.

Abstract: Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997) was a philosopher and educator from Pernambuco, considered one of the greatest thinkers in pedagogy. The pedagogical assumption of his thinking is based on the construction of knowledge through dialectical

practice, in opposition to the concept of educational technology that the author understands as banking education. The author worked more directly with Youth and Adult Education and in the Education Department of the City of São Paulo. During the years of the Brazilian dictatorship, Freire was exiled, but his work continued to produce and left an important mark on the history of education, especially in the field of educational philosophy. Back in Brazil, at the end of the dictatorship, his thinking was important for thinking about the redemocratization of education. Therefore, this article aims to expose Paulo Freire's educational thought on Education and Citizenship. Currently, this is a topic that needs to be rethought, and included in the school curriculum. Therefore, education for citizenship aims to promote the formation of responsible, autonomous, united people who understand and exercise their rights and obligations in a process of dialogue and respect for others, democratic, pluralistic, critical and creative. Building an active society that fights for its rights. Citizenship education provides people with the knowledge and skills to understand, challenge and participate in society. Including politics, media, civil society, economics and law. A democratic society must be composed of active, informed, critical and responsible citizens. That is, individuals willing and able to take responsibility for themselves and their place in society, in addition to contributing to the political factors in the region. Therefore, education must play a fundamental role in citizenship, because through education, values, attitudes and behaviors can be shaped, leading students to become citizens, meeting everyone's needs, and must be the object of school curricula, like any other child, youth An integral part of human education.

Keywords: Knowledge. Education. Citizenship.

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a forma de educar no século XXI, o alcance das novas tecnologias, as mudanças sociais e a emergência de pensar novas formas de ensinar e estruturar a aprendizagem, devemos também revisitar uma relação importante: a participação escolar na construção social.

Uma vez que a escola está institucionalizada como instituição estatal e necessária para a constituição da sociedade, isso se deve especialmente à necessidade não só de abolir o passado, mas também de criar uma sociedade baseada nos valores e pressupostos do Iluminismo e da ciência. Naquele período histórico, o cientificismo era considerado um elemento indispensável para a humanidade emergir da "Idade das Trevas".

Por exemplo, no Brasil da década de 1990, a abertura das redes públicas de ensino à gestão participativa criou condições possíveis para que a escola pensasse suas realidades não apenas no contexto nacional, mas também no contexto local, reconhecendo os desafios que enfrentava no contexto. de sua comunidade.

Todas essas discussões estão alicerçadas no campo da sociologia da educação, representado principalmente pelo educador brasileiro Paulo Freire, cuja extensão de suas ideias e escritos são essenciais para “sacudir” nossa educação do elitismo conservador para o socialismo democrático.

Por isso, ao longo deste artigo, não poderemos falar sobre educação em cidadania sem revisitarmos algumas obras célebres desse autor, compreendendo o porquê de a educação nos países de Terceiro Mundo ser tão vinculada às noções de cidadania e emancipação social. Portanto, neste artigo, enfocaremos em duas discussões principais: contribuição da educação para o processo emancipatório.

A relação entre educação e cidadania

A educação desempenha um importante papel social. Em qualquer sociedade organizada, alfabetizada ou não, veremos um movimento na educação, especialmente voltado para o ensino das novas gerações.

Esse movimento educacional que penetra na sociedade, além de disseminar o conhecimento, também busca instrumentalizar os sujeitos que se tornarão a próxima geração ativa da sociedade, ajudando-os a estabelecer uma certa visão de mundo e desenvolver as habilidades necessárias para a manutenção social. Em uma sociedade sem interferência externa e sem organização de classes, talvez isso seja igualitarismo.

O problema, no entanto, surge em sociedades onde as relações de poder claramente abrangem a organização social, estruturando-a de tal forma que algumas pessoas podem se mover em certas direções sociais e outras não. Além disso, o processo de aculturação produzido pelo sistema escolar também afeta diretamente sua organização e pode ser prejudicial em muitos casos.

A educação está diretamente enraizada na manutenção da cultura, seja ela qual for. A sociedade moderna vê a escola como um espaço garantido para essa manutenção, e uma continuação de alguma forma de organização social. Então, ao pensar em uma escola, devemos levar em conta também que sua estrutura carrega a marca do mundo visto de um determinado ângulo, de uma determinada lente, de uma determinada ideologia.

Quem controla a organização do conhecimento, controla como a sociedade é formada nessa máquina escolar. Por exemplo, se a educação serve ao capital e não aos cidadãos, pode promover a exclusão em massa de sujeitos considerados inadequados para o poder.

Paulo Freire fornece uma análise muito poderosa dessa situação no contexto brasileiro em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1987). Primeiro, para o autor, os oprimidos são os pobres, os trabalhadores que são explorados em benefício do capital.

A crítica aqui é mostrar que a educação no Brasil está a serviço da ideologia, principalmente da classe dominante. Por sua vez, segundo o autor (Freire, 1987), essa ideologia se preocupa com a produção de capital, a manutenção e transmissão de privilégios a poucos e a formação de mão de obra barata em grande escala, o que constitui o que disse Freire, chamado de conceito de educação bancária, ou simplesmente, educação bancária.

A crítica a esse modo de educação está na dicotomia entre os discursos de cidadania e a perpetuação dos privilégios sociais a uma minoria. Deste ponto de vista, uma escola a serviço do capital não é propícia à promoção da cidadania, pois utiliza mecanismos para criar o fracasso escolar da classe econômica mais baixa, focando apenas na formação de elites.

Para os mais pobres, a passagem pelos bancos escolares tem sido associada à preparação para a prática fabril e empregos subvalorizados e mal remunerados na situação brasileira.

Outro detalhe que precisa ser abordado é que a escola, preferencialmente o piso escolar, é um espaço que se posiciona, ao menos do ponto de vista teórico, para privilegiar o exercício da cidadania, o que se opõe diretamente ao conceito de educação bancária.

No entanto, isso não significa que não existam mecanismos sutis para esse modo ideológico de pensar a formação social, no entanto, qualquer política ideológica pode ser combatida no “chão” da escola, e é com base nesse fato que Freire (1987) aumentou a resistência.

Na opinião do autor, a educação não pode servir apenas ao capital, mas deve se tornar uma alavanca para libertar o sujeito. Essa liberação fica mais clara em outra obra do mesmo autor, *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996). Se compararmos a pedagogia

do oprimido com a pedagogia da autonomia, veremos a condenação do sistema no primeiro texto; o segundo é o caminho da reflexão.

O autor (FREIRE, 1996) defende a prática da educação ao longo de sua obra como uma prática libertadora, uma possibilidade de promoção da consciência cívica e de classe. Isso permeia a organização curricular da escola e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores.

Se considerarmos a educação como defendida por Freire (1987; 1996), vemos a educação como um direito. Isso significa que o acesso à leitura e à escrita, outro elemento fortemente defendido na prática de Paulo Freire por exemplo, é considerado não um privilégio, mas um direito.

A educação transformadora preconizada por Freire está relacionada à capacidade da educação emancipatória de promover uma consciência de classe na disciplina, e assim, por meio dessa consciência, é possível identificar os mecanismos de pressão e opressão da classe dominante.

Nessa perspectiva, a educação e o ensino serão os elementos que lutam contra o conceito de educação bancária. Assim, ainda hoje, o legado de Paulo Freire na educação pública é considerado um fator muito importante.

Embora os autores não discutam os fatores cognitivos que compõem a aprendizagem, seus vieses biológicos ou mesmo métodos específicos de ensino, seu legado para o campo da educação é importante para pensarmos e lutarmos pela escola como um espaço democrático.

Freire defende o direito de aprender e de ensinar. Por exemplo, em “Pedagogia da autonomia”, Freire (1996) defende o ensino como um ato de coragem, pois se opõe a todo um sistema que não é propício à mobilidade e à libertação social.

Da mesma forma, para o autor, o professor tem o direito de aprender, assim como o professor tem o direito de ensinar. E esse direito não tem nada a ver com uma ideologia ou outra, tem a ver com o profissionalismo do professor como pessoa que ensina algo e através do seu ensino muda vidas para a construção de uma sociedade mais igualitária e a possibilidade de a educação contribuir.

Longe de ser uma ideologia romantizada, a obra de Freire deixa claras as dificuldades e desigualdades existentes na educação brasileira e aponta as principais características da ideologia dominante que valoriza a educação bancária.

Dessa forma, podemos perceber que a obra de Freire continua atual e necessária, principalmente quando se discute a educação como direito, a educação como ferramenta de poder e formação cívica e a necessidade da democratização da educação.

O Minidicionário Aurélio (FERREIRA, 2009) define cidadania como “cidadania” (p. 234). Mas quais são as condições para se tornar um cidadão? Cidadania é apenas o ato de viver em sociedade, ou é mais?

Inicialmente, é preciso pensar que o exercício da cidadania pressupõe a participação ativa na sociedade, inclusive a recusa em participar. O termo cidadania é de origem latina e é derivado da mesma palavra que significa "cidade". Por exemplo, na Grécia, apenas as pessoas nascidas em solo grego são consideradas cidadãos.

A definição moderna que surgiu com o estabelecimento do Estado tem a ver com a capacidade de exercer plenamente os direitos dos cidadãos. (Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, s/d).

Em seu livro Educação como Prática da Liberdade (FREIRE, 1967) refleti sobre os métodos de alfabetização que utiliza, aponta para a necessidade de formar cidadãos críticos.

Podemos inferir dessa pergunta que um cidadão crítico exercerá sua cidadania de forma reflexiva. como pode ser? Há muitas maneiras de ser reflexivo, a primeira das quais é, grosso modo, a exposição a diferentes realidades.

Nesse sentido, a escola realiza mudanças de paradigma quando permite aos alunos ampliar seus horizontes em relação a uma dada realidade, quando a escola apresenta possibilidades alternativas e situações-problema e múltiplas estratégias de resolução ao permitir que se afastem da realidade.

De fato, podemos inferir que a educação cívica começa com a gestão democrática. Essa gestão democrática é caracterizada pelo processo eleitoral gerido pela escola, pela organização coletiva do currículo e pela análise crítica do que é ensinado.

No que se refere à governança democrática, podemos não só discutir a possibilidade de a comunidade escolar escolher uma equipe gestora, mas também organizar um ambiente democrático de debate e diálogo sobre as necessidades da comunidade escolar, sobre a importância de utilizar recursos conscientes e promover educação igualitária e cívica.

No que se refere à organização coletiva do currículo, podemos considerar a possibilidade de problematizar a forma como o currículo escolar está organizado, ou seja, a possibilidade de privar alguns saberes em detrimento de outros.

É também por meio da organização coletiva e democrática do currículo que ele reflete o tipo de disciplina que a instituição escolar se propõe a formar. Nesse contexto, buscamos analisar e compreender criticamente os pressupostos teóricos da abordagem que fundamentam os conceitos de currículo, ensino e disciplinar.

O currículo é a base de qualquer sistema educacional. É um bem material e imaterial ao mesmo tempo, pois reflete não apenas uma escrita documental, mas também uma forma de entender o mundo e a relação com a sociedade.

Assim, a participação cidadã na escola, por meio da organização do currículo, pressupõe que ele seja construído de forma contínua e coletiva por meio da participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Outro destaque relacionado ao currículo é seu impacto ideológico, analisando como conceitos de mundo, disciplina, sociedade e até mesmo organização social se cruzam e compõem o curso.

No que diz respeito à análise crítica do que é ensinado, podemos considerar como alguns conhecimentos podem ter um viés utilitário e outros podem ter um viés mais epistemológico, mas isso não significa que alguns conhecimentos sejam melhores que outros, ao passo que é em expressão que entre essas formas de conhecimento estabeleça-se um gesto mais democrático.

Da mesma forma, é relevante considerar se o conhecimento se baseia em pressupostos científicos, democráticos e igualitários, ou se ajuda a manter a desigualdade social. Vale a pena considerar todos esses fatores, especialmente quando estamos lidando com uma forma de educação que quebra o paradigma bancário e é apenas uma educação preparatória para o trabalho.

Devido ao ambiente pandêmico em que enfrentamos, os cenários educacionais para o século XXI, especialmente na segunda década, são diversos diante das novas tecnologias, sociedades e até configurações de vida. No entanto, isso não significa que a cidadania tenha desaparecido de nossas salas de aula.

Nesse sentido, Freire (1996) reavivou a necessidade de uma formação docente “aberta” às novas tendências. Mesmo na época em que seu livro foi escrito, talvez nunca tenha sido possível imaginar um cenário como o atual, mesmo assim, suas ideias eram atuais e relevantes, deixando-nos um subsídio de teoria e prática para pensarmos o presente. Freire (1996, p. 13) acredita que a formação de professores deve priorizar atitudes de ensino que conduzam ao autodesenvolvimento dos alunos. Os conhecimentos necessários à prática docente não devem, em caso algum, violar o princípio da autonomia disciplinar.

A partir disso, os autores fazem uma importante distinção entre dois verbos em um contexto de ensino: formar e treinar:

É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais além do que puramente treinar o educando do desempenho de destrezas, e porque não dizer também dá quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, 1996, p. 14).

Podemos inferir desses verbos dois significados de ensino, cada interpretação. Primeiro, o conceito de "treinamento" envolve repetição constante, memorização de algo e preparação que se limita ao exercício de determinada função. Segundo o conceito de “formar” envolve a formação para a cidadania, com vistas a atender a todas as necessidades que os educandos porventura apresentem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre a importância da obra de Paulo Freire para a educação no Brasil. A presença de Freire como educador nas escolas e no ensino pertencia apenas à elite, e as escolas, mesmo públicas, foram momentos históricos de exclusão. Ao longo de sua vida, Freire tentou levar a educação às margens e aos esquecidos da sociedade levou o movimento de educação de jovens e adultos para áreas rurais e remotas.

Infelizmente, com o advento da ditadura brasileira, seu trabalho em nosso país foi interrompido, e Freire continuou desenvolvendo seu trabalho fora do Brasil até retornar ao Brasil após a ditadura militar. No entanto, as sementes que Freire deixou por meio de seu exemplo e aprendizado, bem como de sua personalidade, foram cruciais para o desenvolvimento da educação de massa e da cidadania brasileira.

Aqui ainda poderíamos discutir uma série de elementos que ainda faltam nas escolas, sobre a construção de espaços mais democráticos. No entanto, o que queremos considerar aqui é que as escolas ainda precisam avançar na educação cidadã, não apenas no plano teórico dessa disciplina, mas também no plano prático vinculado à realidade de cada comunidade.

Uma escola democrática estimula os alunos não apenas a se tornarem cidadãos críticos e conscientes dentro da escola, mas a fazerem parte do contexto de vida de cada aluno, participando de organizações sociais que propõem melhorias e mudanças em benefício da comunidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é Pedagogia**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Capítulo 2

APRENDER A DESAPRENDER PARA REAPRENDER AS MODALIDADES ESPORTIVAS NUMA PERSPECTICA DESCOLONIAL

Marcio Rogerio Bresolin

APRENDER A DESAPRENDER PARA REAPRENDER AS MODALIDADES ESPORTIVAS NUMA PERSPECTIVA DESCOLONIAL

Marcio Rogerio Bresolin¹

Professor de Educação Física. Licenciado e Bacharelado em Educação Física, Especialização em Educação Física Escolar, Docência no Ensino Superior e Mestre em Educação.

Introdução

A disciplina de Educação Física tem procurado, ao longo dos anos, superar e avançar os modelos padronizados, formatados e dominantes da sua área, especialmente aqueles que incluem ensino e aprendizado de todas as modalidades de cunho esportivo tradicional como futsal, handebol, basquetebol e voleibol cuja prática requer uma metodologia tecnicista e de reprodução de movimentos. No cotidiano escolar é normal a ocorrência de práticas de modalidades esportivas, que são fortemente produzidas nesses moldes (CORREIA, 2006) por meio de corpos que devem estar/ser preparados.

Na escola, deparáramos com docentes da área de Educação Física adotando a prática de modalidades nos moldes tecnicistas, o que remete a cenas com corpos semelhantes a robôs, buscando aprimorar técnicas para obtenção de uma política de corpo. Busca-se o corpo atleta, basicamente reproduzindo/repetindo seus movimentos para uma geopolítica de interesses, pensando nos corpos exclusivamente, para representar suas cidades, estados, países em modalidades de competições esportivas da razão capitalista. Na imagem 2, por exemplo, observamos corpos somente reproduzindo movimentos para a produção de um corpo atleta para competição.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação PROFEDUC e do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Brasil; bresor.bresor9@gmail.com.

(Re)inventar é necessário: formas *outras* de trabalhar na Educação Física.



Imagem 1: Fundamentos da Modalidade do Voleibol

Fonte: *Site Esportes*.

A análise desta imagem leva-nos à formulação do questionamento: Nas aulas de Educação Física, em que o conteúdo a ser ministrado é o esporte, o aluno terá uma oportunidade de refletir sobre o que fazer, opinar para propor modificações e para (re)inventar com os materiais ofertados pelo professor, propondo modelos de atividades que contenham referências e subsídios esportivos, permitindo um aprendizado *outro*, totalmente inovador?

Por exemplo, podemos observar a imagem 2 como uma prática esportiva que pode ser ofertada na escola como o vôlei adaptado ou vôlei sentado e com possibilidades de variações de todas as modalidades, fazendo esse corpo se autorreconhecer como indivíduo praticante da modalidade que lhe atenda. A questão que se desenha é: o vôlei sentado deve ser exclusivamente atribuído a corpos (vistos pelos sistemas como) deficientes? A partir desse formato, podemos construir jogos que incluam esses corpos (ditos anormais), que a lógica moderna reconhece sem padrões esportivos (obeso, baixo demais, alto demais e assim por diante).

Pensar em desconstruir padrões implantados pelo modelo eurocêntrico, na instituição escolar, até vejo que será fácil. Difícil será, penso, ressignificar esse modelo implantado no aluno, pois isso tem um histórico muito longo em sua jornada escolar. Também é de praxe encontrar em uma sala de aula uma boa percentagem de alunos que querem jogar de tudo, outra parte não gosta de nada, alguns deles(as) a fim de não fazê-lo solicitam: “professor eu poderia dar uma olhada no celular”. Vejo também que é gradativamente, do 1º ano até o 9º ano, que o que o professor propõe eles executam, claro quando são mais novos eles são mais ativos. Quando chega no ensino médio, eles basicamente não interagem como deveriam, é nesse momento que tenho que seguir por uma perspectiva *outra* de ensino (para mim descolonial), em atividades e práticas novas, que despertem vontade própria em excuta-las.



Imagem 2: Voleibol Adaptado

Fonte: *Site Guia de Niterói*.²

² Essa imagem representa um jogo adaptado do voleibol ou vôlei sentado, possibilitando a prática do voleibol a todos, independentemente da sua condição física. Conhecido como voleibol sentado, o paravolei é uma modalidade paralímpica que surgiu em 1956, como uma combinação entre o voleibol convencional e o sitzball. <http://esportes.chakalat.net/2011/12/fundamentos-e-caracteristicas-do.html>. Acesso em 26/01/2021 Disponível em: <http://guiadeniteroi.com/wp-content/uploads/2013/03/rogeriofaz-recepcao-na-derrotado-brasil-para-os-estados-unidos-no-volei-sentado-doparapan141120111321555890995_1920x1080.jpg>. Acesso em 26/01/21²

O ensaio de Hamid Dabashi (2018) tem como indagação em seu título, “Podem pensar os não-europeus?”, ou seja, nós enquanto sujeitos habitantes da fronteira, periféricos, colonizados e subalternizados, podemos pensar livremente? Esse corpo/aluno poderá opinar/propor algo novo “outro” nas aulas de Educação Física? Logo após essa indagação de Dabashi, Walter Mignolo traz outro ensaio com a resposta “Sim podemos”.

A pergunta feita por intelectuais não europeus como Dabashi e Mahbubani - uma nos Estados Unidos e invadida pelas políticas do Oriente Médio, a outra de Cingapura e participando da diplomacia de seu país - não deve ser tomada de ânimo leve. Está longe de ser uma questão trivial quando o racismo epistêmico atravessa as esferas sociais e institucionais do mundo em que vivemos³ (MIGNOLO, 2018, p. 123, tradução livre minha).

Nesse quadro, Walter Mignolo argumenta que sim: podemos pensar como não europeus, logo, penso eu que podemos desenvolver aulas diversificadas, uma prática pedagógica diferenciada descolonial. Entretanto, há um longo caminho a ser percorrido para que se possa pensar livremente, a partir do nosso lócus de enunciação. Ambas as questões revelam o racismo epistêmico escondido na naturalização de certas formas de pensar e produzir conhecimento a partir do corpo/indivíduo, formas que forjaram o que chamamos de eurocentrismo. Nesse aspecto, toda vez que pensamos de forma nata, tomando nossa forma *biogeográfica* como foco, ou já naturalizando nossa forma de pensar, fora do eurocentrismo, somos discriminados, por não seguir padrões secularmente impostos. Mas cabe-nos conduzir o caminho para uma Educação Física transformadora de (re)aprendizagem.⁴

³ “La pregunta hecha por intelectuales no europeos como Dabashi y Mahbubani, uno en los Estados Unidos e invadido por las políticas de Medio Oriente, el otro en Singapur y participando en la diplomacia de su país, no debe tomarse a la ligera. Está lejos de ser un tema trivial cuando el racismo epistémico atraviesa las esferas sociales e institucionales del mundo en que vivimos” (MIGNOLO, 2018, p. 123).

⁴ Neste quesito calha bem o conduzir. Haja vista que as escolas, as academias de ginásticas e a sociedade, nas suas grandes maiorias, estão formatados para reduzir a nada tudo que esses desconhecem. Logo, apreender um *outro pensamento*, como novo para si, precisa, de fato, dessa transmissão/condução da “novidade”.

Assim como parafraseia Walter Mignolo, essa questão não é correta, mas sim uma situação que fica cada vez mais seria “quando o racismo epistêmico atravessa as esferas sociais e institucionais do mundo em que vivemos”. Quando até mesmo o sistema educacional de ensino, começa a discriminar, negando sua história, cultura, e embasamentos em teorias e teóricos locais, é sinal que temos um longo caminho a percorrer. Parece que ficamos impossibilitados de pensar *não-sendo europeus* (BESSA-OLIVEIRA).

Segundo ainda Walter Mignolo (2018), o racismo já deixou de ser uma questão de sangue que antigamente o cristianismo usava para separar mouros e judeus na Europa, e também não se enquadra mais nas questões de cor de pele que separavam os africanos do novo mundo. Atualmente o racismo se baseia em uma questão de classificação dos diferentes do padrão dos europeus e estadunidenses:

Racismo é aquela operação de classificação social que valoriza a humanidade de certas pessoas como deficiente, porque considera-a isenta ou mesmo expirada. Ao mesmo tempo, ele pondera e destaca o pensamento e o modo como a filosofia europeia se desenvolve, assumindo-a universal⁵ (MIGNOLO, 2018, p. 123, tradução livre minha).

Neste sentido, o racismo se dá pela classificação social. Aqueles povos que não estão no ápice das hegemonias imperiais, que subsistem às culturas universalizantes e são classificados como subalternos e distanciados do topo da hierarquia monocultural e dos centros hegemônicos.

Consequentemente, “parece necessário enfatizar que pode ser considerada uma filosofia global, porque foi montada na expansão imperial, mas é certamente impossível que seja universal”⁶ (MIGNOLO, 2018, p. 123, tradução livre minha). Seguindo essa linha, pensando que a filosofia europeia pode ter sido precursora de uma filosofia global, porém ela não é capaz de abarcar em seus conhecimentos todos os povos, pois assim como Walter Mignolo nos rememora, só podemos falar de corpos da América, de dentro da América, portanto, de onde as filosofias

⁵ “El racismo es esa operación de clasificación social que valora la humanidad de ciertas personas como discapacitadas, porque lo considera exento o incluso expirado; Al mismo tiempo, reflexiona y destaca el pensamiento y la forma en que se desarrolla la filosofía europea, suponiendo que sea universal” (MIGNOLO, 2018, p. 123).

⁶ “[...] parece necesario enfatizar que puede considerarse una filosofía global, porque se construyó sobre la expansión imperial, pero es ciertamente imposible que sea universal” (MIGNOLO, 2028, p. 123).

européias se embasam ao julgar os não-europeus como não pensantes e incapazes de discursar filosoficamente.

Insistimos que a classificação racial é uma ficção epistêmica e não uma descrição científica da correlação entre "raça" e "inteligência". O que importa não é a cor da pele, mas o desvio da racionalidade do sistema de crenças correto. Esta é a razão pela qual estamos nos perguntando se os asiáticos não europeus podem pensar⁷ (MIGNOLO, 2018, p. 127, tradução livre minha).

Na base do imperialismo, da hierarquia universal de primeiro mundo em suas filosofias, essa classificação racista é baseada nos discursos de inteligência, ou seja, julgaram-nos como corpos sem conhecimento (filosofias), impuseram a convivência entre seus sistemas filosóficos, silenciaram e nos apartaram, deixando-nos como terceiro mundo. Do mesmo modo, a fim de não sermos corpos, nos classificaram alheios às padronizações deles: altos, magros, brancos e loiros de olhos azuis. Quer seja, desqualificando todos os corpos das diferenças as suas semelhanças. Após essa reflexão, Walter Mignolo indaga: os não-europeus podem pensar? Trata como uma crítica às hegemonias que discursa por nós, cala-nos e nos julgam como um corpo sem filosofia. Igualmente, um corpo sem pedagogia (conhecimento) incapaz de desenvolver atividades físicas.

Observe como o racismo epistêmico opera. Baseia-se em classificações e hierarquias administradas por atores instalados em instituições, com o poder correspondente de classificar e hierarquizar, que eles mesmos criaram ou herdaram. Isto é, atores e instituições que legitimam enquanto reforçam o ponto zero da enunciação, tanto em nome da palavra de Deus (teologia cristã), quanto em nome da palavra Razão (ciência e filosofia secular). Quem classifica (enuncia), classifica-se como classificado (o enunciado), mas ele é o único que classifica entre todos os que se enquadram na classificação⁸ (MIGNOLO, 2018, p. 129, tradução livre minha).

⁷ "Insistimos en que la clasificación racial es una ficción epistémica y no una descripción científica de la correlación entre "raza" e "inteligencia". Lo que importa no es el color de la piel, sino la desviación de la racionalidad del sistema de creencias correcto. Esta es la razón por la que nos preguntamos si los asiáticos no europeos pueden pensar." (MIGNOLO, 2018, p. 127)

⁸ "Observe cómo funciona el racismo epistémico. Se basa en clasificaciones y jerarquías administradas por actores instalados en instituciones, con el poder correspondiente de clasificar y clasificar, que ellos mismos crearon o heredaron. Es decir, actores e instituciones que legitiman al tiempo que refuerzan el punto cero de enunciación, tanto en nombre de la palabra de Dios (teología cristiana) como en nombre de la palabra

As epistemologias eurocêntricas se espalham pelo mundo naturalmente com seu racismo, por meio de classificações hierarquizadas. Com seus autores imperiais que criaram e herdaram essa hegemonia e que se espalham por todos os lugares. Com base nesta reflexão, dá-se a importância de valorizar nossos autores, nossa cultura e jogos. Os currículos acadêmicos e escolares acabam auxiliando nessa classificação racista, uma vez que não somente pregam uma rotina e uma estrutura pedagógica fundamentadas nas epistemes imperiais, mas também quando não aderem em seus currículos autores que falam a partir de seu (nosso) *lócus* fronteiriço.

Aqueles que são classificados como menos humanos do que outros não têm muito a dizer sobre classificação (exceto para discordar). Enquanto aqueles que produzem a classificação sempre se colocam no *ranking* das normas universalizantes, em que tentamos discursar, a fim de mostrar que podemos falar pensar e andar por nosso próprio caminho. O eurocentrismo acaba por pensar que o confrontamos, mas não se trata de confronto ou de renegar que já fomos colonizados, e sim de nos negar à continuidade desse processo.

É preciso partir para essa epistemologia *outra*, em que a classificação racista sobre nós deixe de pesar nos nossos ombros. Criar a partir disso uma episteme a partir da qual se possa trabalhar nas escolas as culturas livremente, não datadas e norteadas pelos olhos europeus, mas pensadas a partir de nosso contexto histórico e sem datas definidas.

O truque é que essa classificação é operada com base no privilégio exclusivo da raça branca, cujos atores e instituições estavam localizados na Europa, sua língua e categorias de pensamento derivadas dos gregos e latinos, dando origem a seis línguas europeias Moderno/Colonial: italiano, espanhol, português (dominante durante o Renascimento), alemão, inglês e francês (dominante do Iluminismo)⁹ (MIGNOLO, 2018, p. 130, tradução livre minha).

Razón (ciencia y filosofía secular). Quien clasifica (enuncia), se clasifica a sí mismo como clasificado (la enunciación), pero es el único que clasifica entre todos los que caen dentro de la clasificación.” (MIGNOLO, 2018, p. 129)

⁹ “El truco es que esta clasificación se basa en el privilegio exclusivo de la raza blanca, cuyos actores e instituciones se ubicaron en Europa, su idioma y categorías de pensamiento derivadas de los griegos y latinos, dando lugar a seis idiomas europeos modernos / coloniales: italiano, Español, portugués (dominante durante el Renacimiento), alemán, inglés y francés (dominante de la Ilustración).” (MIGNOLO, 2018, p. 130)”

Nesse sentido, até na língua fomos colonizados, falamos o português, língua do colonizador em nosso lócus fronteiriço. Tornamos a dizer: somos um mosaico cultural com peças diferentes, porém o imperialismo tenta nos moldar para nos tornar peças iguais. Nessa tentativa, as escolas possuem grande parte da “culpa”, sendo elas umas das colonizadoras das modalidades esportivas, trabalhando na maioria das vezes somente as quatro modalidades esportivas oficiais (futsal, handebol, voleibol e basquetebol). Porém, existem vários outros segmentos, por exemplo, esportes criados a partir da cultura indígena, que não são reconhecidos pela lógica moderna. Com isso, a imposição de práticas esportivas no contexto escolar tem interesses competitivos e capitalistas, que sempre nos levam ao remetente que as modalidades necessitam de uma aprovação europeia.

É possível traduzir esses princípios de classificação socioeconômica racial que Fanon revela em princípios epistêmicos e ontológicos: "Você faz filosofia porque é branco; você é branco porque faz filosofia (europeia)", entendendo como "brancura" e "fazendo filosofia" dimensões ontológicas da pessoa. Por trás da pessoa não está apenas a cor da pele, mas também uma linguagem que opera nos princípios e suposições do conhecimento. [...] Essa mesma operação se aplica ao campo de pensamento. Fanon descreve isso em 1952, quando afirma que falar (e eu suponho que ele também se refira à escrita) uma língua não implica simplesmente conhecer a gramática e o vocabulário que a compõe, mas supõe carregar o peso de uma civilização¹⁰ (MIGNOLO, 2018, p. 131, tradução livre minha).

É preciso discursar sem receio dessa classificação racista, não é só o branco europeu que pode pensar filosoficamente e nem há modalidades esportivas praticadas somente por corpos padronizados e engessados de seu vocabulário homogêneo. Tanto linguagem como o desenvolvimento corpóreo compõem e pesam sobre essa

¹⁰ "Es posible traducir estos principios de clasificación socioeconómica racial que Fanon revela en principios epistémicos y ontológicos: "Haces filosofía porque eres blanco; eres blanco porque haces filosofía (europea)", entendiendo como "blancura" y "haciendo filosofía" dimensiones ontológicas de persona. Detrás de la persona no solo se encuentra el color de la piel, sino también un lenguaje que opera sobre los principios y supuestos del conocimiento. [...] Esta misma operación se aplica al campo del pensamiento. Fanon describe esto en 1952, cuando dice que hablar (y supongo que también se refiere a la escritura) un idioma no implica simplemente conocer la gramática y el vocabulario que lo componen, sino que supone llevar el peso de una civilización." (MIGNOLO, 2018, p. 131)".

discriminação territorial. Para Walter Mignolo, ao mencionar a visão de Fanon, a linguagem não é simplesmente conhecer a língua, uma modalidade, um jogo, mas carregar o peso de toda uma civilização, cultura e saberes. “Sabemos que frequentemente não se supõe que a pessoa colonizada pertença à ontologia em que a classificação a colocou¹¹” (MIGNOLO, 2018, p. 131, tradução livre minha), ela não faz parte dessa colonização, mas foi posta nela. Essa lógica reforça a necessidade de se criar epistemes que vão ao encontro de nosso *locus* enunciativo, de nosso retrato cultural e das linguagens que nos são de origem.

Para encontrar seu próprio caminho, você precisa parar de depender das palavras dos especialistas; é necessário destacar e desobedecer. O desapego e a desobediência mencionados aqui implicam fugir das armadilhas das diferenças coloniais e nada têm a ver com os atos de rebelião artística e intelectual da história europeia que estamos acostumados a ouvir¹² (MIGNOLO, 2018, p. 139, tradução livre minha).

Para Walter Mignolo (2018), de tomar conhecimento de como funciona a classificação racista eurocentrista, estamos em posição de “deixar ir e começar a andar por conta própria¹³” (MIGNOLO, 2018, p. 135, tradução livre minha), sair da zona imperialista e em vez de “traduzir os problemas da Europa na linguagem da filosofia ensinada na América, África ou Ásia¹⁴” (MIGNOLO, 2018, p. 135, tradução livre minha). Nesse contexto, Walter Mignolo fala sobre a urgência em se desprender da imposição e filosofia egocentristas europeia, isso “implica desobediência epistêmica, pois temos que seguir por nossa conta, contornar a colonialidade.” Deixar nossos corpos libertos para a prática das modalidades culturais.

¹¹ “Sabemos que a menudo no se supone que la persona colonizada pertenezca a la ontología en la que la clasificación lo ubicó.” (MIGNOLO, 2018, p. 131)”

¹² “Para encontrar su propio camino, debe detenerse dependiendo de las palabras de los expertos; Es necesario resaltar y desobedecer. El desapego y la desobediencia mencionados aquí implica huir de las trampas de las diferencias coloniales y no tiene nada que ver con los actos de rebelión artística e intelectual en la historia europea que estamos acostumbrados a escuchar.” (MIGNOLO, 2018, p. 135)

¹³ “déjate llevar y comienza a caminar por tu cuenta.” (MIGNOLO, 2018, p. 135)

¹⁴ “traduciendo los problemas de Europa al lenguaje de la filosofía que se enseña en América, África o Asia.” (MIGNOLO, 2018, p. 135)

Espero que esta contribuição possa ajudar a destacar as questões e os problemas envolvidos na pergunta de Hamid Dabashi. E confio que fui capaz de explicar minha posição e a assertividade da resposta à pergunta "os não europeus podem pensar?" Sim, podemos, devemos e devemos fazê-lo¹⁵ (MIGNOLO, 2018, p. 159, tradução livre minha).

Walter Mignolo responde à questão de Hamid Dabashi, "os não europeus podem pensar?", reafirmando que sim, não só podemos, como devemos pensar, mas pensar por conta nossa, para nós, e não sob a sombra do que os filósofos e o pensamento europeu estabeleceram como modelo. Seria importante se as instituições de ensino também aderissem em seu currículo essa pergunta de Dabashi e a resposta de Mignolo, pois assim poderíamos usufruir de filosofias e contextualizando-as em nossa *biogeografia*. Estaríamos instigando a nossa sociedade pluricultural a pensar e valorizar suas próprias tradições corporais e linguísticas, dando ênfase à nossa geostória corporal.

Boaventura Santos (2010) propõe que se crie certa distância em relação às imposições e tradição eurocêntrica crítica, para que se tenha uma realidade fora dos centros hegemônicos, mas firmada em nossa própria realidade. Boaventura de Sousa Santos (2010) apresenta vários conceitos ao abrir caminhos para sair desse contexto de colonização, um desses caminhos é a epistemologia do sul.

O uso contra-hegemônico de conceitos ou instrumentos hegemônicos é definido pela conscientização dos limites desse uso. Esses limites são agora mais visíveis no continente latino-americano, numa época em que as lutas sociais visam re-desmantelar conceitos antigos e ao mesmo tempo, introduzir novos conceitos sem precedentes na teoria crítica eurocêntrica e nem mesmo expressos em nenhuma das línguas coloniais em que foi construída.¹⁶ (SANTOS, 2010, p. 17, tradução livre minha)

¹⁵ "Espero que esta contribución pueda ayudar a resaltar los problemas y problemas relacionados con la pregunta de Hamid Dabashi. Y confío en que pude explicar mi posición y la asertividad de la respuesta a la pregunta "¿pueden pensar los nocturnos?" Sí, podemos, debemos y debemos hacerlo." (MIGNOLO, 2018, p. 159)

¹⁶ "El uso contra-hegemónico de los conceptos os instrumentos hegemónicos se define por la conciencia de los límites de este uso. Estos límites ahora son más visibles en el continente latinoamericano, en un momento en que las luchas sociales están destinadas a dismantelar viejos conceptos y, al mismo tiempo, introducir nuevos conceptos sin precedentes en la teoría crítica eurocéntrica y ni siquiera expresados en ninguno de los idiomas coloniales en los que fue construida." (SANTOS, 2010, p. 17)

Esses conceitos contra hegemônicos vêm para tomarmos consciência de que enquanto fronteira, também temos história. Mostram-nos também a necessidade de desfazer conceitos seculares criados de nossa imagem pelos centros hegemônicos, para tomarmos a linha de frente e reescrever nossa geoistória. Evidenciam, portanto, que sequer a Educação como está constituída no Brasil, por exemplo, pode ser a mesma praticada até os dias de hoje que consideram corpos aptos e muitos outros não capazes.

Nossas vivências como meros corpos colonizados foram delineadas pelas óticas distorcidas do eurocentrismo e na linguagem imperial de centro. Todavia, tomados por esses conceitos pós-coloniais, podemos reescrever esses discursos de nossos contextos locais fora da linguagem instituída pelos colonizadores, em uma linguagem própria de nossos recortes culturais biográficos presentes em nosso *locus* e de tantos povos que são silenciados pelas hegemonias imperiais.

Eles não habitam os centros urbanos industriais, mas lugares remotos nas alturas dos Andes ou nas planícies da floresta amazônica. Expressam suas lutas muitas vezes em suas línguas nacionais e não em nenhuma das línguas coloniais em que a teoria crítica foi escrita¹⁷ (SANTOS, 2010, p. 18, tradução livre minha).

Os corpos subalternizados, considerados do terceiro mundo, não habitam os grandes centros e ficam escondidos a mercê das sombras europeias, Mas de alguma forma expressam seu descontentamento e lutam por conquistar seu espaço, seu direito de discursar para além da colonialidade que lhes é imposta. “Os movimentos do continente latino-americano, além dos contextos, constroem suas lutas baseadas no conhecimento ancestral¹⁸” (SANTOS, 2010, p. 21, tradução livre minha), tomam seu *locus* e suas culturas ancestrais, trazidas não pelos colonizadores, mas pelos povos que os descenderam.

É mais um trabalho de artesanato e menos um trabalho de arquitetura. Mais um trabalho de testemunha envolvido e menos de liderança clarividente. Aproximações para o que é novo para alguns e muito velho para os outros. O distanciamento que proponho em relação à tradição

¹⁷ “No habitan en centros industriales urbanos, sino en lugares remotos en las alturas de los Andes o en las llanuras de la selva amazónica. A menudo expresan sus luchas en sus idiomas nacionales y no en ninguno de los idiomas coloniales en los que se escribió la teoría crítica.” (SANTOS, 2010, p. 18)

¹⁸ “Los movimientos del continente latinoamericano, además de los contextos, construyen sus luchas basadas en el conocimiento ancestral” (SANTOS, 2010, p. 21)

crítica do eurocentrismo, visa abrir os caminhos analíticos para realidades surpreendentes (porque elas são novas ou porque já se esgotaram), onde as emergências de liberdade podem ser evitadas¹⁹ (SANTOS, 2010, p. 22, tradução livre minha).

A luta por nosso espaço e pela descolonização é um trabalho de artesanato, como avalia Boaventura Santos. Nesse sentido, significa que, para conquistar a liberdade de fala, de direitos sobre sua própria cultura, é preciso que adotemos uma iniciativa de andar pelas próprias pernas e não esperar que a “arquitetura” do imperialismo construa seu caminho por onde se pode andar, qual língua e posturas podem-se vivenciar.

[...] entidades ou realidades definidas como indivíduos ou premissas são aprisionados em escalas que as desafiam a ser, portanto, antes das cinco principais formas sociais de inexistência produzidas ou legitimadas por algo especulativo e requer alguma elaboração filosófica. O significado profundo das emergências pode ser detectado nas mais diferentes tradições culturais e filosóficas. No que diz respeito à filosofia ocidental, as emergências são uma questão marginal²⁰ (SANTOS, 2010, p. 24, tradução livre minha).

Novamente se fala da filosofia eurocêntrica, cuja ótica nos coloca na qualidade de subalternos, de corpos sem capacidades de discursar (praticar) filosoficamente do meio onde estamos inseridos. Isso se manifesta ao pensarmos em filosofias ou sociologia das emergências que desenvolvem a visão imperialista colonial, considerando-nos como uma questão irrelevante, marginal e desnecessária, uma vez que para eles não temos uma postura digna de se revelar ao mundo moderno colonial.

A sociologia de emergência consiste na investigação das alternativas que se encaixam no horizonte das possibilidades específicas. Portanto é uma das alternativas de

¹⁹ “Es más un trabajo artesanal y menos un trabajo arquitectónico. Trabajo de testigos más involucrado y menos liderazgo clarividente. Aproximaciones a lo que es nuevo para algunos y demasiado viejo para otros. La distancia que propongo en relación con la tradición crítica del euro apunta a abrir los caminos analíticos hacia realidades sorprendentes "(porque son nuevas o porque se han utilizado hasta ahora existentes), donde se pueden saltar las emergencias de libertad.” (SANTOS, 2010, p. 22)

²⁰ “[...] las entidades o realidades definidas como individuos o premisas están encerradas en escalas que los desafían a estar, por lo tanto, ante las cinco formas sociales principales de inexistencia producidas o legitimadas por el Algo especulativo y requieren una elaboración filosófica. El significado profundo de las emergencias se puede detectar en las tradiciones culturales y filosóficas más diferentes. Con respecto a la filosofía occidental, las emergencias son un problema marginal” (SANTOS, 2010, p. 24).

se pensar além do ser/corpo colonizado, além de nossa condição de fronteira e de subalternos, é um caminho por onde seguir para fora dos centros hegemônicos.

A sociologia das ausências e a sociologia de emergência marcam a distância em relação à tradição crítica ocidental. Deles é possível delinear uma possível alternativa, ao qual chamei a epistemologia do sul (2009A). Antes de definir o que eu entendo pela epistemologia sul²¹ (SANTOS, 2010, p. 27, tradução livre minha).

É esse distanciamento, a criação e desse caminho *outro*, tomando por base um pensamento descolonizado é que tenho como esse corpo protagonista, as fronteiras subalternizadas e os corpos/habitantes, tanto imigrantes como os que aqui residem, que se nasce a epistemologia do Sul. Essa epistemologia do Sul, proposta por Boaventura Santos, permite discutir sobre o pensamento abissal da epistemologia moderna ocidental, seus fragmentos e lacunas. Pois aponta que paira sobre as epistemologias um padrão de hierarquização no qual, assim como as culturas, as epistemologias também foram suprimidas com o processo de colonização. Por isso, há necessidades de diálogo e de resgate de outras formas de saberes e uma nova episteme firmada com as necessidades do Sul.

Diante desses conceitos e contextos apresentados, a epistemologia centrada nos padrões hegemônicos é a mesma que se faz presente nas instituições escolares. Assim, considerando os conceitos expostos, principalmente no que se refere à necessidade de uma epistemologia do Sul, as escolas firmadas no *lócus* fronteiro e subalterno também precisam agregar essa epistemologia *outra*. Pois não há como tomar frente de nossas histórias, culturas e linguagens natas de nosso biolócus, se as escolas continuam a disciplinar os corpos crianças/adolescentes/adultos em um discurso eurocêntrico.

Em nossos *loci*/lugares que produzem saberes fora da Europa, corpos/pessoas/subalternas “não-brancas e latinas” que possuem conhecimento dentro da ciência e que um dia foram desconsiderados por esse pensamento racista e eurocêntrico, como aponta Hamid Dabashi, “no entanto, esses defensores tardios do

²¹ “La sociología de las ausencias y la sociología de la emergencia marcan la distancia con la tradición crítica occidental. A partir de ellos es posible delinear una posible alternativa, a la que llamé la epistemología del sur (2009A). Antes de definir lo que quiero decir con epistemología sureña.” (SANTOS, 2010, p. 27)

interlocutor morto que eles chamam de "Ocidente" não sabiam onde estávamos" (DABASHI, 2018, p. 72, tradução livre minha).²²

Mignolo, Nigam e eu fazemos parte de uma geração de pensadores pós-coloniais que cresceram forçados a aprender a língua e a cultura de nossos interlocutores coloniais. Esses interlocutores nunca tiveram nenhum motivo para se corresponder. Tornaram-se provinciais em suas suposições de universalidade. Tornamo-nos universais sob um colônia que tentara nos provincializar (DABASHI, 2018, p. 73, tradução livre minha).²³

Nesse contexto, o que leva o eurocentrismo a sempre querer ser o centro de tudo, e nunca aprender com os outros? É como se existissem culturas e saberes somente no continente europeu. Mas onde ficam os outros países? Os países da América Latina? As pessoas? Talvez, se os filósofos europeus agissem sem pretensão de estarem sempre no centro do mundo, aprenderiam o valor das outras vivências que existem nesse mesmo mundo. Sem demonstrar poder e hierarquia, seriam mais interessantes suas descobertas. Portanto, está mais do que na hora da América Latina se posicionar, de ter seu lugar de fala explicitado, negando os discursos alheios que falam por si (nós).

Aqui talvez você tenha detectado uma busca cautelosa de caminhos a seguir, de uma condição e urgência de pensamento além da colonialidade, além da pós-colonialidade e, portanto, acima de tudo, além da presença explícita ou implícita de um interlocutor europeu olhando por cima do carvalho de nossos ombros enquanto escrevemos²⁴ (DABASHI, 2018, p. 70, tradução livre minha).

²² "Sin embargo, estos difuntos defensores del interlocutor muerto que llaman "Occidente" no sabían dónde estábamos." (DABASHI, 2018, p. 72).

²³ "Mignolo, Nigam y yo somos parte de una generación de pensadores poscoloniales que crecieron obligados a aprender el idioma y la cultura de nuestros homólogos coloniales. Estos interlocutores nunca tuvieron ningún motivo para corresponder. Se hicieron provinciales en sus supuestos de universalidad. Nos convertimos en universales bajo un colonial que intentó provincializarnos." (DABASHI, 2018, p. 73)

²⁴ "Aquí, tal vez, haya detectado una búsqueda cautelosa de caminos a seguir, una condición y una urgencia de pensamiento más allá de la colonialidad, más allá de la poscolonialidad y, por lo tanto, sobre todo, más allá de la presencia explícita o implícita de un interlocutor europeo que mira del roble de nuestros hombros mientras escribimos." (DABASHI, 2018, p. 70)

Portanto, aqui está apresentado uma maneira de produzir conhecimento em todo mundo colonial, que designamos como o um caminho descolonial a ser seguido, onde o corpo negro, a mulher, os países subalternos produzem conhecimento a partir de seu lugar de fala. Na Educação Básica ainda vivemos um momento colonial, sendo impostas as normas da modernidade, baseadas nas vivências europeias e estadunidenses.

Esquecem-se das experevivências de corpos/pessoas humanas, humanos que possuem sentimentos, desejos, e acima de tudo corpos/sujeito/humanos que estão vivos no presente. Esquecem-se de que não sou/somos apenas corpos para a modalidade padronizada (futsal, handebol, basquetebol e voleibol), mas sim uma vivência com práticas, valores e criatividades para produção de conhecimento e cultura. "Mas a minha é, e sou um repositório, local de transição e de trocas constante vivo, não apenas de "valores", mas de universos, emoções, sentimentos, rebeliões que ele e todos os seus sentidos ainda não sonharam" (DABASHI, 2018, p. 78, tradução livre minha)²⁵. Assim posto, carregamos em nossos corpos, em nossas mentes conhecimentos e valores únicos que são nossos, de nossas gerações passadas.

Por completo, já argumentei que precisamos mudar o parceiro com quem debatemos os termos de nossos mundos emergentes. Não devemos mais abordar um interlocutor morto. A Europa está morta. Viva os europeus. O Islã que eles inventaram em seu orientalismo está morto. Viva os muçulmanos. O Oriente que eles criaram, o Terceiro Mundo que eles criaram para governar e denegrir, desapareceram²⁶ (DABASHI, 2018, p. 80, tradução livre minha).

Com essa perspectiva, deve-se mudar essa linha de pensamento que assassina os menos favorecidos. Mudar o rumo dessa história que possui um presente e um futuro, não abordando mais esse corpo interlocutor morto, pois nós somos livres, mas não sem finalidade, liberados, mas não inúteis. Segundo Hamid Dabashi: "A premissa que pode

²⁵ P"ero elmío es, y soyun depósito vivo no solo de "valores", sino de universos, emociones, sentimientos, rebeliones conlos que él y todos sus Horacios aún no han soñado". (DABASHI, 2018, p. 78)

²⁶ "En total, ya he argumentado que necesitamos cambiar el socio con el que debatimos los términos de nuestros mundos emergentes. Ya no deberíamos acercarnos a una persona que llama muerta. Europa está muerta. Larga vida a los europeos. El Islam que inventaron en su orientalismo está muerto. Larga vida a los musulmanes. El Este que crearon, el Tercer Mundo que crearon para gobernar y denigrar, ha desaparecido." (DABASHI, 2018, p. 80)

permitir que europeus e não europeus cheguem à mesma página e supera a condição de colonialidade que tornou um incapaz de pensar, é o outro incapaz de ler as línguas de um mundo emergente” (2018, p. 84, tradução livre minha).²⁷ E esse nós (DABASHI, 2018) não se refere mais a pessoas no mundo. Refere-se ao Sul Global, pois alguns migraram para o Norte Global em busca de melhorias na condição de vida. Logo, esse “nós” não é mais reunido por cores, incluindo todas aqueles corpos que não desfrutaram do poder da operação global do capital, pois esse capital globalizante tornou-se misticamente europeu, não é mais e foi desassociado.

O que se deve permitir é deixar ir e começar a andar por conta própria, deixando o eurocentrismo pra trás e começando a trilhar o próprio caminho, se desprendendo de toda homogeneidade marcada pelo modernismo colonial. O desapego que conseqüentemente implica a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2018). E para encontrar seu próprio caminho é preciso parar com essa dependência da palavra de especialistas, destacando-se e desobedecendo-a.

O legado da classificação social exige que rompamos com a ideia de conhecimento "unipolar", que no vocabulário descolonial é traduzido como epistemologia universalista eurocêntrica. Os horizontes descoloniais apontam para a pluriversalidade epistêmica. Ou, se você deseja manter algum tipo de universalidade, isso fará referência à "pluriversalidade como um projeto universal" (MIGNOLO, 2018, p. 158, tradução livre minha).²⁸

A partir do pensamento descolonial, os não-europeus, os subalternos, os negros, as mulheres, os menos favorecidos podem e devem mudar a rota desse caminho imposto pelo sistema eurocêntrico. Podem os não-europeus pensar? Não só podem, como devem! Pois como seres humanos, como produtores de conhecimentos, de culturas diversificadas que têm todo o direito de discursarem, mostrarem seus valores.

²⁷ “La premisa que puede permitir que europeos y no europeos lleguen a la misma página y supere la condición de colonialidad que hizo que uno no pudiera pensar y el otro no pudiera leer los idiomas de un mundo emergente”. (DABASHI, 2018, p. 84).

²⁸ El legado de la clasificación social nos obliga romper con la idea de conocimiento "unipolar", que en el vocabulario descolonial se traduce como epistemología eurocéntrica universalista. Los horizontes decoloniales apuntan a la pluriversalidad epistémica. O, si desea mantener algún tipo de universalidad, esto se referirá a "la pluriversalidad como um proyecto universal". (Mignolo, 2018, p. 158).

Boaventura de Sousa Santos (2010), mais uma vez, propõe uma distância em relação à tradição eurocêntrica crítica para realidades surpreendentes. Não mais baseados nas experiências eurocêntricas, mas na história local e única de cada um. Sem precisar (re)produzir um caminho ou uma história que não nos pertence. Precisamos perder o medo desse novo caminho, conforme fomenta Boaventura Santos que “por sua vez, o medo exagerado de desapontamento cria uma aversão total a tudo o que não é visível ou palpável e, por outro lado, também leva à quietude e à conformidade” (SANTOS, 2010, p. 128).

Considerações

Com isso, jamais poderemos nos conformar com as situações adversas que o colonialismo europeu nos apresenta ou nos impõe. É preciso aprender a desaprender para reaprender (MIGNOLO, 2011). Mas como isso é possível?

Desaprender não significa esquecer. Significa lembrar de um modo diferente. Significa retirar as metodologias e as atitudes previamente adquiridas do lugar onde se encontram facilmente à mão, dando uma sensação de segurança ao que as utilizam, e coloca-las num espaço mental onde podem ser sujeitas aos exercícios de desconforto que passo a referir. O primeiro consiste em analisar até que ponto a respectiva eficácia depende de três pressupostos problemáticos (SANTOS, 2019, p. 225).

A partir de uma proposta epistemológica outra, propomos aqui esse modo de lembrar (praticar e ser corpo) diferente. É inserir no ensino (público ou privado) novas formas de produção de conhecimentos sem o engessamento que o modelo eurocêntrico impõe. É pensar “a partir de”, a partir do nosso lugar de fala, da nossa vida, sem esquecer o local de origem. Esses jogos que vieram de nossos avós e pais e que não estão em nenhum livro didático, mas que habitam as lembranças que nos remetem a sentimentos e saudades, de um brincar e jogar. Saudade, aliás, como lembrou já Marcos Bessa-Oliveira, é um termo/sensação inexistente ao pensamento europeu-estadunidense. “Esta tentação consiste em acreditar que, se as orientações metodológicas forem completamente respeitadas, o contributo para a resistência e fortalecimento das lutas contra a dominação se encontra garantido” (SANTOS, 2019, p. 226). Necessita-se urgentemente mudar esse

rumo, a partir de orientações metodológicas *outras* em que o outro é visto e lembrado, não mais como um ser qualquer ou sem importância, mas como alguém que vive no mundo e pensa dentro dele, tanto quanto os europeus em seus mundos.

Por isso, Boaventura Santos (2019, p. 226) considera que “desaprender não significa esquecer. Significa lembrar de um modo diferente”. Ou seja, é preciso desaprender, não no sentido de esquecer tudo que já vivemos enquanto colonizados, mas desaprender no sentido de desobediência epistêmica, para poder reaprender perante nossa própria condição de pós-colonizados, de liberdade epistêmica hegemônica e firmadas em uma episteme fronteiriça.

Referência bibliográfica

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos perspectivas, possibilidades e desafios na Educação Física Escolar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, 2006.

DABASHI, Hamid. ¿pueden pensar los no-europeos? In: GIULIANO, Facundo (comp.). ¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2018. P. 69-120.

MIGNOLO, walter. **¿Podemos pensar los no-europeos?:** ética decolonial y geopolíticas del conocer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2018. p. 07-09.

MIGNOLO, Walter. ‘Si, podemos’. In: AGUER ET AL (org.). 2018, p. 121 – 159.

SANTOS, Boaventura de Souza. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideu: Ed. Trilce, 2010. P. 11-27.

SANTOS, Boaventura, O fim do império cognitivo: a afirmação da epistemologia do Sul – 1º edição – Belo Horizonte : Autêntica Editora. 2019, p,138-139.

Capítulo 3

ENSINO HÍBRIDO E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PÓS-PANDEMIA

Edenice Dos Santos

Silvana Alves Silva Dias

Lucia Souza Bernardo

Wanderson Cavalcanti Silvestre Nobre de Paulo

Fernando Ferreira Rocha

Gabrielle Batista dos Santos

Nair Cristina de Oliveira Alves

Silvia Aparecida dos Santos

Maria Roseli de Melo Souza

ENSINO HÍBRIDO E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PÓS-PANDEMIA

Edenice Dos Santos

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Silvana Alves Silva Dias

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Lucia Souza Bernardo

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Wanderson Cavalcanti Silvestre Nobre de Paulo

Universidade Federal da Grande Dourados – Artes Cênicas

Fernando Ferreira Rocha

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Educação Física

Gabrielle Batista dos Santos

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Nair Cristina de Oliveira Alves

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Silvia Aparecida dos Santos

*Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Letras - Centro Universitário Claretiano –
Arte.*

Maria Roseli de Melo Souza

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Resumo

Este artigo tem como finalidade analisar a educação na pós-pandemia, os desafios enfrentados tanto por educadores como por alunos. Seu objetivo é contribuir com informações sobre a realidade atual da educação no contexto da pandemia, além de apresentar alguns desafios enfrentados pela educação, verificar se as instituições estão preparadas para oferecerem o ensino à distância ou ensino híbrido. Menciona-se que esta pesquisa é teórica e encontra-se baseada na realidade social, possuindo como intuito analisar a educação no contexto da pandemia para assim fazer um paralelo de como está sendo a educação na pós-pandemia. Como resultado, consideramos que há muito que se preparar sobre a situação atual e o futuro da educação diante dessa realidade na pós-pandemia.

Palavras-chave: Atividades, Ensino híbrido; Pandemia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade analisar a educação na pós-pandemia, as dificuldades e marcas que ficaram, visa contribuir com informações sobre a realidade atual da educação no contexto da pandemia. A metodologia do trabalho foi realizada através, de referências bibliográficas e relatos de docentes. Nos anos de 2020 e 2021, com a Covid-19, obtivemos o fechamento das escolas, posteriormente para dar continuidade na Educação Básica, principalmente no Ensino fundamental, foi adotado o ensino remoto na tentativa de suprir e garantir a aprendizagem das crianças. Santos (2020, p. 14) afirmam que: “a modalidade de ensino é inadequada para as crianças pequenas”, além de identificar a importância do uso da tecnologia para o desenvolvimento das atividades, tanto para os professores, alunos e família que auxilia estas crianças.

O trabalho está dividido em: Ensino híbrido onde faz um breve estudo sobre sua relevância, em seguida fala sobre os desafios pós-pandemias e seus diversos problemas.

Como resultado, dessa pesquisa, esperamos que traga mais informações relevantes sobre a situação na pós-pandemia e o futuro da educação em especial em nossa sociedade

ENSINO HÍBRIDO

A necessidade do isolamento durante a pandemia mostrou a importância da democratização do acesso à internet evidenciou a necessidade de se pensar alternativas para modernizar o ensino no Brasil. Quando houver o retorno às aulas presenciais, uma das medidas adotadas pelas escolas era o rodízio entre os alunos, alternado com o ensino remoto. Diante deste cenário foi necessário o ensino híbrido, que combina ensino online e off-line. Mesmo antes da Pandemia, o uso do ensino híbrido estava sendo evidenciado. Para o Mestre em tecnologias educacionais Fernando Trevissani (2018)

O ensino híbrido possibilita diferentes formas de aprender. Para o aluno traz benefícios como autonomia e responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. O aluno pode construir conhecimento de uma forma colaborativa, tendo voz e autoria na construção do conhecimento.

Tendo em vista que o ensino híbrido amplia as experiências de aprendizagem, aproximando a educação formal a um cotidiano permeado pela tecnologia. De acordo com Bacich (2020)

Ensino Híbrido tem como foco a personalização, considerando que os recursos digitais são meios para que o estudante aprenda, em seu ritmo e tempo, que possa ter um papel protagonista e que, portanto, esteja no centro do processo.

O modelo de ensino híbrido amplia o espaço de aprendizagem, que não está mais restrito às salas de aula. Combinando os espaços físicos da escola com os múltiplos espaços virtuais, o ensino híbrido permite que o aluno aprenda dentro e fora do espaço formal de ensino, de forma contínua e mais conectada à sua realidade cotidiana. Ações criativas foram desenvolvidas por escolas, na tentativa de propor para os alunos atividades lúdicas de modo a não deixar cansativa a relação de ensino e aprendizagem, com a intenção de estimular o interesse das crianças no desenvolvimento das atividades.

Cunha; Ferst; Bezerra (2021, p. 576) ressaltam a ideia de que para melhor atender essas crianças em tempos de pandemia é necessário que professores e responsáveis estejam atentos e busquem se atualizar em relação à prática e manuseio das ferramentas tecnológicas para o ensino híbrido, o que também é um desafio, diante das dificuldades de acesso, pois entende-se necessário providenciar neste contexto atual.

Portanto, de acordo com diversos pesquisadores, esse distanciamento social evidenciou a importância do Ensino à Distância e o Ensino Híbrido.

O ensino híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar. (VALENTE, 2015, p.21)

Desse modo, diante da realidade, pela qual o mundo passou, o modelo educacional EAD e híbrido ganha cada vez mais espaço perante esse fato de isolamento social.

FAMÍLIA E ESCOLA PERANTE AS DIFICULDADES EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Estávamos acostumados com uma forma de ensino, e quando chegou à Pandemia fomos obrigados a nos adaptar para que o ensino não parasse e pudéssemos levar aos estudantes os conteúdos de um jeito que eles conseguissem entender e não fossem tão prejudicados.

Família e escola não estavam preparadas para enfrentar o fechamento de tudo, conciliar o trabalho em casa e simultaneamente, cuidar dos filhos, surgiu também o desafio de fazer com que seus filhos prosseguissem com os estudos através de aplicativos e recursos tecnológicos. Cordeiro (2020) afirma que reaprender a ensinar e reaprender a aprender são desafios em meio ao isolamento social na educação do país. Muitas famílias sentiram dificuldade de usar os recursos tecnológicos, pois nem todos usufruíam de internet, de um celular com uma câmera adequada e em algumas casas as crianças não tinham nem mesmo um local apropriado para estudar e realizar as tarefas.

Os professores tiveram que aprender a utilizar aplicativos que nem sabiam que existia. Um exemplo de aplicativo que foi muito usado nas aulas remotas foi o meet, que era usado para os estudantes participarem de aulas ao vivo, reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Lockmann, Saraiva e Traversini (2020), consideram que o trabalho, o ensino remoto, provocou uma exaustão profissional. O trabalho do professor foi além da carga horária contratada e o professor encontrava-se disponível nos três turnos para planejar ações, alimentar plataformas online, realizar web conferências, responder às perguntas, tirar dúvidas por aplicativo, corrigir atividades e avaliar os alunos a partir desse novo molde de ensino. Esses profissionais tiveram que se reorganizar, reconstruir e transformar para superar os desafios advindos desse momento, até então, não visto na educação.

Estas novas exigências para realizar uma formação continuada remota se misturaram aos trabalhos domésticos, profissionais e atividades estudantis, o que resultou na necessidade de buscar novos saberes para conhecer plataformas digitais e aparelhos tecnológicos. Muitos buscaram a participação em cursos e eventos sobre o tema. Tudo isso, nos faz pensar sobre as contradições que surgem neste contexto pandêmico: ao mesmo tempo em que tudo isso é necessário para atender as demandas atuais de uma formação remota, também se ampliam tarefas e atividades, colaborando para um esgotamento físico e emocional. (Cruz, Menezes, Coelho, 2021, p. 4)

O educador enfrentou momentos difíceis durante o período pandêmico, tendo que ir além dos desafios já enfrentados, sendo necessário aperfeiçoamento e dedicação com o seu trabalho docente, pensando e planejando atividades prazerosas e significativas que conseguissem alcançar todos os alunos.

DESAFIOS NA PÓS-PANDEMIA

Passados quase dois anos desde a pandemia causada pela Corona vírus, a maior preocupação é quais serão os desafios da educação pós-pandemia. Alunos ficaram fora da escola nesse período, devido à suspensão das aulas presenciais. Esse fato aumentou a desigualdade social, devido à diferença entre o ensino público e privado, acerca da inclusão digital. Esse se tornou um dos maiores desafios no que tange à educação. Conforme o Ministério da Educação,

A Educação a distância pode ser considerada como, a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados física ou temporalmente e por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica e na educação superior. (MEC, 2018)

Neste sentido, observa-se que nesta modalidade mesmo quando professores e alunos estão em lugares diferentes à educação deveria acontecer através dos meios de tecnologias, porém muitas famílias e professores não estavam preparados para garantir esse direito, pois as ferramentas que disponibilizavam não eram adequadas para tal situação, com isso o aprendizado não se fez por completo, acarretando uma defasagem de ensino visível.

Outro desafio percebido foi a evasão escolar, presente em todas as etapas de ensino. Trindade e Oliveira (2019) observam que uma das motivações da evasão escolar está associada à falta de incentivo da família e que se correlaciona a aspectos socioeconômicos, pelos quais famílias muito pobres não mantêm seus filhos em idade escolar nas escolas. Muitos estudantes começaram a ajudar de alguma forma no sustento de casa e isso fez com que muitos não retornassem à escola.

Por fim, fazer com que os estudantes que desistiram durante a pandemia retomem os estudos e recompor e acelerar os processos de ensino e de aprendizagem é os maiores problemas que as escolas públicas estão enfrentando.

CONCLUSÃO

O isolamento social causado pela pandemia, trouxe diversas mudanças na educação. É visto que os profissionais da educação tentam ao máximo recompor e acelerar os processos de ensino e de aprendizagem para, assim, diminuir a desigualdade comprovada por essa situação.

É importante afirmar também os pontos negativos que afetaram os professores, alunos e família no decorrer desse período, observou-se que todos enfrentaram dificuldades de falta de ferramentas adequadas, para adotar o modelo à distância de forma tão abrupta. Acarretando o aumento da desigualdade social.

Portanto, foi possível observar que professores se depararam com um número grande de alunos que não tinham contato com tecnologias adequadas para o momento. A criatividade dos professores foi além dessas tecnologias, pois tiveram que se adaptar à realidade em criações de vídeos aulas para que os alunos pudessem acessar da melhor forma possível mídias que estavam ao seu alcance. Durante a pandemia os professores revelaram-se profissionais comprometidos para, assim, atender seus alunos e amenizar a situação difícil vivenciada por eles e seus familiares.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. **Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. Inovação na educação.** São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>, Acesso 15 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 343. 17.03.2020. Brasília. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>, Acesso em: 10 setembro 2022.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino.** 2020.

CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa; COELHO, Lívia Andrade. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. Revista práxis educacional v. 17, n. 47, p. 1-22, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9426>, acesso 15 de setembro de 2022.

Santos, Marcia Pires. **Os desafios da Educação Infantil no contexto da pandemia Covid-19.** Campo Grande. 2020. 16 p.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente.** Práxis Educativa, v. 15, p. 1-24, 2020

Sousa Cunha, Francimara; FERST, Enia Maria; BEZERRA, Nilra Jane Filgueira. **O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos.** Revista Educar Mais, v. 5, n. 3, p. 570-582, 2021.

Trevisani , Fernando Mello de, **O ensino híbrido**. [Entrevista concedida a] Media Lab Estadão, O Estado de São Paulo. 31 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ensino-hibrido-nao-e-o-que-parece,70003598940>, acesso 15 de setembro de 2022.

VALENTE, Jonas. **Covid-19: veja como cada estado determina o distanciamento social -Decretos dos executivos definem as formas de isolamento**. Agência Brasil.On-line, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-04/ao-vivo-numero-de-casos-de-covid-19-no-Brasil-chega-6836-mortes-somam-241>, acesso 08 de setembro de 2022.

Capítulo 4

RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Alessandra Fonseca Farias

RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Alessandra Fonseca Farias

Professora do ensino fundamental da rede municipal de Presidente Prudente/SP. Graduada em Pedagogia (2012) e mestra em Educação pela UNESP

(2016). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), bolsista CAPES -

alessandrafonsecafarias@gmail.com

Introdução

A partir de nossos estudos referentes à formação inicial do pedagogo, percebe-se na atividade de estágio supervisionado um dos elementos fundamentais da formação do licenciando, pois ela é capaz de estabelecer uma relação direta entre a teoria e a prática docente, de forma que a primeira possa servir de base para problematizar a segunda sendo, pois, dois elementos igualmente importantes da formação do futuro professor. Acredita-se que no processo de formação inicial de professores e, conseqüentemente, na vivência do estágio supervisionado, há a necessidade de que este seja pensado a partir do cotidiano da escola, do contexto de trabalho, de sua realidade social, econômica e cultural, num processo de constante reflexão crítica por parte de todos profissionais do campo educativo.

Nessa perspectiva, a prática como componente curricular terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras ao transcender a sala de aula da Universidade para o ambiente escolar. Por isso, é fundamental tempo e espaço para a organização e desenvolvimento das disciplinas de estágio supervisionado, desde o início do curso e com a devida supervisão da instituição formadora, visando a qualidade

da preparação do licenciando antes e depois da realização do estágio para uma avaliação positiva desse processo.

Caminhos para ressignificar a prática pedagógica docente

A prática pedagógica docente vem sendo recorrente nos estudos sobre formação de professores como um elemento essencial para repensar e reconfigurar a formação inicial e continuada destes profissionais. Autores como García (1999) e Imbernón (2006) defendem a ideia de uma reconfiguração no campo da formação de professores tendo como eixo de articulação o contexto em que os professores desenvolvem seu trabalho, dando prioridade a atividades que propiciem uma compreensão dos elementos presentes nas dinâmicas escolares.

Na opinião de García (1999), a reforma das práticas deve passar por uma revisão das relações que se estabelecem entre a instituição encarregada de formar os professores e as escolas. Para o autor, é necessária

(...) uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCÍA, 1999, p. 137)

Este autor enfatiza ainda que a característica socioeconômica e cultural do local de inserção da escola, assim como dos sujeitos que nela atuam, é componente obrigatório entre os conhecimentos que os licenciandos devem adquirir antes de completar sua formação (GARCÍA, 1999).

Nessa mesma linha de pensamento, Imbernón (2006) defende que as práticas educativas assumam o papel de aprendizagens práticas sem que se cometam exageros. Segundo o autor, há de se considerar as práticas não como uma atribuição a mais, mas no contexto das relações que o aluno estabelece com a realidade da escola dentro do período de formação inicial. Para Imbernón (2006), considerar a formação centrada na escola não significa reduzi-la a uma mudança de espaço físico, mas sim considerá-la dentro de uma

questão mais ampla com foco no processo de redefinição dos conteúdos, estratégias e propósitos. Para o autor, a formação

(...) assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. (IMBERNÓN, 2006, p. 18)

Sobre as práticas docentes, Pimenta (1999) afirma que possuem elementos extremamente importantes como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas e as tentativas mais ricas e sugestivas de uma didática inovadora, elementos que segundo ela são essenciais para a construção crítica da prática do professor em sala de aula.

A construção de uma base reflexiva da atuação docente desde o momento da formação inicial se faz necessária para que o futuro professor compreenda o contexto social no qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, pensamos que os cursos de formação inicial de professores devem promover a participação ativa do graduando junto às escolas, para que se forme um docente atuante na construção do projeto político pedagógico e consciente do seu papel emancipador.

Nesse sentido, acreditamos que cabe à disciplina de estágio supervisionado a promoção de oportunidades de formação e de conhecimento da prática e da realidade educacional. É papel dos cursos de formação de professores promover um contato efetivo com a realidade educativa, “de modo que os futuros professores possam conhecer os sujeitos e as situações que irão enfrentar em sua prática docente e, assim, construir seus conhecimentos e formar a sua identidade profissional” (LEITE, 2011, p. 49).

Diversos são os olhares que o graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia pode ter sobre a escola no momento da realização do estágio supervisionado. Tradicionalmente, as atividades de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura não têm possibilitado uma análise crítica da prática docente e, muito menos, a construção de uma identidade profissional que supere o conservadorismo em que se assenta o modelo educacional brasileiro. Para Pimenta & Lima (2004), quanto ao

[...] estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 44)

Contudo, as autoras apontam que o estágio nos cursos de licenciatura tem sido desenvolvido a partir de um modelo tecnicista, baseado fundamentalmente na informação, com foco na memória enquanto habilidade cognitiva básica e, como base do conhecimento, a mera descrição de dados e relatos de experiência (PIMENTA & LIMA, 2004).

Também na análise de Leite (2011, p. 45)

A ênfase na racionalidade técnica, ao negar a dimensão política inerente à esfera de atuação docente, tem contribuído para destituir os cursos de formação de uma perspectiva crítico-reflexiva, necessária a uma educação emancipatória.

Na perspectiva tecnicista de educação, de modo geral experienciada nos estágios somada à falta de consistência epistemológica na formação inicial, o graduando se vê sem um suporte para enfrentar o modelo cultural conservador que a escola assume, ou para ao menos ter sobre ele uma visão crítica (LEITE, 2011).

Trata-se, nessa perspectiva, de conferir à prática a mesma importância da teoria no processo de formação docente. Diferentemente do que se observa hoje na maior parte dos cursos de licenciatura, teoria e prática não podem ser dicotomizadas: há que se atribuir um espaço à vivência de ambas, pelos alunos, para que possam construir os saberes necessários à ação docente. (LEITE, 2011, p. 49)

Por esse motivo, acreditamos que a educação dentro do contexto de sociedade capitalista não se exime do posicionamento ideológico, não havendo uma posição neutra a ser tomada por parte da escola e dos sujeitos que a compõem. Pensamos que a ideologia que está por trás da oferta do ensino, sobretudo à população por décadas excluída do

espaço e da cultura escolar, diz muito sobre a educação quem tem sido desenvolvida e sobre seu propósito. Em outras palavras, a educação pode servir a interesses antagônicos, ou seja, de classes sociais antagônicas conforme a fala proferida por Singer (1995) na Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPED em outubro de 1995, sobre *O grande debate educacional hoje*.

Segundo Singer (1995), há um forte debate sobre a educação no Brasil e no mundo, essa que pode ser dividida em duas visões opostas que dependem dos seus fins e formas de ser atingida. A primeira posição é chamada *civil democrática* e sua essência é a formação da consciência das classes trabalhadoras, oferecendo a ela instrumentos intelectuais que lhe permita transformar sua realidade desigual através da luta de classes num processo de formação cidadã, visando o exercício de direitos e deveres dentro da democracia. Já a visão produtivista concebe a educação essencialmente com objetivo de preparação para o ingresso (e uma boa colocação) na divisão social do trabalho, percurso trilhado individualmente na busca da acumulação do capital, esforço que representa o valor do capital humano de que dispõe cada indivíduo. Essa visão favorece aos interesses burgueses, pois nessa ideologia os detentores do capital precisam dos trabalhadores assalariados para se manter em sua posição dominante, isto é, para dominá-los e obter deles o lucro através da compra de sua força de trabalho.

As duas visões valorizam a educação como meio de melhorar a sociedade, acentuando determinados efeitos daquela. Mas as concepções de como a sociedade e a economia funcionam, que subjazem a cada visão, são muito diversas e se integram em legados ideológicos opostos. (SINGER 1995, p. 6)

O modelo de educação voltado para a racionalidade técnica, de cunho tecnicista, está absolutamente ligado à definição da visão *produtivista* de educação apresentada por Singer (1995). Concordamos com Pimenta & Lima (2004) quando afirmam que o estágio supervisionado estruturado a partir de um cunho tecnicista em nada contribuirá na formação do futuro professor, pois, desenvolvido dessa forma, acaba por não contemplar a complexidade da tarefa docente frente aos desafios e necessidades da escola atual, que teve o acesso democratizado à população das camadas mais pobres.

Programas de ensino de disciplinas e currículos dos cursos de licenciatura têm sido trabalhados de maneira desarticulada, não valorizando as demandas da prática e da realidade das escolas, utilizando-se da burocratização e embasando-se no modelo de racionalidade técnica. Superar esse padrão significa romper com um modelo de formação em que o professor é um transmissor de conhecimentos e exige passividade e obediência dos alunos, que por sua vez aprendem através da memorização e repetição de conteúdos muitas vezes dissociados de sua realidade (LEITE, 2011).

Leite (2011) contribui nessa discussão quando afirma que

Por meio do estágio e da prática de ensino em classes de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o futuro professor deverá desenvolver-se para a docência, preparando-se para efetivar as práticas de ser/estar professor, na complexa dinâmica da realidade da sala de aula da educação básica. Assim, a atividade poderá oferecer ao aluno da licenciatura condições para que compreenda o professor como um profissional inserido em um determinado espaço e tempo histórico, capaz de questionar, refletir e atuar sobre a sua prática, bem como sobre o contexto político e social em que ela se desenvolve. (LEITE, 2011, p. 47)

Nessa perspectiva, em contraposição ao modelo de estágio tecnicista que se reduz à observação em sala de aula, que não envolve uma análise crítica teoricamente fundamentada e legitimada na realidade do ensino brasileiro, Ghedin (2005) propõe que na modalidade de estágio curricular o graduando, juntamente com o professor orientador, procure compreender a prática docente.

Ghedin (2005) afirma que o estágio nos cursos de formação de professores tem sido desenvolvido de forma a operacionalizar o exercício da unidade prática-teoria-prática, buscando atingir a práxis como uma possibilidade de intervenção no processo educativo. Segundo esse autor, o estágio é o processo do contato do graduando com a realidade imediata dos problemas cotidianos que enfrentará como profissional, um importante aprendizado da profissão, da cultura das escolas e do contexto da educação no geral. Contudo, o autor salienta que o ensino que se dá através da prática tem-se mostrado um instrumento insuficiente para que o futuro professor conheça a complexidade dos problemas que precisa enfrentar no espaço escolar.

A proposta de Ghedin (2005) é a que a formação dos profissionais da educação não se dê a partir de um modelo de currículo normativo, que primeiro apresenta a ciência e posteriormente sua aplicação, e por fim um estágio que “supõe a aplicação pelo aluno dos conhecimentos técnicos e profissionais adquiridos ao longo de sua formação universitária” (GHEDIN, 2005, p. 226).

Este autor propõe que haja uma inversão epistemológica do modelo citado. Dessa forma, o estágio assume como princípio formativo a reflexão na ação e sobre a ação, processo em que o conhecimento faz parte da ação se apropriando das teorias, analisando-as sob os contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, organizacionais, no sentido de que se transforme a escola em um “espaço de construção de identidade profissional vinculada à produção do conhecimento com autonomia do professor” (GHEDIN, 2005, p. 226).

Pimenta (1999) também problematiza os estágios dentro da formação inicial de professores e diz que estes, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e estágios distantes da realidade das escolas, não proporcionam a captação das contradições presentes na prática social de educar, e assim pouco contribuem para a construção da identidade docente. A autora propõe as práticas e reflexões sobre a realidade docente sejam problematizadas junto aos alunos através de pesquisa em didática, de forma a ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à prática docente, tendo como objeto de análise a própria prática pedagógica.

A autora diz que uma identidade profissional se constitui a partir da significação social da profissão e que, pelo contexto de crescimento quantitativo de instituições de ensino, mais que nunca é necessário definir a nova identidade profissional do professor, para que seu trabalho seja adequado à nova população que adentra o espaço escolar e às suas demandas educativas e sociais (PIMENTA, 1999).

Para Pimenta (1999, p. 26), “o futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer* (...). Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos*. A autora chama a atenção para a maneira com que se dá o estágio supervisionado, o qual, para ela, deve proporcionar

instrumentos para que os alunos interroguem as práticas educativas nesse processo de alimentar e confrontar as práticas, para poder produzir saberes pedagógicos na ação.

Considerações finais

Diante da contextualização da relação entre teoria e prática e de como o estágio supervisionado vem sendo problematizado na formação inicial de professores, defendemos uma perspectiva de estágio que possibilite a vivência do cotidiano escolar através das visitas/intervenções, e que favoreça concomitantemente a relação com a teoria, contribuindo para a enunciação da escola como objeto de estudos acadêmicos e para a construção da identidade profissional do licenciando em formação.

Portanto, em consonância com os autores referenciados, somos a favor de uma formação inicial de professores pensada única e exclusivamente a partir do contexto de trabalho, da realidade social, econômica e cultural da escola, sendo refletida criticamente por docentes, gestores e demais atores que compõe o sistema educativo.

Enfim, que desde a formação inicial o futuro professor compreenda, por intermédio da disciplina de estágio supervisionado, a complexidade da atuação docente e perceba a importância do desenvolvimento de uma prática pedagógica emancipadora e ressignificada, que priorize o contexto escolar. Um preparo com essas configurações, concomitante às discussões teóricas desenvolvidas ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia, poderá promover uma identidade profissional sólida e comprometida com a realidade da escola, o que trará frutos imensuráveis para a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, para a qualidade da educação nacional.

Referências Bibliográficas

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, Evandro. **A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 7. Águas de Lindoia, 2005. Palestra (mimeografado).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas: 2002.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação**. n.1, p. 5-15, jan/fev/mar/abr. 1995.

Capítulo 5

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS

Jaqueline Valéria Batista

Eliane Ávila de Lima

Ester Lopes Cordeiro Barbosa

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS

Jaqueline Valéria Batista

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Eliane Ávila de Lima

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV-Geografia-UNIJALES- Pedagogia

Ester Lopes Cordeiro Barbosa

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

RESUMO: Há algum tempo a cartografia tornou-se essencial para o ensino de Geografia, lembrando que não é de hoje que o homem utiliza de recursos cartográficos para melhor compreender suas localizações no universo. No entanto, é importante ressaltar, qual é a importância do uso da alfabetização cartográfica nas series iniciais e como oferecer esse ensino com qualidade. O trabalho tem como objetivo mostrar que a cartografia permite ler e interpretar o espaço próximo através de símbolos que possuem relações entre si, bem como, isso esta sendo ensinado na sala de aula, é importante não apenas oferecer mais criar condições para que o aluno seja leitor critico de mapas ou de um consciente. A metodologia utilizada para realização desse trabalho é de cunho bibliográfico, pois estamos vivendo um momento pandêmico, a realização de um trabalho de campo seria impossível, principalmente em escolas. Nesse contexto, foram utilizados diversos artigos, periódicos e livros que discutem sobre o tema.

Palavras-chave: Alfabetização; Escola; Leitura; Mapas.

ABSTRACT: For some time, cartography has become essential for the teaching of Geography, remembering that it is not today that man uses cartographic resources to better understand his locations in the universe. However, it is important to emphasize, what is the importance of using cartographic literacy in the initial grades and how to offer this quality education. The work aims to show that cartography allows to read and interpret the surrounding space through symbols that have relations with each other, as well as this being taught in the classroom, it is important not only to offer more conditions for the student to be critical reader of maps or a conscious. The methodology used to carry

out this work is of a bibliographic nature, since we are living in a pandemic moment, carrying out fieldwork would be impossible, especially in schools. In this context, several articles, journals and books have been used to discuss the topic.

Keywords: Literacy; School; Reading; Maps.

INTRODUÇÃO

A cartografia permite ler e interpretar os espaços próximos ou longe através de símbolos que se relacionam entre si, pois ela acaba reproduzindo um grande espaço em um pequeno espaço de um papel. Assim, ajuda o leitor a se localizar no seu espaço, bem como, conhecer o mundo em outras dimensões.

No entanto, o que iremos discutir aqui é a importância do ensino da cartografia nas séries iniciais, e como ela vem sendo trabalhada, e como a forma pela qual é compartilhada entre professor e alunos, pode acarretar na não aprendizagem nas series iniciais.

Pode-se dizer que a Geografia e a cartografia caminham juntas no ensino aprendizagem da criança. Segundo Passini (2007, p. 148).

O ensino da Geografia e o de Cartografia são indissociáveis e complementares: a primeira é conteúdo e a outra é forma. Não há possibilidade de se estudar o espaço sem representa-lo, assim como não podemos representar um espaço vazio de informações.

A linguagem cartográfica é um fator importante para a aprendizagem e ensino dos conteúdos voltados à Geografia, e as outras disciplinas escolares,

em especial nas etapas iniciais. Assim, a linguagem cartográfica se constitui de símbolos e significados. Entretanto, não basta apenas à criança descobrir o universo simbólico da cartografia, mas é necessário fornecer condições para que a mesma seja leitora crítica de mapas ou uma mapeadora consciente.

A metodologia utilizada para realização desse trabalho foi através de pesquisas em artigos, periódicos, livros e materiais disponíveis na internet que retratam o tema, sendo que foi embasado na veracidade desse material.

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

Trabalhar cartografia é ensinar o aluno a compressão da organização do espaço onde ele habita, quando isso ocorre nas séries iniciais facilita nas dificuldades nas séries futuras.

Nesse contexto o educador deve ter a preocupação de ensinar tais conteúdos desde as séries iniciais, isso também se refere a sua própria capacitação, ou seja, sempre estar procurando novos métodos para ensinar a cartografia dentro da sala de aula, se necessário utilizar recursos lúdicos para atrair a atenção e satisfação do mesmo. Para Souza (2000):

[...] a linguagem cartográfica é, a nosso ver, uma das que indubitavelmente devem ser utilizadas no ensino, pois representa a territorialidade dos diferentes fenômenos, razão de ser própria ciência geográfica. (SOUZA, 2000 apud SILVA; CARNEIRO, 2009).

Nesse contexto, a alfabetização cartográfica é o objetivo básico nas séries iniciais e ela propõe atividades que desenvolvam as seguintes noções: pontos, linha, área, lateralidade, orientação, localização, referências, noção de espaço e tempo (RIBEIRO et al., 2001).

Assim, veremos mais adiante como a alfabetização é trabalhada no ensino de geográfica, bem como, ela é desenvolvida no ensino aprendizagem das séries iniciais.

A alfabetização cartográfica e a teorização

A alfabetização em si em qualquer disciplina não é uma tarefa fácil, assim, na alfabetização cartográfica não é diferente. O espaço geográfico é um espaço complexo, passível de localização e de ser cartografado, diferenciado e mutável, de modo que, este apresenta características que dificultam na sua expressão visível e por meio de paisagem (DOLLFUS, 1982).

Nesse contexto, conhecer, aprender a conviver e reconhecer esses espaços é importante não apenas para saber se localizar socialmente, mas para sua vivência diária. Segundo Almeida, Melo e Feitoza:

A epiderme da terra é dinâmica, todas e qualquer paisagem que a compõe é o reflexo de um passado de longa duração ou de um tempo curto ou médio, modificado peculiarmente. Ao analisá-las o geógrafo ou licenciado em Geografia faz o uso de dois artifícios: a descrição e a explicação, de tal forma que, à medida que ocorre às diversas etapas da explicação, em dado momento, sempre acaba se voltando à descrição, analisando a partir do que se é visível para as evoluções que transcorreram sobre determinado espaço (ALMEIDA et al, 2017, p. 53).

No entanto, vale lembrar que a cartografia devido a certa repetição de estruturas e formas atuantes numa certa superfície, pode se reproduzir um conjunto de paisagens semelhantes, mas não são iguais, processo este denominado de homogeneização do espaço geográfico, o qual pode ser compreendido em linhas gerais por utilizar a noção de escalas de grandeza e o estudo taxonômico dos fenômenos, verificando a extensão das formas e dos sistemas, que compreendem os processos que lhe são origem, considerando a dimensão e o espaço.

Neste caso, observa-se que a cartografia é uma ferramenta que se apresenta como uma forma de esquematização do espaço, quando há a adoção de uma escala, na qual se configura uma seleção lógica e uniformemente criteriosa dos fenômenos documentados. Para Loch (2006, p. 33) “o objetivo da Cartografia, inicialmente, consiste na representação da superfície terrestre ou parte dela, de forma gráfica e bidimensional, que recebe o nome genérico de Mapa ou Carta”. Quando se fala em cartografia no ensino de Geografia, ela funciona como um mecanismo de grande importância no ensino e aprendizagem da geografia.

Pode-se dizer que aprendizagem da linguagem cartográfica somente será possível com o preparo do aluno desde as séries iniciais até os anos finais do ensino fundamental.

Quando se trabalha a cartografia no ensino e aprendizagem o aluno não apenas aprende, mais desenvolve seu instinto investigativo, e ao mesmo tempo uma comunicação corporal, afetiva e social com os elementos que abrangem o espaço geográfico. Rios et al relata que o domínio da linguagem Cartográfica:

[...]constitui-se num fator de relevância para o desenvolvimento e ensino dos conteúdos relacionados à Geografia entre outras disciplinas escolares, principalmente para as crianças, porque a partir desses conhecimentos, os alunos, passam a compreender melhor a organização do espaço onde eles se encontram, minimizando dessa forma as dificuldades nas series posteriores, onde os conteúdos se apresentam de forma mais complexa (RIOS, et al, 2009, p. 01-02).

Assim, a facilidade de fazer a leitura dos mapas de forma correta é muito relevante para educar o aluno e os seres humanos em geral para autonomia. Nesse contexto, é importante a forma como trabalhamos os mapas em sala de aula, pois não pode se limitar apenas em ilustrações simples, mas procurar trabalhar a cartografia de maneira diferente. Nesse contexto, para o desenvolvimento da Alfabetização Cartográfica:

“[...]espera-se que os alunos reconheçam, no seu cotidiano, os referenciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam” (RIOS et al, 2009, p. 05).

Partindo desse pressuposto o professor deve agir como medidor, esclarecendo para o seu aluno que os mapas são muito mais que símbolos e ilustrações, e que serve para informações importantes.

De acordo com vários pesquisadores, alguns fatores agem positivamente para essa deficiência na Alfabetização Cartográfica, um deles é o despreparo dos professores das séries iniciais quanto o assunto é a cartografia.

A precariedade na formação dos professores de geografia e na atuação dos mesmos em sala de aula; a resistência de alguns docentes em fazer o uso da Cartografia no ensino de Geografia, muitas vezes pela falta de conhecimento sobre o assunto ou até mesmo por não darem a importância necessária; assim, utilizam os mapas apenas como recurso didático visual, e não como apoio didático dentro e fora da escola.

O ensino da Cartografia nas séries iniciais na disciplina de Geografia

No período antigo, a Cartografia esteve presente no cotidiano das pessoas. A partir desse momento, as pessoas tiveram a necessidade de representar o espaço por meio de mapas, mesmo ainda não sabendo utilizar as técnicas modernas de mapeamento que conhecemos na atualidade.

O ensino da Geografia, assim como o da cartografia desenvolveu-se na Antiguidade, os gregos são referenciados nesse papel. Assim, nesse período ampliaram seus conhecimentos sobre os territórios e suas características, não podemos nos esquecer de que os romanos também contribuíram na descrição dos lugares, territórios e em busca de lugares com riquezas comercializáveis.

Já no século XIX, com o surgimento da Geografia meramente descritiva e explicativa, há o isolamento da Cartografia. Segundo Joly (1990, p.132):

O desenvolvimento, a partir do século XIX, de uma Geografia descritiva cada vez mais explicativa, mas de expressão quase exclusivamente literária, paradoxalmente contribuiu para isolar o cartógrafo. Este não é, pois, mais que um fabricante de mapas topográficos, de ilustrações de textos ou de atlas.

Assim, no final do século XIX e início do século XX, surge a chamada “Cartografia Geográfica”, que logo mais viria a ser conhecida como “Cartografia Temática”, e que hoje ultrapassa o domínio da Geografia, na qual faz uma abrangência em todas as ciências.

Com o avanço do capitalismo, um dos principais objetivos da cartografia era descrever o descobrimento de novas terras. Assim, “o objetivo da Geografia nesse momento é servir à burguesia que está no poder dos Estados, e que tem interesse em manter a ordem social existente, o desenvolvimento econômico e o poder político” (MORAES, 2005, p.35).

Nesse momento a Geografia era utilizada de maneira enciclopedista, e assim, foi inserida nas escolas e universidades, inicialmente servia apenas para memorização, pode-se dizer uma Geografia de cunha tradicional.

“O rompimento de grande parte dos geógrafos em relação à Geografia Tradicional é conhecido como movimento de renovação da Geografia” (LIBERATTI, 2013, p.5).

Em 1970, a Geografia Tradicional está praticamente abolida, e assim, um novo tempo de críticas e propostas se abre no âmbito dessa ciência. Após vários modelos da Geografia que surgiram após a abolição da geografia tradicional, chega o momento de repensar a Geografia nas escolas, principalmente nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. De acordo com Maria Inês da Silva Liberatti:

A Geografia e a Cartografia caminham juntas. Sendo a Geografia uma ciência que estuda o espaço geográfico e suas relações com o meio, a Cartografia vem como uma ferramenta para que o sujeito possa compreender como acontece a ocupação, a organização e a reconstrução desse espaço por meio da linguagem cartográfica (LIBERATTI, 2013, p. 7).

Nesse contexto, é papel do professor de Geografia ajudar o aluno a relacionar a Cartografia e a Geografia com o caminhar dos conteúdos de Geografia ao longo do ano letivo. E assim, desenvolver um papel relevante na prática pedagógica, e mediar para que ao aluno aprenda os conteúdos com um maior significado.

Quando se fala na importância de iniciar a Alfabetização Cartográfica, vários autores defendem que ela deve ser iniciada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois só assim o aluno terá uma melhor construção das noções fundamentais e abrangentes para ser um leitor competente do espaço em suas diversificadas escalas.

Para que o indivíduo seja dotado de todas as habilidades necessárias para saber ser um mapeador ou leitor de mapas, é necessário que ele seja estimulado a observar e a representar o espaço vivido desde o início da alfabetização. Assim é proposto:

Não podemos ficar na decodificação pura e simples do mapa, e sim, na utilização eficiente da linguagem cartográfica como um meio para uma leitura dos fenômenos geográficos em suas relações espaciais e temporais. Da mesma forma, que a língua escrita representa uma ferramenta para o entendimento do mundo. (PASSINI; ALMEIDA; MARTINELLI, 1999, p.124 - 125).

Vale ressaltar, que o aluno precisa ser mapeador para depois se tornar um leitor competente de mapas e saber interpretá-los, assim:

A possibilidade de ler mapas de forma adequada é de grande importância para se educar o aluno e as pessoas em geral para a autonomia. A capacidade de visualização de organização espacial é importante como conhecimento para uma participação responsável, consciente e possibilidade de propor mudanças alternativas (PASSINI, 1999, p.11).

Castellar (2005, p. 216), também contribui destacando que:

A cartografia, então é considerada uma linguagem, um sistema de código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território. Nesse contexto, ela é uma opção metodológica, o que implica utilizá-la em todos os conteúdos de geografia, para identificar e conhecer não apenas a localização dos países, mas entender as relações entre eles, compreender os conflitos e a ocupação do espaço.

Partindo, desse olhar e seguindo esses raciocínio, verifica-se grandes transformações da parte da criança, dentro de um contexto sócio espacial, bem significativos para a construção cotidiana de seus conceitos espaciais. “Na medida em que possibilita realizar estudos comparativos das diferentes paisagens e territórios representados em várias escalas” (MOREIRA, 2008, p. 1). No entanto, é necessário que o professor utilize de vários métodos e estratégias que incluam o manuseio, iniciando a leitura de documentos cartográficos, porque, essa linguagem está presente em revistas, jornais, televisão, internet etc.

A utilização desses métodos não apenas desenvolve a aprendizagem do aluno, mais suas habilidades em representar, entender e aprender ao longo da sua vida.

Partindo desse pressuposto, o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, “ e para estudar este espaço de maneira mais didática, principalmente nas séries iniciais, precisa-se entender a utilizar-se de sua representação: mapas, globos, cartas, plantas [...]” (RIOS E MENDES, 2009, p.5). Isso tudo é objeto de mérito do professor. Para Cavalcante (2002):

[...] as habilidades de orientação, de localização, de representação cartográfica e de leitura de mapas desenvolve-se ao longo da formação dos alunos. Não é um conteúdo a mais no ensino da Geografia, ele perpassa todos os outros conteúdos, fazendo parte do cotidiano das aulas dessa matéria. Os conteúdos de cartografia ajudam a abordar os temas geográficos, os objetos de estudo (CAVALCANTE, 2002, p.16).

Portanto, aprender a observar, interpretar não é apenas uma tarefa da geografia, a aprendizagem cartográfica é de extrema importância para ser utilizada em outras disciplinas também. Pois, reconhecer o lugar onde se habita sempre foi um desafio para os seres humanos, pois, as pessoas sempre tiveram a necessidade e a curiosidade de conhecer e compreender os lugares onde vivem.

No entanto, o que nos traz preocupação diante da realidade dentro da sala de aula, quando falamos do ensino cartográfico na disciplina de Geografia, é como esse ensino é mediado ao aluno. Para os PCNs (1998), a escola deve criar oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre a linguagem cartográfica em dois sentidos: com as pessoas que representam e codificam o espaço e como os leitores das informações expressas. É importante que o aluno desenvolva a capacidade de fazer as leituras de mapas, como também sejam autores de mapas, principalmente a partir dos fenômenos contidos em seu dia-a-dia. “É nesse momento que os alunos são deficitários, talvez eles não tenham obtido uma boa alfabetização cartográfica, em alguns casos até a falta dela” (ALMEIDA et al, 2017, p. 54).

Quando se analisa o ensino da cartografia em vários estados do Brasil, podemos dizer que o fator citado acima não é a realidade de apenas uma região, mais de muitas delas. Na maioria das vezes o aluno vê o mapa como uma ilustração, e não sabe interpretar o que tem por de traz dele.

Assim, quando o aluno passa por uma alfabetização cartográfica deficitária nas séries iniciais, carrega isso para os seguintes anos escolares, sendo que, forma conceitos fragmentados, e dificuldades em desenvolver habilidades cartográficas no decorrer da sua formação. De acordo com Francischett:

É possível perceber que o estudo da linguagem cartografia vem, cada vez mais, reafirmando sua importância desde o início da escolaridade. Ele contribui não apenas para que os alunos compreendam os mapas, mas também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. Os alunos precisam ser preparados para que construam conhecimentos fundamentais sobre essa linguagem, como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores (FRANCISCHETT, 2004, p.01).

É importante observar que a alfabetização cartográfica não é efetiva apenas quando é realizada no ensino fundamental, pois os alunos passam de uma série para outra com conceitos fragmentados.

No Brasil, há alguns fatores relevantes e ainda de forte influência no cotidiano das escolas, como o uso superficial e descritivo dos conteúdos geográficos, os quais em determinada data foram objetos de manipulação política, um exemplo é a ditadura militar. Nesse caso, a formação escolar deve estar fundamentada na produção de saberes com caráter crítico e transformador no ensino geográfico para que possa suplantar essa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi relatado nos capítulos acima do presente artigo, percebe-se que mesmo a cartografia sendo iniciada com o intuito de registrar territórios, principalmente no período capitalista, atualmente ela precisa ser repensada no ensino de geografia dentro da sala de aula, para que um mapa não seja apenas uma representação, mas que tenha significados que vão além de símbolos e ilustrações.

O material didático também é visto como inimigo no ensino aprendizagem da cartografia, tanto pela sua disponibilidade, quanto pela má qualidade da formação dos professores, pois o descaso do setor governamental com as instituições escolares, e até mesmo o descaso por parte dos estudantes ou falta de interesse, levam a defasagem da Alfabetização cartográfica no Brasil.

Assim, o uso da linguagem cartográfica é de fundamental importância para o desenvolvimento do homem enquanto ser humano e cidadão em suas realizações diárias, desde uma simples indicação de um caminho entre a casa e o local onde deseja ir.

Devemos levar em conta que o papel dos PCNs da área de Geografia ao enfatizar a necessidade de se aplicar com as noções cartográficas desde o ciclo inicial, pois quando o aluno adquiriu conhecimento possibilita que tenha um desempenho melhor nas séries futuras.

Nesse contexto, é necessário repensar novas formas de Alfabetização Cartográfica dentro da sala de aula, mas é necessário para que isso aconteça, a escola deverá trabalhar em conjunto, e selecionar metodologias capazes de instigar os alunos a aprenderem e a compreenderem o quanto o ensino cartográfico é importante em suas vidas e a partir disso poder formar cidadãos capazes de pensar e utilizar a linguagem cartográfica sempre que necessário.

Por fim, não é apenas o papel do aluno que deve ser observado enquanto recebedor do conhecimento, mas como o professor está preparado para oferecer e mediar essa aprendizagem ao aluno, e pensar a respeito das formações dos docentes na atualidade, qual sua eficácia, e como melhora-la.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Santos de; MELO, Jussara Santos de; FEITOZA, Leandro Bezerra. Alfabetização cartográfica e a defasagem do ensino da cartografia nas séries iniciais: uso dos recursos didáticos no ensino de orientação e leitura de mapas. Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia. Florianópolis, v.1, n. 1, maio 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual de publicação da APA: American Psychological Association. Tradução: Daniel Bueno. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

CÂMARA, C. F. BARBOSA, M.E.S. Abordagem Cartográfica no Ensino de Geografia: reflexões para o Ensino Fundamental. Revista de Ensino de Geografia. V.3, p. 31-53, 2012.

CAVALCANTE, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Alternativa; Goiânia, 2002.

DOLLFUS. O. O Espaço Geográfico. São Paulo: DIFEL, 1982.

FRANCISCHETT, M. N. A cartografia no ensino aprendizagem de geografia. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências de Comunicação, 2004.

JOLY, F. A Cartografia. Campinas: Papirus, 1990.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBERATTI, Maria Inês da Silva. Alfabetização Cartográfica: o mapa como instrumento de leitura do espaço. Paraná, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso Mioto. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katál Florianópolis, v.10, n. esp. p.37-45, 2007.

LOCH, R. E. N. Cartografia: representações, comunicação e visualização de dados espaciais. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

MORAES, A. C. R. Geografia: pequena história crítica. 20 ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, S.A.G. Uma discussão teórico-metodológicas sobre o uso da “Cartografia multimídia” para a formação de professores. In: Simpósio de pós-graduação em geografia do estado de São Paulo, 1., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: UNIESP, 2008.

PASSINI, E. Y.; ALMEIDA, R. D.; MARTINELLI, M. A cartografia para crianças: alfabetização, educação ou iniciação cartográfica. Boletim de Geografia, n.17, p.125-135, 1999.

PASSINI, E. Y. Geografia em sala de aula: prática e reflexões. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; MARQUES, Marcelo Santos. Ensino de história e geografia. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

RIOS, R. B.; MENDES, J. S. Alfabetização Cartográfica: Práticas Pedagógicas nas Séries Iniciais. Porto Alegre, 2009.

SILVA, Paulo Roberto F. de Abreu e Silva; CARNEIRO, Andréa Flávia Tenório. A educação cartográfica na formação dos professores de geografia: a situação em Pernambuco. Recife: UFPE. Disponível em: <
<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/44929>>
. Acesso em: 04 agos. 2020.

Capítulo 6

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Gabrielle Batista dos Santos

Silvia Aparecida dos Santos

Lucia Souza Bernardo

Edenice Dos Santos

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO

Gabrielle Batista dos Santos

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Silvia Aparecida dos Santos

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Letras - Centro Universitário Claretiano - Arte

Lucia Souza Bernardo

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Edenice Dos Santos

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

O objetivo deste trabalho é apresentar aos leitores que o lúdico é ferramenta fundamental para o aprendizado, pois auxilia a criança desenvolver novas habilidades. O brincar está muito além de um momento de brincadeira para as crianças, ele se caracteriza em uma atividade coordenada pelo responsável que possibilita a aprendizagem, desenvolvendo as funções cognitivas e trabalhando o lado psicológico, social e afetivo. Segundo Piaget (1975), os jogos estão diretamente ligados ao desenvolvimento mental da infância; tanto a aprendizagem quanto as atividades lúdicas constituem uma assimilação do real. O brincar tem um papel muito significativo no desenvolvimento infantil, pois representa o desejo, colabora com o surgimento das nossas expressões psicomotoras de maneira harmoniosa e prazerosa. (VELASCO, 1996). Algumas pessoas pensam que o brincar faz parte da vida de todo ser vivo, tanto dos humanos como dos animais, mas em diferentes culturas a forma de brincar também é diferente, então a criança precisa aprender na

sociedade em que vive a forma de brincar de cada cultura e isso ela aprender no convívio com outras pessoas e com outras crianças. O brincar ensina a criança a demonstrar afetividade, a obedecer a regras e a fazer as regras que alguns jogos e brincadeiras apresentam. Assim sendo, a criança que brinca desenvolve liderança, flexibilidade, o raciocínio lógico, mas para isso é preciso oferecer a ela um espaço adequado que de condições a este aprendizado e a mediação de um profissional qualificado para que a brincadeira do faça de conta aconteça.

Palavra-chave: Aprendizagem; Ensino; Lúdico.

REFERÊNCIAS

PIAGET, Jean. **A formação da simbologia na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar: O despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

Capítulo 7

INCIDÊNCIAS DO ENSINO REMOTO: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Lilian Gomes Andrade Cardoso

Elenita de Amaral Lima

Micheli Evangelista Rodrigues

INCIDÊNCIAS DO ENSINO REMOTO: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Lilian Gomes Andrade Cardoso

*Universidade estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS- Ciências com habilitação em
Matemática*

Elenita de Amaral Lima

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Micheli Evangelista Rodrigues

Faculdades Integradas de Naviraí–FINAV-Geografia - Uninove-Pedagogia

RESUMO

O objetivo deste resumo é apresentar o processo de alfabetização após o retorno dos estudantes de forma presencial, na cidade de Naviraí MS nesse sentido, o trabalho busca apresentar relatos sobre as vivências e experiências de docentes da rede educacional municipal, enfatizando as ocasionidades neste processo de ensino e aprendizagem durante alfabetização, pois entendemos que devido à pandemia do Covid-19, para não prejudicar a aprendizagem e garantir a continuidade no ensino e aprendizagens dos estudantes dos estudantes foi adotado Ensino Remoto. Para Magda Soares (2004, p. 16) a alfabetização deve ser “entendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”. Ou seja, a alfabetização desenvolve o domínio da leitura e da escrita a partir do reconhecimento e sistematização de códigos, princípios alfabéticos e ortográficos da escrita. O referencial que fundamenta e dá base, a pesquisa são referenciais que aborda a temática em questão e relatos de docentes sobre as suas experiências com o retorno presencial das aulas presenciais. O que verificou como resultado foi a identificar impactos do ensino remoto na aprendizagem

dos alunos, principalmente os dos anos iniciais da alfabetização, pois a maioria dos alunos que se encontra na turma de alfabetização, então tem muitas dificuldades de controle com a indisciplina dos alunos além de apresentarem um retrocesso em relação à aprendizagem correspondente com a sua faixa etária, já que os mesmos não acompanharam adequadamente com a proposta do ensino remoto e não obtiveram acesso à Educação Infantil, já que é a base fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

Palavras-chave: Alfabetização – Ensino Remoto – Práticas Educacionais.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de educação. Rio de Janeiro, 2004

AUTORES

Alessandra Fonseca Farias

Professora do ensino fundamental da rede municipal de Presidente Prudente/SP. Graduada em Pedagogia (2012) e mestra em Educação pela UNESP (2016). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), bolsista CAPES - alessandrafonsecafarias@gmail.com

Edenice Dos Santos

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Elenita de Amaral Lima

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Pedagogia

Eliane Ávila de Lima

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV-Geografia-UNIJALES- Pedagogia

Eliane Pereira Lopes

Graduada em Pedagogia, Geografia, História e Artes. Pós-graduada em Psicopedagogia e educação Infantil. Coordenação e Supervisão Escolar. Geografia e meio ambiente. Metodologia do Ensino de Geografia. Educação do Campo. Artes técnicas e procedimentos. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: el087206@gmail.com

Ester Lopes Cordeiro Barbosa

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Fernando Ferreira Rocha

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Educação Física

Gabrielle Batista dos Santos

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Jaqueline Valéria Batista

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Lilian Gomes Andrade Cardoso

Universidade estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS- Ciências com habilitação em Matemática

Lucia Souza Bernardo

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Marcio Rogerio Bresolin

Professor de Educação Física. Licenciado e Bacharelado em Educação Física, Especialização em Educação Física Escolar, Docência no Ensino Superior e Mestre em Educação.

Maria Roseli de Melo Souza

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Micheli Evangelista Rodrigues

Faculdades Integradas de Naviraí–FINAV-Geografia - Uninove-Pedagogia

Nair Cristina de Oliveira Alves

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Silvana Alves Silva Dias

Universidade Anhanguera – UNIDERP- Pedagogia

Silvia Aparecida dos Santos

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV- Letras - Centro Universitário Claretiano – Arte.

Wanderson Cavalcanti Silvestre Nobre de Paulo

Universidade Federal da Grande Dourados – Artes Cênicas

ORGANIZADORES



CLAUDIONOR NUNES CAVALHEIRO

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMT na cidade de Primavera do Leste – MT. Sua trajetória acadêmica sempre foi voltada para a área educacional, tendo como principal ponto de intervenção as escolas públicas. Possui especialização em Gestão Escolar e Metodologia em Didática e Ensino Superior, com Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento. Cursa Doutorado em Ensino na Universidade Vale do Taquari – UNIVATES e tem como foco de pesquisa a Metodologia *Callejera*, com foco na dialogicidade proporcionada pela mesma e suas possibilidades de Ensino.



EDER JOACIR DE LIMA

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.

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

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



ISBN 978-658488511-0



9

786584

885110

EDITORA
UNION