

Jader Silveira (Org.)



Educação Infinita

Ensino e Aprendizagem

V.1 - 2025


Editora
UNIESMERO

Jader Silveira (Org.)



Educação Infinita

Ensino e Aprendizagem

V.1 - 2025


Editora
UNIESMERO

2025 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

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

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

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

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

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

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

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem - Volume 1
/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 231 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5492-117-6
DOI: 10.5281/zenodo.15098086

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. II. Título.

CDD: 371.104
CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

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

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2025/03/educacao-infinita-1.html>



AUTORES

**Alberto Alvadia Filho
Alice Bruna Alves da Silva
Ana Cláudia Pinto Morbach
Ana Geísa Almeida da Silva
Ana Lúcia Pinheiro Silva Sousa
André Ferreira Bento
Antonia Caroline Torres Rodrigues
Antonio Jefferson Lopes Martins
Cristiane Silva
Francisca Barbosa Vasconcelos
Francisco Lucas Ferreira Barbosa
Gabriele Natali Schmitt Freitas
Jade Novaes de Figueiredo
Janismar Gomes Lacerda
Jefferson Jacques Andrade
Jussara Tavares Marques Ribeiro
Leila Cristina Silva da Silva
Lívia Aparecida Pacheco
Lívia Carolina Vieira
Lucas Francisco de Bem Diogo
Lucimara Muzykant da Silva
Ludmila Santos Andrade
Luis Gislêy Carneiro da Silva
Margarete Farias Medeiros
Maria Angélica Santos
Maria Elane Batista de Moraes
Maria José Lobato Rodrigues
Marta Cristina Rodrigues Pereira
Milena Cândido Borges
Pedro Henrique da Trindade Bitencourt
Rachel Karpinski
Roberto Claudio Bento da Silva
Roseberg Pereira de Sousa
Samilly da Silva Borges
Shirlei Alexandra Fetter
Tereza Caroline Coelho da Paixão
Valdeir Conegundes Salvador Soares
Valdilene Pereira Santos
Wallace Ferreira**

APRESENTAÇÃO

Vivemos em uma era marcada por mudanças aceleradas e transformações profundas em todas as esferas da sociedade. A revolução digital, os avanços tecnológicos e a globalização remodelaram a maneira como nos relacionamos com o conhecimento, tornando a aprendizagem um processo dinâmico, contínuo e ilimitado. Diante desse cenário, a educação tradicional, rigidamente estruturada e vinculada a modelos fixos, encontra-se desafiada a se reinventar, incorporando novas abordagens que atendam às exigências de um mundo em constante evolução.

Foi com essa inquietação que nasceu Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem. Este livro propõe uma reflexão profunda sobre a necessidade de enxergarmos o ensino e a aprendizagem como processos que transcendem os limites institucionais e cronológicos impostos historicamente à educação formal. A ideia central que orienta esta obra é a de que aprender e ensinar são experiências contínuas, presentes em todas as etapas da vida, e que devem ser conduzidas com flexibilidade, criatividade e autonomia.

Ao longo destas páginas, o leitor encontrará uma análise criteriosa sobre o papel da educação no desenvolvimento individual e coletivo, além da exposição de métodos inovadores que podem transformar a experiência do aprendiz. Serão exploradas as potencialidades da tecnologia no ensino, as novas abordagens pedagógicas que incentivam o pensamento crítico e a importância de construir um sistema educacional que valorize a individualidade do aluno, estimulando-o a se tornar protagonista do próprio conhecimento.

A proposta desta obra não é apenas teórica, mas também prática. A intenção é fornecer ferramentas e estratégias para que educadores, estudantes e demais interessados possam aplicar, em diferentes contextos, conceitos que favoreçam uma educação mais aberta, colaborativa e significativa. A ideia de uma "educação infinita" nos convida a repensar o ensino como um processo dinâmico e adaptável, que não se restringe a uma fase específica da vida, mas que se estende ao longo de toda a existência.

Este livro é, portanto, um convite à reflexão e à ação. É um chamado para que nos tornemos aprendizes perpétuos, dispostos a questionar, descobrir e reinventar. Que esta leitura inspire educadores e aprendizes a enxergarem o conhecimento como um

horizonte sem limites, onde cada descoberta leva a novas possibilidades e cada aprendizado impulsiona a evolução individual e coletiva.


Seja bem-vindo a essa jornada de descobertas. Que a educação infinita seja um princípio norteador em sua trajetória.

Boa leitura!

SUMÁRIO


Capítulo 1 O FILME SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS E A REPRESENTAÇÃO DOS DÉFICITS DE UM ENSINO E APRENDIZAGEM PAUTADO NA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA TRADICIONAL	10
<i>Samilly da Silva Borges; Alice Bruna Alves da Silva; Livia Aparecida Pacheco; Ludmila Santos Andrade; Milena Cândido Borges</i>	
<hr/>	
Capítulo 2 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENFRENTAMENTO DO ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR	25
<i>Jussara Tavares Marques Ribeiro</i>	
<hr/>	
Capítulo 3 O JOGO TORRE DE HANÓI COMO UM OBJETO DE APRENDIZAGEM	39
<i>Lucimara Muzykant da Silva; André Ferreira Bento</i>	
<hr/>	
Capítulo 4 JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS PARA CRIANÇAS COM TDAH	50
<i>Shirlei Alexandra Fetter; Ana Cláudia Pinto Morbach; Cristiane Silva; Rachel Karpinski</i>	
<hr/>	
Capítulo 5 CONSELHO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIDADE DE ENSINO DE MANAUS, AMAZONAS, BRASIL, 2022 A 2023	66
<i>Janismar Gomes Lacerda</i>	
<hr/>	
Capítulo 6 A CONTRIBUIÇÃO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO FINANCEIRA	75
<i>Luis Gislêy Carneiro da Silva</i>	
<hr/>	
Capítulo 7 A CRIAÇÃO DO INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DO MARANHÃO (IESMA): AS RELAÇÕES LAICO-CONFESSIONAL QUE PERPASSAM O ENSINO SUPERIOR NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX	85
<i>Ana Lúcia Pinheiro Silva Sousa; Maria José Lobato Rodrigues</i>	
<hr/>	
Capítulo 8 APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE ENSINO DA MATEMÁTICA FINANCEIRA UTILIZANDO AS PLANILHAS ELETRÔNICAS NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL MACARIO BORBA	99
<i>Lucas Francisco de Bem Diogo; Lucimara Muzykant da Silva; Gabriele Natali Schimitt Freitas; Pedro Henrique da Trindade Bitencourt; Margarete Farias Medeiros; Jefferson Jacques Andrade</i>	
<hr/>	
Capítulo 9 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	111
<i>Marta Cristina Rodrigues Pereira</i>	

Capítulo 10 GÊNERO, FAMÍLIA E ESCOLA: UM DEBATE ACERCA DA CONSTRUÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS ESTABELECIDOS PARA HOMENS E MULHERES <i>Ana Geísa Almeida da Silva; Antonia Caroline Torres Rodrigues; Antonio Jefferson Lopes Martins</i>	121
Capítulo 11 ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS DO EJA: DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO COMO SUPORTE METODOLÓGICO <i>Tereza Caroline Coelho da Paixão; Leila Cristina Silva da Silva</i>	134
Capítulo 12 O PLANO BRASILEIRO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL 2024-2028: IA PARA O BEM DA EDUCAÇÃO? <i>Lívia Carolina Vieira</i>	145
Capítulo 13 A RELAÇÃO ENTRE RESILIÊNCIA EMOCIONAL E DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO INTERIOR DO CEARÁ <i>Maria Elane Batista de Moraes; Francisca Barbosa Vasconcelos; Roberto Claudio Bento da Silva; Roseberg Pereira de Sousa</i>	156
Capítulo 14 EXPERIÊNCIAS DO PROJETO DE SOCIOLOGIA DA UERJ NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES (2022-2024) <i>Walace Ferreira; Alberto Alvadia Filho; Jade Novaes de Figueiredo; Valdeir Conegundes Salvador Soares</i>	173
Capítulo 15 AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DAS CRIANÇAS <i>Maria Angélica Santos</i>	192
Capítulo 16 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA VIRTUAL: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA REALIZADA POR MEIO DA PLATAFORMA GOOGLE MEET <i>Francisco Lucas Ferreira Barbosa; Valdilene Pereira Santos</i>	211
AUTORES	225



Capítulo 1
O FILME SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS E A
REPRESENTAÇÃO DOS DÉFICITS DE UM ENSINO E
APRENDIZAGEM PAUTADO NA TENDÊNCIA
PEDAGÓGICA TRADICIONAL

Samilly da Silva Borges
Alice Bruna Alves da Silva
Lívia Aparecida Pacheco
Ludmila Santos Andrade
Milena Cândido Borges



O FILME *SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS* E A REPRESENTAÇÃO DOS DÉFICITS DE UM ENSINO E APRENDIZAGEM PAUTADO NA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA TRADICIONAL

Samilly da Silva Borges

Graduanda em Letras (UFPI-CSHNB); Samilly.borges@ufpi.edu.br

Alice Bruna Alves da Silva

Graduanda em Letras (UFPI-CSHNB); alicebruna761@gmail.com

Lívia Aparecida Pacheco

Graduanda em Letras (UFPI-CSHNB); livia.pacheco@ufpi.edu.br

Ludmila Santos Andrade

Doutora em Letras e Linguística, Professora Adjunta na Coordenação de Letras (UFPI-CSHNB), ludmila.andrade@ufpi.edu.br

Milena Cândido Borges

Graduanda em Letras (UFPI-CSHNB); livia.pacheco@ufpi.edu.br

RESUMO

A obra fílmica *Sociedade dos poetas mortos* foi lançada em 1990, recebendo muitas premiações. O enredo do filme se passa no ano de 1959 o qual, a maior parte do tempo, retrata uma escola elitista para meninos, chamada “*Welton academy*”. A disciplina, o autoritarismo e a obediência são os fundamentos que norteiam as práticas pedagógicas adotadas pela escola. Nesse viés, as aulas baseiam-se em uma Tendência Pedagógica Tradicional, a medida em que os alunos são meros ouvintes e reprodutores dos ensinamentos repassados, sem o direito de opinar ou dialogar. Com base nas reflexões geradas pela obra fílmica, é importante abordar as questões problemáticas que afetam os alunos a partir do ensino Tradicional, uma vez que esse tipo de ensino ainda acontece. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo propor uma análise do

filme para refletir sobre as problemáticas de um ensino pautado na Tendência Pedagógica Tradicional, e os possíveis danos que causam para a vida escolar, pessoal e futuro profissional dos alunos que são submetidos a esse tipo de ensino. Ademais, a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa é de caráter qualitativa e com a abordagem bibliográfica, tendo como aporte teórico os estudiosos José Carlos Libâneo (2006), Dermeval Saviani (2005), Bakhtin (2014) e outros. Identifica-se, a princípio, os déficits no aspecto crítico e argumentativo, a medida em que o estudante não é incentivado a questionar ou argumentar sobre a realidade ao seu redor nessa prática pedagógica, e desse modo torna-se um simples reproduzidor de ensinamentos e percepções.

Palavras-chave: Sociedade dos Poetas Mortos. Tendência Pedagógica Tradicional. Ensino.

ABSTRACT

The filmic work *Society of Dead Poets* was released in 1990, receiving many awards. The plot of the film takes place in the year 1959 which, most of the time, portrays an elitist school for boys, called "*Welton academy*". Discipline, authoritarianism and obedience are the foundations that guide the pedagogical practices adopted by the school. In this bias, classes are based on a Traditional Pedagogical Tendency, as students are mere listeners and reproducers of the teachings passed on, without the right to opine or dialogue. Based on the reflections generated by the filmic work, it is important to address the problematic issues that affect students from Traditional teaching, since this type of teaching still happens. Thus, this work aims to propose an analysis of the film to reflect on the problems of a teaching based on the Traditional Pedagogical Tendency, and the possible damage they cause to the school, personal and professional future of the students who are subjected to this type of teaching. In addition, the methodology used to develop the research is qualitative and with a bibliographic approach, with the theoretical support of scholars José Carlos Libâneo (2006), Dermeval Saviani (2005), Bakhtin (2014) and others. At first, deficits are identified in the critical and argumentative aspects, as the student is not encouraged to question or argue about the reality around him in this pedagogical practice, and thus becomes a simple reproducer of teachings and perceptions.

Keywords: Dead Poets Society. Traditional pedagogical tendency. Teaching.

INTRODUÇÃO

O filme *Dead Poets Society*, *Sociedade dos Poetas Mortos* é estadunidense, foi dirigido por Peter Weir e teve seu roteiro escrito por Tom Schulman no ano de 1989. A

obra cinematográfica em questão foi um destaque por meio de seu enredo e se tornou popular na sociedade da época, nos respectivos anos 90, sendo alvo de grandes premiações.

A obra possui seu enredo voltado, na maior parte do tempo, no espaço de uma escola, que é voltada para a burguesia e somente para garotos, chamada de *Welton Academy*. O tempo da narrativa acontece de maneira cronológica, uma vez que os fatos discorrem seguindo uma ordem linear.

A narrativa se inicia mostrando o ambiente escolar que os meninos estudavam. A escola possuía quatro princípios básicos e fundamentais para os integrantes de tal instituição, sendo: tradição, honra, disciplina e excelência. Nessa perspectiva é possível notar que há naquela escola a presença de uma metodologia de ensino rígida, pautadas nas ideias de um ensino tradicional, o que era comum naquela época de 1959, uma vez que a sociedade burguesa se voltava para as premissas tradicionais.

O ensino escolar pautado no campus escolar consiste em uma disciplina rígida, autoritária e tradicional, a medida em que os alunos apenas possuem a função de ouvinte e reprodutor daquilo que o professor repassava, sem o direito de opinar ou desenvolver o senso crítico sobre os assuntos apresentados em sala de aula. Entretanto, o cenário estudantil passa por uma mudança brusca e surpreendente quando um novo professor de literatura e inglês chega na escola, o professor John Keating, trazendo inovação para a sala de aula, com uma metodologia muito distante da pedagogia tradicional vivenciada todos os dias pelos estudantes.

O docente John Keating inicia o seu ensino de literatura mostrando aos estudantes a importância e o poder de viver bem, de aproveitar os momentos, e posteriormente apresenta aos seus alunos a antiga sociedade criada por ele no seu tempo de juventude, denominada de *A Sociedade dos Poetas Mortos* e, a partir disso, ele ministra suas aulas, utiliza-se do termo *Carpe Diem*, para designar o “aproveite o dia”, mostrando aos estudantes o conceito de finitude das coisas e o quão breve a vida é. Através de tais conceitos, o professor pretendia instigar nos alunos o senso crítico para a vida como um todo, para despertar o senso crítico e, sobretudo, escolher as melhores coisas para a vida pessoal e profissional de cada indivíduo.

Carpe diem é um termo que ficou muito conhecido por representar o movimento literário Arcadismo, fazendo oposição à arte barroca que valorizava uma estética excêntrica e rebuscada, enquanto que o Arcadismo se voltava para uma estrutura mais

simples, com uma imitação dos clássicos e com o enaltecimento do estilo bucólico, priorizando sempre o espaço do campo em detrimento aos centros urbanos que, para eles, era apenas um espaço caótico e complexo de se viver. Nesse sentido, Massaud Moisés (2013) afirma que:

O mais vem por desenvolvimento dessa ideia-matriz: elogio a vida simples, sobretudo em face da Natureza, no culto permanente das virtudes morais; fuga da cidade para o campo (*fugere urbem*), pois a primeira é considerada foco de mal-estar e corrupção; desprezo do luxo, das riquezas e das ambições que enfraquecem o homem; elogio da vida serena, plácida, pela superação estoica dos apetites menores; elogio da velhice como exemplo desse ideal tranquilo da existência, da *aurea mediocritas*; (2013, p. 146)

Como bem explica o referido autor, o Arcadismo tem suas raízes fincadas em uma valorização da natureza e tudo aquilo que esteja distante dos problemas sociais vivenciados nos centros urbanos. Dessa forma, é por meio dessa perspectiva que os autores arcadistas utilizavam termos para explicitar a necessidade de distanciar-se da cidade e de aproveitar a vida, com o termo *fugere Urbem*, que significa fugir da cidade ou dos centros urbanos, *Carpe Diem* que é aproveitar o dia ou o momento, *locus amoenus* que é lugar ameno, entre outros termos em latim que incentivavam uma vida longe dos centros urbanos.

É através da evidenciação dos pontos centrais e importantes do movimento literário supracitado que é possível compreender o movimento literário, sua origem e o significado do termo *Carpe Diem* e de suas raízes, expressão muito utilizada pela ilustre e marcante figura do professor de literatura John Keating no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, uma vez que ele acaba exercendo um papel importante na vida estudantil dos alunos. O docente em questão, usa o vocábulo *carpe diem* para expressar a importância de aproveitar cada segundo da vida, além de mostrar a necessidade de ansiar por coisas grandes e que satisfaçam os desejos do coração e da alma de cada ser, priorizando sempre as suas próprias ideias e escolhas. Os alunos ficam admirados com a maneira como o professor fala sobre a literatura de forma apaixonada e cativante.

No decorrer das aulas, o professor John Keating vai cativando cada vez mais os estudantes a partir de suas metodologias de aula que fugiam do convencional, que propiciavam o diálogo, as discussões e os incentivavam a pensar as situações de forma questionadora e reflexiva.

Desse modo, é por meio dessas vertentes que o estudante Neil Perry cria um clube secreto de recitação de poemas, em que ele e outros alunos declaram poemas em uma caverna à noite. Por meio desses encontros poéticos e da nova rotina estudantil que o aluno Neil começa a se identificar com o teatro, adquirindo o desejo de participar de peças e se tornar um grande ator. Logo, motivado pelo seu sonho, ele consegue um papel na peça *Sonho de uma noite de verão*. Após seu pai saber de sua paixão, ele reprova o desejo do garoto e o reprime, incentivando-o a seguir a carreira de médico, sendo totalmente contrário a vontade de seu filho. Nessa perspectiva, o pai de Neil ainda comparece ao teatro, mas condena tal atitude, causando uma grande revolta no rapaz que põe fim ao seu sonho e angústia com o suicídio.

Após a tragédia com Neil, o cenário fílmico torna-se caótico, pois o professor Keating é julgado pelos seus colegas de trabalho e pelo diretor da escola, o Sr. Nolan, por ter um ensino diferente do convencional e tradicional que é adotado e preconizado pela instituição escolar. Desse modo, o professor de literatura e inglês é demitido, deixando os estudantes desolados e tristes.

A partir desse contexto fílmico que este trabalho tem o objetivo de analisar a Tendência Pedagógica Tradicional que permeia o ensino no enredo da obra, apontando como apesar de se tratar de uma obra de ficção, em nosso país há muitas instituições de ensino e escolas que adotam um ensino convencional e tradicional o que reflete em déficits educacionais, já que tal tendência pedagógica não incentiva o pensamento crítico e reflexivo.

Além disso, o estudo em questão justifica-se pela necessidade de promover discussões sobre uma educação que esteja em diálogo com a contemporaneidade e privilegie práticas pedagógicas e metodologias de ensino que superem a visão do ensino tradicional, que percebam a língua e a linguagem como fenômeno vivo, dinâmico e dialógico fazendo assim da sala de aula um espaço de interação e promoção do conhecimento social, científico e cultural, seja esse conhecimento sistematizado ou não.

METODOLOGIA

Para que haja uma pesquisa de fato, é necessário de uma metodologia clara e específica. Pois, para Fonseca (2002, p.32):

methodos significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

Tendo em vista a importância da metodologia para a sistematização das pesquisas científicas, o estudo em questão alinha-se ao caráter de natureza básica, a medida em que tem o intuito de gerar reflexões e conhecimentos novos sem envolver a parte prática. Desse modo, o procedimento de realização deste trabalho é de caráter bibliográfico, pois é construído a partir de um levantamento de estudos e análises já publicados, sendo eles por meio de textos, livros, artigos científicos, páginas de web sites e entre outros. (Fonseca, 2002, p.32).

Além do mais, pode-se classificar este estudo como exploratório, uma vez que busca explorar um tema através de leituras de textos, artigos científicos, livros e outros. Logo, a abordagem define-se por qualitativa, haja vista que “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt e Córdova. 2009, p.32).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender os métodos de ensino, é necessário entender que ao longo do tempo as concepções e perspectivas teóricas de ensino e educação passaram por várias modificações. Nesse sentido, de acordo com Saviani (2005), no Brasil os primeiros movimentos para uma organização do ensino aconteceram no ano de 1549, com a chegada dos padres jesuítas no país. A priori, gerar a aprendizagem para os indígenas era um meio para a catequização e expandir a fé cristã que atravessava um cenário conturbado devido a Reforma Protestante que estava se propagando naquele período. Desse modo, Saviani afirma:

Nessas condições bastante favoráveis, a pedagogia católica se instalou no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de “pedagogia brasílica”, pois procurava se adequar às condições específicas da colônia, e depois, na versão do “*Ratio Studiorum*”, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro. (Saviani, 2005, p. 4)

O referido autor ressalta ainda que as ideias pedagógicas expressas no *Ratio Studiorum* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional (Saviani, 2005, p 5). Nos séculos que se seguiram no Brasil a educação passou por diversas mudanças e transformações, com isso ideias opostas e contrastantes surgiram pensando em como a educação poderia acompanhar as evoluções sociais e culturais. A partir disso, o cenário educacional abrigou novas ideias e métodos concebidos por estudiosos da educação. Neste estudo, apontaremos os conceitos e estudos de José Carlos Libâneo e Demerval Saviani, a medida em que Libâneo (2006) é pioneiro neste assunto, enquanto que Saviani (2005) surge para complementar e ampliar as teorias discutidas por seu antecessor, uma vez que estes possuem ideias semelhantes, embora alguns vocábulos mudem.

A princípio, é válido destacar que Libâneo (2006) utiliza-se do termo tendências pedagógicas para definir e caracterizar como são manifestados os métodos de ensino na sala de aula, apontando o papel do professor e do aluno e quais seus resultados a partir do esforço do trabalho que é efetivado pelo mestre que está à frente da abordagem da educação. Nessa perspectiva, ele faz a divisão de dois grupos, consistindo em: Tendências Pedagógicas Liberais e Tendências Pedagógicas Progressistas.

O primeiro grupo supracitado se relaciona com uma ideia de equilíbrio, que está envolvida ao sistema e não exprime e nem gera mudança para o indivíduo ou até mesmo para a sociedade. Logo, em contrapartida com a primeira, a segunda tendência consiste na busca de modificação e transformação por meio da educação. Dessa maneira, este estudo busca evidenciar a educação praticada pelo primeiro grupo, focando, especificamente na Tendência Pedagógica Tradicional, para pensar nas limitações existentes nessa abordagem. Portanto, é indispensável compreender o que está pedagogia defende, Libâneo explica da seguinte forma:

A Pedagogia Tradicional, em suas várias correntes, caracteriza as concepções de educação onde prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial. (Libâneo, 2006, p.61)

Sob esse prisma, a pedagogia citada persiste em uma visão limitada de mundo, uma vez que o professor é visto como detentor do conhecimento, enquanto que “o aluno é assim o recebedor da matéria e sua tarefa é decorá-la.” (Libâneo, 2006, p. 64). Nesse

sentido, o estudante é visto como sujeito passivo da aprendizagem, a medida em que está lá apenas para ouvir, memorizar e reproduzir, sem ter a possibilidade de apresentar uma voz ativa e assim contribuir para o momento de aprendizagem.

Por conseguinte, o autor Demerval Saviani (2005), também contribui com essa discussão ao abordar os mecanismos de ensino, correlacionando-os com as concepções de Libâneo (2006), a fim de colaborar e atualizar tais percepções. Nesse viés, assim como Libâneo, Saviani também atribui as tendências em dois grupos distintos, porém, denominando-as de conceitos ou teorias. Desse modo, ele divide-as em: concepções não críticas e contra-hegemônicas. A primeira teoria está submetida ao poder entre as classes, evidenciando o dominante e o dominado, enquanto que o segundo grupo é contra tal visão autoritária.

Apesar da distinção entre as nomenclaturas definidas pelos dois autores, Saviani (2005), também propõe uma discussão acerca do ensino tradicional, que fundamenta teoricamente esta pesquisa. Para o supracitado autor a concepção tradicionalista que foi introduzida no final século XIX com o advento do movimento renovador, possuindo a característica de dominante, (Saviani, 2005, p.31) está agrupada na teoria não crítica. Sendo assim, Saviani expõe a caracterização de sua origem:

Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. (Saviani, 2005, p.31)

Essa visão tradicional de ensino, como menciona o autor, possui raízes desde a antiguidade e centraliza o conhecimento em torno meramente do docente, que faz o repasse do conteúdo e os alunos memorizam, respectivamente.

Para Libâneo (2006, p. 64), a tendência em questão traz uma grande limitação para o eixo educativo, pois o aluno não consegue evoluir, uma vez que “o professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futuro”, ou seja, essa concepção de ensino distancia-se da realidade do aluno e dificulta o entendimento e a relação dos conhecimentos com a vida pessoal e profissional de cada indivíduo.

Isso acontece, pois, há a ausência de interação e sem a troca comunicativa entre os sujeitos, a saber professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor, não há como gerar

conhecimento eficaz e real. Sob essa perspectiva, Bakhtin (2014, p. 183), afirma que “a vida começa apenas no momento em que uma enunciação encontra outra, isto é, quando começa a interação verbal, mesmo que não seja direta, “de pessoa a pessoa”, mas mediatizada pela literatura” Desse modo, para o autor a vida do sujeito faz sentido ou começa a acontecer de fato, no momento em que ele passa a interagir com o mundo a sua volta, de modo a desenvolver os desejos e vontades e compreender o universo ao seu redor, reconhecendo seus desejos, vontades e ideais, e isso só é possível por meio do uso da língua e da interação que ela exprime. Nesse viés, Bakhtin (2014) explica:

Quanto à evolução da língua, é um elemento da evolução da comunicação social, inseparável dessa comunicação e de suas bases materiais. A base material determina a estratificação da sociedade, sua estrutura sociopolítica, e distribui hierarquicamente os indivíduos que nela se encontram em relação de interação. Tais são os fatores que geram o lugar, o momento, as condições, as formas, os meios da comunicação verbal. (2014, p. 194)

A língua é um fenômeno vivo que está em constante mudança e que existe para a comunicação humana. Tal ideia está em contraste com que é pregado pela metodologia tradicional de ensino, uma vez que este método se distancia do incentivo do uso da língua para construir um senso crítico, bem como distancia-se da realidade social dos sujeitos, tendo em vista que considera a língua como sistema de normas e regras a serem seguidas, mantendo uma visão limitada e idealizada tanto da utilização da língua e linguagem, quanto do mundo.

Sendo assim, ao pensar em um ensino e aprendizagem que seja efetivo e faça sentido para a vida real e cotidiana dos estudantes, é necessário que haja uma troca pautada na interação e diálogo, e, que os métodos e mecanismos de ensino tradicionalistas sejam deixados para trás, pois, infelizmente, a didática tradicional tem resistido ao tempo, continua prevalecendo na prática escolar. (Libâneo, 2006, p.65)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A obra cinematográfica *Sociedade dos poetas mortos* é marcada pela representação de costumes autoritários e rígidos em um ambiente escolar que se organiza a partir das ideias da sociedade burguesa do século XX. A escola em questão é um espaço destinado apenas para homens, denominada de *Welton Academy*, tal campus estabelece um quarteto de princípios educacionais: tradição, honra, disciplina e excelência. Ao usar essas quatro

palavras para descrever e conceituar o tipo de ensino adotado pela escola, é possível afirmar que a escola adota um método de ensino tradicional.

O método de ensino tradicional é um dos fundamentos basilares da instituição representada no filme, representando assim de modo fidedigno os costumes da sociedade da época. Nesse sentido, nas primeiras cenas do filme, nota-se a abordagem de um professor que explica oralmente o conteúdo e os alunos são meros ouvintes e reprodutores. Bem no início do filme, na parte cinco, em uma aula de latim, o professor usa o método de repetição de vocábulos. Ele fala as formas da palavra *agrícola* e os alunos escutam, memorizam e repetem. Conforme a descrição a seguir do que acontece na cena fílmica:

Professor: *Agricolam*
Alunos: *Agricolam!*
Professor: *Agrícola*
Alunos: *Agrícola!*
Professor: *Agricolae*
Alunos: *Agricolae!*
Professor: *Agricolarum*
Alunos: *Agricolarum!*
Professor: *Agricolis*
Alunos: *Agricolis!*
Professor: *Agricolas*
Alunos: *Agricolas!*

Através desta descrição, pode se perceber que o ensino é pautado apenas na exposição e repetição do conteúdo expresso pelo professor. O aluno escuta, memoriza e tenta reproduzir de modo igual ao do professor, pois imagina-se que o aluno aprende apenas dessa forma. Sobre isso Libâneo (2006, p. 64) ressalta:

Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos "gravam" a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações de professor, seja através das provas. Para isso, é importante que o aluno "preste atenção", porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória. O aluno é assim um receptor da matéria e sua tarefa decorá-la.

A vida estudantil dos meninos e estudantes da escola apresentada na obra fílmica, em interpretação livre, parece ser inspirada na caracterização de Libâneo (2006) acerca da Tendência Pedagógica Tradicional, visto que suas rotinas são pautadas no escutar-repetir- escutar-decorar e tornar a repetir. Nesse sentido, o uso da língua em situações comunicativas de interação, que promovam as potencialidades do raciocínio e

pensamento crítico são deixadas de lado nesta concepção inflexível. A vista disso, Bakhtin (2014) explica:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (2014, p.125)

Sob essa perspectiva, a língua não é tida como uma substância isolada, mas como fenômeno da interação verbal, algo que não é notado nas metodologias de ensino perpetuadas pelos professores no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, tornando o ambiente ainda mais autoritário e colaborando para que ocorram déficits não somente na aprendizagem, que é efetuada apenas por meio da memorização, mas também traz consequências para a vida futura e profissional dos alunos, que não são incentivados a pensar por si próprios e sim a depender e repetir o pensamento de outros. No contexto escolar, os alunos ficam à mercê de uma instituição com professores, diretores e pais com costumes rígidos e que não promovem o livre pensamento e escolha para os estudantes e filhos na escolha de um futuro, por exemplo. Desse modo, a rigidez e o ensino pautado na inflexibilidade e a autoridade dos pais e professores tradicionalistas tende a acarretar um futuro frustrante e já pré-estabelecido, ignorando assim os desejos e vontades de cada filho e, ou aluno que se tornou um repetidor do pensamento de outrem.

A rotina dos estudantes se modifica com a chegada de John Keating, novo professor de literatura e inglês. Ele rompe os paradigmas limitados e conquista os alunos por meio de seu ensino pautado na comunicação, no diálogo, na interação, na criação e nas descobertas que o mundo da poesia e da literatura proporcionam para os indivíduos. Sua pedagogia é motivada pelo diálogo e pela troca de saberes entre professor e aluno, e entre os próprios alunos ao dialogarem durante as aulas do professor Keating, o que ressalta o caráter interacional da metodologia de ensino adotada pelo professor, e que dialoga com as ideias de Bakhtin (2014) citadas anteriormente.

Tal modo de apresentar o conhecimento para os estudantes, como acontece no filme a partir das aulas do professor John Keating, pode ser compreendido como uma pedagogia nova ou moderna, a medida em que supera o método tradicional da repetição, e reprodução. Sobre isso, Saviani (2005, p. 33-34) explica:

Na visão tradicional o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na

visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança. *Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade;* de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. (grifos nossos)

O referido autor aponta os contrastes entre o ensino tradicional em comparação com o método novo que, de acordo com nosso entendimento, é efetivado na representação do personagem John, incentivando os estudantes a interagirem por meio de perguntas, diálogos, conversas, leituras promovendo um contato diferente com o conhecimento. A partir das aulas dialogadas com o professor, dentre os alunos, Neil, se destaca com a ideia da criação de um clube secreto para a declamação de poemas, isso ao se inspirar nas ações, ideias e aulas do docente Keating. Nesse clube secreto, o estudante descobre sua paixão pelo teatro e percebe suas habilidades e competências para a performance teatral, o que evidencia o teatro como um desejo para o futuro.

As ações desencadeadas pelas aulas do professor, que promove o pensamento livre e uma ação questionadora diante do mundo se difere totalmente da concepção tradicional, uma vez que, segundo Libâneo (2006, p. 65), a aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

O cenário representado no início do filme de uma rotina de ensino repetitiva e tradicional é retomado quando o pai rígido do aluno Neil descobre o desejo e paixão do filho pelo teatro, bem como a sua participação na peça *Um sonho de uma noite de verão* e o reprime, deixando o jovem revoltado e triste com o impedimento de seguir com o seu sonho, o que o leva a cometer o suicídio. Após o forte e angustiante acontecimento, o professor John Keating é julgado pelos pais, diretores e por outros professores que o acusam de inovar em sua prática pedagógica e nas metodologias de ensino, o que para eles provocou toda a situação com o estudante Neil, desse modo o ambiente escolar e toda a comunidade escolar parece retornar para as cenas iniciais do filme.

Diante do desfecho trágico do filme, pode se notar a ineficácia do ensino pautado apenas na metodologia tradicional e os déficits que pode ocasionar na vida do educando. Além disso, com a presença do mestre John também pode se perceber outra face, que

afirma a importância de um ensino motivador e que perpetua a interação verbal e social dos sujeitos, consistindo em uma troca de conhecimento entre a boa relação de aluno e professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, fica evidente, a partir da análise teórica e fílmica da obra cinematográfica *Sociedade dos Poetas Mortos*, que os meios de ensino no âmbito escolar pautados pela Tendência Pedagógica Tradicional são limitados e prejudiciais para tanto para o momento presente da aprendizagem escolar quanto para as perspectivas de futuro dos estudantes, visto que as personagens da *Welton Academy* sofrem constantemente com o autoritarismo e rigidez que é traçado pelos preceitos norte-americanos da sociedade do século XX. Nesse sentido, limita-se na abordagem de um conteúdo realizado com o intuito de trabalhar a memorização e reprodução das ideias dos professores, não promovendo o pensamento crítico e reflexivo.

Além disso, é perceptível que a concepção de aprendizagem pautada nas ideias tradicionais marca a ausência de interação verbal entre os professores e alunos. De acordo com as ideias de Bakhtin (2014) consideramos que a interação é essencial para construir uma educação eficaz, assim como propiciar um ambiente crítico e questionador e com a formação de cidadãos que exerçam sua autonomia, como afirma Regis Morais (2004):

[...] a criticidade é algo necessitado de abrangência, pois antes de tudo, precisaremos fazer a crítica do existir como um todo: em sua historicidade, em sua politicidade, em sua afetividade e em sua produção de bens intelectuais. Afinal não podemos nos demitir da única coisa que nos difere dos demais animais da escala zoológica: nossa condição de seres pensantes. (Morais, 2004, p. 57).

Diante disso, é indispensável construir um ambiente escolar pautado na expansão da criticidade dos alunos, a fim de torná-los sujeitos de uma educação de qualidade e membros autônomos capazes de decidir o próprio futuro e exercer a cidadania de modo consciente e reflexivo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez editora, 2006.

MOISÉS, Massaud. **A Literatura Portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 2013.

MORAIS, J. F. R. A criatividade como fundamento humano. In: Veiga, I. P. A.; Castanho, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. (4a ed.), Papyrus, 2004.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2005.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.



Capítulo 2
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENFRENTAMENTO DO
ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR
Jussara Tavares Marques Ribeiro



DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENFRENTAMENTO DO ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR

*Jussara Tavares Marques Ribeiro*¹

Profissão: professora da rede municipal – Manaus/AM.

Formação acadêmica: graduada em administração

Especializações: Gestão Escolar

Mestre em Educação

RESUMO

O trabalho trata dos desafios e estratégias do Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico/CEMASP, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM, no enfrentamento do abandono e da evasão escolar. O estudo busca identificar os desafios e apontar estratégias do CEMASP no enfrentamento do abandono e evasão escolar na rede pública de educação de Manaus, refletindo sobre a importância do Centro para garantir o acesso e a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Quanto à fundamentação teórica, utilizou-se os apontamentos de Freire (1999, 2000 e 2012), Fornari (2010), Patto (2000), Charlot (2000) e Silva Filho, Lima Araújo (2017) para explicar que o abandono e a evasão escolar apresentam-se numa problemática multifacetada que envolve dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais. O trabalho é de natureza qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso. Para coleta de dados, utilizou-se pesquisa bibliográfica e documental e a aplicação de entrevista compreensiva junto à equipe multiprofissional do CEMASP. Espera-se que esta pesquisa forneça valiosas contribuições para futuros pesquisadores e profissionais da educação, ajudando na identificação de ações eficientes na redução do abandono escolar, na melhoria do bem-estar coletivo das famílias e no fortalecimento da gestão escolar. Os resultados preliminares demonstram que é presente a necessidade de equipes multiprofissionais para se desenvolver estratégias eficazes com foco no processo de ensino aprendizagem, no enfrentamento e no monitoramento dos estudantes em potencial abandono.

Palavras-chave: Evasão, Abandono Escolar, Equipe Multiprofissional.

¹ Mestre em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA, jumarques168@email.com;

El trabajo aborda los desafíos y estrategias del Centro Municipal de Asistencia Sociopsicopedagógica/CEMASP, de la Secretaría Municipal de Educación de Manaus-AM, en el enfrentamiento al abandono y la deserción escolar. El estudio busca identificar los desafíos y señalar las estrategias del CEMASP en el enfrentamiento a la deserción y evasión escolar en el sistema público de educación de Manaus, reflexionando sobre la importancia del Centro para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el entorno escolar. En cuanto a la base teórica, se utilizaron las notas de Freire (1999, 2000 y 2012), Fornari (2010), Patto (2000), Charlot (2000) y Silva Filho, Lima Araújo (2017) para explicar que el abandono y la deserción escolar se presentan en una problemática multifacética que involucra dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales. El trabajo es de carácter cualitativo, caracterizado como un estudio de caso. Para la recolección de datos se utilizó la investigación bibliográfica y documental, así como una entrevista amplia al equipo multidisciplinario del CEMASP. Se espera que esta investigación proporcione aportes valiosos a futuros investigadores y profesionales de la educación, ayudando a identificar acciones eficientes para reducir la deserción escolar, mejorar el bienestar colectivo de las familias y fortalecer la gestión escolar. Los resultados preliminares demuestran que es necesario que equipos multidisciplinarios desarrollen estrategias efectivas centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el abordaje y seguimiento de los estudiantes que pueden desertar.

Palabras clave: Evasión, Deserción Escolar, Equipo Multidisciplinario.

INTRODUÇÃO

O direito à educação básica é fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa, democrática e socialmente justa. No entanto, a realidade educacional brasileira revela que o abandono e a evasão escolar apresentam aspectos complexos e multifacetados envolvendo diversos fatores sociais, econômicos, culturais e estruturais que, por vezes, impedem o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

A falta de recurso financeiro e de apoio familiar, além da falta de infraestrutura adequada nas escolas e de profissionais capacitados são alguns dos aspectos que podem afastar os estudantes da escola. Logo, o enfrentamento do abandono e da evasão escolar requer um conjunto de estratégias que assegurem as condições para que estes possam não só permanecer no ambiente escolar como também aprender com qualidade.

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, conforme Lei nº 1.556, de 13/01/2011, regulamentou a criação do Centro Municipal de Atendimento

Sociopsicopedagógico/CEMASP, distribuído nas zonas geográficas do município, cujo propósito é de resgatar alunos infrequentes, monitorar aqueles em potencial abandono, bem como reduzir os índices de abandono escolar, por meio de ações preventivas e com intervenções específicas realizadas por uma equipe multiprofissional composta pelas áreas da pedagogia, psicologia, fonoaudiologia e serviço social.

Vale ressaltar que dentre os desafios da escola no mundo contemporâneo está em promover um ambiente educacional mais inclusivo que abrange tanto processo ensinoaprendizagem quanto questões sociais mais complexas. Daí a importância de profissionais qualificados em diversas especialidades com atuação no ambiente escolar de modo a fortalecer ações intersetoriais e a melhoria da qualidade do processo pedagógico.

Em vista disso, o presente trabalho tem o objetivo de identificar os desafios e apontar estratégias no enfrentamento do abandono e da evasão escolar na Semed/Manaus, por meio do CEMASP Centro-Sul, no ano de 2023. Este trabalho se propõe ainda a destacar ações que buscam promover o bem-estar psicossocial e escolar dos estudantes, delineando seu trabalho em preparar os profissionais da educação para identificar sinais de alerta como a queda no desempenho acadêmico, a baixa frequência às aulas e o desengajamento comportamental, além de intervir precocemente em casos de risco de potencial abandono escolar.

Outro ponto importante é o fortalecimento do vínculo entre escola e família, através de uma comunicação aberta e contínua, na qual é possível identificar precocemente sinais de desmotivação ou dificuldades que possam levar os estudantes a abandonarem os estudos.

Desta forma, essa parceria é uma das estratégias mais eficazes para promover a permanência dos estudantes na escola e engajá-los no processo de aprendizagem. Destaca-se a relevância da pesquisa em verificar ações eficientes proporcionadas pelo CEMASP com vista à redução dos índices de abandono e evasão escolar, visto que a identificação de sinais de alerta tem sido fundamental no tratamento das dificuldades cognitivas e comportamentais dos estudantes. Por fim, conclui-se que a atuação do Centro pode contribuir no desenvolvimento de estratégias eficazes não apenas no enfrentamento do abandono e evasão escolar, mas também no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente na melhoria da qualidade da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O abandono e a evasão escolar são alguns dos maiores desafios da educação no Brasil, pois afetam o desenvolvimento acadêmico de crianças e jovens, geralmente de baixa renda, e os impede de ter acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, a primeira etapa do Censo Escolar de 2023 mostra que foram efetivadas 47,3 milhões de matrículas, sendo o ensino fundamental a etapa da educação básica com maior número, isto é, 26,1 milhões de estudantes.

Nos anos iniciais, a rede municipal atendeu 10 milhões de alunos, o que representou 69,5% das matrículas. Já nos anos finais, o contingente de 11,6 milhões de estudantes se distribuiu em rede municipal com 44% das matrículas e a rede estadual com 39,5%. Ao se tratar da evasão escolar, o ensino médio teve os piores índices com taxa de 5,9% de evasão e 3,9% de reprovação., enquanto no ensino fundamental a evasão apresentou uma taxa significativa de 3%.

Conforme os dados apresentados, a realidade não se alinha com o previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, que reconhece as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos com absoluta prioridade na efetivação dos direitos à educação e ao desenvolvimento do ser, de forma plena e integral, com igualdade de condições para acesso de permanência na escola.

Ademais, é preciso entender as diferenças entre os conceitos de abandono e evasão escolar. A diversidade de interpretações, segundo Silva Filho; Lima Araújo (2017, p.37) atrapalha a “quantificação precisa dos casos, dificultando o estudo das causas e princípios que ... [levam às] alternativas claras e objetivas para superação desse problema que perdura até hoje.”

Por vezes, esses conceitos são usados como sinônimos, porém, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, esclarece que o termo abandono se refere a ausência temporária do estudante, na escola. Isto é, quando este deixa de frequentar o ambiente escolar em um ano, mas retorna no ano seguinte. A evasão ocorre pela ausência definitiva do estudante, ou seja, ele se ausenta do ambiente escolar e não retorna no ano seguinte. Logo, faz-se necessário entender os motivos que levam os estudantes a abandonarem a escola para se identificar os problemas e propor ações eficazes para resolução desse cenário.

É importante destacar que a educação formal é essencial para a formação do cidadão, visto que ela promove a igualdade de oportunidade e contribui para a redução das desigualdades sociais. Segundo Silva; Lima Araújo (2017), muitos são os fatores internos e externos que interferem na permanência do estudante na escola, tais como:

Drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola. (p.36)

Para os autores, a evasão e o abandono escolar devem ser analisados de forma contextualizada, visto que envolvem a combinação de dimensões políticas, econômicas, culturais, sociais e familiares. Trata-se de um problema grave, que impede a conclusão da formação básica e compromete o futuro dos jovens, limitando suas oportunidades no mercado de trabalho e perpetuando ciclos de desigualdade social.

Por sua vez, Fornari (2010, p. 114), explica que “a família é apontada com um dos determinantes da evasão e do baixo rendimento escolar, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares.” Todavia, a autora reitera que quando se atribui a responsabilidade desse problema somente a família e ao estudante, o professor e a escola se isentam do compromisso do aprendizado. É notável perceber que esse pensamento leva a legitimação da sociedade de classes, na qual os sujeitos acreditam que seu sucesso ou fracasso depende exclusivamente de suas próprias ações.

Patto (2000) e Charlot (2000) também concordam que ao responsabilizar o estudante e a família por seu próprio fracasso, são excluídos os aspectos estruturais e o funcionais do sistema de ensino. Para Patto (2000), o fracasso escolar é um processo social que ocorre no cotidiano escolar, resultante das relações que dificultam o alcance da educação básica, podendo tornar a escola em uma instituição que mantém e legitima as desigualdades sociais.

Além disso, estudos indicam que o próprio ambiente escolar e práticas pedagógicas deficientes contribuem para que o estudante desista da escola. Refletir sobre esses questionamentos implica discutir sobre a função social da escola e de seu papel no enfrentamento do abandono e da evasão escolar.

Nesse sentido, Libâneo (2004) defende a importância de uma educação democrática e inclusiva, que reconheça a diversidade dos estudantes e promova a

igualdade de oportunidades. Nesse contexto o professor é visto como mediador do conhecimento, responsável por estimular a reflexão e o pensamento crítico dos alunos. Para ele, a escola deve ser um ambiente no qual o estudante desenvolva não apenas competências cognitivas, mas também habilidades sociais e valores éticos, fundamentais para a convivência em sociedade.

Diante dessa realidade, constata-se que a evasão e o abandono escolar decorrem de fatores multifacetados. Para tanto, o enfretamento desse problema necessita de políticas públicas de inclusão que permitam aos gestores e educadores desenvolverem melhores processos de ensino e aprendizagem. Paralelamente, o fortalecimento do vínculo entre escola e família é uma das estratégias mais eficazes para promover o acesso e a permanência dos estudantes na escola e engajá-los no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho é de natureza qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso. Essa metodologia de pesquisa busca compreender fenômenos sociais e culturais a partir da perspectiva dos envolvidos, explorando percepções, experiências e comportamentos dos sujeitos que não poderiam ser mensuradas apenas por números.

Para coleta de dados, utilizou-se pesquisa bibliográfica e documental e a aplicação de entrevista compreensiva junto à equipe multiprofissional do CEMASP.

Quanto à revisão bibliográfica, Gil (2014) explica que se caracteriza por priorizar produções acadêmicas e não acadêmicas sobre determinado assunto, oferecendo ao pesquisador o embasamento teórico para pesquisa e proporcionando uma compreensão profundada da temática estudada. Para a coleta de dados, utilizou-se diversas fontes tais como bancos de teses e dissertações, livros, jornais, sites e outros sobre evasão e abandono escolar.

No que se refere a pesquisa documental, Gil (2014) esclarece o uso de documentos que ainda não foram analisados criticamente e são fontes valiosas para contextualizar questões cronológicas e primárias sobre determinado assunto. Porém a validade dos resultados depende da autoria, autenticidade e confiabilidade dos documentos analisados. Para o presente trabalho, valeu-se de relatórios, cartilhas, folders dentre outros cujo objetivo foi caracterizar o contexto de criação, organização e funcionamento

do Centro. Ressalta-se que tais documentos foram produzidos pela Semed/Manaus e disponibilizados para esta pesquisa.

Em relação a entrevista compreensiva, destaca-se que esse método busca entender em profundidade as experiências e subjetividades dos sujeitos, dando-lhe permissão para expressar suas vivências e percepções de forma espontânea e reflexiva. Kaufmann (2013) defende que esse método se trata de um processo interpretativo e relacional, no qual o pesquisador desempenha um papel ativo na conversa, ao demonstrar empatia e interesse e permitir que o discurso flua de maneira orgânica, sem impor julgamentos. Logo, essa abordagem contribui para uma análise mais detalhada da realidade social, revelando aspectos sutis que escapariam a outros métodos de pesquisa.

Para realização do trabalho, estabeleceu-se como objeto de estudo o CEMASP Centro-Sul. Localizado no bairro Cidade de Deus, região Centro-Sul da cidade de Manaus, o Centro oferece atendimento a 60 (sessenta) escolas dessa região, divididas em escolas de Educação Infantil, creches e escolas de Ensino Fundamental. A equipe é composta por quatorze profissionais nas áreas de pedagogia, assistência social, psicopedagogia, psicologia e fonoaudiologia. Destes, sete contribuíram com a entrevista: três psicólogas, um assistente social e três psicopedagogos. Os profissionais entrevistados são concursados na área da licenciatura, porém também possuem graduação nas áreas específicas de atuação.

Por fim, reitera-se que o trabalho teve anuência concedida pela Semed/Manaus e pelos profissionais do CEMASP para a realização das visitas in-loco e entrevistas. Visando manter o sigilo das informações repassadas, elegeu-se categorias de identificação desses sujeitos em: (ASSES.1), (ASSE.2), (ASSES.3) (ASSES.4), (ASSES.5), (ASSES.6), (ASSES.7) . Essa medida garantiu o anonimato dos participantes e possibilitou a gravação dos relatos em áudios para transcrição em forma de texto, de modo que facilitou a análise dos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presença de equipe multiprofissional na escola é essencial no enfrentamento da evasão escolar. Essa equipe, formada por profissionais de diferentes áreas, trabalham de forma integrada para garantir o bem-estar e a permanência do estudante na escola.

Segundo Passos et al. (2023, p.5) “o CEMASP implementa abordagens preventivas de apoio para garantir o direito das crianças e dos adolescentes de frequentarem a escola.”

Dentre as estratégias de atendimento do CEMASP destacam-se:

Ação Educativa e Preventiva: ocorre quando a escola detecta algum tipo de demanda que requer intervenção específica de profissional qualificado, como situações de bullying, violência doméstica, abuso e exploração sexual, pedofilia, negligência dos pais, uso de drogas, agressividade e outras. Neste caso, o Centro planeja e executa atividades lúdicas, oficinas, escuta, reuniões, palestras e outras diretamente na escola.

Ação de Atendimento Sociopsicopedagógico: ocorre quando são detectadas dificuldades no aprendizado ou fatores que possam colocar o estudante em risco de potencial abandono escolar. Neste caso, a equipe multiprofissional oferece intervenções personalizadas nas áreas de assistência social, pedagogia e psicopedagogia, psicologia e fonoaudiologia.

Ação de Resgate de Aluno Infrequente/ Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI): ocorre quando se identifica o estudante infrequente, aquele com cinco faltas consecutivas ou dez faltas alternadas, sem justificativas. A ação consiste no resgate desse estudante por contato telefônico com atendimento/convocação dos responsáveis. No caso de não retorno, realiza-se a visita domiciliar que é uma forma eficiente de localizar este estudante, permitindo a obtenção de dados sociofamiliares que ajudam na compreensão da realidade vivida por ele e a buscar soluções que viabilizem seu retorno e permanência na escola. A equipe multiprofissional elabora relatório com propostas de atividades de reintegração, acolhimento às famílias e ao estudante, planos de estudo para reposição de conteúdos perdidos e a inclusão em programas e projetos sociais. Caso o estudante não retorne, este é encaminhado ao Conselho Tutelar.

Os dados a seguir demonstram os resultados obtidos nas ações desenvolvidas pelo CEMASP Centro-Sul, objeto de análise desse trabalho, no ano de 2023.

Quadro 1 – Ação de Resgate de Aluno Infrequente/FICAI – 2023

Estudantes	2023								Total
	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	
Encaminhados	196	213	272	129	199	236	143	141	1.529
Atendidos	196	213	272	129	199	236	143	141	1.529
NÃO atendidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Retornaram	152	189	220	106	163	202	118	130	1280
Transferidos	44	21	45	21	27	33	21	8	220
Encaminhado ao Conselho Tutelar	0	1	3	2	8	1	0	0	15
Deixou de frequentar	0	1	0	0	1	0	0	2	4
Não encontrado	0	1	4	0	0	0	4	1	10

Fonte: CEMASP, 2023

Conforme dados de 2023, um total de 1.529 estudantes foram encaminhados para atendimento da equipe multiprofissional. Destes, 1.500 retornaram à escola após a intervenção do CEMASP. Este número inclui 1.280 alunos que voltaram à escola de origem e 220 que foram transferidos para outras unidades de ensino. Nesse universo, apenas 29 estudantes não retornaram, sendo que 15 foram encaminhados ao Conselho Tutelar, 4 evadiram por motivos diversos e 10 não tiveram o endereço localizado. Diante desse cenário, verificou-se a eficácia das ações desenvolvidas pelo Centro com quase 100% de resgate de estudantes em situação de evasão escolar.

Quanto os desafios apontados pela equipe multiprofissional estão a negligência familiar, a vulnerabilidade social e o despreparo da escola em acolher o estudante.

A negligência aqui é entendida como abandono parcial ou temporário por parte dos responsáveis, por exemplo o descuido com a higiene da criança, descompromisso com a educação escolar, vivência em ambiente desorganizado sem horários regulares para alimentação e estudos. Conforme entrevistado, a negligência é percebida de diversas formas:

A questão da negligência familiar a gente percebe as mães, às vezes trabalhando durante a noite em barzinho ou num trabalho noturno, ela dorme junto com a criança, não acorda para trazer a criança a escola. Vejo que é uma questão cultural assim de não ver a escola como espaço de oportunidades. (ASSES.7)

A falta do acompanhamento familiar, isso interfere nas atividades de planejamento pedagógico que o ambiente escolar precisa. Então quando a criança se depara com as dificuldades de conteúdos e a família não colabora a criança começa a evadir, a faltar a aula com medo ou por insegurança porque não consegue acompanhar os conteúdos. Essas famílias estão afastadas por anos da escolaridade não tem estudo são famílias desestruturadas financeiramente afetivamente emocionalmente. (ASSES.2)

Enquanto a escola pode oferecer suporte pedagógico para superar dificuldades, a família tem um papel crucial no apoio emocional e na motivação do estudante. Assim, a participação ativa dos responsáveis na vida escolar das crianças é uma estratégia eficaz para promover a permanência dos estudantes na escola e engajá-los no processo de aprendizagem.

Na percepção dos entrevistados, a negligência familiar decorre inúmeras vezes pela vulnerabilidade social vivenciada pelos estudantes pertencente às camadas menos favorecidas. Desta forma,

As dificuldades sociais que as famílias vivem, situações em que por conta da área de risco não consegue sair de casa no horário para deixar sua criança na escola devido o perigo e o risco de vida que corre por conta do tráfico. (ASSES.3) Foi relatado a Assistente Social um caso de uma aluna do 6 ano que o Gestor encaminhou ao CEMASP acerca da sua agressividade e violência com os demais colegas e professores. O CEMASP foi fazer a visita domiciliar. A aluna estava a mais de onze dias sem ir à escola. No ato da visita percebeu-se todo o contexto. O pai estava preso e a aluna tomando conta dos três irmãos menores, porque sua mãe tinha abandonado a família. (ASSES.6)

Com base nessa narrativa, constata-se que a evasão escolar é um problema que vai além dos muros da escola, envolvendo fatores sociais, econômicos e culturais que dificultam a continuidade dos estudos, limitam as oportunidades dos estudantes e perpetuam a desigualdade social em um ciclo difícil de se romper.

De acordo com Charlot (2000), não se fala em fracasso escolar, mas em alunos que se encontram em situações de fracasso, vivenciando histórias que contribuem para o insucesso escolar, como bem exemplifica o caso narrado acima. Segundo, Passos et al. (2023), as histórias vivenciadas pela equipe do CEMASP ofereceram ampla compreensão

sobre os contextos individuais, os desafios enfrentados pelas famílias e o papel do Centro na prestação de assistência nesses casos.

Em contextos de vulnerabilidade, os responsáveis muitas vezes não conseguem acompanhar a vida escolar dos filhos, seja por falta de tempo ou de conhecimento. Todavia, quando escola e família trabalham juntas é possível identificar precocemente sinais de desmotivação ou dificuldades que possam levar o aluno a abandonar os estudos. A comunicação constante entre professores e responsáveis permite que ambas as partes conheçam as necessidades e desafios enfrentados pela criança ou adolescente, facilitando o desenvolvimento de soluções mais eficazes. Além disso, esse contato próximo cria um ambiente mais acolhedor e seguro para o estudante, que percebe que sua educação é uma prioridade compartilhada por todos.

Por fim, constatou-se que a escola nem sempre consegue proporcionar um ambiente acolhedor e relevante ao estudante, conforme o relato a seguir:

o ambiente estrutural às vezes ele impacta com a escola na questão de ele não saber ler e escrever, impacta com o professor porque o professor quer avançar com aquela criança ainda atrasada, mas ele não quer ter o trabalho de voltar lá atrás e recomeçar(ASSES.2).

A narrativa demonstra a dificuldade do professor em reconhecer que a infraestrutura deficiente, a escassez de recursos didáticos, o desempenho dos professores e a manutenção de práticas escolares inadequadas são fatores que complicam a permanência do estudante na escola. Em muitos casos, a falta de condições adequadas para o ensino, como bibliotecas, laboratórios e materiais pedagógicos desestimula os estudantes e prejudica seu engajamento. Além disso, a ausência de programas de reforço escolar ou projetos extracurriculares limita ainda mais as oportunidades de retenção desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, é necessário destacar a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre o tema da pesquisa, considerando que o recorte feito aqui se reporta ao trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional que atende parte das escolas públicas do município de Manaus.

Destaca-se ainda que a Semed/Manaus vem implantando políticas públicas que visam o enfrentamento do abandono e da evasão, por meio dos CEMASPs. Daí a importância da atuação de Centro nas escolas municipais, a fim de identificar situações que prejudicam a continuidade dos estudos. Ações desenvolvidas pelo Centro complementam o trabalho da equipe escolar com atividades interdisciplinares, preventivas e de resgate dos alunos infrequentes. A equipe atua também na aproximação entre família e a escola, promovendo e colaborando para a inclusão e a promoção da cidadania.

Nesse contexto, o direito à educação escolar assume uma importância ainda mais crítica, daí a necessidade de tornar a escola um ambiente mais acolhedor e instrumento de inclusão e transformação social. Para tanto, faz-se necessário não só investir na infraestrutura escola, oferecer melhores condições de trabalho aos educadores, promover o diálogo com as famílias, organizar melhor o trabalho pedagógico, incentivar a participação em atividades educativas e na tomada de decisões, mas também garantir que os governos atendam às necessidades e especificidades dos alunos.

Por fim, o estudo possibilitou a identificação de possíveis causadores da evasão escolar. No que tange ao papel da escola, verificou-se que estabelecer uma relação entre a família e a escola e realizar o acompanhamento das aulas e do desempenho individual e coletivo dos alunos é uma estratégia que pode causar impactos positivos nesse contexto. Faz-se necessário também repensar as ações implantadas até o momento e seus resultados, deixando claro que muito ainda há para ser feito em relação ao abandono e evasão escolar, com ações que possam contribuir para aumentar as chances de acesso e permanência dos estudantes na escola, o que, por sua vez, pode quebrar o ciclo da pobreza, aumentar as oportunidades de inserção no mercado de trabalho e formar cidadãos críticos e emancipados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Resumo Técnico da Educação Básica 2023 (Versão Preliminar). Brasília, Inep/MEC, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996. BRASIL. Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 112-24, jan. /jun. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.5335/rep.2013.202>>. Acesso em: 23 mar. 2024.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários a Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa. São Paulo: Saraiva, 2014.

KAUFMANN, J.-C. A Entrevista Compreensiva: Um Guia para a Pesquisa de Campo. São Paulo: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, J.C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5ª edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MANAUS. LEI Nº 1.556, DE 13 de janeiro de 2011. Cria, na Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação – Semed, o Programa de Atendimento Sociopsicopedagógico da Rede Municipal de Ensino - PASP e dá outras providências.

MANAUS. Relatório do Projeto de Fortalecimento das Ações de Combate à Infrequência e ao Abandono Escolar no Ensino Fundamental. Manaus, 2023.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. Educação Por Escrito. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan. /jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.2452>>. Acesso em: 27 de abril 2024



Capítulo 3
O JOGO TORRE DE HANÓI COMO UM OBJETO DE
APRENDIZAGEM

Lucimara Muzykant da Silva
André Ferreira Bento



O JOGO TORRE DE HANÓI COMO UM OBJETO DE APRENDIZAGEM

Lucimara Muzykant da Silva

*Professora, Graduada do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal
Catarinense - IFC, lucimatematica.ifc@gmail.com*

André Ferreira Bento

*Servidor do IFC, Mestrando no Curso de Tecnologias da Informação e Comunicação da
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, andre.bento@ifc.edu.br*

RESUMO

O artigo relata uma atividade elaborada e aplicada em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, no qual tem o objetivo de investigar se o jogo Torre de Hanói, utilizado como um objeto de aprendizagem, contribui para o aprendizado de operações matemáticas envolvendo potenciação. O trabalho apresenta uma descrição da elaboração de uma proposta de atividade diferenciada para o reforço deste conteúdo, e uma discussão sobre temas relacionados ao uso de tecnologias digitais aliadas ao ensino da matemática. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, percebeu-se a capacidade do uso de um objeto de aprendizagem como um recurso didático importante em alguns momentos no ensino da disciplina, pois pode aprofundar a compreensão de determinados conteúdos que foram trabalhados.

Palavras-chave: Aprendizagem. Torre de Hanói. Tecnologias Educacionais. Matemática.

ABSTRACT

The article reports on an activity developed and applied in a 6th year elementary school class, which aims to investigate whether the Tower of Hanoi game, used as a learning object, contributes to the learning of mathematical operations involving potentiation. The work presents a description of the elaboration of a differentiated activity proposal to reinforce this content, and a discussion on topics related to the use of digital technologies combined with the teaching of mathematics. During the development of this research, the ability to use a learning object as an important and necessary teaching resource at some point in the teaching of the subject was realized, as it can deepen the understanding of certain content.

Keywords: Learning. Tower of Hanoi. Educational Technologies. Mathematics.

INTRODUÇÃO

Com a ampla disponibilidade de recursos relacionados às novas tecnologias digitais, existentes em muitas escolas e instituições de ensino, é preocupante que ainda exista uma grande dificuldade e receio por parte dos professores em utilizar esses métodos inovadores para formalizar ou reforçar conteúdos. A falta de conhecimento ou de capacitação específica na área faz com que muitos educadores ainda sigam pelo caminho tradicional, considerado mais fácil e rotineiro, repetindo o mesmo roteiro de estudo sem flexibilizar ou explorar diferentes abordagens para o ensino.

Com a finalidade de tornar a sala de aula mais interessante e atrativa, foi elaborada uma proposta de atividade que integra o uso de recursos tecnológicos educacionais. A atividade tem como principal objetivo reforçar o ensino da introdução às operações matemáticas envolvendo potenciação, utilizando o jogo online Torre de Hanói como um objeto de aprendizagem. Essa abordagem busca não apenas engajar os estudantes, mas também aprofundar a compreensão do conteúdo previamente conceituado.

Este trabalho também oferecerá aos estudantes a oportunidade de explorar e utilizar tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem, promovendo sua autonomia e desenvolvendo habilidades de pesquisa. Ao estabelecer uma conexão entre a matemática, as tecnologias e outros recursos disponíveis, o propósito é enriquecer o processo de aprendizado. Como afirmam Silva e Silva (2004, p. 2), "a inclusão de atividades do tipo laboratorial pode ser uma das vertentes fundamentais para alcançar uma melhor qualidade na aprendizagem da matemática, especialmente no que diz respeito à construção do conhecimento."

Neste contexto, o que vem a ser proposto, é a criação de uma aula com uma sequência didática que envolve uma atividade diferenciada utilizando recursos digitais. Para tanto, foi aplicado o jogo Torre de Hanói em sua versão digital online junto a 26 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada na cidade de Araranguá do estado de Santa Catarina, tendo a professora de matemática (autora do trabalho) como mediadora.

A coleta de dados se caracterizou através de uma análise qualitativa, na qual envolveu a observação dos eventos ocorridos durante o jogo e o preenchimento de uma tabela que foi distribuída aos estudantes, onde eles deveriam responder a questões para concluir a atividade. A análise dos dados foi realizada por meio do agrupamento e verificação das respostas fornecidas pelos estudantes nessa tabela.

A seguir, apresenta-se a metodologia utilizada, e discussões relacionadas aos temas abordados neste estudo, mediante pesquisa exploratória que abrange os principais argumentos e teorias de autores que contribuem para sustentar a ideia e favorecer o bom desenvolvimento da atividade. Por fim, são apresentados os resultados, acompanhados de discussões e considerações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao discutir conceitos de tecnologia, ou melhor das novas tecnologias, o que normalmente vem à mente são recursos ligados à informática e a dispositivos eletrônicos. No entanto, é importante lembrar que tecnologia não se limita a isso. Ela “pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos aplicados a uma determinada tarefa ou resolução de problemas”. Nesse sentido, itens como lápis, cadernos, livros e quadros também são considerados tecnologias, pois contribuem para o aprendizado no contexto educacional (ALMEIDA, 2005).

As novas tecnologias podem ser definidas em conformidade com esse conceito, sendo as "novas" aquelas desenvolvidas a partir da década de 1990, período marcado por avanços em áreas como a eletrônica, telecomunicações e informática. Esses avanços incluem o desenvolvimento do computador, da televisão a cabo e por satélite, bem como das videoconferências, que são frutos da evolução da sociedade e refletem a lógica da nossa época (SIMÕES, 2002, p. 119).

Em acordo com Simões (2002), podemos afirmar que estamos vivendo em uma nova era tecnológica. É crucial que os professores considerem a integração de novas tecnologias no ensino da matemática, uma disciplina que frequentemente causa apreensão entre os estudantes e que precisa ser conceituada e demonstrada de maneira clara, especialmente no início do ensino fundamental, quando os alunos constroem a base para os anos seguintes.

D'Ambrosio (1989, p. 01) observa que "[...] essa prática revela a concepção de

que é possível aprender matemática através de um processo de transmissão de conhecimento. Mais ainda, de que a resolução de problemas se reduz a procedimentos determinados pelo professor." Essa colocação enfatiza a necessidade de uma busca contínua por práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão da matemática, permitindo que os alunos façam conexões entre os conceitos matemáticos e seu cotidiano.

De acordo com Almeida (2003), muitos docentes ainda não se sentem preparados para integrar tecnologias em suas atividades pedagógicas, devido à complexidade de articular e compreender determinadas mídias que podem potencializar o aprendizado dos alunos. É essencial que os professores compreendam e dominem essas ferramentas antes de elaborar tarefas, utilizando-as de forma consciente e produtiva no momento adequado.

O autor também destaca que, devido à falta de formação continuada, muitos professores são incentivados pelos multiplicadores a desenvolver estratégias pedagógicas adequadas baseadas nas experiências vivenciadas. Nesse contexto, o multiplicador desempenha um papel fundamental ao orientar o professor, que, por sua vez, é crucial para a participação ativa e o desenvolvimento do aluno em atividades que promovam o uso e a produção de conhecimento significativo.

Segundo Ribeiro e Ponte (2000, p.19), quando se referem à formação continuada, destacam que, se o professor ficar "isolado e sem possibilidade de realizar uma reflexão continuada, parece improvável que a porta da sala de aula se abra à introdução da tecnologia num sentido educacionalmente inovador".

Portanto, é fundamental proporcionar aos alunos autonomia na realização da atividade, incentivando a interação em grupo com os colegas e a produção de conhecimento por meio de descobertas e reflexões dentro desse ambiente de aprendizagem. É essencial que o professor desafie os alunos a explorar as articulações dessa tecnologia e integre o conteúdo que deseja trabalhar. Para isso, é importante que o professor possua um bom conhecimento das mídias disponíveis e as utilize de maneira adequada ao contexto, garantindo que o aprendizado seja eficaz e significativo.

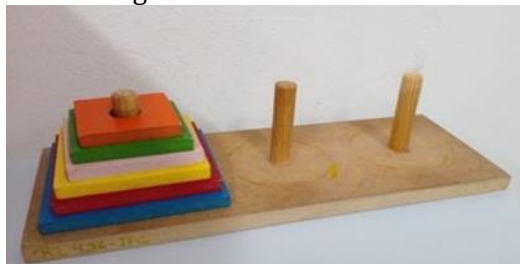
O jogo Torre de Hanói foi criado pelo matemático francês Eduardo Lucas no ano de 1883 (TAHAN, 1974, p.137), o inventor associou a brincadeira a uma curiosa lenda- a lenda do fim do mundo:

Quando Deus criou o mundo, colocou no templo de Benares, o jogo de Hanói com 64 andares de ouro. Por determinação de Brahma, os sacerdotes ficaram encarregados de transportar a Torre de ouro da haste A para a haste B, de acordo com as regras do jogo. Os movimentos, desde o

princípio do mundo, são feitos pelos sacerdotes, noite e dia, sem parar. Segundo a crença dos hindus, a terminação desse jogo vai assinalar o fim do mundo [...] (TAHAN; 1974, p. 140).

Ainda em acordo com o autor, o jogo consiste em uma base contendo três pinos, em um dos quais são dispostos alguns discos ou peças uns sobre os outros, em ordem crescente, de cima para baixo. As regras são passar todas (utilizando uma peça a cada jogada) de uma extremidade a outra sem que o maior fique em cima de um menor. O número de movimentos é dado por $2^n - 1$ onde “n” é o número de peças. Por exemplo, para solucionar o jogo com 3 peças, são necessários 7 movimentos; Para solucionar o jogo com 4 peças, são necessários 15 movimentos; e assim sucessivamente. A figura 1 mostra o material na sua versão concreta.

Figura 1 – Torre de Hanói



Fonte: O Autor, (2024)

Baseado na concepção deste material comercializado em madeira foi construído o digital, possibilitando a simulação do jogo na versão online disponível em várias plataformas de sites, podendo considerá-lo como um objeto de aprendizagem, conforme o embasamento teórico para o conceito de tal:

Um Objeto de Aprendizagem é uma unidade educativa com um objetivo de aprendizagem associado a um tipo concreto de conteúdo e atividades para sua realização, caracterizado por ser digital, independente, e acessível através de metadados com a finalidade de serem reutilizados em diferentes contextos e plataformas (MORALES, GARCIA, BARRÓN, 2007 apud MACIEL 2018).

O uso desse objeto de aprendizagem pode promover o desenvolvimento do conhecimento, criatividade, dedução e autonomia dos alunos. Quando utilizado como um jogo, ele desperta maior curiosidade e estimula o raciocínio, facilitando o aprendizado. “O jogo pode aumentar o interesse pela atividade, resgatando o prazer de aprender matemática e criando oportunidades para a imaginação, o que é benéfico para o desenvolvimento cognitivo” (GRANDO, 1995).

Jogos computadorizados envolvem aspectos lúdicos, intelectuais, afetivos e sociais (Pinto et al., 2006). Nesse sentido, eles se destacam como ferramentas pedagógicas eficazes, oferecendo alternativas valiosas no processo de ensino- aprendizagem, servindo como um meio de interação social.

Teixeira et al. (2007, p. 348) fazem um paralelo entre jogos educacionais e objetos de aprendizagem, sugerindo que a combinação desses elementos pode proporcionar ludicidade e dinamismo, contribuindo para o aprendizado por meio do uso do computador. O autor introduz o conceito de "objeto jogo" (OJ), que representa os jogos de aprendizagem na forma de objetos de aprendizagem (OAs).

Assim, o Jogo Torre de Hanói, em sua versão digital, pode ser considerado um objeto de aprendizagem, ou mais precisamente, um objeto jogo, que pode engajar os alunos e tornar o aprendizado da matemática mais prazeroso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A atividade foi realizada com uma turma de 26 estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Julieta Aguiar Bertoncini, localizada em Araranguá-SC, onde atualmente leciono como professora de matemática contratada. A metodologia proposta para a pesquisa envolveu reunir a turma no laboratório de informática e organizá-los em grupos. Inicialmente, foi apresentado o conceito da Torre de Hanói utilizando o material em sua forma concreta, com explicações detalhadas sobre as características das peças e as regras do jogo, ilustradas por meio de exemplos.


Em seguida, os alunos foram auxiliados no acesso ao mesmo material na versão digital, disponível como objeto de aprendizagem na plataforma online do GeoGebra. Após a compreensão e familiarização como funcionamento do objeto na versão digital, o jogo foi iniciado com duas peças, seguindo em ordem sucessiva até cinco peças, enquanto as jogadas dos grupos eram observadas no ambiente.

À medida que os estudantes se familiarizavam com a tecnologia e o jogo, uma tarefa foi introduzida para destacar as relações do conteúdo trabalhado na semana anterior, especialmente as operações envolvendo potenciação. Todos os integrantes dos grupos receberam um formulário com uma tabela, contendo um exercício que relacionava as jogadas do jogo com as operações matemáticas a serem calculadas. Além de estimular o raciocínio para perceber a lei de formação: $2^n - 1$, que estabelece o número mínimo de

movimentos a ser feito na jogada de acordo com o número de peças “n” utilizada. Esta tabela foi preenchida ao longo da atividade e entregue ao final.

A tabela com o exercício servirá posteriormente para verificar se os resultados esperados foram alcançados, permitindo entender se as operações foram resolvidas corretamente. A Figura 2 ilustra o projeto "Tabela para o Jogo com a Torre de Hanói", criada para a aplicação desta atividade.

Figura 2 – Tabela para o jogo com a Torre de Hanói

Jogo com a Torre de Hanói		
Nome:		
Quantas peças você utilizou? Coloque no quadradinho.	Quantos movimentos você fez na jogada?	Resolva a expressão abaixo para descobrir o número mínimo de movimentos:
Número de peças = n .	Espera-se o número mínimo de movimentos.	$2^n - 1 =$
2^n	2^{\square}	
2^n	2^{\square}	
2^n	2^{\square}	
2^n	2^{\square}	
2^n	2^{\square}	

Fonte: O Autor, (2024)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a atividade proposta, ao observar as jogadas dos estudantes, foi possível identificar que, após uma série de tentativas, e com a ajuda da professora mediadora, eles perceberam que o número mínimo de movimentos no jogo é representado pela expressão: $2^n - 1$. Para alcançar esse entendimento, e resolver a expressão, o estudante precisa reconhecer e aplicar seus conhecimentos sobre potenciação, o que contribuiu para o desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades nesse conteúdo.

Ao finalizar todas as jogadas, os estudantes questionaram sobre a utilização de um número maior de peças: “qual seria o número mínimo de movimentos se utilizasse 10

peças no jogo”? Nesse contexto, introduziu-se o propósito da fórmula, que mostraria esse resultado através da substituição no valor “n” e resolução da expressão.

As principais dificuldades estavam relacionadas ao uso da tecnologia e jogar com um número maior de peças. Alguns estudantes optaram por ignorar o uso do computador, preferindo trabalhar com a versão concreta do material (Torre de Hanói), e os mesmos não conseguiram finalizar jogadas com sucesso quando utilizaram 4 e 5 peças da Torre.

A análise das respostas dos estudantes na tabela revelou um maior índice de erros nas operações quando envolvia expoentes mais altos junto a base 2. Uma porcentagem dos estudantes resolveu a operação de forma incorreta, multiplicando a base (dois) pelo expoente que acompanhava. Dentre os 26 estudantes, 8 concluíram a atividade corretamente. A tabela 1 mostra a distribuição do número de estudantes que erraram ao resolver a expressão ou deixaram respostas em branco.

Tabela 1: Distribuição do número de desacertos e de respostas em branco das resoluções da questão.

Nº de estudantes	Nº de desacertos	%	Nº de itens sem resposta	%
26	15	57,7	3	11,5

Fonte: Dados de pesquisa da autora (2024)

Ao serem questionados sobre suas impressões do jogo, os estudantes comentaram que haviam descoberto o segredo para jogar bem. Eles destacaram a importância de raciocinar antecipadamente, prevendo as jogadas para alcançar o número mínimo de movimentos conforme a quantidade de peças utilizadas.

Durante o desenvolvimento da atividade, constatou-se que o uso de um objeto de aprendizagem é um recurso didático valioso e essencial em determinados momentos no ensino da disciplina de matemática, pois pode aprofundar a compreensão dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias aliadas à propósitos educacionais podem proporcionar poder ao pensamento e raciocínio matemático, principalmente se ligadas a processos de investigação com autonomia, onde a comunidade estudantil cresce intelectualmente com o desenvolvimento de estratégias se tornando parte fundamental da sua experiência com a matemática.

Mas essas tecnologias não ensinam por si só. Ao professor cabe um papel decisivo na organização das situações de aprendizagem. É preciso que o educando atente para a natureza da atividade proposta, levando em acordo com a organização de um cenário propício para o aprendizado.

Os resultados obtidos por meio da análise das respostas desses estudantes, mostrou que uma porcentagem deles apresentam dificuldades ao desenvolverem cálculos envolvendo operações com potenciação. Ademais, os dados da pesquisa mostram que os maiores índices de incidência de erros deu-se na multiplicação dos fatores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. M.E. B. **Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias.** Boletim do Salto para o Futuro. Série Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias, TVESCOLASEEDMEC, 2003.

ALMEIDA. Maria Elizabeth Bianconcini. **Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias.** In: Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

D'AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates.** SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989.

GEOGEBRA. Materiais. 2024. Disponível em: <https://www.geogebra.org/> Acesso em: 26 fev. 2024.

GRANDO. R. C. **O Jogo e suas Possibilidades metodológicas no Processo Ensino Aprendizagem da Matemática.** Campinas, SP,1995. 175p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

MACIEL. Cristiano. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.** Edufmt Virtual. Cuiabá-MT, 2018.

PINTO, I. M.; BOTELHO, S. C.; SOUZA, R. C.; GOULART, T. S.; COLARES, R.; CAMPOS, R. L. Saberlândia: plataforma lúdica integrando robótica e multimídia para educação. In: **GT 2 - II Seminário Jogos eletrônicos, Educação e Comunicação**, 2006, Salvador – BA.

RIBEIRO, M.J.B.; PONTE, J.P. **A formação em novas tecnologias e as concepções e práticas dos professores de matemática.** Revista Quadrante, n.9, v.2, p.3-26, 2000.

SILVA, Raquel Correia da; SILVA, José Roberto da. **O papel do laboratório do ensino de**

Matemática. Recife: VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2004.

SIMÕES, V. A. P. (2002). **Utilização de novas tecnologias educacionais nas escolas da rede estadual da cidade de Umuarama-PR.** Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

TAHAN, Malba. **A matemática na lenda e na história.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1974.

TEIXEIRA, J. S. F.; SÁ, E. J. V.; FERNANDES, C. T. Representação de Jogos Educacionais a partir do Modelo de Objetos de Aprendizagem. Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). **Anais do XXVII congresso da SBC. WIE XII workshop sobre informática na escola.** Rio de Janeiro, 2007.



Capítulo 4
JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO
ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS PARA CRIANÇAS COM TDAH

Shirlei Alexandra Fetter
Ana Cláudia Pinto Morbach
Cristiane Silva
Rachel Karpinski



JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS PARA CRIANÇAS COM TDAH

Shirlei Alexandra Fetter

Professora de Anos Iniciais, Doutora em Educação, fettershirlei@gmail.com

Ana Cláudia Pinto Morbach

*Professora de Educação Infantil, Especialista em Psicopedagogia,
anacpmorbach@gmail.com*

Cristiane Silva

*Professora da educação infantil, Especialização em Abordagem Reggio Emilia,
crislterra@gmail.com*

Rachel Karpinski

Assessora Pedagógica, Doutora em Educação, karpinski_racuel@gmail.com

RESUMO

O referido trabalho apresenta como temática os recursos pedagógicos para as crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. O objetivo é incentivar o uso dos jogos e atividades lúdicas na adaptação metodológica, curricular e no desenvolvimento das funções executivas dentro da sala de aula para as crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Justificamos a escolha pelo assunto, uma vez que é comum encontrarmos nas salas de aula das escolas, alunos com diagnóstico que apresentam baixo rendimento escolar. A metodologia da pesquisa se concentra no estudo de caso que é considerado uma estratégia de investigação qualitativa que evidencia as ciências humanas e educacionais, tendo como proposta um diagnóstico detalhado sobre o tema. Os principais resultados enfatizam a importância do desenvolvimento do Plano Ensino Individualizado, realizado em conjunto entre o Atendimento Educacional Especializado, a profissional de sala de aula e a clínica que atende para identificar as necessidades do aluno, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, e

desenvolver um planejamento de atividades significativas que visam contribuir à aprendizagem. Consideramos que a adaptação curricular e metodológica, as metodologias ativas, as rotinas claras e objetivas, bem como os recursos tecnológicos, o acompanhamento individualizado e o diálogo com familiares, são os pilares essenciais para garantir a inclusão e o sucesso escolar de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas; Atendimento Educacional Especializado; Adaptação metodológica.

ABSTRACT

This paper presents as its theme the pedagogical resources for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. The objective is to encourage the use of games and recreational activities in the methodological and curricular adaptation and in the development of executive functions within the classroom for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. We justify the choice of the subject, since it is common to find students with this diagnosis who present low academic performance in school classrooms. The research methodology focuses on the case study, which is considered a qualitative research strategy that highlights the human and educational sciences, with the proposal of a detailed diagnosis on the subject. The main results emphasize the importance of developing the Individualized Teaching Plan, carried out jointly by the Specialized Educational Service, the classroom professional and the clinic that provides care to identify the student's needs, prepare and organize pedagogical and accessibility resources, and develop a plan of significant activities that aim to contribute to learning. We believe that curricular and methodological adaptation, active methodologies, clear and objective routines, as well as technological resources, individualized monitoring and dialogue with family members, are the essential pillars to guarantee the inclusion and academic success of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

Keywords: Recreational Activities; Specialized Educational Assistance; Methodological Adaptation.

INTRODUÇÃO

Perante as circunstâncias do trabalho pedagógico escolar, é comum escutarmos dos professores, comentários de inquietudes, agitações, estudantes que não conseguem se concentrar para realizar suas atividades. O presente trabalho originou-se de uma experiência vivenciada numa escola municipal, com a temática, recursos pedagógicos para as crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Atualmente, tem-se avançado nas pesquisas e nos critérios de diagnosticar o TDAH, anteriormente era considerado como um jeito de ser do indivíduo (personalidade), nesse momento é reconhecido como um transtorno neurológico e os laudos estão cada vez mais frequentes nas escolas.

Tem sido uma das descrições médicas mais utilizadas para dar vazão ao mecanismo de psicopatologização das dificuldades que aparecem na infância (Legnani; Almeida, 2008, p.5).

O TDAH pode ser diagnosticado por um profissional médico especializado, como um psiquiatra, neurologista e neuropediatra. A avaliação é feita por meio de uma entrevista detalhada, chamada anamnese, e pode ser complementada com testes psicológicos, neurológicos ou físicos.

Estudos estão sendo feitos e com eles descoberto genes relacionados à doença, que contribuem em maior ou menor escala, para o seu desenvolvimento, nos trazendo informações de que seja um transtorno de ordem genética. Segundo Rohde; Benczik (1999, p.39) o TDAH é um problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção, a agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade.

Para caracterizar esse transtorno, apresentaremos o nosso envolvimento com a educação e os percursos que nos direcionaram à especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é um conjunto de ações que visa auxiliar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação garantindo que os alunos tenham acesso ao currículo por meio de adaptações e estratégias que atendam às suas necessidades específicas. Possui grande relevância para promover a inclusão e também pode incluir a formação dos professores auxiliando-os a lidar melhor com as necessidades dos alunos. O atendimento aos alunos pode ocorrer na sala de recursos e também em outros locais proporcionando atividades individualizadas para apoiar o aprendizado e desenvolvimento integral do aluno. Conforme decreto 7.661/2021 o AEE tem função de complementar o ensino visando eliminar barreiras do processo de escolarização sendo que o atendimento no contra turno tem essa função.

A nossa jornada se compõe de experiências adquiridas durante a vida escolar com crianças que apresentam o transtorno neurológico TDAH. Assim, justificamos a escolha pela temática, pois é a partir do estudo que buscamos a reflexão à prática docente, para o

processo de ensino aprendizagem ao desenvolvimento das funções executivas através do lúdico.

Funções Executivas (FE) são habilidades que regulam o comportamento em resposta às demandas e tarefas complexas. Em termos gerais, as FE são uma variedade de habilidades cognitivas que estão envolvidas na organização e na regulação do comportamento, sendo especialmente importantes em situações novas e complexas, que necessitam de adaptação rápida e de flexibilidade às mudanças no ambiente.

Para desenvolver funções executivas deve-se priorizar o protagonismo dos alunos no manejo das tarefas propostas, permitindo que ele tome decisões e busque soluções, explorando diferentes possibilidades e aprendendo durante o processo.

Os jogos possibilitam a assimilação de conteúdo, estimulam a aprendizagem de forma descontraída, sendo que essa metodologia contribui para o desenvolvimento social, afetivo e psicomotor desses alunos, aprimorando habilidades utilizadas no convívio diário como afirma Abrantes (2010, p.3), o jogo possui vários objetivos pedagógicos como: trabalhar a ansiedade dos alunos por meio de atividades que exigem concentração; rever limite, pois é pelos jogos que o aluno se enquadra em regras, reagindo com suas emoções para aprender a ganhar e perder, aprendendo inclusive a respeitar e ser respeitado; proporciona confiança em si e nos outros; estimula a autoestima; fazendo que a criança tenha oportunidade de errar, acertar, construir, criar, copiar, desenvolver planos e ampliar o raciocínio lógico, exigindo planejamento e estratégias para raciocinar.

Por conta disso, esse trabalho tem como objetivo geral incentivar o uso dos jogos e atividades lúdicas na adaptação curricular e no desenvolvimento das funções executivas dentro da sala de aula para as crianças com TDAH.

Na sequência, os objetivos específicos detalham, as intenções do estudo:

- Desenvolver as habilidades e as competências das crianças com TDAH de forma mais efetiva e significativa;
- Ampliar as aprendizagens das crianças com TDAH que estudam no ensino regular por meio do ato de brincar e jogar;
- Permitir que as crianças com TDAH aprendam a partir das suas individualidades, ampliando assim, a seu conhecimento;
- Promover um ambiente de aprendizagem significativo, ao desenvolvimento integral;

- Favorecer a autonomia, e a concentração aos conteúdos acessíveis e ao mesmo tempo desafiadores para a criança.

Consideramos que o AEE é fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, Público Alvo da Educação Especial (PAEE), desta forma acreditamos que as habilidades e competências, se constituem através das brincadeiras e dos jogos, os quais estimulam o processo cognitivo e emocional da criança desenvolvendo a intelectualidade por meio de uma aprendizagem mais atrativa para a criança. Conforme afirma Cordazzo (2007), é através dos jogos em que a criança exercita o seu desenvolvimento intelectual, é onde ela pode experienciar situações diversas e muitas ações que irão afetar no resultado do jogo. Terá a oportunidade de planejar estratégias, buscando vencer o jogo, ou até mesmo de forma individual ela estará testando suas vontades e relacionando consequências e resultados.

Afinal, práticas inclusivas requerem espaços educacionais que se adequem às necessidades dos estudantes, e isso inclui aulas com recursos e estratégias diferenciadas que garantam acesso de qualidade à aprendizagem e assim percebemos a importância do AEE na Sala de Recursos e no auxílio em sala de aula para com os professores e estudantes. Para Del Prette e Del Prette (2001), é de suma importância que professores usem de sua criatividade para elaborar suas aulas, de maneira que possam desenvolver diferentes recursos e estratégias que os permita agir com flexibilidade suficiente dentro de seu planejamento, colaborando com o melhor desempenho dos estudantes.

Assim, por meio da ludicidade, a prática pedagógica acontecerá se o profissional estiver capacitado, pois não é de maneira alguma só o “brincar”, mas desenvolver as habilidades e competências dos estudantes de maneira prazerosa e que atenda a cada um/a conforme sua necessidade, ou seja, “assimilação de valores, aquisição de comportamentos, desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, aprimoramento de habilidades, socialização” (Maluf, 2008, p.23). Portanto, salientamos que a ludicidade nas salas de aulas é auxílio para desenvolver as habilidades de crianças e adolescentes com mais agilidade, desempenho e envolvimento no processo de ensino aprendizagem.

Na próxima seção será apresentada as condições familiares e educacionais do estudante escolhido para o desenvolvimento das reflexões que originaram este artigo.

Descrição do estudante

O estudante que descrevemos em nosso estudo de caso é L.S.L., um menino de 9 anos que está cursando o quarto ano do ensino fundamental, no turno da tarde de uma escola da rede municipal de Parobé/RS. L.S.L., possui capacidade de ação, durante suas atividades age com afeto e demonstra ser solícito, por ser uma característica sua estar sempre disposto a ajudar, demonstra admiração pelas atividades e as realiza com satisfação. Apresenta diagnóstico de TDAH e Dislexia desde de 2023.

A família é presente, dedicada e responsável com suas ações perante a neurodivergência e necessidades educativas que a criança apresenta. Todavia, Galvão e Abuchaim (2009), apresentam a principal causa do TDAH de ordem genética, principalmente quando a criança se encontra vulnerável a situações onde necessita concentrar toda a atenção da mente sobre um determinado objetivo, ou atividade que está a realizar principalmente na realidade escolar.

Quando iniciou no 1º ano, a professora relatava dificuldades na aprendizagem e alfabetização dele. No 2º ano, ainda não estava alfabetizado e se apresentava inquieto e agitado nas aulas. No 3º ano a professora sugeriu que a família procurasse um profissional para realizar uma avaliação, foi então que a mãe levou ele no Neurologista e na Neuropsicóloga, sendo diagnosticado com Dislexia e TDAH.

Desde que recebeu o diagnóstico, passou a fazer uso de Ritalina 10mg (1h antes de ir para aula), para os atendimentos do AEE que ocorrem uma vez por semana no turno da manhã, ele não faz uso de medicação.

Em sala de aula hoje, ele tem um desenvolvimento médio, alcançando parcialmente os objetivos propostos, se faz necessário adaptação metodológica, pois apresenta dificuldade para se concentrar na realização as avaliações, precisando do auxílio da professora, sempre lembrando que precisa concluir, para ele rever, refazer a questão, percebe-se que sabe realizar, mas devido ao transtorno normalmente erra ou falta algo.

Nas atividades que demandam mais tempo ou ficar sentado ele não consegue, circula, caminha, brinca com as mãos, pés, relata um assunto para depois voltar para a atividade.

L.S.L, faz parte de uma turma agitada, a professora tem caixas com jogos de raciocínio lógico e alfabetização, além de caixa com livros de leitura para auxiliar nos momentos em que ele fica agitado ou que perde a concentração, ou até mesmo quando

conclui rápido as atividades. Nas atividades, apresenta-se ansioso em realizá-las e isso faz com que acabe se equivocando e se desestabilizando devido as suas dificuldades, principalmente na escrita.

Na sala de AEE a professora faz uso de jogos que exigem concentração e atenção, como jogo de varetas, jogo da memória, mas em alguns momentos, o aluno chega a ficar em pé para jogar ou enquanto aguarda a sua vez fica caminhando, pulando ou até mesmo brincando na sala. Shives (2017), destaca que o caráter lúdico dos jogos permite o desenvolvimento de boa relação interpessoal entre criança-profissional e criança e criança-criança, contribuindo para que as habilidades motoras, cognitivas, sociais e acadêmicas, sejam desenvolvidas mediante um ambiente estimulador e interativo.

Orientações para a professora da sala de aula

Após fazermos o estudo do caso, aprofundar o processo educacional nos conduz à reflexão em como criar e oportunizar um ambiente educacional inclusivo envolvendo todos os profissionais da educação. A inclusão educacional significa garantir que todos os estudantes, de acordo com o Plano Nacional de Educação independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, tenham acesso igualitário à educação de qualidade (PNE, 2014).

Para alcançar essa tarefa, cada profissional desempenha um papel específico e essencial. Na sequência, propõe-se algumas estratégias para construir uma proposta educacional inclusiva, levando em consideração as responsabilidades docente e de cada profissional. A adaptação curricular e metodológica são componentes essenciais na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Para Lopes (1991), o processo de ensino significa desenvolver planos de aula que considerem as necessidades individuais dos estudantes. Esse processo requer o uso de recursos pedagógicos diferenciados, como materiais acessíveis, que possibilitem a todos os alunos o acesso ao currículo de maneira equitativa.

Além disso, é fundamental empregar o uso de metodologias ativas, como aprendizagem colaborativa, ensino por projetos e atividades lúdicas, essas, são eficazes para o engajamento a participação de acordo com suas capacidades. Essas práticas favorecem a inclusão e enriquecem o processo de aprendizagem de cada estudante.

Quando nos remetemos ao TDAH como uma condição que afeta a capacidade de concentração, controle impulsivo e organização de algumas crianças e adolescentes necessitamos oferecer suporte. Quanto a isso, a elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI, é uma ferramenta para o professor utilizar e fazer um trabalho mais direcionado às especificidades do seu aluno. É um documento elaborado pelo professor de sala de aula, sob supervisão e apoio da coordenação pedagógica e profissional do AEE que atende o aluno.

A partir de uma avaliação de um estudante PAEE. É importante destacar que cada criança é única e aprende, portanto, de maneira diferente, e o PEI visa registrar a individualidade, para que sejam usadas estratégias adequadas ao aprendizado no ensino regular.

Segundo normativa da PRÉ/IFSP nº 001, de 20 de março de 2017, o PEI visa compor o programa de intervenções e necessidades para acompanhar o desenvolvimento do estudante. Conseqüentemente, apresentaremos contribuições para compor o plano individualizado e atender o estudante da melhor maneira em sala de aula.

Da mesma forma, Valadão; Mendes (2018), afirmam que, a proposta do PEI pode ser vista como a produção de uma documentação ou registro, buscando promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes.

Assim, o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem (Valadão; Mendes, 2018 p.6).

Diante do exposto, aqui ressaltamos algumas orientações importantes, para o melhor atendimento do aluno deste estudo.

- Rotinas claras e previsíveis. É importante estabelecer horários fixos para atividades, como aulas, intervalos e tarefas de casa. Apresentar uma estrutura previsível ajuda a reduzir a ansiedade e melhorar o foco.

- Oportunizar local adequado priorizando que se sente afastado de lugares propícios à distração como: porta e janelas, dando preferência de sentar-se perto ou ao lado de colegas tranquilos e mais calmos.

- Dividir as atividades extensas em tarefas menores e mais curtas. Isso auxilia na concentração, realizando uma tarefa de cada vez, evitando assim a sobrecarga de informações.

- Reforçar o comportamento positivo é essencial, elogiar o esforço, a concentração e a conclusão bem-sucedida de tarefas, os aspectos positivos ajudam a motivar esses alunos.

- Utilizar recursos de apoio, como tecnologias assistivas, que fujam do tradicional livro e caderno e que também podem ser aplicados a turma toda onde a professora pode colocar com retroprojetor o site wordwall que oferece uma plataforma de jogos educativos digitais tais como:

- **Roleta de palavras:** onde pode se dividir a turma em dois grupos competindo e a cada rodada gira-se a roleta obtendo duas ou três palavras, que o grupo terá alguns minutos determinados pela professora para montar uma frase coerente contendo essas palavras, ao final do tempo estipulado o grupo marcará ponto ou não e será a vez da outra equipe. (Variação do jogo: duplas ou trios a critério da professora).
- **Jogo ortografia:** (Ç, S, SS, C) nesse jogo aparece a imagem referente a cada palavra e o aluno deve optar com qual ortografia escreve a mesma. A professora poderá dividi-los em dois grupos competindo onde cada criança do grupo vem a frente responder no jogo marcando ponto para sua equipe.
- **Jogo memória das rimas:** apresente cartas com figuras de imagens podendo conter tema como frutas, animais ou objetos deixando-as viradas para baixo, nesse jogo o par deve ser formado por palavras que rimam ex: mamão/melão; cama/pijama etc.
- **Evocação de palavras por sílaba:** Fazer cartas com diferentes sílabas virando-as para baixo sendo numeradas do outro lado, as crianças podem jogar em duplas ou em grupos competindo sendo que cada jogador escolhe um número e o que evocar uma palavra primeiro com a sílaba existente naquele número vence a rodada. Ex: BO(Bola); PO (Pote). Esse jogo também pode ser jogado com recursos digitais no wordwall.

- Ensinar baseado em aprendizagem ativa, em que o aluno tenha voz, autonomia e possa participar das aulas em vez de ser apenas receptor de conteúdo, nesse sentido a professora pode fazer uso dos jogos como uma metodologia capaz de envolver a turma toda trazendo benefícios não apenas a esse aluno já que os jogos têm essa capacidade de ensinar através da diversão. Podemos citar como exemplo os seguintes:

- Dado da produção textual: a professora irá confeccionar dados grande com caixas (mínimo 3 podendo ter mais conforme nível da turma) onde cada dado será um tipo de informação do texto ex: personagens, local da história ou tempo, fato ocorrido. Os alunos podem ser divididos em duplas/trios ou em dois grupos de competição, sendo que o objetivo é pensar uma história unindo as três opções tiradas no jogar dos dados. Essa atividade trabalha além da produção textual e criatividade, coerência das palavras, e concordância;
- Roleta da multiplicação: Com duas roletas que podem ser confeccionadas com materiais alternativos e baratos (papelão e palito de picolé) sendo que em cada roleta há diversos números conforme a tabuada que está sendo trabalhada com a turma. Cada criança roda as roletas obtendo uma operação a ser resolvida ex: Ao rodar a primeira roleta obteve o número 5 e na segunda obteve o número 3, então a operação será 5 vezes 3, o qual a professora pode definir que farão o cálculo em folha ou no caderno ou no quadro, sendo que a variação do jogo pode ser em duplas trios ou pequenos grupos competindo.
- História coletiva: Com a turma sentada em círculo um aluno inicia a brincadeira segurando uma bola ou balão criando o início de uma narrativa, após escolhe um colega entregando a bola para que este continue criando a próxima informação que se encaixe com coerência na informação anterior e passando a bola para outro colega a sua escolha. A história poderá terminar sem que todos tenham contribuído, então a professora pode solicitar que esses se reúnam em grupo e registrem em folha a narrativa criada e a brincadeira reinicia com os demais que ainda não foram escolhidos, criando outra história.
- Dado da multiplicação: Os alunos receberão cartelas divididas em 5 colunas contendo numerais das tabuadas a serem trabalhadas onde irão jogar dados para obter a sentença a qual irão multiplicar cada numeral de cada coluna. Os alunos podem sentar em duplas o que facilita o aprendizado com a troca de ideias e também a utilização dos dados podendo cada dupla ter um e alternar as jogadas.
 - Permitir que o estudante faça pausas curtas para se movimentar, como alongamentos ou uma caminhada rápida, para ajudar a liberar energia e melhorar o foco. Ex; para se regular quando estiver muito agitado ou com dificuldade de manter o foco a professora pode solicitar que se dirija ao bebedouro tomar uma água ou pedir que a

auxilie buscando ou devolvendo um material na secretaria ou biblioteca etc. Essas pausas permitem com que o aluno ao voltar retome a atividade com mais concentração.

- Disponibilizar na sala uma caixa de leitura e jogos para como opção de oportunizar uma pausa entre as atividades e regulação quando estiver agitado ou movimentando-se pela sala.

- Manter uma boa comunicação com os pais ou responsáveis é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Desenvolvendo as funções executivas em sala de aula

Para que os alunos desenvolvam habilidades como aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, para que consigam desempenhar essas tarefas e tenham sucesso no processo de aprendizagem, além da compreensão do conteúdo fornecido pelo professor, eles precisam desenvolver uma variedade de habilidades cognitivas que estão envolvidas na organização e na regulação do comportamento, sendo especialmente importantes em situações novas e complexas que necessitam de adaptação rápida e de flexibilidade às mudanças no ambiente, como na aprendizagem formal.

Funções Executivas podem ser abordadas em sala de aula de forma mais ampla e naturalista e nesse contexto, o professor torna-se mediador e o foco é estimular diferentes componentes executivos ao mesmo tempo – priorizando memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, organização e planejamento, por meio de tarefas e rotinas diárias.

Sugestões de atividades e momentos a serem realizados em sala de aula para desenvolver as funções executivas:

- Realizar momentos de leitura dinâmica, momentos de leitura diária que pode ser coletiva ou individual para estimular a fluência leitora, compreensão leitora, oralidade, atenção, postura e desenvoltura para oratória.

- Organização da rotina diária com Check List para desenvolver habilidades de organização, planejamento, manejo de tempo, percepção do processo - antes, durante e depois; e final da aula Checkout para avaliar como ocorreu nosso check list.

- Metacognição - pensar sobre o pensar, pensar sobre como podemos realizar a atividade - planejamento por meio de perguntas: O que faremos? O que precisamos? Como será a organização? Fiz como pensei? Deu tudo certo? Como podemos melhorar?

- Sinaleira de autorregulação: pare, pense e siga - trabalhando as emoções, impulso, atitudes, dificuldades e resolução de conflitos.

- Tarefa de respiração - metodologia Mindfulness - palavra que pode ser traduzida como “atenção plena”, as preocupações com passado e futuro dão lugar à uma consciência avançada do “agora”, que inclui percepção de sentimentos, sensações e ambiente preparar os alunos para atividades que exijam concentração e outras habilidades, que não estão naturalmente engajadas e direcionadas após períodos de agitação, estímulo à autorregulação com o objetivo de ativar as funções de atenção seletiva e estimular outros processos cognitivos como memória e flexibilidade cognitiva.

São atividades simples e que quando adicionadas na rotina trazem muito benefício para a criança com TDAH e as demais da sala de aula.

Estratégias no Atendimento Educacional Especializado

Citaremos algumas estratégias que seriam desenvolvidas com o aluno L.S.L na sala de recursos:

- Jogos de memória para desenvolver atenção, concentração, raciocínio lógico;
- Quebra-cabeça para aprimorar o pensamento lógico, a atenção aos detalhes, resolução de problemas, paciência;
- Pega-Varetas para desenvolver coordenação motora, concentração, raciocínio, destreza manual, paciência, agilidade, atenção, cálculo mental;
- Jogo das setas onde o exercício físico ajuda a canalizar a energia excessiva, melhorar o foco, orientação espaço-temporal, percepção visual, lateralidade, domínio de sequências, concentração, atenção, paciência;
- Jogos de tabuleiro que promovem raciocínio lógico, concentração e atenção, competitividade saudável, percepção, observação e atenção, reconhecer e enfrentar emoções, tolerância à frustração.
- Culinária e receitas que desenvolvam a organização como produção de slime e massinha de modelar caseira bem como itens de gastronomia rápidos como cupcake, bolo,

waffle, pão de queijo, salada de frutas, aprimorando habilidades motoras, desenvolvimento afetivo, habilidades matemáticas.

- Jogos digitais: Voo Educativo, Mestre tabuada, Digipluzze e Silabando onde através de jogos digitais a criança é estimulada a superar obstáculos e possibilitam que assimile conteúdos importantes contornando seus déficits cognitivos.

Segundo Mendes (2021 p.39) tanto os jogos mais simples como os mais complexos se utilizam das funções executivas para que o desafio proposto pelo jogo seja superado. É preciso planejamento, estratégias, flexibilidade cognitiva, controle inibitório, atenção seletiva e memória de trabalho. As atividades gamificadas vão ativar todas essas funções executivas e habilidades condicionando o cérebro a aplicar essas habilidades em outras áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo de caso permitiu aprofundar a compreensão sobre as necessidades e desafios enfrentados por crianças com TDAH no contexto escolar. A análise da experiência de L.S.L. evidenciou a importância da intervenção pedagógica individualizada e da utilização de recursos e estratégias adequadas para promover o desenvolvimento integral da criança focado nas funções executivas desenvolvendo essas habilidades de maneira lúdica estabelecendo uma rotina e fazendo uso de metacognição com a criança.

Observou-se que a utilização de jogos e atividades lúdicas, tanto na sala de aula regular quanto no AEE, contribuiu significativamente para o desenvolvimento das funções executivas, como atenção, concentração e controle inibitório, planejamento e resolução de conflitos, além de favorecer a motivação e o engajamento na criança no processo de aprendizagem.

É fundamental destacar a importância do ensino colaborativo entre os professores de sala de aula e profissional do AEE, focado e trabalhando suas dificuldades, construindo um ambiente escolar inclusivo, que atenda às necessidades específicas de cada aluno. A adaptação curricular e metodológica, a utilização de metodologias ativas e o acompanhamento individualizado são pilares essenciais para garantir a inclusão e o sucesso escolar de crianças com TDAH.

Acreditamos que este estudo de caso possa contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva e para a disseminação de estratégias, recursos e ações eficazes para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com TDAH, e principalmente reforçando a importância e a obrigatoriedade, deste público fazer parte do público alvo do AEE. A inclusão educacional é um direito de todos e um compromisso que devemos assumir para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, K. **A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem para deficientes intelectuais**. Campina Grande, 2010.

BRASIL, **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 1.025, DE 31 DE DEZEMBRO DE 2020**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8921974&ts=1618945764007&disposition=inline>. Acesso em: set. 2024.

BRASIL, **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI Nº 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: out. 2024.

CORDAZZO, S. T. D. et al. **A Brincadeira e suas Implicações no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento**. In: Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GALVÃO, A. L.; ABUCHAIM, C. M. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. ABC da Saúde: 2009. Disponível em acessado em 19/08/2024.

GASPAR, V. **Aqui e Agora: Mindfulness**. Rio de Janeiro: Clube do Autor, 2018.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. de. **A construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma discussão crítica**. Brasília: Universidade Católica de Brasília (UCB), 2008.

LOPES, A. O. **O Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Repensando a didática. São Paulo: Cortez, 1991. p. 41-52.


MALUF, Â. C. M. **Atividades recreativas para divertir e ensinar**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2008.

MENDES, B. de A. **Os jogos digitais como recurso pedagógico na aprendizagem de alunos com TDAH.** Revista Científica FESA, v.1, p.21-44, 2021.


ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. P. B. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.

SHIVES, L. R. (2007). **Infant, Child, and Adolescent Clients.** Em L. R. Shives, Basic Concepts of Psychiatric[1]Mental Health Nursing (pp. 457-487). Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.

VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado:** estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação v. 23 e230076 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/?lang=pt>>. Acesso em: set. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: dez.2024.



Capítulo 5
CONSELHO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA NA UNIDADE DE ENSINO DE MANAUS,
AMAZONAS, BRASIL, 2022 A 2023
Janismar Gomes Lacerda



**CONSELHO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA
NA UNIDADE DE ENSINO DE MANAUS, AMAZONAS, BRASIL, 2022 A
2023**

Janismar Gomes Lacerda²

Profissão: professor da rede estadual e municipal – Manaus/AM.

Formação acadêmica:

Graduação: Normal Superior

Especializações: Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos

Mestre em Educação

Cursando Doutorado em Educação

RESUMO

O Conselho Escolar surge como uma ferramenta fundamental no contexto da gestão democrática nas escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Sua constituição representa um marco na promoção da participação efetiva de diversos segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões, melhorando a qualidade do ensino e fortalecendo os laços entre a escola e a comunidade. Composto por membros representativos, incluindo pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade local, o Conselho Escolar desempenha um papel crucial na formulação e implementação de políticas educacionais, no acompanhamento da gestão financeira e administrativa da escola, bem como na avaliação e planejamento pedagógico. Por meio de reuniões periódicas e debates abertos, o Conselho promove um ambiente inclusivo e participativo, onde diferentes vozes têm a oportunidade de serem ouvidas e contribuir para o desenvolvimento da escola. Além disso, serve como espaço para a prestação de contas, garantindo transparência e responsabilidade na gestão dos recursos financeiros públicos destinados à educação. A atuação do Conselho Escolar vai além da esfera interna da escola, estendendo-se à comunidade local, onde se torna um elo vital entre a instituição de ensino e seu entorno. Por meio de parcerias e projetos colaborativos, o Conselho busca envolver os moradores e instituições

² Mestre em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA, janismarlacerda@email.com;

locais no processo educacional, promovendo uma educação mais contextualizada e alinhada às necessidades da comunidade. Logo, este estudo apontará como o Conselho Escolar atua na gestão democrática, promovendo a participação ativa e o engajamento da comunidade escolar na construção de uma educação de qualidade e mais inclusiva. Sua constituição e atuação nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus reflete o compromisso com os princípios democráticos e a busca por uma educação que valorize a diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Conselho Escolar. Gestão Democrática. Escola.

RESUMEN

El Consejo Escolar surge como una herramienta fundamental en el contexto de la gestión democrática en las escuelas vinculadas a la Secretaría Municipal de Educación de Manaus. Su constitución representa un hito en la promoción de la participación efectiva de los diferentes segmentos de la comunidad escolar en la toma de decisiones, la mejora de la calidad de la enseñanza y el fortalecimiento de los vínculos entre la escuela y la comunidad. Compuesto por miembros representativos, incluidos padres, estudiantes, profesores, personal y miembros de la comunidad local, el Consejo Escolar desempeña un papel crucial en la formulación e implementación de políticas educativas, el seguimiento de la gestión financiera y administrativa de la escuela, así como en la evaluación y planificación pedagógica. A través de reuniones periódicas y debates abiertos, el Consejo promueve un ambiente inclusivo y participativo, donde diferentes voces tienen la oportunidad de ser escuchadas y contribuir al desarrollo de la escuela. Además, sirve como espacio de rendición de cuentas, garantizando la transparencia y responsabilidad en la gestión de los recursos financieros públicos destinados a la educación. El papel del Consejo Escolar va más allá del ámbito interno del colegio, extendiéndose a la comunidad local, donde se convierte en un vínculo vital entre la institución educativa y su entorno. A través de alianzas y proyectos colaborativos, el Consejo busca involucrar a los residentes y las instituciones locales en el proceso educativo, promoviendo una educación más contextualizada y alineada con las necesidades de la comunidad. Por tanto, este estudio mostrará cómo actúa el Consejo Escolar en la gestión democrática, promoviendo la participación activa y el compromiso de la comunidad escolar en la construcción de una educación de calidad y más inclusiva. Su constitución y actuación en las escuelas de la Secretaría Municipal de Educación de Manaus reflejan el compromiso con los principios democráticos y la búsqueda de una educación que valore la diversidad y el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: Consejo Escolar. Gestión democrática. Escuela.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre o “CONSELHO ESCOLAR: uma ferramenta da gestão democrática”, realizado na Escola Municipal Escritor Lima Barreto, em Manaus, Amazonas, Brasil, durante o período de 2022-2023, teve como objetivo geral analisar a atuação dos conselheiros na gestão democrática do Conselho. Quanto aos objetivos específicos, são: a) relacionar a participação efetiva dos conselheiros nas reuniões e na tomada de decisões; b) identificar as contribuições do conselho escolar na área pedagógica e administrativa; c) investigar a existência da participação e transparência dos conselheiros nos planos de execução financeira e prestação de contas. Portanto, a metodologia usada é a pesquisa descritiva e qualitativa com levantamentos bibliográficos e documentais utilizando-se de técnica de análise de entrevista, questionários e roda de conversa. O estudo aponta a importância da atuação do Conselho Escolar na gestão democrática, promovendo a participação ativa da comunidade escolar e local. Conclui-se que o Conselho Escolar enfrenta dificuldade para atuar e desenvolver a tão sonhada gestão democrática. É necessário que haja valorização dos meios que interagem para a democracia. O papel de cada indivíduo não pode ser mal compreendido, manipulado ou controlado por interesses individuais, a gestão democrática envolve participação com vez e voz, sem o uso correto dessa gestão é impossível construir a democracia no ambiente escolar!

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Conselho Escolar emerge como um órgão essencial para a gestão participativa e eficaz das instituições de ensino, desempenhando um papel crucial nas tomadas de decisões internas. Outro aspecto relevante é a capacidade dos membros do Conselho Escolar de promover a inovação e a melhoria contínua no ambiente escolar. Os membros do Conselho Escolar são essenciais na definição de políticas e diretrizes que orientam o funcionamento da instituição de ensino. É importante destacar também que os membros participativos do Conselho Escolar servem como defensores dos interesses da comunidade escolar perante outras instâncias e órgãos governamentais. Ao representarem os valores e necessidades locais, estes membros contribuem para a defesa de recursos e políticas que beneficiem a educação em nível regional e nacional. Os membros participativos e atuantes do Conselho Escolar fortalecem a comunidade escolar,

por meio de sua liderança, de sua colaboração e de seu comprometimento, estes membros contribuem para a construção de uma escola inclusiva, inovadora e orientada para o sucesso de todos os alunos. No âmbito do Conselho Escolar, a participação ativa dos membros é fundamental para garantir que as vozes de todos sejam ouvidas e consideradas. A diversidade de opiniões e pontos de vista permite uma análise mais abrangente e uma tomada de decisão mais informada, refletindo as necessidades e interesses da comunidade escolar. A atuação dos membros do Conselho vai além da simples formulação de políticas; eles também desempenham um papel ativo na implementação e avaliação destas políticas. Através do monitoramento contínuo do progresso e dos resultados alcançados, eles garantem que as decisões tomadas sejam eficazes e estejam alinhadas com os objetivos estabelecidos. O engajamento dos membros do Conselho não se limita apenas às reuniões formais; eles também estão envolvidos em atividades e iniciativas que promovem a participação da comunidade escolar. Ao incentivar a colaboração e o diálogo aberto, eles fortalecem os laços entre os diversos stakeholders e promovem um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada. Um dos aspectos mais importantes do trabalho dos membros do Conselho é garantir a transparência e a prestação de contas em todas as decisões tomadas. A atuação proativa dos membros do Conselho também pode incluir a defesa dos interesses da escola perante autoridades governamentais e outras instituições externas. O processo decisório do Conselho Escolar também é permeado por princípios de democracia e participação. Os membros do Conselho são eleitos ou nomeados para representar os interesses da comunidade escolar e, como tal, devem garantir que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas durante o processo de tomada de decisões. Ao longo do processo decisório, o diálogo aberto e o debate construtivo são incentivados. Isto permite que os membros do Conselho explorem diferentes perspectivas, identifiquem possíveis desafios e encontrem soluções criativas e eficazes para os problemas enfrentados pela escola. Sob a ótica de Abrúcio:

O processo decisório do conselho escolar é o sinergismo de perspectivas diversas, um encontro de mentes comprometidas com o bem-estar educacional. Nele, cada voz é uma peça de um intrincado quebra-cabeça, onde a sabedoria coletiva é uma reflexão. É um caminhar entre o conhecimento empírico dos educadores, a visão estratégica dos gestores e a sensibilidade dos representantes da comunidade. Neste palco de deliberação, os desafios se transformam em oportunidades, os problemas em soluções, e os sonhos em planos concretos. Assim, o conselho escolar se torna um órgão de governança, uma força propulsora que impulsiona

a jornada rumo à excelência educacional, guiada pela luz da participação democrática e do compromisso com o futuro das gerações vindouras. (Abrúcio, 2019, p. 39).

Conforme aponta Lima, também cabe ao Conselho Escolar, o estabelecimento de parcerias e a mobilização de recursos externos em benefício da escola, o conselho pode enriquecer o ambiente escolar com atividades extracurriculares, programas de capacitação e infraestrutura adequada, ampliando assim as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Para fortalecer ainda mais a gestão financeira, o Conselho Escolar pode envolver a comunidade educativa na elaboração e revisão do orçamento, incentivando o envolvimento e a responsabilidade compartilhada. Isso não só aumenta a legitimidade das decisões financeiras, mas também promove uma cultura de cuidado e responsabilidade com os recursos escolares. Em resumo, a gestão financeira do Conselho Escolar não se limita apenas ao manejo de dinheiro, mas também envolve a promoção de uma administração transparente, participativa e responsável dos recursos financeiros, visando sempre o bem-estar e o desenvolvimento educacional dos alunos. Todos os recursos financeiros chegam as escolas municipais através do Conselho Escolar. Sob o olhar de Riscal:

O princípio de gestão democrática das escolas públicas, um dos pilares da atual política educacional, está indissociavelmente vinculado ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais de participação política e vincula-se à concepção segundo a qual a participação política da população tem papel fundamental na formulação das políticas educacionais, no seu planejamento como na tomada de decisões, quanto ao que diz respeito à definição de onde, quando e como utilizar os recursos públicos. Neste sentido, a participação da comunidade da escola na sua gestão, tal como é prevista em lei, constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência, com a finalidade de garantir a universalização do ensino, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional. (Riscal, 2020, p. 29).

Os membros do Conselho Escolar atuam como porta-vozes da comunidade, trazendo consigo as preocupações, as necessidades e aspirações dos pais, alunos, professores e funcionários da escola. Esta representatividade assegura que as decisões tomadas estejam alinhadas com as expectativas e realidades do ambiente escolar.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Exploramos a natureza e o funcionamento do Conselho Escolar na unidade de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, adotando uma **abordagem qualitativa e descritiva** para compreender seu papel e sua efetividade na promoção da gestão democrática. A população da pesquisa é de 15 pessoas, sendo que 08 se dispuseram para responder as perguntas: 01 gestor, 01 pedagogo, 04 professores, 01 pai e 01 representante da comunidade local. A revisão bibliográfica inicial serviu como base teórica, identificando lacunas de pesquisa e estabelecendo um quadro conceitual sólido. A coleta de dados incluiu uma roda de conversa, sob os parâmetros de narrativas. A utilização da roda de conversas como método para coleta de dados oferece uma abordagem dinâmica e participativa, promovendo a interação entre os participantes e facilitando a obtenção de informações significativas. Um questionário é uma ferramenta de pesquisa amplamente utilizada para coletar informações de um grupo específico de pessoas. Ele pode ser aplicado em diferentes contextos. Dependendo dos objetivos da pesquisa, um questionário pode incluir perguntas fechadas, abertas ou uma combinação de ambas. Uma entrevista em áudio é uma técnica de coleta de dados em que as respostas dos participantes são gravadas em formato de áudio. Esse método é amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, o objetivo é captar a voz e as expressões dos entrevistados de maneira mais natural e espontânea. Para aplicar os instrumentos de pesquisa como entrevistas, rodas de conversa e gravações de áudio com os membros do Conselho Escolar foram estabelecidos os seguintes procedimentos metodológicos claros para garantir a validade e a confiabilidade dos dados coletados. Apresentação e explicação do objetivo da entrevista, informação sobre gravação e solicitação do consentimento das informações. Na roda de conversa foi explicado os tópicos que seriam abordados, sendo que, seria permitido flexibilidade para que ocorresse o fluxo natural da conversa. A gravação foi conduzida conforme roteiro, garantindo que todas as respostas fossem claramente registradas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante os resultados da pesquisa, o Conselho Escolar não demonstrou sua capacidade de influenciar políticas e práticas educacionais, para que as vozes diversas

dentro da comunidade escolar fossem ouvidas e consideradas, não promoveu os debates, as discussões e as deliberações, relacionados ao orçamento, à infraestrutura e outras áreas pertinentes à gestão escolar, não garantiu a representatividade e a inclusão de todas as vozes da comunidade escolar, visando à obtenção da igualdade e melhoria da comunicação. O Conselho Escolar tem a responsabilidade da prestação de contas para a comunidade escolar. Porém, essa gestão atual procede, com a tomada de decisões unilateral, sem o entrosamento para o atendimento das reais necessidades e dos interesses da comunidade. Nesse sentido, recomendamos:

a) A implementação de campanhas de conscientização sobre a importância do Conselho Escolar e a participação cidadã, utilizando diferentes mídias (redes sociais, rádio comunitária, reuniões presenciais);

b) O estabelecimento de canais de comunicação eficientes e transparentes, como um portal online do Conselho Escolar, com as atas de reuniões, decisões e outras informações publicadas regularmente;

c) A realização de encontros periódicos abertos a toda a comunidade escolar para ouvir sugestões, críticas e propostas, promovendo um ambiente de diálogo e colaboração;

d) O investimento na capacitação e formação dos membros do Conselho, para ajudar no aprimoramento das habilidades de liderança, negociação e resolução de conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, de modo geral, retrata a realidade na prática da gestão democrática do Conselho Escolar. Espera-se que a contribuição seja significativa e que os problemas apresentados não fiquem sem soluções. É impossível haver gestão democrática sem participação!

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. **Associativismo intergovernamental: experiências brasileiras**. 1ª Edição. Editora Cultura. São Paulo. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania.** Brasília, DF, 2004. (Caderno, 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e a aprendizagem na escola.** Brasília, DF, 2004. (Caderno, 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania.** Brasília, DF, 2004. (Caderno, 4).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e a aprendizagem na escola.** Brasília, DF, 2004. (Caderno, 5).

BRITO, Renato de Oliveira. O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar. **Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil. 2018.**

CARVALHO, Sebastião. **Os Conselhos de Educação e a Gestão Democrática da Escola Pública.** 1^o Edição. Editora Appris. Curitiba. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

LIMA, Maria de Fátima. **Conselhos escolares, gestão democrática e qualidade de qualidade de ensino: é possível estabelecer relações?** 1^a Edição. Appris Editora. Curitiba. 2020.

RISCAL, Sandra. **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação.** 9^a Edição. Editora Xamã. São Paulo. 2019.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** 1^a Edição. São Paulo. Editora Paz e Terra. 2018.



Capítulo 6
A CONTRIBUIÇÃO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO
FINANCEIRA
Luis Gislêy Carneiro da Silva



A CONTRIBUIÇÃO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Luis Gislêy Carneiro da Silva

Graduado no Curso de Licenciatura Plena em matemática pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, e Especialista em Matemática pela FAPAF – Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco. Atualmente professor de matemática da rede pública estadual luis.silva1@prof.ce.gov.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta dados sobre a aprendizagem obtida na orientação de um projeto realizado em 2020 na EEM José Correia Lima em Várzea Alegre-CE. O mesmo abordou a Matemática como uma ferramenta na Educação Financeira das pessoas, visando mostrar para os alunos o quanto ela é útil em nossas vidas e com destaque nas finanças, tema tão propício nos dias em que vivemos, principalmente por ter sido uma área bastante afetada pela pandemia. Durante a realização do projeto percebeu-se a necessidade da integração da Educação Financeira ao currículo escolar, tendo como objetivo, a capacidade dos jovens se tornarem pessoas maduras e conscientes na tomada de decisões sobre as suas finanças e economias, e ao mesmo tempo fazer com que notem a presença da Matemática em seu dia a dia. Palestras, debates e reflexões abordaram diversos temas ligados à Educação Financeira, como a escolha entre compras à vista ou a prazo, o planejamento financeiro e o uso de empréstimos. Os alunos participantes interagiram de forma muito positiva e vibrante, levando a uma maior consciência sobre a importância da boa administração financeira em nossas vidas. Seria muito benéfico se a Educação Financeira fosse ensinada nas salas de aula desde as séries iniciais.

Palavras-chave: Educação Financeira. Presença. Matemática. Ferramenta. Jovens.

ABSTRACT

This paper presents data on the learning obtained in the orientation of a project carried out in 2020 at the José Correia Lima EEM in Várzea Alegre-CE. It addressed Mathematics as a tool in people's Financial Education, aiming to show students how useful it is in our lives and with emphasis on finances, a topic so propitious in the days we live in, mainly because it was an area very affected by the pandemic. During the course of the project, we realized the need to integrate Financial Education into

the school curriculum, with the aim of enabling young people to become mature and conscious people when making decisions about their finances and savings, while at the same time making them aware of the presence of Mathematics in their daily lives. Lectures, debates and reflections covered various topics related to Financial Education, such as choosing between cash and installment purchases, financial planning and the use of loans. The participating students interacted in a very positive and vibrant way, leading to a greater awareness of the importance of good financial management in our lives. It would be very beneficial if Financial Education were taught in classrooms from the earliest grades.

Keywords: Financial education. Presence. Math. Tool. Young people.

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a experiência na orientação de um projeto de Matemática que observou a necessidade de se trabalhar Educação Financeira em sala de aula com alunos desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que mostra a Matemática como uma ferramenta útil neste propósito.

À medida em que o projeto ia se desenvolvendo, pôde-se notar o interesse dos discentes em relação ao tema abordado, fazendo com que eles percebessem que a Matemática não está limitada às quatro paredes da escola, não estando desconexa da sua vida e, mormente, da área financeira.

O ensino de Matemática, ligado à Educação Financeira, pode preparar o discente para que diante de situações do seu dia a dia o mesmo possa agir crítica e conscientemente. Ao mesmo tempo o educando percebe a presença desta disciplina no seu cotidiano. Quando se trabalha Educação Financeira na escola vários conceitos matemáticos aparecem, por exemplo: juros, porcentagem, operações com números decimais, etc.

Para Santos e Silva (2016, p.2):

Não há como negar que o estudo da matemática financeira é extremamente importante para a vida humana, pois ela oferece ao indivíduo uma série de conceitos que são fundamentais para a realização de diversas operações relacionadas ao uso do dinheiro, além disso, contribui bastante para o exercício da cidadania possibilitando às pessoas um pensamento mais crítico, autônomo, reflexivo e consciente, e também permite o desenvolvimento de habilidades que podem ser aplicadas em diferentes áreas da sociedade.

Através de situações-problema, tendo a Matemática como instrumento, pode-se trabalhar Educação Financeira em sala de aula fazendo os alunos refletirem sobre a importância de termos mais cautela na hora de comprar algum produto não se deixando levar pelo impulso de comprar, assim como estimular a criar fontes de renda e não apenas ser consumista compulsivo. Concordamos com Lopes, Paiva e Sá quando dizem que “Diariamente, tomamos decisões de impacto financeiro em nossa vida, como a escolha do supermercado em que faremos as compras do mês, a melhor opção de pagamento – à vista ou a prazo –, empréstimos, investimentos, financiamentos, etc.” (Lopes, Paiva e Sá, 2013, p.2).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Em um mundo onde as necessidades sociais, culturais e profissionais ganham novos contornos, todas as áreas requerem alguma competência em Matemática e a possibilidade de compreender conceitos e procedimentos matemáticos é necessária tanto para tirar conclusões e fazer argumentações, quanto para o cidadão agir como consumidor prudente ou tomar decisões em sua vida pessoal e profissional. (BRASIL, 2002 p. 40).

Diante disso, torna-se propício levar para a sala de aula conhecimentos de Matemática que, contextualizado com Educação Financeira, levam o aluno a se posicionar corretamente diante de situações que o mesmo venha a se deparar em seu cotidiano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Porcentagem, juros simples e compostos são conceitos da Matemática que mais se aproximam quando se fala de Educação Financeira, sendo estes, geralmente, trabalhados na 3ª série do Ensino Médio. Discutir isso em sala de aula possibilita ao educando uma postura mais correta diante de situações como, comprar a prazo ou à vista, fazer empréstimo, adquirir um determinado produto, etc.

Para Theodoro (2008, p.5):

É importante saber que através de atitudes simples, como fazer um orçamento ou calcular determinada taxa de juro de uma prestação, aliada a um plano de investimentos, pode-se garantir uma melhoria de qualidade de vida, tanto no presente e, mais ainda, no futuro.

Com isso, somos levados a concordar plenamente com o autor, pois a escola é o espaço ideal para o ensino de Educação Financeira que anda de mãos dadas com a

Matemática. Fillos e Neut (2014) argumentam que, “O ambiente mais apropriado para começar a formação dos indivíduos para o consumo consciente de bens e produtos é a escola, pois esta se constitui num espaço rico para educar crianças e adolescentes para lidar com o dinheiro.” (FILLOS, NEUT, 2014, p.3)

Como afirmam Martinelli e Vicente (2016, p.3):

Dentro do currículo do Ensino Médio, pode-se desenvolver um trabalho de conscientização, análise e reeducação financeira com o objetivo de trazer conceitos básicos de finanças e administração, para que possam ser utilizados no cotidiano. No ensino da Matemática sempre procura-se estabelecer relações entre a teoria e a prática para dar sentido ao conteúdo científico.

Concordamos plenamente com os autores, pois o ensino de matemática se torna mais atrativo quando se aborda assuntos pertinentes a vida do educando em sala de aula.

METODOLOGIA

No ano de 2020, estando como professor de Matemática da EEM José Correia Lima em Várzea Alegre-CE, orientei um projeto deste componente curricular intitulado *Aprenda Matemática e pague menos: a matemática como ferramenta indispensável para a educação financeira*, composto por mim, como orientador, e três alunos, sendo dois da 2ª série e um da 3ª série. Decidimos desenvolver um projeto que tratasse da contribuição da Matemática com o intuito de desenvolver habilidades, na qual a pessoa seja educada financeiramente. Consideramos relevante essa temática, visto ser pouco abordado em sala de aula.

O passo inicial foi estudar sobre o assunto e realizar pesquisas bibliográficas sobre autores que já abordaram a utilização da Matemática como um instrumento na Educação Financeira. Antes de realizar qualquer ação, julgamos importante se aprofundar e se apropriar do tema; então fizemos duas pequenas formações pelo *Google Meet* somente com os integrantes do projeto, e para isso convidamos pessoas cujas formações estivessem relacionadas à Educação Financeira para dar suporte a estes alunos. Convidamos então dois economistas. Eles abordaram como a Matemática está presente nesse contexto de finanças, orçamento pessoal, empréstimo, etc.

Dando sequência, fizemos uma pesquisa pelo *Google Forms* com os alunos das três séries do Ensino Médio, sendo 51 alunos da 1ª série, 22 da 2ª série e 25 da 3ª série,

visando conhecer o que os pesquisandos pensam acerca desse assunto, procurando descobrir os conhecimentos prévios e as dúvidas para a partir daí, termos noção de como trabalhar essa temática com os mesmos. Realizamos a simulação de uma compra somente com os componentes do projeto numa determinada loja da cidade, objetivando descobrir em que a matemática pode auxiliar e como ela se faz presente nesse ambiente.

Por meio de uma palestra ministrada pelo *Google Meet*, também pelos alunos integrantes, o projeto foi desenvolvido com os demais alunos da escola, onde foi exibido os gráficos gerados pela aplicação do questionário. Durante a palestra foram debatidos assuntos como, compra à vista, a prazo, orçamento financeiro pessoal, juros simples e porcentagem e onde estes temas aparecem quando se fala em Educação Financeira.

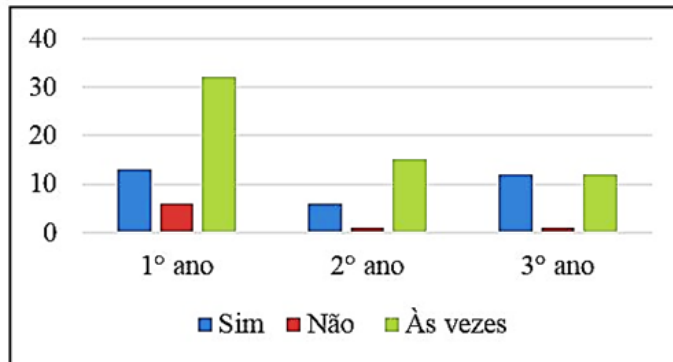
Em seguida, como última ação do projeto, procurando atingir a comunidade em geral, foi promovido uma palestra também pelo Meet, aberta ao público, tendo à frente um professor pesquisador da área de Educação Financeira, e que atualmente trabalha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, Campus Cedro. Ele tratou sobre assuntos como orçamento doméstico, investimento, poupança, juros compostos e como a Matemática está interligada à Educação Financeira. Ao final da palestra os participantes responderam a um questionário de reação.

ANÁLISE DE DADOS

Pode-se perceber uma repercussão positiva nas ações que foram realizadas no projeto. Após ser realizada a aplicação do questionário com as três séries, pudemos ter um vislumbre, pelo menos, superficial de como se encontra a saúde financeira dos alunos e como agem em determinadas situações, e que nos impulsiona a concordar que Educação Financeira precisa ser trabalhada desde o Ensino Fundamental de acordo com cada faixa etária, assim como acontece em outros países como Estados Unidos, por exemplo.

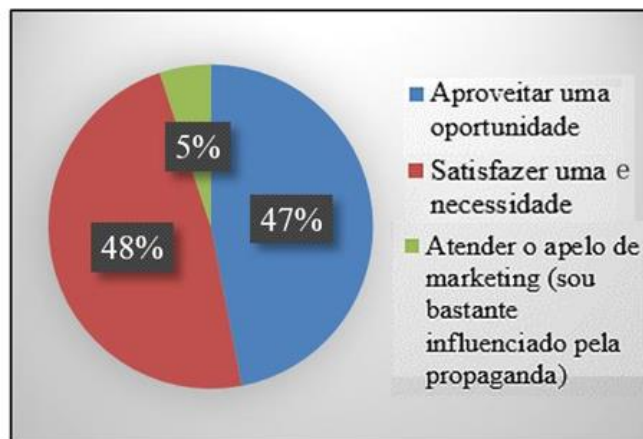
Vejamos o gráfico 1 a seguir, quando perguntado aos discentes sobre o controle de receitas e despesas.

Gráfico 1 - Você controla mensalmente os seus ganhos e gastos?



Isso revela que uma grande parte dos jovens não faz um orçamento doméstico ou não tem um planejamento organizado na vida pessoal, o que reflete também na vida coletiva. Muitas pessoas hoje em dia estão endividadas devido não atentarem para a importância de ter um controle mensal dos seus ganhos e gastos. Agora vejamos o gráfico 2 que nos faz concluir que vários alunos se deixam levar pelo impulso de comprar ou são influenciados pela propaganda e pelas estratégias de marketing.

Gráfico 2 - O que você leva mais em conta quando faz suas compras?



No tocante a palestra aberta ao público realizada pelo *Meet*, última ação do projeto, notamos a partir das respostas contestadas no questionário de reação, resultados que apresentam em forma de gráfico (Gráficos 3 e 4), o interesse das pessoas em ouvir mais sobre essa temática e a percepção delas de que a matemática realmente é útil para sua vida financeira, de onde se conclui que a aprendizagem dessa disciplina é fundamental para o indivíduo.

Gráfico 3 - Você percebe a presença da matemática na vida financeira?

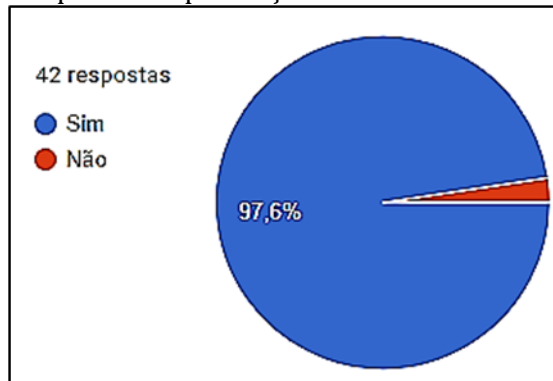
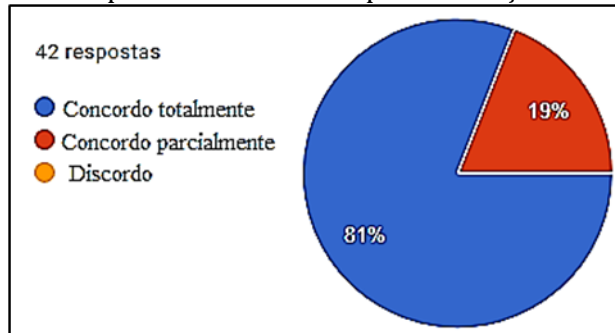


Gráfico 4 - Sua opinião sobre a frase: Aprender matemática é de fundamental importância para vida sobretudo para Educação Financeira



Percebe-se então, que houve um impacto positivo nas pessoas participantes, como se nota também nos relatos propostos por alguns participantes, que denominaremos como P1 e P2.

P1: “Devemos estar mais atentos na vida financeira e dar valor a educação financeira que é muito importante para nossa vida.”

P2: “Trazer mais palestras ou videoconferência sobre esse tema para ficarmos mais conscientes, assumo que pratico muito o consumo alienado.”

Foi muito produtivo e proveitoso proporcionar estes momentos de conscientização sobre Educação Financeira para os alunos com o fim de criar competências para que se tornem consumidores mais comedidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ficou claro a utilidade da Matemática na área financeira e isso foi notado pelos educandos; desde cálculos simples como somar as despesas e ganhos em um orçamento como em outros mais complexos. Esta disciplina aliada à Educação

Financeira dá a oportunidade aos alunos para que se tornem pessoas instruídas e orientadas, capazes de serem consumidores conscientes, mais aptas ao exercício de sua cidadania, na tomada de decisões e sem dúvidas a Matemática contribui de forma bastante significativa. De fato, as pessoas que antes de efetuar alguma compra primeiro analisam, investigam, calculam, têm mais chances de se sair bem em sua vida financeira. A Matemática, dessa forma, se apresenta como um recurso imprescindível para se promover hábitos saudáveis quando ao uso do dinheiro, gerando nos alunos a percepção da presença desta disciplina em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Parte III. Brasília: MEC/ SEMTEC, 1999. 58 p.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 Abr. 2020


FILLOS, LEONI M.; NEUT, ELOISA V. DER. **Matemática e Educação para um Consumo Saudável.** Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_mat_artigo_eloisa_van_der_neut.pdf> Acesso em: 18 de Mar 2020.

LOPES, Sandra C.; Paiva, Ana Maria S. de; Sá, Ilydio Pereira de. **Matemática financeira e contextualização: importante parceria na construção da cidadania crítica.** Disponível em
<http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/2712_1286_ID.pdf> Acesso em 03 Fev. 2021

MARTINELLI, ALCIONI; VICENTE, AMARILDO DE. **A matemática como ferramenta para a educação financeira.** Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_mat_unioeste_alcionimartinelli.pdf> Acesso em: 17 de Mai 2021.

SANTOS, Reilson de Almeida; Silva, Ariana Soares da. **A importância da matemática financeira para o exercício da cidadania através da resolução de problemas.** Disponível em
<<http://www.aprender.posse.ueg.br:8081/jspui/bitstream/123456789/60/1/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20MATEM%C3%81TICA%20FINANCEIRA%20.pdf>> Acesso em 30 Jul. 2021

THEODORO, FLAVIO ROBERTO F. **O uso da matemática para a educação financeira a partir do ensino fundamental.** Disponível em: <<http://www.educacaofinanceira.com.br/tcc/tccflaviotaubate.PDF>> Acesso em: 18 de Set 2021.



Capítulo 7
**A CRIAÇÃO DO INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES
DO MARANHÃO (IESMA): AS RELAÇÕES LAICO-
CONFESSIONAL QUE PERPASSAM O ENSINO SUPERIOR
NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX**

Ana Lúcia Pinheiro Silva Sousa
Maria José Lobato Rodrigues



A CRIAÇÃO DO INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DO MARANHÃO (IESMA): AS RELAÇÕES LAICO-CONFESSIONAL QUE PERPASSAM O ENSINO SUPERIOR NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Ana Lúcia Pinheiro Silva Sousa

*Doutoranda em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar,
anapinheiro3@yahoo.com.br*

Maria José Lobato Rodrigues

*Doutora em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora Adjunta
da Universidade Federal do Maranhão - UFMA maria.jlr@ufma.br*

RESUMO

A criação Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA), em 1976, representa um marco na história do ensino superior na região. Trata-se de um processo marcado pelos embates entre diferentes elites locais. Assim, este artigo enfoca a Igreja Católica maranhense, buscando responder: Que concepção a criação do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA) prevalecia nas relações laico-confeccionais que perpassam o ensino superior na segunda metade do século XX?. Para isso, o estudo tem por objetivo investigar a trajetória histórica da criação do IESMA, analisando o envolvimento da Igreja Católica, suas interações com os poderes político e econômico locais, e sua contribuição para a oferta de ensino superior no Maranhão, com enfoque na liderança de Dom Delgado. Em termos de metodologia, adota-se uma abordagem qualitativa, inserida na perspectiva histórico-educacional, utilizando fontes como documentos institucionais e arquivos públicos. Entre os principais resultados, o texto revela a complexa relação entre Igreja e Estado na criação do IESMA, sendo esta, a primeira instituição de ensino superior confessionais de São Luís. Destaca a resistência estatal em incluir o curso de Teologia na universidade para evitar a influência religiosa na educação pública. A pesquisa também enfatiza a importância do IESMA na formação de sacerdotes e seu impacto contínuo na sociedade maranhense. Apesar das limitações impostas pela pandemia, que restringiram o acesso aos arquivos, a trajetória do IESMA é fundamental para a memória educacional da região.

Palavras-Chave: IESMA. Ensino Superior. Laicidade do Estado.

INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior foram consideradas pela sociedade, à sua época, um importante espaço educacional, um lugar com a capacidade de desenvolver o potencial humana, nos mais diversos seguimentos da sociais, tornavam-se especiais e significativas para a nação. Considerando o impacto no processo de desenvolvimento individual na atual sociedade e sua relevância histórica para a educação do Maranhão e no Brasil, buscou-se compreender a história do Instituto de Ensino Superior do Maranhão (IESMA), uma instituição de ensino superior confessional fundada na segunda metade do século XX.

Em 1920, Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra³, Pe. Leonel Franca⁴ e Alceu Amoroso Lima⁵ iniciaram um movimento, a favor da construção da primeira Universidade Católica no Brasil (FRANCA, 1954, p. 413 - 414), dos padres da Companhia de Jesus. Um projeto educacional considerado ambicioso na época.

³ Sebastião Leme da Silveira Cintra, nasceu em 20 de janeiro de 1882, na cidade do Espírito Santo do Pinhal/São Paulo. Ingressou no Seminário Menor Diocesano de São Paulo (1894) e, em 1896, foi para Roma estudar filosofia, regressando ao Brasil em 1904. No mesmo ano, assumiu o cargo de Bispo auxiliar do Rio de Janeiro. Em 1916, assumiu a Arquidiocese de Olinda e Recife/PE. Seu trabalho foi intenso, multiplicou os centros de catequese no Estado de Pernambuco e conseguiu, em convênio com o governo estadual à época, introduzir o ensino religioso facultativo nas escolas públicas e, foi responsável pela criação da Federação Católica Pernambucana – (FCP). Em 1921, no Rio de Janeiro, assume o cargo de Bispo-coadjutor. Em 1922, cria o centro Dom Vital e a Confederação Católica, tornou-se o protagonista do movimento que desencadeou uma nova consciência de Igreja e presença na sociedade. Em 1925, juntamente com Jackson Figueiredo, buscou introduzir na Constituição de 1891 duas modificações: incluir a obrigatoriedade, do ensino religioso nas escolas públicas, e o reconhecimento oficial do Catolicismo como religião da maioria dos brasileiros. Em 1930, foi elevado a Cardeal pelo Papa Pio XI. Em 03 de outubro desse mesmo ano, assume a Arquidiocese do Rio de Janeiro. Dedicou-se à educação religiosa, criando inclusive a Congregação da Doutrina Cristã. Faleceu em 1942, na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios>.

⁴ Leonel Edgard da Silveira Franca, nasceu em 1893, em São Gabriel/Rio Grande do Sul. Estou no Colégio Anchieta, no Rio de Janeiro, onde mais tarde viria a lecionar. Ingressou na Companhia de Jesus em 1908 e, em 1910, deu início ao curso de Letras. Em 1912, foi para Roma cursar o triênio de filosofia, na Universidade Gregoriana. Em 1915 retornou ao Rio de Janeiro, para assumir o magistério no Colégio Santo Inácio, quando publica seu primeiro seu livro “Noções de história da filosofia”. Em 1920, retorna a Roma para cursar teologia e ordena-se padre em 1923, mesmo ano em que publica – “A Igreja, A Reforma e a Civilização”-. Doutou-se em filosofia e teologia. Foi um dos fundadores do Conselho Nacional de Educação. Em 1939, foi encarregado de criar a primeira Universidade Católica do Brasil (PUC-RIO) sendo reitor da instituição até sua morte, em 1948. Disponível em: <https://fgv.br/producao/dossies>.

⁵ Alceu Amoroso Lima. Nasceu em 1893, em Petrópolis no Rio de Janeiro. Foi escritor, professor, filósofo social e crítico literário. Converteu-se ao catolicismo por influência de Jackson de Figueiredo. Ao longo dos anos, tornou-se um dos mais respeitados paladinos da Igreja Católica no Brasil. Assumiu a direção do Centro Dom Vital, onde congregavam os líderes do catolicismo no Rio de Janeiro. Foi Catedrático de literatura brasileira na Faculdade Nacional de Filosofia e; um dos fundadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, além de Diretor de Assuntos Culturais da Organização dos Estados Americanos (1951). Morreu em 1983. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/alceu-amoroso>.

Assim, o surgimento das primeiras instituições de terceiro grau confessional no Brasil ocorreu (1908), em São Paulo, com a “Pontifícia Faculdade de Filosofia e Letras”; mas somente em 1940, nasce a Universidade Católica – PUC, na cidade do Rio de Janeiro, um projeto da Igreja Católica e, em 1946, teve o seu reconhecimento por parte do Governo Brasileiro, sendo considerada a primeira Universidade do país. (PAIVA, 1991, p. 296 - 297).

No Brasil, o objetivo principal dessas instituições superiores era formar padres, o que constituía a proposta inicial do projeto educacional da Santa Sé. Ao longo dos anos, a Igreja passou acreditar que essas instituições não deveriam visar penas formar padres, mas também proporcionar conhecimentos às elites dirigentes, tendo como fundamento os ideais católicos.

Em São Luís, o processo de criação da primeira universidade pública aconteceu paralelamente ao Projeto das PUC’s. Esse início se dá com a chegada do novo Arcebispo - Dom José de Medeiros Delgado⁶ - que, atento as condições da realidade social e educacional, particularmente, a formação e as ordenações de padres, decidiu focar sua atenção as essas questões consideradas importante pela Igreja. Para concretizar o projeto de ensino superior, tão sonhado pelo clero, o Arcebispo se uniu à elite intelectual local e, juntos, propuseram às autoridades um projeto para consolidar todos os cursos das escolas de ensino superior e das faculdades isoladas em um único espaço, que na visão de Dom Delgado deveria ser uma universidade católica.

No entanto, o resultado foi a criação da Universidade do Maranhão (UMA), em vez da tão desejada “Universidade Católica”. Após enfrentar dificuldade para manter a universidade, a administração da instituição foi entregues ao Estado em 1965, encetando o sonho de Dom Delgado de criar uma universidade católica. A UMA foi posteriormente federalizada e passou a se chamar Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Em resposta, a Arquidiocese começou a considerar a criação de um centro universitário para formar seus padres. Assim, sem intenção direta, os responsáveis pela criação da UFMA

⁶ **Dom José de Medeiros Delgado** nasceu em Pombal/PB, em abril de 1905. Entrou para Seminário em 1918, terminou seus estudos em Humanas e Filosofia em 1924 e seguiu para Roma para estudar teologia. De volta ao Brasil, ordenou-se em 1929. Foi eleito bispo de Caicó (Rio Grande do Norte) em 1941, permanecendo até janeiro de 1952 e em fevereiro, toma posse da Arquidiocese de São Luís. Dentre os inúmeros trabalhos realizados por ele, podemos destacar a reabertura do Seminário Regional Nordeste I; organização da Fundação João XXIII; a fundação do Centro de Treinamento Frederico Ponte em Pacatuba; a revitalização o Banco Popular de Fortaleza, entre outros. <https://www.arquidiocesedefortaleza.org.br/arquidiocese/historia/arcebispos-bispos-anteriores/5-dom-jose-de-medeiros-delgado-1963-a-05-dom-jose-de-medeiros-delgado-1963-a-1973/>

contribuíram para dar visibilidade ao Instituto: IESMA, que na época se chamava Centro Teológico (CET).

Assim, este artigo, apresenta parte de uma pesquisa que enfatiza a importância do IESMA na formação de sacerdotes e seu impacto contínuo na sociedade maranhense. Apesar das limitações impostas pela pandemia, que restringiram um pouco o acesso aos arquivos, conhecer a trajetória do IESMA é fundamental para construir a memória educacional da região.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste texto, seguimos o objetivo de refletir sobre o processo de criação do Instituto IESMA, buscando compreender a história da instituição e como ela organizava o ensino superior para formar o clero maranhense e, conseqüentemente, a sociedade civil de São Luís, no período da segunda década do século XX. Desenvolvemos o arcabouço teórico e metodológico da investigação com base histórica e social, selecionando modelos de conhecimento e autores cujas concepções oferecem subsídios para a interpretação dos objetivos da realidade histórico-social de São Luís, capital do Maranhão. Para interpretar o objetivo deste trabalho – a criação do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA); as relações laico-confessionais no ensino superior na segunda metade do século XX- fundamenta-nos na obra dos historiadores Riolando Azzi (2008); Demerval Saviani e Fran Paxeco (1969), este último, autor maranhense que muito contribuiu com pesquisas sobre a história da Igreja no Maranhão.

A redação desta pesquisa foi realizada durante a pandemia, contexto que dificultou o contato e a coleta de mais informações. O levantamento de dados sobre o Instituto de Estudos Superiores (IES) incluiu a análise das listas de alunos das duas primeiras turmas, fornecidas pela instituição, cujos dados revelaram que a primeira turma, foi Ciências da Religião, que contava com 14 alunos, sendo 11 mulheres e 3 homens. A turma unificada de Filosofia e Teologia tinha 34 alunos, todos homens. Esses documentos permitem visualizar o quantitativo de alunos que a instituição no início das suas atividades.

Para a metodologia da pesquisa, empregamos a análise descritiva, que inclui comparação, inferência e interpretação das fontes documentais encontradas no Arquivo Particular da Arquidiocese de São Luís. A abordagem adota uma concepção crítica e dinâmica da linguagem da época, segunda década do século XX, com o objetivo de

entender como ocorreu a criação do Instituto e quais relações foram estabelecidas entre o poder público, os intelectuais e a Igreja para a realização desse projeto educacional. Assim, o estudo, com uma abordagem historiográfica, visa também contribuir para a compreensão das etapas, facilidades e dificuldades enfrentadas pela instituição durante seu processo de criação. O objetivo é conhecer os sujeitos e as configurações sociais, religiosas e educacionais que se formaram na cidade de São Luís.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha de pesquisar sobre educação, na perspectiva do ensino superior confessional, considerada como um tema relevante, possibilitou construir uma nova página na História da Educação do Maranhão e, por conseguinte, na história da educação brasileira, definindo-se, portanto, como um dos motivos para este desafio. A luta para construir o IESMA, assim como foi criar outras instituições pela Igreja em toda país, não sendo assim, um privilégio de São Luís. Aqui, procuramos demonstrar como se deu esse processo, do início até a sua concretização.

A pesquisa aqui proposta, nos levou a refletir sobre a história de uma instituição superior confessional, assim como nos possibilitou conhecer a história de outras instituições católicas. Apesar de visualizar muitas possibilidades historiográficas, o foco deste trabalho está na História da Educação Superior Católica em São Luís, capital do Maranhão.

A partir da revisão bibliográfica, podemos entender que a história da educação superior confessional no Brasil; tem em si três pontos que se cruzam. O primeiro pode ser considerado a fundação das primeiras escolas primárias; o segundo diz respeito à criação dos lares assistenciais em conjunto com os cursos técnicos; e o terceiro relaciona-se à criação dos primeiros institutos de ensino superior. Esse tripé, apoiado sobre um objetivo específico - a educação, deu início à formação de uma mentalidade cultural promovida pela Igreja Católica, que se expandiu dentro de seus espaços religiosos por meio de seus fiéis. Para Catroga (2006), o processo de laicização que ocorre na escola e, conseqüentemente, no ensino é "[...] um processo que se detém no terreno nesses dois campos, sendo um sinal inequívoco de que, se ele visava separar as Igrejas da Escola e do Estado, também o fazia para socializar e interiorizar ideias, valores e expectativas" (CATROGA, 2006, p. 275).

Ao longo da pesquisa, observamos que, na segunda metade do século XX, a cidade de São Luís começava a ensaiar um processo de mudança no ensino superior, similar ao que ocorria em outras cidades do Nordeste. No entanto, esse nível de ensino enfrentava desafios estruturais, em grande parte devido à ausência de um marco legal que pudesse orientar de forma concreta a realidade social e educacional do país. Era necessária uma legislação que aperfeiçoasse o sistema universitário brasileiro. Diferentemente das regiões Sul e Sudeste, onde esse ensino já passava por transformações significativas, enquanto São Luís ainda avançava muito lentamente, prejudicada pela falta de interesse público e pela desorganização do sistema existente (MEIRELES, 1994).

Ainda segundo Meireles (1994), o envolvimento da Igreja Católica com a educação brasileira faz parte da história nacional, desde o processo de colonização, fruto do Regime do Padroado, que sofreu abalo com a laicização do Estado, a partir da primeira Constituição da República. Com a saída da Igreja Católica dos espaços educacionais brasileiros, ocasionada principalmente pelo processo de laicidade, não houve um silenciamento por parte do clero sobre o assunto educação de forma definitiva. A luta para retornar a esse campo perdurou as décadas seguintes, em que a Igreja Católica procurava converter o seu poder nacional, agora perdido, se resumindo aos domínios dos estados e dos municípios. É pertinente ressaltar que em todos os momentos nos quais a Igreja Católica tinha oportunidade, ela enfrentava seus opositores: os intelectuais e os movimentos sociais, que eram contra a volta do domínio católico nos espaços públicos, principalmente, no campo educacional. Mesmo com todos os obstáculos que a Igreja enfrentava para conseguir atingir seus objetivos, firmando-se num discurso social, humanista e de fé, aos poucos construía sua ponte, onde tivesse voz e pudesse ser ouvida, buscava reconstruir sua influência a partir do poder local, realizado principalmente pelos seus Arcebispos e Bispos, nas arquidioceses e dioceses de todo o Brasil.

Com sua presença distanciada do setor público, a Igreja Católica, de maneira estratégica, sempre encontrava uma forma de marcar presença junto ao Estado. Isso se dava, sobretudo, quando o assunto em questão era a educação. Uma dessas estratégias pode ser comprovada pela incorporação da disciplina Educação Religiosa, no currículo escolar. Percebe-se que, aos poucos, o clero conseguiu espaço na educação utilizando seus posicionamentos, uma vez que entendiam que somente no campo educacional alcançariam seus interesses institucionais. Além disso, a realidade da educação nacional se tornou frequentemente objeto de questionamento e de críticas por parte do clero

(AZZI, 2008). Ao se posicionar e demonstrar sua autoridade como a religião da maioria da população brasileira, um argumento amplamente utilizado por ela e seus defensores, a Igreja Católica evidenciava o poder e a influência que detinha como instituição religiosa. Esse poder é claramente refletido nas afirmações de Franca (1998), Paiva (1991) e Azzi (2008), que sublinham a força e a relevância da Igreja no contexto social e religioso do Brasil.

Em toda a história, Estado e Igreja participaram e vivenciaram muitas transformações no campo do ensino, fazendo com que os dois assumissem papéis bem definidos sobre esse assunto ante a sociedade. Conforme afirma Franca (1994, p. 413-414), “A educação nacional durante muito tempo teve dois poderes caminhando paralelamente na mesma direção e ambos se destacaram e contribuíram para a história da educação”. Para o autor, havia dois modelos de educação: uma regida e administrada pelo Estado, a pública, constituída para todos, mas que nunca chegou a “ser” para todos; e a outra realizada pela Igreja, de forma confessional, privada e com bases religiosas, que segundo ele, era um ensino que servia para doutrinar, um modelo de educação que convinha aos interesses e necessidade da elite, um ensino para os que podiam pagar. Em geral, as escolas administradas e mantidas pelas Igreja, geralmente se encontravam nos centros urbanos, mas havia também; outras escolas sob a direção clerical, localizadas em comunidades mais distantes e nas periferias das grandes cidades. Essas escolas foram concebidas sob um modelo assistencialista.

Nessa perspectiva, esse modelo de educação era considerado pelo clero como um campo fértil para o “chamado”, ou, como afirma Tagliavini (1989), local de disseminação da fé religiosa, reduto que viria mais tarde a ser um campo de vocações. Como foi dito anteriormente, tanto o clero quanto o Estado mantinham interesses particulares para se constituírem detentores do ensino no país. Nunca houve por parte dos dois grupos a realização de obras desinteressadas.

A educação era considerada por ambos os grupos como um ponto estratégico e imprescindível para alcançar seus objetivos. No final da década de 1950, a Igreja começou a perder espaço nesse campo, o que se tornou um problema, pois, ao perceber que sem algum controle sobre a educação, mesmo a privada, suas atividades corriam o risco de se extinguir. Contudo, essa visão de derrota não era compartilhada pelo clero. Embora os trabalhos pastorais e a própria existência da religião católica no Brasil estivessem ameaçados, desistir não fazia parte de seus planos. Durante o governo militar,

especialmente durante a ditadura, a educação brasileira em todos os níveis passou por uma revisão. Tornou-se urgente adequá-la ao novo regime político e as condições socioeconômicas que se apresenta o país. Portanto, a educação nacional precisava ser melhorada, oferecida com mais qualidade à sua população e, para isso, era necessário conferir-lhe um status de modernidade, o que de fato ocorreu.

A educação passou por uma nova transformação com a Reforma Universitária, instituída pela LDB 5.540/68, que reformulou o ensino superior existente no país. Nesse processo de mudança, impulsionado pela criação das novas leis educacionais, especialmente com a Reforma Universitária, o ensino superior deixou de ser caracterizado apenas por cursos universitários isolados. O antigo modelo de instituições, que incluía faculdades isoladas e centros universitários com poucos cursos e pouca ou nenhuma presença do Estado (MEIRELES, 1984; AZZI, 2008), foi substituído por um novo modelo. Essas instituições foram integradas e transformadas em universidades públicas, que agora englobavam ensino, pesquisa e extensão, ficando sob a responsabilidade do Governo Federal.

Em São Luís, a realidade do ensino superior passou também por um processo de mudança. Essa modalidade de ensino ganhou fôlego e características próprias, pensada em uma perspectiva acadêmica e de pesquisa, o que garantiu a essas instituições autonomia e caráter mais moderno (PAIVA, 1991, p.145), consoante às demandas da sociedade. É importante lembrar que a maior evolução na concepção de educação e de autonomia universitária no país só viria com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Portanto, São Luís, assim como as demais cidades do Nordeste, passou por um complicado processo de construção das suas universidades.

A materialização desse processo enfrentou uma série de desafios, incluindo questões políticas, dificuldades econômicas e até religiosas. Esses foram apenas alguns dos muitos obstáculos enfrentados pelos defensores da universidade pública em São Luís, além de outros problemas que surgiram, exigindo diplomacia e uma organização mais concreta, considerando a realidade social da capital na época. Além das dificuldades já existentes, havia também duas forças opostas que se confrontavam para reivindicar o sucesso desse projeto educacional. A criação de uma universidade pública ia muito além de meros interesses religiosos ou do jogo político (MEIRELES, 1994, p. 46). Era, portanto, necessário unir esforços para que esse projeto de educação superior realmente saísse do papel e se concretizasse.

Em 1952, como vimos, Dom José de Medeiros Delgado chega à capital maranhense. O recém-nomeado Arcebispo de São Luís, tomou posse oficialmente em 1953. Durante o período de 1952 a 1953, Dom Delgado, como era conhecido, teve tempo de se familiarizar com a administração clerical e os desafios de ordenação que afetavam a Igreja, além de sondar a situação educacional e social da capital, São Luís.

O novo Arcebispo dispunha de um vasto conhecimento em diversas áreas: educação, assistência social, administração financeira, trazido da longa experiência como padre e bispo da Igreja Católica no Rio Grande do Norte. Devido ao seu vasto conhecimento no campo educacional, assumiu a responsabilidade de resolver o problema da educação dos seminaristas, empenhando-se em resolver essa questão tanto na capital quanto no interior do estado.

Embora os problemas do clero maranhense fossem antigos, a questão mais urgente a ser resolvida era a educação dos noviços e seminaristas. A maior dificuldade estava no baixo número de ordenações e na falta de padres no Maranhão, especialmente no interior do estado. Para Dom Delgado, assumir a responsabilidade por essas questões foi, sem dúvida, seu maior desafio e compromisso assumido com a Igreja em São Luís.

Para Neris (2017), Dom Delgado foi um homem além do seu tempo, carismático, inteligente e muito trabalhador. Por conta do seu carisma e sua facilidade de dialogar, Dom Delgado conseguiu levantar fundos com outras igrejas católicas fora do país e políticos estaduais e federais para implementar seu projeto educacional (MEIRELES, 1994). Ao chegar do chegou em São Luís, percebeu como eram as condições da educação local. Na visão dele, a fragilidade do sistema educacional, tanto em São Luís como no interior do Estado, se dava pelas condições extremamente deficitária do ensino, precisando de uma (re)organização. Em outras palavras, além da necessidade de mudança, era preciso mais financiamento.

Entendemos assim, que a deficiência do ensino superior era muito parecido com o do ensino básico ofertado, ambos precisavam de atenção e, é claro, de mudanças, pois a preocupação do Arcebispo não era somente da educação de São Luís, sua atenção se voltava sobretudo pela falta de uma instituição de ensino superior que pudesse preparar os jovens, mas principalmente os futuros padres. Sua posição em relação a esse assunto era a de que a Igreja Católica estivesse à frente, assumindo a responsabilidade de administrar essa instituição. Com a criação de uma universidade, São Luís ganharia um caráter mais moderno, ofereceria um espaço para a profissionalização de seus jovens,

contribuiria para o desenvolvimento local, introduziria novos cursos e promoveria uma reorganização dos cursos já existentes (MEIRELES, 1994).

Dessa forma, fica claro que o ideal defendido por Dom Delgado era o interesse da Igreja Católica. Para ele, a Estado criaria e manteria a IES e a igreja ficaria responsável pela administração. Mantida com dinheiro público, circunscrita à ótica religiosa, criaria três cursos de seu interesse: Filosofia, Teologia e Serviço Social. Todos eles considerados importantes na perspectiva da Igreja Católica, quer seja para a formação clerical, quer seja para preparar o corpo sacerdotal que já atuava no trabalho de base e, mais especificamente, no fortalecimento das atividades assistências já desenvolvidas por ela.

Para dar início ao projeto de criação da universidade, em específico da “Universidade Católica do Maranhão”, era imperativo criar uma fundação para administrar os recursos e parte administrativa. Com essa finalidade, em 1955, cria-se a Sociedade Maranhense de Cultura Superior-SOMACS e, em 1958, nasce a Universidade do Maranhão, a UMA (que deveria ter sido chamada Universidade Católica), segundo as pretensões de Dom Delgado, mas que jamais aconteceu. Apesar de todo o embate e do posicionamento a favor da criação de novos cursos idealizados pelo Arcebispo, o curso de seu interesse, Teologia, não foi criado pela universidade (PACHÊCO, 1969).

Com o processo de federalização da UMA, em 1966, após a transferência da universidade para o Governo Federal e a saída da SOMACS, sociedade mantenedora da instituição, a universidade passa a se denominar Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e, para administrá-la cria a Fundação Universidade.

A partir disso, encerra-se um período, e um outro começa. Todavia, com a não criação do curso de Teologia, interesse maior do clero, um passo para trás foi dado: a relação entre Igreja, Estado e os intelectuais que, a princípio, pareciam estar no mesmo diapasão com Dom Delgado, não se confirmou. Deixando claro que as pretensões ou interesses do Estado eram outros, os quais contradiziam às reais necessidades e interesses que a Igreja tentou de todas as formas realizar.

De volta ao início, a Igreja continuou sua jornada focada na formação sacerdotal e acadêmica dos padres maranhenses, que em sua maioria, passaram a estudar nas cidades de Belém, Teresina, Fortaleza e Recife para obter formação em nível superior. Somente, em 1976, a Igreja criou uma instituição com as características e propósitos pelos quais tanto sonhou e lutou. É importante lembrar que tudo começou com o trabalho do Arcebispo Dom Delgado. A partir de todo essa trajetória histórica, nasceu o Centro

Teológico – CET, a primeira instituição de ensino superior confessional em São Luís. Anos depois, esse nome mudou para Centro Teológico do Maranhão - CETEMA e, mais tarde, para Instituto de Ensino Superior do Maranhão - IESMA. Essa instituição que nasceu do antigo sonho educacional de Dom Delgado e do seu legado como professor e escritor, só se realizou depois de sua partida de São Luís, em 1963.

CONCLUSÕES

Neste trabalho, procuramos dar atenção à trajetória da Igreja Católica na construção da primeira universidade do Maranhão e, posteriormente, à criação da instituto superior confessional criado pela igreja de São Luís, através do seu eminente Arcebispo Dom José de Medeiros Delgados, na qual buscamos responder à pergunta: Que concepção a criação do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA) prevalecia nas relações laico-confessional que perpassam o ensino superior na segunda metade do século XX?

Dessa forma, podemos concluir que, com base nos interesses dos grupos envolvidos, especialmente o Estado e a Igreja, o impedimento de criar o curso de Teologia em uma instituição pública não foi totalmente esclarecido. Em parte, devido à pandemia e à dificuldade de acessar documentos que poderiam oferecer uma resposta mais concreta. No entanto, estudos sobre outras instituições públicas sugerem que o Estado buscava evitar a influência da Igreja Católica nas universidades públicas, a fim de preservar sua autonomia. O Estado parecia resistir à criação do curso de Teologia, temendo que ele viesse acompanhado de doutrinas religiosas, formação clerical e dogmas católicos. Permitir esse curso na Universidade do Maranhão (UMA) poderia ser visto como uma submissão do Estado à Igreja, mesmo com a presença de clérigos como Reitores da universidade, não foi suficiente para o estado abrir mão e permitir a criação do curso de Teologia na UMA. Assim, a suposta colaboração entre Igreja e Estado não foi suficiente para viabilizar o curso de Teologia na UMA.

Esta pesquisa tinha como objetivo realizar um estudo aprofundado sobre o IESMA. No entanto, devido às restrições impostas pela pandemia e ao isolamento dos arquivos pelos responsáveis, o trabalho não pôde ser completamente concretizado. Embora tenhamos obtido alguns resultados parciais, ainda há muitos aspectos a serem explorados sobre o IESMA, como a atuação de seus docentes, a dinâmica de gênero na instituição e a

relevância social e educacional dos seus formandos para a educação local, podem ainda trazerem mais informações sobre o IESMA.

É importante destacar a relevância dessa história para o Maranhão e o Brasil no contexto da formação de educadores e docentes. Esperamos que a trajetória descrita neste trabalho contribua para dar visibilidade e construir a memória do IESMA, de sua comunidade universitária, de seus discentes e da Arquidiocese de São Luís. E, pela coragem e compromisso da Igreja de assumir a responsabilidade por um espaço educacional que, ao longo de seus 45 anos de existência, tem contribuído significativamente para a formação de sacerdotes e para o desenvolvimento da sociedade de São Luís, um compromisso que continua até os dias de hoje.

REFERÊNCIAS

AZZI, Riolando. **História da Igreja no Brasil: 3ª época de 1930-1964**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEOZZO, José Oscar. **Padres Conciliares brasileiros no Vaticano II: Participação e prosopografia 1959-1965**. Tese de (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CATROGA, Fernando. **Entre deuses e céesares: secularização, laicidade e religião civil**. 1. ed. Coimbra; Almedina, 2006.

FRANCA, Leonel. **Obras Completas: Alocuções e Artigos – Tomo II**. Livraria Agir editora. Rio de Janeiro/RJ, 1954.

MEIRELES, Mário M. **Dez Estudos Históricos; documentos maranhense**. São Luís, 1994. Coleção Documentos Maranhenses.

MEIRELES, Mário M. **História da Arquidiocese de São Luís do Maranhão**. Universidade do Maranhão - UMA - SIOGE, São Luís, 1977.


MICELI, Sérgio. **A elite eclesiástica brasileira:1890 - 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NERIS, Wheriston Silva. **Igreja e Missão: religioso e ação política no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/Sergipe,2014.

PAIVA, Vanilda. **Catolicismo, Educação e Ciências**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PACHÊCO, Felipe Condurú. **História Eclesiástica do Maranhão**. SENEC - Departamento de Cultura do Estado do Maranhão, São Luís, 1969.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Garotos no túnel**. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, São Paulo, 1989. Disponibilizado em:
<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1990.28869>.



Capítulo 8
APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE
ENSINO DA MATEMÁTICA FINANCEIRA UTILIZANDO AS
PLANILHAS ELETRÔNICAS NO 3º ANO DO ENSINO
MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL MACARIO BORBA

Lucas Francisco de Bem Diogo

Lucimara Muzykant da Silva

Gabriele Natali Schimitt Freitas

Pedro Henrique da Trindade Bitencourt

Margarete Farias Medeiros

Jefferson Jacques Andrade



**APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE ENSINO DA
MATEMÁTICA FINANCEIRA UTILIZANDO AS PLANILHAS ELETRÔNICAS
NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL MACARIO BORBA**

Lucas Francisco de Bem Diogo

*Professor, graduado do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal
Catarinense – IFC, diogoifc20@gmail.com;*

Lucimara Muzykant da Silva

*Professora, graduada do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal
Catarinense – IFC, lucimatematica.ifc@gmail.com;*

Gabriele Natali Schimitt Freitas

*Professora, graduada do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal
Catarinense – IFC, gabinatali11@gmail.com;*

Pedro Henrique da Trindade Bitencourt

*Professor, graduado do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal
Catarinense – IFC, pht.bitencourt@gmail.com;*

Margarete Farias Medeiros

*Professora, doutora pelo Curso de Informática na Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul – UFRGS, margarete.medeiros@ifc.edu.br;*

Jefferson Jacques Andrade

*Professor, mestre, Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica,
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, jefferson.andrade@ifc.edu.br.*

RESUMO

Este trabalho descreve uma proposta pedagógica, utilizando a conversão de representações semióticas e recursos tecnológicos digitais. Por ocasião da criação da tal proposta intui-se que é possível contribuir para compreensão dos conceitos pelos estudantes, a utilização de uma forma prática da matemática financeira, podendo-se realizar inferências sobre a solução encontrada. Buscou-se utilizar como ferramenta tecnológica digital, planilhas eletrônicas. No que tange à metodologia, aplicou-se uma sequência didática aos estudantes do 3º ano do ensino médio da Escola de Ensino Médio Macário Borba, da cidade de Sombrio (SC), inspirada no referencial metodológico na aproximação da Engenharia Didática de Artigue (1998). O referencial teórico adotado, está fundamentado na Teoria dos Registros e Representações Semióticas (TRRS) de Duval (2003), e nas Tecnologias Digitais (TD) no ensino da matemática de Gomes et al. (2015). No sentido de verificar a abordagem da matemática financeira no ensino médio, analisou-se dois livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2021). Verificou-se que os livros analisados, estavam alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) atendendo os objetivos de tal documento. A partir da conversão de registros da língua materna para a forma algébrica, e por conseguinte para a forma computacional, os estudantes, conseguiram compreender as informações fornecidas, convertendo-as; aplicaram o devido tratamento para cada dado encontrado, construindo conceitos de matemática financeira.

Palavras-chave: matemática financeira; representações semióticas; tecnologias digitais no ensino da matemática e engenharia didática.

ABSTRACT

This paper describes a pedagogical proposal using the conversion of semiotic representations and digital technological resources. When creating this proposal, it was felt that it would be possible to contribute to the students' understanding of the concepts, using a practical form of financial mathematics, and being able to make inferences about the solution found. The aim was to use spreadsheets as a digital technological tool. As far as the methodology is concerned, a didactic sequence was applied to 3rd year high school students at the Macário Borba High School in the city of Sombrio (SC), inspired by the methodological framework of Artigue's Didactic Engineering approach (1998). The theoretical framework adopted is based on Duval's (2003) Theory of Semiotic Registers and Representations (TRRS) and Gomes et al.'s (2015) Digital Technologies (DT) in the teaching of mathematics. In order to verify the approach to financial mathematics in high school, two textbooks enrolled in the National Textbook Program (PNLD, 2021) were analyzed. It was found that the books analyzed were aligned with the National Common Core Curriculum (BNCC, 2017), meeting the objectives of this document. Based on the conversion of registers from the mother tongue to algebraic form, and consequently to computational form, the students were able to understand the information provided, converting it; they applied the appropriate treatment to each piece of data.

Keywords: financial mathematics; semiotic representations; digital technologies in the teaching of mathematics and didactic engineering.

INTRODUÇÃO

A matemática financeira está presente no cotidiano, conseqüentemente influenciando diretamente as relações pessoais. Nessa direção, aprender sobre o tema não se limita ao ambiente escolar e à sala de aula. Contudo, é na sala de aula que estudantes terão contato com os conceitos da matemática financeira, embora, tais conceitos já tenham perpassado suas vidas. Por exemplo, o preço dos bens de consumo, o aumento no valor da passagem escolar, o parcelamento do cartão de crédito dos pais, dentre outras situações já vivenciadas por eles.

Diante disso, é de relevância o estudo da matemática financeira, sobretudo no ensino médio, etapa na qual os estudantes se preparam para o mundo do trabalho. Propiciar a imersão nos conceitos fundamentais, pode oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Pois, conhecer os mecanismos que influenciam diretamente na sua vida financeira é uma oportunidade de aprender a tomar decisões e assumir posturas mais assertivas, no que se refere à noção de juros em suas compras, os descontos e o rendimento de aplicações financeiras, por exemplo.

Nesta direção, realizou-se uma pesquisa qualitativa, utilizando o tema da matemática financeira com uma turma de 3º ano da Escola de Ensino Médio Macário Borba, situada na cidade de Sombrio, Santa Catarina, com a seguinte questão: de que forma estudantes do 3º ano do ensino médio aprendem matemática financeira com a utilização da planilha eletrônica?

Em tal estudo, utilizou-se a análise de dois livros didáticos, dando suporte à construção de um panorama de como o tema em questão é abordado. A partir da análise dos livros, empenhou-se em desenvolver uma sequência didática, utilizando-se da conversão de diferentes registros de representações semióticas (DUVAL, 2003) e se apoiando na utilização de recursos tecnológicos digitais (BORBA et al., 2020). Como referencial metodológico, se fez aproximação à engenharia didática de Artigue (1988). No que segue, apresenta-se a metodologia adotado neste trabalho.

REFERENCIAL TEORICO

Nesta seção será apresentado a TRRS de Duval (2003), assim como, uma breve explanação da tecnologia digital no ensino da matemática.

Representações Semióticas

Neste trabalho abordam-se dois tipos de sistemas de amortização: o Sistema de Amortização Francês (Tabela Price) e Sistema de Amortização Constante (SAC), sendo realizada a resolução na forma algébrica e na planilha eletrônica, utilizando-se a Teoria dos Registros de Representação Semiótica.

Tal teoria é uma abordagem cognitiva que analisa as dificuldades encontradas na aprendizagem da Matemática e o funcionamento cognitivo peculiar dessa ciência, levando em consideração o modo de acesso aos seus objetos, a variedade de sistemas semióticos que permitem representá-los e a necessária distinção entre o objeto matemático e a sua representação (DENARDI, 2017, p.5).

Para Henriques e Almouloud (2016, p.3), antes do entendimento da teoria, deve-se entender o real sentido da palavra representação na área da matemática. Enfatizam que “uma escrita, uma notação, um símbolo, representam um objeto matemático: um conjunto, uma função, um vetor [...] o que significa dizer que os objetos matemáticos não devem ser confundidos com suas representações”. Ou seja, é preciso entender que a diferenciação de um objeto para sua representação é uma característica fundamental para a compreensão da matemática.

Diante disso, pode-se definir que uma representação semiótica é “uma representação de uma ideia ou um objeto do saber, construída a partir da mobilização de um sistema de sinais” (Henriques e Almouloud, 2016, p.3). Para os autores, uma questão dita na língua materna, uma fórmula algébrica ou um gráfico de uma função, por exemplo, são representações semióticas que apresentam diferentes sistemas semióticos, com diferentes signos. No que diz respeito à palavra signos, refere-se a alguma característica que o sujeito consiga relacionar com o objeto, ou seja:

Um signo é um sinal mobilizado por alguém (sujeito) capaz de permitir-lhe identificar um sistema ou registro de representação semiótico (cf. Definição 3), como as regras linguísticas ou gramaticais na língua materna, as propriedades ou escritas algébricas para o registro algébrico,

as figuras geométricas (pontos, segmentos/ retas/curvas, planos e superfícies) para o registro gráfico, os números, as operações aritméticas, para o registro numérico e, de um modo geral as regras de conformidade (Henriques e Almouloud, 2016, p.4).

Sendo assim, Henriques e Almouloud (2016) destacam dentre os registros de representações na educação matemática, na qual dizem ser essenciais. A figura 1, enuncia as possíveis formas de representações dos quatro diferentes registros de um objeto

Figura 1 - Possíveis registros de representação de um objeto matemático



Fonte: Henriques e Almouloud (2016).

Com isso, enfatiza-se que se faz necessários dois tipos de transformações de registros de representações, para evidenciar-se um verdadeiro aprendizado. Para Henrique e Almouloud (2016, p. 5), pode-se definir “o tratamento de uma representação é a transformação desta em outra representação no mesmo registro no qual foi formada. O tratamento é, portanto, uma transformação interna num registro”. Já a “conversão de uma representação é a transformação desta representação em uma representação de outro registro”. Um exemplo, é a tradução de uma questão com termos algébricos da língua materna para o registro algébrico.

Contudo, citado por Henrique e Almouloud (2016, p.6), Duval (1995), evidencia que a diversificação dos registros de representação não são o bastante para assegurar a compreensão. Faz-se necessário o entendimento de uma outra condição, que é a coordenação de representações, definida como “[...] a manifestação da capacidade do indivíduo em reconhecer a representação de um mesmo objeto, em dois ou mais registros distintos”. Para os autores, essa condição é essencial para qualquer forma de aprendizado.

Com isso, os autores enfatizam que “[...] não se converte o registro, mas a representação do objeto em questão de um registro para outro”. Nesse sentido,

A originalidade da atividade matemática está na mobilização simultânea de ao menos dois registros de representação ao mesmo tempo, ou na possibilidade de trocar a todo momento de registro de representação. (Duval, 2003, p. 14).

Dessa maneira, o “[...] desenvolvimento das representações semióticas foi a condição essencial para a evolução do pensamento matemático” (Duval, 2003, p. 13), isto é, a matemática se evoluiu com a utilização dos registros usados para demonstrar as concepções construídas.

Por isso, a utilização da TRRS de Duval precisa fazer parte do processo de ensino, constituindo-se em formas diversificadas de representações, que, para Duval (2003), levam ao entendimento dos objetos estudados. Em seguida, enfatiza-se sobre o uso das tecnologias digitais no ensino da matemática.

Tecnologias Digitais no Ensino da Matemática

A sociedade como um todo vem passando por evoluções em seus aspectos sociais, assim como tecnológicos. Em decorrência disso, a educação que caminha junto com a sociedade não poderia ficar suspensa das evoluções, aos poucos as tecnologias digitais (TD) também foram sendo utilizadas como ferramentas no ensino e aprendizagem dos estudantes. Diante disso, Gomes et. al., (2015, p.12) apresentam:

[...] a utilização das tecnologias digitais na sala de aula e fora dela para um melhor trabalho pedagógico e para a construção de conhecimentos pelos aprendizes, dinamizando as aulas e permitindo a formação esperada dos indivíduos para atuar na sociedade contemporânea.

Nesse viés, as TD vieram para permanecer e, com isso, professores terão, de alguma forma, adaptar as suas aulas para a inserção dessas tecnologias, pois “[...] o uso das tecnologias digitais para a produção de conhecimento pelos aprendizes é uma necessidade atual da sociedade e os professores precisam aderir a essa prática” (Gomes et al., 2015, p.13).

Entende-se que os professores não ganharam um adversário, mas um auxílio a mais, para o qual o objetivo é corroborar no ensino e na aprendizagem. Portanto, as TD vieram para aprimorar as atividades dos educadores, possibilitando caminhos diferentes para adquirir conhecimentos e, assim, tornando-os mais acessíveis ao entendimento.

Experimentação e Análise

Nesta seção, serão relatada a fase *a posteriori*, mostra-se a análise das atividades realizadas pela dupla escolhida participante da pesquisa.

Análise *a posteriori* da atividade avaliativa

Nesta subseção, será realizada a *análise a posteriori*, na qual realizamos a análise fundamentados em nosso referencial teórico, TRRS. Diante disso, para exemplificar a análise do nosso trabalho, realizamos a verificação de uma dupla.

Análise a posteriori:

A atividade foi aplicada em um período de 40 minutos, tendo 11 estudantes presentes. Pelo fato de o tempo ter sido reduzido, alguns estudantes não conseguiram realizaras duas questões propostas. A dupla analisada foi uma das que não conseguiram resolver uma questão. Ao final do período, os estudantes entregaram a folha impressa. O arquivo que continha a resolução da questão da planilha eletrônica foi encaminhado para o e-mail solicitado. Em seguida, realizou-se a *análise a posteriori* da dupla escolhida das questões da avaliação.

Figura 1 - Registro da questão, da dupla B

1. Rodrigo fez um empréstimo de R\$ 50.000,00 com uma taxa de juros de 4% ao mês. O sistema de amortização é o SAC, sistema de amortizações constantes, com 10 parcelas mensais. O valor da sexta parcela, é de:

$$\begin{aligned} C &= 50000 \text{ €} \\ i &= 4\% \text{ om e} & A &= 5.000 \text{ €} \\ n &= 10 & R &= 6000 \text{ €} \end{aligned}$$

Fonte: O autor (2024).

Com a retirada dos dados, verificou-se através da TRRS, como citado anteriormente, que a dupla realizou corretamente. Pois, por meio da conversão de registros da língua materna, que nesse caso é a portuguesa, para o registro algébrico, realizaram a transposição dos dados. No entanto, não registraram os comandos que utilizaram na resolução na planilha eletrônica, como solicitado nas orientações da atividade.

Em relação à resolução na planilha eletrônica, observa-se que a dupla conseguiu alcançar os objetivos previstos, pois, por meio da conversão de registros da forma

algébrica para o registro computacional, conseguiram formatar a tabela dos dados, assim como a célula do capital, da taxa e da amortização. O cifrão foi fixado na posição correta no juro, assim comona amortização. Verificou-se que a tabela estava otimizada, pois, ao alterar o valor do capital, os valores do restante da tabela mudavam automaticamente.

Figura 2 - Registro na planilha eletrônica

Dados	
c	R\$ 50.000,00
i	4%
n	10
a	R\$ 5.000,00

Fonte: O autor (2024).

Figura 3 – Registro na planilha eletrônica

n	pmt	j	a	sd
0	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 50.000,00
1	R\$ 7.000,00	R\$ 2.000,00	R\$ 5.000,00	R\$ 45.000,00
2	R\$ 6.800,00	R\$ 1.800,00	R\$ 5.000,00	R\$ 40.000,00
3	R\$ 6.600,00	R\$ 1.600,00	R\$ 5.000,00	R\$ 35.000,00
4	R\$ 6.400,00	R\$ 1.400,00	R\$ 5.000,00	R\$ 30.000,00
5	R\$ 6.200,00	R\$ 1.200,00	R\$ 5.000,00	R\$ 25.000,00
6	R\$ 6.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 5.000,00	R\$ 20.000,00
7	R\$ 5.800,00	R\$ 800,00	R\$ 5.000,00	R\$ 15.000,00
8	R\$ 5.600,00	R\$ 600,00	R\$ 5.000,00	R\$ 10.000,00
9	R\$ 5.400,00	R\$ 400,00	R\$ 5.000,00	R\$ 5.000,00
10	R\$ 5.200,00	R\$ 200,00	R\$ 5.000,00	R\$ 0,00

Fonte: O autor (2024).

Em seguida, apresenta-se a análise da segunda questão da avaliação.

Os estudantes retiraram os dados da questão conforme solicitado, mas erraram ao nomear o “9” como a quantidade de parcelas (N). Então, observou-se que a conversão de registros para forma algébrica não ocorreu como deveria. Pois, na verdade, a questão gostaria de saber o valor amortizado na 9ª prestação.

Figura 4 - Registro da questão, da dupla A

2. Um automóvel cujo preço à vista é R\$ 8.575,00 será pago em 12 prestações mensais pelo Sistema Price. Sendo a taxa de juros de 3% a.m, quanto será o valor amortizado após o pagamento da 9ª prestação?

? ← $C = 8.575,00$ e
 $m^o = 12$ e
 $i = 3\% \text{ a.m}$ e
 $n^o = 9$

Fonte: O autor (2024).

Referente à construção da tabela, a dupla elaborou de forma incompleta a tabela dedados. Mas, nas informações que foram colocadas, notou-se que estava correta, ou seja, por meio da conversão de registro dos dados da forma algébrica para computacional, conseguiramrealizar.

Figura 5 - Construção da tabela de dados

Dados	
c	R\$ 8.575,00
i	3%
n	12
pmt	

Fonte: O autor (2024).

Durante aplicação, houve falas dos estudantes, como: *“poderíamos ter visto todo conteúdo anterior de matemática financeira na planilha eletrônica, é muita legal”*. Na apresentação dos vídeos da taxa Selic e inflação, teve um estudante que comentou que *“entendeu porque o valor do tomate estava tão elevado, pois os produtos que faziam parte da produção sofreram o impacto, conseqüentemente o tomate seria afetado”*.

Por fim, destacamos que a dupla, conforme verificada através da TRRS citada no referencial teórico, conseguiu alcançar os objetivos previstos, pois, através de suas línguas maternas, conseguiu entender às informações dadas e converter para a forma algébrica. E, com isso, proporcionou a conexão entre o registro algébrico para o registro computacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visa uma proposta pedagógica baseada na conversão entre diferentes registros de representações semióticas e na utilização de recursos tecnológicos. Intuímos que podemos contribuir para a compreensão dos estudantes, acerca da utilização de uma forma prática da Matemática Financeira, realizando inferências sobre a solução.

Diante disso, o trabalho é pautado na pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na TRRS de Duval (2003) e nas tecnologias digitais no ensino da matemática, para as quais optamos pela escolha da planilha eletrônica, com o intuito de proporcionar um suporte essencial em relação ao ensino da matemática financeira e por serem de fácil acesso. Entendemos que a planilha eletrônica por si só não ensinará o conteúdo, mas é um instrumento que corrobora com o professor para o ensino e a aprendizagem.

Em relação à metodologia, estruturamos na engenharia didática de Artigue (1988), onde se realizou uma aplicação de uma sequência didática na Escola de Ensino Médio Macário Borba de Sombrio SC, da qual 11 estudantes do 3º ano do ensino médio participaram de uma atividade avaliativa, verificando a conversão de registros da forma algébrica para a forma computacional. Por meio da atividade avaliativa, buscamos analisar se houve o tratamento das informações, diante da conversão de registros da língua materna do estudante, ou seja, da língua portuguesa para língua algébrica, assim como para conversão da forma computacional.

A aplicação da sequência didática proporcionou momentos de trocas e de experiências entre o acadêmico e os estudantes, fazendo com que percebessem a importância de se aprender sobre a matemática financeira. E, ainda mais, potencializou o uso da tecnologia digital no ensino e na aprendizagem da matemática financeira, constatando-se que os estudantes ficaram atentos e curiosos por estarem estudando assuntos tão presentes em seu cotidiano.

Por isso, fica como sugestão trabalhar em sua grande maioria o conteúdo de matemática financeira utilizando a planilha eletrônica, possibilitando assim momentos de aprendizagem diversificada e de conversões de registros.

A matemática financeira tornou-se ponto essencial para o desenvolvimento da sociedade e, com isso, implementou-se seu estudo nas escolas. Conseqüentemente, possibilitando que estudantes tivessem acesso ao ensino e, assim, conseguissem entender o processo de transações financeiras no seu dia a dia. Com isso, esperamos que este trabalho possa colaborar de maneira geral com professores e estudantes em busca de leituras e sugestões para o ensino e aprendizagem da matemática financeira. E que os estudantes possam se tornar sujeitos críticos e conscientes para tomar decisões acertadas em suas vidas financeiras.

REFERÊNCIAS

ARTIGUE, Michèle. Ingénierie Didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**. Grenoble, v. 9 n.3, 281-308. 1988.

BORBA, Marcelo de Carvalho; GADANIDIS, George; SILVA, Ricardo Scucuglia Rodrigues. **Fases das tecnologias digitais em educação matemática**: sala de aula e internet em movimento. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BONJORNO, Roberto José; JÚNIOR, José Ruy Giovanni; SOUSA, Paulo Roberto Câmara. **Matemática**: Sistemas, matemática financeira e grandezas. São Paulo: FTD, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

COUTINHO, Silva; QUEIROZ, Cileda. Engenharia Didática: características e seus usos em trabalhos apresentados no GT-19. **REVEMAT**. v. 3, n. 6, p.62-77, UFSC: 2008. Disponível em: [13031-Texto do Artigo-40188-1-10-20100326.pdf](https://doi.org/10.21680/2175-9016.2008.03.06.001). Acesso em: 28 mai. 2024.

DENARDI, Vânia Bolzan. Teoria dos Registros de Representação Semiótica: contribuições para a formação de professores de matemática. EBRAPEM, 21., 2017, Pelotas. **Anais eletrônicos** [...] Pelotas: EBRAPEM, 2017.p. 1-13. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/xxiebrapem/files/2018/10/gd04_vania_denardi.pdf . Acesso em: 25 ago. 2023.

DANTE, Roberto Luiz; VIANA, Fernando. **Matemática em Contextos**. São Paulo: Ática, 2020.

DUVAL, R. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática. In: MACHADO, S. D.A. (Org.). **Aprendizagem em matemática**: registros de representação semiótica. Campinas: Papyrus, 2003, p.11-33.

GOMES, Alex Sandro; SCAICO, Pasqueline Dantas; SILVA, Lays Rosiene Alves; SANTOS, Ivson Henrique Bezerra. **Cultural Digital na Escola**: Habilidades, experiências e novaprática. 1.ed. Recife: Pipa comunicação, 2015. Disponível em: [Cultura Digital na Escola Habilidades Ex.pdf](#). Acesso em: 21 mai. 2024.

HENRIQUES, Afonso; ALMOULOU, Saddo Ag. Teoria dos registros de representação semiótica em pesquisas na Educação Matemática no Ensino Superior: uma análise de superfícies e funções de duas variáveis com intervenção do software Maple. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 465-487, 2016. DOI 10.1590/1516-731320160020012. Disponível em: [QVbBDvRRtjvVXD6HXFYXcxx.pdf](#) . Acesso em: 15 jul. 2024.

SÁ, Adriana Lourenço de; MACHADO, Marília Costa. O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA NO ESTUDO DE FUNÇÕES. In: EVIDOSOL, 14., 2017, Brasil. **Anais** [...] Brasil: Ufmg, 2017.p. 1-13. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/viewFile/12142/10362. Acesso em: 22 jul. 2024.



Capítulo 9
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS
Marta Cristina Rodrigues Pereira



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Marta Cristina Rodrigues Pereira

PPGELS / UNEB

RESUMO

Este artigo explora a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Campo, um domínio complexo que abriga uma gama de desafios e perspectivas, ressaltando sua relevância para o desenvolvimento rural, evidenciando a importância da EJA no campo, pois ela não só proporciona acesso à educação para aqueles que vivem em áreas rurais, mas também contribui para o desenvolvimento dessas áreas. Trata-se de uma Revisão Bibliográfica que utiliza como aporte teórico as ideias de Paulo Freire, Caldart e Molina. E tem como objetivo identificar a influência desses pensadores no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos e suas atribuições para a criação do nosso atual sistema educacional voltado para esse público, apontando diferentes situações enfrentados pelos povos do campo no processo de alfabetização, considerando as experiências de vida dos alunos, as realidades específicas das comunidades rurais, e o papel da educação como um meio de emancipação social. Apesar dos desafios, como a falta de infraestrutura adequada e a formação inadequada de professores, a EJA no campo tem um enorme potencial para contribuir para o desenvolvimento rural, emancipação dos indivíduos, permitindo-lhes questionar e desafiar as estruturas de poder existentes. Os resultados destacam a necessidade de efetivas estratégias educacionais, inspiradas em Freire, Molina e Caldart, que garantam o direito à educação para jovens e adultos no campo, que a EJA requer uma abordagem pedagógica crítica, contextualizada e emancipatória, pois a educação é um direito fundamental e uma ferramenta poderosa para a transformação social. Todos, independentemente de onde vivem, devem ter acesso a uma educação de qualidade. Assim, é essencial que a EJA seja implementada de forma eficaz no campo, para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender, pois a educação é um direito humano fundamental e uma ferramenta poderosa para a transformação social. Todos, independentemente de onde vivem, devem ter acesso a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: EJA no Campo. Pedagogia Crítica e contextualizada. Transformação Social.

ABSTRACT

This paper explores Youth and Adult Education (EJA) in the countryside, a complex domain that encompasses a range of challenges and perspectives, highlighting its relevance for rural development, highlighting the importance of EJA in the countryside, as it not only provides access to education for those living in rural areas, but also contributes to the development of these areas. This is a Bibliographic Review that uses the theoretical ideas of Paulo Freire, Caldart and Molina as a basis. It aims to identify the influence of these thinkers on the literacy process of young people, adults and the elderly and their attributions for the creation of our current educational system aimed at this public, pointing out different situations faced by rural people in the literacy process, considering the life experiences of students, the specific realities of rural communities, and the role of education as a means of social emancipation. Despite challenges such as lack of adequate infrastructure and inadequate teacher training, EJA in the countryside has enormous potential to contribute to rural development and the emancipation of individuals, allowing them to question and challenge existing power structures. The results highlight the need for effective educational strategies, inspired by Freire, Molina and Caldart, that guarantee the right to education for young people and adults in the countryside. EJA requires a critical, contextualized and emancipatory pedagogical approach, since education is a fundamental right and a powerful tool for social transformation. Everyone, regardless of where they live, must have access to quality education. Thus, it is essential that EJA be implemented effectively in the countryside to ensure that everyone has the opportunity to learn, since education is a fundamental human right and a powerful tool for social transformation. Everyone, regardless of where they live, must have access to quality education.

Keywords: EJA in the Countryside. Critical and contextualized pedagogy. Social Transformation.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Campo, segundo Gadotti (1994), é uma modalidade de ensino que visa garantir o direito à educação para aqueles que, por várias razões, não tiveram acesso ou permanência na educação básica na idade apropriada. Esta modalidade de ensino é crucial para a inclusão social, econômica e política de jovens e adultos que vivem em áreas rurais.

Este artigo tem como objetivo analisar a EJA no contexto rural, seus desafios e perspectivas com base nas contribuições teóricas de Paulo Freire, Roseli Caldart e Mônica Castagna Molina, que pretende explorar a importância da EJA no campo, analisando as

especificidades, desafios e perspectivas que essa modalidade de ensino apresenta no contexto do Campo. A análise será baseada nas contribuições teóricas de Paulo Freire (1970), conhecido por sua pedagogia crítica e emancipatória; Roseli Caldart (2008), pedagoga e militante da Educação do Campo; Mônica Castagna Molina (2003) por outro lado, defende que a EJA no campo requer uma abordagem específica.

Através deste estudo, pretende-se contribuir para a compreensão da EJA no campo, aprimorar as práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Além de promover o debate sobre a importância da educação no desenvolvimento do campo e na promoção da justiça social.

É importante ressaltar que a EJA no campo não é apenas uma questão de acesso à educação, mas também de qualidade e pertinência da educação oferecida. A educação rural deve levar em consideração as especificidades do campo, incluindo a cultura, o modo de vida e as necessidades dos jovens e adultos que vivem nessas áreas.

Paulo Freire (1970), Caldart (2008) e Molina (2003) argumentam que a educação deve ser um instrumento de emancipação, permitindo aos indivíduos compreender e transformar sua realidade. Nesse sentido, a EJA no campo deve ir além da simples transmissão de conhecimentos e habilidades básicas, promovendo uma educação crítica e reflexiva que valorize a experiência e o conhecimento dos estudantes.

No entanto, a implementação da EJA no campo enfrenta vários desafios. Entre eles, a falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos apropriados e a formação inadequada de professores para lidar com as especificidades do campo. Além disso, muitos jovens e adultos no campo têm que conciliar os estudos com o trabalho, o que pode dificultar a sua participação e aprendizagem.

Apesar desses desafios, a EJA no campo tem um potencial enorme para contribuir para o desenvolvimento rural e a justiça social. Através de uma educação de qualidade e pertinente, os jovens e adultos no campo podem adquirir as ferramentas necessárias para melhorar suas condições de vida, participar ativamente da vida comunitária e contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

Este artigo busca lançar luz sobre a importância e os desafios da EJA no campo, na esperança de contribuir para o avanço da educação rural no Brasil. Acreditamos que a educação é um direito humano fundamental e uma ferramenta poderosa para a transformação social, e que todos, independentemente de onde vivem, devem ter acesso a uma educação de qualidade.

METODOLOGIA

Adotou-se, neste estudo, a revisão de literatura, uma abordagem de pesquisa que envolve a análise crítica de estudos existentes relacionados ao tópico de interesse (BOOTH; PAPAIOANNOU; SUTTON, 2012). Esta metodologia permitiu a síntese das contribuições teóricas e empíricas de diversos autores sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo (FINK, 2019).

3.1 PROCEDIMENTO

O procedimento para a revisão da literatura seguiu as seguintes etapas:

1. **Identificação da literatura:** Realizou-se uma busca sistemática por artigos, livros e outros materiais acadêmicos que discutem a EJA no campo. As fontes de pesquisa incluíram bases de dados acadêmicas, bibliotecas online e referências bibliográficas de estudos relevantes (BOOTH; PAPAIOANNOU; SUTTON, 2012).
2. **Seleção da literatura:** Após a identificação, selecionaram-se os estudos mais relevantes para o tópico de pesquisa. Os critérios de seleção incluíram a relevância do estudo para a EJA no campo, a qualidade da pesquisa e a data de publicação (FINK, 2019).
3. **Análise da literatura:** Analisou-se cada estudo selecionado em detalhes. Extraiu-se informações importantes, como os objetivos do estudo, a metodologia utilizada, os principais achados e as conclusões. Além disso, avaliou-se a qualidade e a confiabilidade de cada estudo (BOOTH; PAPAIOANNOU; SUTTON, 2012).
4. **Síntese da literatura:** Sintetizaram-se as informações coletadas de todos os estudos analisados. Esta síntese permitiu identificar padrões, temas comuns, lacunas na literatura e áreas para futuras pesquisas (FINK, 2019).

3.2 LIMITAÇÕES

Ressaltou-se que a revisão de literatura, embora seja uma ferramenta valiosa de pesquisa, também tem suas limitações. A qualidade da revisão dependeu da qualidade dos estudos incluídos. Além disso, a revisão de literatura pode ser influenciada por viés de publicação, onde estudos com resultados positivos são mais propensos a serem

publicados do que aqueles com resultados negativos ou inconclusivos (BOOTH; PAPAIOANNOU; SUTTON, 2012).

Apesar dessas limitações, acreditou-se que a revisão de literatura foi a metodologia mais adequada para este estudo, pois permitiu explorar a riqueza de conhecimentos existentes sobre a EJA no campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Paulo Freire, um renomado pensador da educação, é conhecido por sua abordagem pedagógica que é simultaneamente problematizadora e libertadora. Ele acredita que essa abordagem é especialmente aplicável à EJA em áreas rurais, aqui referidas como “campo” (FREIRE, 1968).

A pedagogia problematizadora de Freire não é apenas uma metodologia de ensino, mas uma filosofia de vida. Ela incentiva os alunos a questionar criticamente a realidade, a desafiar as normas estabelecidas e a buscar a verdade por si mesmos. Em vez de serem meros receptores de conhecimento, os alunos são motivados a se tornarem participantes ativos em seu próprio aprendizado. Esta pedagogia é libertadora porque permite aos alunos identificar e desafiar as estruturas de poder que limitam suas oportunidades e potencial.

No contexto da EJA no “campo”, a abordagem de Freire pode ser particularmente eficaz. Os alunos nesta configuração muitas vezes enfrentam desafios únicos, incluindo a falta de acesso a recursos educacionais, a marginalização social e econômica, e a falta de representação nas decisões políticas. A pedagogia problematizadora e libertadora pode capacitar esses alunos a questionar e transformar as condições que perpetuam sua marginalização.

Roseli Caldart e Mônica Castagna Molina, por outro lado, oferecem perspectivas valiosas sobre a educação em áreas rurais. Eles argumentam que a educação rural deve ser contextualizada dentro das realidades específicas das comunidades rurais. Isso significa levar em conta as práticas culturais, os modos de vida e as formas de conhecimento que são específicos para essas comunidades. Eles também enfatizam a importância de considerar as necessidades e aspirações dos alunos rurais, bem como as condições socioeconômicas e ambientais em que vivem (CALDART; MOLINA, 2004).

Logo, a combinação da pedagogia problematizadora e libertadora de Paulo Freire com as perspectivas contextualizadas de Caldart e Molina pode oferecer uma estrutura poderosa para a EJA no “campo”. Esta abordagem não apenas reconhece as realidades e desafios específicos enfrentados pelos alunos rurais, mas também os capacita a se tornarem agentes ativos de mudança em suas próprias vidas e comunidades. Ela promove uma educação que é relevante, significativa e capacitadora, e que prepara os alunos para serem cidadãos ativos e participativos em suas comunidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas Revisão da Literatura, a tabela seguinte apresenta contribuições teóricas de Freire, Molina e Caldart para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo:

TABELA 1. Contribuições teóricas de Freire, Molina e Caldart para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Campo:

Autor	Obra	Ano	Contribuição
Freire, Paulo	Pedagogia do Oprimido	1970	Destaca a educação como um meio de emancipação social. Valoriza as experiências de vida dos alunos na sala de aula.
Freire, Paulo	Pedagogia da Autonomia	1996	Enfatiza a importância da educação para a prática educativa.
Molina, Mônica Castagna	Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão	2003	Argumenta que a EJA no campo requer uma abordagem específica.
Caldart, Roseli Salete	Pedagogia do Movimento Sem Terra	2004	Discute a implementação da EJA dentro do Movimento Sem Terra (MST). Vê a educação como uma ferramenta fundamental para a luta pela reforma agrária.
Caldart, Roseli Salete	Elementos para a construção de um projeto educativo para os povos do campo	2008	Contribui para a discussão sobre a construção de um projeto educativo para os povos do campo.

Fonte : autoria própria

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo é um domínio complexo que abriga uma série de desafios e perspectivas . A compreensão desses elementos é aprimorada quando consideramos as valiosas contribuições teóricas de pensadores como Freire, Molina e Roseli Caldart.

Freire, em suas notáveis obras “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”, destaca a educação como um veículo para a emancipação social. Sua pedagogia crítica é particularmente relevante para a EJA, pois valoriza as experiências de vida dos alunos na sala de aula. Isso sugere que a EJA no campo deve ser contextualizada, levando em consideração as experiências e realidades dos alunos.

Molina, por outro lado, defende que a EJA no campo requer uma abordagem específica. Em seus trabalhos, ela enfatiza que a EJA deve ser adaptada para atender às necessidades e realidades específicas dos povos do campo. Isso implica em uma pedagogia que respeite a cultura, os saberes e as práticas dos povos do campo.

Caldart discute a implementação da EJA dentro do Movimento Sem Terra (MST) em sua obra “Pedagogia do Movimento Sem Terra”. Ela vê a educação como uma ferramenta fundamental para a luta pela reforma agrária. Isso sugere que a EJA no campo pode ser um instrumento de transformação social e política.

Os resultados destacam a necessidade de estratégias educacionais efetivas, inspiradas em Freire, Molina e Caldart, que garantam o direito à educação para jovens e adultos no campo. A pedagogia crítica de Freire, que valoriza as experiências de vida dos alunos, pode ser um ponto de partida para desenvolver essas estratégias. A ênfase de Molina na necessidade de uma abordagem específica para a EJA no campo é crucial. Isso sugere que as estratégias educacionais devem ser adaptadas para refletir as realidades e necessidades dos jovens e adultos no campo.

A visão de Caldart da educação como uma ferramenta para a luta pela reforma agrária também é relevante. Isso sugere que a educação pode ser usada como um meio para capacitar os jovens e adultos no campo a lutarem por seus direitos e melhorarem suas condições de vida. Por fim, é importante lembrar que a implementação efetiva dessas estratégias requer o compromisso e o apoio de todas as partes interessadas, incluindo governos, comunidades locais, educadores e os próprios alunos. Apenas através de um esforço coletivo podemos garantir que todos os jovens e adultos no campo tenham acesso a uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades e aspirações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a EJA é complexa e multifacetada que requer uma abordagem pedagógica crítica e contextualizada. As teorias de Freire, Molina e Caldart, oferecem

valiosas perspectivas para entender e abordar os desafios e potencialidades da EJA no campo. A importância de considerar as experiências de vida dos alunos, as realidades específicas dos povos do campo, e o papel da educação como um meio de emancipação social e uma ferramenta para a luta pela reforma agrária são aspectos fundamentais destacados por esses teóricos. Além disso, a visão da EJA como um campo de direitos e responsabilidade pública reforça a necessidade de políticas públicas efetivas que garantam o direito à educação para jovens e adultos no campo. Portanto, neste contexto, a EJA não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade para promover a transformação social e política, respeitando e valorizando as culturas, saberes e práticas dos povos do campo. É um convite para repensar e reinventar a educação, tornando-a mais inclusiva e emancipatória.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Booth, A.; Papaioannou, D.; Sutton, A. **Systematic approaches to a successful literature review**. Sage, 2012.

Caldart, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

Caldart, R. S. **Elementos para a construção de um projeto educativo para os povos do campo**. In: Arroyo, M. G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Caldart, R. S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. *Trab. educ. saúde*, 7(1), 35-64, 2009.

Caldart, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Caldart, R. S.; Molina, M. C. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

Fink, A. **Conducting research literature reviews: from the internet to paper**. Sage publications, 2019.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São

Paulo: Paz e Terra, 1996.

Gadotti, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

Molina, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2003.

Molina, M. C.; Jesus, S. M. **Educação do campo: desafios teóricos e práticos.** In: Anais do 30º Encontro Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2006.

Oliveira, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2005.

Santos, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

Silva, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



Capítulo 10
GÊNERO, FAMÍLIA E ESCOLA: UM DEBATE ACERCA DA
CONSTRUÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS ESTABELECIDOS
PARA HOMENS E MULHERES

Ana Geísa Almeida da Silva
Antonia Caroline Torres Rodrigues
Antonio Jefferson Lopes Martins



GÊNERO, FAMÍLIA E ESCOLA: UM DEBATE ACERCA DA CONSTRUÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS ESTABELECIDOS PARA HOMENS E MULHERES

Ana Geísa Almeida da Silva

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Professora na Educação Básica de Sociologia, SEDUC – CE, acadêmica do curso de pós-graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO.

Antonia Caroline Torres Rodrigues

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Licenciada em Sociologia pelo Centro Universitário FAVENI- Unifaveni. Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. Professora na Educação Básica de Sociologia- SEDUC-CE.

Antonio Jefferson Lopes Martins

Graduado em Sociologia pela Universidade Cruzeiro do Sul- UNICSUL. Especialista em Ensino de Sociologia: questões atuais pela UNICSUL. Professor de Sociologia na Educação Básica- SEDUC-CE.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a função que as instituições sociais desempenham na construção dos papéis socialmente estabelecidos para homens e mulheres. Assim, parte-se da gênese dos estudos sobre as relações de poder existentes nos espaços familiares e escolares. Analisa-se, ainda, a compreensão teórica de submissão imposta às mulheres sob a visão de Elena Gianini Belotti. A compreensão de uma sociedade que ainda reproduz hábitos e costumes que corroboram para manter a inferioridade da mulher por meio do patriarcalismo e machismo também são contemplados nos estudos de Heleieth I. B. Saffioti e Pierre Bourdieu. A principal tarefa para essa discussão sobre gênero, família e escola é perceber que as construções dos papéis sociais estabelecidos para homens e mulheres permeiam práticas culturais reconhecidas que se inter cruzam com novas

realidades, saberes e identidades na busca por afirmação e legitimidade diante dos diferentes processos históricos e sociais contemporâneos. Assim, chega-se à perspectiva que na sociedade atual os papéis sociais que homens e mulheres ocupam estão sujeitos a novas ressignificações, resultantes de divergências e confrontos do processo emancipatório promovido pelos movimentos sociais.

Palavras-Chave: Família. Escola. Gênero. Papéis Sociais.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the role that social institutions play in the construction of socially established roles for men and women. Thus, it starts from the genesis of studies on power relations existing in family and school spaces. The theoretical understanding of submission imposed on women from the perspective of Elena Gianini Belotti is also analyzed. The understanding of a society that still reproduces habits and customs that contribute to maintaining women's inferiority through patriarchy and machismo are also included in the studies of Heleieth I. B. Saffioti and Pierre Bourdieu. The main task for this discussion about gender, family and school is to realize that the constructions of social roles established for men and women permeate recognized cultural practices that intersect with new realities, knowledge and identities in the search for affirmation and legitimacy in the face of different historical and contemporary social. Thus, we arrive at the perspective that in today's society the social roles that men and women occupy are subject to new resignifications, resulting from divergences and confrontations in the emancipatory process promoted by social movements.

Keywords: Family. School. Gender. Social Roles.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade organizada e regida por normas e regras que condicionam e orientam a vida dos indivíduos. Nossas relações são marcadas por acontecimentos históricos que moldaram e moldam nossos modos de agir, pensar, falar, enfim, toda nossa cultura. Neste movimento, compreende-se que ao passo que os seres humanos criam a sociedade, a mesma também se constitui neles, ou seja, é uma relação de interação contínua e interdependência.

O processo de socialização é constante, pois se inicia no nascimento do indivíduo e se finda com sua morte. A socialização se dá por meio das instituições sociais e das relações sociais, estas, por sua vez, são as responsáveis por incumbir nos indivíduos os papéis sociais.

Nessa perspectiva, as instituições sociais desempenham papéis fundamentais para a manutenção e funcionamento da “ordem e harmoniasocial”. De acordo com o sociólogo francês, Émile Durkheim (1858-1917), esse equilíbrio só é possível mediante ao desempenhadas nossas obrigações enquanto membros pertencentes de uma mesma sociedade.

Entre as mais importantes instituições destacam-se, à família e escola. Para a Sociologia, a instituição familiar representa o primeiro espaço de socialização de qualquer indivíduo, é nesse ambiente que serão fixadas as relações de afeto, interesses, aprendizagem e dominação. Na relação conjugal, por exemplo, é comum observamos hábitos e costumes culturais herdados pelo sistema patriarcal que estabelecem à submissão da mulher para com o homem, logo, constata-se que no meio familiar são estabelecidas as primeiras manifestações de desigualdades de gênero como nos mostra Belotti, “não se pode existir um diálogo autêntico entre pessoas que se acham respectivamente em posição de dominante e dominado” (1987, p. 7).

Com a presença e criação dos filhos, a submissão torna-se ainda mais evidente da mulher ao homem, tudo começa no período gestacional onde são feitas aspirações e expectativas perante o sexo da criança. A presença de superstições para adivinharem o sexo da criança fazem parte desse contexto, quando realizadas permitem comprovar o poder de dominação e preferência masculina como menciona Belotti “o sexo do filho é determinado pelo pai” (1987, 13), assim, recai sobre a mulher a pressão psicológica de realizar o desejo explícito do companheiro.

Após os primeiros anos de vida da criança vem o contato com o “mundo externo” através da instituição escolar, caracterizada como socialização secundária. Nesse espaço serão vivenciadas experiências únicas e marcantes que influenciarão para a construção dos papéis sociais já pré-estabelecidos na sociedade. A figura da professora representa nesse aspecto o reflexo na imagem materna que eles encontram em casa através do carinho e atenção que lhes é destinado.

Além disso, durante toda a trajetória de vida percorrida por crianças, jovens, homens e mulheres adultas, estes encontrarão no espaço das instituições sociais normas e condutas que lhes serão exigidas de forma implícita ou explícita, afim de moldá-los conforme as regras sociais já estabelecidas mesmo antes de seu nascimento. Por outro lado, podemos destacar ainda que, diante das transformações ocorridas no final do século XX, que contaram com o apoio de movimentos sociais como o feminismo, e outras

representações que lutam pela desfeita equidade entre os gêneros, com o intuito de formar uma nova geração de homens e mulheres.

A (RE) CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS SOCIALMENTE OCUPADOS POR HOMENS E MULHERES NO ÂMBITO FAMILIAR.

A família é a primeira instituição social que o indivíduo tem contato, por isso faz parte do que chamamos de socialização primária. Esta instituição é responsável por transmitir as primeiras noções sobre a vida em sociedade para as crianças. Sobre este processo pode-se entender que:

A socialização primária implica sequências de aprendizado socialmente definidas. Na idade A a criança deve aprender X, na idade B deve aprender Y, e assim por diante. [...] Também, é provável que a maioria dos programas definam a questão diferentemente para os meninos e as meninas. (Berger; Luckmann, p. 182-183. 2004)

Quando pensamos sobre a dinâmica no processo de socialização, podemos refletir sobre uma prática que se iniciou nos anos 2000 e que nos últimos anos vem crescendo cada vez mais com o advento das redes sociais, estamos falando do “chá revelação do sexo do bebê”, onde os familiares organizam uma celebração com códigos bem definidos que já vão marcando e reforçando os símbolos masculinos e os femininos. A decoração dividida entre o rosa e o azul já marca os signos que liga o que representa menina e o que representa o menino, além de outros adornos.

Ao nascer e com o passar do tempo a criança vai interiorizando o que é ensinado no seio familiar. O comportamento das crianças também é condicionado aquilo que é transmitido pelos pais, nesse movimento, a criação de meninos e meninas são diferentes. Sabemos que existem muitos outros fatores que competem à vida familiar através de diversos mecanismos que perpassam pela formação das crianças, entre os quais se destacam os brinquedos e vestimentas como exemplos que seguem essa mesma ideologia patriarcal dominante.

Enquanto as meninas ganham de presente bonecas e brinquedos ligados aos cuidados domésticos, os meninos ganham carros, dinossauros, legos e super-heróis. As vestimentas também comunicam aquilo que se espera de meninas e meninos, vestidos e laços na cabeça exigem que as meninas saibam se comportar, como dizem “senta direito, você é uma mocinha”. Já os meninos com suas vestimentas que não impõe um jeito de se

portar, são ensinados desde cedo que são fortes e corajosos, logo tendem a crescer mais seguros de quem são. São essas situações que partem da nossa realidade e que reafirmam a visão dicotômica dos sexos, onde tudo é ensinado, construído e reproduzido, por isso “a identidade social é, portanto, socialmente construída, (Saffioti, 1987, p. 10). Desde de muito cedo esses comportamentos vão sendo ensinados e reforçados, como garantia da manutenção do sistema patriarcal.

Ainda nessa perspectiva, é relevante destacarmos também a imposição de gênero que recai sobre as mulheres quando estas ainda bebês são submetidas a uma prática estética e cultural que são os furos nas orelhas, para alguns, esse ato é naturalizado, pois seria mais uma forma de diferenciar as crianças do sexo feminino e masculino, para outros, é considerada a primeira forma de violência de gênero que as mulheres sofrem em virtude de uma tradução puramente estética e movida pela vaidade dos pais.

Nesse sentido, encontramos pais que ainda reproduzem essa tradição que claramente representa o reflexo dos papéis sociais e imposição de gênero que são atribuídos para mulheres e homens, contudo, vem crescendo a concepção daqueles que pensam que essa decisão cabe à mulher tomar, caso ela queira, o que configura um pequeno avanço nos conflitos que permeiam a construção do ser homem e ser mulher na contemporaneidade. Contudo alguns papéis sociais parecem ainda longe de serem mudados, como é o caso da divisão sexual do trabalho, um exemplo disso é o trabalho doméstico, esta atividade exercida em sua maioria esmagadora por mulheres é um dos pilares de sustentação do sistema patriarcal-capitalista.

O trabalho doméstico é uma cobrança feita diretamente as mulheres em nossa sociedade pois “é um peso nos seus ombros, pois é responsabilidades delas. É um peso também na sua identidade: a dona de casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação, e torna-se um objeto de desejo para homens e uma obsessão para as mulheres.” (Perrot, p.114. 2013) Ainda é atribuído a mulher, como se fosse algo inato a sua existência ser a boa dona de casa, o ser divino que nasceu para cuidar do lar e dos outros.

É bastante comum ouvirmos termos como “lugar de mulher é na cozinha”, “que comida boa, já pode casar!” ou ainda “mulher no volante, perigo constante” essas frases machistas e estereotipadas tidas como “normais” fazem parte de uma construção histórico-social fundamentada no patriarcado, cujo objetivo elementar é promover a desigualdade de gênero e submissão das mulheres aos homens. Essa prática só é possível, pois, “as gerações mais velhas transmitem esta história às gerações mais jovens, que

partem de um acervo acumulado de conhecimentos” (Saffioti, 1987, p. 11). Sendo assim, pensar em possíveis mudanças para os papéis sociais estabelecidos entre homens e mulheres trariam consequências na ordem social e sendo estas positivas, o estabelecimento de uma sociedade mais justa e equânime para homens e mulheres.

Tais papéis passam então a distribuir funções já estabelecidas pelas instituições sociais. Na função social da família, por exemplo, cabe à mulher cuidar dos afazeres domésticos e a organização da casa, bem como a alfabetização inicial dos filhos. Ao homem compete a missão de sair em busca de trabalho, visto que sobre ele recai a responsabilidade de promover o sustento da família qualificando-o na qualidade de “provedor do lar” em consequência, será exaltado, admirado e respeitado por todos. Logo, “a sociedade investe muito na *naturalização* desse processo” (Saffioti, 1987, p. 9).

No ambiente familiar é possível observar que até mesmo os cômodos da casa são simbolicamente “sexuados”, a cozinha como espaço feminino, a posição das cadeiras e mesa na sala de jantar, onde a figura do marido/pai senta-se no melhor lugar ao centro, para que todos passam visualizá-lo como o “chefe da família”, na sala de estar e ele ocupa a poltrona maior e mais confortável. Dessa forma, os comportamentos estabelecimentos na relação conjugal encontram-se enraizados no subconsciente de homens e mulheres associados aos papéis de dominador e dominado.

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produtos da dominação ou, em termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmo da relação da dominação que é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão. (Bourdieu, 2002, p. 11)

Na relação com os filhos observamos que os comportamentos representados nas figuras dos pais também são passíveis de reprodução. A filha que observa somente a mãe retirar os pratos após cada refeição, enquanto o pai desloca-se até a sala para assistir ao futebol. Essas ações que fazem parte da nossa rotina e quase sempre não são questionadas, mas por quê? Sobre o exposto nos diz Belotti que “as raízes da nossa individualidade são profundas e nos escapam, pois não nos pertencem, foram outras que as cultivaram para nós, sem que disso tomássemos consciência” (1987, p. 8). Deste modo, a justificativa encontra-se nos costumes herdados e transmitidos culturalmente de forma subjetiva por cada instituição social.

É fato, vivemos em uma sociedade marcada pela divisão sexual do trabalho. A lógica natural consiste em que o homem seja o único provedor do lar, pois de acordo com Safiotti, “quando se afirma que é *natural* que a mulher se ocupe do espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público, está-se, rigorosamente, *naturalizando* um resultado da história” (1987, p. 11). Entretanto, muitas transformações ocorreram neste espaço, até então, genuinamente masculino na tentativa que também fosse ocupado pelo sexo feminino, porém essa “conquista” não isenta quemulheres sejam vítimas de assédio sexual, humilhações e discriminações ao revelar que esse é um espaço androcêntrico. Assim, “façam elas o que fizerem, as digitadoras serão datilógrafas e, portanto, sem qualificação nenhuma. Façam eles o que fizeram, os revisores serão profissionais do livro e, portanto, muito qualificados” (Bourdieu, 2002, p. 38)

A ESCOLA COMO REPRODUTORA DOS PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO

Os papéis sociais de gênero quando observado no universo educacional, são bem claros em relação aos espaços ocupados por homens e mulheres, a desigualdade já começa nos postos preenchidos por professores e professoras. Na obra “Minha história das mulheres” a historiadora Michelle Perrot (2013) aponta um relatório feito por uma pesquisa que mostra que nas séries iniciais como maternal a grande maioria dos educadores são professoras, ao passo que quando maior o nível de ensino mais homens ocupam estes cargos. Perrot diz que “a feminilização é um processo complexo que leva em conta a idade das crianças e a concepção que se faz de sua aprendizagem.” (p.126. 2013). Logo se entende o porquê de encontrar tantas mulheres sendo professoras em séries iniciais e uma quantidade expressiva de homens lecionando em pós-graduação.

Atualmente, as instituições de ensino trabalham com ofertas de atendimento para todas as faixas etárias. O Ensino Infantil recebe o título de “maternal” eneste nível de escolaridade, as crianças são divididas por idade entre 0 a 3 anos. O berçário compreende as crianças recém-nascidas até completarem 1 ano de idade, em seguida, serão conduzidas para os maternais 2 e 3 respectivamente associado à cada idade da criança. Sobre o quadro exposto, alguns aspectos levantam questionamentos: por que esses ambientes recebem o nome de maternal? Quem são os profissionais que trabalham nesse lugar? A justificativa se exprime devido ao fato que:

A única pessoa considerada apta para se ocupar com crianças nessa idade é a mulher, justamente por sua condição feminina que lhe daria dotes “naturais” de doçura, paciência indulgência, compreensão, calma, e porque sua real ou potencial condição de mãe deveria sugerir-lhe, “por instinto”, o comportamento mais adequado em qualquer circunstância (Belotti, 1987, p. 107)

Outro aspecto que merece nossa atenção são as próprias perspectivas das mulheres sobre a profissão escolhida, os motivos que contribuíram para estarem ocupando tais funções. Encontramos em suas falas um discurso “tendencioso” associado a uma vocação como esclarece Belotti. “O termo “vocação” subentende um chamamento de natureza quase mística que é duro subtrair-se o desejo de ser útil à sociedade, desinteresse quase que total pelo aspecto econômico da atividade abraçada, altruísmo e espírito de sacrifício” (1987, p. 109). A autora também nos faz um alerta, por meio de questionamento sobre as mulheres que optaram essa profissão complementando sua fala interior ao dizer que “as motivações de caráter psicológico, escolhidas para abraçar a carreira do magistério, deveriam ser examinadas a fundo” (1987, p. 110).

Os momentos de recreação representam também a profundidade da ideologia dominante do patriarcado. Expressões como “não faça isso, exige muita força”, “isso é brincadeira de menina!” ou ainda “não corra desse jeito, você vai se machucar” simbolizam a legitimação da inferioridade da mulher qualificando-o como “sexo frágil”. Até hoje, comumente costumamos ouvir falas desse tipo.

Outro fator interessante que se observa quando analisamos a questão da discrepância entre homens e mulheres está nas ciências exatas e engenharia. Nestas áreas há uma predominância masculina, para se entender melhor o porquê desta desigualdade é necessário perguntar o papel que a socialização opera nas crianças e nos ambientes escolares e familiares. A criação dos estereótipos e os reforços dos mesmos nesses lugares são muitas vezes responsáveis por distanciar mulheres das ciências exatas e engenharia. Não existem fatores que comprovem que homens possuam maior capacidade para estas áreas enquanto mulheres estão mais predispostas a “vocação” de profissões que exigem características tidas como “feminina”, como cuidar de idosos, crianças e entre outros.

A escola também tende a reforçar os estereótipos de gênero, ao não disponibilizar campeonatos femininos em modalidades esportivas como: futebol, vôlei, handebol entre outros sob o pretexto que meninas arranjam mais briga do que meninos e, portanto, é mais difícil de administrar o torneio. Meninos também arranjam confusões e nem por isso competições deixam de ser realizadas. Aliás, a violência muitas vezes é algo naturalizado

e até tolerado quando se fala em homens, homens podem demonstrar suas emoções, inclusive, as mais explosivas sem que sejam questionados, o mesmo não é permitido as mulheres.

Para as mulheres que ainda se encontram com o subconsciente velado é completamente normal, mas para outras que tiveram contato com movimentos sociais, como o feminismo, que luta pelos direitos de equidade salarial, independência financeira e respeito, tais expressões serão motivos de provocação e revolta.

A CONTRIBUIÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS (FEMINISMO) NA LUTA PELA EQUIDADE DE GÊNERO

"Ninguém nasce mulher: torna-se mulher"
Simone de Beauvoir

O movimento feminista durante toda a sua existência na sociedade ocidental teve como principal objetivo, questionar os lugares que as mulheres ocupam nos espaços institucionalizados, dos quais se destacam, a família, escola, religião que são marcados pela dominação masculina. O patriarcado, sistema que legitima a submissão das mulheres aos homens simboliza a ideologia dessa classe dominante. Por longos períodos da história, à mulher foi vítima desse sistema opressor que lhe condicionava a manter em sigilo todas as atrocidades e formas de violência que vivenciavam e em alguns casos ainda vivenciam nos dias atuais.

Contudo, atualmente por intermédio de obras escritas e eventos promovidos por estudiosas como Judith Butler, Simone de Beauvoir, Ângela Davis, Bell Hooks entre outras, adquirimos através do conhecimento o capital simbólico, que foi necessário para deixarmos de lado as compreensões subjetivas dos papéis sociais que ocupamos que foram criados e impostos socialmente. Por outro lado, sabemos também, que através das contribuições dos estudos relacionados a teoria da concepção de gênero que antes baseavam-se na dicotomia homem e mulher, deixaram a categoria de verdades tidas como absolutas e inquestionáveis para socialmente construídas. Segundo Butler, a concepção defendida pelo patriarcado tornou obsoleta porque:

Não há nada em sua explicação que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea. Se, como afirma ela, “o corpo é uma situação”, não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre

interpretado por meio de significados culturais; conseqüentemente, o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva. Sem dúvida, será sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo. (Butler, 2010, p. 27)

Sobre o exposto, podemos compreender através do discurso mostrado pela autora, que a construção dos corpos femininos rompe com a barreira existente baseada na construção feita pelos espaços socialmente estabelecidos, e partem agora da concepção psíquica através do conhecimento de si própria com o ambiente que a cerca. Destaque-se, ainda, as experiências vividas e absorvidas que terão contribuição nesse processo de formação para uma autêntica identidade de gênero. Ademais, compreender as expressões e diversidades de identidades de gênero é um processo contínuo e complexo.

Em suma, o feminismo presente nos dias atuais possui um significado muito além de uma simples ideologia que luta pelos direitos e liberdade das mulheres, se caracteriza como uma filosofia de vida para aquelas que dedicam boa parte de seu tempo na tentativa de proporcionar conhecimento, rupturas de hábitos e costumes culturalmente reproduzidos seja através de palestras em eventos formais, rodas de conversas informais.

Desse modo, o discurso indispensável e destinado às mulheres que precisam realmente libertar-se das amarras do sistema patriarcal. As pautas são as mais variadas possíveis como: mulheres que são vítimas de violência dos seus companheiros; como identificar os relacionamentos abusivos; como agir de maneira correta diante do assédio moral e sexual no ambiente de trabalho; na educação correta dos filhos para que não se tornem adultos machistas. Enfim, compreendemos que o movimento feminista salva vidas!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no conteúdo proposto do presente artigo, torna-se explícito que na posição social homens e mulheres, ainda temos muito o que percorrer na busca por liberdade e autonomia para ambos. Somos fortemente condicionados pelas instituições sociais, nas quais se destacam a família, escola e religião. A ideologia do patriarcado dominante perdura desde os tempos remotos da história, suas práticas encontram-se intrinsecamente enraizadas no subconsciente de homens e mulheres reproduzindo seus hábitos através da cultura.

Observamos através das contribuições dos autores mencionados, que o processo de desnaturalização dos papéis sociais que orientam e condicionam os comportamentos socialmente absorvidos pelos indivíduos, serão sempre um grande desafio que devemos colocar em prática cotidianamente. Cultuar o hábito da leitura sobre as temáticas abordadas, resultarão no verdadeiro “divisor de águas” para a compreensão dos fatos e acontecimentos históricos. Afinal, como retratava o cartoonista argentino, Joaquín Salvador Lavado Tejón, vulgo, Quino (1932-2020) criador da personagem Mafalda considerada um ícone para a Sociologia, *“viver sem ler é perigoso, porque obriga-te a acreditar no que te dizem”*. Com base na citação exposta, conclui-se que, é através do conhecimento que conseguiremos quebrar as amarras que nos prendem a ideologia dominante do patriarcado.

Muitos estereótipos de gênero são transmitidos por instituições sociais que reforçam papéis sociais de homens e mulheres, mas são estes mesmos agentes que também possuem poder de mudança no arranjo social, a família, a escola e mídia social, podem propor mecanismos de ruptura que forneçam um caminho mais equânime e de maiores possibilidades para homens e mulheres. A mudança brusca da cultura é algo bem difícil de acontecer, mas é totalmente possível que as pequenas revoluções do cotidiano ao longo do tempo produzam mudanças mais significativas no todo.

Essa tentativa pela transformação da sociedade ocidental marcada pela dominação masculina, apenas será possível se contarmos com o apoio de homens e mulheres que já tenham vivenciado o processo de mudança que enxergaram que suas vidas não dependem do condicionamento imposto pelas normas e regras instituídas socialmente. Por fim, acreditamos que homens e mulheres já experimentam pequenas conquistas desse processo de mudança, visto que, na sociedade contemporânea já presenciamos outras formações de núcleos familiares que necessariamente não seguem o modelo nuclear (pai, mãe, filhos), patriarcal, machista, as crianças que crescem e são educadas nos espaços familiares dos quais se presenciam, o respeito, a empatia com o outro, e a divisão de tarefas domésticas entre os membros, sem dúvidas estarão caminhando na construção de uma geração mais tolerante e conseqüentemente mais fraterna.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 9. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**: o descondicionamento da mulher. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1987.


BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução por Floriano de Souza Fernandes. Ed 24ª. Petrópolis, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2010.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M.S Corrêa. Ed 2ª. São Paulo: Contexto, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do macho** / Heleieth I.B. Saffioti. São Paulo: Moderna, 1987.



Capítulo 11
ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS DO EJA: DESCRIÇÃO
DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO COMO
SUPORTE METODOLÓGICO

Tereza Caroline Coelho da Paixão

Leila Cristina Silva da Silva



ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS DO EJA: DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO COMO SUPORTE METODOLÓGICO

Tereza Caroline Coelho da Paixão

*Graduanda do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA,
terezacarolineee@gmail.com*

Leila Cristina Silva da Silva

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestra em Letras e Linguística, em Ensino e Aprendizagem em Línguas Adicionais, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Professora Assistente e Sub-Coordenadora do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA),
leila.cchavez@gmail.com*

RESUMO

O presente estudo pretendeu descrever o ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes do Ensino de Jovens Adultos (EJA), do ensino fundamental e médio tendo como suporte metodológico o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) em Educação Especial do curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Intentamos também, examinar os aspectos metodológicos desenvolvidos para as aplicações das aulas em Libras como intuito de promover a inclusão nessa realidade escolar. Além disso, objetivamos identificar a realidade escolar dos alunos como base para a formulação das atividades de regência e escolhas metodológicas. Como suporte teórico-metodológico, utilizamos Perlin; Strobel (2006), Sperb e Thoma (2012) para a fundamentação teórica da educação das pessoas surdas a partir de aspectos histórico-culturais, como também, para o uso de recursos metodológicos para o ensino de Libras, além de contar com a pesquisa de Scheffer; Bez; Passerino (2014). A pesquisa é de abordagem qualitativa de cunho descritivo, como também, sendo um relato de experiência a partir da observação e prática de regências realizadas através do Estágio Supervisionado Obrigatório. Dessa maneira, observamos que o trabalho pedagógico ofertado em sala de aula, propiciou interesse por parte dos alunos de forma notória ao ser valorizada a explanação cultural das

pessoas surdas, além de contar com o suporte de recursos midiáticos que valorizou o ensino baseado em recursos visuais.

Palavras-chave: Ensino de Libras. Aspectos metodológicos. EJA.

ABSTRACT

The present study aimed to describe the teaching of Brazilian Sign Language (Libras) for deaf and hearing students in the Youth and Adult Education (YAE) program at the elementary and high school levels, using the Mandatory Supervised Internship (MSI) in Special Education from the Libras Language and Literature program at the Federal Rural University of Amazonia (UFRA) as a methodological support. We also sought to examine the methodological aspects developed for the implementation of Libras lessons with the goal of promoting inclusion in this school setting. Furthermore, we aimed to identify the school reality of the students as a basis for formulating teaching activities and methodological choices. As a theoretical-methodological support, we used the works of Perlin and Strobel (2006), Sperb and Thoma (2012) to provide the theoretical framework on the education of deaf individuals from historical and cultural perspectives, as well as on the use of methodological resources for teaching Libras, along with the research of Scheffer, Bez, and Passerino (2014). The research follows a qualitative descriptive approach and is also an experiential report based on the observation and practice of teaching carried out during the Mandatory Supervised Internship. In this way, we observed that the pedagogical work offered in the classroom generated noticeable interest from the students, particularly by valuing the cultural explanation of deaf individuals and also utilizing media resources that enhanced teaching based on visual aids.

Keywords: Teaching of Libras. Methodological aspects. YAE.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história o desenvolvimento das abordagens de ensino para as pessoas surdas passará por transformações desafiadoras, porém positivas, conjuntamente a com emancipação da comunidade surda, pois gerou inclusão e ascensão na sociedade a estes com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, além da sua regulamentação desta por meio do Decreto nº5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Dentre as oportunidades de ensino que abarcam os sujeitos surdos, destaca-se o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), sendo este um dos requisitos de explanação do presente estudo, na qual, proporciona o acesso à educação às pessoas que por algum motivo interromperam seus estudos em idade prévia ao padrão escolar. Esse sistema de ensino,

oportuniza a educação desde a alfabetização até a conclusão do ensino médio, sendo divididos em etapas com no mínimo seis meses de duração (Brasil, 2002).

Dessa forma, as instituições de ensino tentam desenvolver estratégias metodológicas de educação que agreguem e permitem com que o indivíduo surdo não seja apenas inserido na sala de aula, mas sim incluído e tendo representatividade cultural, linguística e entre outras, no corpo estudantil. Porém, esse desenvolvimento educacional não garante a aplicabilidade verídica de ações que norteiam o ensino tal qual como dos ouvintes (Ferreira, 2022).

Diante das informações, surgiu à motivação de pesquisar o questionamento de como as instituições educacionais empregam o ensino de Libras para os alunos ouvintes e surdos, como também, a inclusão destes nas turmas de EJA. A oportunidade partiu da experiência pessoal na realização do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) do curso de Letras-Libras na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) em uma escola pública na cidade de Belém-Pará.

Durante a realização do ESO, observou-se os desenvolvimentos das aulas, os recursos e estratégias utilizadas pelos professores e a inserção do ensino de Libras para os alunos, além dos resultados gerados após as atividades regência e escolhas metodológicas. Tais pontos, norteiam e abordam a importância de escolhas assertivas nas metodologias utilizadas para o ensino de Libras a estudantes surdos e ouvintes, ainda mais do EJA, além de sua relevância e impacto na comunidade surda.

Com isso, a pesquisa tem por objetivo geral descrever o ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes do EJA fundamental e médio tendo como suporte metodológico o ESO em Educação Especial do curso de Letras Libras da UFRA. Nesse sentido, objetivamos identificar a realidade escolar dos alunos como base na preparação das atividades de regência e escolhas metodológicas, além de analisar os aspectos metodológicos desenvolvidos para as aplicações das aulas em Libras como intuito de promover a inclusão nessa realidade escolar.

Por se tratar de uma vivência acadêmica por meio da experiência de observação e prática no ESO, a pesquisa é de abordagem qualitativa de cunho descritivo, sendo também, relato de experiência. A partir dos estudos de Perlin; Strobel (2006), Sperb e Thoma (2012), Scheffer; Bez; Passerino (2014), além de outros, fora fundamentada a realidade observada na escola, o desenvolvimento da educação de sujeitos surdos e aspectos metodológicos para o ensino de Libras.

No período de observação do ESO, pode-se perceber que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não ocorria no contraturno escolar, os profissionais que ali trabalham direcionavam-se para a sala de aula regular e prestavam papel de tradutor-interprete além de auxiliarem os alunos surdos simultaneamente, fazendo com que os eles ficassem separados dos ouvintes, direcionando assim, a atenção somente para a interpretação do professor do AEE e a dependência de tal profissional em momentos de dúvida.

A partir da situação supramencionada, notou-se que o processo de ensino de Libras para o público daquela sala sofria barreiras e dessa forma, pensou-se em envolver todos os estudantes durante as atividades de regência. Realizou-se então durante as aulas de ensino de Libras, atividades com cunho visual e dinâmico fazendo com que todos os indivíduos interagissem e compreendesse o assunto.

A inclusão ocorreu durante as aulas com a adaptação do material utilizado, tanto para as explicações quanto para as dinâmicas. Dessa maneira, o processo de esclarecimento e absorção do conteúdo fora de forma equalitária para ambos os públicos presentes na sala de aula, no qual, obteve-se a construção de conhecimentos e o papel dos recursos tecnológicos foram relevantes para a aprendizagem dos alunos.

Com isso, os aspectos propostos no ESO proporcionaram contato com a realidade de alunos do EJA e a aplicação de conhecimentos adquiridos durante a graduação que permitiram com que ocorresse impacto positivo no ensino de Libras a esse público. A explanação cultural, linguística e a interação social entre os estudantes trouxeram representatividade e inclusão a comunidade surda naquela realidade escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se do tipo básica, sendo esta, com finalidade de adquirir conhecimentos sem aplicações práticas, e de abordagem qualitativa de caráter descritivo, ou seja, os dados obtidos foram analisados indutivamente além de não haver informações com fins quantificáveis, são interpretações básicas dos fenômenos. As informações para mover e teorizar o estudo, partiram-se de relato de experiência com base na observação e prática de regências realizadas por meio do ESO (Rodrigues *et al*, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de observação do ESO, notou-se, a priori, o deslocamento dos profissionais do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para a sala de aula regular, prestando papel de intérprete/tradutor e docente do AEE simultaneamente durante a aula do professor titular. Tal situação, esclareceu-se antes do contato com os estudantes surdos por esses mesmos profissionais, a justificativa para o ocorrido, foi a de que os alunos surdos são da turma do EJA e maiores de idade, tendo, portanto, obrigações pessoais nos outros turnos, não tendo tempo de ir ao AEE.

Sperb e Thoma (2012, p.60), relatam esse mesmo desafio em uma pesquisa realizada no norte do Rio Grande do Sul no qual uma professora e três alunas surdas do AEE foram participantes.

(...) Ainda reconhece que a orientação do AEE é de que estes alunos sejam atendidos todos os dias, porém isto não é possível, visto que muitos moram longe da escola e precisam do transporte escolar para se deslocar. Para muitos alunos é cansativo ficar o dia todo na escola e, em época de provas escolares, eles precisam estudar à tarde; outros trabalham. (SPERB e THOMA, 2012, p.60).

No decorrer das aulas, o professor do AEE tinha duas funções e isso trouxe desafios para demanda de alunos surdos na sala de aula. Ocorreram situações de alguns surdos omitirem a sua dúvida por conta do docente especializado está ajudando outro estudante surdo. Há várias dificuldades de aprendizado pois eles são atendidos de forma coletiva, sendo que o atendimento singular é prioritário por conta da individualidade de cada discente (Sperb e Thoma, 2012).

Ademais, percebeu-se que não houve aproveitamento de estratégias, por parte dos professores regulares, que envolvessem os alunados surdos nas atividades ou durante as aulas. Eles ficavam em grupo voltando a atenção somente para a interpretação e tradução do professor do AEE e a sua explicação em certas dúvidas. É imprescindível que haja capacitação, organização e adaptação por parte dos professores para ministrarem aulas de qualidade ainda mais tratando-se de educação voltada a pessoas com deficiência (Glat e Fernandes, 2005).

Essa oportunidade de adaptação serve para a construção de um conteúdo educativo onde se adequa as singularidades do aluno especial, pois quando se fala em educação imediata, não se trata de desativar o que já está funcionando, mas articular métodos. As escolas comuns e instituição

de educação especial precisam compreender e aceitar a existência dessas diferenças e suas diversidades para que haja uma formação adequada, há várias formas de construir o conhecimento, nessa etapa não será só o papel do professor, mas sim de toda comunidade que está no entorno do aluno (BELARMINO, 2019; p.18).

Os discentes surdos mesmo sendo maiores de idades necessitam de metodologias de ensino e suporte para obterem aproveitamento no desempenho escolar. A escola precisa oferecer capacitação aos professores para repensarem as estratégias de ensino em uma sala de aula mista, ou seja, com ouvintes e surdos. A articulação de ensino na educação especial e inclusiva irá beneficiar ambos os públicos além de os envolverem durante o processo educacional (Berlamino, 2019).

A partir das situações observadas no ESO, foram elaboradas e ministradas oficinas, para toda a comunidade escolar, com foco no ensino da Libras nível básico, no qual, pretendeu aproximar os alunos a dinâmica educacional vigente da escola escolhida. Na sala de aula estavam presentes alunos surdos e ouvintes, como também, professores do AEE. Apesar de ambos terem percepções distintas de mundo, sendo o primeiro de cunho visual-espacial e o posterior oral-auditiva, houve o contato entre eles, sendo favorecido o desenvolvimento do aprendizado misto (Scheffer, Bez e Passerino, 2014).

Dessa forma, pode-se perceber que o ensino, no presente contexto, envolve pessoas de culturas e línguas distintas, ou seja, há variedade social neste espaço escolar que deve ser trabalhada em conjunto. O professor precisa estimular a troca de experiências juntamente a comunicação e harmonia identificando diversos métodos e metodologias assertivas para essa interação. Com isso, na primeira aula, repassou-se o conteúdo de forma dinâmica e que houvesse troca de experiência, no qual, obteve-se êxito entre o público surdo e ouvinte (Santos, 2021).

Durante as ministrações, notou-se que houve sentimento de reconhecimento e valorização da Libras por parte dos estudantes surdos. Logo, Perlin e Strobel (2006, p.19) pontuam a pedagogia surda no quesito de tratar “a modalidade da ‘diferença’, na qual, se fundamenta na subjetivação cultural” e “é uma modalidade querida e sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser.” A pedagogia surda valoriza os traços culturais da diferença e traz consigo a representação da comunidade para se obter espaço de direito na sociedade e no que se trata a realidade abordada, na educação.

Para proporcionar aulas interativas e harmônicas, alguns recursos escolares foram utilizados, como por exemplo, a projeção de slides por meio do aparelho Datashow. Nos slides, haviam bastante imagens e breves palavras. Como se favoreceu a visualidade, percebeu-se que durante as aulas e explicações, o entendimento por parte dos alunos ficou mais claro. Tornando assim, a aula dinâmica e com recursos que contemplavam ambos os sujeitos.

Discussões à parte, as tecnologias ou mídias digitais têm trazido, sem dúvida, possibilidades reais de inclusão, participação e crescimento para esse alunado, e quando adotadas como ferramentas educacionais, podem qualificar muito o nível de ensino, acelerar o processo de pesquisa e ressignificar o conceito linear do saber, democratizando o processo de construção do conhecimento para esses educandos. (SCHEFFER, BEZ e PASSERINO, 2014, p.320).

A inclusão fora estimulada durante as aulas a partir adaptação do material utilizado, tanto para as explicações, quanto para as dinâmicas. Dessa maneira, o processo de esclarecimento e absorção do conteúdo fora de forma igualitária para ambos os públicos presentes na sala de aula, no qual, obteve-se a construção de conhecimentos e o papel dos recursos tecnológicos foram relevantes ferramentas educacionais no processo de ensino-aprendizagem (Scheffer, Bez e Passerino, 2014).

O trabalho pedagógico ofertado em sala de aula, propiciou interesse por parte dos alunos de forma notória. Além dos recursos midiáticos, o professor do AEE estava presente com a atuação de tradutor-intérprete e para a realidade de inclusão naquele espaço, cada um teve seu papel. Para Santos (2021), o professor regular não necessita ter conhecimento em aspectos de tradução e interpretação da Libras, pois a escola deve promover estímulo ao sistema educacional inclusivo disponibilizando tal profissional em sala de aula.

O principal papel do intérprete é a intermediação na comunicação entre o aluno surdo para com o ouvinte, professor, colegas e a equipe escolar. Sendo seu papel de servir como tradutor e compartilhar a língua, ele, todavia, precisa ter em mente que seu contato não pode ser maior que o professor de sala. Assim, a questão principal não é apenas traduzir o conteúdo que foi exposto pelo professor regular, mas torná-lo mais acessível no que concerne a função educar (SANTOS, 2021, p.19).

O tradutor-intérprete proporciona interação entre o aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno na comunicação. Ou seja, em um espaço de sala de aula inclusiva, deve haver o máximo de recursos e profissionais capacitados para que o aluno surdo receba a

educação proporcional a do aluno ouvinte. Cada detalhe de investimento faz a diferença e proporciona uma relação construtiva e crescente de educação (Santos, 2021).

Portanto, percebeu-se que durante do período de regência do presente estágio, a comunidade escolar como um todo que participou das oficinas, obteve um desempenho significativo ao contato com a Libras nível básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências obtidas durante o Estágio Supervisionado Obrigatório I em Educação Especial do curso de Letras Libras da UFRA, contribuiu significativamente para a atuação como futura professora a partir de aplicabilidades do conhecimento obtido durante a graduação aos alunos surdos e ouvintes do EJA, além de permitir explorar práticas de ensino com base nas problemáticas encontradas a fim de saná-las.

Pode-se refletir o quão importante é o papel do professor em relação ao olhar de reconhecimento as necessidades dos estudantes e a prática constante em reformular a educação com base na realidade presente no ambiente de ensino, ainda mais com públicos distintos. Além da necessidade do trabalho em conjunto de todos os profissionais que ali se encontram, como os professores do AEE, tradutores-intérpretes, professores regulares e demais contribuintes.

No período de observação, pode-se perceber como funciona a dinâmica escola na sala de aula inclusiva, no qual, pelo fato dos alunos surdos não frequentarem o AEE nos contraturnos (manhã e tarde), os professores voltados para esse atendimento, estavam presente na sala de aula realizando a função de tradutor/intérprete. Alguns professores titulares, conversavam com os profissionais do AEE para buscar estratégias de adaptação de certas atividades e aulas para um ensino equalitário tanto para o público surdo, quanto para o ouvinte.

Apesar das problemáticas encontradas na escola, o momento das aplicações da regência fora imprescindível, pois obteve-se uma experiência ímpar com todos os alunos, devido a formação profissional ofertada na graduação, onde teve-se contato teórico com várias metodologias de ensino, no qual, pode ser usada neste momento do ESO. Então, nas

aulas ministradas, o desempenho dos discentes mostrou os resultados de toda uma base teórica e prática aprendida no decorrer do curso.

REFERÊNCIAS

BELARMINO, Erotildes. Educação especial: As metodologias no ensino fundamental para a prática da inclusão nas escolas públicas e privadas. **Revista Inclusiones**, p. 243-258, 2019. Disponível em: <http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1979> Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br> Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos. Ministério da Educação. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf Acesso em: 16 jun. 2024.

FERREIRA, Islânia Raylla Dos Santos. EJA para alunos surdos: um novo olhar sobre a educação inclusiva. Caraúbas, Rio Grande do Norte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/d9fc4245-e60a-407c-8ea1-a012b952cfe2/content> Acesso em: 16 jun. 2024.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf> Acesso em: 15 jul. 2022.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. Fundamentos da educação de surdos. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: https://moodle.ifsc.edu.br/pluginfile.php/263306/mod_resource/content/1/STROBEL%20K.%20PERLIN%20G.%20Fundamentos%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20surdos.%20%28livro%20did%C3%A1tico%29.pdf Acesso em: 15 ago. 2024.

RODRIGUES, William Costa et al. Metodologia científica. **Faetec/IST. Paracambi**, v. 2, 2007. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Rodrigues_metodologia_cientifica.pdf Acesso em: 15 jul. 2024.


SANTOS, Jucimar da Silva. **Os desafios encontrados no ensino de libras em escolas do ensino regular: uma pesquisa bibliográfica**. Dissertação de Mestrado, Patos-Paraíba, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1275> Acesso em: 05 ago. 2024.

SCHEFFER, Maira Lúcia Cervieri; BEZ, Maria Rosangela; PASSERINO, Liliana Maria. Mídias digitais na educação de surdos. **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. P. 310-330, 2014. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193580/000937233.pdf?sequence=1> Acesso em: 16 jul. 2022.

SPERB, Carolina Comerlato; THOMA, Adriana da Silva. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação de Surdos. **Textura Revista de Educação e Letras** **14.25**, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/50363271/937-2302-1-PB.pdf> Acesso em: 10 jul. 2022.



Capítulo 12
O PLANO BRASILEIRO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
2024-2028: IA PARA O BEM DA EDUCAÇÃO?
Livia Carolina Vieira



O PLANO BRASILEIRO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL 2024-2028: IA PARA O BEM DA EDUCAÇÃO?

Livia Carolina Vieira

*Doutora em Educação pela UFSCar. Pesquisadora da Cátedra Oscar Sala do IEA/USP.
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
(IFSULDEMINAS). Email: livia.vieira@ifsuldeminas.edu.br.*

RESUMO

O trabalho analisa o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA) 2024-2028, lançado em julho de 2024, observando seus desdobramentos para a educação. O PBIA estabelece diretrizes, ações e financiamento voltados para diversas áreas, como Saúde, Agricultura, Meio Ambiente, e Educação, visando o desenvolvimento e a aplicação da inteligência artificial no Brasil. Entre seus principais objetivos estão a inclusão social, defesa da democracia, integridade da informação e o desenvolvimento econômico sustentável. O documento reflete as expectativas de pesquisadores e da sociedade civil e apresenta questões em disputa, especialmente no contexto educacional. A metodologia empregada foi a análise documental primária do PBIA, comparando-o a outros estudos e diretrizes sobre o uso de IA na educação. A pesquisa visa contribuir para o debate sobre os desafios e oportunidades que o PBIA apresenta no campo da educação, levantando questões sobre a formação, segurança e inclusão no uso de IA nas escolas brasileiras. O PBIA, apesar de apresentar muitas possibilidades, ainda traz muitas questões em aberto, a depender de decisões posteriores à sua publicação.

Palavras-chave: inteligência artificial na educação; letramento digital; formação de professores; inclusão e segurança de dados.

ABSTRACT

This paper analyzes the Brazilian Artificial Intelligence Plan (PBIA) 2024-2028, launched in July 2024, focusing on its implications for education. The PBIA establishes guidelines, actions, and funding for various sectors such as Health, Agriculture, Environment, and Education, aiming to develop and apply artificial intelligence in Brazil. Its main objectives include social inclusion, defense of democracy, information integrity, and sustainable economic development. The document reflects the expectations of researchers and civil society, while presenting contested issues, particularly within the educational context. The

methodology employed was primary documental analysis of the PBIA, comparing it to other studies and guidelines on the use of AI in education. The research aims to contribute to the discussion on the challenges and opportunities that the PBIA presents in the field of education, raising concerns about training, security, and inclusion in the use of AI in Brazilian schools. Despite offering many possibilities, the PBIA still presents many unresolved issues, depending on decisions made after its publication.

Keywords: artificial intelligence in education; digital literacy; teacher training; data inclusion and security.

INTRODUÇÃO

O avanço da Inteligência Artificial (IA) demanda uma análise sobre seus desdobramentos na educação. Diante disso, além de compreender de que maneira essas tecnologias podem ser utilizadas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, também se faz necessário observar os desafios e responsabilidades que surgem com seu uso nas escolas e universidades. Essa questão é abordada em documentos como “Princípios de Direitos Humanos no Contexto da Inteligência Artificial” (MERCOSUR, 2023), “Inteligência Artificial e Educação: Guia para Responsáveis pela Formulação de Políticas” (UNESCO, 2021), “Diretrizes para a IA Generativa na Educação e Pesquisa” (UNESCO, 2023a), “Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na Educação: Uma Ferramenta a Serviço de Quem?” (UNESCO, 2023b) e “Inteligência Artificial e Educação - Uma Visão Crítica sob a Perspectiva dos Direitos Humanos, da Democracia e do Estado de Direito” (Council of Europe, 2022), que destacam a importância dos direitos humanos como guia para o desenvolvimento da IA.

Para um uso ético e responsável, os documentos destacam a necessidade da supervisão humana e da formação, do letramento dos sujeitos para o uso de IA. No Brasil ainda não temos uma regulamentação aprovada o que se torna um desafio no setor da educação. Com a ausência de normas específicas, podemos ter a presença de desigualdades no acesso e na aplicação da IA nas escolas, intensificando a exclusão digital e prejudicando alunos de contextos mais vulneráveis. Além disso, a utilização sem critérios definidos pode comprometer a privacidade dos estudantes, expô-los a riscos de discriminação algorítmica e violação de direitos.

Para além da falta de regulação, ainda temos baixa formação dos professores e gestores da educação para uso de inteligência artificial no Brasil, uma pesquisa realizada pelo Instituto Semesp - entidade que representa mantenedoras de ensino superior, entre 18 a 31 de março de 2024, com 444 docentes das redes pública e privada, do ensino infantil ao médio, de todas as regiões do país, mostrou que 74,8% dos entrevistados concordam parcial ou totalmente com o uso da tecnologia e inteligência artificial no ensino, mas pouco mais de um terço, 39,2%, dos professores entrevistados disseram que sempre utilizam a tecnologia como ferramenta de ensino. Além disso, também relataram problemas estruturais e pedagógicos que impedem ou dificultam o uso da tecnologia nas escolas (Agência Brasil, 2024).

Uma ação necessária para a formação dos professores e gestores é o investimento público em ações que proporcionem a formação e infraestrutura necessária. Nesse contexto, este estudo oferece uma análise do Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA), com o objetivo de identificar e examinar as ações direcionadas ao setor educacional.

Em julho de 2024, foi lançado o PBIA 2024-2028, um documento muito aguardado que estabelece princípios, define ações e prevê financiamento para os próximos quatro anos. As áreas contempladas incluem Saúde, Agricultura, Meio Ambiente, Desenvolvimento Social, Gestão do Serviço Público, Indústria, Comércio, Serviços e Educação. Dentre os objetivos destacados, está a promoção do desenvolvimento, disponibilização e uso da inteligência artificial no Brasil, direcionada para enfrentar os grandes desafios nacionais, sociais, econômicos, ambientais e culturais. O plano também visa à inclusão social, defesa da democracia, integridade da informação, soberania nacional e ao desenvolvimento econômico sustentável do país.

O documento abre possibilidade para mudanças reais, refletindo os anseios de pesquisadores e da sociedade civil. No entanto, ele contém termos ligados a áreas ainda em disputa, especialmente no contexto da educação, pois as ações propostas se concentram em iniciativas já em andamento ou que serão lançadas em breve, com foco principal na promoção de difusão, formação e capacitação.

O objetivo geral deste estudo foi analisar o PBIA (2024-2028) quanto aos aspectos relacionados ao uso de IAI na educação Brasileira, principalmente a pública. Os objetivos específicos estavam voltados à observação das ações direcionadas à infraestrutura e segurança de dados da educação brasileira. A metodologia utilizada foi a análise

documental primária do PBIA (2024-2028), em contraponto a outros estudos e diretrizes para o uso de IA na educação.

A EDUCAÇÃO NO PBIA

O PBIA aborda a educação como um dos principais setores a serem transformados pelo uso da IA. Ele destaca a necessidade de capacitação de professores e gestores para o uso responsável dessas tecnologias no ambiente escolar. Além disso, o PBIA propõe estratégias para integrar a inteligência artificial de forma inclusiva e ética no processo educacional. No entanto, as ações ainda estão em aberto como veremos.

Ao analisarmos as ações de formação e capacitação na área da educação, observamos que algumas iniciativas antigas, já presentes nas universidades públicas, foram incorporadas à proposta do PBIA, como a ampliação e criação de novos Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE). No documento do PBIA, esses laboratórios têm como objetivo a formação docente em literacia digital e o uso pedagógico da IA. Tal ação pode ser bem-sucedida, pois segundo os estudos de Biscaro, Souza e Rodrigues (2020), os LIFEs nas universidades se tornaram espaços valiosos para a promoção do ensino, pesquisa e extensão, além de proporcionarem reflexões significativas sobre a prática docente.

No entanto, um dos principais desafios neste caso, será garantir que a tecnologia não seja apenas algo isolado a ser explorado nos laboratórios, mas que esteja integrada nas práticas pedagógicas dos professores dos diferentes cursos, sendo compreendida a partir de uma análise crítica, ou seja, pensada enquanto um recurso que apresenta possibilidades complementares ao ensino e aprendizagem e não como uma ferramenta para realizar apenas uma atividade mecanicamente.

Outra ação contemplada no PBIA é a criação de cursos de graduação em IA e áreas correlatas, bem como o incentivo à oferta de disciplinas optativas em programação, ciência de dados e IA.

Não há uma previsão direta para cursos de licenciatura, nos quais há um grande distanciamento entre a incorporação de tecnologias e os currículos de formação inicial. Embora as diretrizes curriculares ofereçam alguns indicativos, ainda faltam políticas que promovam a integração efetiva e crítica das tecnologias no processo de formação docente. O novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034 amplia um pouco o debate em

relação às diretrizes anteriores e propõe estratégias significativas para o uso seguro da IA, como a "garantia de acesso, regulação, proteção de dados, meios, formação crítica e manejo socioambiental para o uso de tecnologias de comunicação e informação" (PNE, 2024) . O PNE também sugere a implementação de programas de educação crítica da mídia para a formação e letramento de profissionais da educação e estudantes, mas reconhece que essa formação ainda está distante de ser concretizada.

O PBIA encontra-se portanto alinhado à necessidade apontada no PNE de garantir uma educação crítica e qualificada sobre as tecnologias. No entanto, ambos os documentos ainda caminham para a definição de ações que de fato promovam uma integração crítica das tecnologias no currículo de formação docente.

Ainda no âmbito da formação ligada à educação, o plano prevê a disponibilização de bolsas de IA para Graduação e Pós-Graduação, além de bolsas de doutorado em IA no exterior, com o objetivo de "aumentar a oferta de profissionais altamente qualificados em IA no Brasil e reduzir a lacuna entre academia e indústria" (PBIA, 2024). No entanto, as áreas específicas que serão atendidas ainda precisam ser definidas.

Para a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, o PBIA prevê a implementação de um Programa de Formação em IA, em parceria com institutos federais, escolas técnicas, escolas públicas de ensino médio e empresas de tecnologia. Além disso, o plano inclui ações de impacto, como a criação de um sistema de monitoramento de egressos da rede federal de ensino técnico. Reconhecendo a importância de uma formação integral dos alunos do ensino técnico, será essencial acompanhar e exigir que essa formação promova uma reflexão crítica voltada para a compreensão profunda da tecnologia, em vez de se limitar à sua simples aplicação, ou a programas para a capacitação no uso de aplicativos, programas etc.

Os sistemas de IA podem exacerbar desigualdades e exclusões já presentes na sociedade, especialmente pela dificuldade em representar grupos diversos. Seja em sistemas de recomendação de conteúdo educacional ou em sistemas de tradução automática, os dados utilizados para treinamento podem priorizar determinados grupos e línguas. O PBIA propõe como uma de suas atividades "desenvolver modelos avançados de linguagem em português, com dados nacionais que reflitam nossa diversidade cultural, social e linguística, para fortalecer a soberania em IA" (PBIA, 2024). Essa iniciativa oferece uma oportunidade para superar o desafio mencionado e traz esperança ao debate. No entanto, é preciso ponderar que o sucesso dessa ação dependerá de como ela será

implementada, para não entregarmos nossos dados e toda a nossa diversidade para as mesmas grandes empresas que já dominam o setor de tecnologia mundial.

No que diz respeito às iniciativas diretamente ligadas à educação, alguns aspectos merecem atenção. No Sistema Gestão Presente, para controle de frequência de alunos do ensino básico, que visa combater o abandono e a evasão escolar, será fundamental garantir a representatividade e evitar que o sistema apresente vieses discriminatórios, estigmatização e/ou exponha vulnerabilidades de crianças e adolescentes. Além disso, como em qualquer outro sistema que utiliza IA na educação, é imprescindível que sejam incorporados os princípios de transparência e explicabilidade a todos os termos de uso e na sua utilização.

Outra iniciativa destacada são as soluções adaptativas, como a IA para avaliação formativa e diagnóstica, que, segundo o documento, “visam apoiar professores e gestores escolares na avaliação das atividades estudantis, facilitando intervenções mais eficazes na alfabetização e letramento” (PBIA, 2024). Além dos cuidados já mencionados, é preciso debater o formato das capacitações a serem realizadas nas escolas.

Quando falamos em capacitação e formação de professores temos um campo amplamente disputado por empresas e, muitas vezes, distante das universidades e dos pesquisadores. Não faz sentido trabalhar apenas a aplicação de ferramentas sem promover o devido debate sobre seu uso no contexto pedagógico e a compreensão ampliada da tecnologia, compreendendo sua concepção, os dados utilizados, as estruturas construídas para chegarem aos resultados/respostas. Esse enfoque limitado pode levar à automatização e homogeneização dos processos, afastando professores e alunos do debate crítico e do domínio das tecnologias.

Ainda temos que considerar que falar de IA e educação no Brasil enfrenta o desafio da garantia de infraestrutura. Não é por acaso que o título do documento almeja uma IA para todos, pois ela ainda não existe, é um horizonte distante. Dos R\$ 23,03 bilhões previstos, R\$ 5,79 bilhões estão destinados à infraestrutura e desenvolvimento de IA e não há clareza sobre qual parte desses recursos será destinada à educação e que tipo de infraestrutura será garantida.

Falar em infraestrutura é pensar na produção de dados, seu armazenamento e tratamento, que hoje é um serviço essencial para a ampliação e utilização da IA na educação. Hoje há uma grande dependência de instituições e sistemas educacionais a

serviços oferecidos por Big Techs⁷, que realizam a gestão e controle de dados educacionais do Brasil. Há um série de estudos sobre o fenômeno da *plataformização da educação* no Brasil, como os reunidos no livro "Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados", que acabou por transferir os sistemas de gerenciamento de arquivos, emails, ambientes de aprendizagem e outros recursos tecnológicos educacionais para Big Techs como Google e Microsoft, segundo pesquisa do Observatório da Educação Vigiada "70% das universidades públicas e secretarias estaduais de educação do País já firmaram parcerias com empresas que têm como modelo de negócio a extração de dados pessoais via inteligência artificial, sendo 67,61% desses acordos com as companhias representadas pelo acrônimo Gafam (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft)" (Sul 21, 2020).

Para José Van Dijck, Martijn de Waal e Thomas Poell (2018), a plataformização da educação é a integração de plataformas digitais nas atividades educacionais; plataformas que compõem um ecossistema mais amplo de mídias conectivas, incluindo redes sociais, sobre o qual elas são construídas e através do qual prosperam. Para Evangelista e Gonsales (2024), a plataformização no setor educacional se configura como um processo em que atores privados, já com experiência e domínio de mercado de outros tipos de plataformas digitais, passam a oferecer serviços de comunicação e gerenciamento de dados a instituições educacionais.

O problema do avanço da plataformização da educação no Brasil, que implica na utilização crescente dessas plataformas digitais e tecnologias como IA, está diretamente relacionado às soluções propostas pelo PBIA, iniciando pela formação de educadores em literacia digital e no uso pedagógico da IA e acrescentando a necessidade de garantia e controle sobre os dados educacionais.

O PBIA apresenta um conceito muito caro e necessário para mudar a realidade de dependência e transferências de dados para as Big Techs, de *soberania digital*. Quando mencionamos que os princípios do documento ainda são campos em disputa, estamos nos referindo exatamente a questões como essas, pois a soberania pode ser entendida de formas diferentes e talvez não da maneira que acreditamos ser necessária para uma melhora no setor educacional.

⁷ O termo *Big Tech* refere-se às maiores empresas de tecnologia do mundo, especialmente aquelas que dominam áreas como plataformas digitais, serviços de internet, redes sociais e hardware, como Google, Microsoft, Amazon, Meta e Apple.

Segundo Lyzbeth Cronembold, no IT Forum na Mata, que aconteceu em 2024, a soberania digital vai além da simples independência em relação aos próprios dados e tecnologias. Ela define soberania digital como a capacidade de um país de controlar e proteger sua infraestrutura digital, incluindo dados e comunicações, sem depender de fornecedores estrangeiros ou estar sujeito a legislações externas que possam ameaçar sua segurança nacional (Souza, 2024).

Assim, vislumbrando as possibilidades do PBIA, um caminho seria o de investimento em data centers e sistemas próprios para as universidades brasileiras e para os sistemas estaduais e municipais de ensino. Mas ainda não estão definidos os financiamentos para essas iniciativas, será necessária a mobilização da sociedade civil e cobrança pelo controle e gestão de dados da educação brasileira.

Não menos importante será acompanhar o destino dos financiamentos. Como podemos observar no quadro que trata das iniciativas de aplicação e desenvolvimento de IA, na linha da educação encontramos "ApoIA Startups - Educação, indicando a OpenAI e Fundação Lemann Educação". O que, de fato, significa? Quem de fato será então financiado? Será possível as iniciativas brasileiras se basearem em soluções regionais e que partam de demandas pedagógicas? São questões ainda em aberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento desperta esperanças e representa um significativo avanço em relação às iniciativas de governos anteriores. No entanto, ainda existem diversas questões pendentes no campo da educação, que precisam ser discutidas e resolvidas. É fundamental que nos mantenhamos atentos e comprometidos, tanto para compreender as implicações da IA na educação quanto para cobrar o uso responsável e ético dessa tecnologia.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Inteligência artificial pode ser ferramenta de ensino, mostra estudo. Agência Brasil, 2024.** Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/inteligencia-artificial-pode-ser-ferramenta-de-ensino-mostra-estudo?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 fev. 2025.

BISCARO, A. de F. V., SOUZA, S. R. O. de, RODRIGUES, M. A. T., Cunha, A. C., & Cruz, A. J. A. da. (2020). Formação inicial e continuada: o papel do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE/UFGD. Horizontes - **Revista De Educação**, 9(16), 1–13. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/13092> Acesso: 02/09/2024.

DIJCK, José Van; WAAL, Martijn de; POELL, Thomas. **The platform society: public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

EVANGELISTA, Rafael de Almeida; GONSALES, Priscila. **A plataforma da educação no Sul Global e seus laços com os atores do capitalismo de vigilância**. In: ALVES, Lynn; LOPES, David (orgs.). Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsias. Salvador: EDUFBA, 2024.

EVANGELISTA, Rafael [organização]. **Educação em um cenário de plataforma e de economia de dados** [livro eletrônico]. São Paulo : Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2024. Disponível em <https://www.cgi.br/publicacao/educacao-em-um-cenario-de-plataformizacao-e-de-economia-de-dados/> Acesso em: 12/09/2024.

MERCOSUR. Declaración de Ministros y Altas Autoridades sobre Derechos Humanos de los Estados Partes del MERCOSUR sobre los Principios de Derechos Humanos en el Ámbito de la Inteligencia Artificial. **Montevideo: Reunión de Altas Autoridades en Derechos Humanos y Cancillerías del MERCOSUR (RAADH)**, 2023. Disponível em: <https://www.raadh.mercosur.int/pt-br/download/declaracion-de-ministros-y-altas-autoridades-sobre-derechos-humanos-de-los-estados-partes-del-mercosur-sobre-los-principios-de-derechos-humanos-en-el-ambito-de-la-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 15 set. 2024.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. **IA para o Bem de Todos. Proposta de Plano Brasileiro de Inteligência Artificial 2024-2028**. Brasil, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2024/07/plano-brasileiro-de-ia-tera-supercomputador-e-investimento-de-r-23-bilhoes-em-quatro-anos/ia_para_o_bem_de_todos.pdf/view. Acesso em: 06 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conae 2024 – Documento Base - **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <URL>. Acesso em: 19 de abril de 2024.

SOUZA, Pamela. **Cultura Data Driven e soberania digital: os desafios do Brasil na gestão de dados**. 2024. Disponível em: <https://itforum.com.br/noticias/cultura-data-driven-soberania-digital/>. Acesso em: 25 fev. 2025.


SUL21. **Educação vigiada: em troca de parcerias gratuitas, governos entregam a grandes empresas dados da educação pública**. 2020. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2020/07/educacao-vigiada->

em-troca-de-parcerias-gratuitas-governos-entregam-a-grandes-empresas-dados-da-educacao-publica/. Acesso em: 25 fev. 2025.

UNESCO. **Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas**. Paris: UNESCO. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>. Acesso em: 10 mar. 2024.


UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>. Acesso em: 10 mar. 2024.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?** Paris: UNESCO, 2023b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 10 mar. 2024.



Capítulo 13
**A RELAÇÃO ENTRE RESILIÊNCIA EMOCIONAL E
DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DO 1º ANO DO
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE UMA ESCOLA
PÚBLICA ESTADUAL DO INTERIOR DO CEARÁ**

Maria Elane Batista de Moraes
Francisca Barbosa Vasconcelos
Roberto Claudio Bento da Silva
Roseberg Pereira de Sousa



**A RELAÇÃO ENTRE RESILIÊNCIA EMOCIONAL E DESEMPENHO
ESCOLAR DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO INTERIOR DO
CEARÁ**

Maria Elane Batista de Moraes

*Pós-graduada em Biologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA/CE),
elanemoraismbiologa@gmail.com;*

Francisca Barbosa Vasconcelos

*Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA),
kinhabarbosa947@gmail.com;*

Roberto Claudio Bento da Silva

*Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
robertoclaudiobento@yahoo.com.br;*

Roseberg Pereira de Sousa

*Mestrando em Ensino de Física pela Universidade Regional do Cariri (URCA/CE),
roseberg.sousa@urca.br*

RESUMO

As competências socioemocionais caracterizam-se como capacidades individuais que estão intrinsecamente ligadas à aprendizagem. Assim, contemplar essas competências nas práticas docentes torna-se fundamental para a elevação do desempenho acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre a Resiliência Emocional e o desempenho acadêmico dos estudantes da primeira série do ensino médio em tempo integral da EEMTI Menezes Pimentel. E como aporte teórico, partimos das evidências construídas por pesquisas realizadas pelo IAS (2021), OCDE (2022), além de autores como Silva; Alsen; Lacharité (2003), Cyrulnik

(2004), Osório (2021), dentre outros. Como percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quali-quantitativa, de natureza básica com aplicação de questionários a oito estudantes, sendo quatro homens e quatro mulheres com alto e baixo desempenhos acadêmicos. Como resultados, verificou-se que o desenvolvimento das competências socioemocionais está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico dos estudantes e que os meninos tendem a possuir um desenvolvimento socioemocional superior ao das meninas. Como conclusão, defendemos o fortalecimento de práticas docentes que contemplem o trabalho com as competências socioemocionais de forma sistematizada durante as três séries do Ensino Médio, o que pode ser feito através do fortalecimento das ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Diretor de Turma, com formação continuada para todos os professores da escola a fim de que esses contemplem em suas práticas o trabalho com as competências socioemocionais.

Palavras-chave: Competências Sociomocionais. Desempenho Acadêmico. Prática docente.

ABSTRACT

Socio-emotional skills are characterized as individual capabilities that are intrinsically linked to learning. Therefore, considering these skills in teaching practices becomes essential for increasing students' academic performance. So, this article aims to analyze the relationship between Emotional Resilience and the academic performance of students in the first year of full-time high school at EEMTI Menezes Pimentel. And as a theoretical contribution, we start from the evidence built by research carried out by the IAS (2021), OECD (2022), in addition to authors such as Silva; Alsen; Lacharité (2003), Cyrulnik (2004), Osório (2021), among others. As a methodological approach, it is a descriptive research, with a qualitative and quantitative approach, of a basic nature with the application of questionnaires to eight students, four men and four women with high and low academic performances. As a result, it was found that the development of socio-emotional skills is directly related to students' academic performance and that boys tend to have superior socio-emotional development than girls. In conclusion, we defend the strengthening of teaching practices that include work with socio-emotional skills in a systematic way during the three grades of high school, which can be done by strengthening the actions developed within the scope of the Class Director Project, with continued training for all teachers at the school so that they include work with socio-emotional skills in their practices.

Keywords: Socio-emotional Skills. Academic Performance. Teaching practice.

Introdução

A Educação Básica enfrenta o desafio de alcançar os padrões mínimos de qualidade previsto no seu Plano Decenal 2014-2024. Esse Plano prevê um total de 20 metas e determina diretrizes, objetivos e estratégias para o alcance das mesmas em um período de 10 anos.

Das vinte metas estabelecidas no último Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, somente quatro foram total (metas 7 e 11) ou parcialmente (metas 13 e 14) cumpridas.

Diante dessa realidade, é fundamental que se busquem alternativas para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais ofertados à população tanto em termos de infraestrutura e qualificação e remuneração de professores quanto em desempenho acadêmico dos estudantes.

Nessa perspectiva, o trabalho com as competências socioemocionais parece ser uma alternativa plausível enquanto estratégia de construção de espaços escolares acolhedores e prazerosos onde os estudantes possam ter a liberdade de expressarem seus sentimentos, buscarem compreender a realidade na qual convivem e refletirem sobre desafios que a sociedade moderna lhes impõe como condição para o exercício pleno da cidadania, a qual pode ser trabalhada intencionalmente pela escola a partir da unidade curricular de Projeto de Vida.

Nesse contexto, a partir de pesquisas desenvolvidas pelos Instituto Airton Senna (IAS, 2021) com estudante da rede pública do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Ceará bem com pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2022) com estudantes das redes públicas de dez países (Colômbia, Coreia do Sul, Finlândia, Estados Unidos, Turquia, Colômbia, Rússia, Canadá, Portugal e China), evidenciando a relação entre as competências socioemocionais e desempenho acadêmico dos estudantes de 10 e 15 anos, buscamos investigar se e como essas relações se dão com os estudantes da primeira série do Ensino Médio em Tempo Integral de uma escola pública estadual, localizada em Potengi, município com aproximadamente doze mil habitantes, localizada no extremo sul do Estado, que conta com apenas uma escola de Ensino Médio e enfrenta os mesmos desafios de melhorar os indicadores de desempenho acadêmico dos estudantes.

Para a realização da pesquisa, partimos da seguinte questão de pesquisa: Qual a relação entre Resiliência Emocional e desempenho escolar⁸ dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Ensino Médio em tempo Integral do interior do Ceará? E para responder a esse questionamento, estabelecemos como objetivo: Analisar a relação entre Resiliência Emocional e desempenho escolar dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Ensino Médio em tempo Integral do interior do Ceará. E como objetivos específicos: investigar o nível de desenvolvimento das habilidades socioemocionais Tolerância à Frustração, Tolerância ao Estresse e Autoconfiança dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio; relacionar o nível de desenvolvimento socioemocional dos estudantes com o seu desempenho acadêmico.

A relevância desse trabalho reside na necessidade de preparar os adolescentes para enfrentarem os desafios da vida cotidiana. E para isso, as competências socioemocionais se mostram como fortes aliadas e preditoras de bons resultados educacionais, sendo necessário, portanto, que as escolas contemplem em seus currículos o trabalho intencional com essas competências.

Como percurso metodológica, adotamos uma abordagem quali-quantitativa com aplicação de questionários aos sujeitos selecionados. E como aporte teórico, partimos das evidências construídas por pesquisas realizadas pelo IAS (2021), OCDE (2022), além de autores como Silva; Alsen; Lacharité (2003), Cyrulnik (2004), Osório (2021), dentre outros.

As competências socioemocionais

Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a globalização aproximou as pessoas, mas deixou o mundo mais complexo e desafiador para os jovens, os quais devem ser preparados para enfrentarem os desafios da vida cotidiana tanto no que se refere à vida pessoal, quanto social, familiar e em relação sua preparação para o mercado de trabalho

As competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar

8 Para efeitos desta pesquisa, consideramos desempenho escolar como um conceito construído a partir da análise de dados de frequência e nota dos estudantes em todos os componentes curriculares.

consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas (IAS, 2020). Essas competências podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social.

As competências socioemocionais podem ser fortalecidas ao longo da vida. Elas não são inatas, podendo ser desenvolvidas por todas as pessoas durante sua trajetória. Sendo assim, o desenvolvimento dessas competências precisa estar contemplado nas políticas educacionais e práticas escolares com vistas à educação integral dos jovens.

O Instituto Airton Senna (IAS, 2020) classifica essas competências em cinco, grandes grupos ou macro competências que são: Autogestão, Engajamento com os outros, Amabilidade, Resiliência Emocional, Abertura ao Novo, como mostrado na figura 1.

Figura 1. Macrocompetências Socioemocionais



Fonte: Instituto Airton Senna, 2020

Para o IAS (2020, p. 6) a Autogestão envolve característica como organização, esforço e capacidade na construção de objetivos claros bem como à maneira de alcançá-los de forma ética, com perseverança e autonomia. Essas competências contribuirão para orientar os jovens nas suas escolhas nos campos pessoal e profissional além de capacitá-los para perseguirem suas metas com determinação.

O Engajamento com os Outros está “fortemente associado a interações sociais e ao interesse pelo mundo” (IAS, 2020, p 5). Para desenvolver essa competência é necessário que o indivíduo esteja aberto ao diálogo com outras pessoas, esteja disposto a aprender continuamente bem como a assumir as responsabilidades no exercício da cidadania, valorizando a autonomia e o protagonismo.

A Amabilidade, por sua vez, “é muito importante para as relações interpessoais, para a criação de vínculos entre as pessoas, para a cooperação, colaboração e a sensação de que não se está sozinho” (IAS, 2020, p. 5). As habilidades que estrutura essa competência contribuem para que o sujeito seja mais compreensivo e solidário diante da dificuldade alheia, agindo colaborativamente na solução de problemas que afligem o próximo.

A Resiliência Emocional “está relacionada à capacidade de alguém lidar com as próprias emoções, demonstrando equilíbrio e controle sobre suas reações emocionais, como por exemplo raiva, insegurança e ansiedade, sem apresentar mudanças brusca” (IAS, 2020, p. 6). As habilidades dessa competência contribuem para que o sujeito desenvolva a capacidade para realizar tarefas, ainda que difíceis, e regular suas emoções, construindo assim, uma postura favorável ao desenvolvimento da habilidade de aprender a aprender, continuamente.

Por fim, a Abertura ao Novo se refere à atitude do sujeito de estar aberto a novos aprendizados nos campos pessoal, social, acadêmico, artístico, dentre outros, sendo curioso e buscando compreender, com profundidade, como as coisas funcionam no mundo moderno no qual vivemos nos dias atuais (IAS, 2020).

As competências socioemocionais, portanto, refletem um conjunto de competências, habilidades, atitudes e valores necessários à vida em sociedade e à formação integral dos jovens. Além disso, essas competências estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento das competências cognitivas dos estudantes. E para efeito deste trabalho, focamos na Resiliência Emocional que será abordada na seção seguinte.

Resiliência Emocional

A Resiliência Emocional envolve as competências de tolerância ao estresse, tolerância à frustração e autoconfiança que se mostram fundamentais para suportar momentos de adversidade e superar desafios, mesmo quando as condições não se mostrem favoráveis. O Quadro 1 traz uma breve descrição das competências que estruturam a resiliência emocional.

Quadro 1. Descrição das competências que estruturam a resiliência emocional

Tolerância ao estresse	Tolerância à frustração	Autoconfiança
Diz respeito a administrar sentimentos desagradáveis e encontrar formas de lidar com eles de maneira construtiva. Estresse e ansiedade, por exemplo, fazem parte da vida e, muitas vezes, não podemos evitá-los. O que podemos fazer é aprender meios mais saudáveis de enfrentar adversidades. Ao agir dessa forma, diminuímos a preocupação excessiva e nos tornamos mais capazes de resolver nossos problemas.	Está ligada à capacidade de desenvolver estratégias eficazes para regular a raiva ou a irritação e manter a tranquilidade, o equilíbrio e a serenidade diante das situações que podem trazer frustrações. Ao dar as devidas proporções emocionais às dificuldades a nossa frente, somos capazes de usar essas emoções de maneira a potencializar a descoberta de soluções mais eficazes ao que nos traz frustração.	Refere-se a acreditar em si mesmo e seguir adiante, mesmo quando as coisas parecem difíceis ou não indo tão bem. Quando nos valorizamos e nos sentimos realizados, somos capazes de pensar de forma mais realista frente aos nossos desafios. Assim, acabamos por ajudar a fazer as coisas acontecerem.

Fonte: Instituto Airton Senna, (2020, p. 6)

A Resiliência Emocional, portanto, está relacionada com a capacidade de acreditar em si mesmo, de se reinventar diante de situações de dificuldade, de refletir sobre seu modo de vida pela adoção de estratégias para superação de sentimento negativos ou situações desagradáveis.

Os efeitos dessa competência para a vida pessoal e social, bem como para a melhoria da aprendizagem, tem sido objeto de discussão por estudiosos do assunto, bem como de pesquisas realizadas por instituições que buscam estratégias que possam ser adotadas pelas pessoas a fim de serem mais assertivas e produtivas e viverem mais felizes diante dos conflitos constantes que caracterizam a sociedade moderna.

Uma pesquisa realizada com estudantes da rede pública estadual de São Paulo, em 2021, mostra que dois de cada três estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio da rede estadual daquele estado relatam sintomas de depressão e ansiedade. Foi o que apontou um mapeamento desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna, que contou com a participação de 642 mil alunos no âmbito do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), edição 2021. O estudo permitiu analisar a evolução do desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto da pandemia.

Do grupo avaliado, um em cada três estudantes afirmou ter dificuldades para conseguir se concentrar no que é proposto em sala de aula, outros 18,8% relataram se sentir totalmente esgotados e sob pressão, enquanto 18,1% disseram perder totalmente

o sono por conta das preocupações e 13,6% afirmaram a perda de confiança em si.

Dentre as competências socioemocionais que os estudantes precisam desenvolver, destacamos a Resiliência Emocional que é a capacidade de uma pessoa se adaptar, recuperar e superar adversidades. É a habilidade de lidar com desafios e mudanças de maneira saudável e construtiva, mantendo uma atitude positiva, apesar das dificuldades. Ela envolve o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais que permitem lidar com as dificuldades de maneira adaptativa, em vez de se deixar abater por elas. É importante para lidar com os desafios da vida cotidiana, por isso, precisam ser estimuladas na sala de aula.

Para Silva; Elsen; Lacharité (2003, p. 147):

A resiliência caracteriza-se pela capacidade do ser humano responder de forma positiva às demandas da vida cotidiana, apesar das adversidades que enfrenta ao longo de seu desenvolvimento. Trata-se de um conceito que comporta um potencial valioso em termos de prevenção e promoção da saúde das populações; mas, ainda permeado de incertezas e controvérsias.

Na visão dos autores, a resiliência pode ser compreendida como a capacidade dos sujeitos para enfrentar situações difíceis com tolerância e persistência. Nessa mesma linha, (Cyrulnik, 2004) classifica a Resiliência como a capacidade do ser humano para enfrentar, vencer, aprender, crescer e mudar, quando os fatores estressores, as adversidades, interrupções e perdas ocorrem em sua vida.

A Resiliência Emocional é compreendida como a capacidade de enfrentar um problema ou dificuldade, aprender com ele, não se apegar a esse evento negativo e conseguir seguir adiante. Na visão de Osório (2021), “para desenvolver essas características, é preciso alterar um conjunto de crenças espirituais e contextos culturais que são desenvolvidos ao longo da vida para que sejam mudados e transformados”. Indivíduos resilientes são capazes de acreditar em si mesmos e na sua capacidade de gerir de forma eficaz os desafios da sua vida. Cada pessoa desenvolve uma forma diferente de gerenciar esse estresse. Para isso, uma mudança de postura diante dos obstáculos se faz necessária.

Estudos realizados pelo Porvir Educação em parceria com o Instituto Airton Senna revelam que alunos com competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade em aprender os conteúdos acadêmicos. No livro “Uma questão de caráter”, o escritor e jornalista americano Paul Tough (2014) vai além, e coloca

que o sucesso no meio universitário não está ligado ao bom desempenho na escola, mas sim à manifestação de características como otimismo, resiliência e rapidez na socialização.

Por isso, a Resiliência é entendida uma competência essencial para qualquer ser humano por favorecer a capacidade de lidar e de transpor adversidades fundamentais para o sucesso profissional e pessoal. Pessoas resilientes conseguem ver situações por outra ótica, enxergando o lado bom de momentos ruins, aprendendo com isto e seguindo em frente. Ter essa capacidade para lidar com os problemas, torna a pessoa capaz de enfrentar crises, superar seus próprios traumas e perdas, e estar sempre se adaptando a novos desafios. Acreditar em si mesmo é a chave da resiliência e isso é enormemente eficaz na vida das pessoas.

A inteligência emocional na escola possibilita que os alunos tenham maior controle sobre suas emoções. A capacidade de lidar com elas é essencial no período escolar e também muito útil para o futuro profissional dos estudantes. Além disso, é fundamental que eles aprendam a moldar suas atitudes por um viés positivo e benéfico à saúde.

A resiliência acadêmica refere-se à disposição do indivíduo para perseverar em tarefas escolares, mesmo quando ele se sente frustrado (POLETTI; DOBBS, 2007). Benetti; Junior; Wilhelm (2017, p. 15) reforçam a ideia de Poletti; Dobbs (2007) ao afirmarem que “academicamente resiliente é aquele que alcança sucesso, apesar da presença de condições adversas – traumas, grande pobreza, enfermidade grave, divórcio dos pais, luto pesado, etc”. E Meyer et. al. (2006) defende que a maneira como os alunos respondem a todos esses desafios é fundamental para o sucesso em todos os níveis e contribui para a sensação geral de bem-estar e saúde. E a Resiliência é o elemento-chave para evitar o esgotamento físico e mental, a depressão e a fadiga.

Quando se fala do desempenho escolar dos alunos relacionado à Resiliência Emocional, Benetti; Junior; Wilhelm (2017) afirmam que

Na área da educação, os estudos sobre a resiliência têm ganhado reconhecimento como um importante marco, a partir do qual podemos entender porque alguns alunos se tornam mais bem sucedidos na escola, enquanto outros, em semelhantes condições, tendem ao fracasso. No contexto escolar, a resiliência acadêmica é uma versão mais específica do conceito maior de resiliência.

A afirmação de Benetti; Junior; Wilhelm (2017, p. 15) ressalta a importância de a

escola trabalhar as competências socioemocionais em seu currículo formal, especialmente, a Resiliência Emocional, de forma a atender as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apontam o trabalho com esse tema, de forma mais intensa, nas Competências 8, 9 e 10.

Com o objetivo de analisar a importância das competências socioemocionais para a aprendizagem de estudantes da educação básica, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em estudo realizado com crianças e adolescentes de 10 e 15 anos, em 2022, defende que uma educação bem sucedida, hoje, fortalece não apenas o cognitivo, mas também o socioemocional.

A discussão sobre o papel das competências socioemocionais ganhou corpo no mundo inteiro ao longo das últimas décadas. Nos anos 90, o surgimento do Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a publicação do Relatório Jacques Delors, organizado pela Unesco, representaram um importante passo para o debate sobre a necessidade de uma educação plena, que considere o ser humano em sua integralidade.

O desenvolvimento das competências socioemocionais pode ser benéfico tanto para um bom desempenho em matemática, como para ter sucesso nas artes, em Língua Portuguesa, para elevar o nível de empregabilidade dos jovens, além de contribuir para a construção de níveis mais elevados de felicidade e bem-estar das pessoas.

Os resultados da elevação do nível de desenvolvimento socioemocional dos alunos são sentidos na própria sala de aula, como mostram pesquisas promovidas pelo Instituto Ayrton Senna e pela OCDE. Alunos mais responsáveis, focados e organizados aprendem, em um ano letivo, cerca de um terço a mais de matemática do que os colegas que apresentam essas competências menos desenvolvidas. Em português, os efeitos são semelhantes, e alunos mais abertos e protagonistas têm seu aprendizado impulsionado em um terço também.

Jennifer Adams, diretora de Educação de Ottawa (Canadá) defende que o papel da escola não pode se restringir apenas às competências acadêmicas, mas que tem toda uma gama de habilidades sociais que precisam ser desenvolvidas. Entre elas, as principais são: criatividade, espírito inovador e colaborativo, estar aberto a novas ideias e lidar com desafios. A resiliência é, portanto, uma competência essencial para qualquer ser humano. Ter a capacidade de lidar e de transpor adversidades é fundamental para o sucesso profissional e pessoal. Pessoas resilientes tendem a aproveitar positivamente

até mesmo situações constrangedoras, ao mesmo tempo em que conseguem superar problemas advindos de situações conflituosas que possam interferir no seu bem estar.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada no componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Demais Práticas Sociais – NTPDPS, em uma escola pública estadual de Ensino Médio em Tempo Integral do interior do Ceará, envolvendo estudantes das primeiras séries “A”, “B” e “C”, com o intuito de investigar a relação entre a Resiliência Emocional e o desempenho escolar dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio em Tempo Integral.

As competências analisadas neste trabalho são tolerância ao estresse, tolerância à frustração e autoconfiança, que estruturam a macrocompetência Resiliência Emocional. Essas competências são responsáveis por produzir um impacto positivo implícito em uma ampla gama de resultados e contextos, tanto no nível individual quanto social.

Assim, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa básica, de abordagem qualiquantitativa e com objetivos explicativos. E para a realização da pesquisa, foi adaptado o questionário produzido pelo IAS (2020) para avaliação das rubricas e aplicado aos sujeitos da pesquisa.

Para isso, foram selecionados oito estudantes do 1º ano do Ensino Médio considerando-se os critérios de gênero e desempenho escolar, de modo que a amostra ficou composta como mostrado no Quadro 2:

Quadro 2: Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa 8 estudantes	4 alunos	2 alunos com os melhores desempenhos acadêmicos do 1º ano
		2 alunos com os mais baixos desempenhos acadêmicos do 1º ano
	4 alunas	2 alunas com os melhores desempenhos acadêmicos do 1º ano
		2 alunas com os mais baixos desempenhos acadêmicos do 1º ano

Fonte: Sige Escola

A seleção dos estudantes de primeiro ano se justifica por serem compostas por alunos que estão se adaptando ao novo ensino e à nova escola e, portanto, necessitam desenvolver as competências socioemocionais para se adaptarem melhor a essa nova

realidade em seus estudos.

Quanto ao questionário, ele foi composto por três perguntas abordando as competências tolerância ao estresse, tolerância à frustração e autoconfiança; e quatro situações para cada pergunta (ver anexo). Para aplicação do questionário, utilizamos a ferramenta *google docs*.

Como passo seguinte, foram sistematizadas as respostas e classificados os alunos nos degraus de desenvolvimento conforme definido pelo Instituto Airton Senna.

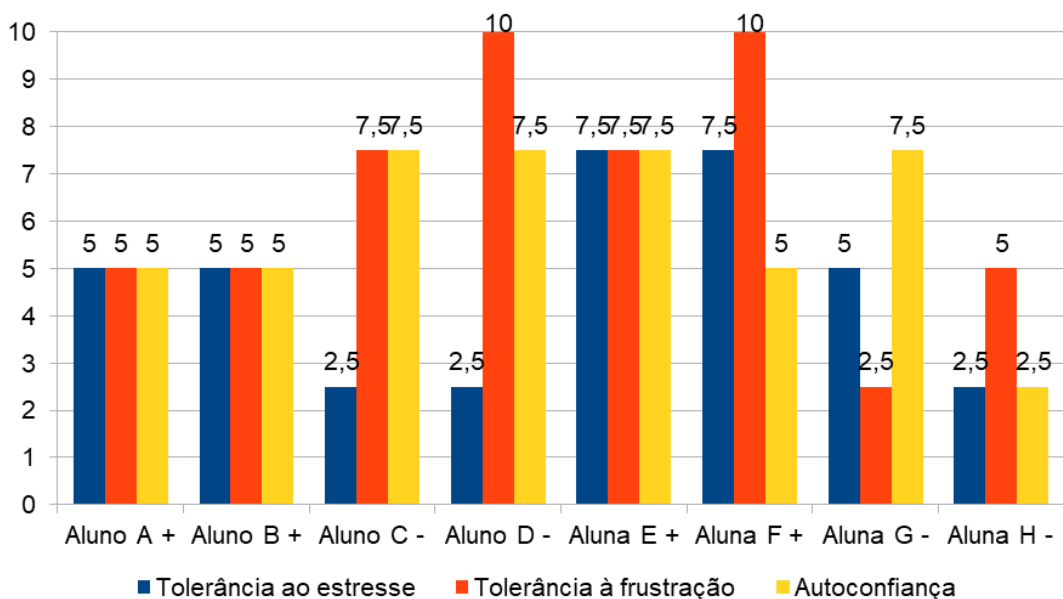
Os estudantes foram divididos em quatro grupos pelos critérios de gênero e desempenho escolar. E quanto ao desempenho socioemocional foram classificados em quatro degraus, de acordo com a situação escolhida para cada pergunta, sendo que o degrau 1, equivale a 2,5 pontos em uma escala de 0 a 10 e significa “competência pouco desenvolvida”; os degraus 2 e 3, equivaleem a 5,0 e 7,5 pontos, respectivamente, em uma escala de 0 a 10 e significam “competência em desenvolvimento; e o degrau 4, equivale a 10 pontos em uma escala de 0 a 10 e significa competência desenvolvida.

A seção seguinte traz a análise e discussão dos dados da pesquisa.

Análise e discussão dos resultados

Os dados da pesquisa foram sistematizados e representados através do Gráfico 1.

Gráfico 1. Competências da amabilidade e desempenho escolar dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa

Os estudantes foram divididos em quatro grupos, conforme mostrado no Quadro 2. Quando analisados os grupos por gênero, observa-se que homens e mulheres têm desenvolvimento socioemocional semelhante, (67,5 e 70 pontos, respectivamente) com ligeira vantagem das mulheres. Esse dado mostra que os estudantes ainda não têm essa capacidade desenvolvida, uma vez que se enquadram no degrau 3, que indica “competência em desenvolvimento”.

Quando comparados os grupos de alunos com alto e baixo desempenhos acadêmicos, observa-se que a resiliência é mais desenvolvida por alunos com baixo desempenho acadêmico: os primeiros somam 30 pontos e os segundos 37,5. Esse fato pode estar relacionado às vivências dos alunos no ambiente extra escolar, uma vez que, apesar de a escola poder e dever trabalhar de forma intencional as competências socioemocionais no seu currículo, não é somente na escola que essas competências podem ser desenvolvidas.

Entre os grupos de alunas com alto e baixo desempenhos acadêmicos, a diferença no desenvolvimento da resiliência emocional é marcante. Enquanto o segundo grupo está no intervalo de “competência pouco desenvolvida”, atingindo 25 pontos, o primeiro grupo se enquadra no intervalo “competência em desenvolvimento”, alcançado 45 pontos. Assim, a relação entre desenvolvimento da resiliência e desempenho acadêmico é mais visível entre as mulheres do que entre os homens.

Quando analisados os dados, no geral, observa-se que há uma relação entre desenvolvimento da resiliência emocional e desempenho escolar dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Os dados mostram que estudantes com bom desempenho alcançam um *score* de 75 pontos, o que os coloca no limite entre competências em desenvolvimento e competências desenvolvidas. Enquanto isso, estudantes com baixo desempenho acadêmico alcançam 62,5 pontos, mostrando uma diferença de 12,5 abaixo dos estudantes com bom desempenho acadêmico.

Esses dados corroboram os achados das pesquisas realizadas pelo Instituto Airton Senna (2021) e pela OCDE (2022) ao constatarem, a partir de pesquisas realizadas com alunos de dez países diferentes, que o desenvolvimento das competências socioemocionais contribui para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Essa melhora acontece não só no aspecto cognitivo, mas em um conjunto de outros aspectos que criam as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça de forma mais eficaz.

Considerações finais

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada com estudantes da primeira série do Ensino Médio Integral de uma escola pública estadual do interior do Ceará. Optamos por realizar a pesquisa com estudantes recém chegados à escola com o objetivo de verificar o desenvolvimento socioemocional deles e a relação deste com o desempenho acadêmico.

Os resultados da pesquisa mostram que o socioemocional e o cognitivo caminham juntos, conforme já defendidos por pesquisas realizadas sobre o assunto, bem como pelos autores que fundamentam o presente trabalho como Silva; Alsen; Lacharité (2003), Cyrulnik (2004), Osório (2021), dentre outros.

Os achados desta pesquisa justificam a necessidade de o Estado do Ceará reforçar as políticas de desenvolvimento socioemocional já propostas pela Secretaria da Educação Básica do Ceará, bem como de promover formação continuada para os professores com o objetivo de capacitá-los para melhor abordarem esse tema na sala de aula, uma vez que a universidade não prepara o professor para tal.

Nessa perspectiva, ganham destaque no Ensino Médio o Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT, que vem sendo desenvolvido nas escolas desde 2008, o componente curricular de Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Demais Práticas Sociais – NTPDPS, que visa trabalhar a pesquisa no Ensino Médio, e o Projeto de Vida – PV, que proporciona aos alunos estarem refletindo sobre si mesmos, sobre a realidade que os cerca e sobre como essa realidade implica sua vida.

Por fim, é fundamental que a Secretaria da Educação Básica desenvolva formações com vistas a preparar os docentes para trabalharem com a pesquisa no Ensino Médio, uma vez que essa se coloca como de grande relevância para a formação integral do estudante.

Bibliografia

BENETTI, Idonézia Collodel; JÚNIOR, João Paulo Roberti; WILHELM, Fernanda Ax. Resiliência: enfrentando os desafios do ambiente acadêmico e da vida. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v.9, n.23, p.14-23, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
BRASIL. **Lei nº 14.945** de 31 de julho de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ tes ouro descobrir Delors.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ%20tes%20ouro%20descobrir%20Delors.pdf). Acessado em 5. out. 2024.

CEARÁ, **Lei nº 17.572, 22 de julho de 2021**. Dispõe sobre o Programa “Ceará

Educa Mais”. Diário Oficial do Estado do Ceará, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 22 jul. 2021. Série 3, Ano XIII, nº 169, Caderno 1/2, p. 1.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC (Ensino Médio)**. Fortaleza/CE, 2021.

CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

[https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/06/25/plano-nacional-de-educacao-completa-10- anos-com- apenas-4-das-20-metas-cumpridas-alerta-entidade.ghtml](https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/06/25/plano-nacional-de-educacao-completa-10-anos-com- apenas-4-das-20-metas-cumpridas-alerta-entidade.ghtml).

Acesso em: 20 out. 2024.

INSTITUTO AIRTON SENNA. **Resiliência emocional: ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais (2020)**. Disponível em:

<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-resiliencia-emocional.pdf>. Acessado em 10. out. 2024.

MEYER, D., MELLO, D., VALADÃO, M., AYRES, J. R. Você aprende A gente ensina? Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n.5, 1335-1342. 2006.

OCDE. **OECD survey on social and emotional skills: technical report [Internet]**. Paris: OCDE; 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>. Acessado em 15. JUN. 2024.

OSÓRIO, Ana. **Resiliência: o que é, como desenvolver e como a terapia ajuda**.

Disponível em: [https://orienteme.com.br/blog/resiliencia-o-que-e-como-desenvolver-e-como-a-terapia-](https://orienteme.com.br/blog/resiliencia-o-que-e-como-desenvolver-e-como-a-terapia-ajuda/#:~:text=Como%20desenvolver%20resili%C3%Aancia%3F,que%20sejam%20mudados%20e%20transformados)

[ajuda/#:~:text=Como%20desenvolver%20resili%C3%Aancia%3F,que%20sejam%20mudados s%20e%20transformados](https://orienteme.com.br/blog/resiliencia-o-que-e-como-desenvolver-e-como-a-terapia-ajuda/#:~:text=Como%20desenvolver%20resili%C3%Aancia%3F,que%20sejam%20mudados%20e%20transformados). Acessado em 15. Set. 2024.

POLETTI, Rosetti; DOBBS, Bárbara. **A resiliência: a arte de dar a volta por cima**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro**. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), 2014.

SÃO PAULO. **Secretaria de Educação**. Saesp 2021: mapeamento socioemocional. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/04/Seguran%C3%A7a-e-Conviv%C3%Aancia-01.04.2022.pdf>. Acessado em: 5 Set. 2024.

SETTE, Catarina Possenti; ALVES, Gisele. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.

SILVA, Mara Regina Santos da; ELSÉN, Ingrid; LACHARITÉ, Carl. Resiliência: Concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento da área. **Paidéia**, 2003, 13(26), 147- 156.

TOGH, Paul. **Uma questão de caráter**. Tradução. Clovis Marques. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

Anexo

Questionário sobre Resiliência Emocional

1. Como está minha Tolerância ao Stress?

1. () Em uma situação difícil ou estressante, fico muito preocupado(a) e não sei o que fazer. Acho difícil lidar com meu estresse. Não consigo me acalmar.
2. () Em uma situação difícil ou estressante, fico nervoso(a) e estressado(a). Levo bastante tempo até conseguir me acalmar.
3. () Em uma situação difícil ou estressante, consigo encontrar uma maneira de não me preocupar muito. Geralmente, consigo me acalmar.
4. () Mesmo em uma situação difícil ou estressante, consigo ficar calmo(a). Consigo lidar bem com o estresse, sem ficar preocupado(a).

2. Como está minha Autoconfiança?

1. () A maioria das pessoas só está interessada no que é bom para elas. As pessoas tentam se aproveitar de mim. É melhor não confiar em ninguém.
2. () Demoro muito tempo para confiar nos outros porque acho que eles vão se aproveitar de mim ou porque escondem suas reais intenções. Confio em poucas pessoas.
3. () As pessoas precisam "ganhar" minha confiança. Quando nos tornamos amigos, acredito que eles têm boas intenções e consigo confiar neles.
4. () Em geral, acredito que as pessoas são bem intencionadas. Tenho o bom senso de escolher as pessoas em quem confio e com quem eu posso contar.

3. Como está minha Tolerância à Frustração?

1. () Quando fico irritado(a), perco rapidamente a paciência e fico bravo(a).
2. () Quando fico irritado(a), entendo como me sinto, mas ainda tenho dificuldade de controlar minhas emoções.
3. () Quando fico irritado(a), encontro uma maneira de controlar meus sentimentos e reações sozinho(a) ou com ajuda dos outros.
4. () Lido bem com situações irritantes. Consigo controlar minhas emoções e manter a calma.



Capítulo 14
EXPERIÊNCIAS DO PROJETO DE SOCIOLOGIA DA UERJ
NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES (2022-2024)

Walace Ferreira

Alberto Alvadia Filho

Jade Novaes de Figueiredo

Valdeir Conegundes Salvador Soares



EXPERIÊNCIAS DO PROJETO DE SOCIOLOGIA DA UERJ NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES (2022-2024)

Walace Ferreira

*Professor Associado do CAP-UERJ e ex-Docente Orientador do Projeto de Residência
Pedagógica da UERJ, Doutor em Sociologia pelo IESP-UERJ, E-mail:*

walaceuerj@yahoo.com.br

Alberto Alvadia Filho

*Professor de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Pinheiral - RJ,
Doutorando em Ciências Sociais no PPCIS/UERJ, E-mail: afilho30@gmail.com*

Jade Novaes de Figueiredo

*Mestranda em Ciências Sociais no PPCIS/UERJ e ex-bolsista do Projeto de Residência
Pedagógica da UERJ, E-mail: jnovaes.fig@gmail.com*

Valdeir Conegundes Salvador Soares

*Graduando em Ciências Sociais na UERJ e ex-bolsista do Projeto de Residência Pedagógica
da UERJ, E-mail: valdeir.s.salvador@gmail.com*

RESUMO

Pela segunda vez seguida, a Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) constituiu um subprojeto no edital da CAPES de Residência Pedagógica entre novembro de 2022 e abril de 2024, desta vez sendo realizado de forma inteiramente presencial. A recente configuração envolveu em seu início o Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (CEPEF). Com a mudança do governo federal e a ampliação do programa, tivemos o acréscimo de um segundo grupo no CEPEF e outro no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ/FAETEC). Em sua totalidade, o subprojeto dividiu-se em 3 módulos de 6 meses de 138 horas cada, envolvendo na reta final 17 residentes, sendo 15 bolsistas e 2 voluntários. Neste relato de experiência abordamos as principais vivências pelas quais passamos,

compreendendo questões centrais para o/a futuro/a professor/a de Sociologia, tais como: a transposição da teoria acadêmica para a práxis escolar; a necessidade de se aproximar de práticas pedagógicas pertinentes à disciplina e vivenciando os desafios da reforma do Ensino Médio; a relevância do estudo constante para o aprimoramento profissional, inclusive promovendo o interesse pela pesquisa; e o conhecimento de diversos aspectos relacionados ao cotidiano escolar. Trataremos de situações que atuaram e atuam para fortalecer o ensino de Sociologia na Educação Básica, além de auxiliar as escolas-campo com as quais a UERJ vinculou-se para a realização da Residência Pedagógica no que se refere ao desenvolvimento de intervenções pedagógicas em seus espaços. Importante dizer que essas ações estiveram antenadas à valorização dos direitos humanos, ao estímulo à interdisciplinaridade, à preocupação com o pensamento crítico e a documentos educacionais basilares como as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Projeto de Sociologia.

ABSTRACT

For the second consecutive time, the Sociology department at the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ) implemented a subproject within the CAPES Pedagogical Residency program between November 2022 and April 2024, this time carried out entirely in person. The initial phase of this new configuration involved the Professor Ernesto Faria State School (CEPEF). With the change in the federal government and the expansion of the program, a second group at CEPEF and another at the Higher Institute of Education of Rio de Janeiro (ISERJ/FAETEC) were added. Overall, the subproject was structured into three modules of six months, each comprising 138 hours. By the end of the project, 17 residents participated, including 15 scholarship holders and 2 volunteers. In this article, we present the main experiences we went through, addressing key issues for future Sociology teachers, such as: the application of academic theory in school practice, connecting theoretical knowledge to classroom dynamics; the need to develop pedagogical practices relevant to the discipline, while addressing the challenges posed by the high school reform; the importance of continuous study for professional improvement, including fostering an interest in educational research; and the understanding of various aspects of school life, which enriches teaching practice. We will discuss situations that have strengthened and continue to strengthen the teaching of Sociology in Basic Education, while also supporting the partner schools involved in the Pedagogical Residency program through the development of pedagogical interventions in their environments. It is important to note that these actions have been aligned with the promotion of human rights, the encouragement of interdisciplinarity, the emphasis on critical thinking, and the adherence to key educational guidelines, such as the National Curriculum Guidelines (BRASIL, 2006) and, more recently, the

National Common Core Curriculum (BNCC) for High School (BRASIL, 2018).

Keywords: Pedagogical Residency. University of the State of Rio de Janeiro. Sociology Project.

INTRODUÇÃO

Após presença no Programa de Residência Pedagógica (PRP) no edital de 2020 a 2022 (ocorrido de forma inteiramente remota), a Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) voltou a constituir um subprojeto neste importante programa de formação docente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), no edital 2022-2024, desta vez realizando as atividades inteiramente de forma presencial.

A configuração do nosso subprojeto envolveu em seu início, em novembro de 2022, a parceira com uma escola-campo, o Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (CEPEF), situado na Mangueira, nas proximidades do campus Maracanã da UERJ. Ali estavam previstos seis residentes, sendo cinco bolsistas e uma voluntária, todos/as do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UERJ. No começo do ano de 2023, mais especificamente em maio, com a expansão do programa pela CAPES, diante de nova conjuntura política, foi possível a constituição de dois outros grupos: um segundo no CEPEF e um terceiro no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ/FAETEC), cada qual com cinco bolsistas a mais, além de uma nova voluntária. O total, na reta final, foi de 17 residentes (15 bolsistas e 2 voluntárias).

A intenção é que as atividades contribuam para que o/a residente potencialize sua capacidade de elaboração de planos de aula, materiais didáticos de diversos tipos e desenvolva habilidades pertinentes à regência docente. Ademais, que todos/as estudem e tenham domínio do currículo praticado na rede estadual de educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) frente ao Novo Ensino Médio, sobretudo acerca do espaço da Sociologia neste cenário, inclusive acompanhado as discussões sobre o futuro desta reforma, em vias de revisão por parte do MEC na atual gestão federal.

A interdisciplinaridade, a relação da Sociologia com o componente curricular Projeto de Vida e os demais projetos integradores também devem estar no radar da formação oferecida pela Residência Pedagógica. O desenvolvimento da autonomia do/a

licenciando/a também passa por um trabalho que estimule o/a residente a articular as práticas experienciadas durante o programa com o conhecimento adquirido no curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Espera-se, nesse sentido, que as concepções pedagógicas desenvolvidas proporcionem aos/as licenciandos/as o domínio de ferramentas relevantes para a profissão, lidando com as diferentes situações da sala de aula, assim como os/as auxiliem em questões externas ao colégio, porém diretamente a ele associadas, como o planejamento de aulas e a elaboração de documentos técnico-burocráticos.

Neste artigo trazemos algumas das principais vivências pelas quais passamos, abordando questões centrais para o/a futuro/a professor/a de Sociologia, tais como: a transposição da teoria acadêmica para a práxis escolar, a necessidade de se aproximar de práticas pedagógicas pertinentes à disciplina, a relevância do estudo constante para o aprimoramento profissional, inclusive promovendo o interesse pela pesquisa, e o conhecimento de diversos aspectos relacionados ao cotidiano escolar. Estas são perspectivas amplamente trabalhadas pela Residência Pedagógica.

Em tom de relato de experiência, trataremos de situações que atuaram e atuam para fortalecer o ensino de Sociologia na Educação Básica, além de auxiliar as escolas-campo com as quais a UERJ vinculou-se para a realização do PRP no que se refere ao desenvolvimento de intervenções pedagógicas em seus espaços. Importante dizer que essas ações estiveram antenadas à valorização dos direitos humanos, ao estímulo à interdisciplinaridade, à preocupação com o pensamento crítico e a documentos educacionais basilares como as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

O Programa Residência Pedagógica e a configuração do projeto de Sociologia da UERJ

Em novembro de 2022, após meses de expectativa, teve início mais um projeto nacional de Residência Pedagógica, a vigorar por dezoito meses. Devido aos contingenciamentos financeiros vividos à época pelo Ministério da Educação, a Sociologia da UERJ ficou com apenas um grupo de trabalho, situado na mesma escola com a qual havíamos trabalhado na versão anterior do PRP, o CEPEF, tendo mais uma vez como

preceptora a Professora Thaiana Rodrigues da Silva. As mudanças políticas no cenário nacional culminaram na revisão do PRP, possibilitando a diversas universidades do país a expansão de seus projetos. No nosso caso, incorporamos mais dois grupos: um no próprio CEPEF, tendo como preceptora a Professora Flávia Alves de Santana; e outro no ISERJ/FAETEC, onde o Professor Daniel Soares Mano Gonçalves atuou como preceptor.

Devemos reforçar que, embora o compromisso institucional com estas unidades escolares vincule-se ao período do Programa, a expectativa de novas iniciativas extensionistas faz parte de nossas parcerias, de modo que já temos desenvolvido ações nessa direção. Uma destas iniciativas refere-se à parceria dos docentes preceptores destes colégios junto ao Projeto de Extensão da UERJ “Sociologia, Juventude e Cidadania”, coordenado pelo mesmo docente orientador do PRP de Sociologia, professor Wallace Ferreira. Este projeto extensionista almeja a realização de palestras, oficinas e rodas de conversa sobre temáticas pertinentes ao público jovem nestes espaços escolares, dentre elas, uma sobre as possibilidades da UERJ como universidade de acolhimento a estudantes oriundos de grupos populares, assim como a ação, que já temos realizado, de levar estudantes destas escolas para participarem de palestras e visitas ao campus Maracanã da UERJ.

Pensar a realidade experienciada durante a Residência Pedagógica frente a uma complexa conjuntura política, social e econômica na qual estamos inseridos, é o motor que nos impulsiona à realização deste trabalho. Conforme apontado por Sposito (2003), esta perspectiva consiste em estimular o/a docente a se posicionar como pesquisador/a dos processos sociais decorrentes da escola, apontando para sua localização, suas dinâmicas de reprodução, sua função social, o perfil do alunado, assim como aspectos ligados ao currículo, à avaliação, ao fazer docente, às metodologias empregadas, dentre outros tantos temas que podem se reverter para o desenvolvimento de uma escola plural, livre de preconceitos, integradora, associada às demandas do século XXI e aos valores éticos e democráticos. É importante que no processo de formação de professores/as, tais como na Residência Pedagógica, sejamos encorajados/as a adotar a função de pesquisador/a associado/a ao ofício de ensinar.

As atividades desenvolvidas se estabelecem na reflexão do ensino de Sociologia no Ensino Médio, atrelada à prática da pesquisa, analisando, questionando e problematizando as cenas, sons e demais situações que permeiam o ambiente. A Residência Pedagógica alinha o processo de formação do/a professor/a ao estímulo à

construção do olhar de pesquisadores/as dentro da escola, elaborando diante de sua dinâmica e das suas singularidades questões curriculares, metodologias pedagógicas, avaliações e didáticas possíveis para o cotidiano escolar. Nesse sentido, se formulam planos de aula, materiais didático-pedagógicos, como elaboração de vídeos, minicursos, dinâmica de jogos, propostas de temas de debate para estabelecer uma relação entre as teorias acadêmicas e os saberes do Ensino Médio.

É na passagem da teoria para a prática que o/a aspirante à docência aprende que a apuração do olhar sociológico começa na compreensão da responsabilidade e da dificuldade de orientação por um conhecimento fundamentado cientificamente. A respeito dessa transposição, as professoras Júlia Polessa Maçaira, Marina de Carvalho Cordeiro e Heloisa Helena (2009) salientam que o saber escolar:

(...) é concebido não como mera simplificação do saber acadêmico de referência, mas sim constituído a partir de um conhecimento com configuração própria, resultado de um processo de transposição ou mediação didática. Os saberes docentes seriam aqueles que os professores dominam para exercer sua atividade profissional; são temporais (processo longo de construção através do tempo), plurais e heterogêneos (provêm de diversas fontes), ecléticos e sincréticos (são adotadas técnicas, concepções e teorias diversas), personalizados e situados (de acordo com cada experiência e situação de trabalho – o imponderável está sempre presente). Já os saberes da experiência podem ser definidos como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos na prática da profissão docente, conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana de exercício do magistério, em todas as suas dimensões (MAÇAIRA, CORDEIRO, HELENA, 2009, p. 5-6).

A atenção a toda esta questão se refere a uma das principais dificuldades da prática docente, principalmente no começo da carreira, tal como observado pelos professores Luís Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa (2013). Os autores reforçam que o “choque de realidade” se dá exatamente no momento em que as reflexões teóricas se deparam com a necessidade de implantação didática exigida pelas dinâmicas da sala de aula, e que a formação teórica obtida na graduação não constitui por si só a garantia de um bom trabalho na escola, que exigirá enorme capacidade de transposição didática.

Especificando o projeto de Sociologia da UERJ

O grupo que se iniciou em novembro de 2023 no CEPEF, sob supervisão da preceptora Thaiana Rodrigues da Silva, desenvolveu logo no começo o II Festival Cultural

Negro da Escola, tendo a equipe desenvolvido rodas de conversa sobre Necropolítica, Cultura Hip-hop, desigualdade de gênero e violência contra a mulher. Também atuaram na organização das salas e no acompanhamento dos palestrantes. Um dos pontos levantados na elaboração deste Festival foi a falta de materiais tecnológicos em diversas unidades de ensino estaduais, já que a indisponibilidade de datashow, microfone e internet nas salas impossibilitou a formulação de algumas dinâmicas. No entanto, o resultado foi de muitas trocas e potentes aprendizados.

Tendo em vista a importância do estudo, o primeiro período também envolveu análises de documentos curriculares oficiais como o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Outras diferentes etapas de formação envolveram palestras com educação em jogos e debate sobre o livro “Ensinando a Transgredir”, de bell hooks. Também elaboramos planos de aula e os discutimos coletivamente, valorizando o aprendizado desta significativa ferramenta didático-pedagógica.

Com o início das aulas na educação básica, já em 2023, os/as residentes passaram a observar as turmas e a utilizar o método de pesquisa-ação, o qual permite identificar e analisar problemas para o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes. Nesse processo, desenvolvemos uma pesquisa sobre a trajetória familiar dos estudantes na disciplina Projeto de Vida. Na disciplina de Sociologia, identificamos tentativas didáticas de usar charges, músicas e debates em sala com os/as estudantes. Inclusive, durante a abordagem do tema Indústria Cultural, desenvolveu-se uma feira de trocas para debater outra forma de consumo e de valor dos objetos.

A experiência ao longo de 2023 também se traduziu em desafios para o trabalho e a formação dos/as residentes, ilustrada no exemplo de uma turma com pouca abertura ao trabalho desenvolvido pela docente e pelos/as licenciandos/as. Para essa turma foi desenvolvida uma aula sobre *fake news*, que teve como objetivo despertar os/as discentes para notícias falsas e formas de manipulação através das fontes, obtendo bom resultado.

Durante a greve que durou dois meses, o trabalho seguiu com o desenvolvimento de um jornal escolar, resultando em descobertas e aprendizados entre os/as estudantes/as da educação básica e os/as graduandos/as. A proposta de uma estudante secundarista no sentido de propor uma educação decolonial causou surpresa para o

grupo e ao mesmo tempo estímulo, já que deu luz à reflexão de que o processo de ensino pode se dar além das imposições institucionais.

O retorno da greve marcou a continuidade dos trabalhos, destacando-se a preparação para o III Festival Negro do CEPEF, ainda em novembro de 2023, e a organização da palestra sobre cotas raciais realizada pelo Professor Luiz Augusto Campos, do IESP/UERJ, em 06 de outubro de 2023. É recorrente a iniciativa de atividades com docentes do IESP/UERJ junto aos residentes, visando sua formação, e, nesse caso, a ação direcionou-se diretamente para a educação básica.

Sobre o II Festival, em 2022, e o III Festival, em 2023, a participação de todos os/as residentes possibilitou conhecer a estrutura física da escola, seus funcionários e maior proximidade com os estudantes do ensino médio. Fizemos reuniões antes e depois dos eventos tendo em vista tanto elaborar, discutir e avaliar as atividades, caracterizadas por rodas de conversas, debates e oficinas. Um dos pontos levantados sobre a elaboração durante os Festivais foi a falta que se tem de materiais tecnológicos, que impossibilitaram a formulação de diferentes dinâmicas, como datashow, microfone e internet nas salas.

Inserido no III Festival, especificamente, realizamos na escola o “Muro da gentileza”, ideia da professora preceptora que consistia no seguinte lema: “leve o que precisar e coloque o que não precise mais”. A iniciativa inspirou-se na produção de novos sentidos sobre as trocas de mercadorias para além da forma capitalista estabelecida. O muro teve o intuito de levar os/as estudantes a perceberem outras maneiras de conseguir mercadorias, exercitando a solidariedade e a gentileza. A arte contou com grafitti do residente Eduardo Tamura sobre o racismo ambiental e o grupo que é mais afetado com enchentes na cidade. A pintura teve ainda a ajuda dos estudantes secundaristas, que fez com que a dinâmica se tornasse mais coletiva.

Entre fins de 2023 e 2024 foi desenvolvido o Jornal Sociológico pela docente e pelos/as residentes deste grupo. A iniciativa nasceu da necessidade de os/as estudantes terem esse espaço de comunicação na e com a escola. O projeto do Jornal teve como tema inicial o contexto da educação no Ensino Médio, mas os espaços para a formulação do jornal e os encontros ampliaram a pesquisa-ação por outros debates relacionados ao cotidiano escolar.

Vale destacar, ademais, a ida em 2023 dos estudantes do terceiro ano do CEPEF à UERJ. A atividade foi organizada pelo docente orientador e a professora preceptora em parceria com alguns residentes e consistiu em uma visita dos estudantes à 32ª edição da

“UERJ sem Muros”, que é um evento da universidade com o propósito de apresentar à sociedade a produção acadêmica realizada nas mais diversas áreas do conhecimento, envolvendo ensino, pesquisa e extensão. A visita dos estudantes secundaristas incluiu uma palestra ministrada por residentes do programa, que abordaram políticas de inclusão, como as políticas de cotas e os programas de permanência na universidade, com foco nas bolsas e auxílios disponíveis. A atividade teve como objetivo aproximar o ambiente universitário dos alunos do ensino médio, mostrando a eles as possibilidades reais de ingresso na universidade. Após a palestra, os estudantes participaram de uma breve visita guiada pelos diferentes espaços da UERJ e finalizaram a experiência com um lanche oferecido ao final do encontro.

Já o grupo que se iniciou no CEPEF, em maio de 2023, sob supervisão da preceptora Flávia Alves de Santana, teve cinco residentes acompanhando aulas de Sociologia, Projeto de Vida, Cidadania e Direitos Humanos e Ciclo de Políticas Públicas, disciplinas que compõem o currículo do Novo Ensino Médio, implementado pela SEEDUC nas escolas estaduais do Rio de Janeiro em 2022. Como sabemos, trata-se de componentes curriculares distintos da formação da docente e não previstos na formação da Licenciatura, representando enorme desafio para os/as envolvidos/as.

Ao longo deste período, os/as estagiários/as vivenciaram o cotidiano da escola por meio da observação de aulas, de diversas atividades e dinâmicas que se dão no cotidiano do ambiente escolar, como elaboração e desenvolvimento de projetos e discussões sobre avaliações, além da consolidação do grêmio estudantil na instituição, projeto desenvolvido e acompanhado pela professora Flávia Santana.

Em turmas de Sociologia, discussões e abordagens plurais de conceitos e temas fundamentais da disciplina foram trabalhadas utilizando os recursos disponibilizados pela instituição escolar. A atividade “Racismo e Futebol”, por exemplo, foi desenvolvida e conduzida em conjunto pelos/as residentes. Com o objetivo de atrair o interesse de turmas que apresentavam resistência a discussões teóricas, mas grande interesse por esportes, os licenciandos juntamente com a professora regente optaram por abordar o conceito de racismo estrutural através da trajetória esportiva e dos numerosos casos de racismo sofridos pelo jogador de futebol brasileiro Vinícius Jr. A aplicação da atividade consistiu na divisão das turmas em grupos, em que cada qual recebeu uma manchete de jornal e um fragmento da matéria jornalística que noticiava a perseguição sistemática sofrida pelo jogador, entre os anos de 2018 e 2023. Por meio do debate, os grupos

elaboraram e relacionaram as vivências do esportista narradas nas notícias como representação do racismo estrutural, observando o racismo na legislação e a reação de países europeus frente aos preconceitos de ordem racial.

Também em turmas de terceiro ano do Ensino Médio, a equipe da Residência desenvolveu um quiz de revisão para a avaliação do terceiro bimestre. Tendo em mente o desafio de envolver estudantes em uma aula de revisão de conceitos, os/as estagiários/as sugeriram a ideia de realizar a atividade de maneira dinâmica e convidativa. Foi elaborado um quiz com questões de múltipla escolha que trabalhavam os conceitos de cidadania e direitos sociais, políticos, civis e humanos. Divididos em duplas, os/as discentes responderam as questões, sendo a dupla com mais acertos considerada a vencedora do desafio. Durante a atividade, os/as licenciandos/as auxiliaram na apresentação das questões, assim como nas respectivas correções.

O grêmio estudantil da escola é também atividade em que o grupo de residentes participa ativamente. Como projeto iniciado em março de 2023 pela professora Flávia Santana, o grêmio busca se consolidar e construir sua identidade. Desta forma, recebe apoio de professores/as para a realização de projetos e para se construírem como figuras representativas. Somada a orientação da professora preceptora, os/as licenciandos/as atuam de diferentes formas no crescimento do grêmio, a exemplo de reuniões cujo tema central consiste na sua compreensão enquanto resultado de um processo de lutas históricas de movimentos estudantis, bem como na revisão e compreensão do estatuto desta entidade.

A equipe da Residência foi de grande importância no desenvolvimento da “Feira do Folclore” de 2023, primeira atividade elaborada pelo grêmio estudantil. A ação abrangeu as dezesseis turmas dos três turnos da escola, de modo que cada turma foi responsável por preparar apresentações criativas de mitos. Durante o desenvolvimento das apresentações, os/as residentes conversaram com as turmas da professora preceptora, auxiliando os/as alunos/as na realização das atividades.

Os/As residentes também tiveram atuação significativa na execução do projeto de seminários conduzido na turma de Ciclo de Políticas Públicas, no segundo ano do Ensino Médio. A atividade proposta se constitui na divisão da turma em grupos temáticos. Os grupos criam propostas de uma política pública partindo de exemplos de políticas existentes e discutidas ao longo das aulas da disciplina. Os/As estudantes desenvolveram análises de dados, apresentados em trabalhos escritos baseados em bibliografias e

pesquisas de campo com o público-alvo da política pública proposta, além de uma apresentação oral e visual dos resultados encontrados.

Durante as disciplinas, as experiências abordaram, sempre que possível, assuntos contemporâneos e que dizem respeito ao dia a dia dos alunos/as, de forma a articular o ensino com realidade concreta vivida pelas turmas. Dentro dessa perspectiva o objetivo foi estimular o pensamento crítico da realidade social e valorizar o ensino como forma de criar novas visões do mundo a partir das vivências dos/as estudantes. Nesse sentido, observou-se a abordagem de temas como Racismo, Gentrificação, Políticas Públicas, Cidadania, Consciência Negra, Cidadania, Direitos Humanos, Machismo, Misoginia, Trabalho Doméstico, Memória e Juventude.

Deve-se registrar, ainda, que todas as atividades e práticas pedagógicas foram desenvolvidas de acordo com a Orientação Curricular Nacional (OCN) de Sociologia, além de se observar o desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe ressaltar a importância do estímulo a desnaturalização e o estranhamento nas aulas de sociologia a fim de despertar a curiosidade sociológica nos/as alunos/as. Desta forma, foi fundamental articular temas, conceitos e teorias ao processo de aprendizagem, sendo sua calibragem definida ao longo do curso e de acordo com o perfil de cada turma e os direcionamentos de cada componente curricular trabalhado.

Na segunda escola-campo, o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ/FAETEC) iniciou-se as atividades em maio de 2023 sob supervisão do preceptor Daniel Soares Mano Gonçalves. A primeira ação envolveu uma reunião de trabalho, na qual os/as residentes foram apresentados ao coordenador do Ensino Médio, à estrutura da tradicional instituição e às rotinas acadêmicas mais relevantes para o prosseguimento das atividades. O docente preceptor buscou contextualizá-los quanto ao caráter singular da instituição, que congrega todos os níveis de educação, desde o Infantil à Pós-Graduação, e quanto ao momento histórico efervescente vivido pelo ISERJ, de mudança de gestão após quase duas décadas, com a eleição da primeira diretora negra de sua história. Abordou-se, também, as mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio, que mesmo não tendo produzido efeitos pedagógicos drásticos na FAETEC (a mantenedora do ISERJ), ocasionou, por exemplo, a necessidade de adaptação da ementa curricular das disciplinas tradicionais, como a Sociologia.

Nas semanas seguintes, os/as residentes iniciaram a observação das aulas, em turmas da primeira e segunda série do Ensino Médio Técnico: nos cursos de Formação Geral, Administração e Informática. Após se ambientarem às turmas, iniciaram atividades de mediação, especialmente junto a alunos/as com dificuldades de aprendizado e/ou neurodivergentes, presentes em grande quantidade na Instituição (este, aliás, pode ser considerado um traço identitário do ISERJ). Os/As residentes destacam-se, ainda, por participar ativamente dos debates desenvolvidos em sala de aula, contribuindo com suas experiências, leituras e interpretações, “ainda frescas” na memória.

Os/As residentes tiveram papel fundamental na sugestão de dinâmicas e atividades avaliativas para serem utilizadas em sala de aula. Entre essas atividades, cabe apontar duas: o uso de um jogo competitivo sobre notícias fraudulentas (*fake news*), que conseguiu atrair e engajar as turmas participantes; e uma proposta de avaliação que envolvia a elaboração de um(a) personagem, em cuja biografia deveriam estar presentes situações relacionadas a alguns conceitos sociológicos, como estratificação social, classe social, desigualdade social, etc, também bastante elogiada pelos/as estudantes que participaram.

Vale destacar a forte carga teórico-conceitual das aulas de Sociologia. Para às turmas de primeiro ano do ensino médio, no segundo trimestre de 2023, por exemplo, foram introduzidos alguns conceitos fundamentais dos autores clássicos da Sociologia – Marx, Durkheim e Weber –, como “Classes Sociais”, “Fato Social” e “Ação Social” nas aulas sobre “A relação entre indivíduo e sociedade”, além de abordar o tema fundamental sobre “O processo de socialização”, na perspectiva dos três autores, abrangendo, com isso, os três tipos de recortes dos conteúdos escolares sugeridos pelas Orientações Curriculares Nacionais de 2006 (OCNs): temas, conceitos e teorias.

Ainda neste segundo trimestre, contudo no 2º ano do Ensino Médio, as aulas foram dedicadas ao tema da Desigualdade e Estratificação social. Abordaram-se definições, conceitos correlatos e exercícios. Uma das noções mais importantes trabalhadas foi a noção da desigualdade como um fenômeno “social” e não “natural”, operando um dos objetivos epistemológicos fundamentais da Sociologia, o da desnaturalização. Dados sobre o fenômeno da chamada “Linha de indigência e extrema pobreza” no Brasil ajudaram a contextualizar a questão para o âmbito social local. Quando da publicação dos primeiros resultados do Censo Demográfico de 2022, do IBGE, o professor decidiu discutir estes dados com as turmas com o auxílio de um infográfico impresso e distribuído,

contendo a síntese dos principais resultados. Para a avaliação das turmas do 2º ano, o professor preceptor pediu para que os/as residentes sugerissem ideias para avaliar as turmas, num dos inúmeros exemplos de ampla participação dos/as residentes nas ações pedagógicas durante a residência. A ideia escolhida foi separar as turmas em grupos de até cinco alunos/as e pedir para que cada grupo elaborasse uma pequena história biográfica de um personagem abordando os temas e conceitos trabalhados no trimestre.

Além desses processos mais relacionados ao dia-a-dia escolar, os/as residentes puderam participar de eventos e atividades extraclasse, que têm sido bastante frequentes no ISERJ/Faetec. O primeiro deles foi a Mostra de Humanidades, em junho de 2023, na qual a equipe de Sociologia do ISERJ organizou uma roda de conversa sobre o período da ditadura militar, com enfoque nas manifestações musicais do período, isto é, os movimentos, álbuns e canções direta e indiretamente afetados pelo contexto autoritário, como o Clube da Esquina e o Movimento Tropicalista.

Outra atividade na qual os/as licenciandos/as colaboraram desde a divulgação, dentro e fora da escola, foi a organização propriamente dita do espaço físico para a realização do ciclo de debates “O mundo multipolar e os caminhos para o desenvolvimento”, com a previsão de quatro encontros. O primeiro, ocorrido em agosto de 2023, versou sobre o papel geopolítico da China, com a presença dos professores do IESP/UERJ, Carlos Milani e Rubens Duarte.

Já no mês de setembro, foi realizado o sábado letivo das equipes de Filosofia e Sociologia, discutindo temas relativos a desenvolvimento, meio ambiente e povos originários. Os/as professores/as das disciplinas se organizaram e ofertaram “aulões” sobre temas específicos dentro desses eixos, e os/as residentes estiveram presentes, colaborando não apenas na condução das aulas, mas na recepção dos/as alunos/as da Escola Firjan Sesi Tijuca, que foram convidados/as a visitar a escola nesse dia.

Ainda em 2023, os/as residentes foram convidados/as a imergir na Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura do ISERJ, que envolveu diversos segmentos da escola (Fundamental, Médio e Superior) e contou com a apresentação de trabalhos e pesquisas, oficinas, exibição de filmes e performances, exposições, experimentos de laboratório, entre outras atividades, que mobilizaram todo o corpo docente e discente da instituição.

Atividades de formação realizadas durante o projeto

Em termos de formação, e no intuito de provocar uma reflexão sobre a educação e o ensino de Sociologia através de uma atividade que considerasse as próprias experiências dos/das residentes dos três grupos, sugeriu-se o seguinte trabalho para os três grupos: primeiramente, os/as residentes deveriam pesquisar como a disciplina de Sociologia esteve presente em suas trajetórias educacionais. Para tanto, deveriam procurar o currículo de Sociologia da época em que cursaram o Ensino Médio, devendo relatar, ainda, como era a vida no colégio e a relação com os/as professores/as. Tendo em vista auxiliar nesta análise reflexiva, os/as licenciandos/as deveriam ler o texto “Abordagens pedagógicas: do sonho de Comênio às perspectivas críticas”, de Vera Maria Candau e Adélia Maria Nehme Simões Koff (2013), que resume as características de diferentes perspectivas teóricas de ensino, tais como as abordagens: tradicionais, escolanovistas e alunocentristas, as tecnicistas e neotecnicistas e, por fim, as críticas. Diante do que foi aprendido com o texto, os/as residentes deveriam identificar o tipo de ensino que tiveram no Ensino Médio, a realidade encontrada na graduação de Ciências Sociais da UERJ e que tipo de professor/a gostariam de ser no futuro. Em reunião seguinte à data da entrega do trabalho escrito, os/as graduandos/as compartilharam suas investigações e reflexões, discutindo coletivamente as mudanças entre o Ensino Médio cursado anos atrás, a realidade vivida no começo do projeto de Residência Pedagógica e as perspectivas docentes futuras.

O exercício de planos de aula de Sociologia também foi desenvolvido com todas as escolas campo. Primeiro com o grupo da preceptora Thaiana Rodrigues, compreendendo uma oficina sobre a elaboração de planos durante o XII Simpósio Educação e Sociedade SESC 2023 (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lv7bjypZyi8&t=612s>). O fato de o evento ter sido on-line favoreceu que a oficina fosse posteriormente aplicada aos demais grupos.

Em termos de trabalho de campo, foi realizada uma visita dos/as residentes ao Polo educacional SESC, em Jacarepaguá (tida como escola de excelência), junto de preceptores e docente orientador. Os/As residentes repararam, apesar de também ser uma escola que oferece educação gratuita, muitas diferenças entre as escolas estaduais regulares e a desse Polo de ensino. Diferenças entre a arquitetura, o ensino e a alimentação, assim como a própria dinâmica de ingresso dos estudantes. A visita, com

conversas, almoço e uma peça de teatro, foi muito proveitosa para os/as residentes, pois explicitaram as diferenças de ensino, os motivos aparentes dela e as possibilidades que a educação pública pode vislumbrar em alcançar;

Atividades de formação docente em Sociologia foram organizadas na UERJ visando fomentar o conhecimento em torno do ensino de Ciências Sociais e aperfeiçoar o debate coletivo entre ambas as escolas-campo e para nossos três grupos. Nesse propósito, contamos com a participação de diversos convidados/as especialistas na área, em especial docentes do IESP/UERJ, parceiros do LEPECS/CAP-UERJ. São elas (repetindo algumas já mencionadas durante este relatório):

1) Oficina sobre Planos de aula (modalidade remota), oficinairo Prof. Wallace Ferreira (CAp-UERJ) - 13.02.2023; 2) Debate sobre a Reforma do Ensino Médio (modalidade remota), com os Professores Wallace Ferreira (CAp-UERJ) e Rodrigo Carvalho (SEEDUC-RJ) - 19.04.23; 3) Palestra “Usos de fotografia no ensino de Sociologia” (modalidade remota), com o Prof. Cristiano Bodart (UFAL) - 16.05.2023; 4) Palestra “Uso de canções no ensino de Sociologia” (modalidade remota), com o Prof. Cristiano Bodart (UFAL) - 30.05.2023; 5) Palestra sobre o Ensino de Sociologia no Rio de Janeiro (modalidade remota), com o Prof. Gustavo Cravo de Azevedo (UFRJ) - 19.07.23; 6) Palestra “Urbanização e Violência no Rio de Janeiro”, durante a Uerj sem Muros, (modalidade presencial, na UERJ), com a Profa. Mariana Cavalcanti (IESP/UERJ) - 27.09.23; 7) Visitação ao Polo Educacional SESC/Jacarepagu a, com conhecimento do espaço escolar e participa o de atividades - 23.08.23; 8) Recep o de estudantes das escolas-campo participantes da Residência Pedagógica na UERJ e palestra “Conhecendo a UERJ: um debate sobre a universidade e suas políticas afirmativas”, durante a Uerj sem Muros (modalidade presencial), com o Prof. Wallace Ferreira (CAp-UERJ), preceptores e residentes - 26.09.23; 9) Palestra “A dimensão moral dos conflitos políticos: elei es presidenciais no Brasil em 2018” (modalidade presencial, na UERJ), com a Profa. Maria Cláudia Coelho (PPCIS/UERJ) - 23.10.23; 10) Palestra “Regimes Políticos da Modernidade” (modalidade presencial, na UERJ), com o Prof. José Maurício Domingues (IESP/UERJ) - 11.12.23; 11) Mesa sobre dicas e orienta es para concursos de Sociologia (modalidade presencial, na UERJ), com os Professores Wallace Ferreira (CAp-UERJ); Thaiana Rodrigues (SEEDUC/RJ); Vinícius Fernandes da Silva (Colégio Pedro II) - 05.12.23; 12) Palestra “Desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil: como entendê-las” (modalidade remota), realizada pelo Professor Flavio Alex de Oliveira

Carvalhaes (UFRJ) – 08.02.24; 13) Mesa redonda sobre as transformações do mundo do trabalho e seus impactos na política, com os professores Adalberto Moreira Cardoso e Fabiano Guilherme Mendes Santos (IESP/UERJ) (modalidade remota) – 08.02.24; 14) Oficina “O uso de jogos para ensinar conceitos abstratos em sala de aula: o caso da Ciência Política” (modalidade presencial, na UERJ), com o Professor Fernando Guarnieri (IESP/UERJ) – 01.04.24.

Uma observação deve ser feita. O site do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais (LEPECS), atualmente coordenado pelo docente orientador deste subprojeto, abrigou os produtos desenvolvidos pelo núcleo de Sociologia voltados à formação docente. Lives e demais atividades acadêmicas remotas foram hospedadas no youtube do LEPECS (<https://www.youtube.com/channel/UCCvFGcKhKwFrj67508NOQZw>).

Por fim, mencionamos o trabalho que está em desenvolvimento mesmo após o fim do PRP, que consiste na elaboração de um e-book com os produtos didáticos realizados pelos/as residentes durante o projeto. São exemplos de oficinas, rodas de conversa, aulas experimentais e debates realizados por docentes e residentes e que ganharão corpo acadêmico neste e-book já contratado e que tem previsão de ser publicado ainda em 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) demonstram a relevância de programas voltados à formação docente, oferecendo aos graduandos de diversas licenciaturas a oportunidade de vivenciar a prática profissional de forma mais ampla que os estágios supervisionados obrigatórios. Participar do PRP, seja como bolsista ou voluntário, complementa a formação acadêmica ao aprofundar o conhecimento sobre a educação básica, diminuindo o distanciamento entre a teoria abordada na universidade e a realidade das escolas.

Na Sociologia da UERJ, esse projeto inspira-se na perspectiva de Paulo Freire (1997), que entende o ato de ensinar e aprender como um processo contínuo, fundamentado no diálogo e na troca de saberes. Esse enfoque freireano da educação dialógica permeia as atividades do PRP, enfatizando o “ensinar” e o “aprender” como um processo crítico e dialético, que envolve todos os participantes em uma experiência de aprendizado coletivo.

A interação com o ambiente escolar, ao explorar suas múltiplas relações, estimula o lado pesquisador do futuro docente, incentivando-o a registrar as vivências e interações observadas, tanto internas quanto na relação entre a escola e a comunidade externa, onde os indivíduos exercitam a cidadania discutida no espaço escolar.

As atividades da Residência Pedagógica refletiram um processo de aprendizado colaborativo, incluindo ações de imersão nas escolas parceiras (CEPEF e ISERJ/Faetec), estudos sobre o ensino de Sociologia e participação em eventos acadêmicos voltados à formação docente.

Dessa forma, concluímos que programas como a Residência Pedagógica são fundamentais, pois oferecem uma base teórico-prática essencial ao futuro docente, promovendo uma prática pedagógica mais reflexiva e engajada (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020). Por meio das vivências no PRP, os licenciandos são encorajados a enxergar a educação como uma ferramenta transformadora, desenvolvendo habilidades para lidar com a diversidade e os desafios encontrados nas escolas públicas. Esse contato direto com o cotidiano escolar contribui para que eles desenvolvam um olhar crítico sobre o papel do educador, não apenas como transmissor de conhecimento, mas como facilitador de processos que incentivam o pensamento crítico e a emancipação dos alunos. Assim, a Residência Pedagógica fomenta a formação de docentes mais preparados para atuar em contextos desafiadores e comprometidos com uma educação inclusiva e cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 3 (Parte de Sociologia). Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Versão Preliminar Documento Curricular do Rio de Janeiro**. Ensino Médio. Rio de Janeiro, 2020.

CANDAU, V.; KOFF, A. M. N. S. **Abordagens pedagógicas: do sonho de Comênio à perspectiva crítica**. Departamento de Educação. PUC-Rio. Mimeo, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MAÇAIRA, J. P.; CORDEIRO, M. C.; HELENA, H. Ser professor, ser estagiário e formar docentes: reflexões sobre experiências de estágios supervisionados e práticas de ensino. **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS)**, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. Didática e ensino de sociologia: questões didático-metodológicas contemporâneas. In: OLIVEIRA, L. F. (Org.). **Ensino de Sociologia**. Desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2013.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./mai, 2003.



Capítulo 15
AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM E
NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DAS CRIANÇAS
Maria Angélica Santos



AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DAS CRIANÇAS

Maria Angélica Santos

*Mestranda do Curso de Ciência da Educação da Universidade Autônoma de Assunção –
UAA, angelicatoni@hotmail.com*

RESUMO

A ludicidade é essencial na construção da aprendizagem significativa em todas as fases escolares. Os jogos e brincadeiras contribuem para a formação de atitudes sociais com o respeito, a cooperação e a interação entre os pares. Esse trabalho tem como objetivo geral, demonstrar a importância do lúdico no processo de aprendizagem na alfabetização ou em qualquer fase escolar. Os objetivos específicos são: Analisar as possibilidades de investir no lúdico na formação das crianças, descrever as maneiras adequadas de incluir o lúdico no dia a dia da sala de aula e investigar os resultados obtidos através das brincadeiras e jogos no aprendizado escolar. Que importância tem a ludicidade na aprendizagem das crianças? A metodologia aplicada é a revisão de literatura, observando o que dizem os autores como: Luckesi e Piaget, permitindo uma análise dos conceitos e principais abordagens sobre o tema, contribuindo para uma compreensão aprofundada do assunto, oferecendo esclarecimento aos pesquisadores e interessados em promover uma educação de qualidade, conforme os principais autores consultados. A justificativa para esta pesquisa se baseia na urgência em compreender as possibilidades e desafios em promover um ensino de qualidade, com uma educação voltada para a inclusão, alinhada as demandas atuais da nossa sociedade.

Palavras-chave: Ludicidade, Integração curricular, Abordagens dinâmicas.

INTRODUÇÃO

O ser humano nasceu para aprender, descobrir e apropriar-se dos conhecimentos em todas as fases da vida, isso lhe garante a sobrevivência e a integridade como ser participativo, crítico e criativo (DALLABONA, 2004).

As bases para o ato de brincar é o que resulta da motivação para aquisição do conhecimento com a curiosidade e as descobertas. Os jogos e brincadeiras fazem parte da vida da criança independente da época, cultura ou classe social.

As crianças vivem em um estado de fantasia e encantamento onde o faz de conta se confunde à realidade. O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta, da possibilidade de experimentar, criar e transformar o mundo (SANTOS, 1997).

A utilização dos jogos e brincadeiras no processo pedagógico faz a criança despertar o gosto pela vida e as leva a enfrentarem os desafios. Tanto para o professor quanto para o aluno, a utilização de jogos e brincadeiras se torna prazerosa quando a alfabetização é baseada nas atividades lúdicas, tornando-as mais motivada despertando o interesse dos alunos.

A brincadeira está sendo mais valorizada hoje em dia por teóricos que argumentam que ela é uma necessidade básica, como é a alimentação, moradia, saúde e educação.

A brincadeira ajuda na aprendizagem e no desenvolvimento físico-motor, intelectual e afetivo-social. A criança deve demonstrar gosto pelo aprendido, usando a criatividade através dos métodos de ensino utilizado em sala de aula, para que seja capaz de compreender, interpretar e produzir conhecimentos, através de símbolos e códigos (SILVA; ALA, 2011). Neste aspecto, o trabalho se justifica na medida em que a utilização de estratégias lúdicas na educação é um grande desafio a ser enfrentado coletivamente. Os desafios passam desde a falta de habilidade dos profissionais com os recursos tecnológicos até como utilizá-los de forma construtiva e que envolva o aluno. Que seja um processo vivo para todos os envolvidos e não apenas uma forma moderna de manter velhos modelos educacionais.

O objetivo foi contribuir para a implementação da prática voltada para o lúdico, em que, por meio dos jogos e brincadeiras, é possível promover e ampliar as condições necessárias para tornar o desenvolvimento humano significativo, leve, divertido e estimulante.

A ludicidade é um campo primordial na primeira infância, de forma criativa, atraente, dinâmica e interativa, garantindo os direitos de aprendizagem presentes na BNCC (BRASIL, 2017) como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dessa forma, através da tecnologia, é possível potencializar a criatividade e o

pensamento das crianças, além da interação com os pares, garantindo assim, o acesso a tecnologia que já está tão viva no cotidiano das crianças.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos nesta investigação, foi realizado uma pesquisa bibliográfica, que visa a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Como afirma Boccato (2006, p, 266). “(...) a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema, por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas.”

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Santos (1997), brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver. Lúdico vem do latim ludos e significa brincar. Brincar também inclui jogos, brinquedos e divertimento. Para Luckesi (2010). O brincar é agir criativo no espaço potencial de todas as possibilidades, que são infinitas. Freinet (1998), denomina como “Práticas Lúdicas Fundamentais” não somente o exercício de uma atividade específica, ele acredita que qualquer atividade pode ser modificada na sua essência, conforme o uso que se faz dela. Então, Freinet acredita que a dimensão lúdica é:

... um estado de bem-estar que é a exacerbação de nossa necessidade de viver, de subir e de perdurar ao longo do tempo, atinge a zona superior do nosso ser e só pode ser comparada à impressão que temos por uns instantes de participar de uma ordem superior cuja potência sobre-humana nos ilumina (FREINET, 1998, p. 304).

Padilha e Di Nísio (2002), afirmam que a atividade lúdica pode beneficiar a vida de uma criança, no seu físico, intelectual, didático e social. No físico, satisfaz as necessidades de crescimento, competitividade. No intelecto, o brinquedo pode ajudar na desinibição, produzindo excitação mental. No social, a criança a representa através do lúdico, situações da realidade que ainda não pode alcançar, sendo assim uma ferramenta para promover a aprendizagem transformando com o lúdico, conteúdos maçantes em interessantes (grifo nosso).

Vygotsky (1989) considera que a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal, que se trata da distância entre o nível de desenvolvimento, quando a criança consegue resolver o problema sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, que é o que a criança precisa de ajuda de outro para resolver o problema (Oliveira, 2006).

Para Piaget (1997), autor da epistemologia genética do comportamento cognitivo, classifica os jogos baseado na evolução das estruturas mentais, que vão facilitar o aprendizado gradativamente. Sendo os jogos de exercício sensório motor de 0 à 1 ano, jogos simbólicos de 1 à 7 anos, jogos de regras de 7 anos em diante. Em todas as fases, o lúdico ou brincadeiras com prazer estão presentes (OLIVEIRA, 2006).

Segundo Vygotsky (1998, p. 17). “quando se brinca, o ser humano cria, inova, deixa fluir sua capacidade e liberdade de inventar novas maneiras para progredir e resolver problemas circunstanciais.”

Atualmente, especialmente no campo na educação infantil, parte-se pressuposto teórico que a criança é um sujeito ativo que vai construindo seu conhecimento pela interação com o seu mundo. Estudiosos têm dado grande atenção ao papel das atividades lúdicas na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança, especialmente na educação infantil (KISHOMOTO, 1994).

Para Luckesi (2010), o desenvolvimento infantil é um processo acelerado nos dias atuais, de modo que a potencialidade das crianças é trabalhada desde o nascimento, por meio de variados e significativos estímulos, seja pelos pais, pelos professores, pela família e pelo meio em que a criança vive. Isso contribui para que a criança se torne mais inteligente, mais esperta, com competências afetivas, cognitivas e corporais.

A infância é a idade do possível, em que se pode ter esperança de transformações, o que implica uma atenção dobrada nesta fase, para que se formem adultos (não se esquecendo do momento da criança) que possam atuar e até intervir no meio em que vivem para que haja renovação e, conseqüentemente, melhorias (FREINET, 1998).

Oliveira (2006) defende que falar da infância é valorizar a inocência, a candura moral, ao primitivismo dos povos, a origem da cultura e do homem. A infância tem uma conotação de natureza a ser desenvolvida, a ser moldada pelas influências externas e internas.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e

aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança (influências externas). (...) A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (influências internas) (KISHIMOTO, 1994, p. 19).

Conforme Padilha e Di Nísio (2002), considerando também que na infância tudo é possível, diz que é desejável que as crianças possam adquirir autonomia em relação aos adultos, para que sejam criativas e construam seus próprios conhecimentos, bem como adquiram habilidades para refletir sobre suas verdades e as verdades dos outros. Seria também importante que elas pudessem ter iniciativa, elaborassem idéias, perguntas e problemas, além de relacionar as coisas umas com as outras.

Dewey (1976) apud Kishimoto (1994) afirma que a infância é uma fase de grande desenvolvimento, em que as crianças vão experimentando situações afetivas, cognitivas e motoras. A vida social constitui a base desse desenvolvimento, e cabe, principalmente à escola, a importante tarefa de oferecer experiências construtoras do conhecimento. "(...) O êxito da educação depende do enriquecimento, por parte da escola e dos educadores, das condições que possibilitam estreitar as relações entre atividades instintivas da criança, interesses e experiências sociais" (Dewey apud Kishimoto, 1994, p. 80).

O importante papel atribuído ao jogo infantil, como expressão máxima da atividade espontânea da criança e instrumento educativo poderoso, capaz de possibilitar a ligação entre as necessidades infantis do desenvolvimento e as exigências sociais. Os educadores sempre se preocuparam em como ensinar as crianças, mas, somente nos últimos anos é que passaram a refletir e buscar conhecimentos sobre como a criança aprende, pois de nada adianta uma infinidade de metodologias se estas não são coerentes com o modo de aprender da criança (PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021).

Ao se falar em modo de aprender infantil, Oliveira (2019) valoriza a brincadeira como meio de ensinar e aprender, pois independente da época e do tipo de civilização, a criança sempre brincou e aprendeu muitas coisas. Assim, se a criança aprende brincando, por que então, não ensinar da maneira que ela aprenda melhor, ou seja, de maneira prazerosa, interessante e lúdica?

Ainda conforme Oliveira (2019), o autor chama a atenção para um problema atual, a sociedade de consumo, em que as crianças gastam seu tempo livre diante da televisão e consomem os atraentes jogos e brinquedos eletrônicos, de modo que não sobra tempo

para criar, inventar e soltar a imaginação. A criança acaba por não ter oportunidade de conhecer alguns de seus potenciais criativos por falta de tempo e espaço disponíveis.

(...) constatei que muitas crianças desconhecem seus potenciais porque não tiveram a oportunidade de experimentá-los, e, ao fazê-lo, aumentam a sua auto-estima. Como seres capazes de realizar, de inventar coisas com utilidade, conseguem dar valor a objetos que foram feitos por suas próprias mãos, incorporam alguns valores essenciais à vida (OLIVEIRA, 2019, p. 37).

Defende-se que a infância é tempo de aquisição de valores universais importantes tais como: respeito ao próximo, autonomia, criatividade, tolerância, criticidade, cooperação, entre outros. Silva e Ala (2004) tratam da infância, destacando que às crianças devem ser proporcionadas oportunidades para seu desenvolvimento motor, seu desenvolvimento cognitivo, seu desenvolvimento social e seu desenvolvimento afetivo, para que sejam completas. Em particular, a mesma autora valoriza as brincadeiras e os jogos, que possibilitam todas as experiências citadas.

“O brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real...” (BROUGÈRE apud KISHIMOTO, 1994, p. 19). Brincar não é uma dinâmica interna do sujeito, e sim uma atividade marcada por uma significação social precisa que necessita de aprendizagem. A criança vai aprendendo a brincar brincando.

Para Dantas apud Kishimoto (1994, p. 22), “brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é forma mais livre e individual, que identifica as formas mais primitivas de exercício funcional”.

Segundo Santos (1997), embasado pela teoria do desenvolvimento de Wallon (1982), argumenta que após os três anos, a criança se torna personalista, há negativismo, oposição, imitação, subjetividade. A criança brinca de dançar, brinca de pintar, brinca de ouvir histórias sobre si mesma. Nesta fase o brincar aproxima-se de fazer arte.

Para Oliveira (2006), o brincar se dá quando ao interagir com o meio predominam os esquemas de assimilação sobre os de acomodação, isto é, quando predomina o prazer sobre o esforço de se transformar para se acomodar. A gênese da brincadeira é muito difícil de ser detectada assim como a de qualquer conduta adquirida. A criança aprende a brincar assim como aprende a se acomodar, a imitar.

A criança reproduz na brincadeira a sua própria vida. Os personagens adquirem vida como projeções, quer do eu, quer das figuras paternas,

quer de uma combinação das duas, mas sempre através de uma assimilação deformante, mais agradável á criança. Todas as vezes que a realidade se torna aos olhos da criança difícil demais de ser reproduzida ela a recria, combinando-a de modo a compensar seus aspectos menos facilmente assimiláveis. A criança se utiliza da brincadeira para resolver situações que lhe causam medo, insegurança ou inibição, revivendo-as de uma maneira imaginada a seu modo, a fim de poder assimilá-la. (...) A criança aprende através da brincadeira a encontrar na própria vida, nas pessoas reais, a complementação para as suas necessidades afetivas e cognitivas (OLIVEIRA, 2021, p. 57)

A motivação do brincar se configura de maneira particular, diferenciando uma ação lúdica de uma ação real. A ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque a motivação não reside no resultado. Os motivos, ou seja, aquilo que impulsiona para a atividade, no brincar estão no próprio processo, e não no produto da atividade. A criança não tem consciência das motivações do brinquedo, e esta é a diferença entre brinquedo, trabalho e outras atividades, nas quais mesmo que não haja compreensão de todo o processo, o sujeito atenta às operações necessárias, e está orientado para o resultado (SANTOS, 1998).

As temáticas que as crianças escolhem para suas brincadeiras se originam de parcelas da realidade que elas observam e/ou experimentam em sua vida cotidiana. Este critério é que orienta as crianças na construção de uma situação imaginária, ou seja, na brincadeira de faz de conta (simbólica) (FREINET, 1998).

A brincadeira simbólica consiste-se em atividades através dos quais a criança representa sua expressão, seu sentimento e os significados que ela tem das coisas reais. A criança imagina situações. Estes jogos simbólicos favorecem a integração da criança ao mundo social, à escola, aos hábitos de alimentação e higiene etc. (PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021).

Conforme Padilha e Di Nísio (2002), a criança brinca muito, o que é sabido por todos. Brincar é fundamental para a criança, pois é uma das principais formas que ela dispõe para aprender sobre os objetos que fazem parte de sua realidade, aprender sobre os outros e sobre si mesma. Nos centros urbanos, há uma diminuição do espaço e do tempo para a criança brincar, e este é um problema que requer atenção, pois sem brincar a criança tem seu desenvolvimento prejudicado. A presença de objetos nas brincadeiras vai aumentando à medida que a criança cresce, mas as brincadeiras e jogos que envolvem só o movimento persistem e passam o período de seis anos.

Jogo é uma palavra que define uma infinidade de atividades com características específicas, desde uma brincadeira infantil até o jogo que existe na política e envolve imaginação, regras, estratégias, atividade motora, representação mental etc. Assim, uma partida de basquete profissional ou amador é um jogo, da mesma forma que o xadrez, a amarelinha. Joga-se por prazer, para competir, para cumprir uma tarefa escolar ou para viver a vida. Ou seja, falar em jogos é algo complexo e amplo, de modo que não é fácil generalizar uma definição de jogo, que é diferente de brinquedo (KISHIMOTO, 1994). Para o mesmo autor, o jogo pode ser o resultado da prática do uso da linguagem num contexto social (arco e flecha como brincadeira ou prática de caçar para sobreviver) ou um sistema de regras (xadrez) ou um objeto (pião).

(Silva e Ala (2011) defendem que o brinquedo está relacionado com criança e ausência de regras e permite à criança simbolizar. Por meio da boneca, por exemplo, ela imita a mãe, alimenta o bebê, veste, educa. Um brinquedo moderno pode representar a tecnologia atual, o avanço científico, um personagem conhecido mundialmente, heróis de contos de fadas. Tudo isto é incorporado pela criança porque a infância é a idade do possível.

Considerando que o adulto cria o brinquedo a partir de sua idealização de infância e de seus valores, crenças e expectativas, o objeto está relacionado ao mundo real e suas características de acordo com cada sociedade ou grupo. O adulto nunca deixa de ser criança. O brinquedo não apresenta, portanto, a pluralidade de sentidos dos jogos e a brincadeira é a ação que concretiza o uso do brinquedo como atividade lúdica. Assim, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não devem ser confundidos com o jogo e, também, na atualidade, as brincadeiras têm intencionalidade educacional. No Brasil não há critérios rigorosos para separar jogo de brinquedo e brincadeira (OLIVEIRA, 2006).

Aprofundando-se sobre o jogo, Kishimoto (1994) argumenta que há diferentes tipos de jogos quanto às suas características (prazer, não-sério, regras, liberdade, separação dos fenômenos do cotidiano, representativo ou limitação no tempo e espaço) e que formam famílias. O jogo normalmente dá prazer de participar e ele não é sério quando a criança brinca espontaneamente e não o considera uma tarefa, pois se imposta não há liberdade e a criança não usa a imaginação. Por outro lado, todos os jogos apresentam regras e apresentam uma seqüência de execução, além de parecerem ser não produtivos e haver sempre uma intenção lúdica do jogador ou não é jogo.

Um jogo apresenta as seguintes características: realidade interna predomina, dá prazer e alegria, permite alternativas de ação, é para brincar e deve ser de livre escolha e a criança deve ser livre e controlar ela mesma as atividades. Em uma outra concepção, o jogo infantil é simbólico, traz significação, é voluntário, regrado e com metas espontâneas (Freinet, 1998).

Conforme Oliveira (2021), no âmbito educacional, o jogo, antigamente, era considerado somente para recreação e somente com o tempo foi adquirindo caráter educativo diante de concepções psicológicas e pedagógicas da infância, ou seja, ao jogar e brincar a criança se desenvolve. Piaget defende que no jogo a criança mostra seu nível de desenvolvimento. Vygotsky argumenta que o jogo faz parte do desenvolvimento social da criança; Bruner afirma que os jogos desenvolvem a linguagem. Quanto aos tipos de brinquedos e brincadeiras, classificam-se em brinquedo educativo (intencionalidade pedagógica), brincadeira tradicional infantil (cultura popular), brincadeira de faz-de-conta (uso da imaginação para representar situações reais), brincadeira de construção (desenvolver criatividade e habilidades).

Para Santos (1997) Friedrich Froebel (1782-1852) foi o primeiro a colocar o jogo como parte essencial do trabalho pedagógico. Ele criou o jardim da infância com uso de jogos e brincadeiras, para que as crianças fossem enaltecidas na sua perfeição, valorizadas na sua liberdade, e que pudessem expressar-se por meio de brincadeiras livres e espontâneas.

Froebel foi influenciado pelo grande movimento de seu tempo em favor do jogo. Ao elaborar sua teoria da lei da conexão interna, percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança (HUGHES apud KISHIMOTO, 1994, p. 63)

Padilha e Di Nísio (2002) abordam o jogo de construção de Froebel (composto por bolas, cilindros e cubos e denominados dons), em que as crianças, por livre manuseio das peças constroem seu mundo e, ao construí-los, transformá-los, destruí-los, elas expressam sua imaginação, o seu faz-de-conta. Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades.

Santos (1997) trata dos jogos de construção que oferecem desafios às crianças, cujo esforço exige a utilização da potencialidade da criança, de conteúdos cognitivos que são empregados para a solução de problemas. Os jogos de construção permitem que as

crianças, utilizando seus conhecimentos anteriores, avancem no seu aprendizado de maneira eficaz, isto é, a partir da intervenção do adulto (oferecendo os jogos), com objetivos intencionais, a criança se prepara para fazer sozinha o que só faz com a ajuda de outro.

Seguem sugestões de brincadeiras criativas que podem auxiliar o professor na sua tarefa de causar aprendizagem significativa nos seus alunos, com base nos estudiosos pesquisados sobre o lúdico na escola.

Brincadeira de saquinhos de areia: São necessários 6 saquinhos de areia, que podem ser feitos pelas crianças com auxílio da professora ou mesmo das mães. Basta cortar os quadrados de pano, costurar de três lados, encher de areia e costurar o último lado. Podem ser utilizadas pedrinhas. A brincadeira consiste em jogar para o alto com uma das mãos um saquinho e com a mesma mão pegar outro saquinho que está no chão e logo em seguida o saquinho que jogou para o alto, sem deixar cair nada. Assim por diante até todos os saquinhos estarem na mão. A brincadeira pode variar tendo que pegar dois, três saquinhos de uma vez, ou até mais. As regras devem ser combinadas antes do início da brincadeira.

Brincadeira do lenço: Esta brincadeira é para ser realizada por duas equipes, no pátio da escola. O pátio deve ser dividido em duas linhas. Atrás de cada uma das linhas ficam as crianças de cada uma das duas equipes. No centro fica um juiz (que pode ser a professora) com um lenço na mão. Cada criança de cada equipe receberá um número, que se repetirá em cada equipe. O juiz diz um número e de cada equipe sai uma criança que está com aquele número para pegar o lenço na mão do juiz. A criança que pegar o lenço corre para seu campo, sendo perseguida pelas crianças do campo contrário. Se chegar ao seu campo sem ser tocada por uma das crianças, marca ponto para sua equipe. O juiz diz outro número e assim por diante.

Brincadeira Agostinho, que tem origem escrava. Tudo começa com as crianças formando uma grande roda. Uma criança fica no meio. Esta criança é o Agostinho (A). Outra criança fica fora da roda. É o Sinhô (S). As duas crianças cantam conversando: (S) Agostinho, cadê o meu gado? (A) Tá no campo, sinhô... (S) Falta um boi maiado! (A) Num falta, num sinhô. (S) Olha que eu te pego, Agostinho. (A) Num pega não sinhô... Quando diz “olha que eu te pego, Agostinho”, a criança que está do lado de fora da roda tenta rompê-la para pegar a outra criança que está dentro, sendo que as crianças que formam a roda tentam impedir que ele entre. Caso ele consiga entrar, a criança sai por algum outro

lado da roda e foge. A criança que entrou na roda passa a ser o Agostinho e é escolhida outra para ser o Sinhô e tudo recomeça.

Brincadeira Fui à feira, com 2 ou mais participantes. Regra: Um jogador diz em voz alta: Fui a feira e comprei.. por exemplo "maçã". O jogador seguinte repete a frase do primeiro acrescentando outra mercadoria comprada por exemplo: "batata", o terceiro jogador repete as mercadorias que os jogadores anteriores disseram e acrescenta mais uma, ganha quem não repetir mercadoria e lembrar todas que foram faladas.

Brincadeira Que bicho eu sou? Para no mínimo três participantes. É uma brincadeira bem divertida. Uma pessoa monta ilustração de vários bichos, um em cada folha de papel. Esses nomes devem ser colados nas costas dos participantes sem que eles vejam qual o bicho. Cada participante terá que adivinhar o animal que virou fazendo perguntas sobre as características do bicho aos outros participantes. As respostas devem ser sim ou não. O último a descobrir sai da brincadeira e passa a colar o nome dos bichos nos vencedores.

Brincadeira De Havana veio um Barco: um jogador diz em voz alta: "De Havana veio um barco carregado de..." e acrescenta o nome de um produto que pode ser transportado por barco. Exemplo: laranja. O jogador seguinte deve dizer o nome de outra mercadoria que comece com a mesma letra que a primeira, por exemplo: "De Havana veio um barco carregado de lápis". Quando um jogador não conseguir lembrar de algum produto que não foi falado será eliminado. Depois que alguém for eliminado o jogador que ficou por ultimo começa o jogo com outra letra.

Outras brincadeiras podem e devem ser pesquisadas e utilizadas pelos professores no brincar com seus alunos. Brincadeiras diferentes, que os alunos ainda não conhecem, estimulam a curiosidade e a participação, qualidades tão importantes para as crianças de qualquer idade.

Seguem posicionamentos com base nos estudiosos da prática lúdica pesquisados:

Quanto ao que é brincar.

- 1) Descontrair-se, divertir-se, desenvolver o companheirismo, aprender com movimentos.
- 2) Trabalhar preparando a criança para ser adulto.
- 3) Aprender a conviver com o outro e com as diferenças se divertindo muito, muito.

- 4) Trabalhar com a criança de forma agradável, com alegria, compartilhar momentos de relaxamento onde se aprende por meio do divertimento.
- 5) Expressar-se através de brincadeiras como pular, correr, faz-de-conta e outras.
- 6) Divertir-se, entrosar-se, alegrar-se.
- 7) Um momento muito importante que deve ser valorizado pelo professor, pois o indivíduo consegue assimilar os conteúdos, além de ter a oportunidade de se socializar com o grupo.
- 8) Algo prazeroso que desenvolve o conhecimento em vários sentidos.
- 9) Distrair-se, descontraír-se, sorrir, divertir-se.
- 10) A forma como a criança pequena conhece, vive e elabora o mundo que a cerca.
- 11) Desenvolver atividades lúdicas que podem ou não ter objetivo pedagógico.
- 12) O fazer de conta. Quando brincamos podemos tudo.
- 13) Parte fundamental para o desenvolvimento emocional, físico e social das crianças.
- 14) Divertir-se, vivenciar.
- 15) Divertir-se, conhecer, vivenciar coisas novas.

Quanto ao que é brincar, parece que os estudiosos estão cientes do conceito deste termo e sua importância para o desenvolvimento integral da criança, por meio de atividades prazerosas e que fazem parte da identidade infantil. Cabe salientar que os professores entrevistados objetivam intenções educativas nas brincadeiras.

Os pressupostos teóricos levam a crer que a brincadeira tem grande importância no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e pessoal, pois possibilita a interação da criança com o meio ambiente. Sendo assim, no brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Neste sentido, o brincar é uma parte ativa, agradável e integrativa do desenvolvimento intelectual. O brincar é uma das principais formas que a criança dispõe para aprender sobre os objetos que fazem parte de sua realidade, aprender sobre os outros e sobre si mesma.

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à

tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros.

Quanto a considerar ou não importante brincar com os alunos.

1) Brincando a criança aprende muita coisa e se socializa com o grupo; aprende a contar, a ler, a perder e a ganhar.

2) Brincando a aprendizagem flui melhor.

3) Na brincadeira a criança compartilha, se socializa e faz novos amigos.

4) Por meio da brincadeira acontecem grandes aprendizagens.

5) É importante o adulto continuar sendo criança, sempre. Juntar-se aos alunos na brincadeira é muito bom.

6) Como professor se é parte integrante do grupo e não há razão para não brincar junto com as crianças.

7) Brincar é um momento muito importante que deve ser valorizado pelo professor, pois o indivíduo consegue assimilar os conteúdos, além de ter a oportunidade de se socializar com o grupo.

8) Por meio da brincadeira, não só se oferece momentos de prazer aos alunos, mas também se promove e se aprimora seus conhecimentos.

9) Através de brincadeiras se consegue atingir alguns objetivos ludicamente, tornando as aulas mais agradáveis para todos.

10) Pois esta é a forma como a criança conhece, pensa e elabora o mundo.

11) Partindo das brincadeiras os alunos aprendem a respeitar regras, ampliam, aperfeiçoam e ampliam conceitos.

12) É a maneira de entrar no mundo da criança.

13) Neste momento o professor estimula e motiva os alunos a brincar, bem como aproveita o momento para fazer observações.

14) A brincadeira faz parte do mundo da criança.

15) A criança aprende através do brincar, do lúdico e ainda se diverte.

Os estudiosos consideram importante o professor brincar com os alunos. Os motivos variaram, mas existe a crença de que se pode ensinar por meio das atividades lúdicas, apesar de nenhum deles colocar a brincadeira como elemento indispensável nas aulas.

Segundo a teoria sobre as relações entre jogo e educação constata-se que proporcionar aprendizagem é o mais frequente motivo pelo qual o jogo é considerado importante para a educação. Porém, os professores parecem sentir-se ameaçados pela brincadeira devido à sua aleatoriedade e aos novos possíveis que constantemente abrem. Seu papel no brincar foge à habitual centralização onipotente, e os professores não sabem o que fazer enquanto seus alunos brincam, refugiando-se na realização de outras atividades, ditas produtivas. Na melhor das hipóteses, tentam racionalizar, definindo o brincar como atividade espontânea que cumpre seus fins por si mesma.

Na pior das hipóteses, sentem-se incomodados pela alusão à própria infância que o contato com o brincar dos seus alunos propicia, ou confusos quanto ao que fazer enquanto as crianças brincam, muitas vezes não apenas se intrometendo na brincadeira, como tentando ser a própria criança que brinca.

Quanto ao costume de planejar ou não as brincadeiras que o professor desenvolve.

Quanto ao planejamento das brincadeiras, a maioria dos estudiosos apóiam a ideia de que professores devem sempre planejar as brincadeiras que desenvolvem com os alunos. Para que a brincadeira possa ter intencionalidade educativa, o planejamento é necessário.

Considerando posicionamentos científicos sobre o assunto, pode-se dizer que é importante planejar atividades que permitam a movimentação livre das crianças, a realização de brincadeiras, jogos, especialmente o faz de conta, de modo que se proporcione à criança situações no dia a dia da escola, que terão, no conjunto, o objetivo de auxiliar o seu desenvolvimento, de promover aprendizagem de conteúdos específicos, de desenvolver a linguagem, de promover sua autonomia e seu autoconhecimento, de contribuir para seu processo de socialização e integração no grupo.

Brincadeiras citadas pelos estudiosos pesquisados sugeridos para o professor desenvolver com os alunos.

Batata-quente, corre-cotia, brincar de roda, telefone sem fio, casinha, futebol de botão, massinha de modelar, coelhinho sai da toca, pula corda, bola, amarelinha, morto-vivo, pega-pega, passa anel, salada mista, barra-manteiga, estátua, dança de cadeiras, dança, escravos de Jô, mímica, dramatizações, movimentos corporais, passa anel, gincana, corrida, elefantinho colorido, cobra-cega, pular elástico, corre-corre, jogos de competição, seu mestre mandou, serpente, mãe da rua, bola no túnel.

Bingo de números, forca com palavras, atividades com escrita dos nomes, pular corda com contagem, jogos com dados como trilha, baralho e dominó, quebra-cabeça, jogos simbólicos.

Todos sugerem brincadeiras de entretenimento, que como se pode ver são as mais variadas possíveis. É importante que os professores consigam nas atividades lúdicas, causar alegria, despertar interesse e possibilitar que as crianças desenvolvam competências importantes para a sua formação integral. O brinquedo, enquanto atividade principal, requer investimentos redobrados e específicos por parte do professor. Para o professor é essencial saber como controlar o brinquedo de uma criança, e, para fazer isto, é necessário saber como submetê-lo às leis de desenvolvimento do próprio brinquedo, caso contrário haverá uma paralisação do brinquedo em vez de seu controle. Descobrir o que é específico de cada fase do desenvolvimento do jogo é o que possibilita uma intervenção pedagógica que direcione o processo para níveis apontados pela teoria como cada vez mais evoluídos.

Nem todos os professores pesquisam novas e interessantes brincadeiras. Uma boa parte dos professores, felizmente, têm esta preocupação. Há pesquisa em livros, revistas e Internet. Outra parte ainda parece não priorizar a pesquisa como elemento de formação continuada.

Quanto gostar das brincadeiras antigas, resgatar estas brincadeiras, é bastante válido. Preservar a cultura é sempre importante e hoje em dia realmente as crianças não têm muitos locais para desenvolver este tipo de brincadeira. Muitos pais também não se preocupam com isso. A escola se torna, portanto, um excelente espaço para este fim.

A importância do jogo na educação tem oscilado ao longo dos tempos. Principalmente nos momentos de crítica e reformulação da educação, são lembrados como alternativas interessantes para a solução dos problemas da prática pedagógica.

A brincadeira corresponde à vida da criança como a água é fundamental para o crescimento das plantas. Além de ser importante para seu desenvolvimento físico e motor, a atividade de brincar possibilita à criança pensar e reorganizar suas aprendizagens e vivências.

Valendo-nos dos estudos de Piaget, o jogo constitui-se como fator de desenvolvimento afetivo, simbólico e intelectual. A brincadeira simboliza a oportunidade da criança transformar a realidade, experimentar ações, sentimentos e atitudes e ainda

de ter o privilégio do prazer ao descobrir coisas novas. É através da brincadeira que a criança comunica e expressa seus desejos, medos, conflitos e potencialidades.

No início, a brincadeira para a criança reforça a atitude de repetição de ações e atividades motoras. À medida que vai crescendo e se desenvolvendo, aparecem os jogos simbólicos onde passa a agir não só pelo prazer da manipulação, mas para fazer de conta e colocar em jogo suas fantasias, desejos e conflitos.

Os jogos de regras aparecem quando a criança passa a exercer maior atividade socializada, pois começa a estabelecer e entender regras constituídas por si e pelo grupo, favorecendo oportunidades de entender pontos de vista diferentes. É aí que entra a importância da pré-escola, favorecendo momentos em que a brincadeira organizada desafia a criança e estimula sua capacidade mental e de cooperação.

Vygotsky afirma que no brincar a criança percebe o mundo que a cerca, já que envolve relações com outras crianças e com os adultos. Numa brincadeira onde a criança tenha que, por exemplo, fazer o papel de mãe, lhe é permitido trabalhar a imaginação, a imitação, o estabelecimento e a compreensão de regras que conhece e as põe em prática. Pode colocar-se no lugar de outra pessoa e lidar com diferentes personagens em diferentes contextos.

Assim, brincar na escola é para a criança oportunidade de ampliar sua capacidade intelectual e social. A rotina pré-escolar deve contemplar períodos de atividades dirigidas e leves, favorecendo o desenrolar e o criar de brincadeiras onde o educador tem papel de interventor positivo. Deve sempre haver e ser considerado esse tempo do brincar e, quanto menos a criança, tanto maior deve ser o tempo necessário para brincar pois é em tenra idade que se começa a trabalhar a formação pessoal e social, a oralidade, noções matemáticas e a constituição de seu caráter.

Para o educador, desde que pondo em jogo sua competência observadora e responsável, o momento do brincar é oportunidade de conhecer melhor suas crianças e suas necessidades. A partir desse conhecimento é que saberá de onde partir e onde deverá chegar.

Escola é o lugar legítimo da brincadeira, de promove-la, já que é espaço de vida, animação, interação, socialização e conhecimento. Mas, considerando que nesses últimos anos, as crianças têm se encaminhado ainda com 6 anos para o Ensino Fundamental, muitas delas ainda sem haver freqüentado a Educação Infantil, onde a criança estará brincando, imaginando, pensando, vivendo relações?

Em geral as escolas públicas de Ensino Fundamental organizam seus currículos e rotinas sem disponibilizar momentos para o brincar. Esse é um ponto crucial para urgentes revisões no contexto da Educação Básica brasileira. Por conta disso, corremos o sério risco de que, na próxima década, os jovens e adolescentes saibam menos conviver em grupo, resolver conflitos ou trabalhar em parceria.

O educador, seja ele da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental é quem deve criar espaço em suas práticas dando oportunidade para que a brincadeira aconteça entre seus alunos, compartilhando com eles e a favor deles, momentos de alegria e prazer”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado nos mostra o quanto o lúdico é importante na vida da criança. Vimos nessa pesquisa que segundo vários teóricos, a criança que não brinca está predestinada ao atraso na sua formação afetiva-social, físicamotora, cultural, psicológica e sexual.

Para tornar as aulas mais agradáveis, motivadas, é necessário que os professores deem ênfase na atividade lúdica em suas aulas, para garantir o aprendizado da criança de forma efetiva, estimulando seu desenvolvimento global.

Percebe-se que a brincadeira é tão importante quanto é a alimentação, moradia, saúde. Sendo assim uma das necessidades básicas. Para garantir que a criança consiga ao brincar colocar para fora suas emoções, assim conseguindo socializar melhor e construir seus saberes. Como afirmava Vygotsky, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal.


O lúdico facilita a aprendizagem e contribui para o corpo e a mente, não se tratando apenas de diversão, devendo ser inserida no nosso contexto, contribuindo para o desenvolvimento das crianças sendo usado na escola como ferramenta no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREINET, C. A educação do trabalho. São Paulo. M Fontes 1998.

LUCKESI, C.C. Brincar: o que é brincar. 2010 Disponível em: www.luckesi.com.br/texto/ludicidade_brincar01.doc. Acesso em: 08 de setembro de 2024.

- SANTOS, S.M.P. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes,1998.
- SANTOS, S.M.P. O lúdico na formação do educador: Petrópolis:Vozes,1997.
- OLIVEIRA, E. E. Piaget, Vygotsky: Relação com o jogo infantil e sua aplicação na área da psicopedagogia. 2006. São Paulo: Atlas, 2006.
- SILVA, L. M.; ALA, S, R, O. Técnicas de ensino e uso do lúdico para auxiliar no processo de aprendizagem da alfabetização no Colégio Evangélico Nação Santa. UEG. Caldas novas. Disponível em: www.cdn.ueg.br.. Acesso em: 15 setembro 2024.
- DELLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil. v. 1, n. 4, mar. 2004.
- ROSA, P. A.; NISIO, D. J. Atividades lúdicas sua importância na alfabetização. Curitiba: Juruá, 2002.
- SILVA, C. H.N.; CARVALHO, M.O.P.; PARENTE, J.R.F. O brincar e as brincadeiras populares em espaços não escolares. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-7, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, pág. 265-274, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
- PACHECO, M.A.L.; CAVALCANTE, P.V.; SANTIAGO, R.G.F.P. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.
- OLIVEIRA, Z. R. de. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2019.



Capítulo 16
**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE CÍRCULOS DE
LEITURA LITERÁRIA VIRTUAL: UMA EXPERIÊNCIA
EXITOSA REALIZADA POR MEIO DA PLATAFORMA
GOOGLE MEET**

Francisco Lucas Ferreira Barbosa
Valdilene Pereira Santos



A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA VIRTUAL: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA REALIZADA POR MEIO DA PLATAFORMA GOOGLE MEET

Francisco Lucas Ferreira Barbosa

Pós-Graduando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PPLE) em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista do subprojeto PIBID Língua Portuguesa UAL/CFP/UFCG. Pombal-PB. E-mail: estud.franciscolucas@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8420021531120520>.

Valdilene Pereira Santos

Graduanda do curso de letras/português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Integrante do Grupo de Estudos da Narrativas Alagoanas – GENA. Bolsista do PIBID Língua Portuguesa. Arapiraca-AL. E-mail: valpdl@outlook.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0957096062158307>.

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre a importância da formação de círculos de leitura literária virtual a partir de uma experiência exitosa realizada por meio da plataforma Google Meet. As análises presentes nesse trabalho partem dos estudos sobre leitura apresentados por Ezequiel Theodoro da Silva na obra *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura* (2002) e dos estudos sobre a formação de círculos de leitura em sala de aula teorizados por Rildo Cosson na obra *Como criar círculos de leitura em sala de aula* (2021). A metodologia utilizada é a de revisão bibliográfica dos textos supracitados. Como resultado dessas discussões surgem possibilidades e/ou estratégias para se iniciar um processo de formação de círculos de leitura virtual pelo Google Meet no território brasileiro.

Palavras-chave: Leitura. Círculos de leitura virtual. Google Meet. Literatura.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of forming virtual literary reading circles based on a successful experience carried out through the Google Meet platform. The analyses present in this work are based on the studies on reading presented by Ezequiel Theodoro da Silva in the work *The act of reading: psychological foundations for a new pedagogy of reading* (2002) and on the studies on the formation of reading circles in the classroom theorized by Rildo Cosson in the work *How to create reading circles in the classroom* (2021). The methodology used is the bibliographic review of the above-mentioned texts. As a result of these discussions, possibilities and/or strategies arise to start a process of formation of virtual reading circles through Google Meet in the Brazilian territory.

Keywords: Reading. Virtual reading circles. Google Meet. Literature.

INTRODUÇÃO

O poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto na obra “Educação pela pedra” (1997) escreveu o poema “tecendo a manhã”, ao afirmar que “um galo sozinho não tece uma manhã/ ele precisará sempre de outros galos” (Neto, 1997, p. 15) nos convida a uma importante reflexão sobre a coletividade, o encontro com o outro e, por conseguinte, da busca conjunta por novas perspectivas. Nesse sentido, propomos por meio desse trabalho ir ao encontro do outro, pois compreendemos que assim como “um galo sozinho não tece uma manhã”, sozinhos também não construiremos uma sociedade leitora, crítica e reflexiva.

Nessa perspectiva, partimos para as reflexões propostas a partir do seguinte questionamento: “por que é importante a formação de círculos de leitura virtual na sociedade contemporânea?”. Nesse limiar, por compreendermos a leitura e, em especial, a leitura literária como um mecanismo potencializador da humanização do indivíduo propomos por meio desse capítulo de livro trazer à tona discussões e reflexões acerca da importância da formação de círculos de leitura literária virtual apresentando uma experiência exitosa realizada por meio da plataforma Google Meet, que pode ser realizada por iniciativa institucional ou por livre iniciativa, isto é, por um estudante, professor ou leitor sem vínculo institucional com a finalidade de promover um espaço dinâmico, interativo e propício à leitura coletiva no ambiente virtual.

Esse estudo tem por objetivo compartilhar com professores, estudantes e simpatizantes da literatura literária uma experiência exitosa de círculo de leitura virtual

realizado por meio da plataforma Google Meet, pois ao trazer as discussões teóricas e apresentar o Projeto Círculo de Leitura Literária mediado por Valdilene Pereira Santos graduanda do curso Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) sob a orientação da professora Dra. Eliane Bezerra (UNEAL) esperamos expandir o conhecimento sobre essa boa prática e incentivar leitores a iniciarem um processo de formação de novos círculos de leitura literária pelo território brasileiro, utilizando-se da importante plataforma digital Google Meet.

Dessa maneira, vale destacar a importância científica e social desse texto, pois ao propormos reflexões sobre as novas maneiras de se ler os textos literários esperamos estar contribuindo de forma significativa para a disseminação e democratização do acesso à leitura entre os que a estimam e, bem como, entre aqueles que por algum motivo ainda não praticam o importante e necessário ato da leitura.

A partir da compreensão da pesquisa como “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 155), esse estudo tem como fundamentação a revisão bibliográfica e é caracterizada por uma abordagem qualitativa, isto é, todas as discussões tecidas partem da análise de publicações anteriores sobre o tema proposto. Com efeito, para apresentarmos as discussões em questão nesse texto, embasamo-nos nos postulados teóricos de Silva (2002) sobre o ato de ler, bem como nos estudos divulgados por Cosson (2021) sobre a formação de círculos de leitura na sala de aula.

Além da parte introdutória, este capítulo de livro é composto por mais quatro partes. A primeira apresenta a importância da formação de círculos de leitura literária virtual como instrumento de politização social; a segunda aborda a plataforma Google Meet e as contribuições para a leitura virtual; a terceira apresenta o Projeto Círculo de Leitura Literária como uma experiência exitosa realizada por meio da plataforma Google Meet e, em seguida, a quarta e última parte expõe as considerações finais.

OS CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA VIRTUAL COMO INSTRUMENTOS DE POLITIZAÇÃO SOCIAL

Inicialmente, é fundamental refletirmos sobre a importância da leitura para a formação humana entendendo-a como uma operação física, cognitiva e política, isto é,

como produto das atividades culturais. Num misto de correlação sobre a leitura, podemos dizer que o ato de ler é um ato de resistência e de compreensão da realidade que se apresenta ao entorno do sujeito. Nesse sentido, as diversas leituras e, em especial, a literária se configuram como mecanismos de politização social, ou seja, partindo da compreensão sócio-histórica do espaço e do tempo no qual uma comunidade está inserida contribuem, decisivamente, para a formação política de uma sociedade, pois

[...] um estudo cultural crítico não está apenas interessado em fazer leituras inteligentes de textos culturais, mas também em tecer uma crítica das estruturas e das práticas de dominação, dando impulso a forças de resistência e de luta por uma sociedade mais democrática e igualitária (Kellner, 2001, p. 126).

Partindo dessa abordagem, podemos expandir a discussão e ampliar a noção de leitura, haja vista que “[...] a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (Martins, 1982, p. 25). Nesse sentido, a leitura literária ocupa um papel central e decisivo na formação do indivíduo, pois é por meio dela que o sujeito poderá metaforizar a realidade e compreendê-la nas entrelinhas, certo que ao imergir no universo e se encontrar com “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus, “Capitães da areia” e “Mar morto” de Jorge Amado, “Memórias póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis, “Triste fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto e tantas outras obras não será mais o mesmo e, a partir da leitura crítica e reflexiva, passará a expandir o seu excendente de visão e, conseqüentemente, observar a realidade de uma maneira diferente, haja vista que,

[...] o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se [...] ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (Silva, 2002, p. 44-45).

Com efeito, não podemos relegar a ideia de que a leitura foi por muito tempo proibida e tida como transgressora, pois “[...] em geral a ideia é que o povo educado atrapalha porque aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante” (Barbosa, 2004, p. 2). Com isso, ao se propor a discussão sobre a importância da leitura literária sabemos que ela não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária, pois nossa concepção de leitura literária não é linear, mas pretende contextualizar a obra estudada no tempo e espaço buscando explorar suas

circunstâncias, portanto, conjuntamente compreendemos que

não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem [leitura], porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a [leitura]. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da [leitura] é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (Barbosa, 2004, p. 5).

Nessa perspectiva, os círculos de leitura literária se configuram como uma abertura para o novo, isto é, incitando a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade a partir da compreensão de que a sociedade está em co-construção. A formação de círculos de leitura literária estimula a possibilidade de decisão, de escolha, apostas, riscos e incertezas e, nesse sentido, solicita um planejamento de estratégias que vão além da compartimentalização valorizando, sobretudo, as experiências de vida dos participantes e dando lugar a fala nos espaços virtuais de discussão. Realizados virtualmente, dimensionam o diálogo da leitura e a leitura como diálogo, amplia as possibilidades de espaços para a leitura e rompe com a concepção de que a leitura está restrita à escola e proporciona um modo privilegiado de compartilhar textos. Nessa linha, embasados em Rildo Cosson (2021) compreendemos que

um círculo de leitura é a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática. A partir dessa definição mínima, um círculo de leitura pode assumir diversas configurações, considerando os locais, os públicos, os interesses, os textos e outras características de seu funcionamento. Dessa forma, pode ser implementado dentro e fora da escola e envolver desde crianças da educação infantil até adultos de um curso de pós-graduação ou determinado campo profissional. Pode também ter um objetivo muito específico, como ler as obras de um determinado escritor, de um gênero, ou ser aberto a textos muito diferentes, como livros, filmes, quadros, depoimentos pessoas e até paisagens naturais (Cosson, 2021, p. 29).

Dessa maneira, levando em consideração as transformações pelas quais a sociedade vem passando nas últimas décadas e, em especial, desde a COVID-19 com a ascensão de plataformas virtuais de reuniões, a citar, Google Meet e Zoom, propomos a ampliação dos círculos de leitura literária para o ambiente virtual, partindo do pressuposto de que esse novo formato de leitura proporcionaria um maior número de integrantes e de compartilhamento de textos haja vista poderem participar, por meio do

lançamento de link via e-mail ou WhatsApp, leitores de diversas localidades do país. Com efeito, esse espaço virtual ao reunir os interessados na leitura de obras literárias possibilita a construção de um ambiente mais dialógico, interativo e polifônico fazendo constantes relações entre a vida, a leitura, a sociedade e o indivíduo.

A interação ocorre desde a formação do círculo de leitura literária perpassando até a escolha da obra a ser lida numa demonstração de que a construção é democrática e dialógica. Etapas como a “[...] a seleção das obras, formação dos grupos, cronograma, encontro final, encontros mediais e encontro final” (Cosson, 2021, p. 41) devem ser construídas e compartilhadas com o público-alvo pré-estabelecido. Nesse sentido, compreendemos que

nessas e em todas as outras adaptações que certamente se fazem necessárias em cada situação [...] o fundamental é não esquecer que os círculos de leitura não são apenas uma estratégia de ensino que pode aprimorar nossas aulas e formação do leitor. Eles são essencialmente uma forma de leitura coletiva, de compartilhamento do que vivemos como leitores de outros textos e do que experienciamos na leitura específica daquela obra, naquele momento, com aquelas pessoas. Por isso, mais do que quaisquer regras ou mecanismos que busquem explicitar suas formas de organização [...] o que faz com que eles realmente funcionem é a disposição de cada leitor de oferecer aos outros a sua interpretação, de ouvir e ser ouvido, de participar do diálogo consigo e com o mundo – que é o que nos oferece permanentemente o exercício da leitura literária (Cosson, 2021, p. 118).

Dessa maneira, fica evidente a relevância da formação de círculos de leitura literária virtual quer seja realizados por instituições, quer seja realizado por indivíduos interessados no ato da leitura literária e nas discussões que ela pode proporcionar no âmbito coletivo. Essas reflexões abrem espaços para refletirmos sobre a importância e as contribuições dadas pela plataforma Google Meet para a realização dos círculos de leitura literária virtual e outras atividades que refletem e refratam o processo de análise, reflexão, compreensão e aprendizagem crítica do indivíduo, pois é urgente usarmos os benefícios disponíveis pelo universo virtual no século XXI com vistas à politização social.

A PLATAFORMA GOOGLE MEET E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS CÍRCULOS DE LEITURA LITERÁRIA VIRTUAL

Feitas as asserções teóricas sobre a importância da leitura literária virtual para a formação humana, passaremos agora às discussões sobre o papel das Tecnologias Digitais

da Informação e Comunicação (TDICs) e da plataforma Google Meet para a formação e funcionamento dos círculos de leitura literária virtual. Para tanto, destacamos a evidente inserção das TDICs e plataformas on-line no processo de comunicação humana que facilitaram desde reuniões corporativas passando pelas aulas dos componentes curriculares das escolas aos círculos de leitura literária virtual, pois,

[...] em 2020, a expansão da pandemia forçou a paralização das atividades escolares presenciais e, para continuidade do ano letivo, as aulas passaram a ser on-line, surgindo diversas alternativas tecnológicas para a regência de aulas. O google Meet foi uma das ferramentas adotadas pelos professores para ministrar as aulas não presenciais, mantendo contato síncrono com os alunos. A plataforma digital possibilitou aos professores explorarem os conteúdos em tempo real e aos alunos se verem e se falarem simultaneamente, por videoconferência ou videochamadas. Essas funcionalidades fizeram com que o Meet se tornasse uma das, se não a principal, sala de aula on-line no tempo de pandemia. [...] o Google Meet mostrou ser bastante funcional como sala de aula virtual, além da fácil forma de acesso, sem a necessidade de instalação, e de ser gratuito (Silva Sobrinho, 2024, p. 18-19).

Dessa maneira, é inquestionável o uso as TDICs e, em destaque, do Google Meet no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos no âmbito educacional e em tantos outros. Com isso, passamos a entender que essa importante plataforma poderia ser um relevante suporte para a formação de círculos de leitura literária virtual haja vista o seu caráter dinâmico, interativo e tecnológico, evidentemente, não pretendemos com a proposta discutida suprimir ou relegar a relevância de momentos de leitura presencial individual ou coletivo, mas usar a tecnologia para fornecer a interligação de leitores que estão em diversos espaços físicos e, a partir de então, conhecer as realidades e ampliar o universo discursivo. Sendo assim, é bem verdade que a implementação das TDICs no início da década de 90 pelo Ministério da Educação (MEC) contribuíram decisivamente com o processo de democratização da educação, dos espaços de leitura e de reflexão coletiva no ambiente virtual, pois também “[...] é evidente que nessa lapso temporal houve profunda transformação e avanço tecnológico que em muito contribuíram na educação” (Silva Sobrinho, 2024, p. 20).

Nessa perspectiva, os encontros dos círculos de leitura literária virtual acontecem em data e horário previamente agendado com o grupo pela plataforma digital Google Meet, que foi criada em 2017 a fim de atender a necessidade do setor privado que precisava realizar reuniões corporativas a distância. Vale ressaltar que atualmente a plataforma Google Meet é gratuita e comporta até 100 participantes que para terem

acesso basta estarem com internet e cadastrados, isto é, terem e-mail no gmail, fator que facilita e simplifica a realização das reuniões para a leitura das obras literárias. Embora no início muitos profissionais tenham apresentado dificuldades de lidar com o Google Meet devido o distanciamento e o pouco uso das plataformas digitais, a dimensão que a plataforma atingiu no universo acadêmico contribuiu de maneira efetiva para a formação de espaços dialógicos que foram além das salas de aulas, pois ao estar

[...] disponível para celulares e tabletes com sistemas operacionais Androide e MacOS, o Meet pode ser baixado gratuitamente pelas lojas de Aplicativos Play Store e App Store, também disponível para Desktop, notebook, netbook com os sistemas operacionais Windows, Linux e compatível com diversos navegadores (Mozilla, Chrome, Opera, Edger, dentre outros). Essa fácil aplicabilidade e compatibilidade contribui para propagação em massa do uso do aplicativo, pois exige poucos requisitos como possuir uma conta Google e acesso à internet (Silva Sobrinho, 2024, p. 23).

Nesse sentido, ao refletirmos sobre as fronteiras existentes entre o presencial e o virtual com vistas a uma tentativa de supressão da distância física entre os participantes por meio da leitura coletiva de obras literárias pelo Google Meet realizada de maneira síncrona, observamos que nesse processo de inserção do virtual nas atividades beneficia toda uma coletividade que, embora esteja em pontos físicos diferentes, se encontram virtualmente para provocar o diálogo acerca das obras expostas nas telas dos seus dispositivos eletrônicos, mostrando que “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (Bakhtin, 2003, p. 410). Com isso, fica evidente o caráter dialógico e polifônico dos círculos de leitura literária virtual que, ao se efetivarem por meio da plataforma Google Meet, comprovam que são essências às novas arquiteturas pedagógicas e sociais da realidade que se apresenta.

O PROJETO CÍRCULO DE LEITURA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA REALIZADA POR MEIO DA PLATAFORMA GOOGLE MEET

O projeto Roda de Leitura Literária – *círculo de leitura* – teve sua gênese em 2023 na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, dentro da disciplina de metodologia do ensino de literatura, proposto pela prof^a Dra. Eliane Bezerra, que desafiou a turma a ministrar uma roda de leitura para ler a obra *O Avesso da Pele* de Jeferson Tenório no

momento em que o livro passava por forte censura em algumas escolas do país. Nesse contexto, foi disponibilizado um formulário para que os interessados em participar pudessem se inscrever e, assim, estarem aptos a participarem dos momentos de leitura, de início o número de inscritos foi pequeno e ficou restrito apenas ao curso de Letras/Português da universidade.

Tendo em vista o sucesso dos primeiros encontros, alunos de outros cursos como matemática, ciências biológicas e direito, também demonstraram interesse em participar do projeto e, como passar do tempo, o número de integrantes aumentou, chegando a ter quase 350 inscritos de todo país e em torno de 80 participantes assíduos.

O objetivo do projeto que se encontra ativo e funcionando aos sábados pela plataforma digital Google Meet é estabelecer uma roda de leitura literária direcionada à análise e discussão de obras literárias com o propósito de proporcionar um espaço de interação para leitores e interessados em explorar e examinar temas pertinentes à literatura e intensificar o hábito da leitura, pois “[...] o texto alarga o horizonte do leitor abrindo-lhe um universo novo” (Jouve, 2002, p. 25). Numa época em que a Inteligência Artificial (IA) criar imagens ilusórias sobre a realidade, estar participando de um grupo de leitura ativo e real, com pessoas reais e discussões reais, possibilita viver a interdiscursividade com o universo ficcional. Dessa forma, podemos destacar outros aspectos importantes que o círculo de leitura proporciona ao leitor como o fornecimento de um ambiente propício para a interação de leitores engajados com a literatura, o estímulo a uma abordagem crítica da leitura e a promoção de reflexões sobre a literatura, embasadas em uma perspectiva acadêmica e de pesquisa, debates e aprofundamento em temas relevantes à literatura, ampliação do repertório literário dos participante, e o incentivo à produção acadêmica e à pesquisa na área de literatura.

Apesar da maioria dos participantes já terem lido as obras que geralmente é trabalhada nos encontros, reler de forma coletiva permite que tenhamos uma nova visão sobre o que foi lido, além de uma reflexão crítica sobre temas das denúncias sociais que a literatura aborda, criando uma conexão entre o ficcional e a realidade, pois

[...] toda leitura é uma conversa com o passado, tanto no sentido de o texto preexistir materialmente ao leitor, quanto no sentido de que leio a experiência e o conhecimento produzidos antes do ato de ler. Essa conversa é, essencialmente, uma presentificação do passado, pois ao ler trago para o presente ou torno presente o passado que está no texto. A leitura é, portanto, uma espécie de atualização em que o texto do passado passa a ser do presente, mantendo paradoxalmente ambas as posições,

ou seja, o texto é do passado, mas, porque o li, ele também passa a ser do meu presente (Cosson, 2021, p.15).

A princípio, as atividades propostas para a roda de leitura foram realizadas aos sábados, em dois turnos, vespertino e noturno, por meio de encontros remotos, com uma duração estipulada em 1 hora e 30 minutos por sessão e teve participantes de diferentes idades, títulos e graduações. A organização dos encontros seguiu a seguinte estrutura: apresentação da obra e contextualização sobre o autor, leitura da obra pela mediadora e por participantes, análise crítica e discussão da obra literária selecionada, debate acerca de temas relevantes no contexto da literatura abordada e sugestões e indicações de obras para encontros subsequentes. Ao final da obra trabalhada um questionário de avaliação foi disponibilizado para que os participantes avaliassem a experiência adquirida, conforme apresentado a seguir.

Imagem 1 – Cards informativo do Círculo de Leitura Literária Virtual



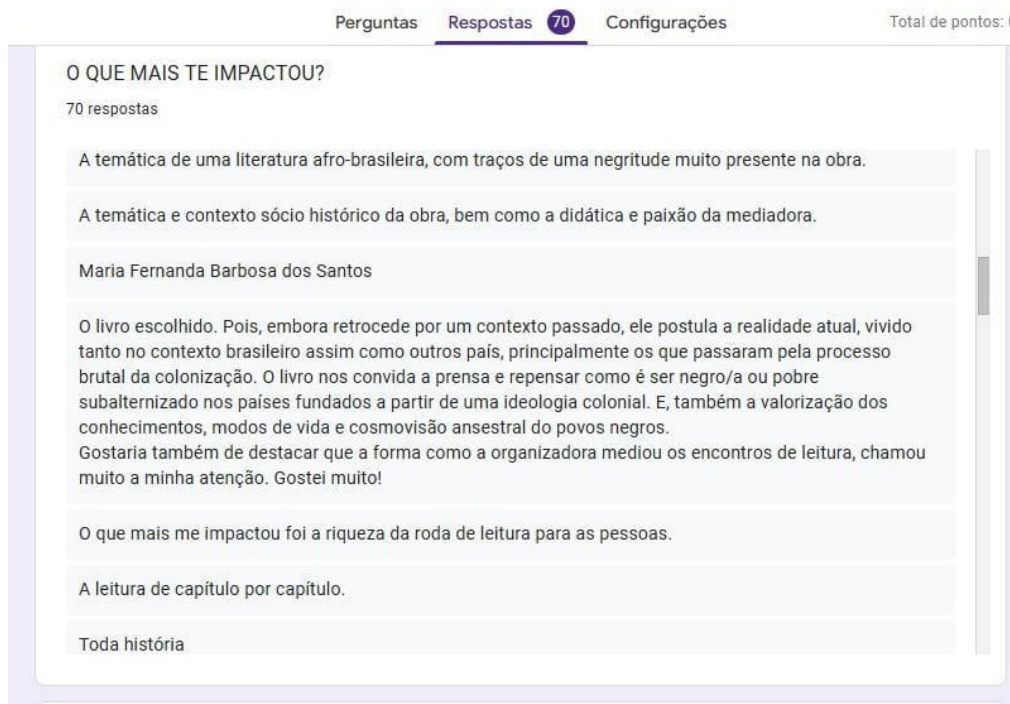
Fonte: os autores

Imagem 2 – Reunião com membros do Círculo de Leitura Literária Virtual



Fonte: os autores

Imagem 3 – Trecho do questionário avaliativo do Círculo de Leitura Literária Virtual



Fonte: os autores

Para o crítico literário brasileiro Antonio Cândido (2011) a literatura além de ser um bem incompreensível – aquele que não se pode ser negado – é também um meio pelo qual o indivíduo se torna mais humano, pois consegue sair da sua “bolha social” para ter empatia com o lugar do outro, isto é,

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a

moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura [...] a literatura é o sonho acordado das civilizações. Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem literatura (Candido, 2011, p. 176-177).

Sendo assim, fica evidente que a literatura representa uma das formas culturais mais significativas de expressão, desempenhando um papel essencial na formação das identidades individuais e coletivas. A implementação de uma roda de leitura literária emerge como uma oportunidade para estimular a reflexão crítica sobre a literatura, ancorada em uma perspectiva acadêmica e de pesquisa, mas que vai além de qualquer contexto de graduação. A partir dos textos lidos os participantes conseguem expor suas opiniões e perspectivas sobre a obra lida com mais propriedade e criticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar sobre a importância da formação de círculos de leitura literária no âmbito virtual a partir da plataforma Google Meet, esse estudo se mostra inovador e relevante. A compreensão de que existem outras maneiras de se ler obras literárias para além da reunião em espaços físicos é fundamental para democratizar o acesso do público a obras literárias e a promoção do diálogo e da construção coparticipativa de uma visão de sociedade mais justa, educadora e politizada. Nesse sentido, os círculos de leitura literária virtual ganham uma ampla dimensão e passam a ser proposto por instituições e/ou indivíduos que compreendem a importância da leitura literária nos dias atuais.

Dessa maneira, retratamos também a partir dessa análise a importância da inquietação humana, isto é, da necessidade humana de estar constantemente buscando inovar e dar novas formas ao que já estava posto, quando essa ressignificação acontece numa perspectiva inclusiva, democrática e igualitária contribuímos, de maneira decisiva, para a edificação da sociedade, que está em constante evolução.

Para além dessas considerações, compreendemos que é de fundamental importância o investimento massivo em formação continuada para professores da Educação Básica afim de poderem alinhar a teoria à prática e incentivarem a formação de círculos de leitura literária na modalidade presencial ou virtual. A compreensão da importância dessas ações que devem ir além do espaço escolar advém de formações contínuas e discussões permanentes sobre a importância da leitura literária, das TIDCs e,

sobretudo, da contribuição que a educação pode dar na vida dos indivíduos que a escolhem como um caminho a ser trilhado.

Mediante o exposto, destacamos que espaço de discussão não é hermenêutico, não está fechado para novas ideias, mas sim aberto para novas pesquisas, contribuições e “vozes” para que, quando somadas a esse estudo, possam ecoar e contribuir para a formação de mais leitores, de mais círculos de leitura literária virtual e, conseqüentemente, para uma sociedade mais justa, igualitária, respeitável e leitora.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de Leitura na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: contexto, 2021.
- CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul: Duas Cidades, 2011.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNIESP, 2002.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. 1. ed. São Paulo: EDUSC, 2001.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- NETO, João Cabral de Melo. **A educação pela pedra e depois**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- SILVA SOBRINHO, F. C. **Google Meet: interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem on-line**. Open Minds International Journal. São Paulo, vol. 5, n. 2: p. 17-32, Maio, Jun, Jul, Ago/2024.
- SILVA, Theodor Adorno da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.



AUTORES



Alberto Alvadia Filho

Professor de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Pinheiral - RJ, Doutorando em Ciências Sociais no PPCIS/UERJ, E-mail: afilho30@gmail.com

Alice Bruna Alves da Silva

Graduanda em Letras (UFPI-CSHNB); alicebruna761@gmail.com

Ana Cláudia Pinto Morbach

Professora de Educação Infantil, Especialista em Psicopedagogia, anacpmorbach@gmail.com

Ana Geísa Almeida da Silva

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Professora na Educação Básica de Sociologia, SEDUC - CE, acadêmica do curso de pós-graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO.

Ana Lúcia Pinheiro Silva Sousa

Doutoranda em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, anapinho3@yahoo.com.br

André Ferreira Bento

Servidor do IFC, Mestrando no Curso de Tecnologias da Informação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, andre.bento@ifc.edu.br

Antonia Caroline Torres Rodrigues

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Licenciada em Sociologia pelo Centro Universitário FAVENI- Unifaveni. Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. Professora na Educação Básica de Sociologia- SEDUC-CE.

Antonio Jefferson Lopes Martins

Graduado em Sociologia pela Universidade Cruzeiro do Sul- UNICSUL. Especialista em Ensino de Sociologia: questões atuais pela UNICSUL. Professor de Sociologia na Educação Básica- SEDUC-CE.

Cristiane Silva

Professora da educação infantil, Especialização em Abordagem Reggio Emilia, crislterra@gmail.com

Francisca Barbosa Vasconcelos

Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA), kinhabarbosa947@gmail.com;

Francisco Lucas Ferreira Barbosa

Pós-Graduando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PPLE) em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista do subprojeto PIBID Língua Portuguesa UAL/CFP/UFCG. Pombal-PB. E-mail: estud.franciscolucas@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8420021531120520>.

Gabriele Natali Schmitt Freitas

Professora, graduada do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense – IFC, gabinatali11@gmail.com;

Jade Novaes de Figueiredo

Mestranda em Ciências Sociais no PPCIS/UERJ e ex-bolsista do Projeto de Residência Pedagógica da UERJ, E-mail: jnovaes.fig@gmail.com

Janismar Gomes Lacerda

Profissão: professor da rede estadual e municipal – Manaus/AM. Formação acadêmica: Graduação: Normal Superior. Especializações: Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos. Mestre em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA. Cursando Doutorado em Educação, janismarlacerda@email.com

Jefferson Jacques Andrade

Professor, mestre, Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, jefferson.andrade@ifc.edu.br.

Jussara Tavares Marques Ribeiro

Profissão: professora da rede municipal – Manaus/AM. Formação acadêmica: graduada em administração. Especializações: Gestão Escolar. Mestre em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA, jumarques168@email.com

Leila Cristina Silva da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestra em Letras e Linguística, em Ensino e Aprendizagem em Línguas Adicionais, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Professora Assistente e Sub-Coordenadora do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), leila.cchavez@gmail.com

Lívia Aparecida Pacheco

Graduanda em Letras (UFPI-CSHNB); livia.pacheco@ufpi.edu.br

Lívia Carolina Vieira

Doutora em Educação pela UFSCar. Pesquisadora da Cátedra Oscar Sala do IEA/USP. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Email: livia.vieira@ifsuldeminas.edu.br.

Lucas Francisco de Bem Diogo

Professor, graduado do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense – IFC, diogoifc20@gmail.com;

Lucimara Muzykant da Silva

Professora, Graduada do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense - IFC, lucimatematica.ifc@gmail.com

Ludmila Santos Andrade

Doutora em Letras e Linguística, Professora Adjunta na Coordenação de Letras (UFPI-CSHNB), ludmila.andrade@ufpi.edu.br

Luis Gislêy Carneiro da Silva

Graduado no Curso de Licenciatura Plena em matemática pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, e Especialista em Matemática pela FAPAF – Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco. Atualmente professor de matemática da rede pública estadual luis.silva1@prof.ce.gov.br

Margarete Farias Medeiros

Professora, doutora pelo Curso de Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, margarete.medeiros@ifc.edu.br;

Maria Angélica Santos

Mestranda do Curso de Ciência da Educação da Universidade Autônoma de Assunção – UAA, angelicatoni@hotmail.com

Maria Elane Batista de Moraes

Pós-graduada em Biologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA/CE), elanemoraishiologa@gmail.com;

Maria José Lobato Rodrigues

Doutora em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão - UFMA maria.jlr@ufma.br

Marta Cristina Rodrigues Pereira

PPGELS / UNEB

Milena Cândido Borges

Graduanda em Letras (UFPI-CSHNB); livia.pacheco@ufpi.edu.br

Pedro Henrique da Trindade Bitencourt

Professor, graduado do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense – IFC, pht.bitencourt@gmail.com;

Rachel Karpinski

Assessora Pedagógica, Doutora em Educação, karpinski racuel@gmail.com

Roberto Claudio Bento da Silva

Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
robertoclaudiobento@yahoo.com.br;

Roseberg Pereira de Sousa

Mestrando em Ensino de Física pela Universidade Regional do Cariri (URCA/CE),
roseberg.sousa@urca.br

Samilly da Silva Borges

Graduanda em Letras (UFPI-CSHNB); Samilly.borges@ufpi.edu.br

Shirlei Alexandra Fetter

Professora de Anos Iniciais, Doutora em Educação, fetershirlei@gmail.com

Tereza Caroline Coelho da Paixão

Graduanda do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA,
terezacarolineee@gmail.com

Valdeir Conegundes Salvador Soares

Graduando em Ciências Sociais na UERJ e ex-bolsista do Projeto de Residência Pedagógica da UERJ, E-mail: valdeir.s.salvador@gmail.com

Valdilene Pereira Santos

Graduanda do curso de letras/português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Integrante do Grupo de Estudos da Narrativas Alagoanas – GENA. Bolsista do PIBID Língua Portuguesa. Arapiraca-AL. E-mail: valpdl@outlook.com . Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0957096062158307>.

Wallace Ferreira

Professor Associado do CAP-UERJ e ex-Docente Orientador do Projeto de Residência Pedagógica da UERJ, Doutor em Sociologia pelo IESP-UERJ, E-mail: walaceuerj@yahoo.com.br



Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem explora a ideia de que a educação não tem um ponto final, mas sim um processo contínuo de crescimento e transformação. O livro discute como a aprendizagem pode ir além das salas de aula tradicionais, incorporando novas metodologias, tecnologia e abordagens interdisciplinares para tornar o ensino mais dinâmico e acessível. Ao destacar a importância do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia do estudante, a obra incentiva uma visão mais ampla sobre como adquirimos conhecimento e o compartilhamos ao longo da vida.

Além de refletir sobre os desafios e oportunidades no cenário educacional moderno, o livro propõe estratégias para tornar a aprendizagem mais significativa, tanto para educadores quanto para alunos. Com exemplos práticos, discussões teóricas e insights inspiradores, Educação Infinita convida leitores a enxergarem o ensino como um processo vivo e em constante evolução. Seja na escola, no trabalho ou no dia a dia, o aprendizado contínuo é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e coletivo.



ISBN 978-655492117-6



9 786554 921176