

2023



CONSTRUÇÃO DE SABERES & INOVAÇÃO PEDAGÓGICA:

Desafios e Possibilidades para a Educação

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Cristiana Barcelos da Silva
Patrícia Gonçalves de Freitas

Organização



2023



CONSTRUÇÃO DE SABERES & INOVAÇÃO PEDAGÓGICA:

Desafios e Possibilidades para a Educação

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Cristiana Barcelos da Silva
Patrícia Gonçalves de Freitas

Organização



Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

2023 by Editora e-Publicar Lidiane Bilchez Jordão

Copyright © Editora e-Publicar Dandara Goulart Mello

Copyright do Texto © 2023 Os autores Patrícia Gonçalves de Freitas

Copyright da Edição © 2023 Editora e-Publicar Roger Goulart Mello

Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelos autores **Projeto gráfico e edição de arte**
Patrícia Gonçalves de Freitas**Revisão**

Os Autores

Open access publication by Editora e-Publicar**CONSTRUÇÃO DE SABERES E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO, VOLUME 1.**

Todo o conteúdo dos capítulos desta obra, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais
Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina
Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes
Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco
Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina
Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Edilene Dias Santos - Universidade Federal de Campina Grande
Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Érica de Melo Azevedo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
Jaisa Klauss - Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória
Jesus Rodrigues Lemos - Universidade Federal do Delta do Parnaíba
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco



Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas

Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará

Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

Marcos Pereira dos Santos - Faculdade Eugênio Gomes

Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

Milson dos Santos Barbosa – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- IFPB

Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará

Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C758

Construção de saberes e inovação pedagógica: desafios e possibilidades para a educação - Volume 1 / Organizadores Glaucio Martins da Silva Bandeira, Cristiana Barcelos da Silva, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

Livro em Adobe PDF
ISBN 978-65-5364-203-4
Inclui Bibliografia

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Inovação. 5. Pesquisa. I. Bandeira, Glaucio Martins da Silva (Organizador). II. Silva, Cristiana Barcelos da (Organizadora). III. Freitas, Patrícia Gonçalves de (Organizadora). IV. Título.

CDD 370

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro, Brasil

contato@editorapublicar.com.br

www.editorapublicar.com.br

2023



Apresentação

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar apresenta a obra intitulada “Construção de Saberes e Inovação pedagógica: Desafios e Possibilidades para a Educação, Volume 1”. Neste livro engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. Esta obra é composta por capítulos que abordam múltiplos temas da área.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar

Sumário

CAPÍTULO 1	13
A INSERÇÃO DE ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO FORMAL: REPENSANDO O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	13
	Patrícia Senra de Assis Costa Ralph de Araujo Stellet Gelbis Martins Agostinho Aline Peixoto Vilaça Dias Eliana Crispim França Luquetti
CAPÍTULO 2	24
FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO À MARGEM	24
	Patrícia Berlini Alves Ferreira Márcia Machado de Lima
CAPÍTULO 3	34
ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE OS ESTUDOS DE PERCEPÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES EM PROL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	34
DOI 10.47402/ed.ep.c231483234	Adelson da Costa Ribeiro Tadeu João Ribeiro Baptista
CAPÍTULO 4	52
USO DO <i>FLIPPED CLASSROOM</i> ASSOCIADO A TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DIGITAIS PARA O ENSINO DE EMBRIOLOGIA HUMANA	52
DOI 10.47402/ed.ep.c231494234	Aline Donato de Oliveira Trancoso Isabella Cattani Pinto Cavalieri Andréa Monte Alto Costa Bruna Romana de Souza
CAPÍTULO 5	68
O USO DO NOME SOCIAL COMO DIREITO DO DISCENTE: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	68
DOI 10.47402/ed.ep.c231505234	Eliane da Silva Ferreira Moura Luciana Cavalcanti Azevedo
CAPÍTULO 6	80
INCLUSÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES E DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DA PARAÍBA	80
DOI 10.47402/ed.ep.c231516234	Ricardo Ferreira Jacqueline Pereira Gomes Rogério Silva de Vasconcelos Gabriele Pfeiffer José Sérgio da Cunha Sueli Aparecida Albuquerque de Almeida

CAPÍTULO 7	89
JOGOS COMO RECURSOS NO ENSINO DE QUÍMICA	89
DOI 10.47402/ed.ep.c231527234	Lucas Moraes Gomes Sherlyane Alves Neves Paulo Igor Prestes Rodrigues João da Silva Carneiro Luely Oliveira da Silva Liderlanio de Almeida Araújo
CAPÍTULO 8	97
O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL: O CASO DOS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA	97
	Leticia Keroly Bezerra Alexandrino Carlos Iury Alves Lira Luiz Gonzaga Lapa Junior Líbia Raquel Gomes Vicente Ribeiro
CAPÍTULO 9	109
A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA EM MECÂNICA: UMA OPORTUNIDADE PARA A MUDANÇA	109
DOI 10.47402/ed.ep.c231549234	Erisvaldo Ramalho dos Santos Júnior George Franklin de Carvalho Júnior Ana Luiza Medeiros Brito José Alves de Lima Neto
CAPÍTULO 10	117
A BATALHA DOS ÂNGULOS: UMA VIVÊNCIA NO LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II	117
DOI 10.47402/ed.ep.c2315510234	Thaís Philippsen Grützmann
CAPÍTULO 11	127
O GÊNERO TEXTUAL “HISTÓRIA EM QUADRINHOS” COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	127
DOI 10.47402/ed.ep.c2315611234	Renata Costa Pachiel
CAPÍTULO 12	141
VOCÊ SABE ‘DE’ QUEM VOCÊ ESTÁ FALANDO? UM ENSAIO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO COMO FACILITADOR DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS BRASILEIROS ATRAVÉS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	141
	Fernanda Cardoso de Menezes Bahia
CAPÍTULO 13	154
AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM DELINEAMENTO TEÓRICO.....	154
	Júlio César da Silva Dantas Marciano Goveia de Araújo Jacqueline Brito de Lucena Carmélia Teixeira de Sousa

CAPÍTULO 14.....	164
CAÇA-PALAVRAS, SIGNIFICADOS, CONCEITOS E DESDOBRAMENTOS: EXPERIMENTANDO COM CRIANÇAS.....	164
	Madileide de Oliveira Duarte
CAPÍTULO 15.....	182
COVID-19: UM LEGADO PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI.....	182
DOI 10.47402/ed.ep.c2316015234	
	André Luis Orlandi Fávaro Dorival Campos Rossi Eliana Divania de Fatima Vicente Joao Marcos da Silva Junior Marcella Aparecida da Silva Marcos Antônio Martuchi Pedro Henrique Ferreira Iegler Regina Célia Baptista Belluzzo
CAPÍTULO 16.....	194
A DIFICULDADE DE LEITURA NO PERÍODO PANDÊMICO DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS.....	194
DOI 10.47402/ed.ep.c2316116234	
	Sângela Dourado Castro Noletto Marta Helena Facco Piovesan
CAPÍTULO 17.....	218
DIDÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO, DOCÊNCIA E ENTENDIMENTOS DE PROFESSORES SOBRE RECURSOS DIDÁTICOS A PARTIR DA BNCC.....	218
DOI 10.47402/ed.ep.c2316217234	
	Sidney Allessandro da Cunha Damasceno Marinilson Barbosa da Silva Adecir Pozzer
CAPÍTULO 18.....	235
ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO CONCEITO DE UNIDADE CURRICULAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES NO CEEPLT LUIZ PINTO DE CARVALHO.....	235
DOI 10.47402/ed.ep.c2316318234	
	Alex Vieira dos Santos
CAPÍTULO 19.....	245
FÍSICA APLICADA À LOGÍSTICA: PROPOSTA DE ENSINO DE ARMAZENAMENTO DE CARGAS.....	245
DOI 10.47402/ed.ep.c2316419234	
	Alex Vieira dos Santos
CAPÍTULO 20.....	255
FINALIDADE DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DISCENTE.....	255
	Eder Rodrigo Mariano Valber Ribeiro Costa Filho Ludmilla Maria Pimenta Sousa Jarvisson Allef Dias Cabral

CAPÍTULO 21	271
EFEITO DO ENSINO DAS LUTAS NAS RELAÇÕES SOCIAIS SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	271
	Eder Rodrigo Mariano Valber Ribeiro Costa Filho Jarvisson Allef Dias Cabral Ludmilla Maria Pimenta Sousa
CAPÍTULO 22	288
AS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?.....	288
	Eder Rodrigo Mariano Ludmilla Maria Pimenta Sousa Jarvisson Allef Dias Cabral Valber Ribeiro Costa Filho
CAPÍTULO 23	305
A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFÂNCIA, IMAGINAÇÃO E PRÁTICAS POSSÍVEIS	305
DOI 10.47402/ed.ep.c2316823234	Débora Mirtes dos Santos Ravagnani Dias Lindomar Guedes Freire Filha
CAPÍTULO 24	320
OUTRAS PÁGINAS DE CLIO: HISTÓRIA E RELIGIOSIDADES NA COLEÇÃO <i>MULTIVERSOS</i> (PNLD 2021).....	320
DOI 10.47402/ed.ep.c2316924234	Pedro Pio Fontineles Filho Rodrigo Coutinho Lopes
CAPÍTULO 25	341
DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CEARÁ-MIRIM/RN.....	341
DOI 10.47402/ed.ep.c2317025234	Hortência Ingreddys Fernandes do Nascimento Antônio Hermes Marques da Silva Junior Ivone da Silva Salsa Francisco Moisés Cândido de Medeiros
CAPÍTULO 26	358
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	358
DOI 10.47402/ed.ep.c2317126234	Rafaela Aparecida de Souza Andreia Cristiane Silva Wiezzel
CAPÍTULO 27	367
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTUDO DE CASO NA FACULDADE DO SERTÃO DO PAJEÚ – PERNAMBUCO.....	367
DOI 10.47402/ed.ep.c2317227234	Wivianne Fonseca da Silva Almeida Gáudia Maria Costa Leite Pereira João Batista de Oliveira Monica Lopes Folena Araújo

CAPÍTULO 28 385
A BNCC E A TRANSDISCIPLINARIDADE: ALGUNS TEMAS COMO PROPOSTAS. 385

Elnora Gondim
Tiago Tendai Chingore
Maria das Graças Moita Raposo Pereira

CAPÍTULO 29402
O TRANSTORNO DE PERSONALIDADE BORDERLINE E A SUA RELAÇÃO COM A
EVASÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS PRESENTES NO AMBIENTE EDUCACIONAL 402
DOI 10.47402/ed.ep.c2317429234

Mariana Nogueira Pereira
Cristiana Barcelos da Silva

CAPÍTULO 1

A INSERÇÃO DE ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO FORMAL: REPENSANDO O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Patrícia Senra de Assis Costa
Ralph de Araujo Stellet
Gelbis Martins Agostinho
Aline Peixoto Vilaça Dias
Eliana Crispim França Luquetti

RESUMO

Os jogos e brincadeiras são atividades bem comuns na vida das crianças fora do espaço escolar. Logo, inserir essas atividades com finalidades pedagógicas pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista o potencial que as atividades lúdicas possuem no campo da educação formal definiu-se como objetivo para o presente estudo discutir a contribuição de atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem. A metodologia aplicada a esse artigo foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. O estudo apontou que as atividades lúdicas quando devidamente planejadas e alinhadas às práticas pedagógicas proporcionam maior aprendizagem de conteúdos por parte dos educandos. Além disso, destaca-se que a inserção de atividades lúdicas na sala de aula proporciona ao aluno além de facilitação no aprendizado uma maior interação social.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Jogos. Brincadeiras. Educação.

1. INTRODUÇÃO

As atividades lúdicas têm o potencial de contribuir com o processo de ensino aprendizagem. Quando devidamente planejadas proporcionam que a criança tenha maior facilidade nos aprendizados como, por exemplo, de raciocínio lógico, favorece inclusive o seu amadurecimento social, visto que muitas atividades lúdicas estimulam o trabalho em equipe e a interação com outras crianças.

Se o lúdico, os jogos e as brincadeiras são aspectos importantes para o desenvolvimento da criança na mais tenra idade, por que não incluí-los na proposta pedagógica das escolas? Pois muitas escolas acabam deixando este trabalho tão importante apenas escrito no papel, ou seja, em seu planejamento, não executando esses meios em sua prática pedagógica.

Tendo em vista as atividades lúdicas como ferramenta facilitadora do processo ensino-aprendizagem o presente estudo tem como objetivo discutir a contribuição dessas atividades no espaço escolar. A metodologia aplicada a esse estudo foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Como resultados destaca que o brincar e jogar por mais que tenham definições diferentes, conforme apontam os autores analisados no estudo, tem o potencial de aproximar os educandos dos conceitos, sendo inclusive recomendado em situações que as temáticas sejam mais complexas ou maçantes.

Em suma, ao inserir atividades lúdicas, sejam jogos ou brincadeiras, o educador está promovendo um aprendizado significativo do educando. Ademais, faz com que o estudante veja a escola como um espaço prazeroso de aprendizagem.

2. A FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR INTERMÉDIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

A ação que envolve o brincar e o jogar é imprescindível à saúde física, emocional e intelectual da criança e sempre estiveram presentes em qualquer povo, desde os mais remotos tempos. Estas ações, quando bem trabalhadas, ajudam no desenvolvimento global do aluno. Assim, o educando desenvolve a linguagem, o pensamento e a socialização, elevando sua autoestima. Sendo assim, o lúdico influencia de forma direta na formação da personalidade do educando. Crespaldi (2010) confirma a importância do brincar e do jogar para o desenvolvimento da criança:

Conclui que o brincar e jogar são atividades muito importantes para o desenvolvimento das crianças, porque brincando a criança atua com e sobre seu corpo, experimentando e superando seus próprios limites com o auxílio e participação do “outro”, adulto ou criança. Ao brincar ou jogar, ela imita comportamentos, e os transforma. Aprende regras, executa procedimentos, resolve problemas, diverte-se, cria, participa, lidera e é liderada, pois brincar é humano [...] e é necessário! (CREPALDI, 2010, p. 84-85).

Para o campo pedagógico, o brincar e o jogar têm se revelado como estratégias poderosas para aprender. De um modo geral, os educadores percebem e reconhecem a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento. Mas por muito tempo o jogo teve, e para alguns ainda têm, sua identidade presa na oposição entre o Brincar x Estudar. A escola era tida como o lugar do sério, da não brincadeira. Diante disso, Mattos e Faria (2011) abordam como eram tratados os jogos durante um determinado período da história:

[...] os jogos na infância eram interpretados pela escola e pela família como atividades programadas para encerramento de ano letivo, comemorações diárias, recreação, entre outras. Estes jogos não eram entendidos como parte de um trabalho escolar e nem valorizado como prática educativa (MATTOS; FARIA, 2011, p. 2).

O jogo é considerado uma forma de recreação, uma cultura que está presente desde a antiguidade, porém ele vai além da tarefa recreativa, podendo favorecer novos caminhos no ensino dos conteúdos nas salas de aulas. Diante de tal relação entre o jogo e educação, Antunes (2003) deixa claro que:

A infância não mais pode ser vista apenas como ante-sala da vida adulta, precisa ser reconhecida como uma fase admirável que deve ser apreciada em si mesma, razão pela qual a alegria e o prazer de jogar precisam sempre caminhar lado a lado com os propósitos de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 15).

Faz-se necessário que os educadores deem a devida importância que o jogo e o brincar merecem dentro do ensino-aprendizagem, para que assim possa ocorrer uma verdadeira e significativa aprendizagem por parte dos mesmos. Pode ser difícil, mas não impossível. É imprescindível reconhecer a responsabilidade pedagógica que o brinquedo, o jogo e a brincadeira trazem ao desenvolvimento, à aprendizagem atual e futura da criança, na qual a atividade lúdica é uma importante aliada nos processos de aprendizagem, influenciando a parte intelectual, emocional e corporal da criança, pela qual é adquirida a sua liberdade de expressão (CREPALDI, 2010).

Nesse novo contexto, de transformação e busca por novos ideais de aprendizagem, faz-se necessário que o educador transforme também seu material pedagógico, acompanhando o interesse dos alunos por novas descobertas e experiências, gerando situações estimuladoras e eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Antunes (2002) afirma que:

É nesse contexto que o jogo ganha espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, [...] O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (ANTUNES, 2002, p. 36).

Assim sendo, o professor assume um importante papel na aprendizagem dos seus alunos, ele não é um transmissor do conhecimento, mas será um facilitador da aprendizagem na medida em que coloca o jogo como ferramenta indispensável ao processo de ensinar e aprender. Analisando o contexto de criança e jogo, percebe-se que ambos caminham juntos, a criança brinca porque gosta e brincar faz parte de seu cotidiano. Ao tomar consciência da importância dos jogos e brincadeiras, as propostas de trabalho do professor devem ser elaboradas de forma que incorporem o lúdico, o jogo, e o brincar de maneira agradável, visando o desenvolvimento e a construção do conhecimento por parte dos alunos envolvidos em todo processo. O reconhecimento de uma postura lúdica, então, apresenta-se como necessidade básica para um viver benéfico e construtivo no qual os educandos tenham plena liberdade de criar, organizar e administrar os seus jogos e brincadeiras. É de total importância que o educador respeite e valorize a ludicidade própria dos educandos para que esta tenha um verdadeiro valor pedagógico e educativo. (DALLABONA; MENDES, 2004; ROGERIO, 2022).

A frequência do lúdico no ensino é algo de grande relevância, é questão séria que necessita durante todo o processo de dedicação, zelo e engajamento para que haja uma verdadeira aprendizagem (DALLABONA; MENDES, 2004).

Conforme apontam estudos de Maluf (2003) a cada dia vem se dando o devido valor ao

brincar. Não como uma simples estratégia didática, mas como um meio que auxilia na construção da aprendizagem. O brincar vem assumindo novas proporções no espaço educacional, uma vez que ele já não é visto somente em seu aspecto frívolo ou um momento de separação da vida cotidiana. Segundo Maluf (2003):

Algumas escolas já estão dando o devido valor ao brincar. Estão levando cada vez mais as brincadeiras, os jogos e os brinquedos para a sala de aula. Os professores, aos poucos, estão buscando informações e enriquecendo suas experiências para entender o brincar e como utilizá-lo para auxiliar na construção do aprendizado da criança. Quem trabalha na educação de crianças devem saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança, brincando com ela. O lúdico é parceiro do professor (MALUF, 2003, p. 29).

Na brincadeira, torna-se possível ao professor ter uma visão geral do desenvolvimento da criança, seja em conjunto ou de cada um em particular, registrando sua capacidade de usar as linguagens, assim como suas capacidades sociais e dos usos afetivos e emocionais que dispõe (ROGERIO, 2022).

Nesse contexto, o lúdico ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe incitação ao interesse do educando. O lúdico auxilia a edificar suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o docente a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (ROGERIO, 2022). Sendo assim Maluf (2003) relata sobre a importância do brincar:

A capacidade de brincar abre para todos uma possibilidade de decifrar os enigmas que os rodeiam. O brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender (MALUF, 2003, p. 29).

É notório que a brincadeira pertence ao mundo da criança, não existe criança que não brinque. Consciente desta realidade a escola precisa investir no brincar como forma de aprendizagem. Jogando e brincando, a possibilidade de aprendizagem enriquece, pois a criança está realizando o que é do seu agrado, vivenciando sua própria realidade (ROGERIO, 2022).

Dessa forma, o professor precisa entender que a criança ao jogar, expressa suas fantasias, desejos e experiências; para dominar suas angústias e medos, provenientes de fantasias mescladas, muitas vezes com a realidade; para exprimir sua natural agressividade, de forma tranquila e segura, de modo socialmente aceito; para estabelecer e desenvolver a sociabilidade; para aumentar suas experiências e aprender que é permitido errar e que se aceita tentar de novo, sem críticas destrutivas, para promover sua criatividade e favorecer toda a expressão de sua personalidade (DALLABONA; MENDES, 2004; OLIVEIRA, 2022).

Portanto, conclui-se que ao jogar e brincar a criança se desenvolve individualmente e

coletivamente, aprendendo a se relacionar em sociedade e a externar sensações e emoções, aprimorar habilidades e o autoconhecimento, além do reconhecimento do outro e do mundo externo. À medida que joga e brinca, a criança vai aprimorando de suas potencialidades e construindo interiormente seu mundo (OLIVEIRA, 2022).

Através do jogar e do brincar, a criança aprende a agir. Sua curiosidade é estimulada e adquire iniciativa própria bem como autoconfiança, propiciando assim seu desenvolvimento. Todas as brincadeiras desde as mais primitivas às mais elaboradas propiciam à criança, oportunidades de aprendizagem e autoconhecimento, bem como as põe em contato com o mundo que as cercam (ROGERIO, 2022).

O brincar e o jogar vêm se tornando cada vez mais importantes e requeridos nas Escolas, principalmente por poder ser utilizado como recurso pedagógico, que viabiliza as diversas experiências vivenciadas através da linguagem dos jogos e brincadeiras e que auxiliam no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento. O educador com criatividade e planejamento pode criar cotidianamente ambientes que impulsionem o lúdico, jogos e brincadeiras como forma de desenvolver a aprendizagem. Para tanto, é necessário que o educador seja um eterno aprendiz e pesquisador (DALLABONA; MENDES, 2004; OLIVEIRA, 2022; ROGERIO, 2022).

3. O LÚDICO, O JOGAR E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO

De acordo com Ignácio (2001) o brincar está para a criança assim como o trabalho está para o adulto. A criança não se vê separada do brinquedo que lhe realiza. Privá-la de brincar pode torná-la infeliz, desajustada e fazê-la perder o sentido da vida. A escola enquanto instituição formal de desenvolvimento do intelecto, não pode excluir os jogos das atividades “ditas sérias”. Desta forma reforçando a ideia de Ignácio (2001), Crepaldi (2010) apresenta:

O jogo passa a ser utilizado na educação como ferramenta ou instrumento de aprendizagem, na medida em que facilita ou contribui para o desenvolvimento físico e motor de quem brinca e ainda como elemento auxiliar na transmissão de conceitos morais e éticos. Também é útil para facilitar a aquisição dos conhecimentos que os adultos julgam necessários para que a criança se desenvolva como indivíduo e como membro de uma sociedade (CREPALDI, 2010, p. 63).

Segundo Kishimoto (2003), os jogos e as brincadeiras são atividades naturais na vida do ser humano e cotidiana na vida das crianças, sendo de suma importância para o seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Ao brincar a criança desenvolve aspectos específicos da personalidade, da afetividade, da motricidade, da inteligência, da sociabilidade e da criatividade.

Por esta razão a escola não pode alienar-se a esta atividade construída historicamente no cotidiano do ser humano. A criança é o que é, brincando, jogando, interagindo e buscando novas formas de aprender a aprender a ser e a conviver no meio (DALLABONA; MENDES, 2004).

Pensar no lúdico, nos jogos e brincadeiras não leva a pensar em formas de preencher o ócio, em meios para acabar com a “bagunça” em sala de aula. O lúdico, os jogos e as brincadeiras assumem novas competências, novos valores quando organizado em condições pedagógicas.

Segundo as ideias de Pinto e Tavares (2010) é necessário pensar o Lúdico, os jogos e as brincadeiras como influências na aprendizagem das crianças. O desafio é de se trabalhar com o lúdico, jogos e brincadeiras tornando-os uma atividade criativa e prazerosa, sem que se esqueça de integrá-lo à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Não se deve de maneira nenhuma se esquecer de que a criança também aprende muito nos jogos espontâneos onde são envolvidas questões inter-relacionadas com suas vidas cotidianas, suas percepções de mundo, suas concepções de relações com o outro, seja ele adulto ou criança, porém seu valor pedagógico se dá a partir da supervisão de um profissional que realizará a interseção desse novo conhecimento ao universo infantil.

Baseado em Kishimoto (2003), é fundamental pensar na escola como um lugar onde os jogos e as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças, pois envolve a diversão, onde os alunos são capazes de adquirir o conhecimento de uma maneira prazerosa e significativa. Para o autor os sujeitos aprendem através dos jogos e que este meio possa ser realizado pelo professor em sala de aula.

Nesta perspectiva a brincadeira é para criança um espaço de investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo, o brincar está intrínseco no cotidiano infantil.

Sendo assim, a imaginação permite às crianças relacionarem seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que pouco conhecem. Destaca Kishimoto (2003, p. 39): “É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano”. Enquanto brinca a criança é capaz de representar papéis presentes em sua cultura a qual ainda não consegue exercer por não ter chegado à época que marca a fase para tal desenvolvimento. Assim Crespaldi (2010) reforça:

Por meio dos jogos a criança internaliza regras e encontra soluções para os conflitos que lhe são impostos na vida real. A criança tende a imitar a realidade no seu faz de conta, atuando num nível superior ao que se encontra. (CREPALDI, 2010, p. 19).

Neste momento a criança é capaz de assumir papéis como de mãe, filho, professor tudo aquilo que não é possível ainda na vida real, a vassoura não é literalmente um cavalo, mas é como se fosse. Deste modo a brincadeira propicia à criança internalizar situações que hoje não fazem parte de seu cotidiano, mas que um dia farão. Sendo assim, a brincadeira expressa à forma como uma criança reflete, organiza, desorganiza, constrói, destrói e reconstrói o seu mundo (KISHIMOTO, 2003; CREPALDI, 2010).

No brincar a criança descobre e descobre os mistérios de seu próprio corpo, aprende a se relacionar em sociedade e permite-se usufruir de toda a imaginação possível. A brincadeira é dinâmica, possui características próprias (liberdade de expressão, espontaneidade, criatividade etc.) e favorece produções criativas e a solução de problemas (CREPALDI, 2010).

Nesta perspectiva o professor é o mediador entre as crianças e os jogos, é ele quem vai criar situações motivadoras para instigar e estimular os alunos a pensarem, refletirem e construir o conhecimento de maneira significativa e prazerosa. Apesar de Freire (2005) ter dedicado seus estudos direcionados aos adultos o que o mesmo afirma abaixo está ligado ao processo de aprendizagem das crianças. Freire apesar de se referir aos adultos, afirma:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem (FREIRE, 2005, p. 79).

Para isso o educador vai organizar espaços e situações de aprendizagens que articulam os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos do conhecimento humano. Se o lúdico, os jogos e as brincadeiras fazem um elo com o divertimento, utilizá-los como instrumentos de ensino-aprendizagem é tornar a aprendizagem divertida nos quais a criança estará realizando o que ela mais gosta que é brincar. Nesta perspectiva o jogo assume um novo papel no espaço escolar, já é hora do profissional da educação rever sua postura, redefinir seus objetivos e conscientizar-se de que os jogos, quando adequados ao momento educativo, são “ferramentas” importantíssimas no processo de aprendizagem. O que não vale aqui é transformá-lo apenas num mero passatempo (DALLABONA; MENDES, 2004; CREPALDI, 2010; BIANCHINI *et al.*, 2022).

4. ATIVIDADES LÚDICAS COMO INFLUENCIADORAS NO PROCESSO EDUCATIVO

O que se quer é acabar com a imagem a qual vem se passando de uma geração para outra e que há muito tempo acompanha a prática educacional. Imagens de crianças sentadas num mesmo lugar por um tempo longo e cansativo, escrevendo exaustivamente lições que são determinadas pelo professor, onde a criança é proibida literalmente de comunicar-se ou trocar ideias, excluindo assim todos os aspectos corporais nas novas aprendizagens, deixando apenas o cérebro em funcionamento (CREPALDI, 2010; BIANCHINI *et al.*, 2022). Segundo Crepaldi (2010, p. 63): “Por meio do jogo também é possível testar as crianças, observar seus talentos, sua criatividade, sua capacidade de resolver problemas e superar desafios.”

Acredita-se que a criança quando joga e brinca pode ser incentivada pelo professor a realizar contagens, comparações de quantidades, identificar algarismos, perceber distâncias, desenvolver noções de velocidade, duração, tempo, força, altura e relação de pares de oposição tais como: perto/longe; parte/todo; dentro/fora; pequeno/grande etc. abrindo assim um canal de exploração de ideias referentes à aprendizagem diferente da tradicional e contribuindo para aprendizagem dos envolvidos (BIANCHINI *et al.*, 2022). Antunes (2003) segue completando que:

O papel do educador infantil constituindo-se como uma saudável ponte entre a brincadeira e as reflexões sobre a mesma e, assim agindo, jamais perde a oportunidade de atuar como facilitador de discussões, que coletivamente construirão sua aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 31).

Com estas palavras o autor quis dizer, por exemplo, que uma bela história contada pelo educador em sala de aula a qual aborda a amizade, o respeito, a partilha etc., carrega em seu enredo certo valor quando as crianças param para ouvir, mas esse momento só terá o devido valor se após o final da história o educador fizer uso de perguntas bem elaboradas trazendo para esse momento reflexões e debate a qual as crianças vão ser capazes de fazer um elo entre a história e suas práticas cotidianas. Um exemplo disso é quando o professor conta uma história envolvendo o meio ambiente, mostrando as agressões sofridas por ele durante o tempo como: rios poluídos, árvores sendo cortadas, paisagens sendo invadida por lixo etc. (ANTUNES, 2003).

A partir desse momento a maioria das crianças poderá ser capaz de mudar diversos atos individuais e ainda passar a corrigir as pessoas com as quais convivem. Através de uma simples história bem trabalhada o educador foi capaz de proporcionar ao educando um conhecimento significativo e prazeroso (ANTUNES, 2003; BIANCHINI *et al.*, 2022).

Na prática educativa não basta apenas que a escola tenha um espaço físico cercado por jogos e brinquedos sofisticados e modernos, para que seja construída uma educação significativa para os que dela fazem parte, pois é necessário muito mais que um espaço físico para alcançar uma educação de qualidade. Antunes (2003, p. 31) afirma:

A boa escola não é necessariamente aquela que possui uma quantidade enorme de caríssimos brinquedos eletrônicos ou jogos ditos educativos, mas que disponha de uma equipe de educadores que saibam como utilizar a reflexão que o jogo desperta, saibam fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa. Uma caixa de fósforos uma lupa e uma fita métrica em mãos de uma verdadeira educadora infantil valem bem mais que uma coleção fantástica de brinquedos eletrônicos que emitem sons e luzes e que, por se apresentarem perfeitos demais roubam espaço à imaginação (ANTUNES, 2003, p. 31).

Sendo assim, o professor é o mediador, entre as crianças e os jogos/brincadeiras, proporcionando a construção de conhecimentos, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulam os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos do conhecimento (ANTUNES, 2003; BIANCHINI *et al.*, 2022).

Portanto, o professor deverá oferecer desafios que motivem diferentes respostas, estimulando à criatividade e à descoberta, a um processo de busca do conhecimento que deve partir sempre do aluno, sendo o professor sempre um mediador dessa busca do conhecimento. (DALLABONA; MENDES, 2004; ANTUNES, 2003; BIANCHINI *et al.*, 2022).

Diante do exposto anteriormente, sabendo que é de grande importância que o professor utilize em seu trabalho de jogos e brincadeiras propiciando um ambiente para a construção do conhecimento por parte do aluno de maneira ativa, significativa e prazerosa. Existem diversos tipos de brincadeiras, que aliados ao cotidiano das escolas educacionais contribuem significativamente para o aprendizado da criança: os jogos de perseguir, procurar e pegar (desenvolvimento físico e motor); brincadeiras de roda e adivinha (linguagem); brincadeiras de faz de conta, jogos em grupo, jogos de mesa e modalidades esportivas (aspectos social e afetivo); construção de brinquedos, jogos de raciocínio e estratégica (desenvolvimento cognitivo) etc. (DALLABONA; MENDES, 2004; ANTUNES, 2003, p. 31).

O brincar nasce de dentro para fora. Brincando, a criança imita os gestos dos adultos, descobre o mundo e vivencia as leis dos homens feitos, sem fazer conceitos lógicos sobre elas, sendo a forma mais completa de desenvolver a criança. Brincar também é aprendizado. Por meio dos jogos e brincadeiras, os professores podem observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças e quando necessário intervindo no ato de jogar, transformando em novas aprendizagens para os alunos, registrando assim, suas capacidades de

uso das linguagens, suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que as crianças dispõem ao brincar (ANTUNES, 2003, p. 31; DALLABONA; MENDES, 2004).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontua-se que as atividades lúdicas devem ser constantemente inseridas no cotidiano escolar, seja pelo potencial de aproximar o educando dos conteúdos, seja por proporcionar melhor aprendizado e até mesmo por contribuir com a interação social do estudante.

Salienta-se que a inserção de atividades lúdicas como jogos e brincadeiras tem definições distintas em convergem na facilitar da aprendizagem. No entanto vale destacar que a aplicação de atividades como jogos e brincadeiras precisam está pautadas em objetivos e metas pedagógicas e não apenas como um passa tempo ou distração dos educandos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **O jogo e a Educação Infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Fascículos 15. Petrópolis: Vozes, 2003.

BIANCHINI, L. G. B.; FERREIRA, R. B.; SANTOS, A. Análise sobre os espaços lúdicos e brinquedotecas presentes em centros municipais de educação infantil brasileiros. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198181062022000100115>. Acessado em: Dez. 2022.

CREPALDI, R. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: Iesde Brasil, 2010.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf>. Acessado em: Dez. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª edição, 2005.

IGNÁCIO, R. K. **Criança Querida - O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância**. Editora Antroposófica, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo e a Educação**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

MATTOS, R. C. F.; FARIA, M. A. Jogo e Aprendizagem. **Revista Eletrônica, Saberes da Educação**. vol.2 – nº1 – 2011. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Regiane.pdf>>. Acessado em: Jan. 2023.

OLIVEIRA, S. R. L. Aspectos do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental: uma revisão de literatura Aspects of playing in the teaching-learning process in elementary education: a literature review. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 5, p.

38933-38953, 2022. Disponível em:
<<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/48289>>. Acessado em:
Jan. 2023.

PINTO, C. L.; TAVARES, H. M. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n.3, p. 226-235, 2010. Disponível em:
<https://jogoscooperativos.files.wordpress.com/2012/06/lc3badi_co.pdf>. Acessado em: Fev. 2023.

ROGERIO, F. S. O lúdico, a brincadeira e os jogos como forma de introdução da educação em direitos humanos na educação infantil. **Revista Científica**, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em:
<https://revistas.unilago.edu.br/index.php/revista-cientifica/article/view/784>. Acessado em: Fev. 2023.

CAPÍTULO 2

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO À MARGEM

Patrícia Berlim Alves Ferreira
Márcia Machado de Lima

RESUMO

Esse artigo apresenta o resultado de uma pesquisa em uma escola pública, de Porto Velho/RO, cujo objetivo foi o de analisar e refletir sobre a relação entre a família e a escola à margem da desigualdade social. A principal preocupação desse estudo foi a de buscar respostas ao seguinte questionamento: como acontece a relação entre a família e a escola na atualidade? Coletou-se dados de entrevistas com a equipe pedagógica de uma escola de Porto Velho/RO assim como das famílias das crianças que estudam nessa escola. Ainda, preparou-se uma roda de conversa junto a equipe pedagógica por meio dos dados coletados nos relatos. A partir dessa investigação, foi possível perceber as dificuldades tanto da escola quanto de algumas famílias na relação entre família e escola e que essa parceria acontece parcialmente por causa de uma relação que está à margem da desigualdade. Por isso, a importância de a escola criar meios para estreitar os laços com as famílias, além de não se colocar em uma posição cuja neutralidade implica nessa proximidade uma vez que, enquanto escola, é essencial que sejam oportunizadas atividades que influenciem nessa relação e, assim, contribua com a educação e com o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Escola. Desigualdade social.

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre a relação entre a família e a escola é essencial para a ressignificação da prática pedagógica e da educação escolar brasileira. Trata-se de uma relação necessária para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança no decorrer de sua escolarização. Relação esta que, ainda, em muitas escolas, acontece parcialmente.

É naturalizada na sociedade a responsabilidade da família e do Estado no acompanhamento da criança em processo de desenvolvimento escolar, entretanto, a desigualdade social atrapalha a construção de uma relação que se mantenha estável.

De acordo com o modelo padrão e constitutivo de família brasileira, muitos dos responsáveis pelas crianças trabalham com uma carga horária que se sobrepõe, na maioria das vezes, a 8 horas de trabalho diário enquanto as crianças, dois, três e até cinco filhos, estão na escola, o que corresponde a uma das causas que afeta essa parceria tendo em vista que uma grande parcela da população precisa trabalhar dois a três períodos para manterem a qualidade mínima de alimentação, saúde, escola, moradia e lazer. Qualidade essa que a depender do capitalismo e da baixa renda dos cidadãos brasileiros ainda pode ser menor ou, então, há de se retirar do cotidiano familiar: a saúde, a escola e o lazer para que a renda seja investida em alimentação e moradia. Realidade que afeta uma grande parcela das famílias brasileiras.

É difícil, enquanto escola, fornecer meios de aproximação com as famílias sem compreender, de fato, o contexto social, cultural e econômico brasileiro, entretanto, que se faz necessário, na contribuição de uma educação que pensa no outro, em suas singularidades e desigualdades – a exemplo de uma escola de Porto Velho/RO cujos pais das crianças trabalham como catadores de lixo para a reciclagem e sobrevivem disso. Realidade presente em várias regiões do país que traz para reflexão sobre como oferecer uma educação igualitária em um país de desiguais.

Diante dessas dificuldades, como acontece a relação entre a família e a escola na atualidade?

Do ponto de vista pessoal, percebe-se a preocupação de muitos pesquisadores da área da Educação sobre os problemas que se apresentam no cotidiano escolar, sendo a parceria entre a escola e a família um deles. Nesse sentido, o principal objetivo deste artigo é o de analisar e refletir sobre a relação entre a família e a escola por meio de dados coletados em entrevistas com a Equipe Pedagógica e com as famílias de uma escola pública, de Porto Velho/RO.

Dessa forma, a luz de um aporte teórico, na primeira seção, aborda-se as dificuldades da escola na relação com a família a partir de dados coletados junto a Equipe Pedagógica; na segunda seção, fala-se sobre as dificuldades da família na relação com a escola por intermédio de uma entrevista com os responsáveis pelas crianças; e, por fim, na terceira seção, é feita uma reflexão sobre a relação entre a família e a escola, a partir de uma discussão feita em roda de conversa com a equipe pedagógica da escola.

1.1 Sob o olhar da escola: as dificuldades na relação com a família

De acordo com Oliveira (2016, p. 29), “Pais ausentes são percebidos pela escola como displicentes, negligentes ou incapazes de acompanhar seus filhos. Quando se sabe que, muitas vezes, a ausência advém de impossibilidades concretas de comparecimento à escola”. Contudo, não generaliza o pensamento da escola na sua totalidade, mas algumas das escolas, uma parcela, considera os pais negligentes ao não participarem do desenvolvimento escolar da criança.

Dessa forma, é importante que se reflita socialmente no comparecimento das famílias à escola e no acompanhamento familiar do desenvolvimento escolar da criança.

Parece-me que, antes de responsabilizar as vítimas sociais – pais e mães pobres, desinstruídos, desassistidos ou simplesmente trabalhadores sem condições de conseguir liberação profissional para comparecer à escola – seria necessário refletir socialmente sobre a questão e buscar olhar pelo outro lado o problema, perguntando-se como pode a escola assumir sua responsabilidade educadora por alunos cujos pais não podem ou não querem comparecer a escola? (OLIVEIRA, 2016, p. 30).

Pensando nos percalços dessa relação que foi feita uma entrevista com a Equipe Pedagógica de uma escola do bairro Vila Princesa, de Porto Velho/RO, a fim de compreender as dificuldades da escola na sua relação com a família e, então, buscar uma nova forma de olhar para os problemas sociais, a desigualdade, que afetam o estreitamento dessa parceria.

De acordo com Szymanski (2004), é essencial que o entrevistado não seja colocado em uma posição passiva considerado como um informante apenas e que, para o entrevistado, a entrevista pode ser interpretada como “uma oportunidade de falar e ser ouvido, uma avaliação, uma aderência à sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão” (SZYMANSKI, 2004, p. 16).

Diante da reflexão de Szymanski (2004), teve-se o cuidado de elaborar a questão norteadora da entrevista de forma que corresponda ao critério ético de pesquisa e que pudesse oportunizar aos entrevistados liberdade de expressão e autonomia, sendo esta: sob o olhar da Equipe Pedagógica, como acontece a relação entre a família e a escola e quais são as dificuldades da escola no estreitamento dessa relação?

De acordo com o relato da Equipe Pedagógica, a relação entre a família e a escola não é diferente da realidade de muitas das escolas brasileiras. Na escola pesquisada, por exemplo, a situação se agrava por causa das condições financeiras das famílias que trabalham, como catadores de lixo, mais que 8h por dia. Por causa do trabalho, muitos pais não têm tempo de acompanhar o desenvolvimento da criança na escola. Ainda, alguns pais pensam que a Educação dos filhos não é prioridade uma vez que a escola não é fonte de renda para a família.

Segundo a Equipe Pedagógica, a escola tenta fazer o que pode para estreitar os laços e constituir vínculo com a família, como: ligar para os pais, fazer visita na casa da família, pedir apoio do Conselho Tutelar, realizar atividades que contribuam com essa relação, entretanto, as dificuldades permanecem. Algumas famílias correspondem, entretanto, a maior parcela das famílias, não.

De acordo com Abramovay,

Em uma sociedade capitalista, como a brasileira, a concentração de renda se faz de maneira desigual, onde a minoria tem muito dinheiro e a maioria convive com o mínimo necessário. Vive-se em uma sociedade desigual com um discurso elitista onde é preciso trabalhar, para deixar de pertencer à maioria (ABRAMOVAY, 2002, p. 125).

No relato da Equipe Pedagógica, compreende-se que, apesar de a escola fornecer os meios para sua aproximação com a família, uma das maiores dificuldades está concentrada na desigualdade social em virtude de que as famílias trabalham como catadores de lixo e a

valorização está focada na renda, dessa forma, o fato de a escola não ser fonte de renda, exceto a merenda, o interesse da família pela escola fica comprometido já que a escola não traz retorno financeiro.

Sob a perspectiva da associação entre escola, educação e fonte de renda, cabe ressaltar a conjectura de que a educação é colocada pela sociedade capitalista como a forma possível de o homem obter espaço economicamente favorecido e privilegiado na sociedade, entretanto, é feito um destaque que o capitalismo segrega àqueles que estudam e se graduam como os que têm as melhores oportunidades dos que não frequentam escolas ou não concluem o Ensino Médio, sendo estes a maioria de baixa renda.

De acordo com a Equipe Pedagógica, além das famílias trabalharem como catadores de lixo, as crianças trabalham em terrenos que fazem a separação de material reciclado. Cerca de três terrenos no bairro Vila Princesa. Mais uma vez, o problema da relação entre a família e a escola não é nem escolar ou familiar, “mas como problemas produzidos por uma sociedade desigual, plena de iniquidades e francamente desfavorável a classes menos favorecidas” (OLIVEIRA, 2016, p. 30).

Do relato da Equipe Pedagógica, percebe-se a dificuldade na relação entre a família e a escola sob o viés de uma parceria que seja essencial ao desenvolvimento escolar da criança. Na maior parte dos depoimentos, tamanha desigualdade que afeta essa aproximação, todavia, a persistência da escola pesquisada em promover meios que favoreçam o estreitamento desses laços demonstra que, mesmo algumas famílias sendo ausentes na participação das atividades das crianças, o engajamento da escola é essencial na contribuição dessa relação sendo fundamental que a escola não deixe de promover atividades que auxiliem, portanto, na parceria entre a escola e a família.

1.2 Sob o olhar da família: As dificuldades para se relacionar com a escola

De acordo com Souza (2009, p. 14), a família é “um sistema de vínculos afetivos onde se dá todo o processo de humanização do indivíduo”. Um ambiente familiar estável, afetivo e estruturado social e economicamente, influi no desempenho escolar da criança e contribui com o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, partindo do contexto familiar brasileiro à margem da desigualdade social, compreende-se as instabilidades da estrutura familiar e suas influências na trajetória escolar da criança e que a relação entre a família e a escola ainda é um desafio para a educação brasileira.

Para entender melhor os percalços dessa realidade, foi feita uma entrevista a algumas famílias da escola pesquisada por ligações telefônicas sendo a questão norteadora: Como é a participação da família na escola e quais são as maiores dificuldades.

De modo geral, das famílias pesquisadas, foi relatado que os pais trabalham em período integral como catadores de lixo e que em algumas situações as crianças ajudam na seleção de materiais recicláveis. Além disso, algumas famílias disseram que não compreendem as atividades das crianças para auxiliá-las nas tarefas da escola, pois alguns pais nem leem, nem escrevem ou se leem e escrevem os fazem com dificuldades e por isso não conseguem contribuir com aquilo que tem sido desenvolvido pelas professoras da escola.

Ainda, foi mencionado as dificuldades de os pais participarem das reuniões bimestrais por causa da carga horária de trabalho uma vez que se leva horas na separação do lixo já que algumas pessoas da sociedade não têm o hábito de separar o lixo em sua residência antes de ir para o lixão. Também, a separação de coisas úteis para reaproveitamento, venda, leva bastante tempo de trabalho – o que dificulta ainda mais a participação da família no desenvolvimento escolar da criança.

Contudo, embora poucas, algumas famílias mencionaram que participam do processo de desenvolvimento escolar da criança e que mesmo com as dificuldades de ensiná-la nas tarefas escolares, as incentivam para ficarem atentas às aulas e às orientações do professor. Além disso, que caso não participem da reunião bimestral, os pais e/ou responsáveis procuram a Orientação Escolar ou o professor a fim de saberem sobre o desempenho escolar das crianças no decorrer do bimestre.

Segundo Parolim,

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIM, 2003, p. 99).

Contudo, entre estas duas unidades, família e escola, está a desigualdade social que interfere na proximidade dessa relação. Muitos pais tem uma carga horária de trabalho extensa e não conseguem se fazer presentes na escola. Ainda, pedem auxílio aos filhos maiores nos afazeres domésticos ou na própria seleção de materiais recicláveis bem como as crianças maiores cuidam das crianças menores para que os pais trabalhem. Por tudo isso, percebe-se as dificuldades das famílias na participação das atividades escolares das crianças.

Quando se fala que a escola necessita da família para concretizar o seu projeto educativo, é preciso considerar que nem sempre a família se fará presente em virtude da realidade econômica e social brasileira. Nesse sentido, é relevante se pensar em ações que possam contribuir com o desenvolvimento escolar das crianças e que se discuta a problemática que afeta a relação entre família e escola com os educadores a fim de não dispensar a família dessa parceria, mas de promover meios alternativos para que de uma forma ou de outra a escola e a família fortaleçam essa relação apesar das dificuldades encontradas.

Portanto, conclui-se que, a partir da realidade apresentada pelas famílias da escola pesquisada, estando as famílias em situação de desigualdade social, têm elas dificuldades na participação da trajetória escolar da criança e não devem ser culpabilizadas por não conseguirem se fazer presente nas atividades escolares dos filhos tendo em vista o contexto social e economicamente constituído diante da realidade na qual se vive hoje.

2. METODOLOGIA EM DESENVOLVIMENTO

O planejar faz parte da realidade histórica e social da humanidade quando o sujeito, *a priori*, envolvido por suas ações, se prepara para conquistar metas no presente ou no futuro. Dessa forma, o homem fundamentado por suas ações se auto planeja para atingir seus objetivos e tomar suas próprias decisões. É fato que, o planejamento sempre esteve presente no cotidiano.

Sob a perspectiva de que o planejamento é essencial para se cumprir metas e atingir objetivos, cabe ressaltar que, em virtude da aprendizagem do sujeito, na educação escolar, ele é fundamental. Para Celso Vasconcellos,

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Nesse sentido, entende-se que o planejamento é uma construção cuja função do ato de planejar, sendo ela consciente e intencional, é algo que se pretende concretizar a partir do desenvolvimento de uma ação em um determinado período de tempo. Isso remete a importância que Libâneo (1994, p. 222) dá ao planejamento educacional sendo o planejamento um “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Dessa forma, a partir da coleta de dados com a Equipe Pedagógica e com as famílias cuja problemática do contexto social implica na relação entre a família e a escola da Vila

Princesa, de Porto Velho/RO, e da definição de planejamento trazida por Celso Vasconcellos e Libâneo, foi planejado o desenvolvimento da roda de conversa que se deu em 2 etapas, sendo: a) Planejamento do roteiro da intervenção; b) Levantamento de experiências da prática pedagógica.

Como afirma Libâneo (1994), sendo o planejamento um processo de organização, no primeiro momento, estruturou-se o planejamento a roda de conversa com aquilo considerado importante para o processo de desenvolvimento das atividades. Dessa forma, planejou-se um roteiro de atividades, respectivamente: 1) vídeo Poesia Família e Escola: Uma parceria de sucesso, do livro *Quintal de Poesia*; 2) Ativando a memória: Dados colhidos na entrevista com a Equipe Pedagógica; 2) *Feedback* das ligações feitas com as famílias; 3) Troca de experiências da prática pedagógica.

Posteriormente, foi feito o levantamento de algumas experiências práticas pedagógicas que podem contribuir com a aproximação da família e da escola, sendo elas:

- Reunião de pais com a apresentação das crianças;
- Feiras e exposições de trabalhos;
- Atividades desportivas;
- Situações que engajem a família no processo de desenvolvimento da atividade da criança em casa;
- Atividades em que a criança e a família trabalhem juntas partindo da própria ideia da reciclagem como a confecção de um brinquedo cuja criança pode apresentar para os colegas na sala de aula;

Em virtude do que foi apresentado, tendo em vista que, na sequência de informações “deve existir uma linha ininterrupta que integre gradualmente as distintas atividades desde a primeira até a última de modo que nada fique jogado ao acaso” (NERVI, 1967, p. 56), o planejamento das ações foi pensado a fim de se trazer à Equipe Pedagógica um momento de troca de experiências práticas e reflexões que contribuam para a relação entre a família e a escola.

Tendo em vista que a execução do planejamento “não deve ser compreendida como adaptação ou transposição mecânica de uma etapa a outra” (ORSO, 2015, p. 267), a roda de conversa foi pensada para não mecanizar as falas tampouco as atividades realizadas com a

Equipe Pedagógica da escola do bairro Vila Princesa, de Porto Velho/RO. A roda de conversa foi feita pelo *Google Meet*.

No início do processo, conforme o roteiro de planejamento, foi transmitido o vídeo Poesia e Escola, do Quintal de Poesia; posteriormente, lembrou-se os dados coletados na entrevista com a Equipe Pedagógica; em seguida, explanou-se as considerações sobre o relato das famílias no decorrer das ligações; e, por fim, abriu-se a roda de conversa para a troca de experiências práticas e pedagógicas.

Durante a roda e conversa, foram sugeridas situações que envolvam a parceria entre a família e a escola, tais como: feiras, exposições, reunião de pais com apresentação das crianças, entre outros. A Equipe Pedagógica relatou que muitas das situações sugeridas a escola já realiza e que uma das atividades que deu certo para fortalecer o vínculo entre a família e a escola, no ensino remoto, foi colocar a entrega das atividades das crianças junto ao Kit Alimentação, pois, uma vez interessados no Kit Alimentação, a família vindo buscá-lo, as atividades eram entregues e ao mesmo tempo os professores conversavam com os pais sobre as dificuldades das crianças contribuindo, assim, com o aumento da participação da família na escola.

De acordo com Mandelbaum,

A escola pode e deve fazer aliança com estes aspectos, tornando assim as famílias também protagonistas no processo de aprendizagem. Diversas atividades no espaço escolar, como festas, comemorações, debates, podem servir como espaço de troca de conhecimentos e experiências nos mais diversos âmbitos da vida, desde que diálogos mais igualitários entre a escola e a família propiciem a construção de novas realidades (MANDELBAUM, 2016, p. 35).

Nesse sentido, as atividades que contribuem com o aperfeiçoamento da parceria entre a escola e a família são essenciais para se estreitar os laços e manter uma relação estável e de importância relevante a aprendizagem da criança. Entretanto, a tendência de culpar as famílias pelo fracasso dessa relação ainda é grande. Desse modo, “culpando e acusando as famílias, os resultados que as escolas obtêm é mais distância delas, um fosso que se torna intransponível para a comunicação entre a família e a escola” (MANDELBAUM, 2016, p. 35).

De acordo com a Equipe Pedagógica, realizar atividades cujo objetivo é o aumento da frequência dos pais na escola, traz a sensação de que a escola está sempre premiando a família por uma responsabilidade que é da própria família, ou seja, que a escola precisa estar sempre inventando situações para atrair os pais para dentro do âmbito escolar a fim de que eles acompanhem os filhos durante a trajetória acadêmica, no entanto, “essa relação deve ter como ponto de partida a própria escola” (SOUZA, 2009, p. 6), uma vez que o conhecimento da família pode ser pouco para reconhecer a importância dessa conexão e a Equipe Pedagógica

compartilha da mesma reflexão quando está consciente de que a escola é o ponto de partida para estreitar os vínculos com a família.

Além disso, “há caminhos e há esperança se a escola puder refletir sobre suas expectativas e idealizações – tanto em relação a si própria como aos seus alunos e às famílias deles” (MANDELBAUM, 2016, p. 32), contudo,

Paralelamente, a escola e seus profissionais jamais relatam falhas próprias ou reconhecem em suas próprias dificuldades ou nas atividades escolares, com frequência entediante, os limites ao atendimento dessas crianças. O deslocamento das causas dos problemas para as famílias, para o meio social ou para as próprias crianças é a regra (OLIVEIRA, 2016, p. 19).

Dessa forma, compreende-se que preparar atividades no âmbito escolar ou fora dele, cuja finalidade é a relação entre a família e a escola, não se trata de uma premiação a pais ausentes, mas de oportunizar o meio para que essa parceria aconteça. É reconhecer, enquanto escola, as próprias dificuldades e refletir sobre as expectativas aumentando, desse modo, a esperança de que o acompanhamento do processo de desenvolvimento do estudante, na escola, vai se expandir e a aprendizagem do sujeito, portanto, será melhor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre a família e a escola possui obstáculos que afetam o estreitamento dos vínculos necessários para que seja concretizado um projeto educativo que ofereça a criança a melhor qualidade de ensino – o que pode prejudicar o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, buscar uma nova forma de olhar para os problemas sociais, a desigualdade, que afetam a relação entre a família e a escola, é essencial para se compreender os desafios e os percalços que contribuem para esse distanciamento: famílias de baixa renda, carga horária de trabalho extensa, qualidade de vida e condições de trabalho irregulares, etc. Ainda, conhecer os meios alternativos que a escola propõe como estratégias de proximidade entre a escola e família.

A partir dessa investigação, foi possível perceber as dificuldades tanto da escola quanto de algumas famílias na relação entre família e escola. Ainda, que essa parceria acontece parcialmente por causa da desigualdade social. Por isso, a importância de a escola criar meios para estreitar os laços com as famílias, além de não se colocar em uma posição cuja neutralidade implica nessa proximidade uma vez que, enquanto escola, é essencial ofertar atividades que influenciem nessa relação e, assim, contribua com a educação e, para tanto, com o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

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

NERVI, J. R. Introducción. Prólogo. In: PESTALOZZI, J. H. **Como Gertrudis enseña a sus hijos**. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina, 1967, p. 5-37.

ORSO, P. J. Planejamento escolar em tempo de precarização da educação. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n° 65, out 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8642710/10189/14467>. Acessado em: Mar. 2021.

PAROLIM, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003.

POESIA FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA DE SUCESSO. 1 vídeo (1:38). 2021. Publicado no canal Quintal de Poesia. Disponível em: <https://youtu.be/qBRm7CrRLkg>. Acessado em: Nov. 2021.

MANDELBAUM, B. **Família e escola: um encontro possível in**. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar. – São Paulo: SME/COPED, 2016

OLIVEIRA, I. B. **O cotidiano da sala de aula: compreendido e enfrentando problemas e buscando soluções in**. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar. – São Paulo: SME/COPED, 2016.

ROCHA, M. L; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia e Ciência e Profissão**, São Paulo, n° 23, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/abstract/?lang=pt>. Acessado em: Mar. 2021.

SOUZA, M. E. P. **Família/Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acessado em: Mar. 2021.

SZYMANSKI, H. (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: LIBER LIVRO, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. **Ladernos Libertad - 1**. 7° Ed. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=2935553>. Acessado em: Mar. 2021.

CAPÍTULO 3

ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE OS ESTUDOS DE PERCEPÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES EM PROL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Adelson da Costa Ribeiro
Tadeu João Ribeiro Baptista**

RESUMO

O estudo da Percepção Ambiental (PA) sempre se apresenta de forma múltipla, ao ponto de ser considerada sinônimo de representação, concepção ou consciência ambiental. Todavia, os termos parecem estar sempre em dissonância em relação à proposta de alguns estudos. O problema levantado neste texto é saber: o termo percepção ambiental consegue avaliar este fato/fenômeno com toda complexidade dos saberes ambientais da atualidade? Para a análise, realizou-se uma pesquisa teórica com características bibliográficas com a intenção de identificar as correntes que fundamentam, aproximam e distanciam estes termos. Os resultados demonstram diferenças importantes entre percepção, representação, concepção e consciência ambiental. Ao final, conclui-se que não se tem um único termo adequado, mas foi possível entender que existe um nivelamento entre os termos até a formação da consciência ambiental. Sendo esta, o estágio mais amplo, pois, permite identificar as múltiplas determinações sociais na relação do ser humano com o meio ambiente e do homem consigo mesmo. Através do estudo do nível de consciência ambiental de alunos, pode-se propor melhorias e tornar mais assertivas as estratégias da Educação Ambiental (EA) na formação de cidadãos mais ambientalmente sustentáveis e conscientes.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção ambiental. Educação ambiental. Consciência ambiental.

1. INTRODUÇÃO

O ser humano sempre tentou dominar a natureza, e isto praticamente se tornou possível com a intensificação do desenvolvimento das ciências, pois, através das descobertas científicas tornou realidade essa dominação. Plastino (2006) descreve que o principal objetivo das ciências foi: “[...] tornar possível o maior grau de controle e manipulação da natureza” (PLASTINO, 2006, p. 139-140).

Para Leff (2011) o aumento do controle ou domínio do homem sobre a natureza, aumenta o descontrole e a degradação ambiental que afeta a todos, alienando a todos, dominados ou não, quando afirma que: “Nessa civilização supercientificada e ‘hipertecnologizada’, tanto os que dominam como os que são dominados, se encontram alienados” (LEFF, 2011, p. 312), e esclarece que “[...] a incerteza, o risco e o descontrole aumentam proporcionalmente ao aumento dos efeitos de domínio da ciência sobre a natureza” (LEFF, 2011, p. 313). No contexto brasileiro atual, a relação entre ser humano e natureza está ainda mais complexa, sem que muitas pessoas percebam as influências da degradação sobre as suas vidas.

Desde o início do processo de industrialização, a degradação ambiental se torna uma consequência aceitável em vista do progresso atingido, o que também legitimou o desejo de melhorias de condições materiais e sociais da burguesia. Minayo e Miranda (2002, p. 17) descrevem que, desde então, o modo de produção capitalista vem se desenvolvendo e no século XX e XXI, é “[...] o modelo econômico que prevalece e se ancora na globalização, tendo total apoio do mercado financeiro e dos setores de tecnologia” (MINAYO; MIRANDA, 2002, p. 17), o que acirra ainda mais a degradação ambiental.

A degradação ambiental cada vez mais contundente evidencia a crítica inevitável de Leff (2011), para o qual essa sociedade teve grande desenvolvimento científico e tecnológico na história da humanidade, porém, a situação ambiental é o inverso do que se “esperava” da ciência na modernidade, pois, nunca houve tantas pessoas sem raízes e “[...] desligadas de suas culturas [...] nunca se teve tanta pobreza [...] tantos desempregos ou subempregos” (LEFF, 2011, p. 312). Este aspecto demonstra o foco de um desenvolvimento tecnológico mais empenhado em atender ao mercado financeiro do que os problemas mundiais, como a fome e a derrubada das florestas.

Os eventos ambientalistas no mundo sempre tiveram posições contrárias às do mercado financeiro. E devido a situação da degradação ambiental crescente, a pressão dos ambientalistas provocou a realização da I Conferência Internacional do Meio Ambiente em Estocolmo (1972). Em 1973, a pesquisa da Percepção Ambiental (PA) é ressaltada pela UNESCO como ferramenta importante ao enfrentamento dos problemas ambientais e para a Educação Ambiental (EA).

Bassani (2001 *apud* CASTOLDI, 2009) aponta que quaisquer análises realizadas sobre possíveis soluções às questões ambientais devem considerar os comportamentos do indivíduo perante seu ambiente, ou seja, ressalta a importância de se captar as relações existentes e pertinentes homem/natureza. Assim, a verificação da Percepção Ambiental (PA) dos indivíduos se estabelece como uma ação importante para qualquer pesquisa, programa ou ação dentro de temática ambiental, inclusive para a EA.

De acordo com Fernandes *et al.* (2003), a pesquisa da PA é o ponto de partida para as soluções dos problemas ambientais em pauta na atualidade, pois, através dela se verifica as inter-relações das questões sociais, educacionais, culturais, econômicas, bem como as trabalhistas.

Na visão de Pacheco e Silva (2006), a “[...] percepção ambiental é uma representação científica e, como tal, tem sua utilidade definida pelos propósitos que embalam os projetos do

pesquisador” (SILVA, 2006 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2017, p. 46). Mas, além da compreensão da percepção, o termo “representação”, também tem suas próprias características científicas.

Ao se analisar diferentes trabalhos sobre PA, percebeu-se o uso comum do termo representação como equivalente. Outro termo recorrente, tratado como sinônimo, é a concepção ambiental e, até mesmo, a consciência ambiental. Todos esses termos são usados, algumas vezes como equivalentes, enquanto em outros momentos, são contidos ou diferenciados quando se remete à análise de percepção ambiental.

Mas a Percepção Ambiental, “[...] não é apenas uma questão de apontar quais representações parecem corresponder melhor à realidade, mas explicar as perspectivas científicas, políticas ou sociais transmitidas através do uso desse conceito” (ALMEIDA *et al.*, 2017, p. 46).

Talvez houvesse nessas perspectivas, uma inter-relação entre os termos, ou como se esses termos ao se apresentarem, houvesse a possibilidade do uso como sinônimos, ou ainda, diferenças que os afastem. Isto fez surgir a hipótese de que poderia haver entre os termos um que fosse conceitualmente e cientificamente mais apropriado para tratar as questões ambientais atuais, levando ao estudo semântico e histórico de cada palavra, com intuito principal de responder à questão: o termo percepção ambiental consegue avaliar este fato/fenômeno com toda complexidade dos saberes ambientais da atualidade?

Ao esclarecer a questão posta acima como objetivo primordial poderemos também, como consequência, fortalecer os estudos de PA dos educandos definindo os meios mais assertivos de promover a EA, transversal e dialogada, nas unidades escolares.

Para o presente estudo foi necessário realizar a discussão entre vários autores clássicos de áreas teóricas correlatas, devido à complexidade que se encontrava para a compreensão dos termos de modo mais claro. Entre estes estudiosos buscamos reflexões em filósofos como Merleau-Ponty para trazer o entendimento sobre percepção. A representação foi estudada a partir de representação social de Moscovici. Das citações de Roberto H. Pich sobre o fundador da teoria do senso comum, o escocês Tomas Reid, buscou-se entendimento sobre o entendimento de concepção. Para o estudo da consciência promoveu-se estudos em Hegel, além de seus compatriotas Marx e Engels.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa descritiva, a qual é normalmente utilizada quando o estudo possui foco e o “[...] desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas [...], seus valores, [...] etc” (TRIVIÑOS, 1987, p.

110). Para isso, foi feito um estudo teórico de base bibliográfica a partir dos autores mencionados anteriormente. De acordo com Medeiros (2006, p. 54), a “[...] pesquisa bibliográfica busca dar resposta ao problema formulado, a partir da análise de produções de outros autores”.

Para se alcançar o objetivo primordial proposto, este texto está dividido em três partes interconexas. A primeira discute a constituição dos termos percepção, representação e concepção. No segundo momento, procura-se discutir de modo mais específico a consciência e, por fim, um debate sobre a adequação destes termos em diálogo com a EA.

2. O CAMINHO QUE VAI DA PERCEPÇÃO ATÉ A CONCEPÇÃO AMBIENTAL

A busca pela compreensão sobre a percepção ambiental revela que, historicamente, o seu conceito é melhor aceito entre as áreas de interesse, como a arquitetura e urbanismo e a geografia, pela compreensão abstraída da psicologia ambiental, por esta ter realizado pesquisas por longo período sobre o tema. No entanto, Marin (2008) indica que a filosofia é de similar importância na fundamentação da percepção, pois, foi “[...] a filosofia, com o aporte dos princípios fenomenológicos, que inclusive influenciaram direta ou indiretamente as demais áreas” (MARIN, 2008, p. 205).

Merleau-Ponty (2011, p. 74) ilustra a importância da “[...] percepção empírica ou segunda” em relação ao objeto pelo sujeito, do qual se pode abstrair, ainda que a percepção não seja uma operação intelectual ou do pensamento tão somente, como na visão filosófica clássica do sujeito cindido, mas uma interação através dos sentidos do corpo, em que percepções originais “[...] são dados como significações” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 75).

Deste modo, os objetos passam a ter valor, sentido e significado, através das sensações ou sentidos e dos movimentos do corpo, não sendo a percepção uma atividade mental apenas. De acordo com o filósofo francês, para os positivistas, a percepção é algo distinto dos sentidos, pois, “[...] o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 308), e a razão para isto é “[...] deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 308).

Merleau-Ponty (2011) explica que, a experiência perceptiva é uma experiência do corpo, pois, antes de haver reflexões mentais para ocorrer objetivação, o mundo é reconhecido por meios subjetivos do corpo, na corporeidade. Deste modo, no interior do sujeito, a percepção indica desde o fato de seu nascimento, “[...] *a contribuição perpétua de sua corporeidade, uma*

comunicação com o mundo mais velha que o pensamento. Eis por que eles obstruem a consciência e são opacos para a reflexão” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 342, grifo nosso).

Compreende-se então a percepção a partir de Merleau-Ponty (2011), quando afirma que os elementos responsáveis por essa experiência pertencem ao corpo, ou melhor, estão no corpo por meio dos movimentos e dos sentidos, os quais se manifestam na corporeidade, ou seja, as experiências de percepção ocorrem antes das reflexões dos pensamentos, dos seus poderes e da consciência.

Todavia, discutir o meio ambiente a partir da definição de percepção pode ser insuficiente, devido à multidisciplinaridade e complexidade das questões ambientais. Destarte, Reigota (1995) alerta que definições de temas ambientais, com enfoque restritivo ou contrário, podem recair no risco de se tornarem excessivamente generalistas e, que não existe uma definição que pacifique um consenso em torno dos conceitos e relações sobre o meio ambiente no meio científico. É por esta visão bastante difusa e variada que o autor “[...] considera a noção de meio ambiente como uma **representação social**” (REIGOTA, 1995, p. 87, grifo nosso).

A representação social é advinda da psicologia social e é interessante apresentar a sua importância para a coletividade, partindo primeiro da compreensão da vinculação entre a representação e as ideias. Neste caso, o psicólogo social romeno comenta primeiro que “[...] em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma idéia [*sic!*] e toda idéia [*sic!*] a uma imagem [...]” (MOSCOVICI, 2007, p. 46). Este autor ainda complementa posteriormente:

Do mesmo modo, nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte (MOSCOVICI, 2007, p. 47-48).

Desde o surgimento das representações sociais de Moscovici (2007), se tentou desvendar o interior das representações coletivas Durkheimianas, pois, conforme o autor menciona acima, a coletividade não pode operar sobre as representações, pois estas se tornaram categorias à parte com interações e especificidades próprias. Estas características diferem as representações sociais das categorias mais abrangentes e complexas das representações coletivas (ciência, religião, mito, entre outros), ainda que, após serem criadas, elas adquiram uma vida própria, afastem-se e se reaproximem dando “[...] oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2007, p. 40).

A inter-relação de *ideia e imagem* para as representações fica evidenciada, bem como o entendimento de que se precisa de conhecimento prévio do objeto para se obter representações,

pois: “As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2007, p. 46, grifo do autor). Disto se deduz que as representações estão pouco além das percepções, pois, necessitam do saber prévio, de conhecimento, mas, em última análise, esses fenômenos – percepção e representação – estão relacionados.

Pela perspectiva da EA, a crise ambiental da atualidade está na segregação entre a natureza e a sociedade/homem posta pela racionalidade positivista, fundada na racionalidade instrumental. E para mudar esse cenário é necessária a discussão mais aprofundada e crítica a fim de promover a formação de um sujeito histórico e exegeta, capaz de mudar a sua concepção de meio ambiente atual, para uma perspectiva crítica e ir além de uma leitura simplista ao superar uma “[...] leitura biologizante e reducionista, em busca de entender as complexas inter-relações e conflitos de interesses que envolvem a sociedade e [a] natureza” (FONSECA; OLIVEIRA, 2011, p. 236-237).

É evidente a dificuldade de se ter definições lógicas para estas operações ou fenômenos do estudo, por esta razão buscou-se em Reid (2002 *apud* PICH, 2010) o entendimento sobre a concepção. O autor, positivista do século XVIII, ainda não compreende a percepção como atividade do corpo, para ele a concepção, ou o ato de

[...] “conceber” é uma operação da mente, um modo de pensar específico do qual se está ou se pode estar consciente. Porque é uma operação da mente, “concepção” é uma ação, e essa só pode provir de algo que é “vivo” e “ativo”. “Concepção” supõe um “poder no ente que [a] opera” sobre (REID 2002, p. 20-22 *apud* PICH, 2010, p. 145, grifo do autor).

Fica evidente que para apreender a concepção do ponto de vista de Reid, deve-se afastar momentaneamente dos princípios fenomenológicos vistos pela percepção em Merleau-Ponty (2011). Neste cenário de cisão corpo/mente, Reid (2002 *apud* PICH, 2010) indica que o fato de a concepção ser uma operação do pensamento entende que toda experiência mental deverá passar sobre a ação dos outros poderes da mente.

Tais poderes participam e ajudam a ampliar a operação mental denominada concepção, como o juízo, a reflexão, a memória, entre outros, faculdades essas que ocorrem de modo independente, acarretando em concepções distintas, ou seja, os poderes da mente operam distintamente no intuito de ajudar a concepção “[...] a se tornar mais detalhada ou clara e distinta no que diz respeito ao todo complexo que é um objeto concebido quando da percepção original” (REID, 2002, p. 97, *apud* PICH, 2010, p. 149).

No tocante ao grau de clareza que cada sujeito concebe de um objeto apreendido, pode-se assimilar do trecho a seguir que a maior ou menor capacidade do sujeito em conceber é significativamente inerente e subjetiva de cada indivíduo, o que irá também depender das experiências ou vivências similares referente ao objeto já vivenciadas pelo sujeito.

Sem dúvida, que o grau de clareza e distinção de noções ou concepções pode depender ainda de outro fator, a saber, a maior ou menor complexidade do objeto apreendido, que é ao menos em parte relacionada com a maior ou menor capacidade de concepção do sujeito. Pode haver de um mesmo objeto uma noção obtida por intermédio dos sentidos externos, mais simples e indiferenciada, como também uma mais “científica”, que um ser humano experiente é capaz de realizar. Esse ser humano já atentou alguma vez – ou algumas vezes – para os atributos do objeto (ou de objetos semelhantes), as suas partes, as relações entre as partes e as relações das partes com o todo (REID, 2002, p. 96-97, *apud* PICH, 2010, p. 148).

Infere-se da citação acima, que objeto apreendido poderia ser um objeto percebido, uma percepção original, ainda guardado o ponto de vista positivista de cisão corpo/mente. As relações entre objetos por semelhança, também recai por similaridade nas representações por imagem ou ideias prévias do objeto. Ou seja, a concepção guarda relações tanto com a percepção quanto com a representação mesmo que ocorram de modo distintos, no sujeito cindido, o que difere nos princípios fenomenológicos. Tendo entre si um aprofundamento das operações ou nivelamento quanto ao objeto apreendido pelo sujeito, que deve ocorrer de forma inerente a cada indivíduo.

Para melhor compreensão de percepção, representação e concepção, denotou-se a necessidade de também realizar, do mesmo modo, um estudo sobre consciência. Deste modo, a formação da consciência ou da consciência ambiental será o assunto a ser discutido a seguir, sem o interesse, obviamente, de esgotar esta temática tão densa.

3. DIÁLOGOS PARA SE CONSTITUIR A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

A necessidade de estudar a consciência ocorre devido ao fato de que, na história da filosofia, a busca incansável pela verdade como foco primordial, passa pelo estudo da formação da consciência humana a qual jamais teve ou terá conclusão.

Essa vem a ser a crítica à filosofia kantiana por parte de Hegel (2003), o qual menciona que “[...] nos modos precedentes da certeza, o verdadeiro é para a consciência algo outro que ela mesma” (HEGEL, 2003, p. 135). O autor alemão assim evidencia que a verdade ou o verdadeiro é a própria consciência ou espírito de uma determinada época (histórica), já que a verdade ou realidade que não era mais absoluta e sim dinâmica, dava-se de uma forma dialética.

Conclui-se também de Hegel (2003) que no processo de formação da consciência humana, já que esta não nasce pronta, há mutações entre as gerações (história) e vai se

desenvolvendo, mesmo em um indivíduo ao longo do tempo, enquanto dá significado no que se tem no entorno do ser humano. Destarte, a consciência é, portanto, uma das formas de se buscar a verdade continuamente diante da sua realidade dinâmica.

No tocante ao desenvolvimento da consciência em relação às ocorrências das experiências e na relação com o objeto, para Hegel (2003), a consciência em si é a verdade, portanto a consciência também é um ser-outro, ou seja, “[...] a consciência distingue, mas distingue algo tal que para ela é ao mesmo tempo um não-diferente” (HEGEL, 2003, p. 135). Desse modo, para este pensador, o desenvolvimento da consciência se dá a partir de nossas experiências, e essas ocorrem nas seguintes formas: (1) na relação com o outro (objeto) ou (2) outros seres humanos, que faz reconhecer a si mesmo, num contraste com o outro do qual se diferencia levando à construção de uma subjetividade.

Hegel (2003) menciona ainda que a experiência existe na relação com o outro, mas não sendo o outro um outro ser humano, mas a natureza como os animais, os minerais, os vegetais, enfim de tudo que se difere por ser não humano na natureza. Ainda se tem outra forma de experiência importante que é (3) a relação com os símbolos; o significado desses pode apresentar pesos variados, o que irá depender do grau de significância que tem aquele símbolo para o indivíduo, variando com a experiência pessoal. Além das experiências, há necessidade de se realizar a reflexão sobre as mesmas, que precisam ser pensadas para que ocorra aprendizado com elas, pois, de fato, “[...] a consciência-de-si é a reflexão, a partir do ser do mundo sensível e percebido” (HEGEL, 2003, p. 136).

Sobre a consciência de si, um conceito importante, “[...] a consciência-de-si diferencia de si como *essente* não tem apenas, enquanto é posto como *essente*, o modo da certeza sensível e da percepção” (HEGEL, 2003, p. 137, grifo do autor), e logo explica “[...] mas é também Ser refletido sobre si; o objeto do desejo imediato é um ser *vivo*” (HEGEL, 2003, p. 137, grifo do autor). Infere-se deste autor que quanto mais se faz reflexões e interpretações sobre as experiências, mais se aprofunda nos estágios da consciência e se evolui na sua formação, ou seja, quanto mais experiências, mais reflexões, mais pensamentos, mais consciência do mundo e, por consequência, da verdade.

Deste modo, Hegel (2003) aponta os estágios da consciência, e o primeiro estágio é o da certeza sensível, o qual é um estágio fácil de ser alcançado pela maioria dos seres humanos, tendo o indivíduo a consciência-de-si ou autoconsciência. O segundo estágio vem da percepção do que está ao redor, é através da consciência que o objeto ganha significado, tudo ganha

sentido, pois, o objeto por si só não tem valor ou significado em si, mas, depende do ser humano para que este valor ou significado se desenvolva.

Deduz-se do autor, o terceiro e último estágio que é do espírito absoluto, construído através da consciência profunda após reflexões intensificadas das experiências, a qual poucos indivíduos chegam neste estágio e quando conseguem atingi-lo, fortalecem o seu espírito. Ele indica que através desse aspecto, os indivíduos vêm a perceber que podem transformar o mundo a seu redor, e “[...] a consciência tem primeiro na consciência-de-si, como no conceito de espírito, seu ponto de inflexão” (HEGEL, 2003, p. 142) e continua explicando que a partir deste ponto a consciência “[...] se afasta da aparência colorida do aquém sensível, e da noite vazia do além supra-sensível [*sic!*], para entrar no dia espiritual da presença” (HEGEL, 2003, p. 142).

A consciência é o que dá significado às coisas do mundo, sendo a consciência o próprio espírito – mundo sensível, e este é o foco da ideologia hegeliana da qual Marx e Engels (1998) de forma crítica invertem a posição da questão idealista, em que indicam: “E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura” (MARX; ENGELS, 1998, p. 19).

Marx e Engels (1998) dão ênfase à realidade, fundamento da existência humana na construção da consciência ao invés das discussões no mundo sensível das ideias como fazia Hegel, vislumbrando a necessidade de reestruturação das categorias do idealismo hegeliano para uma que trate da materialidade concreta do homem e das suas relações. Fica evidente que esta realidade materializada, inverso do idealismo, é também uma construção histórica, fenômeno decorrente de um “[...] processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico” (MARX; ENGELS, 1998, p. 19).

Considera-se que as relações sociais são precárias no começo e, após o desenvolvimento (histórico) da consciência, o homem percebe que vive em sociedade, logo, corrobora com o fato de a consciência já ser tida como um produto social, e é, portanto, “[...] a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35, grifo dos autores).

Infere-se de Marx e Engels (2007), que mesmo no princípio, sem o desenvolvimento histórico da consciência humana, através de relações entre indivíduos e a natureza que o envolvia, a consciência já era um produto social. No entanto, a consciência por si só não explica

as contradições em uma sociedade, devido ao próprio dinamismo de mudanças no contexto histórico da consciência humana, o que originaria diversas consciências diferentes, podendo haver contradições entre a consciência “pura” e a nova consciência.

Para Marx e Engels (2007), o trabalho, expresso pela divisão social do trabalho, que é a especialização do trabalho, passa a ser a categoria que melhor demonstra as contradições existentes e possíveis nas relações do homem com a natureza e com ele mesmo.

Com a *divisão do trabalho* está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material [*sic!*] – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes, e a possibilidade de que esses momentos não entrem em contradição, reside somente em que a divisão do trabalho seja novamente suprasumida (MARX; ENGELS, 2007, p. 36, grifo dos autores).

Para esses autores, o desenvolvimento da consciência humana se dá em bases materiais das condições para a produção da vida, dentro de uma perspectiva materialista dialética em um processo histórico, ou seja, as condições materiais de vida são modificadas dentro de um processo histórico, tendo como consequência novas consciências, pois “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Assim, no modo de produção capitalista, a divisão do trabalho se alia à propriedade privada, em uma influência recíproca com o trabalho alienado e a interconexão com a acumulação de capital são as bases do sistema que gera a alienação. A alienação, pode ser entendida, como consciência alienada ou estranhamento, em que ela não seja mais a identificação do indivíduo com a universalidade do ser que se encontra perdido, “[...] mas como liberação das forças produtivas que, sob a forma alienada da propriedade privada, desenvolveram-se como forças humanas universais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 549).

O trabalho dividido se torna tão fraturado quanto a consciência do trabalhador, que se torna também fragmentada, em que o produto de trabalho do trabalhador não é mais reconhecido por seu elaborador, já que este produto se torna propriedade de outro – o burguês que compra a força de trabalho –, conforme explica Marx (2013):

[...] o direito de propriedade apareceu diante de nós como trabalho. No mínimo esse suposto tinha de ser admitido, porquanto apenas possuidores de mercadorias com quais direitos se confrontavam uns com os outros, mas o meio de apropriação da mercadoria alheia era apenas a alienação [Veräußerung] de sua mercadoria própria, e esta só se podia produzir mediante o trabalho. Agora, ao contrário, a propriedade aparece do lado do capitalista, como direito a apropriar-se de trabalho alheio não pago ou de seu produto; do lado do trabalhador, como impossibilidade de apropriar-se de seu próprio produto (MARX, 2013, p. 521).

No idealismo hegeliano a alienação, num segundo momento, é “[...] o abandono de si mesmo pelo indivíduo e sua identificação com a substância universal pela aquisição de cultura” (MARX; ENGELS, 2007, p. 548). A alienação surge quando o outro se apropria da atividade produtiva e do produto do trabalhador, ela pode ir além quando o outro (capitalista) toma posse até mesmo da vontade do trabalhador, tendo assim um controle total sobre suas consciências, no intuito de impedi-los de criarem novas consciências ou de tomar consciência de si mesmo, autoconsciência como sujeito histórico que tudo produz, de seu meio de vida e do reconhecimento de sua própria produção.

Desse modo, evidencia-se a grande influência ou poder da classe dominante exercida sobre a classe trabalhadora para determinar a consciência e modos de vida desses. Isso é de extrema importância para os interesses da burguesia, tendo como premissa principal o desenvolvimento econômico e criação de mais valia.

Pela mesma razão, o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo (SEN, 2010, p. 29).

É da mesma maneira e com a mesma intenção de influenciar as classes subalternas que o pensamento das classes dominantes é posto para atuar também sobre as demandas ambientais, limitando ou impedindo a liberdade de formação ou construção de uma consciência ambiental sobre esses assuntos pelos indivíduos, a fim de que as pessoas não tenham meios de formar suas consciências de modo autônomo. Isto fomentaria a criação de cidadãos conscientes e ambientalmente sustentáveis que viriam proteger e modificar o mundo de modo concreto para um mundo melhor no contexto socioambiental.

Deste modo, ao fim e ao cabo, faz-se necessário buscar as relações entre todos os termos, até o presente momento neste estudo, para a compreensão da formação até se obter a consciência, com intuito de auxiliar na realização de seus objetivos como ferramenta útil na formação humana.

4. SOBRE O ENTENDIMENTO DA PERCEPÇÃO, REPRESENTAÇÃO, CONCEPÇÃO E DA CONSCIÊNCIA: EM BUSCA DO TERMO ADEQUADO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O interesse na investigação da percepção e nos possíveis “sinônimos” utilizados pelas áreas afins, era inicialmente buscar o melhor emprego dos termos na presente pesquisa ou

destacar um que talvez fosse mais adequada à realidade, dada a complexidade do contexto ambiental na atualidade. Ainda que se notem relações que aproximam os termos, ao invés do uso como sinônimo, ficou evidente a existência de detalhes que os diferem, como exemplo, o entendimento da percepção como uma operação corporal, pois, trata de uma experiência da qual não se prescinde dos órgãos sensoriais do corpo, porquanto, a alma/mente sozinha não possibilita a percepção. Para Merleau-Ponty, é pelo corpo que se dialoga com o mundo, ou seja, com o meio ambiente, a natureza, embora, para este filósofo, o mundo compreende animais, vegetais, minerais, assim como, os outros seres humanos.

Embora Reid (2002 *apud* PICH, 2010) considere que as causas da percepção ocorram internamente na mente, não sendo um efeito das sensações do corpo ou impressões do objeto percebido, esta ideia vai de encontro à definição da percepção enquanto uma atividade corporal, ou seja, esta – a percepção – manifesta-se na corporeidade, conforme analisa Merleau-Ponty (2011), enquanto aquela – a concepção – seja uma expressão dada nos poderes mentais, sem que o corpo (ou a corporeidade) sejam a manifestação mais ampla deste processo.

Este estudo considerou que a linha Merleau-Pontyana é mais adequada para o entendimento da percepção, ou seja, a percepção é uma experiência que pertence ao corpo, não sendo apenas uma experiência mental, ou melhor, uma experiência vivida no próprio corpo. Ressalta-se também que, a PA vinha sendo o termo mais comumente utilizado na EA, bem como, pelos profissionais e técnicos de área afins, por ser originário da psicologia ambiental e da filosofia, principalmente da fenomenologia, sendo então reorganizado para as outras áreas de acordo com seus interesses. Assim, justifica-se o entendimento da percepção ambiental, nesta pesquisa, na relação originária da percepção encontrada na filosofia de Merleau-Ponty (2011).

O que se destaca do estudo sobre a representação, é que ela pode ser realizada através da significação das imagens ou ideias, necessitando das interações das sensações e dos movimentos do corpo, como a visão que ativa todo o sistema nervoso central e periférico. Possibilita assim, uma representação imediata apenas por intuições sensíveis, representação do próprio objeto, apesar de a representação requerer um conhecimento anterior daquilo com o qual se está entrando em contato.

Por conseguinte, os agentes ou poderes da mente que venham a contribuir sobre a representação imediata, como o juízo ou um pensamento espontâneo, podem mediar o

conhecimento de uma representação, da representação de um objeto para a formação das imagens, ou seja, uma representação de algo conhecido anteriormente.

Mas, apreende-se que esta mediação dos poderes da mente, para formação da imagem de uma representação, não é uma ação de interrelações aprofundadas do uso das atividades mentais, diferenciando-se assim do uso destas funções para formação das concepções e de consciência, na qual estas atividades são enraizadas.

Compreende-se por representação de meio ambiente, neste artigo, como um fenômeno das representações sociais em Moscovici (2007). Esta proposição dentro do estudo é devido à multidisciplinaridade dos aspectos do meio ambiente e do seu dinamismo. E dentre os conceitos de representação, entende-se que a representação social é o fenômeno que melhor abarca esta complexidade da dinâmica ambiental, pois consegue acompanhá-la formando uma nova representação social de um senso individual, o qual interfere e restaura a representação coletiva, bem como, das noções de meio ambiente.

Quanto à concepção, é compreendida como uma operação estritamente mental. Embora tendo contribuição da percepção, entendida como uma atividade do corpo, a concepção primária ou simples e possibilita a percepção de um objeto concebido sem influência de outros poderes da mente como reflexão, memória, juízo e outros. Estes agentes possibilitam a amplificação da operação mental de conceber, tornando mais complexa e mais clara que a concepção simples.

O grau de clareza do conhecimento concebido difere para cada sujeito, ou seja, a clareza será subjetiva, pois, leva consigo a capacidade e as vivências semelhantes do objeto, inerentes a cada ser humano. O estudo ainda traz a concepção ambiental à luz de teorias críticas como modo de propiciar a formação de cidadãos com consciência sustentável, com o intuito de que se compreendam melhor os conflitos e as relações intrínsecas entre homem e natureza.

Aprofundando-se nas interrelações entre os termos estudados, principalmente para o entendimento de consciência, tem-se o exemplo da relação desta, a consciência, com a percepção ambiental, de maneira que para Faggionato (2002), a percepção ambiental pode “[...] ser definida como sendo uma tomada de **consciência** das problemáticas ligadas ao ambiente” (FAGGIONATO, 2002, p. 1, grifo nosso).

Para Marx e Engels (2007), as representações e as ideias surgem do homem real, concreto e atuante na produção e nas relações das forças produtivas que delas correspondem, mediante ao fato de que “[...] a **consciência** nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 19, grifo nosso).

Relativo às relações de representações e consciência, as representações sociais, criam novas representações e restauram as representações coletivas incluindo as representações sociais ambientais, uma vez que, “[...] as **representações**, por outro lado, restauram a **consciência** coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos” (MOSCOVICI, 2007, p. 52, grifo nosso).

Na interrelação da consciência com a concepção, denota-se que ao conceber um objeto, os elementos ou ingredientes familiares de algum outro poder da mente ou também “[...] as partes e os atributos das coisas respectivas – para **conceber** ‘obrigação moral’, ‘certo’ e ‘errado’, é preciso ter **consciência** (moral)” (PICH, 2010, p. 159, grifo nosso). Mas para a realização de concepções tidas como secundárias, ou melhor, “[...] **conceber qualidades secundárias** como ‘cor’ e ‘som’, é preciso, dada a constituição humana, fazer uso dos sentidos” (PICH, 2010, p. 159, grifo nosso).

Deste modo, ficam evidenciadas os nexos da consciência com os outros termos do presente estudo, mas que também existem diferenças, as quais sugerem o emprego mais adequado, não mais como sinônimos como vinha sendo utilizado nos estudos de avaliação ambiental de percepção dos “sujeitos”.

Para tanto, se propõem que os “termos” devem aparecer no decorrer do trabalho de avaliação de “percepção ambiental”, analisando-se o seu emprego mais adequado aos resultados da pesquisa de modo hierárquico. De maneira sucinta, e tomando por exemplo, em alguma resposta em que o inquirido da pesquisa demonstre ter uma vivência ou juízo sobre o assunto da questão, demonstrando certo grau de reflexão realizada sobre a questão inquerida, o que nos leva para uma *concepção*. Para uma situação em que apenas for demonstrada uma ideia ou imagem da questão, além de sensações relativas ao objeto, o entendimento adequado seria *representação*.

No caso de respostas observadas em uma pesquisa a respeito da PA, os participantes denotariam apreensão do objeto sem atividade mental ou de seus poderes, mas sim, como uma atividade ou experiência do corpo ocorrida através da corporeidade, a melhor aplicação para compreender esta situação seria a *percepção*. Todos os fenômenos têm guardados uma relação com a *consciência*, no entanto, se tem na ideia de formação da *consciência ambiental* dos indivíduos, não como aspecto final de elucidação dos mistérios da consciência como aponta Damásio (2000), mas ao ponto que se aproxime dos objetivos mais importantes na avaliação

dos saberes ambientais dos possíveis participantes de uma pesquisa, por exemplo, na área da EA.

De modo que, os potenciais participantes de pesquisa sobre o tema (PA), possam apresentar aspectos mais próximos da lógica da formação da consciência ambiental. Todavia, há que se considerar os aspectos mais adequados, aquele termo mais próximo da realidade dos inqueridos, que pode vir a surgir no decorrer das análises dos resultados da investigação, podendo haver variações de um “termo” para outro diante das questões postas aos participantes, pois poderá haver níveis e situações de saberes ambientais diversos num mesmo indivíduo ou grupo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou a discussão entre diversos autores, tais como Merleau-Ponty, Reid, Moscovici, Hegel, Marx e Engels, porém, pelo prisma da análise que se realiza no presente estudo, denota-se que, havendo aumento dos saberes e conhecimento ambiental, os participantes de uma pesquisa de avaliação podem fazer mais conexões e chegar ao nível da *consciência ambiental*, haja vista que, o conhecimento por si só, não geraria a consciência, sendo necessárias as afinidades em relação às diferentes dimensões humanas, como as mentais e as corporais, espirituais, numa complexidade de intervenções não cindidas, as quais estão na corporalidade de cada ser. Ademais, compreende-se que o alcance da consciência, passa pela capacidade de cada pessoa identificar as determinações sociais fundamentais que se apresentam em relação ao meio ambiente, face às suas complexidades, assim como, as formas específicas de organização social da produção.

Este enredamento demanda a compreensão das múltiplas injunções que caracterizam os problemas ambientais, como o uso da água e dos outros recursos naturais, podendo incluir na análise a capacidade de compreender este contexto ambiental dentro do capitalismo, como um modo de produção perverso, com alta capacidade de exaurir todas os recursos naturais do planeta, aliado as influências da indústria cultural sobre os saberes de cada indivíduo, como um campo avançado de formação de opinião das pessoas sobre cada tema social.

É evidente, a existência e possibilidades de uma diversidade de visões, de formas de agir e de se envolver com o meio ambiente dos indivíduos. Brandalise *et al.* (2009) enfatizam que pessoas distintas podem “[...] ‘perceber’ a mesma situação de modos diferentes” (*apud* ALMEIDA *et al.*, 2017, p. 46, grifo nosso).

Diante disto, mesmo com os inúmeros estudos e trabalhos sobre a Percepção Ambiental, tratam o termo *percepção* como consolidado, este estudo demonstra que ele tem pouco efeito para o que se pretende obter na avaliação dos potenciais participantes de uma pesquisa ambiental, por não conseguir apresentar explicitamente, a partir de seu significado, a complexidade da realidade vivenciada pelos indivíduos e de suas interrelações com as questões ambientais, uma vez que, por meio da PA, não se compreende as múltiplas determinações a respeito do meio ambiente, ainda mais, face ao ambiente educacional inserido no modo de produção capitalista no qual o indivíduo está posto, cujas as forças críticas e inovadoras são “[...] corroídas por um pragmatismo dominante que busca converter o propósito educativo para o pragmatismo de mercado” (ALMEIDA *et al.*, 2017, p. 45).

Sugere-se para tanto, sendo esta a contribuição primordial deste estudo, a verificação do Nível de Consciência Ambiental dos participantes, fazendo uma diferenciação dos níveis de compreensão e comportamento socioambiental, pois, no decorrer do artigo, ficou evidente a existência de vários conhecimentos de outras áreas que se correlacionam com o meio ambiente. Assim, se poderá identificar nas pesquisas a serem realizadas no vínculo com a EA, as fragilidades e pontos concretos da formação da cultura ambiental dos inqueridos.

Será possível fazer as correlações necessárias ao saber ambiental, pois, na psicologia e sociologia ambiental existem elementos suficientes e necessários para isto, os quais serão exemplificados numa aplicação prática da presente sugestão de avaliação, a qual propôs-se à diferenciação entre os termos percepção, representação e concepção apresentadas neste artigo. Todas estas relações abrangeram aspectos e diferenças para construção ou formação de consciência ambiental, havendo, para tanto, o desenvolvimento de níveis de apreensão da questão ambiental e, de certa forma, uma hierarquização.

No entanto, a proposta de verificação do Nível de Consciência Ambiental não está pronta e acabada, pois, serão necessários outros estudos e aprofundamentos e a análise da aplicação prática deve ser aprofundada para a melhoria da proposta de avaliar os participantes de pesquisas futuras. O aprofundamento dos estudos a respeito do Nível de Consciência Ambiental, podem trazer luz e auxílio para a melhor promoção da conscientização dos indivíduos, dentro do processo de formação da cultura ambiental.

Este seria o objetivo primordial de formação transformadora da Educação Ambiental, de modo que, estando consciente das questões que envolvem o meio ambiente, o indivíduo seja capaz de compreender as adversidades e as determinações sociais e históricas que o modo de

produção capitalista promove contra a natureza e o próprio ser humano, pois, diria Marx (2010), o ser humano é parte da natureza. O intuito disto tudo é que não seja necessário chegar ao absurdo da aniquilação da natureza, pois esta, será certamente, o próprio extermínio humano e da vida na Terra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.; SCATENA, L. M.; LUZ, M. S. da. Percepção ambiental e políticas públicas – dicotomia e desafios no desenvolvimento da cultura de sustentabilidade. São Carlos: UFSCAR. **Revista Ambiente e Sociedade**, v. XX, n.1, p. 43-64. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/asoc/a/zR8MNWrqJYS6tVdQSn4Fz8L/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: Out. 2016.

CASTOLDI, R.; BERNARDI, R.; POLINARSKI, C. A. Percepção dos Problemas Ambientais por Alunos do Ensino Médio. São Carlos: UFSCAR. **Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade**, v.1, n.1, p. 56-80. 2009. Disponível em: <https://www.revistabrasileiradects.ufscar.br/index.php/cts/article/view/47>. Acessado em: Jan. 2017.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução Laura Teixeira Motta, revisão técnica Luiz Henrique Martins Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FAGGIONATO, S. **Percepção ambiental**. 2002. Disponível em: <http://educar.sc.usp.br/biologia/textos/m_a_txt4.html>. Acessado em: Out. 2016.

FERNANDES, R. S. *et al.* **Uso da Percepção Ambiental como Instrumento de Gestão em Aplicações Ligadas às Áreas Educacional, Social e Ambiental**. 2003. Disponível em: <http://www.redeceas.esalq.usp.br/noticias/Percepcao_Ambiental.pdf>. Acessado em: Mai. 2015.

FONSECA, F. S. R. da; OLIVEIRA, L. G. Concepções de meio ambiente dos educadores ambientais do Zoológico de Goiânia: Implicações nas atividades e contribuições para formação do sujeito ecológico? **Educar em revista**, n. 41, p. 231-246. Curitiba: UFPR. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20843>. Acessado em: Feb. 2018.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução de Paulo Menezes com colaboração de Karl-Heing Efken e Jorge Nogueira Machado. 7. ed. rev. Pretrópolis: Vozes, 2003.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Revista Olhar do professor**. Ponta Grossa: UEPG, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3515/2519>. Acessado em: Mar. 2023.

MARIN, A. A. Pesquisa em Educação Ambiental e Percepção Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. Paraná: UFPR. v. 3. n. 1 p. 203-222. 2008. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6163/4519>>. Acessado em: Feb. 2018.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 4. Reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I o processo de produção de capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo.pdf>. Acessado em: Jan. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: <<http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf>>. Acessado em: Jan. 2017.

MEDEIROS, M. **Metodologia da pesquisa na iniciação científica**. Goiânia: E.V., 2006.

MINAYO, M. C. de S.; MIRANDA, A. C. de (Orgs.). **Saúde e ambiente sustentável: estreitando nós**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PLASTINO, C. A. Freud e Winnicott: a psicanálise e a percepção da natureza – da dominação à integração. In: CARVALHO, I. C. M. de *et al.* (Org.). **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. p. 139-155. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

PICH, R. H. Thomas Reid sobre concepção, percepção e relação mente-mundo exterior. **Revista Eletrônica Veritas**. Porto Alegre: PUCRS. v. 55, n. 2, p. 144-175, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/10238/7377>. Acessado em: Fev. 2023.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. Série: Questões da nossa época, 41. São Paulo: Cortez, 1995.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. Revisão técnica Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 4

USO DO *FLIPPED CLASSROOM* ASSOCIADO A TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DIGITAIS PARA O ENSINO DE EMBRIOLOGIA HUMANA¹

Aline Donato de Oliveira Trancoso
Isabella Cattani Pinto Cavaliere
Andréa Monte Alto Costa
Bruna Romana de Souza

RESUMO

O processo educacional vem sofrendo transformações devido à popularização do acesso à internet que facilitou a acessibilidade e maior rapidez da difusão do conhecimento e do desenvolvimento de novas tecnologias voltadas para o ensino. Com intuito de melhorar o processo educacional, algumas áreas do conhecimento utilizam essas novas tecnologias, como a criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), para apoiar à educação presencial. O objetivo deste trabalho foi elaborar um AVA para a disciplina de embriologia; aplicar nesta disciplina o método de ensino *flipped classroom*; e avaliar o impacto deste novo método de ensino no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Método: O conteúdo de embriologia dividido em tópicos foi disponibilizado no AVA na forma de videoaulas, *quizzes*, simulados e testes. Antes de cada aula presencial, os alunos precisavam assistir a videoaulas e realizar testes. E durante a aula, os professores discutiram o conteúdo abordado na videoaula através de animações e ilustrações. Após a aula os alunos precisavam realizar *quizzes*, questionários e provas no papel (tradicionais) e no computador (on-line). Os alunos apresentaram maiores notas nos testes realizados após as videoaulas, mas não houve diferença entre a média de notas nas provas on-line e tradicional. Houve uma correlação positiva entre a nota na prova on-line e o número de acessos as videoaulas, *quizzes* e simulados. A maioria dos participantes aprovaram os materiais didáticos on-line e a metodologia de ensino. Em conclusão, a implementação destes novos métodos de educação com mediação tecnológica forneceu meios para melhorar o processo de ensino/aprendizagem da disciplina de embriologia para o curso de enfermagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Embriologia. Tecnologia. Educação em Enfermagem.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, o avanço da tecnologia tem influenciado cada vez mais a busca por novos métodos que visam aprimorar o ensino na área da saúde (BACRO; GEBREGZIABHER; FITZHARRIS, 2010; BOCKHOLT; WEST; BOLLENBACHER, 2003; JENSEN; KUMMER; GODOY, 2015). Para o desenvolvimento destas novas metodologias são utilizados recursos multimídias (como animações, simulados e *quizzes*) que disponibilizados em *websites* auxiliam no aprimoramento do ensino (BOCKHOLT; WEST; BOLLENBACHER, 2003; KIBBLE, 2007). Um estudo realizado na Universidade de St. George demonstrou que a realização de *quizzes on-line* semanais ajudou na compreensão do conteúdo da disciplina de fisiologia pelos estudantes (KIBBLE, 2007). Além de melhorar o

¹ Este trabalho foi financiado pelo Programa Pró-Ensino em Saúde (número 1654/2011) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

desempenho dos alunos nos exames finais (KIBBLE, 2007). O uso de videoaulas também foi avaliado como uma boa ferramenta para a fixação do conteúdo por alunos do curso de medicina da Universidade da Carolina do Sul (BACRO; GEBREGZIABHER; FITZHARRIS, 2010). Além disso, a inclusão de videoaulas e animações em uma disciplina de neurociências melhorou o desempenho dos alunos nos exames semanais e finais (WALSH; CHIH-YUAN SUN; RICONSCENTE, 2011). Em disciplinas de histologia, a criação de plataformas *on-line* contendo lâminas histológicas digitalizadas permitiu o aprendizado mais dinâmico e interativo do conteúdo prático da disciplina (ALOTAIBI; ALQAHTANI, 2016; SANDER; GOLAS, 2013). No ensino de embriologia na Universidade Estadual de Campinas, o uso de material didático interativo (como animações e ilustrações) facilitou o aprendizado do conteúdo complexo abordado na disciplina (MORAES; PEREIRA, 2010). Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a disciplina de embriologia humana é considerada pelos alunos da área biomédica uma disciplina de difícil compreensão, pois os alunos necessitam compreender processos tridimensionais e dinâmicos a partir de ilustrações estáticas e bidimensionais. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento de material didático baseado em novas tecnologias educacionais para aprimorar o aprendizado em embriologia humana.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O *flipped classroom* é um método de ensino onde o estudante é visto mais como um agente ativo na produção de conhecimento do que um “recipiente” passivo do ensino (BARROWS, 1983). Neste método, os alunos são estimulados a acessar material didático (como vídeos, animações e videoaulas) antes das aulas. E durante a aula, o professor se dedica a realização de atividades que ajudem na aplicação do conteúdo anteriormente abordado (DERUISSEAU, 2016). Estudos recentes demonstram que o *flipped classroom* aumenta a capacidade de solução de problemas com alto nível na taxonomia de Bloom (como questões de aplicação e avaliação) do que aqueles com níveis mais baixos (como questões de conhecimento e compreensão) (DERUISSEAU, 2016). Em um curso de histologia na Escola de Medicina da Universidade de Jinan, a implementação do método *flipped classroom* melhorou a compreensão da histologia especial (órgãos) (CHENG *et al.*, 2016). Assim, o método *flipped classroom* associado a tecnologias educacionais pode auxiliar na melhora do aprendizado em embriologia humana pelos alunos da área biomédica.

Assim, o objetivo deste estudo foi implementar o método *flipped classroom* associado a tecnologias educacionais digitais (videoaulas, *quizzes*, questionários, provas digitais e

simulados para as avaliações) para melhorar o aprendizado na disciplina de embriologia humana.

3. MATERIAL E MÉTODOS

3.1 Participantes

Um total de 72 alunos do curso de Enfermagem foram convidados para participar deste estudo. Para ser incluído ao estudo os alunos precisavam estar regularmente matriculados na disciplina de embriologia humana para a Faculdade de Enfermagem durante o segundo semestre de 2015 até o primeiro semestre de 2016. Antes do início do estudo, os alunos foram informados que sua participação era voluntária e que eles não sofreriam qualquer tipo de penalidade se não concordassem em participar. Todos os estudantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Esse estudo foi aprovado pelo comitê de ética do Hospital Universitário Pedro Ernesto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAAE: 69684217.7.0000.5259).

3.2 Preparo do material didático

Foram desenvolvidas videoaulas, *quizzes*, questionários, simulados e provas digitais sobre 14 módulos de embriologia humana (8 de embriologia geral e 6 de embriologia especial).

As videoaulas sobre cada tópico abordado na disciplina foram preparadas com o auxílio do software Adobe Captivate 6 (Adobe Inc, San José, CA, EUA). Para isto, ilustrações foram selecionadas a partir dos livros-texto de embriologia humana e uma aula foi preparada em PowerPoint. Em seguida, o arquivo foi convertido para o programa onde a narração de cada slide foi incluída. As videoaulas tiveram uma duração de no máximo 20 minutos.

Quizzes contendo ilustrações e um banco de questões de múltipla escolha e resposta breve também foram preparados. O banco de questões foi montado seguindo a taxonomia de Bloom compreendendo questões sobre conhecimento, compreensão, análise-avaliação (ADAMS, 2015), como por exemplo: *conhecimento*: “Identifique a estrutura apontada no esquema abaixo.”, “Cite um derivado da crista neural.” *compreensão*: “Descreva a formação dos três folhetos embrionários.”, “Ilustre o embrião ao final da segunda semana do desenvolvimento.” *análise-avaliação*: “A meroencefalia é uma malformação que pode ser causada pela deficiência de ácido fólico. Esta anomalia leva a perda do encéfalo e da caixa craniana. Na sua opinião, fetos meroencefálicos tem chances de sobreviver? Justifique a sua resposta.”

Todos estes recursos didáticos foram inseridos no ambiente virtual de aprendizado (AVA) do Laboratório Médico de Pesquisas Avançadas (L@mpada) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que contém a plataforma Moodle.

Vídeos sobre o desenvolvimento humano disponíveis gratuitamente no YouTube também foram inseridos no AVA.

3.3 Metodologia de ensino

A disciplina de embriologia humana é oferecida no sexto semestre da grade curricular do curso de Enfermagem e aborda os aspectos de embriologia humana geral e especial. Durante o semestre, a disciplina compreende três períodos de 50 minutos, uma vez por semana (totalizando 150 minutos semanais), onde os alunos participam de uma aula expositiva seguida da solução de estudo dirigidos.

A partir do segundo semestre de 2015 o método *flipped classroom* associado a materiais didáticos *on-line* foi introduzido à disciplina (DERUISSEAU, 2016). Para isso, antes da aula os alunos precisavam assistir a uma videoaula no AVA sobre o tópico abordado naquela semana. Em classe, os alunos participavam de uma aula expositiva onde o professor revisava o conteúdo abordado na videoaula com o auxílio de ilustrações e animações. As aulas presenciais começaram com um tema instigante e interessante que foi desenvolvido ao longo da apresentação. Após a aula, os alunos precisavam responder *quizzes* e questionários disponíveis no AVA para a verificação do conteúdo aprendido. Ao final de cada módulo de embriologia geral ou especial, os alunos realizaram duas provas: uma na forma tradicional (no papel) e outra no computador (*on-line*). Foram disponibilizados simulados da prova *on-line* no AVA.

Para acessar o material didático os alunos precisavam se cadastrar no AVA, e em seguida, se inscrever na disciplina de embriologia humana. Vídeos educativos foram preparados pelos professores explicando como acessar e utilizar o material didático disponível no AVA.

3.4 Análise quantitativa da metodologia

Foram desenvolvidos pré-testes e pós-testes compostos por dez questões do tipo múltipla-escolha. Esses testes foram inseridos ao AVA. Um conjunto diferente de questões foi utilizado no pré-teste e no pós-teste e os alunos tinha apenas uma tentativa para realizar essas atividades. Livros-textos de embriologia humana foram utilizados para a verificação e validação da chave de resposta às questões. A nota máxima possível do teste foi 10,0. Neste método de avaliação, os alunos respondiam ao pré-teste antes de assistir a videoaula, e o pós-

teste em seguida. Ao final do semestre foram contabilizadas as notas dos alunos em cada teste. Nessas notas não foram utilizadas no cálculo da média do semestre.

As notas das provas tradicionais e *on-line* também foram comparadas. Na prova tradicional, uma avaliação impressa contendo 10 questões discursivas, de múltipla-escolha ou objetivas (com ou sem ilustrações) foi resolvida pelos os alunos no período máximo de 60 minutos. No mesmo dia, os alunos eram transferidos para um laboratório de informática onde acessaram o AVA através de suas contas pessoais. No AVA, eles realizavam uma prova contendo 10 questões discursivas, de múltipla-escolha ou objetivas (com ou sem ilustrações) com uma única tentativa e tempo máximo de 60 minutos. Foi utilizada a escala de Bloom para o preparo das provas tradicional e *on-line* e elas tiveram o mesmo nível de dificuldade (ADAMS, 2015). A performance dos alunos nas avaliações foi checada através das notas obtidas em cada prova. Para o cálculo da média final foi realizada uma média aritmética das notas nas provas tradicional e *on-line*.

Para complementar a avaliação quantitativa foram coletados os dados de acessos por aluno às videoaulas, *quizzes*, questionários e simulados ao final do semestre.

3.5 Análise qualitativa da percepção dos estudantes

Ao final da disciplina os estudantes foram convidados a avaliar a qualidade dos materiais didáticos e o método de ensino. Para isso, os alunos responderam um instrumento de avaliação contendo 45 asserções positivas ou negativas para cada dimensão pré-definida (qualidade do material, disponibilidade do material, importância da metodologia, aspectos sociais e psicológicos envolvidos na metodologia, atividade a serem inseridas na metodologia). Os estudantes responderam para cada asserção: “concordo”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente” e “discordo” seguindo a escala de Likert (LIKERT, 1967) (Figura 1). No instrumento de avaliação, as asserções foram validadas através de um grupo piloto que correspondeu a 20% da amostragem final. Para isto, a escala atitudinal “concordo” a “discordo” foi associada a uma escala numérica de 4 a 1 ou 1 a 4 dependendo se a asserção era positiva ou negativa. A pontuação para cada asserção por respondente (denominada x) foi calculada, além do total de pontos para cada respondente no instrumento todo (denominado y). As asserções foram consideradas validadas com o valor de r_{xy} igual ou maior do que 0,15 (LIKERT, 1967; RITZ, 2000). Em seguida, a média e os respectivos r para cada asserção validada foi calculado.

Para analisar a confiabilidade do instrumento de avaliação foi utilizado o método *split-half* (RITZ, 2000). As asserções validadas com as respectivas pontuações foram separadas em

dois grupos: asserções ímpares e pares. O total de pontos para cada grupo foi calculado. As asserções ímpares foram denominadas como X e as pares como Y por respondente, e em seguida o valor de r_{xy} e r foram calculados como previamente descrito (RITZ, 2000). O instrumento foi considerado confiável se o valor de r foi maior ou igual a 0,80 (LIKERT, 1967; RITZ, 2000). Após a confirmação da confiabilidade do instrumento, a média para cada asserção foi calculada e o gráfico de barras foi dividido em três zonas: de 0,00 a 0,99 era zona vermelha (perigo), de 1,00 a 1,99 a zona amarela (alerta) e de 2,00 a 3,00 era a zona verde (conforto) (MORAES; PEREIRA, 2010).

Figura 1: Instrumento de avaliação utilizado na análise qualitativa da percepção dos estudantes.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes
 Departamento de Histologia e Embriologia
 Curso de Enfermagem

Embriologia material *on-line* - Avaliação

Neste semestre você teve aulas de Embriologia disponíveis *on-line* no ambiente virtual de aprendizagem. Agora gostaríamos de sua participação respondendo a este questionário para avaliar a sua experiência. Escolha apenas uma opção em cada item e no final liste suas críticas e sugestões.

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
A disponibilização das aulas <i>on-line</i> me ajudou a estudar.				
Aprendo mais na aula <i>on-line</i> do que na aula presencial.				
A qualidade da aula <i>on-line</i> é boa.				
A qualidade da aula presencial é boa.				
Os vídeos me ajudaram a entender melhor a teoria.				
A qualidade dos vídeos é boa.				
Os <i>quizzes</i> ajudaram a fixar o conteúdo?				
O número de questões nos <i>quizzes</i> foi adequado.				
Me sinto mais confortável fazendo a prova no computador.				
Me sinto mais confortável fazendo a prova tradicional (no papel).				

Críticas e sugestões:

Fonte: Autoria própria (2016).

3.6 Análise estatística

Os resultados foram expressos como média \pm desvio padrão e analisados através do teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk para checar a sua normalidade, e posteriormente através do teste t pareado de Wilcoxon. As correlações entre os parâmetros avaliados foram realizadas através da correlação de Pearson e regressão linear simples. O programa GraphPad Prism 6 (GraphPad Software Inc., San Diego, CA, EUA) foi utilizado para a análise estatística. Valores de $p < 0,05$ foram considerados significativos.

4. RESULTADOS

Setenta e dois alunos (39 alunos no segundo semestre de 2015 e 33 alunos no primeiro semestre de 2016) participaram deste estudo. Todos alunos aceitaram em participar do estudo e estavam regularmente matriculados na disciplina, por isso nenhum precisou ser excluído. Neste estudo, $95,5 \pm 0,5\%$ dos participantes eram sexo feminino e $4,5 \pm 0,5\%$ eram do sexo

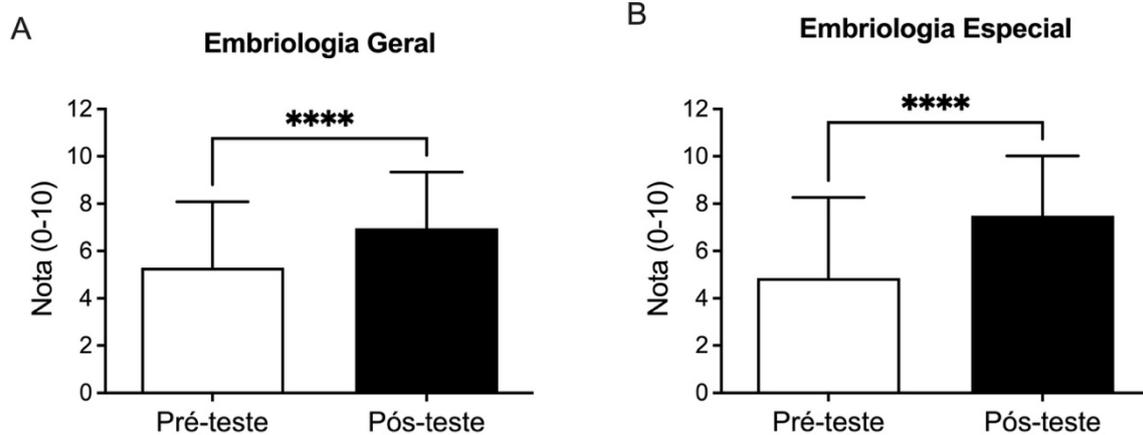
masculino ($p=0,031$, teste t pareado de Wilcoxon) com uma média de idade $22,7 \pm 2,3$ anos. Cem por cento dos participantes assistiram às videoaulas, completaram os pré-testes e pós-testes e realizaram os simulados e as provas tradicionais e *on-line*.

A efetividade do método de ensino foi checada através do ganho de conhecimento e dos níveis de satisfação dos participantes. Para o ganho de conhecimento foram calculadas as médias das notas nos pré-testes, pós-testes e nas avaliações. Os alunos obtiveram notas mais altas nos pós-testes do que nos pré-testes nos módulos de embriologia geral e especial (Figura 2). Nas avaliações, não houve diferença na média de notas dos alunos comparando a prova tradicional e *on-line* em ambos os módulos (Figura 3). Foram observadas correlações positivas entre a nota na prova *on-line* e o número de acessos às videoaulas e a nota nos *quizzes*, questionários e simulados em ambos os módulos de embriologia (Figura 4).

Para avaliar o nível de satisfação dos participantes foi criado um instrumento de avaliação que foi respondido por todos os participantes do estudo de forma anônima. Após análise do instrumento de avaliação 10 asserções foram validadas ($r \leq 0,15$) e 35 foram excluídas ($r \geq 0,15$). A confiabilidade do instrumento foi superior a 0,80. Na Figura 5 é possível observar que nenhuma asserção está na zona de perigo (média entre 0,00 e 0,99). Apenas as asserções “Me sinto mais confortável fazendo a prova no computador” e “Aprendo mais na aula *on-line* do que na aula presencial” estão na zona de alerta (média entre 1,00 a 1,99). As demais asserções estão na zona de conforto com médias entre 2,00 e 3,00.

Em uma parte do instrumento de avaliação foi solicitado aos alunos que eles listassem as suas críticas e sugestões quanto ao material didático e a metodologia de ensino. A maior parte dos comentários dos alunos foi positiva: “Os questionários e os *quizzes* ajudaram bastante.”, “A metodologia de ensino funcionou mais que a tradicional. As aulas eram curtas e complexas, isso me ajudou a estudar e rever o material para sanar dúvidas [...]. Pra mim foi perfeito.”, “Gostei da proposta das videoaulas e a aula em si pra tirar dúvidas” e “Os conteúdos *on-line* certamente fizeram a diferença em todos os alunos positivamente.”. Contudo, vários alunos reclamaram da qualidade dos computadores no laboratório de informática: “Os computadores não funcionam bem”, “O teclado é péssimo” e “Os computadores são péssimos, param de funcionar durante a prova”. Além disso, alguns alunos reclamaram da qualidade do áudio de algumas videoaulas: “Áudio muito baixo [...], preciso usar fones para conseguir ouvir. Essas aulas [...] poderiam ser regravadas.”, e alguns pediram que as aulas presenciais não fossem retiradas do currículo: “Acho importante que as professoras mantenham as aulas presenciais.”.

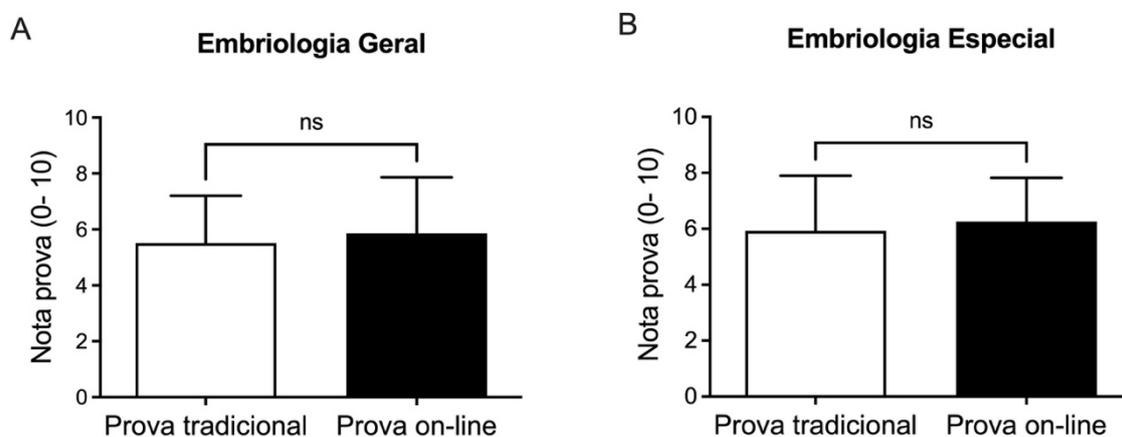
Figura 2: Performance dos alunos nos pré-testes e pós-testes nos módulos embriologia geral e especial.



Legenda: Dados (n= 72) estão demonstrados como média \pm desvio padrão. Teste t pareado de Wilcoxon. ****p<0,0001.

Fonte: Autoria própria (2016).

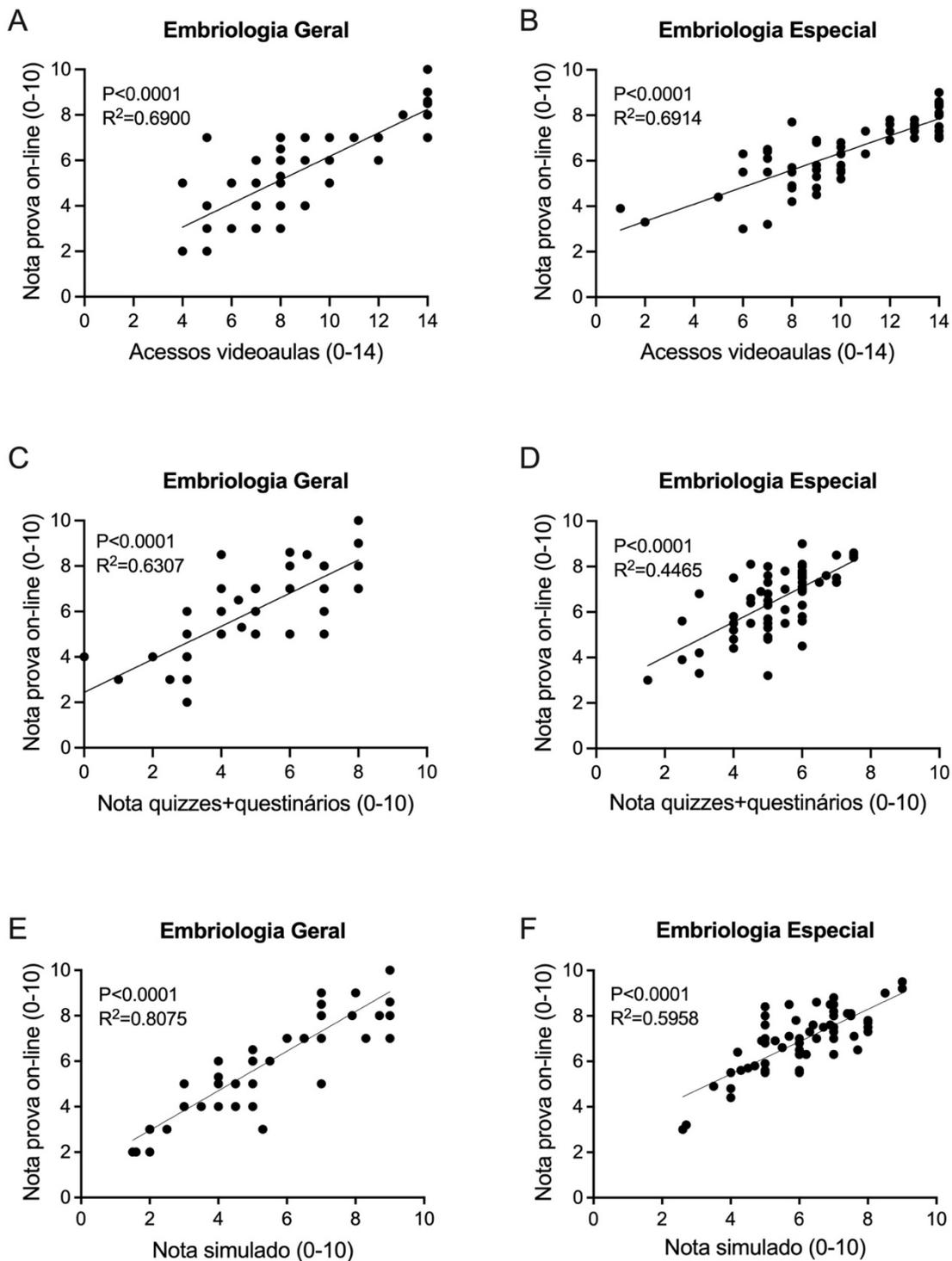
Figura 3: Performance dos alunos nas provas tradicional e *on-line* nos módulos embriologia geral e especial.



Legenda: Dados (n= 72) estão demonstrados como média \pm desvio padrão. Teste t pareado de Wilcoxon. ns: não significativo.

Fonte: Autoria própria (2016).

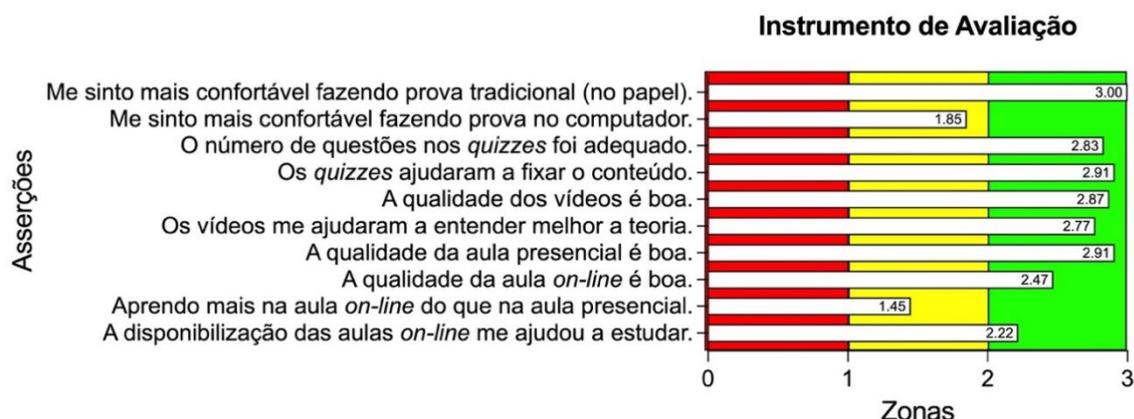
Figura 4: Correlação entre a performance dos alunos na prova *on-line* e o número de acessos às videoaulas, *quizzes* e questionários e simulados nos módulos embriologia geral e especial.



Legenda: Dados ($n = 72$) estão demonstrados como média \pm desvio padrão. Correlação de Pearson e regressão linear simples.

Fonte: Autoria própria (2016).

Figura 5: Percepção dos alunos com relação a nova metodologia de ensino apresentado por zonas.



Legenda: Os números indicam a média de parte das asserções do instrumento de avaliação. O gráfico foi dividido em três áreas (“zonas”). A zona de perigo (vermelho) com sua média variando entre 0,00 e 0,99. A zona de alerta (amarelo) variando entre 1,00 e 1,99 e a zona de conforto (verde) variando entre 2,00 e 3,00.

Fonte: Autoria própria (2016).

5. DISCUSSÃO

O curso de graduação em enfermagem foi selecionado para a aplicação do estudo, pois ele apresenta alta retenção na disciplina de embriologia humana. A retenção nesta disciplina impossibilita a realização do internato pelos alunos atrasando o período de conclusão do curso. O método de ensino utilizado na disciplina era a realização de aulas expositivas pelo professor onde os alunos faziam as suas anotações, e após a aula, os alunos revolviam estudos dirigidos (BETIHAVAS *et al.*, 2016; KRAUT *et al.*, 2019). Embora esse método tradicional seja considerado eficiente para a apresentação de novos conteúdos, ele não é eficiente na aplicação do conhecimento (LOCHNER *et al.*, 2016). Por isso, foi avaliado se o método *flipped classroom* associado a tecnologias educacionais digitais poderia melhorar o aprendizado na disciplina de embriologia humana.

No *flipped classroom* o aluno estuda um material didático preparado pelo professor antes da aula, e anota suas dúvidas e os principais pontos chave (CHIU; LIU, 2022). O professor em classe motiva os alunos esclarecendo dúvidas e os ajudando na solução de problemas e na formação de pensamento crítico (CHIU; LIU, 2022). Estudos mostram que o *flipped classroom* é um método de ensino mais efetivo na retenção do conhecimento quando comparado ao tradicional, além de aumentar a autonomia, compreensão e colaboração entre os estudantes (DERUISSEAU, 2016; HEW; LO, 2018; OZBAY; CINAR, 2021; TANG *et al.*, 2017). Esse método também tem um alta aceitação pelos os alunos (NAZAR *et al.*, 2019; TANG *et al.*, 2017) e promove uma maior integração entre a teoria e a prática (HEW; LO, 2018; WU *et al.*, 2020). Por isso, o *flipped classroom* foi selecionado como novo método de ensino para

umentar a retenção do conhecimento pelos alunos na disciplina de embriologia humana. As notas nos testes realizados após a videoaulas e atividade presencial foram maiores do que as notas dos pré-testes. Além disso, os alunos que obtiveram notas mais altas nas provas *on-line*, também tiveram um maior número de acessos as videoaulas e os demais materiais didáticos disponíveis no AVA. Esses resultados corroboram a percepção que o *flipped classroom* aumenta a retenção do conhecimento (HEW; LO, 2018). Além disso, o método teve uma boa aceitação entre os participantes do estudo. Os alunos confirmaram em sua avaliação que as videoaulas ajudaram a entender melhor a teoria e que elas auxiliaram no direcionamento do estudo. Esse resultado é importante pois uma pesquisa demonstrou que a principal fonte para o estudo de embriologia humana entre graduandos era a pesquisa em *sites* na internet ao invés do material didático recomendado pelo professor, como livros-textos (HOLLAND; PAWLIKOWSKA, 2019).

Contudo mesmo com a eficácia comprovada do método *flipped classroom* e sua boa avaliação pela maioria dos participantes em diversos estudos, alguns alunos relatam certa insatisfação com esse método de ensino que os leva a preferir o método tradicional (OZBAY; CINAR, 2021; TANG *et al.*, 2017). Nesse estudo a avaliação qualitativa demonstrou que os participantes não concordaram que aprenderam mais com as videoaulas (ou aulas *on-line*) do que nas aulas tradicionais (presenciais). Esse descontentamento com o *flipped classroom* é constantemente associado à percepção de “sobrecarga” pelos alunos. Já foi demonstrado que os alunos precisam gastar mais tempo realizando atividades antes e após as aulas no *flipped classroom* do que no método tradicional (OZBAY; CINAR, 2021; TANG *et al.*, 2017). Nesse estudo, a avaliação negativa do novo método de ensino pode estar associada não apenas a sensação de “sobrecarga”, mas também pela percepção errônea dos alunos que as aulas presenciais seriam substituídas pelas *on-line*. Assim é necessário um ajuste no número de atividades propostas no método *flipped classroom* aplicado na disciplina de embriologia humana para o curso de enfermagem, como por exemplo: limitar a apenas uma atividade antes da videoaula e outra após. Além de uma melhor explicação do método de ensino no início do período letivo. Apesar da avaliação negativa do novo método de ensino por alguns alunos, os professores observaram que houve um menor número de alunos reprovados na disciplina de embriologia humana para o curso de enfermagem durante o período do estudo quando comparado aos semestres anteriores.

A associação do *flipped classroom* a tecnologias educacionais digitais promove a eficácia desse método (GUEDERT *et al.*, 2022; NAZAR *et al.*, 2019). A disponibilização de

aulas, *quizzes* e animações em plataformas digitais aumenta o ganho de conhecimento pelos alunos e melhora a sua performance na vida prática (AL-NEKLAWY, 2017; BACRO; GEBREGZIABHER; FITZHARRIS, 2010; MORAES; PEREIRA, 2010; SAY *et al.*, 2022; UPSON-TABOAS; MONTTOYA; O'LOUGHLIN, 2019). Similarmente, a análise qualitativa do método confirmou que as videoaulas e os *quizzes* auxiliaram na fixação do conteúdo. Contudo, não foi observada uma diferença significativa entre as notas obtidas nas provas *on-line* e tradicionais. Este resultado foi previamente observado (RICER; FILAK; SHORT, 2005). Assim, foi verificado que qualquer um desses métodos de avaliação pode ser utilizado na verificação da retenção do conteúdo. A preferência dos participantes deste estudo pela prova tradicional (no papel) é explicada pelos comentários associados a qualidade dos computadores disponíveis no laboratório de informática e não ao método em si.

A pandemia do COVID-19 levou a suspensão repentina das atividades de ensino presenciais em todo o mundo o que forçou as instituições de ensino a imediatamente mudar para o ensino virtual. Em resposta a essa situação urgente houve a produção de videoaulas, salas para conferência e vídeos educativos. Dentro desse cenário, o método *flipped classroom* associado a materiais digitais foi implementado por diversas universidades tendo uma boa aceitação pelos alunos e corpo docente (ALKHOWAILED *et al.*, 2020; HAFTADOR; SHIRAZI; MOHEBBI, 2021; SHAHBA *et al.*, 2022). Além disso, a maioria dos alunos desejaram a manutenção desse método associado a material digitais no retorno às atividades presenciais (ATWA *et al.*, 2022; POTU *et al.*, 2022). Na universidade onde este estudo foi realizado, o material didático *on-line* previamente desenvolvido pela equipe do estudo foi crucial para a mudança da atividade presencial para a remota. O método de ensino descrito nesse trabalho foi mantido na íntegra, apenas substituindo as aulas presenciais, onde o professor soluciona às dúvidas e realiza a discussão dos pontos chave, por uma atividade síncrona *on-line* utilizando uma plataforma de videoconferência. Além da realização de provas *on-line* no AVA exclusivamente. A aceitação do método de ensino pelos alunos da disciplina de embriologia humana durante o ensino remoto (entre março de 2020 a dezembro de 2021) permaneceu boa e foram mantidos baixos índices de retenção.

6. CONCLUSÃO

O método *flipped classroom* associado a tecnologias educacionais digitais melhorar o aprendizado na disciplina de embriologia humana, aumentando a retenção do conhecimento e reduzindo os níveis de reprovação na disciplina. Além disto, o uso do material didático *on-line*

facilitou a transmissão e disseminação do conhecimento e permitiu a introdução de uma abordagem moderna no ensino de embriologia humana.

REFERÊNCIAS

ADAMS, N. E. Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. **J Med Libr Assoc**, v. 103, n. 3, p. 152-153, Jul. 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26213509>. Acessado em: Jan. 2023.

AL-NEKLAWY, A. F. Online Embryology teaching using learning management systems appears to be a successful additional learning tool among Egyptian medical students. **Ann Anat**, v. 214, n. Nov, p. 9-14, Nov. 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28759739>. Acessado em: Jan. 2023.

ALKHOWAILED, M. S. *et al.* Digitalization plan in medical education during COVID-19 lockdown. **Inform Med Unlocked**, v. 20, n. Sep 17, p. 100432, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/32959020>. Acessado em: Jan. 2023.

ALOTAIBI, O.; ALQAHTANI, D. Measuring dental students' preference: A comparison of light microscopy and virtual microscopy as teaching tools in oral histology and pathology. **Saudi Dent J**, v. 28, n. 4, p. 169-173, Oct. 2016. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27872547>. Acessado em: Jan. 2023.

ATWA, H. *et al.* Online, Face-to-Face, or Blended Learning? Faculty and Medical Students' Perceptions During the COVID-19 Pandemic: A Mixed-Method Study. **Front Med (Lausanne)**, v. 9, n. Feb 3, p. 791352, 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/35186989>. Acessado em: Jan. 2023.

BACRO, T. R.; GEBREGZIABHER, M.; FITZHARRIS, T. P. Evaluation of a lecture recording system in a medical curriculum. **Anat Sci Educ**, v. 3, n. 6, p. 300-308, Nov-Dec. 2010. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20954266>. Acessado em: Jan. 2023.

BARROWS, H. S. Problem-based, self-directed learning. **JAMA**, v. 250, n. 22, p. 3077-3080, Dec 09. 1983. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6644989>. Acessado em: Jan. 2023.

BETIHAVAS, V. *et al.* The evidence for 'flipping out': A systematic review of the flipped classroom in nursing education. **Nurse Educ Today**, v. 38, n. Mar, p. 15-21, Mar. 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26804940>. Acessado em: Jan. 2023.

BOCKHOLT, S. M.; WEST, J. P.; BOLLENBACHER, W. E. Cancer cell biology: a student-centered instructional module exploring the use of multimedia to enrich interactive, constructivist learning of science. **Cell Biol Educ**, v. 2, n. 1, p. 35-50, Spring. 2003. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12822037>. Acessado em: Jan. 2023.

CHENG, X. *et al.* The "flipped classroom" approach: Stimulating positive learning attitudes and improving mastery of histology among medical students. **Anat Sci Educ**, Jul, v. 10, n. 4,

p. 314-327, Nov 04. 2016. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28199052>. Acessado em: Jan. 2023.

CHIU, C. W.; LIU, C. H. Effectiveness of flipped teaching on the knowledge and self-efficacy of nursing personnel in non-pharmacological pain management-aromatherapy: a quasi-experiment. **BMC Nurs**, v. 21, n. 1, p. 257, Sep 19. 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/36123726>. Acessado em: Jan. 2023.

DERUISSEAU, L. R. The flipped classroom allows for more class time devoted to critical thinking. **Adv Physiol Educ**, v. 40, n. 4, p. 522-528, Dec 1. 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28145270>. Acessado em: Jan. 2023.

GUEDERT, D. G. *et al.* The use of active methodologies for the teaching of human embryology: A systematic review. **Anat Histol Embryol**, v. 51, n. 3, p. 332-338, May. 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/35357034>. Acessado em: Jan. 2023.

HAFTADOR, A. M.; SHIRAZI, F.; MOHEBBI, Z. Online class or flipped-jigsaw learning? Which one promotes academic motivation during the COVID-19 pandemic?. **BMC Med Educ**, v. 21, n. 1, p. 499, Sep 21. 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/34548075>. Acessado em: Jan. 2023.

HEW, K. F.; LO, C. K. Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. **BMC Med Educ**, v. 18, n. 1, p. 38, Mar 15. 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29544495>. Acessado em: Jan. 2023.

HOLLAND, J. C.; PAWLIKOWSKA, T. Learning Cardiac Embryology-Which Resources Do Students Use, and Why?. **Med Sci Educ**, v. 29, n. 4, p. 1051-1060, Dec. 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/34457583>. Acessado em: Jan. 2023.

JENSEN, J. L.; KUMMER, T. A.; GODOY, P. D. D. M. Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. **CBE Life Sci Educ**, v. 14, n. 1, p. ar5, Mar 02. 2015. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25699543>. Acessado em: Jan. 2023.

KIBBLE, J. Use of unsupervised online quizzes as formative assessment in a medical physiology course: effects of incentives on student participation and performance. **Adv Physiol Educ**, v. 31, n. 3, p. 253-260, Sep. 2007. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17848591>. Acessado em: Jan. 2023.

KRAUT, A. S. *et al.* The Flipped Classroom: A Critical Appraisal. **West J Emerg Med**, v. 20, n. 3, p. 527-536, May. 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31123556>. Acessado em: Jan. 2023.

LIKERT, R. The methods of constructing an attitude scale. *In*: FISHBEIN, M. (Ed.). **Readings in attitude theory and measurement**. New York: Wiley, 1967. cap. 11, p. 90-95.

LOCHNER, L. *et al.* Combining traditional anatomy lectures with e-learning activities: how do students perceive their learning experience?. **Int J Med Educ**, v. 7, n. Feb 21, p. 69-74, Feb 21. 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26897012>. Acessado em: Jan. 2023.

MORAES, S. G.; PEREIRA, L. A. A multimedia approach for teaching human embryology: Development and evaluation of a methodology. **Ann Anat**, v. 192, n. 6, p. 388-395, Dec 20. 2010. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20615679>. Acessado em: Jan. 2023.

NAZAR, H. *et al.* A study to investigate the impact of a blended learning teaching approach to teach pharmacy law. **Int J Pharm Pract**, v. 27, n. 3, p. 303-310, Jun. 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30548898>. Acessado em: Jan. 2023.

OZBAY, O.; CINAR, S. Effectiveness of flipped classroom teaching models in nursing education: A systematic review. **Nurse Educ Today**, v. 102, n. Jul, p. 104922, Jul. 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/33940481>. Acessado em: Jan. 2023.

POTU, B. K. *et al.* Learning anatomy before and during COVID-19 pandemic: Students' perceptions and exam performance. **Morphologie**, v. 106, n. 354, p. 188-194, Sep. 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/34384681>. Acessado em: Jan. 2023.

RICER, R. E.; FILAK, A. T.; SHORT, J. Does a high tech (computerized, animated, PowerPoint) presentation increase retention of material compared to a low tech (black on clear overheads) presentation?. **Teach Learn Med**, v. 17, n. 2, p. 107-111, Spring. 2005. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15833719>. Acessado em: Jan. 2023.

RITZ, M. R. C. **Qualidade de vida no trabalho: construindo, medindo e validando uma pesquisa**. 2000. 96 f. (mestrado) - Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Acessado em: Jan. 2023.

SANDER, B.; GOLAS, M. M. HistoViewer: an interactive e-learning platform facilitating group and peer group learning. **Anat Sci Educ**, v. 6, n. 3, p. 182-190, May-Jun. 2013. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23184574>. Acessado em: Jan. 2023.

SAY, R. *et al.* Formative online multiple-choice tests in nurse education: An integrative review. **Nurse Educ Pract**, v. 58, n. Jan, p. 103262, Jan. 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/34902804>. Acessado em: Jan. 2023.

SHAHBA, A. A. *et al.* Development and Evaluation of Interactive Flipped e-Learning (iFEEL) for Pharmacy Students during the COVID-19 Pandemic. **Int J Environ Res Public Health**, v. 19, n. 7, p. 3902, Mar 25. 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/35409584>. Acessado em: Jan. 2023.

TANG, F. *et al.* Comparison between flipped classroom and lecture-based classroom in ophthalmology clerkship. **Med Educ Online**, v. 22, n. 1, p. 1395679, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29096591>. Acessado em: Jan. 2023.

UPSON-TABOAS, C. F.; MONTOYA, R.; O'LOUGHLIN, V. D. Impact of cardiovascular embryology animations on short-term learning. **Adv Physiol Educ**, v. 43, n. 1, p. 55-65, Mar 1. 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30615476>. Acessado em: Jan. 2023.

WALSH, J. P.; CHIH-YUAN SUN, J.; RICONSCENTE, M. Online teaching tool simplifies faculty use of multimedia and improves student interest and knowledge in science. **CBE Life Sci Educ**, v. 10, n. 3, p. 298-308, Fall. 2011. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21885826>. Acessado em: Jan. 2023.



WU, X. V. *et al.* A Clinical Teaching Blended Learning Program to Enhance Registered Nurse Preceptors' Teaching Competencies: Pretest and Posttest Study. **J Med Internet Res**, v. 22, n. 4, p. e18604, Apr 24. 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/32329743>. Acessado em: Jan. 2023.

CAPÍTULO 5

O USO DO NOME SOCIAL COMO DIREITO DO DISCENTE: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Eliane da Silva Ferreira Moura
Luciana Cavalcanti Azevedo

RESUMO

O artigo tem o interesse em debater a necessidade do direito das pessoas transgênero de escolher o seu próprio nome social e a importância deste nome para a sua identidade. Além do mais, destaca como a negação do direito ao nome social pode levar a discriminação e marginalização dessas pessoas. O artigo também fala sobre a necessidade de mudanças nas políticas públicas e nas práticas sociais e legais para reconhecer e respeitar o nome social escolhido pelas pessoas não cisgêneros. Por fim, este artigo apresenta uma proposta pedagógica para um trabalho de conscientização do direito ao uso do nome social na escola, ao tempo que, por meio desta proposta, argumenta-se que o nome social é uma questão essencial para a garantia de direitos humanos e, por isso, devem ser implementadas políticas públicas com intuito de assegurar a liberdade para todas as pessoas. Para enriquecer o debate, recorre-se aos pensadores que colocam em questão a formação de identidades na modernidade tardia e que questionam a compreensão de identidades centradas, ou de expressões performativas naturalizadas biologicamente, a saber: a filósofa Judith Butler (2003) e o pensador Stuart Hall (2006) a partir dos seus conceitos de *performatividade de gênero e identidades descentradas*.

PALAVRAS-CHAVE: Nome social. Transgêneros. Performatividades. Identidades.

1. INTRODUÇÃO

Nome social está relacionado à identidade que uma pessoa atribui a si mesma, apartado do nome que foi registrado no seu nascimento. Logo, este conceito se torna especialmente valioso para pessoas que se identificam como transgêneros, ou seja, que fogem da “normalidade” atribuída pela cultura cisgênero. Além do mais é o nome que pode ser usado por pessoas conhecidas, especialmente entre amigos, familiares e colegas de trabalho, e pode ser diferente do nome registrado em documentos oficiais, como certidão de nascimento ou carteira de identidade.

No entanto, em muitos lugares, a mudança do nome pode ser um processo complicado e difícil para que seja realizada. Além disso, nem todos os lugares reconhecem o nome social, e a pessoa pode ser obrigada a usar o nome atribuído no registro civil, em situações como empregos, escolas e universidades. Isso pode ocasionar diversas frustrações em pessoas não cisgêneros, fazendo com que elas não tenham interesse em frequentar ambientes públicos, como: escola, mercado de trabalho e universidades, podendo direcionar sua existência para ambientes de subalternidades.

Por essas razões, a luta pela validação dos nomes sociais é fator importante para realização efetiva dos direitos democráticos sociais. Por isso, entende-se como fundamental o reconhecimento e o respeito da sociedade, como um todo, em relação à identidade de gênero de cada pessoa, independentemente do nome registrado no seu nascimento. Por ser uma forma de expressar sua identidade de gênero, entende-se como uma jornada necessária para o autodescobrimento, para a afirmação sobre si, uma vez que pode ter impacto positivo no cuidado de si, conforto social e até mesmo sua integridade física e socioemocional.

Em uma cartilha, desenvolvida pelo Governo Federal, denominada “Garantia da utilização do nome social para as pessoas travestis e transexuais” (BRASIL, 2019), pode-se encontrar um triste dado sobre a violência sofrida por pessoas transgêneros no Brasil.

O Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no Mundo. De acordo com a pesquisa realizada pela Transgender Europe (TGEU), rede europeia de organizações que apoiam os direitos da população transgênero, entre janeiro de 2008 e março de 2014, foram registradas 604 mortes de travestis e transexuais no país. Das 53,85% das denúncias, recebidas pelo Disque 100, de violações a população LGBT são oriundas de situações de discriminação, o que demonstra a importância da ampliação e da qualificação da rede de atendimento e de proteção social, bem como de políticas públicas voltadas para o combate a LGBTfobia que faz do Brasil o país que mais mata travestis e transexuais no mundo (BRASIL, 2019, p. 2).

A falta de políticas públicas e de direitos para a comunidade LGBTQIA+ pode ter consequências preocupantes e perenes na sociedade. Algumas dessas consequências incluem discriminação e exclusão social, uma vez que a ausência de direitos para essa comunidade pode levar a uma cultura de discriminação e exclusão, o que pode afetar negativamente sua saúde mental e até mesmo sua expectativa de vida. A discriminação e o estigma que acompanham a ausência de direitos para a comunidade LGBTQIA+ podem levar a um aumento de problemas como ansiedade e depressão. Além do mais, a dificuldade de inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho pode acarretar diversos traumas e obstáculos financeiros, em expectativas em relação ao seu crescimento profissional ou sua participação no mercado financeiro. Logo, tais situações podem ocasionar a falta de igualdade na sociedade, perpetuando a violência contra seus corpos e suas identidades, dificultando a existência de direitos humanos para essa comunidade.

Por essas questões que a inscrição do nome social em espaços públicos passou a ser adotada pelo Governo Federal, nota-se outro trecho da cartilha que fala sobre o decreto do uso do nome social no âmbito da administração pública federal:

Considerando esse cenário, em Abril de 2016, na semana das Conferências Nacionais Conjuntas de Direitos Humanos, foi publicado o Decreto Presidencial Nº 8.727/2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero

de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal (BRASIL, 2019, p. 3).

A escola, por sua vez, por ser entendida como um lugar democrático, público e que aceita a diferença, também deve respeitar o uso do nome social, uma vez que, tal prática se faz fundamental para a aceitabilidade social de todas as pessoas de forma democrática. Assim, no decorrer do artigo, apresenta-se uma proposta pedagógica para um trabalho de conscientização do direito ao uso do nome social na escola. Além do mais, o uso do nome social pode ajudar a combater a violência e o preconceito, criando um ambiente de escola mais inclusivo, confortável, que respeita todas as identidades, já que tal prática pode ter um resultado frutífero para a educação de uma maneira geral.

As pessoas transgênero frequentemente enfrentam desafios e discriminação em sua vida cotidiana, incluindo na escola. Muitas vezes, as escolas públicas não possuem políticas ou recursos adequados para apoiar estudantes transgênero, o que pode levar a uma experiência escolar negativa e pouco inclusiva. Alguns desses desafios pode ser a falta de reconhecimento do nome social e a falta de acesso ao banheiro escolar, podendo ocasionar discriminação e violência por parte de colegas e até mesmo funcionários da escola. Por essa razão, entende-se como fundamental que a Escola (de uma maneira geral) crie políticas e ferramentas que apoiem a inclusão de discentes transgêneros em todos os ambientes da escola e que reconheça seu nome social.

Pontua-se, além disso, que o uso do banheiro por pessoas transgêneros em espaços públicos é uma questão de direitos humanos. Pois, todas as pessoas devem ter o direito de usar o banheiro que se destina à sua identidade de gênero, sem que sua integridade física seja violada, ou que seja submetida a qualquer tipo de violência.

Infelizmente, na prática ainda pode-se observar muitos casos de hostilidade quando pessoas transgêneros fazem o uso do banheiro de acordo com sua identidade social. Sendo, essas pessoas, reduzidas à identidade de seu nascimento, sem que seja concedida o direito de ir e vir e banheiros públicos. Isso inclui a criação de banheiros não binários ou a sinalização clara em banheiros existentes para indicar que todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero, sejam aceitas sem nenhum tipo de constrangimento.

Além disso, a comunidade LGBTQIA+ enfrenta muitas barreiras e dificuldade para a inclusão no mercado de trabalho. A discriminação social, por exemplo, é uma dessas dificuldades que a comunidade tem que lidar, uma vez que não aparece oportunidades, e quando aparece, não há oportunidades de carreira, promoções e salários, o que pode ser fator negativo

para sua inclusão e progresso nesses ambientes. Além do mais, essas pessoas podem sofrer vários tipos de represálias em relação a sua performatividade, ou melhor, seus comportamentos. Tendo que lidar com uso do nome atribuído no seu nascimento, o que não reconheceria sua identidade e levaria a um constrangimento. Entende-se, portanto, a relação entre o nome social e identidade de gênero como elementar, pois o nome é fator fundamental da identidade de uma pessoa e é um aspecto notável de sua performatividade de gênero.

Todas as questões apresentadas anteriormente estão relacionadas à falta de reconhecimento do nome social de pessoas transgêneros na sociedade. Por isso aborda-se como um fator preocupante no que diz respeito à inserção dessas pessoas em ambientes públicos. Para aprofundar o debate, recorre-se aos pensadores que se aproximam das epistemologias que questionam as hierarquias de poder, uma vez que são necessários para desafiar o pensamento dominante e os padrões hegemônicos eurocêntricos. Elas oferecem, ainda, uma perspectiva mais ampla e diversa de como o conhecimento e a verdade são construídos na sociedade, tendo como premissa básica, a valorização das vozes dos povos subalternizados. Por isso, o pensamento pós-moderno ao questionar as narrativas hegemônicas, oferece uma nova perspectiva acerca o papel do pesquisador na produção do conhecimento, pois ajuda a desconstruir a dominação, além de promover uma compreensão mais inclusiva e diversificada do mundo, em que a diferença é respeitada.

2. AS PERFORMATIVIDADES DE GÊNERO E O DESCENTRAMENTO DA IDENTIDADE

Os pensadores que são importantes aqui para auxiliar no debate são Butler (2003) e Hall (2006), a partir dos conceitos de performatividades de gênero e identidades descentradas. Judith Butler é uma filósofa e teórica queer, conhecida por suas contribuições para a compreensão da identidade e do gênero; Stuart Hall, por sua vez, um influente teórico cultural, desenvolveu o conceito de identidade descentrada para descrever a forma como a identidade é construída e entendida em contextos sociais diversos.

Butler (2003), ao desenvolver o conceito de identidade subversiva, compreende a identidade como um fenômeno construído através de práticas, experimentações e (des) continuidades. Butler diz ainda que a identidade não é fixa nem imutável, e que as categorias de gênero, por sua vez, são apreendidas e continuadas (ou não) por meio das performatividades, ou seja, dos atos que ajudam a construir e compreender uma identidade de gênero.

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta,

portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um telos normativo e definidor (BUTLER, 2003, p. 37).

Ao desenvolver esta ideia de gênero, Butler busca questionar a noção de que as identidades são dadas e fixas, e sugere que elas são, na verdade, dinâmicas e mutáveis, pois, permite múltiplas convergências e divergências no seu processo de constituição. Butler, além do mais, argumenta que as performatividades são, em última análise, subversivas, uma vez que desafiam a ideia de que as categorias de gênero são naturalmente dadas ou estabelecidas. Ao invés disso, ela sugere que o gênero é categoria de edificação social e cultural passível a problematização, desconstrução e reconstrução.

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um locus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. Essa formulação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma temporalidade social constituída (BUTLER, 2003, p. 187, grifos da autora).

A repetição estilizada de atos, a partir disso, refere-se às maneiras pelas quais as pessoas constroem e apresentam sua identidade de gênero através de seu comportamento, aparência e expressão. Essa *estilização* do corpo é influenciada por diversos fatores sociais, culturais e históricos, e são frequentemente perpetuadas através de padrões de comportamento socialmente aceitos (BUTLER, 2003). Desde a infância, por exemplo, as crianças são induzidas a se comportar de maneira específica, baseadas em sua possível identidade de gênero, uma vez que as meninas podem ser incentivadas a se vestir de maneira feminina e a se comportar de forma gentil e submissa; enquanto os meninos são estimulados a se comportar dentro dos moldes de uma cultura agressiva, dominante e até mesmo violenta.

Outro pensador importante para o desenvolvimento do debate aqui proposto é Stuart Hall, a partir do seu conceito de identidade descentrada. Segundo Hall (2006), a identidade é descentrada porque é compreendida a partir de fatores diversos que contribuem para sua existência, a exemplo da diferença, que pode ser notada a partir da cor, do gênero e até mesmo da religião. Diferentemente da visão tradicional de identidade a partir de uma dimensão estática e imutável, Hall (2006) postula que a identidade é dinâmica e inerentemente ligada às circunstâncias sociais e culturais em que uma pessoa se encontra. A identidade não é algo que as pessoas possuem, mas sim resultado de diversas interações sociais.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 7).

Hall levanta um debate sobre a identidade ter um caráter descentrado, que sua constituição sempre se realizará a partir das relações externas com outras identidades previamente circuladas, logo, o que dará sentido a uma atribuição identitária será sua relação com o outro. Os sujeitos não são constituídos apenas pelas identidades que compreendem ter, mas a partir das identidades que os outros lhe possibilitam. Tal conceito é importante para evidenciar a polêmica constituição identitária, que por muito tempo foi compreendida como uma categoria estável e homogênea. Ao contrário disso, Hall diz que a identidade é resultado das inúmeras relações que se estabelece com o mundo e com os saberes históricos que constituem o ser humano.

3. PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UM TRABALHO DE CONSCIENTIZAÇÃO DO DIREITO AO USO DO NOME SOCIAL NA ESCOLA

Diante das discussões desenvolvidas nas seções anteriores, aqui se apresenta uma proposta pedagógica para um trabalho de conscientização do direito ao uso do nome social na escola, ao tempo que, por meio desta proposta, enfatiza-se que o nome social é uma questão essencial para a garantia de direitos humanos e, por isso, devem ser implementadas políticas públicas com intuito de assegurar a liberdade para todas as pessoas:

Quadro 1: Proposta Pedagógica.

USO DO NOME SOCIAL COMO DIREITO DO DISCENTE

Autora:

Eliane da Silva Ferreira Moura: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Instituto Federal do Sertão Pernambucano, *campus* Salgueiro. Possui graduação em História pela Universidade Regional do Cariri – URCA - Crato Ceará (1989). Possui graduação em Direito pela Universidade Regional do Cariri - URCA - Crato Ceará (1994). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira - Rio de Janeiro. Especialista em Gestão da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF- Juiz de Fora – MG. Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Estadual de Maringá -UEM -PR.

Cabeçalho da proposta

Área do conhecimento: Educação/ Humanas e Ciências Sociais Aplicadas

Público: Discentes da EEMTI Presidente Geisel

Tema/Conteúdo: Nome Social / Diversidade

Carga Horária: 2h10min.

Habilidade(s) a ser(em) desenvolvida(s):

- 1 – Aplicar conhecimentos sobre o direito ao uso do nome social por alunos travestis e transexuais;
- 2 – Conhecer a legislação pertinente ao direito ao uso de nome social por pessoas travestis e transexuais;
- 3 – Compreender e aplicar as boas práticas de respeito aos direitos da comunidade LGBTQIA+, principalmente no que concerne ao uso do nome social.

Objetivos a serem atingidos com a proposta de trilha de aprendizagem:

- Desenvolver atividades que possibilitem compreender o conteúdo (direito ao uso do nome social por alunos travestis e transexuais), a sua aplicação e replicação pelos alunos do Grêmio Estudantil aos outros alunos da escola.
- Construir o pensamento crítico e a resolução da problemática de forma lúdica e com intencionalidade pedagógica.

Conteúdo(s):

- Decreto nº 8.727
- Resolução 463/2017
- Direitos da comunidade LGBTQIA+
- Direito ao uso do nome social por pessoas travestis e transexuais

Metodologias Ativas de aprendizagem presente na trilha:

- 1 – Estudos de caso;
- 2 – Seminários e discussões.

ETAPAS DA PROPOSTA

1º

Contextualização

Tempo: 30 min.

Reuniremos os alunos do Grêmio Estudantil da EEMTI Presidente Geisel, na Sala do Grêmio, e explicaremos a eles essa proposta de trabalho. Iniciaremos apresentando a temática da trilha e informando a sua relevância, da seguinte forma:

A trilha “**Uso do nome social como direito do discente**” faz parte do percurso formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por meio dela, estimularemos o debate, a reflexão e a troca de ideias para se (re)pensar sobre a importância do respeito ao direito de uso do nome social para pessoas travestis e transexuais. Tal discussão se faz necessária para a efetivação de uma comunidade escolar mais inclusiva, igualitária e participativa. Vale destacar também que os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio tem exigido, da formação dos estudantes, a conscientização de seu papel como elemento central das mudanças que virão, e discutir os direitos da comunidade LGBTQIA+, como no caso do nome social, faz desta trilha um elemento chave para a maturidade cidadã que se espera das futuras gerações.

Problemática:

Quais ações educativas a escola pode promover para contribuir com o respeito ao direito do uso do nome social para pessoas travestis e transexuais?

Que enfrentamento a escola deve fazer diante de atitudes discriminatórias e comentários preconceituosos por parte de estudantes em relação aos nomes sociais desses discentes?

Desafio:

Desenvolver ações e estratégias de conscientização entre a comunidade estudantil quanto ao uso do nome social por discentes travestis e transexuais.

2º Estudo dos casos:

Tempo: 50 min.

Resolução de duas situações problemas reais de modo que os estudantes possam avaliar o contexto e os atores envolvidos e propor soluções aceitáveis à realidade.

Divisão do grupo de alunos do Grêmio Estudantil (10 estudantes) em duas equipes de cinco membros para que cada grupo receba uma situação problema e se proponha a solucioná-la. Por fim, deve haver um momento de compartilhamento das resoluções dos problemas com a turma.

Estudo de casos propostos

Equipe n. 1	Equipe n. 2
<p>Contra xingamentos e agressões</p> <p>“Viado”, "Mariquinha", "Maria Sapatão". Essas são algumas das expressões pejorativas adotadas por alguns estudantes para constranger pessoas que se apresentam utilizando nome social e não se encaixam nos papéis de feminilidade ou masculinidade esperados. Segundo pesquisa, 73% dos alunos LGBT já sofreram assédio verbal. Beto de Jesus, Secretário da América Latina e Caribe da Associação Internacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais (Ilga, na sigla em inglês), explica que essa rejeição está enraizada nas questões de gênero. “Recebemos uma Educação sexista. Quando queremos ofender um homem, usamos termos que afirmam que ele é tão fraco quanto uma mulher”, afirma ele.</p> <p>(Texto adaptado do site: https://cidadeverde.com/diversidade/p/6)</p> <p>Que enfrentamento a escola deve fazer diante de atitudes discriminatórias e comentários preconceituosos (como esses expostos no texto acima) por parte de estudantes em relação aos nomes sociais desses discentes?</p>	<p>Contra agressões verbais e ameaças na internet (cyberbullying)</p> <p>A falsa sensação de impunidade oferecida pelas redes sociais possibilita que os ataques ao direito de uso do nome social para estudantes travestis e transexuais ultrapassem os limites dos muros da escola e cheguem às redes sociais. Ainda, linchamentos virtuais e postagens ofensivas são cada vez mais comuns e colaboram com a exclusão e a sensação de abandono dessas/es garotas/os: 34,7% dos jovens LGBT já passaram por isso.</p> <p>(Texto adaptado do site: https://cidadeverde.com/diversidade/p/6)</p> <p>Dessa forma, muitas/os jovens se retraem e sofrem calados, conseqüentemente podem vir a adentrarem em um quadro de ansiedade patológica e depressão.</p> <p>Quais ações educativas a escola pode promover contra o cyberbullying e para contribuir com o respeito ao direito do uso do nome social para pessoas travestis e transexuais?</p>

(A pesquisadora, 2023)

3º Seminários:

Tempo: 50 min.

Método que pretende aplicar a prática através da construção do material e apresentação das resoluções dos problemas, acima exposto - pelos estudantes. O potencial argumentativo dos estudantes é um grande diferencial desta metodologia.

Faremos novamente a divisão da turma em duas equipes (com cinco membros), haverá a verificação das propostas de resolução dos problemas 01 e 02 pela professora, posteriormente um momento de apresentação e discussão das resoluções propostas (25 minutos para cada equipe).

Material apoio que poderá ser apresentado aos estudantes no ato da etapa de Contextualização:

BRASIL. **Decreto nº 8.727**, de 28 de abril de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

CEARÁ. **Portaria regulamenta uso de nome social em todos os serviços do Estado**. Defensoria Pública do Estado do Ceará. 2 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.defensoria.ce.def.br/noticia/portaria-regulamenta-uso-de-nome-social-em-todos-os-servicos-do-estado/> Acesso em: 25 nov. 2022.

CEARÁ. **Resolução 463/2017**. Conselho Estadual de Educação do Ceará. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2017/09/resoluo-0463-2017-incluso-do-nome-social.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

RESUMO DE TODAS AS ETAPAS

Duração: 2h10 min.

Desafio:

Desenvolver ações e estratégias de conscientização, relacionadas ao direito de uso do nome social pelos estudantes travestis e transexuais, entre alunos, membros do Grêmio Estudantil da EEMTI Presidente Geisel.

Restrições a Ideação:

- Timidez dos participantes;
- Resistência ao abordar o tema proposto;
- Pouca experiência dos estudantes em apresentações de trabalhos.

1º Momento (Contextualização): Reuniremos os alunos do Grêmio Estudantil da EEMTI Presidente Geisel, na Sala do Grêmio, e explicaremos a eles essa proposta de trabalho. Iniciaremos apresentando a temática da trilha e informando a sua relevância (30 minutos).

2º Momento (Estudo dos Casos): Divisão das equipes e entrega dos estudos de caso a cada grupo que deverá propor soluções em um tempo de 50 minutos.

3º Momento (Seminários): Cada grupo deve apresentar seu posicionamento e ouvir os dos demais para ao final verificar quais as melhores soluções para os casos (50 minutos).

Para a Prototipagem da ideia disponibilizar:

- Folhas de papel A4;
- Canetas hidrocor coloridas;
- Cartolinas;
- Fita adesiva;
- Celular com acesso a internet.

AVALIAÇÃO

1ª Escolha das melhores soluções apresentadas pelos estudantes;

2ª Premiação das melhores soluções apresentadas;

3ª Convidar membros da comunidade LGBTQIA+ e representantes de empresas para participar do momento de culminância do projeto.

Sugestão: Essa abordagem pode ser realizada no mês de junho, visto que este período se refere ao mês reservado para o combate ao preconceito à comunidade LGBTQIA+.

REFERÊNCIAS SUGERIDAS:

OLIVEIRA, Antônio Roberto. **Ética profissional**. Belém: IFPA; Santa Maria: UFSM, 2012.

PARÁ. Ministério Público. **LGBT: Conceitos, direitos e conquistas**. Organizado por Lílian Viana Freire, Oziléa Souza Costa e Rodrigo Sampaio Marques de Souza. 2. ed. rev. atual. ampl. Belém: Ministério Público do Estado do Pará, 2016.

TV Brasil. **Preconceito contra comunidade LGBT interfere no mercado de trabalho**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GUIBVi6N2f4>. Acesso em 14 fev. 2023.

Fonte: Dados de pesquisa (2023).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, entende-se que o uso do nome social é uma questão fundamental para garantida democrática dos direitos sociais, além do reconhecimento e cuidado singular da existência de todas as pessoas. O uso do nome social desenvolve oportunidades para que pessoas não cisgêneros possam ser chamadas pelo nome que corresponde às suas identidades, sem sofrer qualquer tipo de violência ou discriminação. Além do mais, o uso do nome social

também pode trazer uma série de vantagens para a saúde física e socioemocional dessas pessoas, sendo, portanto, responsável pela inclusão delas no mercado de trabalho e na sociedade de uma maneira geral.

Apesar da resistência de uma parcela da sociedade em aceitar o uso do nome social, é fundamental que a sociedade desenvolva políticas públicas que se voltem para o respeito à diferença, permitindo que cada sujeito seja aceito como é, sem preconceitos, violências ou hostilidades. Nesse sentido, a proposta pedagógica apresentada neste trabalho teve como função propor um trabalho de conscientização do direito ao uso do nome social na escola, ao tempo que, por meio desta proposta, enfatizou-se que o nome social é uma questão essencial para a garantia de direitos humanos. Assim, ressalta-se que é dever de todas as pessoas atentar-se para essas questões, uma vez que a garantia de igualdade e dignidade devam ser atributos de todas as pessoas, sem levar em conta que as identidades de gênero sejam categorias necessárias para suas garantias.

Para compreender melhor o debate, recorre-se aos pensadores Butler (2003) e Hall (2006) a partir dos seus conceitos de performatividade de gênero e identidades descentradas, com intuito de compreender como as formações de identidades pós-modernas se constituem enquanto múltiplas e dinâmicas, uma vez que não são mais entendidas como estanques ou estáveis. Esses conceitos são importantes justamente para se pensar o nome social como um espectro das identidades, e se estas são múltiplas e descentradas, aquele não pode ser entendido como um fator impermeável.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. Problemas de gênero. **Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Garantia da utilização do nome social para as pessoas travestis e transexuais**. Cartilha. 2019. Disponível em https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Folders/cartilha_nome_social.pdf. Acessado em: Fev. 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CAPÍTULO 6

INCLUSÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES E DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DA PARAÍBA

Ricardo Ferreira
Jacqueline Pereira Gomes
Rogério Silva de Vasconcelos
Gabriele Pfeiffer
José Sérgio da Cunha
Sueli Aparecida Albuquerque de Almeida

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo verificar quais são as percepções e desafios enfrentados pelos professores que atuam em turmas da Educação Básica da Paraíba a respeito à Educação Inclusiva. Ancorados nos estudos de Mesquita (2004); Kassar (2012), Souto (2014, p. 293), dentre outros. A mesma possui abordagem qualitativa, e o público alvo contou com a participação de 18 docentes que atuam em turmas do Ensino Médio de diferentes escolas do Estado da Paraíba. O instrumento de coleta de dados partiu da aplicação de um questionário, o composto por cinco questões, das quais duas objetivas e três questões eram subjetivas. Para análise dos questionários, foi feita a interpretação das respostas fornecidas ao instrumento de coleta de dados, bem como, de transcrições fieis das falas que foram colocadas pelos participantes da pesquisa, apresentação de Figuras e também da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Diante dos resultados obtidos com a realização da pesquisa, é possível constatar que os desafios encontrados pelos professores respondentes do questionário que os desafios encontrados são diversos, dentre eles a falta de capacitação, a forma de adaptar a metodologia de ensino adequada, entre outras.

PALAVRAS-CHAVE: Estudante com deficiência. Ensino regular. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A partir da implementação da Educação Inclusiva no Brasil, muitos questionamentos passaram a ser levantados pela população, principalmente em relação aos desafios que precisariam ser enfrentados, diante dos posicionamentos de cada indivíduo sobre a inclusão educacional, e com isso, os debates a respeito da Educação Inclusiva tem se intensificado. A Educação Inclusiva, assunto esse que é cenário de diálogos e discussões no ambiente escolar, visto que o território brasileiro, possui em seus documentos oficiais leis que asseguram a inclusão da pessoa com deficiência e necessita que a população tenha consciência da existência das mesmas e de como elas se aplicam.

Dado que a Educação Inclusiva não pode ser entendida apenas como um cumprimento de lei nas diferentes vertentes da sociedade, mas sim, como uma área de ensino que necessita de estudos e compreensões dos indivíduos para ser possível realizar a aplicação de forma efetiva e eficaz. Para isso, os professores que atuam nas diferentes etapas da Educação Básica necessitam estar capacitados para atuarem na área. Nessa perspectiva, a inclusão começa num

eu que se dirige a um tu, cujo efeito deve necessariamente desdobrar-se em um nós. Assim, pode-se vislumbrar uma amenização das dificuldades enfrentadas pelos professores.

Não é possível acreditar que um sistema de ensino que envolve a Educação Inclusiva acontece de maneira satisfatória, tendo como instrumentos políticos sociais-democráticas, que acabam por se reafirmarem totalitárias. Os questionamentos sociais, o problema das diferenças, vão além de tudo que já se tem tentado fazer, as dificuldades encontradas pelos professores que atuam com alunos com deficiência na Educação Básica são diversas. O aperfeiçoamento se faz necessário cotidianamente, em um percurso vital de superação de todas as formas de preconceito, que permita que a cultura da vida chegue de forma plena para todos, com suas peculiaridades.

A Educação Inclusiva se remete a uma modalidade de ensino mais humana e democrática, que abrange a ampliação do processo de ensino aprendizagem a todas as pessoas, com ou sem deficiência, no exercício da participação efetiva na construção do seu saber. Fala-se de um processo social de ensino-aprendizagem que recebe mais espaço e fortes defensores no âmbito educacional, sendo, necessária a aceitação para a escolarização de crianças, jovens e adultos.

O estímulo por essa pesquisa, provém da necessidade de entender como acontece a inclusão no ambiente escolar, bem como, da importância em compreender o papel dos professores a respeito dessa temática, para que as suas práticas pedagógicas em sala de aula possam conduzir os estudantes ao conhecimento de maneira significativa.

Por todo o exposto, torna-se coerente se pensar em uma pesquisa que busca compreender os desafios que os docentes da educação básica vêm enfrentando, relacionados a alunos que possuem algum tipo de deficiência nas escolas e que diante disso, sejam pensadas metodologias capazes de auxiliar os professores em sala de aula.

A escolha por professores da Educação Básica se deve, entre outras razões, à falta de capacitação destes profissionais e pela necessidade que os mesmos têm em aprender mais sobre como trabalhar com alunos que possuem deficiências.

Nesse viés, esse trabalho teve como objetivo verificar quais são as percepções e desafios enfrentados pelos professores que atuam em turmas da Educação Básica da Paraíba sobre a Educação Inclusiva.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Foi na Constituição de 1988, que se deu início a reforma do Sistema Educacional Brasileiro, com o intuito de alcançar a igualdade e o direito do acesso de todos à escola, de acordo com Mesquita (2004):

A política educacional brasileira do início da década de noventa foi marcada pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, da ênfase na universalização do acesso, mas que ao mesmo tempo vai dar espaço ao projeto neoliberal que prometia o ingresso do país na era da modernidade através da reforma do Estado (MESQUITA, 2004, p. 105).

No mundo, a Educação Inclusiva foi marcada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca. É possível compreender que o percurso da Educação Inclusiva, até chegar atualmente, é marcada pela ruptura da falta de conhecimento, preconceitos enraizados e imposições da sociedade. No território brasileiro todos, sem distinção nenhuma, possui direito a educação de qualidade, e o mesmo é estabelecido nos documentos da Constituição de 1988, como também, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, deste modo, o Estado e a família tem como dever promovê-la.

Kassar (2012) falar de educação inclusiva no Brasil implica necessariamente na análise de dois fatores primordiais: a desigualdade e a diversidade. A nação brasileira está fundamentada em uma grande diversidade de povos e culturas, que muitas vezes não se respeitam. O setor econômico também promove choques negativos para o surgimento da desigualdade, fazendo com que o país passe por diversos problemas, impactando a vida de crianças e jovens. Conforme o autor, a pobreza, a marginalidade e até a crença podem ser descritas como parte da educação especializada, necessitando de qualificações profissionais para promover um ensino diferenciado e inclusivo.

A conquista pela Educação Inclusiva no Brasil e nos demais países se deu através de inúmeras lutas e reivindicações da sociedade, da ciência e de massas que estavam em busca da valorização e promoção da aprendizagem a pessoa com deficiência, independente de qual fosse ela (SOUTO, 2014).

A inclusão é abordada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de 2008. Desse modo, é importante que os diretores saibam do que se trata essa Constituição, e além de tudo tenham conhecimento sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual determina a obrigatoriedade de pessoas com deficiência e com qualquer

necessidade especial de estar presente em ambientes educacionais inclusivos (YOSHIDA, 2018, p. 5).

A ideia de inclusão sugere uma equalização de direitos e de valorização para os estudantes em sua totalidade, sem distinguir o público-alvo. As diferenças presentes em cada pessoa fazem parte da composição de cada um, e assim, estudantes com deficiência são tão iguais, como qualquer outro estudante. Esse olhar, no entanto, leva em consideração que esses estudantes, necessitam de condições específicas de aprendizagem, e as mesmas devem ser elaboradas por cada unidade escolar.

De acordo com Ropoli *et al.* (2010, p. 8):

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 8).

Para haver inclusão a sociedade necessita passar por mudanças, entendendo que ela precisa está disposta para auxiliar as necessidades da sua comunidade, que, independentemente de algum membro possuir alguma deficiência, sejam presentes do processo de inclusão, tendo o direito de fazer parte dela e não utilizar essa imposição como se os indivíduos necessitassem provar algo a alguém (SASSAKI, 2006).

Para realizar uma educação que promova a aprendizagem dos estudantes com deficiência, necessita que sejam considerados os seguintes pontos: conscientização, respeito a diversidade, promoção de acesso à escola, políticas de investimento para com a estrutura e os equipamentos necessários, valorização e qualificação dos profissionais que trabalham com esse público, entre outros.

3. METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa. A mesma volta-se para a descrição da complexidade de um determinado questionamento, procurando desenvolver a interação de algumas variáveis, compreendendo de qual forma os processos dinâmicos de determinados grupos sociais influenciam na pesquisa, identificando as colaborações para o processo de mudança, criação ou formação de opiniões de um dado grupo, e ainda, possibilitando que haja a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos envolvidos (OLIVEIRA, 2002).

O público alvo da pesquisa contou com a participação de 18 professores que atuam no Ensino Médio de diferentes escolas do Estado da Paraíba. Os mesmos possuíam faixa etária

entre 22 e 50 anos. De modo que 5 professores participantes possuíam cursos de Especialização e 3 professores detinham do título de Mestre. E os mesmos estavam atuando na escola durante o período mínimo de 3 anos e máximo de 20 anos.

O instrumento de coleta de dados partiu de um questionário contendo cinco perguntas, das quais duas eram objetivas e três eram subjetivas. Em algumas questões se fez necessário, que os professores justificassem suas respostas.

Para análise dos questionários, foi feita a interpretação das respostas fornecidas ao instrumento de coleta de dados, bem como, de transcrições fieis das falas que foram colocadas pelos participantes da pesquisa, apresentação de Figuras e também da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 15) uma vez que, “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A análise de conteúdo se apresenta como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que procura fazer o uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados que foram coletados com a aplicação do instrumento de coleta de dados serão apresentados de maneira fiel e conforme as análises que foram feitas em cada questionário.

Deste modo, inicialmente os professores também foram investigados em quais turmas e quais etapas de ensino (EJA ou Regular) ministravam aulas, e conforme os dados apresentados, é possível observar que 12 professores ministravam aulas no 1º ano do Ensino Médio; seguido de 9 alunos que ministravam aulas no 2º ano do Ensino Médio; 7 professores que lecionavam aulas no 3º ano do Ensino Médio; e por fim, 5 professores que trabalhavam na EJA.

Deste modo, conforme com os dados que foram obtidos, é possível concluir que dos professores analisados, a maioria ministrava aulas nos 3 anos do Ensino Médio.

Posteriormente, os professores foram indagados sobre se ministram/ministravam aulas a alunos com algum tipo de deficiência e qual seria ela.

Segundo com as respostas dos professores que foram fornecidas ao instrumento de coleta de dados, foi possível observar que 7 professores ministram/ministravam aulas para alunos com algum tipo de deficiência, e quando questionados sobre quais seriam elas, eles citaram visual, física e auditiva.

Sequencialmente os professores foram indagados sobre de que forma os alunos com deficiência eram incluídos nas aulas. As respostas dos professores ao instrumento de coleta de dados, encontram-se expostas no Quadro 1.

Quadro 1: Sistematização das respostas dos professores relacionada a inclusão dos estudantes nas aulas.

Categoria 1: Explique como ocorre a inclusão de estudantes com deficiência nas suas aulas?		
Subcategorias	Nº de Falas	Fala dos alunos
1.1 Os professores explicaram que acontecia de maneira natural.	9	<i>“A inclusão dos estudantes acontece de forma espontânea, e com o auxílio dos demais alunos presentes na sala de aula”.</i> (Professor 2)
1.2 Os professores buscavam meios de entender a forma que o aluno aprende melhor.	4	<i>“Sempre busco conversar com meu aluno e entender de que maneira ele aprender melhor”.</i> (Professor 5)
1.3 Os professores sentem dificuldades em ministrar aulas.	3	<i>“Sinto dificuldade de ministrar aulas, pois, não tive capacitação para isso”.</i> (Aluno 21)
1.4 Os professores ouviam a experiências de outros professores.	2	<i>“Tento estudar e ouvir experiências de outros professores sobre o assunto”.</i> (Professor 22)

Fonte: Autoria própria (2023).

Conforme os dados expostos no Quadro 1, é possível observar que 9 professores explicaram que a inclusão nas suas aulas acontecia naturalmente; 4 professores utilizavam o diálogo para compreender a forma que o seu aluno aprendia melhor; 3 professores sentiam dificuldades de ministrar aulas a alunos com deficiência; e 2 professores afirmaram que tentavam ouvir a experiência de outros colegas de profissão acerca da temática.

A literatura científica reporta que nas escolas regulares, os professores tem sido questionados sobre o conhecimento em relação as diversas temáticas, tais como deficiência, de modo a compreender o que a metodologia adequada na sala de aula (SEABRA JÚNIOR; MANZINI, 2006).

Em relação às dificuldades encontradas pelos professores sobre a utilização de metodologias inclusivas nas salas de aulas, as mesmas podem ser relacionadas as condições de trabalho, mais exatamente na indisponibilidade de parte dos professores em buscar as mudanças, bem como, o desinteresse em estudar e dialogar com os pares sobre possibilidades e novas ideias (FALKENBACH; LOPES, 2010).

Sequencialmente os professores foram indagados sobre qual era o maior desafio enfrentado por eles, ao ensinar a estudantes que possuíam algum tipo de deficiência?

Quadro 2: Sistematização das respostas dos professores sobre o trabalho com alunos com deficiência.

Categoria 2: Explique qual é o maior desafio para trabalhar com estudantes que possuem deficiência?		
Subcategorias	Nº de Falas	Fala dos alunos
2.1 Os professores explicaram que o maior desafio era a necessidade do apoio pedagógico.	7	<i>“É uma aula que deve ser bem planejada e que necessita de apoio pedagógico e de mão-de-obra especializada para acontecer de formar inclusiva”.</i> (Professor 2)
2.2 Os professores justificaram a necessidade de capacitação.	6	<i>“A falta de capacitação, pois nunca tivemos”.</i> (Professor 5)
2.3 Os professores sentem dificuldades em preservar a identidade do aluno.	5	<i>“O desafio maior que vejo é incluir o estudante de modo a preservar a sua deficiência.”</i> (Professor 21)

Fonte: Autoria própria (2023).

Consoante com os dados apresentados no Quadro 2 é possível compreender que 7 professores falaram sobre a necessidade de apoio pedagógico; seguido de 6 professores que falaram sobre a necessidade de realizar cursos de capacitação; e por fim 5 professores que sentiam dificuldades de preservar a deficiência do seu aluno.

A inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas, foi uma das reformas mais revolucionárias que muitos países já tiveram. Também nessa perspectiva a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 confiou o papel do Ministério da Educação a aprendizagem dos estudantes com deficiência e a prioridade do ensino destes alunos nas escolas regulares.

Por fim, os professores foram questionados sobre se utilizavam metodologias inclusivas em suas aulas.

A partir da análises que foram realizadas no instrumento de coleta de dados foi possível observar que 12 professores tentavam utilizar metodologias inclusivas em suas aulas; 4 professores faziam uso de metodologias inclusivas e; 2 professores que não utilizavam metodologias inclusivas em suas aulas.

A utilização de metodologias inclusivas visa a participação dos estudantes nas aulas e possibilita a socialização dos estudantes na sala de aula. A implementação de metodologias inclusivas de ensino, auxilia no processo de ensino-aprendizagem de modo a contribuir com o rendimento estudantil. Quando os professores traçam metodologias de ensino que possibilitam a inclusão do aluno com deficiência, seja ela qual for, torna-se possível a contextualização dos conteúdos, assim como, ajuda na facilitação dos conceitos ensinados (MRECH, 1998).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante os resultados obtidos com a realização da pesquisa, é possível constatar que os desafios encontrados pelos professores que atuam nas escolas regulares do Estado da Paraíba

são inúmeros, dentre eles a falta de capacitação, a forma de adaptar a metodologia de ensino adequada, entre outras.

Incluir o aluno, vai além da adoção de metodologias de ensino que consigam englobar o estudante no contexto escolar, é necessário a empatia do professor e dos demais membros da comunidade escolar, de modo a promover acessibilidade, interação e diálogos que promovam a aprendizagem significativa.

Sendo assim, pode-se concluir que os desafios são inúmeros enfrentados pelos professores, sendo importante que sejam promovidos diálogos que alcancem a sociedade em sua totalidade e que haja a formação apropriada para cada profissional, de maneira que ele consiga atingir o seu objetivo ao ministrar a sua aula, e proporcionar a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.13, n.3, p.118, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/9469>. Acessado em: Abr. 2023.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 833- 849, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: Abr. 2023.

MESQUITA, N. **Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado**. Anped, 2004. Disponível em: <<https://189.1.169.50/reunioes/27/gt/15/p151.pdf>>. Acessado em: Jun. 2023.

MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva**. Revista Integração, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001011311>. Acessado em: Abr. 2023.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**, v1. 50p. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acessado em: Abr. 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, p. 40, 2006. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/644.pdf>>. Acessado em: Abr. 2023.

SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. Educação física e inclusão: considerações sobre a ação docente no ambiente escolar. In: **SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, 1., 2006, São Paulo. *Anais...*, São Paulo: FEUSP, 2006. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2006/comunicacoes_47.pdf. Acessado em: Abr. 2023.

SOUTO, M. T. de. **Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. 2014. 36p. Monografia (Licenciatura em Química) - Departamento de Química, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5051/1/PDF%20-%20Maric%C3%A9lia%20Tom%C3%A1z%20de%20Souto.pdf> . Acessado em: Abr. 2023.

YOSHIDA, S. **Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública**. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusaodos-alunos-com-deficiencia-na-escola-publica>. Acessado em: Abr. 2023.

CAPÍTULO 7

JOGOS COMO RECURSOS NO ENSINO DE QUÍMICA

Lucas Moraes Gomes
Sherlyane Alves Neves
Paulo Igor Prestes Rodrigues
João da Silva Carneiro
Luely Oliveira da Silva
Liderlanio de Almeida Araújo

RESUMO

Os jogos para o ensino de química é um instrumento incentivador para a ampliação do conhecimento dos estudantes, bem como auxilia no desenvolvimento, físico e social, levando-os a assimilar com maior facilidade a assunto abordado. É, perceptível que muitos educadores ainda desenvolvem suas aulas estruturada no ensino tradicional, onde o estudante é visto como um receptor do conhecimento já pronto. Contudo, o jogo surge com alternativa segura na prática educativa auxiliar positivamente o professor. Assim, o presente estudo teve por finalidade diagnosticar o que os estudantes de uma turma de química acham acerca da temática jogos aplicados ao ensino de química. O mesmo se justifica na importância de avaliar a opinião dos discentes em primeiro momento para se trabalhar posteriormente com os mesmos meios de se desenvolver jogos bem como reaplicar o que já existe em sua ação docente. Nesta perspectiva, constatou-se que por meio do questionário aplicado que a utilização dos jogos para o ensino de química, contribuem para a aprendizagem do educando, bem como percebeu que segundo os discentes que participaram afirmam que o professor deve fazer uso dos jogos para tornar as aulas de química mais dinâmica e interativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de química. Jogos. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Ultimamente o ensino de química tem se tornado cada vez mais complexo na visão dos estudantes, devido às dificuldades em compreender os conteúdos abordados nas aulas dessa disciplina. A literatura (FIALHO, 2016; FERNANDEZ, 2018), enfatizam a necessidade de aborda os conteúdos dessa ciência em associação com o cotidiano e de formas interdisciplinar, em uma visão mais ampla integrada com a realidade do cotidiano do estudante.

Alguns professores ainda seguem o ensino tradicional descontextualizado, o que promove uma certa insatisfação nos alunos e que por sua vez terminam se vendo obrigado a memorizarem fórmulas, algoritmos e símbolos. Assim, tem-se cada vez mais desmotivando os discentes em aprender o conteúdo da química (BERNARDELLI, 2008).

De acordo com Silva (2013), existem várias dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos para chegar a uma solução do problema em compreender a disciplina de química. Onde, se reafirma que infelizmente essa ciência é interpretada com uma matéria desinteressante para maioria dos estudantes, além de acarretar notas baixas.

É importante que se tenha um olhar voltado para a química vem sendo abordado em sala, além de se avaliar a necessidade de trabalhar com as diversas alternativas que se existe para o ensino dessa disciplina, como a exemplo, os jogos que proporcionam uma aprendizagem mais significativa. Assim, o jogo é instrumento incentivador para o conhecimento químicos do aluno, pois fazendo ele a gostar das atividades lúdicas promovendo a construção cognitivo do estudante, físico e social, levando-os a assimilar mais com facilidade a matéria abordada (VIEIRA; GUIMARÃES, 2015).

O jogo tem outro papel importante no processo de ensino e aprendizagem, o de despertar no aluno o anseio de aprender, despertando seu desejo e sua motivação em relação ao conteúdo apresentado pelo professor. É nesse contexto que o jogo didático ganha espaço como ferramenta motivacional para o aprendizado do conhecimento químico, pois visa estimular o interesse dos discentes (CUNHA, 2012).

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem por finalidade diagnosticar o que os estudantes de uma turma de química acham acerca da temática jogos aplicados ao ensino de química. O mesmo se justifica na importância de avaliar a opinião dos discentes em primeiro momento para se trabalhar posteriormente com os mesmos meios de se desenvolver jogos bem como reaplicar o que já existe em sua ação docente.

Constatou-se que por meio do questionário aplicado que a utilização dos jogos para o ensino de química, contribuem para a aprendizagem do educando, bem como percebeu que segundo os discentes que participaram afirmam que o professor deve fazer uso dos jogos para tornar as aulas de química mais dinâmica e interativa.

2. REFERENCIAL TEORICO

A relação dos saberes aluno-professor é pauta de uma gama vasta de discussões, diversos teóricos tais como Arroyo (2005), Souza e Silva (2012), Fernandez (2018), dentre outros discutem que os conhecimentos são meramente transmitidos do educador para o educando. Assim, nota-se que ainda existe uma educação estruturada no ensino tradicional, onde o estudante é visto como um receptor do conhecimento já pronto.

Neste sentido, é necessário que os professores passem a se preocupar em dinamizar suas aulas, encontrando materiais e metodologias de ensino que possibilite a ruptura com o “tradicional modelo de ensino”. É importante que haja uma interação entre o educando e educador para melhor dinâmica em sala de aula (MORAN, 2017)

Uma forma de promover maior dinamização nas aulas é a abordagem dos conteúdos através de temas que possuam relação com o cotidiano. Estes quando possuem uma ligação com a vida do estudante favorece o despertar da curiosidade do mesmo pela temática. Tal fato é justificado por fazer uma relação entre a contextualização e a vivência do mesmo, caracterizando maior segurança na apropriação do tema, por estar fazendo sentido com o conhecimento prévio de sua realidade (GIANASI; NASCIMENTO JÚNIOR, 2018).

Hoje em dia os educadores contam com uma gama diversificada de opções de atividades lúdicas que possibilitam maior dinamização de suas aulas. Segundo Bernardelli (2008), “A modernidade exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento”, sendo importante que o professor esteja aberto as mudanças necessárias para transcender a realidade da aula tradicional e abordar com os educandos um ensino dinâmico, interativo e participativo tornando o estudante protagonista do seu conhecimento (GONÇALVES; SILVA, 2020).

No ensino de Química, no contexto da sala de aula é observado a transferência do conhecimento por parte do professor e a recepção do conhecimento por parte do aluno, em que na maioria das vezes não são compreendidas devido a tal forma de ensino ser vista como ultrapassada. Desse modo, para que o professor estimule o interesse dos discentes pelas aulas de química, é fundamental que seja feita uso de algumas estratégias modernas, por exemplo, fazendo uso de jogos e experimentos na prática para os alunos, deixando de lado a mesmice das aulas tediosas (FIALHO, 2016).

As atividades lúdicas são práticas de suma importância para o desenvolvimento educacional e pessoal do estudante. Dentre as práticas destaca-se o jogo uma ferramenta que incentiva e estimula o processo de construção do conhecimento. Tal instrumento pode promover mudança na sala de aula de maneira divertida para Souza e Silva (2012) este proporciona o prazer e o esforço instintivo do estudante.

Sendo assim, os jogos são recomendados por fazer uso de recursos didáticos educativo, que podem ser empregados em períodos distintos como na exposição de conteúdo para obter a construção do conhecimento cognitivo e habilidades educacionais necessárias do estudante, que ele possa memorizar mais facilmente o tema abordado em sala de aula (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.*, 2020).

Diante disso, o jogo educativo é usado como recurso interdisciplinar no ensino de química com finalidades pedagógicas que promovem o ensino-aprendizagem, aumentando a construção do saber. Por exemplo, o jogo de memória ou de quebra-cabeça, os alunos

desenvolvem técnicas de concentração, organização entre outras, pois a dinâmica relaciona fórmulas químicas (LORENSON; PEREIRA; MARIANO, 2020).

Compreender o processo e a ludicidade inerente ao jogo, assim como suas potencialidades é ponto de partida para que o professor desempenhe um trabalho ativo e com real significado para os seus alunos. Desta forma o docente tem um papel crucial pois qualquer material didático que não tenha o intermédio do educador, não terá resultados significativos, e assim salienta-se a relevância da função mediadora do professor no processo de aplicação do jogo, fazendo-se como condutor e orientador das atividades (CUNHA, 2012).

Assim, o jogo didático é uma atividade diferenciada onde constitui regras administrada pelo docente, assim para que o professor possa fazer uma boa escolha é necessário que tenha seu objetivo de ensino específico para o jogo se torne mais didático na sala de aula onde deva preencher as lacunas para tornar o ensino de química mais diversificado ligado ao interesse e a motivação dos alunos tendo um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa e a coerência ligado aos objetivos pedagógicos (MIRANDA, 2015).

Existe uma gama vasta de jogos, baseando-se em cartas, tabuleiros, quebra cabeça, de expressão corporal e os digitais. Este último na atualidade é o mais escolhido entre os estudantes, estes podem ser integrados no ambiente escolar na forma de instrumentos para o conhecimento eficaz do aluno.

O jogo digital favorece as aprendizagens lúdicas e eleva a capacidade cognitiva dentro dos assuntos abordados pelo professor. Assim, existem vários jogos disponíveis na internet que podem auxiliar o educador tornar a sua didática mais acessíveis como por exemplo é a plataforma Kahoot que engloba um jogo on-line que pode ser adaptado e utilizado com diversas finalidades e o site Rachacuca (LIMA *et al.*, 2020).

3. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A presente proposta de investigação foi uma pesquisa de campo com análise qualitativa desenvolvida na Universidade do Estado do Pará da cidade de Cametá com 16 graduandos do Curso de Licenciatura em Química do sétimo período. O instrumento de coleta de dados foi um questionário, contendo 05 perguntas. previamente categorizado na concepção dos jogos como instrumento de aprendizagem e os games como recurso tecnológico educacional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas respostas obtidas no questionário 100% dos graduandos declaram os jogos como alternativa para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem afirmando que o jogo contribui para a construção do conhecimento. Segundo Zanon (2008) os jogos proporcionam ao aluno uma forma prazerosa de aprender a estudar. Com isso, oferece novas maneiras de avaliar o aluno com o conteúdo estudado em meio mais dinâmico para facilitar a aprendizagem.

Os dados do questionário demonstraram que todos os graduandos acreditam que os jogos digitais educativos tendem a potencializar os conceitos e habilidades dos alunos no ensino de Química, por acreditarem que os jogos auxiliam para a aprendizagem do conhecimento no ensino de Química. Segundo, Miranda (2015) quando se refere-se ao jogo lúdico também está se falando no processo de ensino e aprendizagem para o âmbito escolares que disponha em conhecer essas ferramentas para o desenvolvimento dos alunos (FELÍCIO; MARIA; SOARES, 2018).

Na perspectiva dos jogos digitais 100% dos graduandos apontaram para os avanços dos games digitais, onde o professor deveria fazer uso dessas ferramentas digitais para desenvolver o interesse dos alunos. Conforme Soares (2013), os jogos didáticos proporcionam a interação entre os educandos, bem como entre os mesmos com o educador gerando oportunidade de aprender de forma mais segura, criando assim, abertura para a construção do ensino-aprendizagem dos alunos, no momento em que o jogo apresente uma associação dos conteúdos vivenciado na sala de aula com a realidade do discente (SOARES; REZENDE, 2019).

Os dados revelaram ainda que os participantes da pesquisa acreditam que os jogos desafiam o estudante a aprender o conteúdo de química. E nesse sentido de acordo com Arroyo (2005), os professores deveriam relacionar o que se aprende dentro da sala de aula com o convívio dos alunos. Com isso, umas das alternativas que o educador dispõe é utilizar os jogos lúdicos no ensino de química. Acredita-se que ao trabalhar com essa ferramenta aula torna-se em um espaço para a experimentação de momentos dinâmicos e interativos (CASTRO; COSTA, 2011).

Desta forma, os dados desta investigação caminham para a reflexão de Fantini (2011), em que a educação deve se adaptar com os avanços tecnológico inserindo-se o desenvolvimento do conhecimento que está em contínua com a construção da tecnologia. A partir dessa premissa e justificando a necessidade de utilização de recursos didáticos variados no Ensino de Química,

a fim de promover uma aprendizagem mais participativa e o olhar crítico do docente ao analisar, produzir e inserir esses materiais em suas aulas. Assim, trazendo as ferramentas tecnológicas para dentro da sala de aula que venha a contribuir muito para o ensino-aprendizagem, já que atualmente vive-se em uma era de grandes avanços tecnológicos com diversas plataformas digitais que impulsionam os alunos no desenvolvimento (LUCENA; AZEVEDO, 2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi constatado que os graduandos possuem a concepção que os jogos contribuem para o ensino-aprendizagem dos alunos pois, esses desenvolvem habilidades e influenciam nos aspectos sociais, físicos e emocionais proporcionando resultados positivos. A partir dessa premissa e justificando a necessidade de utilização de recursos variados no Ensino de

Química, a fim de promover uma aprendizagem mais participativa e o olhar crítico do docente ao analisar, produzir e inserir esses materiais em suas aulas. Com isso, o jogo didático pode ser considerado como uma ferramenta para complementação da metodologia de ensino em química acarretando o despertar nos estudantes a motivação para o desenvolvimento de soluções e estratégias para os problemas de ensino e aprendizagem. Essa concepção quanto ao uso dos jogos na prática educativa poderá auxiliar positivamente para a construção do futuro educador em química.

REFERÊNCIAS

BERNARDELLI, M. O. R. **A formação continuada dos professores e a qualidade do processo ensino-aprendizagem**, Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Paraná. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/243-4.pdf>. Acessado em: Jun. 2022.

CASTRO, B. J.; COSTA, P. C. F. Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da Aprendizagem Significativa. **Revista electrónica de investigación en educación en ciencias**, Tandil-Buenos Aires, V. 6, n. 2, p. 25-37, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/reiec/v6n2/v6n2a02.pdf>. Acessado em: Jun. 2022.

CUNHA, M. B. Jogos no ensino de Química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, vol. 34, n. 2, p. 92-98, 2012. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf. Acessado em: Jun. 2022.

FELÍCIO, C. M.; MARIA, M. H. F.; SOARES, M. H. F. B. Da intencionalidade à responsabilidade lúdica: novos termos para uma reflexão sobre o uso de jogos no ensino de química. **Química nova na escola**, São Paulo, V. 40, n. 3, p. 160-168, 2018. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/artigos/05-EA-33-17.pdf>. Acessado em: Jun. 2022.

FIALHO, N. N. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16244582-Os-jogos-pedagogicos-como-ferramentas-de-ensino.html>. Acessado em: Jun. 2022.

GIANASI, F. M.; NASCIMENTO JÚNIOR, A. F. O ensino da biologia através da narrativa kamayurá sobre a origem do pequi (*Caryocar sp.*): um relato de experiência da disciplina metodologia do ensino em botânica. **Experiências em Ensino de Ciências**. v.13, Nº 1, 2018. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/212/191>. Acessado em: Jun. 2022.

GONÇALVES, R. M.; SILVA, A. M. T. B. Mudanças nos estados físicos da água na natureza: uma prática de ensino interdisciplinar no ensino de ciências. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista – SP, v. 9, n. 5, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3080/2463>. Acessado em: Jun. 2022.

LIMA, T. M. S. *et al.* Desenvolvimento e Aplicação de Serious Games para Ensino de Cinética Química. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista – SP, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3760/3352>. Acessado em: Jun. 2022.

LORENSEN, G. A.; PEREIRA, G. A.; MARIANO, N. M. O uso do jogo no processo de ensino e aprendizagem da tabela periódica: avaliação de uma intervenção do estágio de regência em química. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista – SP, v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5324/4397>. Acessado em: Jun. 2022.

LUCENA, G. L.; AZEVEDO, M. S. Um jogo virtual auxiliando o ensino de química. **Revista Tecnologias na Educação**, Minas Gerais, V. 7, n. 4, p. 1-11, 2012. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art3-ano4-vol7-dez-2012.pdf>. Acessado em: Jun. 2022.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora. **Penso**, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acessado em: Jun. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, C. I. *et al.* Jogos e aprendizagem: lixiviando propriedades coligativas por meio de um jogo didático. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista – SP, v. 9, n. 4, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340242223_Jogos_e_aprendizado_ensinando_propriedades_coligativas_por_meio_de_um_jogo_didatico. Acessado em: Jun. 2022.

REZENDE, F. A. M.; SOARES, M. H. F. B. Análise teórica e epistemológica de jogos para o ensino de química publicados em periódicos científicos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte-MG, p. 747-774, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/12296/12994>. Acessado em: Jun. 2022.

SOUZA, H. Y. S.; SILVA, C. K. O. Dados orgânicos: um jogo didático no ensino de química. **Holos**. Natal-RN, Vol. 3, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549277009.pdf>. Acessado em: Jun. 2022.



VIEIRA, L. M.; GUIMARÃES, R. L. **Jogos no Ensino de Química: desenvolvimento de jogos didáticos no Ensino de Química Orgânica para o Ensino Médio.** XXXIII CONIC, VII CONITI, IV ENIC, 2015. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/616030/851322/Jogos_no_ensino_de_quimica.pdf. Acessado em: Jun. 2022.

CAPÍTULO 8

O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL: O CASO DOS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA

Letícia Keroly Bezerra Alexandrino
Carlos Iury Alves Lira
Luiz Gonzaga Lapa Junior
Líbia Raquel Gomes Vicente Ribeiro

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar, a partir do discurso dos personagens da Turma da Mônica, o processo de Inclusão Social entre crianças e adolescentes por meio de Histórias em Quadrinho. Trata-se de um estudo de caso, de caráter qualitativo e descritivo, elaborado em três períodos. O primeiro se referiu a seleção bibliográfica a partir da base de dados Google Acadêmico e Periódico CAPES. O segundo período se destinou a seleção de edições de Revistas da Turma da Mônica que tinham como foco o tema de inclusão social. O terceiro período foi destinado a análise crítica da edição intitulada de “Acessibilidade” da coleção de Revistas Especiais da Turma da Mônica, abordando falas, situações de vida e necessidades apresentadas pelos personagens Luca, André, Dorinha, Tati e Humberto. Os resultados apresentaram, principalmente, as características, necessidades e dificuldades enfrentadas diariamente pelos personagens, como barreiras ambientais. Como resultado, cita-se a importância das HQs para a educação, inclusão social e, principalmente, na redução de discursos capacitistas encontrados na sociedade. Há orientações de como as crianças e adolescentes devem tratar as demais pessoas, independentemente de sua característica física ou comportamento social.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão social. Capacitismo. Educação. Turma da Mônica. Acessibilidade.

1. INTRODUÇÃO

A importância de abordar certas temáticas para a sociedade instigou o escritor, cartunista e empresário Maurício de Sousa a criar revistas com Histórias em Quadrinhos (HQs) da Turma da Mônica, com personagens que foram inspirados em pessoas da vida real (SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007; LIMA, 2022).

Essas revistas tiveram o propósito de mostrar a realidade enfrentada por muitas pessoas de forma leve e divertida, além de incentivar a leitura de crianças e adolescentes. Com o aumento de discussões sobre pautas que abordam a inclusão social e a diversidade social, dentre elas a deficiência, houve modificações nas histórias e inclusões de novos personagens (SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007; LIMA, 2022).

As modificações e inclusões nas HQs tiveram intenção de representar a sociedade e demonstrar comportamentos e características comuns em pessoas com deficiência, como forma de mostrar a realidade enfrentada por elas. Atualmente, discussões sobre pessoas com deficiências se tornam necessárias visto o grande preconceito que permeia a sociedade, e não

apenas as relacionadas a religião ou cor racial, tratadas com maior ênfase no cotidiano (SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007; LIMA, 2022).

O preconceito com relação às deficiências faz que as pessoas sejam vistas, por vezes, como incapazes, “coitados e sofredores” (FLEURY, 2007, p. 9). Esse preconceito direcionado a pessoas com deficiência (PCDs) é conhecido pelo termo capacitismo. A importância do presente estudo objetiva minimizar falas e atitudes capacitistas na sociedade e garantir uma maior inclusão social (LIMA, 2022; FLEURY, 2007).

As deficiências são subdivididas em dois tipos: visíveis e não visíveis. As visíveis são as deficiências perceptíveis ao olho humano como, por exemplo, a deficiência visual, física e auditiva. As deficiências invisíveis não apresentam características físicas visíveis no indivíduo, dificultando a identificação imediata, sendo caracterizada pelo autismo (LIMA, 2022).

Ao levar em consideração as deficiências, Maurício de Sousa criou cinco personagens específicos nas HQs da Turma da Mônica - Luca, Tati, André, Humberto e Dorinha – com o propósito de apresentar para crianças e adolescentes suas principais características e necessidades (SILVEIRA *et al.*, 2019; LIMA, 2022; FLEURY, 2007; WELICHAN; LINO, 2019).

Diante disso, a pesquisa tem como objetivo analisar, a partir do discurso dos personagens da Turma da Mônica, o processo de Inclusão Social entre crianças e adolescentes por meio de Histórias em Quadrinho

2. TURMA DA MÔNICA

A saga infantil criada pelo escritor e cartunista Maurício de Sousa, surgiu em 1959 a partir do personagem Bidu e suas tirinhas em jornais. A bem sucedida experiência permitiu o surgimento do personagem Franjinha e, com o passar do tempo, apareceram o Cebolinha, o Chico Bento, o Horácio, o Raposo, o Cascão, entre outros (FLEURY, 2007).

No entanto, foi em 1963 que surgiu a sua personagem mais conhecida, Mônica, a qual recebeu esse nome em homenagem a sua filha. Nesse mesmo ano, foi criada a Magali, que recebeu esse nome também em homenagem a sua outra filha (FLEURY, 2007). Sua principal criação, a Mônica, ganhou uma revista em 1970, que a princípio se chamava “Mônica e sua turma” e posteriormente passou a se chamar “Turma da Mônica”, conquistando crianças e adultos com seus personagens. A revista alcançou a marca de 200 mil exemplares vendidos em sua estréia (SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007).

Ao longo da divulgação e apresentação da revista “Turma da Mônica” mais de 400 personagens foram incorporados, os quais, inicialmente, foram inspirados, principalmente, nos filhos, sobrinhos e amigos de infância de Maurício de Sousa. No entanto, o objetivo principal da revista era retratar, a partir dos personagens, as dificuldades e temáticas abordadas pela sociedade (SILVEIRA *et al.*, 2019). Diante disso, os quadrinhos passaram a ganhar novos personagens para retratar as diversas experiências vivenciadas por diferentes grupos sociais, como, por exemplo, os personagens com deficiência como Luca, André, Dorinha, Humberto e Tati (LIMA, 2022; WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007).

Nas criações de Maurício de Sousa, Luca apresenta rotina e dificuldades de um cadeirante; André resalta a diversidade e características invisíveis de um autista; Dorinha mostra as aventuras de uma deficiente visual; Humberto mostra a calma de um deficiente auditivo; e Tati apresenta as alegrias e inclusões de uma síndrome de Down (LIMA, 2022; WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019).

Esses personagens foram criados para apresentar as deficiências existentes e suas dificuldades em diversas situações de forma divertida e simples para as crianças, para mostrar que elas, apesar da deficiência, podem ser felizes e fazer tudo que qualquer outra criança pode fazer. Destaca-se que as crianças com deficiência merecem carinho, respeito, inclusão e direitos como, por exemplo, de frequentar uma escola regular (SILVEIRA *et al.*, 2019).

Seguem alguns aspectos e características de cada personagem das HQs.

2.1 Humberto

Humberto foi o primeiro personagem com deficiência que compôs a Revista da Turma da Mônica. Criado na década de 1960, surgiu para homenagear as crianças com deficiência auditiva, ou mudas (SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007).

Figura 1: Personagem Humberto.



Fonte: Fandom (2023).

Humberto é surdo-mudo e, de forma gentil e pacífica, estabelece sua comunicação com os demais personagens por meio de gestos e murmúrios, ficando bravo e decepcionado quando não é compreendido. Entretanto, vale destacar que as crianças entendem sua limitação por meio da comunicação. Não há exclusões no endogrupo. Muitas vezes, as crianças com limitações são tratadas como tímida e com dificuldades de se expressar verbalmente, do que uma criança que mereça piedade (SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007).

Diante da sua dificuldade em se comunicar, Humberto apresenta situações que mostram para as crianças a importância do uso de LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira) e a apropriação dessa língua para garantir a inclusão social (SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007).

2.2 Dorinha

O segundo personagem com deficiência foi criado no ano de 2004 para homenagear Dorina de Gouvêa Nowill, deficiente visual e criadora de uma fundação que oferece oportunidade à pessoa cega e com baixa visão. A fundação proporciona dignidade às pessoas com deficiências tornando-se referência no tratamento e prevenção da cegueira (WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007).

Diante dessa homenagem, a personagem passou a se chamar Dorinha e é caracterizada como carinhosa, divertida e que chama a atenção da Turma por ter os demais sentidos humanos - tato, olfato, audição - muito aguçados. A personagem mostra que não enxerga o mundo como os demais indivíduos, mas o faz à sua maneira, a partir dos sentidos humanos (WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007).

Figura 2: Personagem Dorinha.



Fonte: Terra (2023).

Além disso, essa personagem é caracterizada por sua autonomia, pois costuma se locomover sem dificuldades ao longo das histórias em tirinhas; inteligência, se mostrando atenta a tudo que acontece ao seu redor como a moda; e generosidade, se colocando sempre a disposição para ajudar os seus amigos. A representação dessas características ao longo das

histórias é importante para mostrar que as pessoas com deficiência visual podem viver como qualquer pessoa (WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007).

Por fim, vale destacar que Dorinha se apresenta munida de elementos que representam sua deficiência, como os óculos escuros, a bengala de orientação e um cão guia - o Radar -, os quais ajudam na orientação durante a sua locomoção (SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007).

2.3 Luca

O terceiro personagem com deficiência para compor a Turma da Mônica, o qual foi chamado de Luca, também foi criado em 2004. Trata-se de um menino paraplégico, usuário de cadeiras de rodas, alegre, solícito, disposto a ajudar os seus amigos e amante de esportes como o basquete e a natação, mostrando que a limitação física não é um empecilho para a prática de esportes e atividades físicas (SOUSA, 2014; WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007).

Figura 3: Personagem Luca.



Fonte: Fandom (2023).

Diante disso, o personagem tem como objetivo mostrar às outras crianças que, mesmo diante de uma deficiência física, tem possibilidade de uma infância feliz, interativa e independente (SOUSA, 2014; WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007).

Assim como Dorinha, a deficiência de Luca é representada por elementos como a cadeira de rodas. No entanto, Luca mostra a cadeira de rodas como um meio de transporte divertido ao invés de um empecilho para realizar suas atividades, manifestando, assim, o discurso de aceitação (SOUSA, 2014; WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019; FLEURY, 2007).

2.4 André

O personagem André foi criado em 2007 em homenagem ao sobrinho-neto de Maurício e surgiu a partir da ligação entre o Instituto Maurício de Sousa e a Associação Amigos do Autista. André tem como objetivo chamar atenção para o autismo com suas características e necessidades (WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019).

Figura 4: Personagem André.



Fonte: Fandom (2023).

Ele é apresentado com características que permitem ao leitor identificar sua relação com os demais personagens, como, por exemplo, através dos olhos diferentes, indicando um olhar distante e pouco expressivo. Além disso, o personagem possui uma aparência séria, aparentando estar espantado; ombros contraídos e a cabeça rebaixada, refletindo uma postura insociável ou desconfortável na presença das crianças (WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019).

Através do personagem, o autismo também é representado por meio da falta de atenção, ao mostrá-lo evitando olhar nos olhos de outras crianças e por não as cumprimentar; do isolamento, pois prefere brincar sozinho com seus brinquedos como o quebra-cabeças ou enfileirando carrinhos ou gizes; da falta de entusiasmo diante das brincadeiras propostas pelos demais personagens; e da repetição de gestos sequenciais (WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019).

2.5 Tati

O quinto e último personagem com deficiência foi criado em 2009, fruto da parceria entre o Instituto Maurício de Sousa e o Instituto Metasocial. Teve como inspiração Tathiana Piancastelli. Trata-se de uma menina com síndrome de Down, que recebeu o nome de Tati e é retratada com características físicas que a permitem diferenciar dos demais personagens como o rosto arredondado e os olhos puxados. Além dessas características físicas, Tati apresenta uma fala enrolada, mas comunica e interage bem com os demais personagens da Turma (WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019).

Figura 5: Personagem Tati.



Fonte: Fandom (2023).

As histórias de Tati têm como objetivo informar sobre a síndrome de Down, as quais foram abordadas desde a gravidez de sua mãe, representando o quanto o nascimento de um filho é desejado independente de ter alguma síndrome ou não. As crianças com síndrome de Down também têm o direito de frequentar a escola regular para aprender como qualquer outra criança e sem precisar de cuidados especiais (WELLICHAN; LINO, 2019; SILVEIRA *et al.*, 2019).

3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso, de caráter qualitativo e descritivo que foi elaborado em três períodos para compreender como as Histórias em Quadrinhos da Turma da Mônica podem influenciar na divulgação e ensino de crianças e adolescentes sobre a inclusão social e acessibilidade.

Inicialmente foi realizada a seleção bibliográfica de artigos, dissertações e teses a partir da base de dados Google Acadêmico e Periódico CAPES que relacionou as palavras-chave “História em Quadrinhos”, “Pessoa com Deficiência”, “Inclusão Social”, “Educação” e “Turma da Mônica”. A seleção da bibliografia foi realizada em janeiro de 2023 e a busca permeou os últimos 5 anos.

Posteriormente, ocorreu a seleção de edições de Revistas da Turma da Mônica que tinham como foco o tema de inclusão social. Após a seleção de edições, deu-se início ao terceiro período visando à análise crítica da edição intitulada de “Acessibilidade” da coleção de Revistas Especiais da Turma da Mônica, abordando falas, situações de vida e necessidades apresentadas pelos personagens Luca, André, Dorinha, Tati e Humberto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revista *Acessibilidade* teve como principal objetivo informar de forma lúdica o significado do termo acessibilidade e a sua importância para a inclusão social, ressaltando as

principais dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência e, a partir dessas dificuldades, apontar soluções ambientais viáveis.

Em relação ao termo acessibilidade expresso em uma história em tirinha, o personagem Luca destacou como sendo “uma coisa muito séria”, mostrando a importância para o debate e o conhecimento sobre o assunto. Luca, então, conceituou como a garantia de ir e vir livremente, ou seja, “o acesso a alguma coisa” (Figura 6).

Figura 6: Conceito de Acessibilidade.



Fonte: UOL (2023).

Para entender como esse conceito é aplicado no dia a dia, em uma das histórias Luca informou algumas das dificuldades encontradas no entorno de sua casa e na sua escola, as quais dificultam sua locomoção e, conseqüentemente, a realização de atividades de forma independente, ou seja, sem a ajuda de outras pessoas.

O exemplo mostrado na Figura 7 foi em relação à altura elevada das calçadas e a falta de rampas de acesso, as quais, quando instaladas, permitem a transição livre e segura entre calçadas e a rua, reduzindo acidentes e permitindo a independência por meio da livre locomoção. A falta dessas rampas dificulta a locomoção de pessoas com mobilidade reduzida, permanente ou temporária, como idosos, gestantes, obesos e etc, e de cadeirantes, como é o caso de Luca.

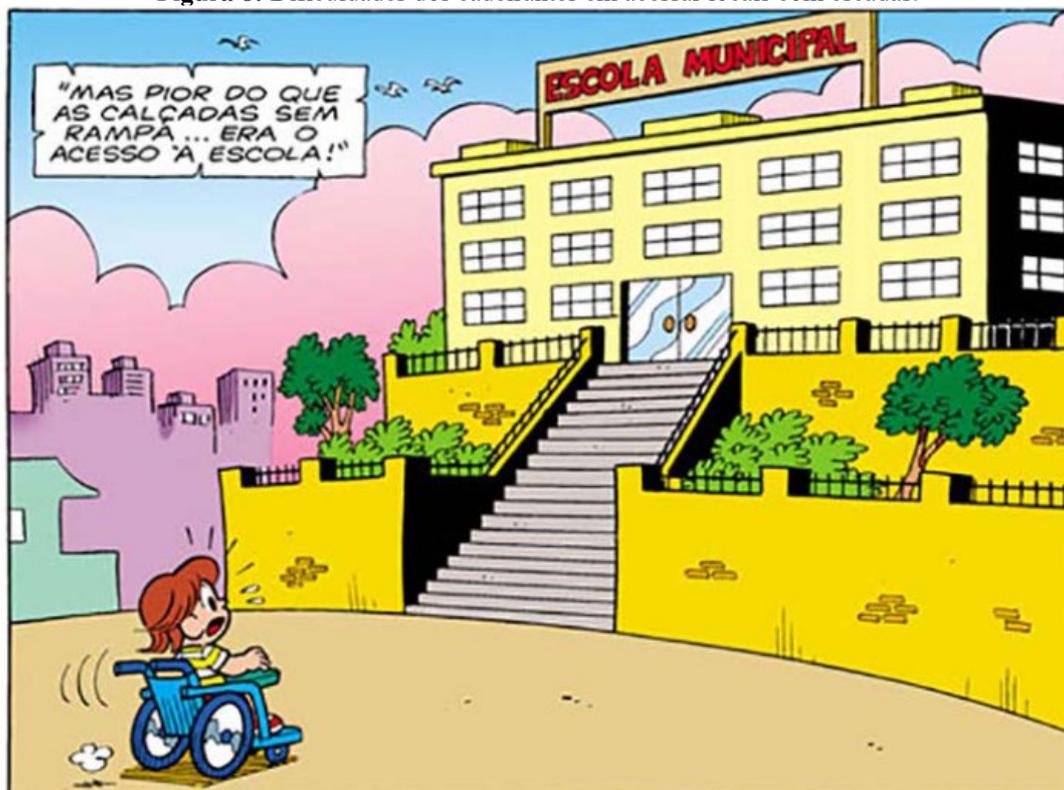
Figura 7: Dificuldades em relação às calçadas para cadeirantes.



Fonte: UOL (2023).

Outra dificuldade encontrada por Luca foi o acesso de entrada de sua escola (Figura 8), que, por falta de rampas adequadas, é preciso pedir ajuda de seus colegas tanto para subir quanto para descer as escadas (Figura 9). Em relação às rampas de acesso, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2015) por meio da Norma Brasileira (NBR) 9050 apontou que estas devem ter largura mínima de 1,50m, inclinação máxima de 8,33% e presença de corrimãos de seção circular entre 3.0 cm e 4.5 cm para auxiliar e servir de apoio durante o trajeto.

Figura 8: Dificuldades dos cadeirantes em acessar locais com escadas.



Fonte: UOL (2023).

Figura 9: Dificuldades dos cadeirantes nas escadas.



Fonte: UOL (2023).

Ao entrar na escola, o personagem se depara com diferentes dificuldades como corredores estreitos, bebedouros altos, balcões altos, portas das salas estreitas, entre outras. Em

relação à abertura das portas das salas, as quais são pequenas demais para que uma cadeira de rodas consiga passar (Figura 10), a NBR 9050 sugere uma largura mínima de 80cm para que uma cadeira de rodas consiga passar com conforto (ABNT, 2015).

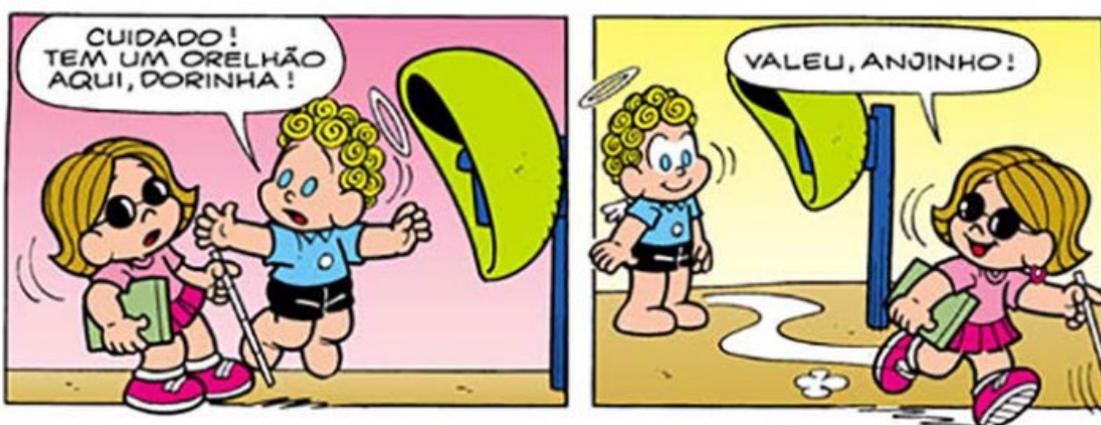
Figura 10: Dificuldades encontradas pelos cadeirantes nas escolas.



Fonte: UOL (2023).

Além das dificuldades apresentadas, observou-se que outros personagens também encontram dificuldades durante o seu trajeto, podendo até mesmo causar acidentes. Um exemplo dessas dificuldades foi mostrado através da personagem Dorinha que, por ser deficiente visual, necessita da presença de pisos táteis de alerta em locais de perigo, como, por exemplo, orelhões públicos (Figura 11), pois, por ter uma estrutura irregular e ficar na altura dos olhos dificulta a identificação por meio das bengalas.

Figura 11: Dificuldades dos deficientes visuais.



Fonte: UOL (2023).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises da Edição Acessibilidade da coleção de Revistas Especiais da Turma da Mônica, pode-se observar que as HQs colaboram, principalmente para as crianças e adolescentes, não só com a informação simplificada e lúdica acerca das necessidades e da caracterização das deficiências existentes, mas com a inclusão dessas pessoas, seja através da

adaptação dos lugares como na forma de tratamento, reduzindo falas e atitudes preconceituosas existentes na sociedade.

Destacam-se nas HQs que os temas sobre as necessidades e dificuldades de pessoas com deficiência se relacionam com o ambiente e as formas de adaptação nos espaços. Diante disso, as principais soluções de adaptação nos ambientes públicos e privados foram a inserção de rampas com largura mínima de 1,50m, inclinação máxima de 8,33% e presença de corrimãos; portas com um vão livre de no mínimo 80 cm de largura e 2,10 de altura; corredores com largura de no mínimo 1,5m para garantir a rotação de 360° de uma cadeira de rodas ou a circulação lado a lado de duas pessoas em cadeira de rodas; pisos táteis de alerta, entre outros.

É possível que a partir dessas informações as crianças tenham consciência acerca dos ambientes inclusivos e as necessidades de todas as pessoas. O objetivo é fazê-las compreender sobre o respeito às diferenças, com suas particularidades e que nenhuma pessoa deve ser ignorada ou desvalorizada.

Vale ressaltar que as características e comportamentos dos personagens demonstrados nas HQs, reforçam que cada pessoa é única e pode apresentar necessidades diferentes diante da mesma deficiência, por isso não é correto generalizá-las.

Todas as pessoas são diferentes e, dessa forma os quadrinhos possibilitam discutir e refletir sobre determinadas deficiências, facilitando que as pessoas se preparem para entender os limites, dificuldades e necessidades de cada um.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, p. 162. 2015.

FLEURY, L. B. **O discurso dos personagens secundários especiais da Turma da Mônica**. 2007. 70 p. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Centro Universitário de Brasília (UNICEUB), Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/1560/2/20427290.pdf>. Acessado em: Abr. 2023.

LIMA, A. C. **As histórias em quadrinhos e suas possibilidades de inclusão: a criança com deficiência como protagonista**. 2022. 103f. Monografia (Especialização em Ciência, Arte e Cultura na Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ciência, Arte e Cultura na Saúde, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/56001>. Acessado em: Abr. 2023.



SILVEIRA, J. *et al.* Turma da Mônica e pessoas com deficiência: signos de diversidade e inclusão nas HQs de Maurício de Sousa. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, pp.1-13, Set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.54424>. Acessado em: Abr. 2023.

SOUSA, V. N. M. **A mídia e a construção da identidade**: análise do personagem Luca através dos Gibs da Turma da Mônica. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Duque de Caxias, 2014. Disponível em: <https://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/309>. Acessado em: Abr. 2023.

WELLICHAN, D. S. P.; LINO, C. C. T. S. A inclusão que está nos quadrinhos: como os personagens podem divertir e ensinar sobre as pessoas com deficiência. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 1, pp. 44-61, jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i1.12693>. Acessado em: Abr. 2023.

CAPÍTULO 9

A EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE FÍSICA EM MECÂNICA: UMA OPORTUNIDADE PARA A MUDANÇA

Erisvaldo Ramalho dos Santos Júnior
George Franklin de Carvalho Júnior
Ana Luiza Medeiros Brito
José Alves de Lima Neto

RESUMO

O ensino de ciências naturais e mais especificamente o ensino de Física vem se mostrando defasado ao longo do tempo. Isso ocorre devido a vários fatores, entre eles estão: a falta de preparo dos professores, ausência de ferramentas que podem ser usadas em aula, entre outros problemas. Há décadas pesquisadores da área de Física e da educação têm buscado soluções para as problemáticas que são expostas no sistema educacional e a experimentação tem sido apontada como uma das principais formas de reverter o quadro de desinteresse dos discentes. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo analisar como a experiência pode contribuir na construção de conceitos pré-discutidos e atuar com esta de forma a transpor o senso comum ao conhecimento científico. Para alcançar os objetivos esperados foi aplicado um questionário para análise dos conhecimentos prévios dos alunos em Mecânica e feita uma aula experimental tratando do mesmo conteúdo. Posteriormente, foi novamente aplicado o questionário para analisar se os alunos conseguiram chegar ao conhecimento desejado. Pode-se, então, observar que na grande maioria das questões houve um aumento da porcentagem de acerto. Isso se deve a possibilidade que os alunos tiveram de interagir entre si e de observar na prática o que seria a Física aplicada ao cotidiano, conseguindo interpretar e fazer esta correlação.

PALAVRAS-CHAVE: Experimentação. Mecânica. Física. Senso comum.

1. INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de ciências naturais e mais especificamente o ensino de Física vem se mostrando defasado ao longo do tempo. Isso ocorre devido a vários fatores, entre eles estão: A falta de preparo dos professores, ausência de ferramentas que podem ser usadas em aula, laboratórios com materiais ultrapassados ou até mesmo inexistência de laboratórios e outras inúmeras circunstâncias. Em decorrência disso, os alunos se desinteressam pela matéria, tendo em vista que não conseguem associar o conteúdo estudado ao que vêm em seu cotidiano, levando a frente a ideia de matéria cansativa e que se resume basicamente a cálculos, teorias e equações. Esses pensamentos dos discentes e até mesmo dos próprios docentes deveriam ser completamente diferentes já que, quando abordada de forma correta, a Física ultrapassa essa barreira e se torna a disciplina responsável por explicar na prática o que é visto no dia-a-dia, antecipando os fenômenos e os abordando de forma a construir o conhecimento. Segundo Alves e Stachak (2005, p. 1), é comum se observar professores que tratam a disciplina de Física com algo cansativo e dissociado do contexto vivido pelos discentes. Isso ocorre por diversos fatores como, frustração profissional, despreparo acadêmico ou dificuldade de encontrar alternativas

satisfatórias para repasse da disciplina de forma significativa. Dessa forma, tradicionalmente, a física é vista pelos professores como uma disciplina difícil de ser ensinada e com isso os alunos apresentam desinteresse e dificuldades de aprendizagem dos conteúdos.

Levando em consideração as observações apresentadas, há décadas pesquisadores da área de Física e da educação têm buscado soluções para as problemáticas que são expostas no sistema educacional.

Há pelo menos três décadas a comunidade brasileira de pesquisadores em Ensino de Ciências vem, por meio de seus “foros” de debate (simpósios, seminários, congressos, reuniões científicas, encontros...) e periódicos, apresentando e divulgando importantes resultados para a melhoria da qualidade e das condições deste ensino em nosso país (PENA; FILHO, 2009, p. 1).

A busca por um método eficaz é constante e encontrar e aplicar de forma significativa é de suma importância. Como um método possível e amplamente estudado na comunidade científica é apontada a experimentação, que segundo muitos autores quando aplicada de forma correta pode funcionar como canal até o conhecimento. Seré *et al.* (2003, p. 31) expõe as principais formas de experimentação e seus diferentes resultados, entre elas estão: A experimentação que tem como principal objetivo o contato direto do aluno com o objeto e a própria experiência, mas que busca principalmente desenvolver no aluno a capacidade de se servir de um certo aparato e a experiência problematizadora que busca a inserção do aluno no problema científico, desenvolvendo no aprendiz o olhar de um cientista-mirim. Segundo Izquierdo e cols. (1999, p. 48), a experimentação na escola pode ter diversas funções como a de ilustrar um princípio, desenvolver atividades práticas, testar hipóteses ou como investigação. No entanto, essa última, acrescentam esses autores, é a que mais ajuda o aluno a aprender, pois pela problematização pode-se seguir para novos caminhos, ampliando, assim, as oportunidades de construção de conhecimento significativo.

Pesquisadores da área da psicologia e pedagogia buscam frequentemente explicar a construção do conhecimento. Vygotsky (1999, p. 56) atribuiu enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Uma das suas mais importantes contribuições para a psicologia e para a educação talvez seja a explicação dada à forma como o processo de desenvolvimento é socialmente construído e como aprendizagem e o desenvolvimento se inter-relacionam. Para ele a construção do conhecimento pode ser explicada por algumas etapas, são elas: a mediação, a internalização do conhecimento, a zona de desenvolvimento proximal e a formação de conceitos. Pode ser então classificada a mediação como a etapa que o aluno é mediado até o conhecimento por meio da interação social obtida com a utilização de algumas ferramentas sejam elas ligadas a experiência ou não; a

internalização do conhecimento como a absorção do conhecimento por meio das ferramentas de mediação; A zona de desenvolvimento proximal como a distância do conhecimento real do aluno ao conhecimento potencial que ele pode desenvolver com a interação com o social e finalmente, passando por essas etapas, o discente consegue formar seus próprios conceitos.

Nesse âmbito de desenvolvimento, a experiência pode ser uma ferramenta importantíssima para a construção do conhecimento e na transposição de concepções espontâneas ao conhecimento científico, visto que o senso comum é um dos problemas que os discentes têm mais dificuldade em lidar. Transpor este pode representar um grande passo para que o aluno consiga finalmente entender como a Física está ligada ao seu cotidiano. Segundo Germano e Feitosa (2013), um dos grandes problemas enfrentados pelos professores para um ensino eficiente de ciências e especificamente de física são as chamadas concepções espontâneas que é um conhecimento prévio que o aluno adquire fora do âmbito escolar e que muitas vezes não está de acordo com o que é correto cientificamente, atrapalhando assim o processo ensino-aprendizagem. Em consequência desta realidade, é necessário para o docente tentar desfazer a opinião que o aluno adquiriu durante toda sua vida, tornando-se, dessa forma, difícil ensinar física na sua plenitude.

Assim, visto que muitos autores (ARAÚJO; ABIB, 2003; GERMANO; FEITOSA, 2013; SERÉ *et al*, 2003) têm indicado a experimentação como um método eficiente para a construção do conhecimento, esta pesquisa teve como objetivo analisar como a experiência pode ajudar na construção de conceitos pré-discutidos e atuar com esta de forma a transpor o senso comum ao conhecimento científico. Foi buscada, então, a implementação das experiências no ensino de Física e foram analisadas suas contribuições citadas pelos demais pesquisadores.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Para alcançar os objetivos esperados, foi feita a revisão do estado da arte, consultando, durante algumas semanas, anais de congressos, publicações de revistas ligadas ao ensino de ciências e discussões relacionadas ao tema da pesquisa. Após a leitura em relação a área estudada, que foi feita com o objetivo de obter conhecimento para uma intervenção, foi pesquisado um questionário para identificação de concepções espontâneas sobre Mecânica que atendesse as necessidades do estudo que seria realizado. Esse foi aplicado a 23 alunos da turma do primeiro ano de edificações do IFRN Campus São Gonçalo do Amarante, os quais estavam finalizando o ano letivo e, portanto, já haviam estudado todo conteúdo de Mecânica. Dessa

forma, foi possível analisar as concepções espontâneas que permaneceram mesmo após um ano de aula do modo tradicional de ensino. Posteriormente à aplicação do questionário, foram recolhidos os resultados e realizado um diagnóstico sobre as concepções alternativas que ainda permaneciam. Com o objetivo de verificar se a experimentação é um método eficaz na transposição do conhecimento prévio, realizou-se uma aula experimental que pudesse relacionar o teórico à prática, abordando os conteúdos de Mecânica (leis de newton, movimento circular, conceito de força). Consecutivamente foi aplicado novamente o questionário, buscando investigar se os alunos aperfeiçoaram sua percepção dos fenômenos físicos.

Dessa forma, os materiais utilizados para realização da aula experimental foram: plano inclinado, bloco de madeira de massa equivalente à 50 gramas, lançador vertical, esfera metálica, base para montagem de experiência, fio 1,8 metro, 6 contrapesos de 25 gramas, aparelho de força centrípeta, 2 ganchos para suporte de contrapesos e 2 dinamômetros de 2 newtons.

A partir desses materiais foram trabalhadas experiências que englobam o conteúdo de mecânica, como a exposta na Figura 1 que consiste em observar a validade da segunda lei de Newton e a exposta na Figura 2 que demonstra como se dá o movimento circular e quais forças estão presentes nesse fenômeno.

Figura 1: Experiência sobre segunda lei de Newton, IFRN, 2014.



Fonte: Autoria própria (2014).

Figura 2: Experiência sobre movimento circular. IFRN, 2014.

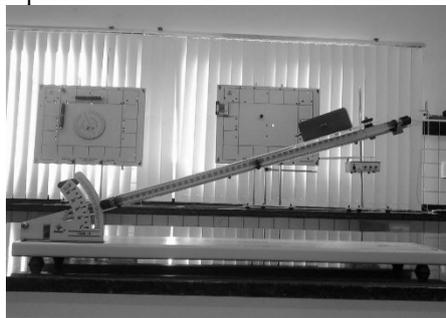


Fonte: Autoria própria (2014).

No primeiro experimento foi apresentado aos alunos as principais implicações da segunda lei de Newton, mostrando, dessa forma, que sempre que há uma força resultante diferente de zero há também uma aceleração diferente de zero. No segundo experimento, tinha-se o objetivo de demonstrar as forças que atuam no movimento circular, abordar os conceitos de velocidade angular e linear, além de mostrar o papel da força de tração em relação ao movimento executado.

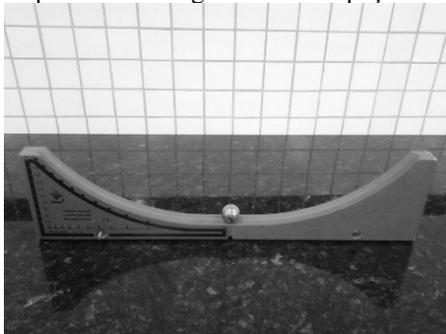
Além do que foi exposto, foram executadas experiências que abordam conceitos como atrito no plano inclinado, evidenciado na Figura 3, energia e sua dissipação como exposto na Figura 4, movimento retilíneo uniforme entre outros conteúdos.

Figura 3: Experiência Atrito Estático e Dinâmico. IFRN, 2014.



Fonte: Autoria própria (2014).

Figura 4: Experiência Energia e sua Dissipação. IFRN, 2014.



Fonte: Autoria própria (2014).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após as etapas listadas na metodologia, foi aplicado um questionário sobre o conteúdo de Mecânica para vinte e três alunos do ensino médio do IFRN do curso de edificações com o objetivo de fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e de analisar quais eram suas principais dúvidas.

A partir dos resultados apresentados, pode-se observar que, apesar dos alunos já terem visto praticamente todo conteúdo de Mecânica, ainda existiam inúmeras dúvidas que não tinham sido sanadas por meio do método tradicional de ensino, logo era necessária uma

intervenção que pudesse sanar essas dificuldades e assim voltar o interesse dos alunos para o que é lecionado em sala de aula.

Assim, levando em consideração o estado da arte analisado, foi feita uma aula experimental que abordou os conteúdos que os alunos demonstraram dúvida ao responderem as questões propostas. Em seguida, o questionário foi aplicado novamente com o objetivo de analisar como a experimentação contribuiu para o processo ensino-aprendizagem. Os resultados dos questionários estão expressos em forma de porcentagem na Tabela 1.

Tabela 1: Resultado de questionário de levantamento de concepções alternativas do conteúdo de Mecânica e resultado de questionário após aula experimental. IFRN, 2014.

Questões	Primeira Aplicação						Segunda aplicação					
	OPÇÕES DE RESPOSTA					Acerto (%)	OPÇÕES DE RESPOSTA					Acerto (%)
	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E	
1	9	0	1	12	1	4,34	6	0	11	6	0	47,8
2	0	5	2	6	9	27,27	0	2	2	11	8	47,8
3	12	5	5	0	1	52,17	17	5	1	0	0	73,9
4	0	13	10	xx	xx	43,47	2	13	8	xx	xx	34,7
5	9	2	6	4	2	8,69	7	1	1	6	8	34,7
6	3	7	5	8	0	30,43	4	10	4	3	2	43,4
7	6	15	2	xx	xx	26,08	6	12	5	xx	xx	26,08
8	9	4	10	xx	xx	17,39	12	2	9	xx	xx	8,69
9	11	9	3	xx	xx	13,04	7	9	8	xx	xx	43,4
10	2	5	16	xx	xx	21,73	0	10	13	xx	xx	43,4
11	3	9	11	xx	xx	13,04	5	11	7	xx	xx	21,7
12	10	9	4	xx	xx	17,39	12	4	7	xx	xx	30,4
13	1	11	11	xx	xx	4,34	4	1	45	xx	xx	17,39
14	10	4	9	xx	xx	39,13	4	7	12	xx	xx	52,17
15	5	10	8	xx	xx	43,47	7	15	1	xx	xx	65,2

16	16	1	3	3	0	13,04	12	2	3	5	1	13,04
17	10	5	4	1	3	4,34	7	2	2	9	3	39,1
18	2	6	3	11	1	8,69	10	4	1	7	1	43,4
19	1	3	0	13	6	26,08	2	2	1	7	11	47,8
xx: não há essa opção na questão						Os números em vermelho representam as alternativas corretas						

Fonte: Autoria própria (2014).

Pode-se observar que na maioria das questões houve um aumento da porcentagem de acerto. Isso se deve à possibilidade que os alunos tiveram de interagir entre si e de observar na prática os conceitos discutidos, conseguindo interpretar os problemas e fazer uma correlação com o que foi estudado.

4. CONCLUSÕES

Após a aplicação dos questionários notou-se que o modelo de ensino tradicional não é suficiente para que haja uma aprendizagem significativa, ou seja, possível de fazer a ligação entre o cotidiano do discente e o conhecimento científico que será adquirido na escola.

Notou-se também, a importância da experimentação no ensino de Física e a partir dos resultados obtidos. Pode-se afirmar que essa metodologia representa uma forma eficaz para mudança do paradigma do ensino de ciências naturais, fazendo com que o aluno veja a relevância de cada disciplina na prática, relacionando isso com seu cotidiano.

Assim, a implementação de práticas experimentais pode ser de muito proveito tanto para alunos quanto para professores e estas devem ser vistas pelos responsáveis pelas instituições não como um desperdício de tempo no cronograma escolar, mas sim como uma forma de aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. C.; STACHAK, M. A importância de aulas experimentais no processo ensino-aprendizagem em física: “eletricidade”. In: **Simpósio Nacional de Ensino de Física**, XVI, 2005, Rio de Janeiro- RJ. Anais. Rio de Janeiro: UENF, 2005.p.1-4. Disponível em: <<https://sec.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0219-3.pdf>>. Acessado em: Jul. de 2014.

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades Experimentais no Ensino de Física: Diferentes Enfoques, Diferentes Finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**,

Florianópolis-SC, v.25, n.2, p.176-194, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbef/a/PLkjm3N5KjnXKgDsXw5Dy4R/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: Jul. de 2014.

GERMANO, M. G.; FEITOSA, S. S. Ciência e senso comum: concepções de professores universitários de física. **Investigações em Ensino de Ciências**, Campina Grande-PB, v.18, n.3, p. 723-735, 2013. Disponível em: <<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/122>>. Acessado em: Jul. de 2014.

IZQUIERDO, M.; SANMARTÍ, N. e ESPINET, M. Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 1, p. 45-60, 1999. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=94943>>. Acessado em: Jul. de 2014.

PENA, F. L. A; FILHO, A. R. Obstáculos para o uso da experimentação no ensino de física: um estudo a partir de relatos de experiências pedagógicas brasileiras publicados em periódicos nacionais da área (1971-2006). **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, São Paulo-SP, v.9, n.1, p.1-13,2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4008>>. Acessado em: Ago. de 2014.

SERÉ, M. G.; COELHO, S. M.; NUNES, A. D. O papel da experimentação no ensino da física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis-SC, v.20, n.1, p.30-42, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/9897>>. Acessado em: Abr. de 2014.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CAPÍTULO 10

A BATALHA DOS ÂNGULOS: UMA VIVÊNCIA NO LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II

Thaís Philippsen Grützmann

RESUMO

Este artigo apresenta o relato de uma experiência vivenciada na disciplina de Laboratório de Educação Matemática II, no segundo semestre acadêmico de 2022, no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas, em Pelotas/RS. A disciplina apresenta diferentes alternativas pedagógicas para o ensino de Matemática, oportunizando aos acadêmicos, futuros professores, diferentes vivências. Desta forma, o objetivo do artigo é descrever e problematizar a aplicação da atividade lúdica *Batalha dos Ângulos* na disciplina de Lema II, de forma a oportunizar aos acadêmicos da licenciatura em Matemática esses momentos diferenciados durante a formação inicial. Como resultados destaca-se a percepção em relação a necessidade de estratégia e raciocínio lógico para dar seus *tiros* durante o jogo, além de organização com as informações. Ainda, que conseguiram realizar a relação entre o plano cartesiano e sua adaptação, considerando os raios das circunferências e os ângulos. Por fim, pensaram em uma forma de inclusão, considerando alunos com deficiência visual ou cegos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação matemática. Geometria. Jogo. Raio da circunferência. Ângulos.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma experiência vivenciada em duas turmas da disciplina de Laboratório de Educação Matemática II (Lema II), dos Cursos de Licenciatura em Matemática Integral (CLM) e Noturno (CLMN), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A experiência se refere ao segundo semestre acadêmico de 2022, o qual está acontecendo no primeiro semestre de 2023 em função do descompasso temporal resultante do período pandêmico. Como os dois cursos têm a mesma grade curricular, diferenciando apenas do total de semestres em função da possibilidade das aulas (CLM – manhã e tarde e CLMN – noite), no artigo será feita referência ao curso de Licenciatura em Matemática, e, se necessário, especificado de qual se está falando.

Esta experiência está vinculada ao Projeto de Pesquisa *Educação Matemática Inclusiva: MathLibras e outros entrelaçamentos*, que tem como um dos objetivos “buscar aproximações entre a Educação Matemática Inclusiva e o Laboratório de Ensino de Matemática”. A pesquisadora também participa do GEEMAI – Grupo de Estudos sobre Educação Matemática com ênfase nos Anos Iniciais, nas linhas de pesquisa *Processos de ensino e aprendizagem em Educação Matemática e Educação Matemática Inclusiva*.

A vivência em um curso de licenciatura gera expectativas. Será que a formação recebida será igual a experiência vivenciada enquanto aluno da Educação Básica? Será que o acadêmico

conseguirá ser um bom professor? E a pergunta, ‘O que é um bom professor?’ pode (e deve) ser mesmo feita, afinal, o que é bom para um não necessariamente é bom para o outro. Porém, aqui cabe destacar a fala de Cunha (1989, p. 53): “a ideia de BOM PROFESSOR, sendo valorativa, depende do referencial e da experiência do sujeito que atribui valor”.

Assim, o objetivo do artigo é descrever e problematizar a aplicação da atividade lúdica *Batalha dos Ângulos* na disciplina de Lema II, de forma a oportunizar aos acadêmicos da licenciatura em Matemática esses momentos diferenciados durante a formação inicial.

2. O LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Quando se fala do uso do lúdico para o ensino da Matemática é com o intuito de auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem. Contudo, será que esse lúdico é somente para os alunos pequenos, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Não! E espera-se que os professores de Matemática, que lecionam a partir do 6º ano também utilizem materiais lúdicos e visuais em suas aulas.

Smole, Diniz e Milani (2007) trazem em sua obra uma coletânea de jogos para ensinar Matemática do 6º ao 9º ano, mostrando que é possível explorar com essa faixa etária diferentes atividades em sala de aula. As autoras apresentam diferentes jogos que podem ser utilizados em sala de aula, considerando o jogo como um instrumento pedagógico rico no processo.

“Em se tratando de aulas de matemática, o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem que permite alterar o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes tem no livro e em exercícios padronizados seu principal recurso didático” (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007, p. 9).

Grando (2004) aborda as questões sobre os jogos na aprendizagem da matemática e destaca, conforme Moura (1991 *apud* GRANDO, 2004, p. 13) que jogo pedagógico é “aquele que é adotado intencionalmente pelo professor ou para desenvolver um conceito novo ou para aplicar um conceito que o aluno já domine”.

Neste contexto, a referida aplicação visava a exploração de um conceito conhecido, em função de tratar-se de acadêmicos da Licenciatura em Matemática, porém percebeu-se que para alguns funcionou como o desenvolvimento do conteúdo, que apesar de não ser novo, estava “esquecido” ou não aprendido em relação ao período vivido na Educação Básica.

Oliveira (2010, p. 11) faz referência ao início do jogo, afirmando que “a forma inicial de apropriação do jogo diz respeito ao que ele nos oferece e propõe. Num primeiro momento é

preciso ter uma ideia clara do problema a ser resolvido”. A compreensão clara do que o jogo propõe ou as regras envolvidas é fundamental para que o desenvolvimento possa acontecer. Desta forma, na sequência do texto apresentam-se as turmas e o jogo *Batalha dos Ângulos*.

3. METODOLOGIA

A atividade *Batalha dos Ângulos* foi aplicada na terceira aula das turmas de Lema II, no dia 13 de fevereiro do corrente ano. Antes de descrever a atividade é importante apresentar as duas turmas.

A turma do CLM é a M1, composta por 14 acadêmicos, sendo oito do segundo semestre. Já a turma do CLMN é a M2, composta por 23 acadêmicos, sendo 14 do segundo semestre. Destaca-se que Lema II é uma disciplina do segundo semestre do curso, porém alguns estudantes optam por fazê-la mais tarde.

A disciplina tem como ementa:

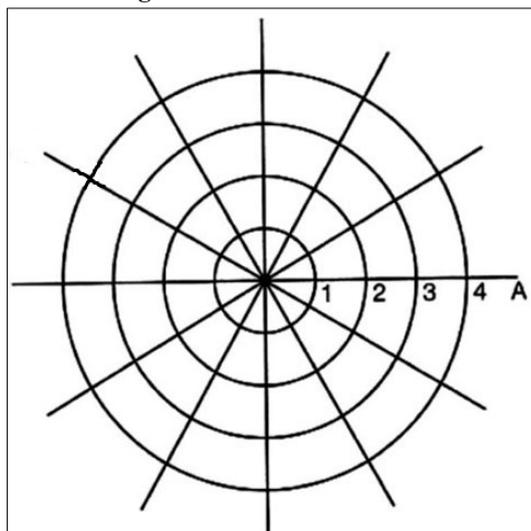
Laboratório de ensino e aprendizagem de matemática. Construção e análise de materiais didáticos, com a elaboração de roteiros visando a aplicação na educação básica, envolvendo diferentes metodologias da educação matemática para o ensino de geometria. Estudo das figuras geométricas. Desenvolvimento de metodologias para o ensino da geometria plana, espacial e analítica (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPEL, 2022, p. 59).

Dentro da estrutura do curso tem-se quatro laboratórios, sendo os mesmos organizados a partir dos eixos temáticos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). O Lema II refere-se ao eixo da Geometria.

O jogo *Batalha dos Ângulos* foi adaptado de Smole, Diniz e Milani (2007, p. 71-74). Conforme as autoras, “este jogo possibilita que o aluno estabeleça conexões entre os conceitos de ângulo e coordenadas do plano” (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007, p. 71).

Primeiro foi apresentado aos acadêmicos o tabuleiro, conforme Figura 1. Salienta-se que cada jogador terá duas cópias desse tabuleiro, uma para marcar a sua frota e outra para registrar os *tiros* na frota de seu oponente.

Figura 1: Tabuleiro Circular.



Fonte: Smole, Diniz e Milani (2007, p. 74).

Na sequência, apresentou-se a Figura 2, na qual os alunos conheceram as embarcações disponíveis, a quantidade de pontos que formavam cada uma e a quantidade de cada tipo disponível para marcar no tabuleiro.

Figura 2: Embarcações.

Figura	Nome	Pontos	Quantidade
	Submarino	1 ponto	5
	Destroyer	2 pontos	2
	Porta-aviões	3 pontos	1

Fonte: Adaptado de Smole, Diniz e Milani (2007, p. 73).

Antes de passar as regras do jogo foi mostrado um exemplo de cada embarcação no tabuleiro (Figura 3), visto que vários alunos disseram que não conheciam este jogo, e nem o clássico Batalha Naval, que trabalha com as embarcações considerando o plano cartesiano.

Figura 3: Modelo de marcação das embarcações.

Quais são os raios?
Quais são os ângulos?

Porta aviões:
(2, 120°); (3, 120°), (4, 120°).

Destroyer:
(2, 240°); (2, 270°).

Submarino:
(1, 30°)

Fonte: A autoria própria (2023).

As regras do jogo são as seguintes:

1. Cada jogador recebe um tabuleiro no qual deve marcar oito embarcações que correspondem a 12 pontos;
2. O tabuleiro com as marcações não pode ser visto pelo adversário;
3. Cada jogador, alternadamente, dá um *tiro* com o objetivo de afundar a embarcação do adversário, considerando primeiro o raio e depois o ângulo. Exemplo: (2, 90°);
4. O jogador deve informar o seu adversário dizendo *fogo* se o tiro acertou a embarcação, *fogo-afundou* se o tiro acertou a embarcação por completo e *água* se o tiro não acertou;
5. Todos os tiros são registrados no tabuleiro menor;
6. Se julgarem necessário, os jogadores poderão usar o transferidor [podem marcar os ângulos no tabuleiro também].
7. O vencedor é o primeiro que afundar toda a tropa do adversário.

Os alunos foram divididos em duplas para o início da atividade e, ao final, os alunos responderam três questões:

- 1) Você gostou do jogo *Batalha dos Ângulos*? Por quê?
- 2) Quais os conteúdos de Geometria que podem ser explorados a partir deste jogo? e
- 3) Explique com suas palavras as regras do jogo.

No dia estava presentes 12 alunos da M1 e 16 alunos da M2. Na sequência do texto será feita uma análise e discussão sobre a aplicação da atividade e as questões que foram respondidas pelos acadêmicos.

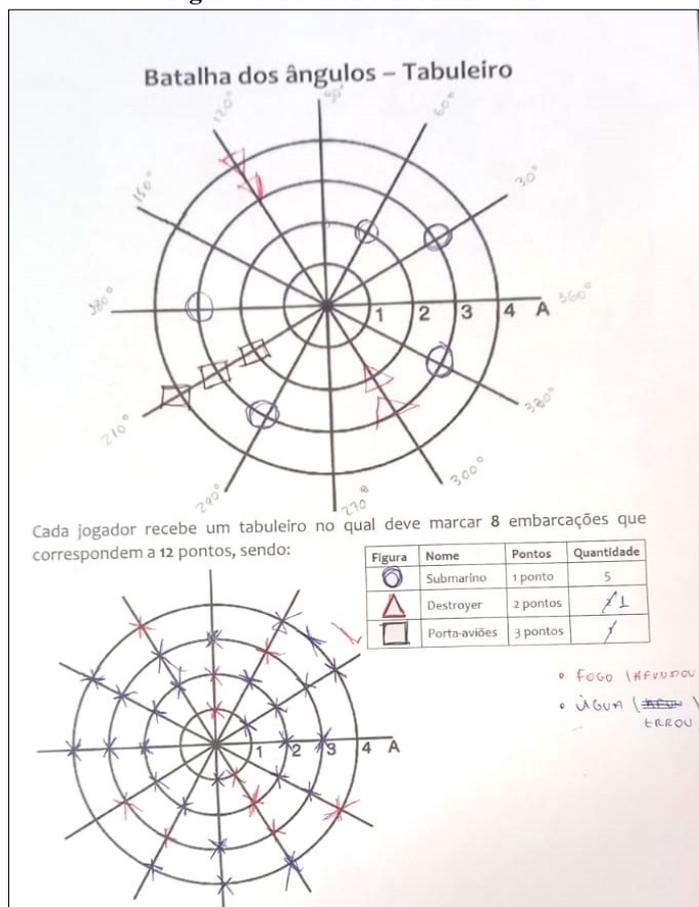
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Antes de discutir cada uma das três questões propostas será explorada a aplicação do jogo. Como alguns alunos não conheciam este jogo e nem o seu similar, a Batalha Naval, tiveram dificuldades de entender a lógica de como jogar.

Alguns tabuleiros tiveram marcações equivocadas, não usando o ponto entre o raio e o ângulo, mas fazendo marcações no meio. Porém, a maioria fez as marcações corretas, e muitas vezes coloridas, apresentando satisfação em realizar a atividade.

A Figura 4 apresenta o tabuleiro da Aluna 8-M1². Aqui destacam-se vários aspectos que aconteceram também com outros alunos. Primeiro, os alunos identificaram os ângulos, que são múltiplos de 30°. Alguns fizeram isso somente no tabuleiro superior, como pode ser visto na Figura 4, e outros fizeram a marcação em ambos os tabuleiros, conforme o Aluno 3-M2 (Figura 5). Ao serem questionados sobre esse fato ao longo da atividade explicaram que era mais fácil para dar o seu *tiro*.

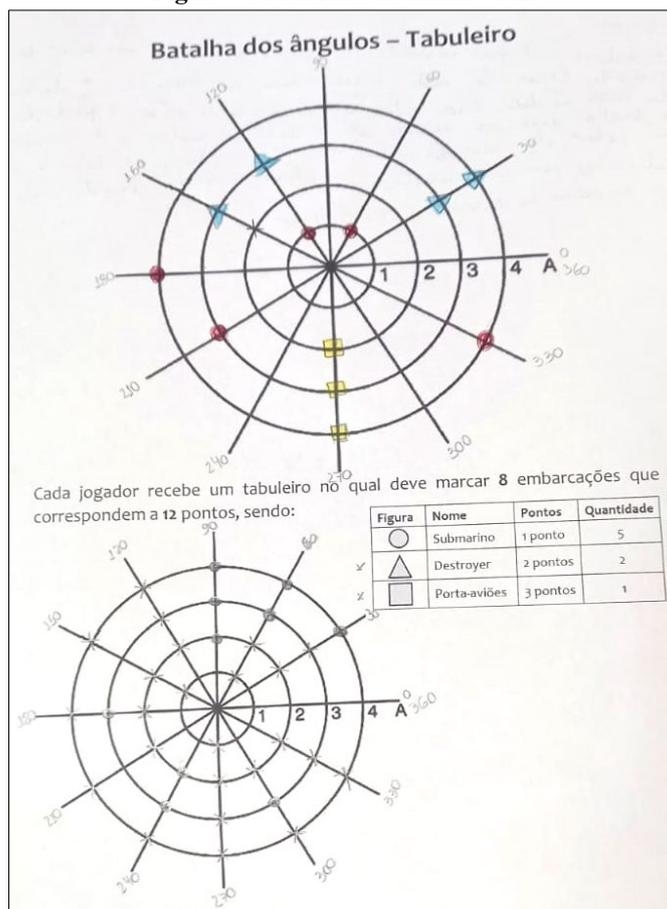
Figura 4: Tabuleiro da Aluna 8/M1.



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

² O nome dos alunos não será apresentado, mantendo seu anonimato. Os alunos serão identificados por números, fazendo referência a qual das turmas pertencem.

Figura 5: Tabuleiro da Aluno3-M2.



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Outro fato a ser destacado é que os estudantes criaram a sua própria forma de identificação para marcar quando o seu *tiro* acertava a embarcação do adversário e quando era *água*. Esse fato pode ser percebido nos dois tabuleiros já apresentados, no qual a Aluna 8-M1 usa um “x” azul para a água e um “x” vermelho para o fogo. Já o Aluno 3-M2 usa um “x” para a água e uma “bolinha” para o fogo.

Após todos os alunos compreenderem a atividade a aula flui tranquilamente, e todas as duplas quiseram terminar a partida. Para o encerramento da aula foi feita uma rodada de conversa sobre a experiência que tinham tido, possibilidades de aplicação em sala de aula e possíveis adaptações.

Em relação à inclusão, destacaram-se dois pontos, ambos vinculados a deficiência visual e cegueira: caso um aluno tivesse deficiência visual o tabuleiro poderia ser ampliado e, se fosse um estudante cego, as linhas poderiam ter relevo, de forma que o aluno pudesse perceber os círculos e os raios pelo tato.

Após, foi solicitado que os alunos respondessem as três questões para entregar. Esse é um momento importante, pois ao fazer a escrita ou alunos organizam suas ideias e percepções sobre a atividade e sobre os conceitos trabalhados.

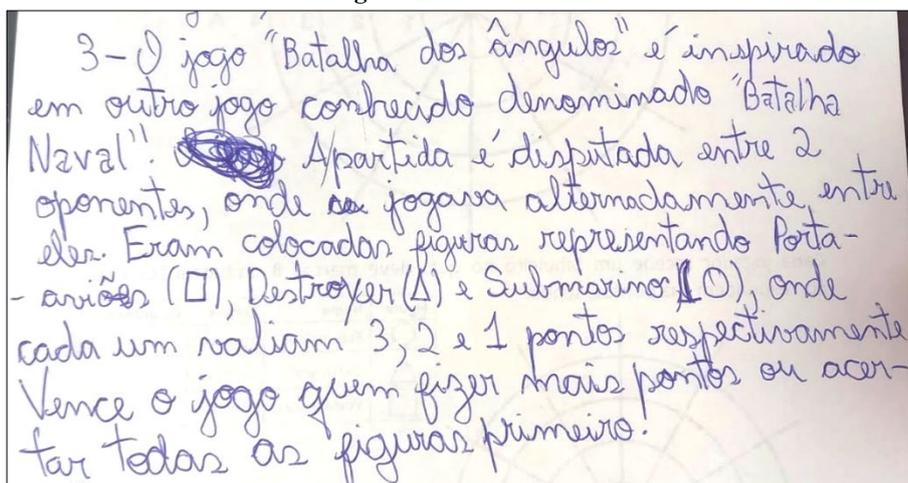
Para a questão 1, dos 28 alunos que participaram da atividade, somente uma relatou não ter gostado do jogo no início, visto que teve dificuldades para entendê-lo. Em relação às justificativas, falaram sobre o jogo ser dinâmico e exigir estratégia e raciocínio lógico.

Na questão 2 os alunos citaram diferentes conteúdos da Geometria, porém nem todos foram trabalhados durante a aplicação. Contudo, como a questão referia-se a “podem ser explorados”, entende-se que os acadêmicos poderiam fazer futuras relações entre o jogo, seu tabuleiro e os conteúdos, como por exemplo, quadrantes, radianos e congruência de triângulos.

Na terceira questão, a qual pedia que os alunos explicassem as regras do jogo, de forma geral as explicações foram incompletas, ou seja, só com elas não seria possível compreender o que deveria ser feito. Na sequência destacam-se algumas das respostas.

A Figura 6 traz a explicação do Aluno 16-M2, o qual começa destacando a inspiração do *Batalha dos Ângulos* no jogo *Batalha Naval*, que considera o posicionamento da frota no plano cartesiano. Fala de o jogo ser disputado entre duplas e quem é o vencedor. Este aluno não aborda como a frota é apresentada no tabuleiro.

Figura 6: Aluno 16-M2.



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

O Aluno 13-M1 (Figura 7) começa destacando que os barcos eram representados por figuras geométricas, e que barcos com mais de um ponto deveria ficar juntos (lado a lado). Depois, relata como marcar os pontos, considerando um ângulo e um raio. Finaliza explicando como vencer, deixando implícito que o jogo é em duplas, quando fala dos navios do seu adversário.

Figura 7: Aluno13-M1.

3) Os navios eram representados por formas geométricas, sendo elas o triângulo e o quadrado, estes precisam estar juntos com seus semelhantes (quadrado com quadrado) de acordo com o número de "formas" que compõem o respectivo navio (destroyer possui 2 triângulos por exemplo). Os submarinos são representados por uma única figura, a circunferência. Todos devem ficar em cima de alguma linha designada por um ângulo e um valor de raio da circunferência. Vence o jogador que acertar todos os pontos, onde estão os navios e submarinos, do seu adversário.

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

O Aluno 5-M1 (Figura 8) começa falando da forma como posiciona os seus barcos, a partir da marcação de um ponto, considerando o ângulo e o raio, ignorando a origem. O desenvolvimento do jogo deve ser alternando as jogadas entre os jogadores. Destaca o aviso quando um tiro for na água. Finaliza falando como ser o ganhador. Este aluno não menciona os tipos de barco e a regra de manter barcos com mais de um ponto na sequência.

Figura 8: Aluno5-M1.

3) Ambos os jogadores posicionam os barcos em um ângulo e um raio ignorando a origem. Após isto ambos atiram em turnos tentando acertar barcos do adversário indicando o ângulo e o raio do tiro. Se o tiro atinge a água ou um barco deve ser avisado. O primeiro que acertar todos os barcos ganha.

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Por fim o Aluno 3-M2, o qual começa explicando o tabuleiro, que é formado por quatro circunferências, com os ângulos marcados de 30° em 30° , e todos os barcos que devem ser dispostos nele. Fala do objetivo do jogo, que é encontrar os barcos do oponente, dando a ideia de que a atividade é em duplas.

Figura 9: Aluno 3-M2.

2. Ângulos.
3. É dada uma figura contendo 4 círculos de 360° e marcações de ângulos de 30° em 30° , nesta figura deve ser colocados 4 triângulos onde cada, 2 deles devem estar um ao lado do outro, 3 quadrados que também deve ser colocado um ao lado do outro e 5 círculos que podem ser colocados cada um em um lugar diferente. O objetivo da jogada é encontrar a embarcação do oponente informando o número do círculo e o ângulo.

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

De forma geral a atividade aconteceu de forma tranquila, e foi aproveitada pelos acadêmicos. Em síntese, perceberam a necessidade de estratégia e raciocínio lógico para dar seus *tiros*, além de organização com as informações. Conseguiram realizar a relação entre o plano cartesiano e sua adaptação, considerando os raios das circunferências e os ângulos. E, ainda, pensaram em uma forma de inclusão, considerando alunos com deficiência visual ou cegos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atividades lúdicas durante as aulas das disciplinas de Laboratório de Educação Matemática precisam ser vivenciadas na prática, como a que foi relatada aqui. O experimentar, jogar, analisar são uma parte importante da formação inicial do futuro professor.

Ainda, é importante que os acadêmicos percebam que nem toda atividade lúdica exige materiais caros ou de difícil confecção. Neste exemplo, uma simples folha A4 com a cópia dos tabuleiros é o suficiente para proporcionar uma aula divertida e que pode ser explorada de diferentes formas pelo professor.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 20. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.
- OLIVEIRA, V. B. de. **Jogos de regras e a resolução de problemas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Jogos de matemática: 6º a 9º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Série Cadernos do Mathema – Ensino Fundamental).
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno (CLMN)**. Universidade Federal de Pelotas, 2022. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/matematicanoturno/files/2023/01/PPC_curriculo3-NOTURNO.pdf. Acesso em: Mar. 2023.

CAPÍTULO 11

O GÊNERO TEXTUAL “HISTÓRIA EM QUADRINHOS” COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Renata Costa Pachiel

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo analisar o gênero textual História em Quadrinhos (HQ) como estratégia de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos, a partir de uma pesquisa qualitativa, classificada como pesquisa-ação. Os dados foram gerados por meio de observação em campo e um questionário investigativo, aplicado a três professores que atuavam no ensino-aprendizagem de Surdos na cidade de Curitiba (PR), no ano de 2018. Para atingir o objetivo proposto, abordam-se as políticas educacionais para Surdos no Brasil; investiga-se a apropriação dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para Surdos e conceitua-se o gênero textual História em Quadrinhos (HQ), ensinado em sala de aula como recurso de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Os resultados apontam que o gênero textual HQ contribui para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para Surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero Textual. História em quadrinhos. Língua portuguesa. Surdos.

1. INTRODUÇÃO

O sujeito Surdo é aquele que compreende o mundo por meio da sua vivência visual, se comunica em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e têm direito a um ensino numa perspectiva bilíngue, ou seja, tanto a Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto a Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita. O ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, tem sido uma preocupação constante dos educadores de alunos surdos, pois, por muito tempo no Brasil, predominou, na educação de Surdos, a abordagem oralista, segundo a qual o ensino-aprendizagem se davam exclusivamente por meio da Língua Portuguesa na modalidade oral.

Embora alguns Surdos conseguissem adquirir a Língua Portuguesa por meio da abordagem oralista, a maioria adquiria apenas fragmentos dela, pois, devido aos obstáculos de acesso à língua falada e a pouca familiaridade com essa língua, os alunos Surdos apresentavam dificuldades de entendimento dos textos que liam e também na escrita em Língua Portuguesa. Como consequência dessa abordagem oralista, por muito tempo, os Surdos foram considerados incapazes de compreender e de produzir textos em Língua Portuguesa.

No entanto, nas últimas duas décadas, têm-se observado mudanças significativas no cenário da educação de Surdos no Brasil, bem como no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita para esses alunos. Uma ferramenta de grande importância para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para Surdos, uma vez que os alunos têm dificuldade na leitura, na interpretação e na produção textual, é a utilização dos gêneros textuais.

Além disso, os gêneros textuais que dão ênfase a aspectos visuais, como as Histórias em Quadrinhos (HQ), contribuem para um ensino-aprendizagem contextualizado e possuem os elementos que auxiliam nas principais dificuldades dos Surdos, possibilitando o aluno vivenciar o texto de acordo com sua função na sociedade.

Dessa forma, a principal motivação desta pesquisa, surge de inquietações pessoais, relativas as reflexões a respeito dos sujeitos Surdos e sua dificuldade na aprendizagem da Língua Portuguesa (LP). O objetivo da pesquisa foi analisar o gênero textual História em Quadrinhos (HQ) como estratégia de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos, a partir de uma pesquisa qualitativa, classificada como pesquisa-ação. Os dados foram gerados por meio de observação em campo e um questionário investigativo, aplicado a três professores que atuavam no ensino-aprendizagem de Surdos na cidade de Curitiba (PR), no ano de 2018. Para atingir o objetivo proposto, abordam-se as políticas educacionais para Surdos no Brasil; investiga-se a apropriação dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para surdos e conceitua-se o gênero textual História em Quadrinhos (HQ), ensinado em sala de aula como recurso de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Os resultados apontam que o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é essencial para o ensino-aprendizagem de Surdos e que, por meio dela, observou-se a ampliação do conhecimento de mundo e do conteúdo escolar, principalmente para os Surdos filhos de pais ouvintes. Além disso, a utilização do gênero textual HQ com Surdos, demonstrou contribuir com o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para esses alunos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Políticas Educacionais para Surdos no Brasil

A Língua de Sinais foi oficializada no Brasil como veículo de expressão e comunicação por meio da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), proporcionando novos direcionamentos na formação discente/docente e no reconhecimento da língua da comunidade surda pela sociedade. O Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), regulamentou a Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002), e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), conceitua pessoa surda da seguinte forma: “Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.” (BRASIL, 2005).

O Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005) é considerado um marco na educação de Surdos, pois regulamentou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e previu adaptações na escola e no currículo, o que impulsionou um projeto educacional para Surdos. O documento discorre a respeito dos Surdos, da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de graduação, da formação do professor e do instrutor de Libras, da difusão da condição bilíngue e sobre o direito desta população comunicar-se em Libras em diferentes espaços sociais, da formação dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), a garantia de direito à educação e à saúde e o papel do poder público (BRASIL, 2005).

A Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005) impulsionaram a política educacional inclusiva, garantiram aos sujeitos Surdos o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de expressão e comunicação (BRASIL, 2002) e estimularam o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares que garantem uma educação bilíngue (BRASIL, 2005).

A educação bilíngue para Surdos estabelece que a língua de sinais brasileira (LIBRAS) deve ser ensinada como primeira língua (L1) para Surdos, preferencialmente, a partir das relações sociais estabelecidas entre pares, no intuito de colocar os próprios Surdos como participantes ativos do processo educacional da sua língua. Na legislação é prevista a participação de ouvintes bilíngues (Libras/Português) no ensino-aprendizagem dos Surdos, desde que esses possuam formação/certificação de proficiência em Libras.

O direito à educação bilíngue para Surdos no Brasil é uma das principais lutas da comunidade surda e tem apresentado avanços nos últimos anos, devido a políticas públicas implementadas e leis voltadas às pessoas com deficiência, como a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Entretanto, o processo de inclusão escolar, por meio do simples acesso à informação em Libras, não atende as necessidades dos Surdos relativas ao ensino-aprendizagem.

2.2 Gêneros Textuais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos

Conforme apontam Filietaz (2006; 2014), Guarinello (2009), Quadros (2014), Strobel (2008) e Witkoski (2009; 2012; 2013), o ensino da Língua Portuguesa para Surdos é marcado por uma questão principal: a metodologia utilizada em sala de aula não condiz com as necessidades dessa comunidade. Isso se dá, porque as práticas pedagógicas constituem entraves na escolarização das pessoas Surdas, principalmente pelas metodologias nem sempre eficazes,

adotadas para ensiná-los, dessa forma, como afirma Damázio (2007, p. 21), torna-se imprescindível repensar essas práticas, para que os alunos Surdos consigam adquirir o domínio da leitura e da escrita.

Os gêneros textuais estão ligados diretamente a tudo que envolve a língua, isso quer dizer que são condizentes para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que se trata de todo texto que circula na sociedade com função e forma própria. De acordo com Marcuschi (2008, p. 40), gênero textual é uma noção propositalmente vaga para referir os textos encontrados na vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Além disso, os gêneros textuais têm um importante papel no ensino da disciplina de Língua Portuguesa, porque permitem um trabalho completo do texto, partindo da leitura até sua produção.

De acordo com Tomlinson (1998), as práticas pedagógicas para o ensino de uma língua devem ter como objetivos: permitir que o aprendiz foque em aspectos formais da língua; encorajar os aprendizes a desenvolverem habilidades cognitivas para a aprendizagem e as utilizarem durante o processo de aprendizagem da segunda língua. Para que esses objetivos sejam alcançados, a primeira preocupação durante o processo de elaboração de práticas pedagógicas deve ser a escolha dos textos que irão compor as atividades.

Os textos, além de ter grande abrangência social, precisam fazer parte do cotidiano do aluno, pois, assim, a leitura permitirá que o aprendiz faça associações com seu conhecimento prévio e infira significados. Ademais, como afirma Tomlinson (1998), os textos também devem incentivar o engajamento do aprendiz, ou seja, promover sua atenção e energia. Isso fará com que ele busque sentidos na escrita, perceba características da língua e se aproxime do contexto de aprendizagem.

Segundo Tomlinson (1998, p. 106), algumas perguntas que podem definir critérios na escolha de textos são:

(1) o texto promove o engajamento cognitivo e afetivo do aprendiz?; (2) o texto se relaciona com os contextos de vida dos aprendizes?; (3) o texto permite que os aprendizes relacionem seu conhecimento de mundo com o conteúdo abordado?; (4) o texto estimula diversas respostas por parte dos aprendizes?; (5) o nível de linguagem do texto se adequa ao nível dos aprendizes?; (6) o texto se adequa à idade e maturidade do aprendiz?; (7) o texto contribui para o desenvolvimento pessoal do aprendiz?; (8) os textos trabalhados expõem o aprendiz a diversos gêneros?; (9) os textos trabalhados expõem o aprendiz a diversos tipos de textos? (TOMLINSON, 1998, p. 106).

A partir dessas perguntas, pode-se selecionar textos que permitem que os alunos se engajem no processo de aquisição de segunda língua e não enxerguem o processo de leitura e escrita apenas como um trabalho com as estruturas linguísticas.

Ao aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, os Surdos lidam com aspectos específicos dessa língua. No entanto, levando em conta a importância da primeira língua (L1) na aprendizagem do Português como segunda língua (L2) para Surdos, Fernandes (2006, p. 14) comenta que, se houver uma base linguística assegurada pelo acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1, substituindo a oralidade em conteúdo e função simbólica, o Surdo conseguirá aprender a escrita da Língua Portuguesa. Isso porque, como aponta a autora, as palavras são processadas como um todo quando são percebidas pelo Surdo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica e ligadas a uma significação.

Fernandes (2006, p. 8) destaca também a importância de materiais ricos em imagens e ilustrações, pois eles permitem a contextualização visual do texto, a elaboração de hipóteses sobre os sentidos da escrita e a leitura das imagens, de modo que o aluno, a partir de seu conhecimento de mundo, poderá inferir possíveis efeitos de sentidos produzidos pelo texto.

Assim, pode-se considerar que os pontos centrais na elaboração de práticas pedagógicas para Surdos, devem ser pautados na experiência visual, na LIBRAS e no trabalho com os mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade, pois esses elementos possibilitarão que o Surdo possa inferir sentidos do texto a partir do conhecimento visual do gênero trabalhado, ter contato com modelos de uso da língua e elaborar, testar e reelaborar suas hipóteses sobre a língua alvo.

2.3 O Gênero Textual “História em Quadrinhos” como estratégia de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos

A História em Quadrinhos (HQ) é um gênero textual que dá ênfase ao aspecto visual, sendo de grande interesse pelos Surdos, podendo propiciar o fortalecimento do hábito de ler, além de proporcionar aos alunos prazer em desenvolver essa atividade no ensino-aprendizagem de leitura e escrita da LP. Ramos (2014), estudioso dos quadrinhos em sala de aula de LP, considera os quadrinhos como um riquíssimo material de apoio didático, por propor aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua.

O autor afirma que as HQs desempenham função fundamental quanto ao ensino-aprendizagem de LP, possibilitando resultados melhores do que outros gêneros textuais, com predomínio de textos escritos. Soma-se a isso o fato de que os estudantes gostam de ler HQ,

pois esse gênero faz parte do seu cotidiano, quando crianças e/ou jovens. Os alunos sentem-se motivados a participarem das aulas de forma mais ativa, pois são estimulados a trabalhar sua curiosidade e desafiados a desenvolver o senso crítico e a interpretação de informações implícitas e explícitas.

A História em Quadrinhos é um gênero bastante prazeroso de ler, pois possui uma linguagem curta e normalmente simples, além disso, abrange também, o campo da linguagem imaginária que atua no desenvolvimento cognitivo do leitor. Esse gênero textual, utiliza uma grande variedade de recursos, tais como metáforas, onomatopeias, estrutura narrativa apresentada por meio da mensagem icônica e linguística, balões de diferentes tipos, letras com espessuras diversas ligadas a ações e sentimentos expressos pelos personagens.

Nesse sentido, Ramos (2006) afirma que o gênero HQ é um texto adequado para o desenvolvimento da oralidade e da escrita, além disso, reforça que, nos quadrinhos, o leitor pode desenvolver sua capacidade de interpretação, pois a estrutura desse gênero textual é muito próxima da oralidade. Sendo assim, ao ler, o aluno consegue identificar quem está falando, o assunto sobre o qual está falando e para quem está falando. Nas HQs, as imagens, os enunciados, os ícones unem-se para que haja a produção de sentidos dirigidos aos leitores de diversas idades, de diversos gostos, de diversas regiões, cada uma com sua especificidade cultural.

Quanto ao seu uso nas aulas, Vieira e Araujo (2014) apontam que as atividades de leitura em sala de aula de LP como L2 para alunos Surdos revelam que as imagens não funcionam apenas como um apoio para a leitura verbal, pois elas se comunicam independentemente do conteúdo verbal.

O gênero HQ serve como um instrumento poderoso para o desenvolvimento de habilidades de leitura de LP como L2, pois exige inferências do leitor durante a leitura, permitem uma melhor sequência narrativa e maior número de pistas contextuais. No que se refere às ações nos quadrinhos, elas ocorrem por meio dos personagens, podendo ser transmitidas pela expressão facial, pelos balões de fala ou de pensamento e pelo movimento expresso em linhas nas imagens das personagens.

O desempenho leitor dos alunos Surdos, depende, principalmente, da aquisição logo cedo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da interação com textos autênticos na língua alvo, no caso a LP, e de um contexto de aprendizagem dentro dos parâmetros bilíngues. Pois os

surdos ainda não têm acesso a uma escrita de sua L1, para funcionar como apoio no momento de letramento em L2.

É importante ressaltar que a leitura tem um papel extremamente importante para a comunidade surda, tanto pelas funções sociais que ela desempenha, como para ser uma forma de interação entre esta comunidade com o mundo ouvinte.

3. METODOLOGIA

A metodologia escolhida para a realização da pesquisa buscou os pressupostos teóricos pautados na pesquisa com abordagem qualitativa. Esse método foi adotado porque “[...] defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30). As referidas autoras argumentam que esse tipo de pesquisa “[...] se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias e pessoais.” (p. 30).

Além disso, quanto à classificação da pesquisa, optou-se em adotar neste trabalho a pesquisa-ação. De acordo com Moreira e Callefe (2008, p. 91):

Na pesquisa-ação o enfoque é um problema específico em um cenário específico. A ênfase não é tanto na obtenção de conhecimento generalizável, mas na obtenção de um conhecimento preciso para um propósito e situação particulares (CALLEFE, 2008, p. 91).

De acordo com Moreira e Callefe (2008), a pesquisa-ação na sala de aula é um meio de introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem, de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula e de melhorar as habilidades de ensino. O problema específico analisado neste projeto, é a utilização do gênero textual HQ como estratégia de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos.

Os participantes da pesquisa foram três professores bilíngues da cidade de Curitiba, que utilizavam gêneros textuais, inclusive HQ, no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos, no ano de 2018. Os dados foram gerados a partir da observação em campo e um questionário investigativo, utilizado como instrumento de geração de dados, que foi enviado aos professores participantes por *e-mail*.

A análise dos dados, se deu de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), cuja obra tem por objetivo apresentar uma avaliação crítica de análises de conteúdo como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas.

Para Bardin (2016, p. 47), o termo Análise de Conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 47).

A partir desta técnica de análise dos dados gerados na pesquisa, foram respeitadas as três fases de análise de conteúdo, a saber, (1) pré-análise, (2) exploração do material e tratamento dos resultados (3) a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise e interpretação dos dados gerados, pode-se destacar alguns pontos relevantes para essa pesquisa, que serão especificados a seguir.

Os professores participantes destacaram como principais dificuldades no ensino-aprendizagem de Surdos: a falta de professores com proficiência em Libras, a dificuldade dos alunos Surdos com a modalidade escrita do Português, a falta de material didático adaptado, a falta de motivação dos alunos e a ausência de uma metodologia específica para esses alunos em sala de aula.

Além disso, os participantes apontaram o uso de textos com recursos visuais, principalmente o gênero textual “História em Quadrinhos”, como uma ótima estratégia de ensino-aprendizagem utilizada com os alunos Surdos, além das práticas artísticas, visando estimular o contato deste aluno com a comunidade surda.

Os recursos visuais, como imagens e vídeos, também citados, eram utilizados durante as explicações dos conteúdos específicos, pois funcionavam como apoio na construção do vocabulário e também na escrita de textos em Português. Além disso, as imagens serviam como base na construção do pensamento, na argumentação e na compreensão geral de textos. É importante destacar, que o uso de Libras como L1, foi citado por todos os participantes, como elemento fundamental no ensino-aprendizagem de alunos Surdos.

Ademais, para os professores participantes, o ensino de Português deve ser trabalhado por etapas com os alunos Surdos, ou seja, um conteúdo é escolhido e trabalhado de diferentes formas, visando a fixação dos mesmos. Para isso utilizavam a maior quantidade possível de textos com o mesmo tema, para que os alunos tenham acesso ao maior número de palavras e estruturas gramaticais.

Para os participantes, o ensino de Língua Portuguesa visa a leitura e compreensão da língua, ou seja, segue a mesma metodologia de ensino de língua estrangeira. O importante é a

compreensão geral do texto, mesmo que algumas palavras não sejam entendidas, além disso, estratégias de leitura eram aplicadas em sala de aula, como a inferência.

De acordo com o relato dos professores, as Histórias em Quadrinhos eram utilizadas em sala de aula como uma atividade de compreensão escrita, a partir de uma concepção interacional da língua, de modo que o aluno seja levado a desenvolver a competência leitora, sendo um autor ou construtor social, um sujeito ativo.

Além disso, para os professores participantes, as atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos Surdos, baseadas na leitura de Histórias em Quadrinhos, confirmavam que a leitura é uma atividade que leva em conta os conhecimentos e as experiências do leitor e que o ato de ler não implica simplesmente decodificar um enunciado codificado por um autor, como um leitor passivo. De acordo com Martinez (2012, p. 87), “a leitura é um processo que não se resume à decodificação de sinais gráficos, mas que manifesta uma construção de sentido, a partir de operações físicas e cognitivas complexas.”

Ao discutirem abordagens e estratégias sobre ensino de língua estrangeira, Lightbown e Spada (2004) apresentam algumas crenças de aprendizes, as quais os levam ao maior ou menor desenvolvimento ao aprenderem uma língua estrangeira. Dentre essas crenças, a destacada, pelos professores participantes, é a motivação.

Estudos indicam que motivação está diretamente relacionada ao sucesso na aprendizagem de segunda língua (GARDNER, 1985; GARDNER; LAMBERT, 1972; SKEHAN, 1989). As autoras preconizam o entendimento do professor de que aluno motivado é o que participa ativamente e demonstra interesse no assunto, passando a estudar mais. Por isso, as autoras defendem que o professor deve fazer com que os alunos tenham interesse pela aula, achem o conteúdo relevante e adequado para sua idade e nível cognitivo, ou seja, as aulas devem ser desafiadoras e claras.

A motivação nas aulas de LP como L2 para Surdos, foi apontada como o foco principal dos educadores participantes desta pesquisa, e, sabendo que os alunos gostam de HQ, os professores optaram por usá-la na aula de LP devido ao apelo visual, pois as características dos personagens já conhecidos pelos alunos, facilitariam a compreensão da história, mesmo que eles desconhecessem algumas palavras.

A pesquisa indicou que a proficiência dos professores em Libras, a língua materna dos surdos, influencia o processo de aquisição da língua pelos alunos Surdos e corrobora na formação da identidade desse indivíduo. Pois, além de facilitar a comunicação, o professor

consegue entender as limitações dos seus alunos diretamente e assim trabalhar de forma eficaz ante os conhecimentos da turma.

Em relação a metodologia de ensino utilizada com alunos Surdos inseridos em escolas regulares, os professores entrevistados concordam, que não existe inclusão de fato, pois os conteúdos das disciplinas são transmitidos por professores não bilíngues, de maneira igualitária aos alunos Surdos e ouvintes, não existindo diferencial na metodologia aplicada. Além disso, destacam que os professores regentes, não bilíngues, tentam explicar o conteúdo oralizando e apontando para o livro, o que torna a aprendizagem do aluno falha. Para os entrevistados, o cenário ideal, dentro das escolas regulares, é que os alunos surdos tenham, além do acompanhamento de um intérprete, professores bilíngues em Libras.

Quanto ao material didático utilizado pelos professores participantes, destacam-se o gênero textual Histórias em Quadrinhos e os demais recursos visuais, dedutivos e demonstrativos, como o uso da internet, imagens, animações, etc. O tipo de material didático, citado pelos participantes, utilizado nas aulas, eram basicamente textos com imagens, histórias em quadrinhos, jogos produzidos de acordo com o conteúdo, dicionários e cartazes.

Os participantes afirmaram perceber mudanças significativas na utilização de estratégias de ensino voltadas para alunos Surdos na sua área de atuação, porém, ainda são poucos os professores bilíngues em Libras e, os professores não bilíngues, não possuem formação necessária para adaptar o ensino dos conteúdos aos alunos Surdos, deixando essa responsabilidade muitas vezes ao intérprete de Libras e tornando o aprendizado um desafio para esse aluno.

Além disso, para os participantes, o ensino tradicional não funcionava nem mesmo com alunos ouvintes, ou seja, para eles, cabe ao professor entender sua turma e desenvolver sua própria estratégia de ensino-aprendizagem para aquele grupo. Porque, muitas vezes, o que funciona para uma turma não funciona para outra, dependendo do nível de conhecimento dos alunos e do interesse dos mesmos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita, no contexto escolar, constituem as bases para a construção de uma proposta bilíngue. De acordo com Oliveira (2001), o aprendizado da linguagem escrita possibilitará que os sujeitos Surdos a utilizem em contextos significativos, preferencialmente partindo de textos que circulam socialmente a partir de trocas interativas entre seus pares.

Nessa direção, o trabalho com a escrita de Surdos deve partir, portanto, do seu uso efetivo, considerando as condições de produção da linguagem e a relação estabelecida entre autor e leitor. Isso está de acordo com uma visão discursiva, social e histórica da linguagem, conforme exposta neste trabalho, a qual traz novas possibilidades de compreensão do processo de apropriação da escrita e considera a historicidade da linguagem, as situações efetivas de uso da escrita e o contexto social das interações verbais.

Grande parte das escolas especiais, no Brasil, ainda não utiliza uma abordagem bilíngue, na qual as duas línguas são igualmente valorizadas. O Surdo que estuda em escolas regulares tem direito a um intérprete de Libras, sendo que muitas vezes nem utiliza a Língua Brasileira de Sinais. De acordo com Witkoski (2012), esses fatos fazem com que ainda hoje muitos Surdos, além de não ser proficiente em Libras, também não apresentam um nível de letramento compatível com seus anos de escolarização.

Fernandes (2006) também destaca que a Língua de Sinais utilizada pelas pessoas surdas oferece os elementos simbólicos essenciais ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento, a memória, a formação, a generalização de conceitos e outras, e que a partir do desenvolvimento da primeira língua os surdos podem, enfim, se apropriar e desenvolver a LP como L2.

Um suporte linguístico em casa, por meio de interações dialógicas significativas, é imprescindível para que as crianças surdas possam ampliar suas possibilidades e seu conhecimento de mundo. Nessa perspectiva, a escola também necessita proporcionar ao Surdo esse diálogo, a compreensão e a aproximação das informações com o seu cotidiano, com isso amenizando suas dificuldades na escolarização e na socialização e possibilitando seu desenvolvimento cognitivo.

É necessário que, no processo de inclusão educacional dos Surdos, destaque-se não apenas a questão linguística, o reconhecimento e uso da Língua Brasileira de Sinais, mas também os aspectos sociopolíticos-culturais. A partir disso, as relações sociais estabelecidas na escola são também fundamentais para o processo de constituição dos sujeitos Surdos.

Nesse contexto, os gêneros textuais servem como importante apoio metodológico para os professores bilíngues no ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos Surdos, pois ajuda na compreensão linguística inserindo socialmente esse aluno através de temas atuais e de grande repercussão político-social. Além disso, o gênero textual História em Quadrinhos, como

citado neste trabalho, utiliza de recursos visuais e temas atuais, o que contribui com o ensino-aprendizagem dos alunos Surdos.

Dessa forma, conclui-se que a criação de novos recursos pedagógicos e estratégias de ensino-aprendizagem, como a utilização do gênero textual História em quadrinhos, contribui significativamente para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para Surdos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BRASIL. Constituição. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acessado em: Dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acessado em: Dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógicos – construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. Constituição (2015). **Lei n.º 13.146, de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa Com Deficiência. Brasília, jul. 2015. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br>>. Acessado em: Dez. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acessado em: Dez. 2022.

DAMÁZIO, V. Modernidade líquida e consumo consciente: necessidade e possibilidades de discussão. **Revista Ecs: Educação, cultura e sociedade**, Sinop, v. 7, n. 2, p.578-591, jul. 2007. Semestral. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/2481/2012>>. Acessado em: Fev. 2023.

FERNANDES, S. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED. 2006. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf>. Acessado em: Fev. 2023.

FILIETAZ, M. R. P. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: das normas à qualidade de formação do intérprete de língua de sinais**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Políticas Públicas, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

FILIETAZ, M. R. P. A idiossincrasia Profissional instituída para a Educação Bilíngue. In: WITKOSKI, S. A.; FILIETAZ, M. R. P. (Org.). **Educação de Surdos em Debate**. Curitiba: UTFPR, 2014, p. 147-160. Disponível em:

<<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3548/1/educacaosurdos.pdf>>. Acessado em: Fev. 2023.

FILIETAZ, M. R. P. **Histórias orais de docentes surdos acerca da apropriação da linguagem e as contribuições da língua de sinais**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas**. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GARDNER, R. C. e LAMBERT. W. E. **Attitudes and Motivation in Second-Language Learning**. Newbury House Publishers. Rowley. Massachusetts. 1972.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUARINELLO, A. C. *et al.* Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Universidade Estadual Paulista. v.15, n.1, Marília: ABPEE, p. 99-120, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/z8zcTrTKfVWY6rw8Wpcnynn/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: Fev. 2023.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press. 2004

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo, Sp: Parábola Editorial, 2008.

MARTINEZ, A.M. **A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022015000401039&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: Abr. 2023.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, L. A. **A escrita do surdo: relação texto e concepção**. In: Reunião Anual da ANPED, 24, 2001, Caxambu, MG. Intelectuais, conhecimento e espaço público (Anais). Caxambu: Revista Brasileira de Educação, 2001, n.p. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt15>>. Acessado em: Abr. 2023.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. (Org.). **Letras Libras ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: UFSC, 2014.

RAMOS, P. **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2014.

SKEHAN, P. A. **Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

STROBEL, K.L. **Surdos: Vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

TOMLINSON, B. Introduction. In: TOMLINSON, B. (Comp.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VIEIRA, P. A.; ARAÚJO, V. L. S. A leitura em português como L2: análise das possíveis crenças dos professores de surdos. **Entretextos**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 265–275, 2014. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/18542>>. Acessado em: Fev. 2023.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 565-606, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6ptNkpmYjjqs8VB6p4hvGRd/?lang=pt&format=pdf>>. Acessado em: Fev. 2023.

WITKOSKI, S. A. **Educação de surdos, pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: CRV, 2012.

WITKOSKI, S. A. Problematização das Políticas Públicas Educacionais na Área da Educação Bilíngue de Surdos. **Revista Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 86-100, 2013. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2481>>. Acessado em: Mar. 2023.

CAPÍTULO 12

VOCÊ SABE ‘DE’ QUEM VOCÊ ESTÁ FALANDO? UM ENSAIO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO COMO FACILITADOR DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS BRASILEIROS ATRAVÉS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Fernanda Cardoso de Menezes Bahia

RESUMO

O “complexo de vira-lata” do brasileiro... Este artigo propõe uma reflexão breve sobre as questões históricas dos problemas de autoestima deste povo, derivadas do Brasil que ainda se apresenta colonialista, elitista, escravista e patrimonialista. Mas o Brasil não se apresenta apenas desta forma. Há um Brasil que é a terceira maior potência do século XXI, de grande crescimento econômico, de notoriedade diplomática, de grande e voraz mercado consumidor, de grande peso na disputa pelo poder na geopolítica mundial atual. A construção de uma identidade brasileira que comporte também essa realidade, a ideia de responsabilidade e de pertencimento requer uma educação que possibilite esse exercício. Uma escola democrática é essencial nesse percurso e o trabalho dos profissionais da educação é insubstituível. O Novo Ensino Médio apresenta oportunidades de construção da cidadania e do comprometimento com o bem comum. Os itinerários formativos se apresentam como um desses meios. A formação para reconhecer o Brasil como um lugar identitário é possível. Do Brasil ao “nosso” Brasil: a utopia é permitida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Novo ensino médio. Identidade Brasileira.

1. INTRODUÇÃO

O complexo de vira-lata do brasileiro... “Por ‘complexo de vira-latas’ entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” (RODRIGUES, 1993). Assim se inicia uma reflexão sobre a grande potência que o Brasil se tornou e a ideia de que ele nunca será bom o bastante. Qual é o papel e a responsabilidade da Educação nessa ideologia? Como os itinerários formativos, propostos pelo Novo Ensino Médio estão inseridos nesta proposta?

Esse ensaio se propõe à reflexão de professores, alunos, graduandos, cidadãos em geral. Brasileiros. Eu e você. É preciso recordar que “o ‘complexo de vira-lata’ tem raízes históricas, culturais, raciais muito mais profundas do que se pode imaginar.” (BATISTA JÚNIOR, 2019, p. 428) Assim, é necessário um processo de resgate. A colonização europeia e, mais tarde, o imperialismo norte-americano deixaram marcas profundas na autoestima que perduram até hoje. “O Brasil tornara-se credor do FMI, mas o diretor brasileiro continuava com o coração de devedor.” (BATISTA JÚNIOR, 2019, p. 114) E quantos dos brasileiros ainda não dá maior valor a produtos e serviços de países que acreditamos muito superiores aos produzidos aqui? Quantos dos brasileiros ainda tem “coração de devedor”? Países que um dia foram referências, mas aos poucos vêm perdendo seu status e sua condição econômica, ainda têm uma reverência

deste povo. Povo, de idades distintas, classes sociais distintas, graus de escolaridade distintos, regiões distintas. Para este povo, ainda parece que o Brasil nunca será bom o bastante.

Jordan Ellenberg (2015) em seu livro *O poder do pensamento matemático* conta uma história que pode auxiliar esta reflexão: um grupo de matemáticos/estatísticos, os melhores, é criado em Washington durante a II Guerra Mundial para resolver ou minimizar problemas de cunho econômico causados pelas situações de *front*. Uma dessas questões era relacionada à queda e às avarias dos aviões que voltavam ou não de alguma missão. A ideia era, então, utilizar a blindagem para reduzir os prejuízos. Contudo, a blindagem torna os aviões mais pesados: difíceis de manobrar e com um consumo maior de combustível. A equipe de matemáticos/estatísticos deveria dizer em que partes blindar o avião. Um cálculo foi feito para identificar que partes eram mais atingidas pelas balas nos aviões que retornavam. Assim, a blindagem não deveria ir para onde as balas estavam, mas para onde não estavam. Segundo o chefe da equipe, a grande pergunta era: onde estão os furos de bala que faltam? Os furos de bala que faltavam estavam nos aviões que faltavam. Assim, um avião que retornava com muitos furos na fuselagem trazia a informação que o avião conseguiria tolerá-los e continuar voando, apesar deles. Pouquíssimos retornavam com avarias no motor. Não voltavam porque não eram atingidos? Não. Não voltavam porque não toleravam essas avarias e assim eram abatidos. Então a equação fechava: era exatamente ali que deveriam ser blindados.

2. ONDE NÃO ESTÃO OS BURACOS DE BALA?

Essa curta história conduzirá a reflexão deste artigo. Onde estão os furos que interessam para a reflexão a que se propõe esse artigo? Ao se mencionar o Brasil, o olhar é direcionado para onde os furos estão: problemas crônicos na saúde e na educação, questões estruturais de saneamento básico e infraestrutura, dilemas de comportamento urbano (mobilidade urbana, por exemplo, a produção de resíduos, a segregação espacial), desafios socioambientais, corrupção dos sistemas/engrenagens públicas... Já está comprovado! Essas avarias mantêm o avião voando. Não há nenhuma intenção do presente artigo em desculpar ou justificar o “Brasil de questões a resolver”. A intenção é olhar para onde os furos não estão.

Brasil: país de pouco mais de 500 anos e com quase 200 de independência, de 131 de república proclamada, 35 anos do fim dos governos militares e de 32 anos de uma constituição que ainda continua recebendo emendas. Um país que ainda engatinha num mundo de nações milenares; país que no mundo atual, pós-moderno ou “líquido” - como classificaria Zygmunt Bauman, globalizado, unimultipolarizado, busca construir uma identidade política, econômica,

social e cultural que atenda à diversidade do povo que aqui estabelece suas “redes de relações”, como definiria Norbert Elias uma sociedade. Para ele (1994), nem a sociedade nem o indivíduo existem sem o outro. Um não pode existir sem o outro, nem um se pertence, ambos coexistem. Sem indivíduo não tem sociedade, sem sociedade não tem indivíduo.

Esse Brasil é atualmente a terceira potência do século XXI. Para Batista Júnior (2019), o Brasil tem uma condição muito vantajosa na geopolítica mundial por figurar na lista dos dez maiores do mundo em PIB – produto interno bruto (a produção de um país no período de um ano, em dólar), em população e em território. Cada uma dessas listas traz enormes possibilidades econômicas.

O PIB remete à questão da saúde da economia: quanto mais um país produz, mais se percebe as relações entre consumo de bens e serviços e potencial de geração de emprego. Isso está diretamente articulado com o número de pessoas e com a quantidade de recursos naturais de um território.

O número total de habitantes em um país também apresenta uma vantagem: quanto maior a população de um país maior o seu potencial de mão de obra e de mercado consumidor. Esses dois conceitos se retroalimentam: pessoas com renda – trabalhadores e seus dependentes na maior parte – consomem de tudo – comida, bebida, roupas, calçados, carros, cortes de cabelo, serviços de pet shop, celulares, internet, *streaming*, serviços domésticos entre tantos outros produtos e serviços. O dinheiro investido nesses produtos e serviços sustenta os empregos ou, quando há aumento de consumo, aumenta o número de empregos. Esse é o movimento natural do mercado consumidor que dita as regras, promove ou retira produtos e serviços de linha, o que Adam Smith nomeou de a “mão invisível” que rege a economia.

Batista Júnior (2019) ainda sinaliza como valor a própria população brasileira “que se notabiliza pela criatividade, pela imaginação e pela alegria”, bem como o serviço diplomático brasileiro “reconhecido em toda parte como um dos melhores do mundo” (BATISTA JÚNIOR, 2019, p. 16).

No tamanho do território, o Brasil é o quinto maior do mundo. Contudo, destes primeiros cinco da lista é o único que não apresenta regiões inóspitas, ou seja, toda a sua área pode ser habitada e/ou explorada economicamente. O Brasil tem um grande território riquíssimo em recursos naturais que, em outras palavras, podem ser chamados de matérias primas e gêneros energéticos.

Essa é a fuselagem do Brasil. A fuselagem foi montada e os buracos colocados nos lugares que se pode ver. Onde estão os buracos que não se pode perceber?

A partir deste ponto do artigo, tomo a liberdade de chamar o Brasil de “nosso” intencionalmente, para que aos poucos esse “Brasil da vergonha” ceda espaço ao “nosso Brasil do orgulho” na identidade do povo brasileiro. Para Le Breton, “o sentimento de identidade é o lugar sempre em movimento em que o indivíduo experimenta sua singularidade e sua diferença.” (LE BRETON, 2018, p. 195). A identidade pressupõe a ideia de pertencimento, de responsabilidade, de dever, de cuidado. O “nosso” Brasil que atualmente, na geopolítica mundial, é considerado um país emergente (de economia crescente), é membro fundador do Mercosul – bloco econômico liderado economicamente por ele, na América do Sul (juntamente com a Argentina, o Paraguai e o Uruguai), é membro do G-20 (grupo formado pelos ministros de finanças e chefes dos bancos centrais das 19 maiores economias do mundo mais a União Europeia), da ONU – Organização das Nações Unidas e do FMI – Fundo Monetário Internacional. Esse Brasil tão importante no mundo é pouco valorizado aqui. O “nosso” Brasil como identidade “é a herança da história passada no interior de uma configuração social e afetiva e de inúmeras identificações cuja influência não cessa de se redefinir ao longo da existência.” (LE BRETON, 2018, p. 195).

Desta forma, ao direcionar o olhar para o “nosso” Brasil possa esse artigo possibilitar o início de uma construção de lugar – no conceito antropológico – para ocupar o não-lugar no qual o povo brasileiro sempre que usa frases comuns e corriqueiras que menosprezam o país pelo comportamento de outros no qual não está incluído: “Esse Brasil [...]”, “O Brasil está perdido!”, “Aqui é desse jeito”, entre tantas outras.

Para Marc Augé, “o lugar se completa pela fala, a troca alusiva de algumas senhas, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores” (AUGÉ, 2012, p. 6). O Brasil é um lugar quando reconhecido como parte da identidade. O maior exemplo, e o mais clichê também, é a Copa do Mundo, onde todos estão imbuídos de um único sentimento de nação – me desculpem os psicólogos por isso – e da função de técnicos de futebol. Há nesses momentos troca de senhas, cumplicidade e convivência. O Brasil também é um lugar quando, num período de greve dos funcionários da saúde na cidade do Rio de Janeiro, ao ver as reivindicações e entre elas a necessidade de material básico numa reportagem da televisão, um senhor que cuidou de sua esposa até que ela falecesse em casa e ainda tinha insumos, reúne todo o material que tinha em casa e se encaminha ao hospital público mais próximo para doá-lo. Aqui há muitas ressalvas a fazer quanto ao dever do Estado, mas a discussão se impõe ao Brasil como lugar antropológico

ou como não-lugar, “que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico” (AUGÉ, 2012, p. 7).

Para o Brasil se tornar de fato “nosso”, a democracia se faz necessária, pois há nela, como conceito, um “elo vital com a diversidade... Na democracia, o indivíduo é cidadão, pessoa jurídica e responsável” (MORIN, 2011, p. 95). É a responsabilidade: o cuidado, o tempo e o trabalho dedicados a essa causa, a esse espaço que o transformará em lugar, que o transformará em “nosso”. Para Bobbio (1987, p. 142), “a democracia pode ser tanto a pior (ou a melhor) das formas boas, quanto a melhor (ou a pior) das formas más”. Aqui há o primeiro sinal dos furos que não se consegue ver, o que faz o avião cair, a fragilidade da democracia como regime/sistema. Afinal, ela é um sistema formado por pessoas passíveis de virtudes e vícios. Uma frase famosa atribuída a Winston Churchill traz a reflexão: a democracia é o pior dos sistemas com exceção de todos os outros. A democracia com o fim do bem comum necessita que todos estejam imbuídos desse mesmo, administradores públicos, legisladores, servidores do sistema judiciário e sociedade civil, com todas as articulações que ela possui: empresas, ONGs, sindicatos, cooperativas, associações de moradores e outras organizações de mobilização popular, instituições religiosas, pessoa/cidadão...

A democracia dá muito trabalho, visto que “necessita, ao mesmo tempo, de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe conferem vitalidade e produtividade. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem expandir-se em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pelas lutas das ideias” (MORIN, 2011, pp. 95-96). Um segundo sinal dos furos aqui está: a fragilidade das regras democráticas, sejam elas as leis, os estatutos, os regimentos, os regulamentos, os mandamentos... Um condomínio, uma escola, uma instituição religiosa, um shopping, uma cidade, um estado, um país funciona com normas de conduta que impulsionam o comportamento ao bem comum. Todos se sabem lesados quando assim o são e com o livro de regras ‘debaixo do braço’. Enquanto aquele que provoca os prejuízos... Quem nunca ouviu: “deixei o carro na vaga de deficiente, mas foi rapinho”, “furei o sinal vermelho, mas ali tem muito assalto”, “precisei urinar na rua, não havia banheiro por ali”, “não votei, mas paguei a multa”, “não me sinto bem usando máscara, mas dou uma distância”, “só bebi um chopp, mas estou bem para dirigir”, entre tantas outras coisas. São as regras/leis que traçam o que é melhor para o bem comum, mas são os costumes que incorporam essas regras/leis à rotina. Os costumes também podem corromper em relação às regras/leis.

Assim, é uma construção cotidiana, contínua e intensa, que se dá nas relações. Em A república há uma constatação importante e basilar à democracia: “a nossa cidade, se de fato foi bem fundada, é totalmente boa... É, portanto, evidente que é sábia, corajosa, sensata e justa.” (PLATÃO, 2008, p. 121). Para ser bem fundada, uma cidade, estado, país, necessita de virtudes – inclinações para o bem, qualidades humanas. Não são aparatos legais ou estruturais que fazem uma boa cidade, e aqui não há nenhum desprezo a tais aparatos que apresentam papéis muito importantes numa democracia, mas o diferencial é humano.

Para Wood (2007),

o capital depende, talvez hoje mais do que nunca, de um sistema global de Estados; as lutas verdadeiramente democráticas – entendidas como lutas para trocar o equilíbrio de poder de classe tanto dentro como fora do Estado – podem chegar a ter um efeito muito maior que em épocas anteriores (WOOD, 2007, p. 430).

Há uma luta muito humana em um sistema democrático para equilibrar o poder de classe. Perceba que não é uma troca de poder, é um equilíbrio. Quantos movimentos, rebeliões e revoluções aconteceram para a troca de poder e, mesmo quando a troca aconteceu, seja de classe ou de sistema ou de condições, a dominação, mesmo que tenha outro nome, continuou. Então a troca é de equilíbrio, mas o equilíbrio é necessário. Mas o capital depende do equilíbrio. Muitos programas de renda mínima estão aí para gerar consumo, equilibrar classes e adormecer a capacidade de revolução. Mas eles não geram dignidade. É uma luta ainda atrofiada. Boff comenta a questão da luta como condição humana: “Toda luta exige doação, capacidade de renúncia e de sacrifício em favor dos outros e dos sonhos que se quer concretizar” (1997, p. 121). Numa democracia a luta é uma constante e sempre há aqueles que se doam mais que outros. Boff chama aquele que luta de mártir e continua: “o mártir aceita a dor, o sofrimento e eventualmente a perseguição e a própria morte como preço a pagar por causas e bens para os quais vale a pena jogar a vida. Sofrer assim é digno.” Quem são esses “mártires”? Quem deve lutar por tudo isso? O Brasil é um lugar pelo qual se vale à pena lutar?

Lipsky (2019) em um de seus estudos instituiu uma categoria que chamou de burocratas de nível de rua que são servidores públicos que interagem diretamente com os cidadãos. Nessas relações os programas, projetos e leis acontecem! “As formas pelas quais os burocratas do nível de rua proporcionam benefícios e sanções estruturam e delimitam a vida das pessoas e suas oportunidades” (LIPSKY, 2019, p. 38). A luta pela democracia precisa passar pelos burocratas de rua. Eu estou disposta a lutar! A lutar no lugar que eu estou. E são várias lutas em uma única decisão! Como professora, luto na formação dos alunos nas bases da liberdade, da responsabilidade, da tolerância e da equidade. Como diretora de escola pública, luto por uma

gestão democrática nas bases da inclusão, da garantia de direitos, no atendimento ao público de qualidade e nas parcerias. Luto porque o Brasil é um lugar, no conceito de Marc Augé, para mim e há aqui para mim uma constante construção de identidade pessoal, profissional e cidadã. Tantos e tantos outros profissionais, da educação ou não, que também lutam por uma qualidade de atendimento, ainda não reconhecem o Brasil como um lugar. Assim, não formam outros para a construção de uma identidade brasileira, no valor em que o país é reconhecido no exterior.

Beck, citado por Bresser-Pereira, avalia que “os países avançados estão entrando num estágio de ‘segunda modernidade’. A primeira modernidade foi a da sociedade industrial e capitalista de Marx e a da racionalidade instrumental de Weber. A nova modernidade não pode ainda ser claramente definida, mas é a modernidade do novo indivíduo, auto-orientado e autônomo, mais capaz de assumir responsabilidades republicanas.” (BECK, 1998 *apud* BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 157). O tempo passou, lá se vão mais de vinte anos... e os países avançados ainda estão em processo nesse quesito de assumir responsabilidades republicanas, como chama Beck. Mas está clara a necessidade dessas responsabilidades no mundo da “segunda modernidade”. O futuro, segundo ele, passa pelo compromisso cidadão. Nesse artigo, o compromisso cidadão será chamado de blindagem. Já é sabido onde os furos não podem ser vistos: na fragilidade do sistema e na fragilidade das leis. Já é sabido o que blindava essas fragilidades: o compromisso cidadão. Onde se blindava? Que profissionais estão na linha de frente para isso?

Apple e Beane, ao se referirem à possibilidade/construção de escolas democráticas defendem a longa tradição da reforma educacional democrática e sua importância em “fazer de muitas escolas lugares cheios de vitalidade e força para aqueles que a frequentam” (2001, p. 11). Assim, o primeiro passo para que o Brasil se torne um lugar, no conceito sociológico, é que a escola se constitua um lugar identitário. Mais que isso, um “lugar cheio de vitalidade e força”. A escola democrática, a escola construída pela participação de todos os segmentos da comunidade escolar, precisa criar estruturas, processos e currículo que favoreçam experiências democráticas (2001, p. 20). Ser parte da construção de um lugar confere laços que para sempre marcarão a identidade daquela pessoa. Nessa “nossa” escola se aprendem as regras, se convive com outros, se aprendem sistemas de valores, se encontra o conhecimento, se participa de aulas, eventos artísticos e esportivos, se vota, se escolhem tantas coisas... A escola democrática, a “nossa escola”, é o lugar capaz de formar para o compromisso cidadão. De que forma? Escrevendo outra história?

Ao olhar para os buracos aparentes se percebe uma sociedade ainda com características colonialistas, escravistas, patrimonialistas. A História do Brasil é necessária a toda transformação, a toda luta que se deseja. É necessário perceber esse Brasil que foi imposto aos brasileiros para construir uma utopia, entendida aqui nas palavras de Bloch como “a expressão de um imaginário de sociedade desejada pela humanidade.” (BLOCH, 2005, p. 34 *apud* LUEDKE FILHO; DELLA FLORA; MENDES, 2019, p. 198). Para Holanda, “só pela transgressão da ordem doméstica e familiar é que nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da Cidade.” (HOLANDA, 1995, p. 141). Essa é a transgressão que se deseja e é possível para tomar posse de um Brasil “nosso”. Não é escrever outra história, é continuar a história desse “nosso” Brasil. Não é negar o “nosso” DNA. É ter consciência da “nossa” origem e das escolhas que foram feitas no passado. Daqui para frente há outras possibilidades de escolha.

Observando essa história é possível reconhecer, nas palavras de Da Matta, “um modo indesejável de ser brasileiro... e da maneira velada (e até hipócrita) de demonstração dos mais violentos preconceitos.” A cultura desse povo é permeada de uma necessidade de reafirmar uma pseudoidentidade que ‘grite’ um poder frágil. Uma ideia de que as regras se aplicam aos outros e as leis são para os ‘meros mortais’, não para mim. Há uma ordem na sociedade e “cada um deve saber o seu lugar”. Esse comportamento que nega a ideia de cidadania e democracia também “é a negação do “jeitinho, da “cordialidade” e da “malandragem” esses traços sempre usados para nos definir”; é um “recurso escuso ou ilegítimo à disposição dos membros da sociedade brasileira”. As situações que geralmente vêm acompanhadas pela famosa frase “você sabe com que está falando?” geralmente se concluem com “meneios negativos de cabeças acompanhados de expressões tais: ‘É o Brasil’, ‘Esse Brasil está perdido...’ expressões que revelam as frustrações cotidianas e uma certa desconfiança no sistema de regras que governa o mundo.” (DA MATTA, 1997, p. 182-183). Uma sociedade que perpetua a tentativa de exclusão do outro, de justificativa do que é ilegal e/ou imoral ainda não percebeu que “é da maneira de pensar que nascem as escolhas, o agir, a identidade, o caráter e o destino de uma nação” (SHEHERAZADE, 2015, p. 94). Este artigo não pretende generalizar. Todas as mudanças que aconteceram desde a chegada dos portugueses, passando pela ideia da colonização de exploração, pelos ciclos econômicos e criação das cidades, pelas obras de infraestrutura, pelos planos de ocupação e defesa do território, pelo tipo de mão de obra a ser utilizada em cada forma de produção, pela ideia de consumo, pelo pacto colonial, pela época e as condições da independência, da abolição da escravatura e da proclamação da república, pelo ingresso do

Brasil na II Guerra Mundial e os acordos econômicos vinculados a essa entrada, pelo posicionamento político, econômico e ideológico durante a Guerra Fria, pelo posicionamento do Brasil na Nova Ordem Mundial, vieram de escolhas. Muitas delas de pessoas que fizeram o melhor que podiam dentro do contexto no qual viveram. Muitas delas se tornaram vultos históricos, celebridades. Muitas delas são anônimas na história do Brasil. Acredito que aqueles que seguem as regras, respeitam o espaço dos outros e vivem suas vidas estão em maior quantidade, mas são aqueles que corrompem e são corrompidos que fazem mais barulho. Contudo, mesmo seguindo as regras, são pessoas envolvidas com o país. Envolvidas como indivíduos. O “nosso” Brasil, o “nosso” lugar identitário, depende de pessoas comprometidas. Comprometidas como cidadãos. Para isso, a Constituição Federal em seu artigo 205 prevê que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, é papel da educação o preparo para o exercício da cidadania.

Tough estuda as possibilidades de uma educação para o caráter. Caráter definido por ele como uma palavra “usada com frequência para representar adesão a determinado conjunto de valores” (TOUGH, 2014, p. 88). Em sua pesquisa, visitando outros autores, ele expande a definição de caráter para o “conjunto de capacidades ou pontos fortes bastante mutáveis – na verdade bastante maleáveis. São capacitações que podemos aprender, que podem ser praticadas e ensinadas” (TOUGH, 2014, p. 89). Esse é o ponto de encontro entre os valores, sua construção e a educação. Mas que valores seriam essenciais ao projeto de educação para formação da pessoa, do cidadão e do profissional? Nesse Brasil já foi instituído o estudo de OSPB – Organização Social e Política do Brasil, na escola básica, e EPB – Estudo dos problemas do Brasil, no ensino superior, além de Educação Moral e Cívica. Contudo, aprender os conceitos fora de seu exercício não se mostrou muito eficaz. Tough, e os autores por ele visitados, elencam os pontos fortes de caráter a serem privilegiados na educação: aqueles ligados à nobreza, como: “valentia, senso de cidadania, justiça, sabedoria e integridade”, aqueles ligados a habilidades emocionais, como: “amor, humor, entusiasmo e apreço pela beleza” integrações humanas “inteligência social, bondade e gratidão” (TOUGH, 2014, p. 89). A escola é um lugar por excelência onde as sementes desses pontos fortes de caráter podem ser plantadas. Os exercícios pequenos de convivência que nela acontecem são experiências de relações, conhecimento e domínio dos sentimentos e sensações e oportunidade de escolha. Na educação básica é essencial que essas experiências sejam mediadas por um professor. As experiências, a

descoberta dos sentimentos e as escolhas precisam ser lapidadas pelos princípios democráticos, suas leis e regras de convivência. Isso faz a diferença! Para Cury, a educação “que não esculpe a resiliência, o altruísmo, a generosidade, a capacidade de se colocar no lugar dos outros, de expor e não impor as ideias, e, em especial, de pensar como humanidade” perde seu norte e ignora as necessidades de sobrevivência da humanidade, afinal “não previne novos holocaustos, não viabiliza a espécie humana para seus futuros e cáusticos desafios, ainda que promova o PIB” (CURY, 2012, p. 14-15).

Profissionais da educação, “burocratas de nível rua” para Lipsky, “mártires” para Boff, aí estão com a missão de validar as possibilidades da democracia, no exercício profissional constante de seu cotidiano, nas estruturas, nos processos e no currículo, na gestão participativa. Para Cury, “são heróis anônimos”, que “com uma mão escrevem num quadro, com a outra mudam a humanidade quando iluminam a mente de um aluno” (CURY, 2012, p. 5) São esses os profissionais que irão colocar a blindagem no lugar necessário para manter o avião voando. São esses que permitirão que, aconteça o que acontecer, o “nosso” Brasil continue buscando soluções de forma democrática, baseado nos direitos e deveres legais, com a participação e o trabalho de todos. Sheherazade resume bem essa ideia de cidadania: “Se uma nação é a união de seus cidadãos, uma revolução ocorre da soma de mudanças individuais... que podem gerar um efeito cascata, repercutindo práticas saudáveis, boas ações e bons exemplos, numa espécie de corrente do bem.” (SHEHERAZADE, 2015, p. 100).

Este material conduziu até aqui reflexões sobre a construção de uma identidade brasileira: os furos que faltam – as fragilidades, como blindar – com a construção da cidadania, onde blindar – nas escolas democráticas e quem pode blindar – os profissionais da educação. Mas como isso se dará no Novo Ensino Médio com todas as modificações propostas pela legislação?

3. OS BURACOS E O NOVO ENSINO MÉDIO

Com a lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 – Novo Ensino Médio, a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB recebeu o Artigo 35-A que define a BNCC – Base Nacional Comum Curricular como a organização do currículo e dá outras orientações. Assim, mil e oitocentas horas da carga horária destinada ao Ensino Médio devem ser dedicadas às áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas e sociais aplicadas. As demais horas serão dedicadas aos itinerários formativos, que deverão ser organizados pela oferta de “diferentes

arranjos curriculares” em situações de trabalho que contemplem um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo... Esses itinerários serão conferidos a um determinado grupo de alunos, de uma rede ou de uma escola, de acordo com as possibilidades e recursos de sua região, considerando a participação da comunidade escolar.

A BNCC propõe a “construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2017, p.465) As áreas de conhecimento e suas competências e habilidades constituem a formação geral básica e apenas às Ciências Humanas e Sociais se incumbem os conceitos de tempo, espaço, sociedade, cultura, indivíduo, ética, política e trabalho. Para Rosnai, “o mundo de amanhã será cada vez mais complexo” e por isso é preciso auxiliar os alunos a “adquirir uma cultura da complexidade. [...] A cultura é uma argamassa, um cimento que permite construir sentido integrando conhecimentos. [...] deverá dar-lhes o sentido do outro, o sentido da abertura e da tolerância”. A Lei do Novo Ensino Médio e a BNCC preveem a sociologia e a filosofia como estudos e práticas, não como disciplina. Desta forma, os itinerários formativos podem trazer possibilidades de construção de identidade histórica, econômica, social, ambiental e cultural. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858). Um todo que necessita de “argamassa”.

Os Referenciais Curriculares para a elaboração de itinerários formativos trazem como um dos quatro objetivos dos itinerários promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. E então tudo se encaixa. Há aqui a oportunidade da construção de uma identidade brasileira cidadã que perpassa a escolha do jovem/aluno. Na escolha já se inicia o processo de reconhecimento do espaço da escola como um lugar identitário. Os valores universais darão corpo a essas oportunidades de trabalhar pelo bem comum quer na esfera econômica, social, política ou ambiental.

Com essas mudanças se apresentam tantas dificuldades e desafios, passando da rede física, à disponibilidade e diversidade de professores, do aumento de carga horária à qualificação dos profissionais da educação, entre tantos outros. Mas as oportunidades também aí estão.

4. CONCLUSÃO OU NÃO

As riquezas de “nosso Brasil” vão muito além daquelas já mencionadas aqui. As possibilidades de uma escola democrática podem ser decisivas na formação de uma geração mais responsável e dedicada ao bem comum. O potencial de trabalho de qualidade dos profissionais da educação é o motor para tudo isso.

Visão utópica? Por que não? Que esse horizonte nos mantenha caminhando para o Brasil que se quer! Isso dá trabalho. Mas a educação não é assim? Então, parafraseando o término do Manifesto do Partido Comunista: Educadores de todo o Brasil, uni-vos! Afinal, o avião precisa continuar voando...

REFERÊNCIAS

AUGÉ, M. Dos lugares aos não-lugares. In: AUGÉ, M. **Não lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papyrus, 2012.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**. Para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. RJ, Petrópolis: Vozes, 1997.

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

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acessado em: Out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acessado em: Jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Diário Oficial da União, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.

BRASIL. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. 2019. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acessado em: Out. 2020.

BRESSER-PEREIRA. L. C. **A nova esquerda: uma visão a partir do sul**. Revista Filosofia Política, nova série, vol.6, 2000. Disponível em: <https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_a_nova_esquerda_uma_visao_a_partir_do_sul.pdf>. Acessado em: Abr. 2020.

BATISTA JÚNIOR, P. N. **O Brasil não cabe no quintal de ninguém: bastidores da vida de um economista brasileiro no FMI e nos BRICS e outros textos sobre nacionalismo e nosso complexo de vira-lata.** São Paulo: Leya, 2019.

CURY, A. **O colecionador de lágrimas: holocausto nunca mais.** 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2012.

DA MATTA, R. Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: MATTA, R. da. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELLENBERG, J. **O poder do pensamento matemático: a ciência de como não estar errado.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE BRETON, D. **Desaparecer de si. Uma tentação contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 2018.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços.** Brasília: Enap, 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PLATÃO. **A república.** 2ª reimpressão. SP: Editora Martin Claret, 2008.

ROSNAI, J. Conceitos e operadores transversais. In: **Jornadas temáticas (Paris, França: 1998).** A religação dos saberes: o desafio do século XXI/idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SHEHERAZADE, R. **O Brasil tem cura.** 1ª ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2015.

TOUGH, P. **Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

WOOD, E. Capitalismo e democracia. In: CLACSO. **A teoria marxista hoje.** Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

CAPÍTULO 13

AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM DELINEAMENTO TEÓRICO

Júlio César da Silva Dantas
Marciano Goveia de Araújo
Jacqueline Brito de Lucena
Carmélia Teixeira de Sousa

RESUMO

Avaliar é um dos mais complexos processos envolvidos no ato de ensinar: o quê, como e quando avaliar encontram solidez teórica que pode ser rastreada aos anos 80, mas não conseguem chegar à sala de aula cotidiana. Justificando-se no propósito de oferecer uma base teórica para trabalhos futuros, essa pesquisa objetiva sistematizar e organizar os elementos constituintes de uma prática de avaliação formativa, sendo, desta maneira, uma pesquisa básica, exploratória, qualitativa, e tem como método a pesquisa bibliográfica. As conclusões que este trabalho alcança versam sobre a importância do feedback nesse universo avaliativo, os novos papéis de professores e alunos, o propósito dos instrumentos usados e os desafios associados com a sua implantação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa. Avaliação continuada. Revisão narrativa de literatura.

1. INTRODUÇÃO

O processo de avaliação ainda encontra resistência no movimento de se inserir no chão da sala de aula comum. Os sistemas de ensino e a cultura escolar de maneira geral ainda tratam esse processo como sinônimo de uma avaliação somativa, objetiva e no final do período de instrução, que julga o empenho do aluno nas aulas e serve ao propósito de permitir ou não a promoção do estudante.

O desenvolvimento do termo *avaliação formativa* (*formative evaluation*) pode ser rastreado ao trabalho de Scriven (1967), publicado pela *American Educational Research Association*, embora não possuísse os contornos atribuídos atualmente a uma avaliação formativa. Esses contornos vão aparecer no trabalho, agora basilar na área, de Bloom, Hastings e Madaus, intitulado *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, conhecido também por desenvolver a taxonomia de objetivos de aprendizagem introduzidos por Bloom em 1956 (CIZEC, 2009).

Se distanciando da definição trazida por Scriven, que se baseava apenas na reunião de informações sobre o desempenho do aluno, Bloom define a avaliação formativa como um tipo sistemático de avaliação que ocorre em todo o processo, desde a construção do currículo, passando pelo ensino e a aprendizagem, de maneira a melhorar qualquer um desses três

elementos (BLOOM, 1971 *apud* CIZEC, 2009). Nas palavras de Bloom, “Isso significa que na avaliação formativa deve-se esforçar para desenvolver os tipos de evidências que serão mais úteis no processo, buscar o método mais útil de relatar as evidências e procurar formas de reduzir o efeito negativo associado à avaliação.” (BLOOM, 1971 *apud* CIZEC, 2009, p. 6, tradução nossa).

A forma mais comum de avaliação é a somativa; ela é, geralmente, aplicada no fim de uma unidade de instrução e tem o principal objetivo de categorizar a performance dos estudantes ou de um sistema de ensino. Sua característica mais marcante é o julgamento feito *sobre* o estudante, o currículo ou o professor acerca da efetividade do aprendizado após que a instrução aconteceu (BLOOM, 1971 *apud* CIZEC, 2009). No contraste a avaliação somativa existe a avaliação formativa, que é administrada no curso do desenvolvimento da instrução e tem como principal propósito identificar pontos fortes e fracos nos estudantes, ajudar aos professores no planejamento de atividades subsequentes em atenção aos pontos levantados e fomentar a autonomia e responsabilidades pela aprendizagem nos alunos (CIZEC, 2009).

Desta maneira, a avaliação formativa é uma fonte de informação que pode ser usada pelos professores na adaptação do planejamento de atividades que, ante o não desenvolvimento de certas habilidades pelos alunos, surge com o papel de recuperação dessas aprendizagens (CIZEC, 2009).

2. METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é a construção de um corpo teórico que sistematiza e organiza as condições basilares para a implementação de uma proposta de avaliação formativa, considerando os seus instrumentos, suas estratégias, seus propósitos e seus desafios. Para isso, constrói uma revisão narrativa de literatura, de maneira a conseguir estruturar a proposta em termo dos seus elementos constituintes. Desta maneira, é uma pesquisa básica, exploratória, qualitativa, e tem como método a pesquisa bibliográfica.

Essa revisão narrativa de literatura tem uma temática mais aberta, não parte de uma questão específica e não exige um protocolo rígido de pesquisa. A seleção do material que integra essa revisão tem características de ser arbitrária e sujeita a subjetividade dos pesquisadores (CORDEIRO *et al.*, 2009).

O trabalho se justifica no esforço de desenvolver uma base sólida teórica em que os trabalhos futuros podem se erguer; quando esse cuidado teórico é negligenciado, podem ocorrer

problemas, distorções entre a teoria e as práticas de avaliação formativa, como as identificadas por Dantas (2023).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Instrumentos de Avaliação

O formato de uma avaliação formativa é amplo; podem desempenhar o papel de instrumento formativo: provas escritas tradicionais, observação criteriosa do professor, questões orais, discussões em sala, projetos, portfólios, atividades para casa, trabalho em grupo, autoavaliação ou outros instrumentos; nenhum deles é intrinsecamente formativo ou somativo, estando condicionado ao seu uso como parâmetro para investigar e adaptar as estratégias de ensino praticadas para ostentar a definição de formativo (BLACK; WILIAM, 1998 *apud* CIZEC, 2009). Nas palavras de Wiliam (2009, p. 26, tradução nossa): “[...] qualquer avaliação que provém evidência que tem o potencial de melhorar a tomada de decisão sobre a instrução pode ser formativa [...].”

Ainda assim, os instrumentos possuem diferentes níveis de colaboração formativa: se uma prova afere o nível de compreensão dos estudantes, e o professor usa esse resultado para planejar atividades futuras para o alcance de objetivos não alcançados, esse instrumento é considerado formativo - e é chamado de avaliação de monitoramento. No entanto, idealmente, o instrumento de avaliação usado no contexto formativo não apenas evidencia o alcance ou não dos objetivos de aprendizagem, mas sugere novos passos na instrução (WILIAM, 2009). Dando um exemplo concreto: uma avaliação sobre funções de primeiro grau identifica que alguns alunos não desenvolveram os objetivos de aprendizagem colocados pelo professor (avaliação de monitoramento); olhando mais detalhadamente, percebe-se que os alunos tiveram mais problemas nas funções que envolviam frações, sugerindo, desta maneira, atividades futuras que tratem de operações com frações para alcançar os objetivos colocados.

O elemento capital da avaliação formativa é que evidências construídas no processo de ensino e aprendizagem, a partir dos instrumentos de avaliação, são descobertas, interpretadas e levam a ações que resultam em uma aprendizagem melhor do que se nada tivesse sido feito (WILIAM; BLACK, 1996 *apud* WILIAM, 2009).

3.2 Possíveis problemas associados a avaliação formativa

Embora as definições do modelo teórico de uma avaliação formativa datem de quase 50 anos atrás, o modelo ainda encontra resistência em incorporar o dia a dia da sala de aula comum.

Cizec (2009) levanta grandes razões que travam a disseminação dessas noções de avaliação e que são discutidas a seguir.

A definição, clara e objetiva, do *propósito* da avaliação formativa é, segundo o autor, o maior desafio na implementação do modelo; reduzi-lo a aplicação de tarefas e questionários irá comprometer o processo de avaliação. Associado a isso, outro desafio está relacionado com a *preparação* dos professores e equipe escolar em lidar com essa nova cultura avaliativa, seja no universo dos conceitos necessários para administrar e interpretar as avaliações somativas, sejam as habilidades necessárias para desenvolver e interpretar as avaliações baseadas no processo de aprendizagem.

Outra área de desafio na implementação se remete a validade científica dos trabalhos que usam a avaliação formativa; embora a somativa encontre diversos estudos que identifiquem a sua contribuição na construção do conhecimento, com um corpo robusto e objetivo de estudos, a avaliação formativa sofre com poucas pesquisas relacionando o seu emprego com a sua efetividade e, principalmente, com elementos subjetivos inerentes a esse formato de avaliação, que podem viciar a pesquisa na área.

Outro claro desafio à implementação é que esse modelo de avaliação demanda o desenvolvimento de instrumentos de alta qualidade, o planejamento de atividades subsequentes e o processo de individualização do plano de ensino que, por sua vez, requerem uma quantidade enorme de *tempo* do professor.

No contexto de implementação em avaliações de larga escala, a avaliação formativa encontra problemas relacionados com a sua própria natureza: não baseada em notas e que se volta sobre o processo de ensino. Além disso, o custo associado a uma avaliação nos moldes formativos em larga escala é consideravelmente maior que no somativo.

3.3 Características da avaliação formativa e o papel do feedback

Baseado nos estudos de Andrade (2000; ANDRADE; DU; WANG, 2008), Brookhart (2003), McManus (2008) e Shute (2008), Cizec (2009) elenca 10 características que práticas de avaliação formativa costumam compartilhar, embora não precisem incorporar todas elas:

- (1) exige que os alunos tomem responsabilidade sobre seu próprio aprendizado;
- (2) comunica os objetivos de aprendizagem de maneira clara e específica;
- (3) concentra-se em metas que representam resultados educacionais valiosos com aplicabilidade além do contexto de aprendizagem;
- (4) identifica os conhecimentos/habilidades atuais do aluno e os passos necessários para atingir os objetivos desejados;
- (5) requer o desenvolvimento de planos para atingir as metas desejadas;
- (6) encoraja os alunos a auto-monitorar o progresso em direção aos objetivos de aprendizagem;
- (7) fornece exemplos de metas de aprendizado, incluindo, quando relevante, os critérios de

classificação ou rubricas específicas que serão usadas para avaliar o trabalho do aluno; (8) fornece avaliação frequente, incluindo autoavaliação de colegas e alunos e avaliação incorporada às atividades de aprendizado; (9) inclui feedback não avaliativo, específico, oportuno, relacionado aos objetivos de aprendizagem e oferece oportunidades para o aluno revisar e melhorar os produtos educacionais e aprofundar a compreensão; (10) promove a metacognição e reflexão dos alunos sobre o seu trabalho (CIZEC, 2009, p. 8, tradução nossa).

Além dessa conceituação de avaliação formativa, existem muitas outras, como a de Cowie e Bell (1999 *apud* WILIAM, 2009) que define como toda avaliação que ocorre durante a aprendizagem, ou de Looney (2005 *apud* WILIAM, 2009) que define como uma avaliação frequente e interativa do progresso dos estudantes, a fim de identificar necessidades de aprendizagem e mudanças necessárias na prática docente; elas, de maneira geral, partilham alguns elementos.

Black e Wiliam (2009 *apud* WILIAM, 2009) desenvolvem um *framework* compreensivo dos elementos de uma prática de avaliação formativa, que pode ser dividido em cinco elementos. O primeiro deles estabelece que qualquer pessoa pode ser um agente da avaliação formativa, o que inclui, além dos professores, outros agentes da escola e, principalmente, os próprios estudantes. O segundo ponto sugere que a avaliação leve, necessariamente, a um melhor aprendizado, evitando coletar dados de maneira desorientada. O terceiro coloca que os resultados são mais orientados para as atividades futuras do que sobre as atividades passadas; o quarto elemento coloca que as decisões tomadas sobre o percurso de aprendizado precisam ser probabilísticas, de sorte a evidenciar que o que ocorreu foi diferente (e melhor) do que teria acontecido na ausência da avaliação. Finalmente, o instrumento de avaliação pode demonstrar que o curso de ação do professor foi plenamente satisfatório e não exigir que o percurso de aprendizagem sofra mudança: ainda assim, oferece uma base de motivos que fundamentam o percurso tomado. Com esse *framework* fica evidente como o processo de avaliação continuada se desenvolve a partir da noção de instrumentos que apontam a regulação do ensino a partir dos seus resultados, sendo esse o principal elemento da prática.

Para tal, o *feedback* é parte basilar: emprestando a significação que Ramaprasad (1983 *apud* WILIAM, 2009) dá a noção no contexto de sistemas informatizados, o *feedback* seria quando a informação gerada pelo sistema tem algum efeito nele; logo, informação que não tem a capacidade de mudar a performance do sistema não é *feedback*. Desta maneira, servindo à pretensão de uma avaliação formativa, o *feedback* é indissociável de consequências na instrução (WILIAM, 2009). Para Wiliam (2009), para que ele seja mais efetivo, o *feedback* deve focar sua atenção não sobre o que foi feito de errado, mas sobre o que pode ser feito a partir de agora para alcançar os objetivos definidos.

No contexto do *feedback*, diferentes tipos encontram diferentes resultados no processo de aprendizagem; o que vale dizer que “[...] os tipos de *feedback* que são mais eficazes no desenvolvimento de habilidades de nível inferior e conhecimento de conteúdo podem não ser os mais eficazes para habilidades de ordem superior.” (WILIAM, 2009, p. 30, tradução nossa), ao mesmo tempo, *feedback* imediato parece ser mais efetivo para o tipo de aprendizagem de habilidades procedimentais, enquanto *feedback* posterior é mais apropriado para habilidades de maior nível intelectual (SHUTE, 2008 *apud* WILIAM, 2009).

3.3 Estratégias chave na avaliação formativa

Estratégias de uma avaliação formativa são detalhadas por Wiliam e Thompson (2007, *apud* WILIAM, 2009), dividida em cinco elementos esmiuçados adiante: deixando claro os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação; criando atividades em sala que despertam evidências de aprendizagem; fornecendo *feedback* para que os alunos continuem o aprendizado; promovendo *peer instruction* e que os alunos tomem responsabilidade pelo seu próprio processo de conhecimento.

A definição dos objetivos de aprendizagem, de maneira clara e bem entendida pelos alunos, é sumária no processo de avaliação formativa porque baliza o juízo sobre as práticas metodológicas empenhadas pelo professor e seus efeitos na aprendizagem do estudante. A definição dos critérios de avaliação importa ao objetivo de não minar o instrumento utilizado: se os alunos não sabem o que será avaliado, é difícil que eles consigam realizar o instrumento plenamente.

Com os objetivos claros, é preciso que o professor crie momentos que permitam revelar se esses objetivos foram alcançados ou não e, idealmente, ofereçam direcionamento para intervenções futuras ante o insucesso de uma prática. Esses instrumentos podem ser, como já foi discutido aqui, provas objetivas, provas orais, discussões, júris simulados, portfólio, seminários, jogos, experimentos ou tantas outras atividades que permitam identificar o alcance ou não dos objetivos de aprendizagem.

Diante dos resultados interpretados a partir da aplicação dos instrumentos de avaliação, os alunos devem receber *feedback* sobre como alcançar ou avançar na compreensão dos conteúdos discutidos, de maneira a olhar menos sobre o que foi feito de errado na atividade e mais sobre o que se deve ser feito para alcançar os objetivos de aprendizagem ou, para aqueles que já alcançaram, para alargar ainda mais a compreensão do estudante.

Outra estratégia é tornar o aluno protagonista e responsável sobre o seu próprio percurso de aprendizagem. Para que chegue a isso, o aluno precisa ter plena consciência dos objetivos curriculares e ser ativo na direção do seu processo de conhecimento. Wiliam (2009) classifica esses alunos como *self-regulated learners* - algo como *alunos que se auto regulam*.

O *peer assessment*, quando um aluno avalia o trabalho de outro estudante, de certa maneira, incorpora elementos de todas as estratégias. Por exemplo: para que um aluno avalie o trabalho de outro, ele precisa já ter internalizado os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem. É por isso que, junto ao *peer instruction*, são uma ótima estratégia no contexto da avaliação formativa.

3.5 Fatores contextuais para a avaliação

Embora esteja claro que a avaliação formativa tenha base nos seus instrumentos, cabe dizer que há fatores contextuais que tangem o processo de avaliação e que carecem atenção durante o planejamento de uma proposta formativa: o ambiente da sala, diferenças socioculturais, habilidades dos estudantes, ano escolar e disciplina (MCMILLAN, 2009).

O ambiente de sala de aula que potencializa a avaliação formativa é um que é baseado em questionamento, observação, compartilhamento de ideias, oferecimento e recepção de *feedback* e tomada controlada de riscos, onde o ponto mais importante é o aprendizado e não a performance em testes (TURNER, 2002 *apud* MCMILLAN, 2009). Esse ambiente suporta os estudantes para os tornar confortável durante discussões e em que o erro é encarado sem consequências negativas.

Discutindo como diferenças socioculturais impactam no modelo, é importante destacar que essas diferenças, no final das contas, direcionam o comportamento do estudante, determinando as relações sociais entre os alunos, comunicação, classes econômicas, normas culturais e a expectativa de comportamento em sala, de maneira geral. Essa característica é especialmente mais relevante em países mais diversos etnicamente, associados a grandes movimentos de imigração, como na Europa. Como não há guia de trabalho para cada cultura, o processo de avaliação formativa deve levar a diversidade da sala em consideração no projeto de avaliação.

O terceiro elemento contextual que garante efetividade desse modo formativo está associado com a habilidade corrente dos estudantes. Alunos com baixas habilidades, isto é, alunos que encontram maiores dificuldades nas atividades, podem se beneficiar de *feedbacks* imediatos (MASON; BRUNNING, 2001 *apud* MCMILLAN, 2009) e a resposta correta ao fim

da atividade. Enquanto os que possuem maior facilidade, se beneficiam de *feedback* mais espaçado, especialmente em atividades mais complexas, com questionamento e desafios antes da resposta correta (SHUTE, 2008 *apud* MCMILLIAN, 2009).

O ano escolar também é importante na definição dos instrumentos utilizados: no fundamental, os professores dependem consideravelmente da observação para aferir o nível de desenvolvimento dos estudantes, observando elementos verbais e não verbais. Com alunos mais velhos, a responsabilidade fica mais dividida entre eles e o professor e as técnicas de avaliação passam a depender mais da iniciativa do estudante. Com a maturidade dos alunos, aumenta o seu nível de autonomia, permitindo que eles mesmos escolham entre as opções colocadas pelo professor para continuar o aprendizado, ou, por exemplo, a construção e uso de rubricas de avaliação (MCMILLIAN, 2009).

Finalmente, um último fator contextual que carece levar em consideração é a disciplina escolar em que acontece o processo de avaliação formativa. Embora todas elas consigam aplicar esse novo universo avaliativo, muita pesquisa tem sido feita em Ciências e Matemática, que têm, geralmente, uma sequência predeterminada do que deve ser ensinado e aprendido, o que torna o *feedback* e as correções na instrução mais simples (MCMILLAN, 2009). Em linguagens e ciências humanas, o processo de aprendizado é mais orgânico, e a avaliação é feita no momento, sem um *feedback* planejado, o que torna os resultados mais difíceis de analisar (MCMILLAN, 2009). Nesse contexto, um comentário devido é que todas as disciplinas devem seguir os mesmos princípios de avaliação formativa, embora possuam diferentes atividades. O ambiente propício ao inquérito, autonomia e investigação não consegue ser carregado por apenas um dos componentes curriculares.

3.6 Tecnologia no apoio a avaliação formativa

Hoje em dia existem muitas ferramentas tecnológicas capazes de dar suporte às práticas formativas de avaliação, embora não existam muitas pesquisas que investiguem seu uso, como coloca Dantas (2023) no seu mapeamento sistemático de literatura dessas práticas. Para o autor, a tecnologia “[...] permite uma identificação mais rápida e precisa das lacunas de aprendizagem do que usando material impresso, além de facilitar também o compartilhamento do desempenho dos alunos entre pais, professores e equipe escolar.” (DANTAS, 2023, p. 10).

Pelo menos quatro usos da tecnologia auxiliando o processo contínuo de avaliação são destacados por Russel (2009): monitorar sistematicamente o progresso do estudante para a tomada de decisão acerca da instrução; identificar concepções alternativas que podem interferir

com o aprendizado do estudante; prover rápido *feedback* sobre a escrita do aluno e coletar informações sobre as necessidades do estudante durante a instrução.

Existem já diversas aplicações que alvejam o desenvolvimento de uma avaliação formativa no contexto de ambientes virtuais de aprendizagem; não há, no entanto, muitas aplicações que se pautem em momentos presenciais de aprendizado. Um exemplo de ferramenta que concerne ao *feedback* sobre a escrita dos alunos em língua portuguesa é a Glau: a aplicação, baseada em navegador, usa inteligência artificial para determinar a pontuação de uma redação submetida, dividindo essa pontuação em critérios.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível aos novos trabalhos que usem um conjunto compreensivo de instrumentos de avaliação, de maneira a envolver a prática educativa de elementos que gerem inteligência sobre o desenvolvimento das habilidades pretendidas. Mais importante que usar os instrumentos, a análise dos seus resultados precisa sempre ser encarada como uma maneira de repensar a estratégia pedagógica do professor, e nunca no sentido de penalizar o estudante e o erro.

É preciso também lançar luz sobre a importância dos *feedbacks* como produto dos instrumentos de avaliação: em um contexto formativo, é ele que pode oferecer ao estudante um olhar de fora sobre o seu aprendizado e o ajudar a traçar novos caminhos de aprendizagem. Nesses caminhos, as contribuições dos colegas, as aspirações dos próprios estudantes e o contexto da sala devem ser levados em conta.

Outro elemento caro ao processo formativo de avaliação, que define ele mesmo e que alguns pesquisadores parecem ignorar (DANTAS, 2023), é a reflexão e o consequente redirecionamento da prática do professor ante a evidência gerada por um instrumento de avaliação. Negar esse fundamento é negar a avaliação formativa.

Como conclusão da pesquisa, espera-se ter conseguido o desenho da prática avaliativa formativa em que trabalhos futuros consigam construir o planejamento de uma intervenção que considera as bases dessa prática, percebendo o papel do professor e do aluno nesse novo arranjo avaliativo.

REFERÊNCIAS

CIZEK, G. J. An Introduction to Formative Assessment: History, Characteristics, and Challenges. In: ANDRADE, H. L.; CIZEK, G. J. (Org.) **Handbook of Formative Assessment**. Routledge: New York, 2009.

CORDEIRO, A. M. *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio brasileiro de Cirurgões**, vol. 34, n. 6, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcmV6Gf/?lang=pt>>. Acessado em: Abr. 2023.

DANTAS, J. C. S. A avaliação formativa em Ciências da Natureza na educação básica brasileira: um mapeamento sistemático de literatura. **Destques Acadêmicos**: Lajeado, 2023. No prelo.

MCMILLIAN, J. H. The Practical Implications of Educational Aims and Contexts for Formative Assessment. In: ANDRADE, H. L.; CIZEK, G. J. (Org.) **Handbook of Formative Assessment**. Routledge: New York, 2009.

RUSSEL, M. K. Technology-Aided Formative Assessment of Learning: New Developments and Applications. In: ANDRADE, H. L.; CIZEK, G. J. (Org.) **Handbook of Formative Assessment**. Routledge: New York, 2009.

WILIAM, D. An Integrative Summary of the Research Literature and Implications for a New Theory of Formative Assessment. In: ANDRADE, H. L.; CIZEK, G. J. (Org.) **Handbook of Formative Assessment**. Routledge: New York, 2009.

CAPÍTULO 14

CAÇA-PALAVRAS, SIGNIFICADOS, CONCEITOS E DESDOBRAMENTOS: EXPERIMENTANDO COM CRIANÇAS

Madileide de Oliveira Duarte

RESUMO

Eis a temática que se acredita cobrir de várias formas a proposta textual: “Construção de saberes e inovação pedagógica: desafios e possibilidades para a Educação”. E assim revelou-se possível o referido texto. O objetivo geral, analisar uma perspectiva didática como propósito (des)cobertas individual e em dupla por parte das crianças. Os objetivos específicos: 1) mostrar que sequências didáticas em qual fase da vida for, o espaço educacional pode transformar realidades favorecendo (des)cobertas estéticas, éticas, possibilidades para uma vida cotidiana melhor; 2) Apresentar de quais maneiras o jogo de caça-palavras, seus significados e conceitos geram aprendizados na infância; 3) Esquematizar como se deu a experiência em sala de aula com a aplicação de um caça-palavras com explicações, solicitação de preenchimento das lacunas no jogo, solicitação de leitura do enunciado sobre a capital Maceió, debates em duplas e no grupo sobre as várias maneiras de entender o percurso a se seguir no jogo. A metodologia empregada teve como base a aplicação do caça-palavras acerca das 10 atrações turísticas em Maceió-Alagoas, nordeste brasileiro, criado especialmente para compor uma sequência didática com crianças, idades entre 7 e 11 anos vinculadas a instituição intitulada Fraternidade Espírita Deus Conosco (FRADEC), localizada no bairro do Canã, em Maceió, cuja sua missão dar apoio escolar a crianças moradoras do seu entorno, bem como missão principal, estudos bíblicos espirituais na comunidade. O desenvolvimento numa tarde de sexta-feira se deu a convite da docente do ensino regular dessas crianças, Profa. Sílvia Coêlho, juntamente com a docente Madileide Duarte, em 17 de março de 2023. Para elaboração desse texto os fundamentos teóricos se deram através de autores sobre: alfabetização e letramento (SOARES, 2020); criações estéticas na aprendizagem (DUARTE, 2001, 2015, 2016, 2017, 2019, 2021 e 2022); dos encantos e desencantos do lugar (DUARTE, 2023); arte e comunicação (OMENA; VASCONCELOS; DUARTE, 2007); língua e linguagem (LIRA; DUARTE, 2021); do texto e de sua interpretação (LIRA, 2019); análise das HQs em sala de aula (SANTOS; DUARTE, 2018); xadrez humano e diversidade na lógica do aprender (SILVA; DUARTE, 2013); assimilação e acomodação na educação (PIAGET, 2011); arte e educação (LIVE, 2023), turismo em Alagoas (NAZÁRIO, 2018), poética e os bairros de Maceió (PEDROSA, 2017), sequência didática e produção textual (KRAUSE, 2023), Educação e Saúde Mental (FERREIRA, 2014); música (SETTON, 1998); música instrumental (COOK, 2015); Relatório FRADEC (2020), além de inúmeras descobertas através do *YOUTUBE*, *FACEBOOK* e demais consultas. Os resultados alcançados apontaram: 1) ampla capacidade que as crianças têm na compreensão e expansão de conhecimentos; 2) desempenho individual e em parceria, ambos ajudando e ajustando resultados; 3) que aprendizados múltiplos e transdisciplinares em contextos que possibilitam a participação ativa e interativa da criança, além de despertar nelas interesses múltiplos e transdisciplinares há ressignificações de conhecimentos que preliminarmente seriam algo distante do âmbito escolar, como por exemplo, seus cotidianos em geral. Isto é pensar e investir no desenvolvimento humano e na potencialidade de cada indivíduo envolvido em cada projeto em sala de aula e fora dela, inclusive.

PALAVRAS-CHAVE: Caça-Palavras. Sequência didática. Conceitos. Significados. Infância.

1. INTRODUÇÃO

No final da página de número 194 do livro *Alfaletrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever, Magda Soares (2020) traz para seus leitores uma reflexão acerca das palavras de uma criança e a particularidade da lógica de sua resposta:

A professora pede à Sofia, que recentemente se tornara alfabética, que leia para a turma um pequeno texto de apenas duas frases que iriam discutir em seguida.

Sofia lê devagar, atrasando-se em uma ou outra palavra longa, que lia de forma silabada.

- *Muito bem, Sofia, agora nos diga: esse texto fala sobre o quê?*

Sofia olha surpresa para a professora e diz:

- *Como é que eu vou saber, fessora? Você não viu que eu estava lendo?*

(SOARES, 2020, p.194).

Esta foi sem dúvida uma oportunidade exemplar para que a professora de Sofia prestasse muito mais atenção a forma como cada criança aprende e externaliza este aprendizado. Inteligentemente, Sofia reage a pergunta da professora mostrando seu tempo, do aprender e do compreender, atribuindo para si e para os demais a lógica relacional entre o tempo da leitura, o tempo da interpretação, com os resultados da compreensão textual.

Nesta hora não há de se pensar em *erro*, mas inteligência na distinção da experiência com a leitura e a interpretação do texto. Sofia estava atenta a estrutura do texto que ela deveria oralizar para a professora e para a turma. Com isso, por menor que fosse a frase, para ela havia ali uma linha de raciocínio a ser seguida, cuja compreensão textual não seria alcançada, ainda. Da parte da professora, intencional ou não, fazer a pergunta: “- Muito bem, Sofia, agora nos diga: esse texto fala sobre o quê?” (SOARES, 2020, p. 194). contribuiu de várias maneiras para que tanto Sofia, como os demais na turma refletissem de forma argumentativa sobre o sentido do texto lido. Uma grande oportunidade de interação e ampliação no modo de aprender (LIRA, 2019).

E voltado ao subtítulo do livro, Soares (2020) deixa claro a potencialidade na infância, que independentemente da idade, “toda a criança pode aprender a ler e a escrever” Soares (2020, CAPA), de maneira que os espaços de aprendizagem se ampliam, inclusive considerando respostas como a de Sofia, por exemplo. E mais, no sentido da alfabetização e letramento, toda oportunidade criada e (re)descoberta terão sentidos e significados em movimentos constantes. A criança aprende individualmente e no grupo; o professor deve se permitir aprender também para elevar ainda mais sua capacidade de aprofundar conhecimentos. Todos ganham com isso!

2. VIVÊNCIAS COTIDIANAS E O PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

As possibilidades envolvendo leituras verbais e não-verbais, somadas às experiências educacionais e investimentos em cursos de curta e/ou longa duração, repertórios acumulados através de leituras específicas e gerais ao longo da vida, tudo isso se interrelaciona mais uma vez com produções científicas e aplicadas com crianças, ou com jovens, ou com adultos. Ademais, da experiência com crianças, é dessa relação de aprendizados na vida, na arte, na educação que se soma a lógica experimentada por elas, que na infância cabe invariavelmente desempenhos e ações, permanentemente. Neste sentido, este tópico da pesquisa está relacionado ao primeiro objetivo específico tratado desde o resumo, ou seja: 1) mostrar que sequências didáticas em qual fase da vida for, o espaço educacional pode transformar realidades favorecendo (des)cobertas estéticas, éticas, possibilidades para uma vida cotidiana melhor.

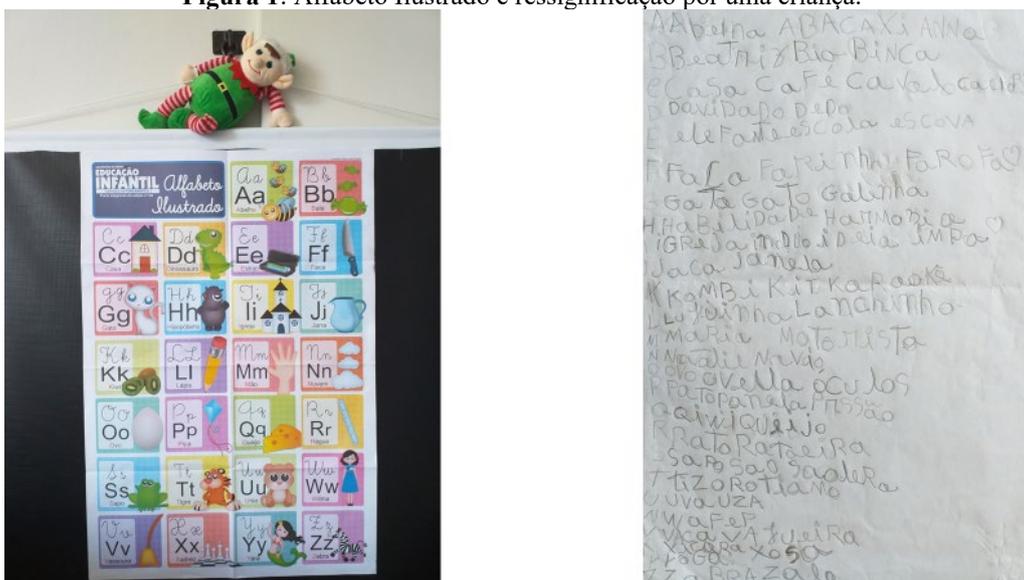
A sequência didática compreende o planejamento docente direcionado aos saberes pretendidos na relação com determinados conteúdos seguindo os níveis de ensino daqueles envolvidos, sabendo que a flexibilidade na sequência didática e no planejamento ocasionalmente acontece em função das manifestações e desdobramentos de conhecimentos existentes e adquiridos (DUARTE, 2019). Efetivamente trabalhar na perspectiva da flexibilidade nos planejamentos e, considerando aprendizados anteriores trazidos pela criança para sala de aula é algo que dar muito trabalho, muito embora os resultados alcançados geralmente são surpreendentes positivamente. Há também alguns desgastes porque os indivíduos são diferentes, singulares em todas as idades e pela própria natureza humana. Todavia, a importância em se potencializar maximamente o nível de aprendizado, este deve ser sempre o papel docente.

Os encontros virtualmente com as crianças em 2020 e 2021 aconteciam uma vez por semana durante a pandemia. A língua e a linguagem, fortes pilares de atuação, de maneira que aspectos do não-verbal estabelecessem relações apropriadas com o verbal para expansão da percepção de maneira natural e frequente. A compreensão que os aprendizados na infância, principalmente, devem circular entre: a oralidade, a leitura e a escrita (DUARTE, 2019; 2021; 2022).

Serão ilustradas a seguir, produções de três crianças, cujas percepções demonstram desdobramentos de algumas aulas em 2021. Na apresentação de um alfabeto ilustrado, as crianças, à medida em que vão reconhecendo as letras do alfabeto da língua materna (brasileira) e vendo as correspondências das letras com ilustrações concretas, elas estabelecem relações

com outras palavras oriundas de seus repertórios. Somado a isso, segundo tal experiência, uma das crianças cria seu próprio alfabeto, relacionando letras sequenciadas às outras palavras correspondentes ao seu conhecimento diário, sem ao menos se preocupar, neste momento, com *acertos e/ou erros* na sua escrita. Isso também significa autoconfiança na capacidade em reconhecer seu investimento cognitivo. É possível perceber esta *ousadia* na correspondência textual quando tal informação vem completamente e diretamente pelo *whatsApp* privado. Primeira criança (Figura 1):

Figura 1: Alfabeto Ilustrado e ressignificação por uma criança.



Fonte: Autoria própria (2023).

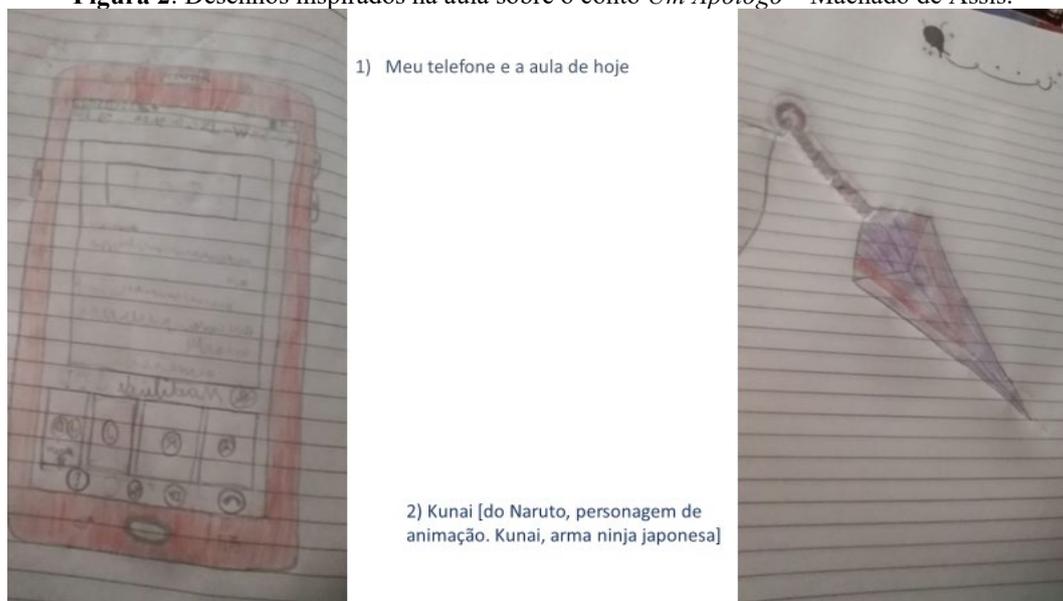
É algo de suma importância que momentos como esses o docente se aproprie da informação para investir ainda mais no aprendizado, assumindo as devidas proporções e, respeitando a produção enviada pela criança. Trata-se do desejo em ser vista por algo que conseguiu desenvolver como desdobramento daquela atividade oral de reconhecimento das letras e correspondências com palavras do alfabeto. É a magia infantil das (re)descobertas.

Encontro *online* durante a pandemia, que através do *Google Meet* um espaço de acolhimento fora criado do outro lado da câmera. Em alguns encontros um *duende* se fazia presente. Um boneco de pano dando boas-vindas a criançada, acrescentando ao imaginário infantil, contos literários.

Durante experiências com sequências didáticas e seus desdobramentos, seja na oralidade, na leitura, ou na escrita, uma segunda criança que estava sempre disposta a mostrar suas habilidades e manifestar sensações de prazer e criação durante os encontros virtuais, produz o seguinte: 1) desenho do seu celular como especificidade das aulas a distância; 2) desenho de uma arma ninja japonesa (filme de animação chamado de *Naruto*), cuja semelhança

ela atribuiu a uma agulha, personagem figurada do conto *Um Apólogo* de Machado de Assis, contação realizada pela docente, e que do outro lado da tela do *notebook*, a garotinha em seu celular (de sua mãe) estabelecia e encontrava semelhanças que a deixavam muito feliz perante a turma. Disse ela: “esta aula foi minha boa. Desenhei muitas coisas. Estou muito feliz” (PALAVRAS DA CRIANÇA 2). (Figura 2).

Figura 2: Desenhos inspirados na aula sobre o conto *Um Apólogo* – Machado de Assis.



Fonte: Autoria própria (2023).

A referida criança desenhou alguns objetos que enviou pelo *whatsapp*, porém aqui serão apresentados apenas dois de seus desenhos mais relacionados/ressignificados à aula *online* e com a contação do conto *Um Apólogo*. Há de se prestar atenção que a criança, ela transportou dos conhecimentos que estava adquirindo com a contação da história algo mais de seu repertório e de sua vida cotidiana fora da escola, relacionando a arma ninja japonesa a tão *esperta* agulha *provocante* à linha, ao longo da contação e; o desenho do aparelho celular, razão de sua educação a distância.

Comumente estas ressignificações acontecem, dentro e/ou fora de sala de aula (presencial e a distância). O indivíduo vai ampliando seu repertório de conhecimentos sobre as coisas e, em muitas situações vai replicando aqui e ali. Exemplo singular é quando na infância histórias de terror/horror são contadas nas noites em suas casas antes de dormir e, mais adiante na juventude o acesso ao conto Noite da Taverna de Álvares de Azevedo é razão para se sentir os mesmos calafrios sentidos quando criança. É ler uma peça teatral Auto da Compadecida de Ariano Suassuna e depois assistir o filme no cinema ou, em dvd, em casa. Ler a história de Dom Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes (original em espanhol ou tradução e adaptação para a língua portuguesa, brasileira por Ferreira Gullar), ou assistir o audiolivro, pela internet.

Ou, assistir na televisão a minissérie brasileira: Hoje é dia de Maria (Jornada I e II) e lá ver a transposição de signos entre Dom Quixote e Dom Chico Chicote (FABRÍCIA; VASCONCELOS; DUARTE, 2007). Ou, ler o livro de Tim Crothers – Rainha de Katwe; ou Harry Potter e a pedra filosofal, assistir ao filme ver a interpretação de um jogo de xadrez humano e, na sequência desenvolver com crianças a lógica de um xadrez humano (SILVA; DUARTE, 2013). É desse movimento da percepção (dos sentidos) que provocando-se ações nas crianças, nos jovens e/ou nos adultos, invariavelmente haverá variadas interpretações. É quando o indivíduo se permite mergulhar nas possibilidades em que os sentidos foram atraídos em função de n situações possíveis (DUARTE, 2015; 2016; 2017).

A terceira criança referenciada neste tópico, um garoto, o qual sempre que desafiado a participar, comumente se fazia presente e preparado ao desafio. Para esta criança é como se a vida fosse um jogo e que a sala de aula redirecionasse ainda mais sua capacidade em jogar. Sua euforia em responder oralmente, ou lendo, ou escrevendo desenvolve inúmeros significados, para além da simples memorização de conhecimentos, conforme é percebido na transcrição e adaptação de seu texto, ao ouvir a música instrumental Once, de Jesse Cook (2015):

Começa em uma janela aí vai pra uma estrada e depois aparece um homem tocando violão... E depois fica o homem lá tocando em vários toques e aparece tipo várias árvores e mato em todo lado [...] E aparece um lago bem bonito que dar para ver da ponte [...] O lago que dar para ver de uma ponte com pedras o homem andando [...] a cidade [...] e o homem toca violão na escada [...] E várias árvores bonitas [...] E um caminho que vai até um portão [...] ele aparece tocando violão lá dentro [...] Aparece uma casa de tijolo bem grande e bonita e o caminho bem lindo no pôr do Sol e o homem fazendo melodias com o violão [...] Aí várias flores bem bonitas no final [...] (PALAVRAS DA CRIANÇA 3, 2022).

Na realidade, estas três crianças citadas anteriormente, elas sempre se destacavam variadas vezes pelo prazer da aquisição de novos conhecimentos e demonstração de coisas já apreendidas em suas vidas, através da assimilação e acomodação dentro de si (PIAGET, 2011). Outras crianças vão se revelando também pelo caminho, segundo apresentado em algumas outras produções disponibilizadas nas referências, bem como ao longo do percurso com as crianças nos encontros virtuais durante os anos de 2020 e 2021. Esta valorização do conhecimento prévio e participação ativa no aprendizado torna possível a autonomia, o interesse pela escola e a sistematização do conhecimento (FERREIRA, 2014).

Segundo depoimentos de professoras em artigo jornalístico escrito por Krause (2023), na Nova Escola, quando a ênfase em sala de aula é a produção de textos, esta produção:

[...] envolve quatro verbos potentes: planejar, escrever, revisar e reescrever. Levá-los para a sala de aula significa propor dinâmicas para que essas etapas se cumpram – trabalho que nem sempre é simples. “Tudo o que é novo assusta. Mas você faz a leitura de textos de qualidade, aponta recursos que o autor usou e vai cativando [os alunos] e

mostrando a importância de escrever bem – o que é trabalhoso e exige revisões”, explica a professora (KRAUSE, 2023, *online*).

Invariavelmente a criança experimenta, cria, recria, se diverte aprendendo, interpreta, representa, canta, dança, compreende, transforma-se e, assim sucessivamente (LIVE, 2023).

3. CAÇA-PALAVRAS, SIGNIFICADOS, CONCEITOS E APRENDIZADOS

Atividades que geram fortes investimentos na participação, interação, apresentação/representação/transformação de conhecimentos em novos e amplos aprendizados necessita da parte do docente se permitir ações, com planejamentos flexíveis e sequências didáticas que invariavelmente possibilitem que as crianças, jovens ou adultos façam a sua parte com utilização de suas potencialidades plenas. Não é tarefa fácil. A tarefa de educar não é algo fácil, mas é ofertado ao profissional da educação, ao docente, este papel por excelência. Aos aprendentes dar-se-á a oportunidade e que de variadas maneiras se deve aproveitar ao máximo possível, independentemente se serão avaliados quantitativamente e/ou qualitativamente, ou não.

E oralizar o que se entende, compreender o que se ler, saber o que escrever não são tarefas fáceis e, em nenhum nível de ensino. Seja período anterior a escola, ou posterior a ela. Para isso, é preciso se ter em vista que o estudo da língua materna é a base para qualquer outro estudo (LIRA; DUARTE, 2021) e (LIRA, 2019), seja em qual língua for.

Foi disponibilizado um vídeo no *facebook* (SNACK VÍDEO, 2023) bastante interessante de uma vizinha indiana aprendendo a falar *I love you*. Um aprendizado, uma diversão tanto para a vizinha como para o jovem que tentava insistentemente ensiná-la. A Índia é uma das culturas que se fala uma diversidade de idiomas. O inglês agrega ainda mais valores aos repertórios idiomáticos, principalmente para os mais jovens, nas escolas, nas ruas etc. Para os brasileiros que falam oficialmente apenas um idioma, certamente se pelo menos o espanhol fosse mais uma língua oficial, a facilidade na aquisição de mais uma língua orientaria bem o cérebro desde cedo tal aprendizado. Importante a proposta de Santos; Duarte (2018), no sentido da análise das tirinhas de *Liniars* como meio de aprendizagem da língua espanhola em sala de aula, através das histórias em quadrinhos. Sem dúvida é um modo mais próximo dos jovens para que tal aprendizado na educação básica aconteça com mais propriedade. Algo que vai além da memorização de terminologias em outra língua.

O caça-palavras é uma das maneiras de apropriação de conhecimentos diversificados. As crianças, por exemplo, aprendem brincando com o jogo. Dada esta atenção, neste tópico a

ênfase será para o segundo objetivo específico: 2) Apresentar de quais maneiras o jogo de caça-palavras, seus significados e conceitos geram aprendizados na infância.

Além do Caça-Palavras, existem muitos formatos de jogos para o exercício da memorização, conceitos, significados, sentidos para o aprendizado de palavras, matemática, geografia, saúde, mitologia, natureza, animais, signos do zodíaco, artes, bíblicos, etc. São eles: *Criptograma*; Palavras Cruzadas; *Sudoku*; *Numerex*; *Numerix*; Caça-Resposta, dentre outros. Versões em língua portuguesa brasileira, inglês, espanhol etc, muito embora a escolha para tal aplicação em sala de aula tenha sido o passatempo Caça-Palavras pela facilidade do uso de seu formato. Na capa final do Caça Palavras Jumbo, nível fácil, assim se reporta o neurologista Oliver Sacks (2022):

Embora seja verdade que a aprendizagem é mais fácil na infância, os neurocientistas sabem, que o cérebro não para de se desenvolver, mesmo em idade avançada. Toda vez que praticamos uma antiga habilidade ou aprendemos uma nova, as conexões neurais são reforçadas e, ao longo de tempo, os neurônios criam novas conexões com outros. Até mesmo novas células nervosas podem ser geradas (SACKS, 2022 - CAPA FINAL).

Esta citação de Sacks só reforça que a perspectiva da aprendizagem ora na infância, ora da juventude, ora na fase adulta ela se estabelece sempre ampliando a capacidade de renovação dos neurônios dentro do cérebro. Tanto a criança, como o jovem, ou adulto diante do jogo, de determinados desafios, há verdadeiras contribuições para manifestação de conhecimentos novos, sejam os mais simples (desafio fácil), sejam os medianos (desafio médio), sejam os mais complexos (desafio difícil). O importante é experimentar. Além das edições impressas, na *internet* há jogos para todos os gostos. Formatos de passatempo com um diferencial que a tecnologia possibilita. É só experimentar.

No Caça-Palavras, o exercício mental é encontrar palavras escondidas entre as letras do alfabeto – na língua em que o jogo estiver inscrito e, de acordo com cada temática apresentada ao interessado.

O jogo de caça-palavras, ou sopa de letras, é um passatempo que consiste em letras arranjadas aparentemente aleatórias em uma grade quadrada ou retangular. O objetivo do jogo é encontrar e circundar as palavras escondidas na grade tão rapidamente quanto possível. As palavras podem estar escondidas verticalmente, horizontalmente ou diagonalmente dentro da grade. As palavras são arranjadas normalmente de modo que possam ser lidas da esquerda para a direita ou de cima para baixo, sendo que em passatempos de maior dificuldade também pode ocorrer o oposto. Algumas vezes uma lista de palavras escondidas é fornecida, mas os passatempos mais desafiadores podem fazer com que o jogador descubra-as. A maioria dos passatempos de caça-palavras tem também um tema comum a qual todas as palavras escondidas estão relacionadas (WIKIPÉDIA, 2022, *online*).

Nas turmas da profa. Silvia Côelho, na FRADEC, as crianças já estão familiarizadas com a utilização de passatempos, segundo ela própria informa. Então, dada a criação de um passatempo específico e, sua aplicação, assim torna-se possível práticas docentes a mais, entre aprendizados prévios, entretenimento e novos conhecimentos. Coisa que em 2023, uma vez por mês a partir do mês de março, os trabalhos em sala de aula são retomados voluntariamente.

4. CAÇA-PALAVRAS E DESDOBRAMENTOS NA SALA DE AULA: EXPERIMENTANDO COM CRIANÇAS

Tratam-se de turmas regulares intituladas de apoio escolar, trabalho docente da professora Silvia, algo que vai além da *ajuda/acompanhamento de tarefas escolares*, muito embora este papel também é assumido em momentos necessários a pedido de determinadas crianças. Aulas de português, matemática e aulas experimentais de ciências “ensinando sobre a natureza, o respeito ao meio ambiente e a relação com o Criador” (FRADEC, 2020, p. 1). “Sobre matemática, aplicada a tabuada, expressão numérica, as quatro operações, problemas e outros. Em português: substantivo, artigos, interpretação de texto, leitura, ditado de palavras e frases, adjetivo e outros” (FRADEC, 2020, p. 1).

Os horários de funcionamento das aulas de Silvia Maria Côelho Hora, das segundas às quintas-feiras, das 13h às 14h (primeira turma) e das 14h30 às 16h45 (segunda turma). Entre uma turma e outra, tempo de meia hora para preparação do planejamento para a segunda turma. Enquanto as sextas-feiras, desde o dia 31 de julho de 2020, assume profa. Madileide de Oliveira Duarte, cujo trabalho voluntário se mantém nos horários entre às 13h e 14h30, com uma única turma (FRADEC, 2020, p. 1).

Tais informações se deram no Relatório da Fraternidade Espírita Deus Conosco em 2020 (FRADEC), em que Silva Côelho contratada para trabalhar com duas turmas desde 2008, portanto 15 anos em 2023. Enquanto Madileide Duarte, assume voluntariamente uma única turma *online*, entre julho de 2020 a outubro de 2021, retornando em 2023, uma vez por mês presencialmente, a partir do mês de março de 2023. Sendo seu apoio docente considerando aulas-atividades que vão do verbal ao não-verbal e vice-versa. Língua e linguagem em movimento.

Neste tópico da pesquisa é chegado o momento para se atender o máximo possível o objetivo geral gerado para este texto, ou seja: analisar uma perspectiva didática, como propósito (des)cobertas individual e em dupla por parte das crianças.

Figura 3: Imã para geladeira: Turismo em Maceió.



Fonte: Autoria própria (2023).

A figura 3, seus dizeres lembram as canções do cantor, compositor e poeta alagoano Eliezer Setton, em seu dvd, *Das coisas da minha terra*, gravado entre os anos de dez/1997 a março/1998. Uma especial atenção a composição “8. Das coisas da minha terra (Eliezer Setton) - 2:43”, sendo inclusive o título desse álbum de Eliezer Setton. É lembrança ainda da criação de um poema coletivo por algumas das crianças em 2021 sobre o bairro em que residem – Canãa, constante no artigo de Duarte (2021), após ouvirem a leitura de poemas de Pedrosa (2017). Então, viajar para Maceió significa: *trocar a roupa da alma*. Se renovar/se realizar no *Paraíso das Almas*, seus folguedos, sua cultura, suas crenças, sua gente etc.

Então, dessa relação entre a cidade ou sobre o bairro em que as crianças vivem, surgiu a ideia em se criar um passatempo em que as crianças encontrassem no caça-palavras, palavras relacionadas as 10 atrações turísticas em Maceió/Alagoas, nordeste brasileiro. Uma maneira de prestar atenção ao modo de pertencimento a um determinado lugar que faz significativa diferença, inclusive como atividade em sala de aula. Uma forma bem peculiar para este encontro. Rubens Duarte (2023) chama muito bem atenção a importância do pertencimento, quando em seu livro *Laguna de encantos e desencantos* apresenta aspectos de lugares do entorno da laguna Mundaú, antes tão valorizados, mas que passados tempos de memória, tais áreas do entorno, em sua maioria, ficaram no esquecimento, com relação a sua infraestrutura, seu turismo, valorização da população moradora do lugar. Então, como as crianças se identificam no contexto dos 10 pontos turísticos e a valorização da terra?

Figura 4: 10 atrações turísticas em Maceió/Alagoas, nordeste brasileiro.

CAÇA-PALAVRA

10 ATRAÇÕES TURÍSTICAS EM MACEIÓ/ALAGOAS, NORDESTE BRASILEIRO

Maceió, é a capital do estado de Alagoas, na costa leste do Brasil. O seu centro histórico alberga casas coloniais cor de pastel, uma catedral do século XIX e o Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore, localizado numa mansão renovada à beira-mar. Protegida por um recife, a costa tem inúmeras praias de areia branca. A Praia de Ponta Verde oferece um passeio repleto de palmeiras, quiosques na praia e desportos aquáticos. População de Maceió: 1,025 milhão (2020). — Google

ROTEIRO



1. Pavilhão do ARTESANATO



2. PRAIA de Ponta Verde



3. PARQUE Municipal



4. ESCADARIA todos pela cidade



5. BALANÇO Gigante



6. PONTAL da Barra



7. CATEDRAL Metropolitana



8. TEATRO Deodoro



9. MUSEU Théo Brandão



10. BAIRRO DE JARAGUÁ

PROCEDIMENTOS

EACEINEAPONTALEWTAKODYAPALOMSN
 ALOCTKSEXTYZOBYADILOSXLFUNTHOHI
 STLAICOAOBRGACTEATRONILISCORDR
 PGSTHLUWACATEDRALOSZCCAOXIXEO
 MUSEUHWOB RJNDQODLANTRUPOLRG
 IKEDOLCLNRTLOCAPIQAMOBUBALANÇO
 REOVADAOBEARWMARQROJARAGUÁUM
 JEHIFUACOMTETEMNNURRTRASPRAIAD
 ROREOJBRLNKAESCADARIACEMPEIFER
 ECEUMPNSSEITRELOTDDOPMWIQASQ
 UIXSQUXAPAARTESANATOEESGOGTO
 SSQUTTIMGSPARQUEQUQELPDBMNSTR

ENVOLVIDOS NO PROJETO

Profa. Madileide Duarte
 Profa. Sílvia Coelho

Crianças, Fraternidade Espírita Deus Conosco – FRADEC (Bairro do Canãa)

17 de março de 2023

Fonte: Autoria própria (2023).

A ideia, com a criação de um caça-palavras (Figura 4), com a utilização desse tipo de entretenimento, principalmente durante tempos livres, desde a pandemia. Com isso, fora criado um formato de jogo para aplicabilidade com crianças, idades entre 8 e 11 anos, a convite de

Silvia Côelho. Com isso, chega-se o terceiro objetivo específico: 3) Esquematizar como se deu a experiência em sala de aula com a aplicação de um caça-palavras com explicações, solicitação de preenchimento das lacunas no jogo, solicitação de leitura do enunciado sobre a capital Maceió, debates em duplas e no grupo sobre as várias maneiras de entender o percurso a se seguir no/com o jogo.

Os procedimentos para realização da proposta se deram com a formação de um círculo com as 8 (oito) crianças presentes no dia combinado com a professora da turma. São duas turmas, uma em processo de alfabetização/letramento; e a outra, alfabetização avançada e letramento. Esta foi a turma combinada. Diferencial, utilização de imagens acompanhando as palavras a serem *caçadas* no quadro das letrinhas embaralhadas; do alfabeto da língua portuguesa brasileira ao enunciado sobre a capital alagoana (Figura 4).

Círculo formado, duplas de crianças solicitadas, caderno e lápis nas mãos para as devidas respostas. Cada dupla recebe material impresso, conforme a figura 4. No final da atividade o outro par da dupla recebe o material impresso também. Assim, todos têm seus materiais para levar às suas casas. Como dito antes, as crianças em seu dia a dia no apoio escolar utilizavam passatempos para o desenvolvimento da aprendizagem, isto facilitou muito a aplicação da proposta.

Tratava-se da criação de um caça palavras acerca de 10 pontos turísticos na capital, Maceió. A explicação que cada imagem correspondia a um ponto turístico de Maceió, as crianças iam reconhecendo/anunciando locais, os quais conheciam – diziam isso. Foi solicitado a uma das crianças já na fase do letramento que lesse o texto ali existente sobre Maceió. Essa garotinha que leu o enunciado sobre Maceió, ela não estuda mais no apoio escolar da FRADEC por conta da idade e, por ter avançado em seus estudos na escola. Mesmo assim ela se faz presente a convite de Silvia Côelho a cada encontro uma vez por mês, devido ser seu tempo de folga da escola regular (trata-se da segunda criança apresentada início deste texto, fls. 4 e 5). E com entusiasmo, tranquilidade e precisão, ela faz a leitura introdutório do texto sobre Maceió, encontrada, início na Figura 4.

Explicação que as palavras em negrito e maiúsculas seriam as palavras caçadas e associadas no quadro ao lado à medida em que as duplas de crianças iam avançando nas descobertas e percebiam os modos como cada palavra deveria está escrita, circulavam as palavras encontradas. Quando *erravam* à circular uma letra a mais ou a menos, *corrigiam* entre si, utilizavam borracha para que a correspondência fosse *correta*. Algumas perguntas, por

exemplo: como as palavras estavam dispostas, na horizontal ou na vertical? Respondiam que apenas na horizontal. A medida em que cada dupla finalizava as 10 palavras, seguia o próximo desafio: que anotassem no caderno, individualmente, o/s lugar/es que já haviam visitado. Na sequência, solicitava explicação oralmente sobre o que a imagem descrevia e o que era encontrado em cada ponto turístico. Seleccionava uma imagem e cada um na dupla ia respondendo. Daí, as crianças eram orientadas que anotassem no caderno, individualmente, o/s lugar/es que já haviam visitado. O tempo da aula coube exatamente ao que esta proposta se propunha a fazer.

Logo mais abaixo, consultas *online* e em livros, entre os dias 25 e 26 de abril de 2023, sobre cada ponto turístico, cuja atividade não fora solicitada as crianças, muito embora tivessem demonstrado curiosidade em conhecer lugares até então desconhecidos para elas. Ficou à disposição de Silvia dar continuidade a atividade, de acordo com seus planejamentos mais adiante com a referida turma; bem como ver a possibilidade de alguma visita, por entre os lugares destacados no passatempo aqui analisado.

Figura 5: Pavilhão do Artesanato // Praia de Ponta Verde.



1. Pavilhão do **ARTESANATO**

Semelhante à Feira de Artesanato da Pajuçara, o Pavilhão é mais um dos mercados para comprar artesanato em Maceió. Com estrutura mais profissional e estacionamento, o Pavilhão é uma boa alternativa para compras por reunir um pouco de tudo no mesmo lugar. Lá você encontra roupas, calçados, comida, objetos de decoração, pequenas lembranças etc.

<https://guia.melhoresdestinos.com.br/pavilhao-do-artesanato-143-3131-1.html>



2. **PRAIA** de Ponta Verde

Nos dias de domingo a Praia de Ponta Verde é o xodó das famílias alagoanas e visitantes. A pista da orla é fechada para uma verdadeira terapia e dá para curtir o mar e se divertir sem preocupações com o trânsito, pois aquele via é aberta para o povo fazer dela um espaço de lazer. Nada de carros. Apenas bicicleta e charretes podem trafegar em paz [...]

(NAZÁRIO, 2018)

Fonte: Autoria própria (2023).

Figura 6: Parque Municipal // Escadaria: todos pela cidade.



3. PARQUE Municipal

O Parque Municipal possui cinco trilhas acessíveis ao público: Trilha Cidadã, Trilha da Aventura, Trilha da Paz, Trilha do Pau Brasil e Trilha do Jacaré. Já o Parque do Horto possui três: Trilha Principal - Ambientalista Fernandes Lima, Trilha da Nascente e a Trilha das Pedras. Nos dois é possível observar e beber a água que brota do solo em diversas localidades.

<https://maceio.al.gov.br/p/sudes/parque-municipal-e-parque-do-horto>



4. ESCADARIA todos pela cidade

Quem passa pela ladeira da Catedral no Centro de Maceió, um pouco mais acima vai notar uma escadaria totalmente inovada. A escadaria com 40 degraus que liga o Colégio Guido ao mirante da Ladeira da Catedral está pronta, colorida feita por mais de 1.700 artes em pequenos mosaicos criados em várias oficinas que envolveram crianças de algumas escolas, além de instituições públicas e privadas. A madrinha e curadora do projeto Marta Arruda, disse que a ideia surgiu em agosto de 2017 e foi idealizado pelos os amigos Carolina Garabini, Fábio Palmeira e Soraya Correia.

<https://tribunahoje.com/noticias/cidades/2019/03/07/72369-todos-pela-cidade-restaura-escadaria-no-centro-de-maceio>

Fonte: Autoria própria (2023).

Figura 7: Balanço Gigante // Pontal da Barra.



5. BALANÇO Gigante

Um balanço gigante com 5 metros de altura, feito de madeira de eucalipto sustentável, colocou a orla lagunar na rota dos espaços instagramáveis de Maceió. O atrativo, que levou dois dias para ser montado, foi instalado no jardim construído no início da orla lagunar, próximo à Cambona [no bairro de Santa Amélia], em um espaço que antes era tomado por lixo.

<https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2022/02/18/mais-um-balanco-gigante-e-instalado-em-maceio.ghtml>



6. PONTAL da Barra

[...] O mar e a lagoa [laguna] Mundaú / estão a um passo, / com suas ruazinhas estreitas, / está no ar a gastronomia popular.

Rendas, bordados e o filé, / peças tipicamente de Alagoas, / vêm ganhando os olhos e o mundo.

Ah, Não há pôr do sol mais lindo, / quando o sol mergulha na lagoa, / e a lua vem vindo.

(PEDROSA, 2017)

Fonte: Autoria própria (2023).

Figura 8: Catedral Metropolitana // Teatro Deodoro.



7. CATEDRAL Metropolitana

é uma obra arquitetônica que vale muito a pena visitar. O seu charme fica marcado pela nave, que conta com belas colunas, juntamente com cancelas de madeira, dois púlpitos com dossel, os dois decorados com filetes de ouro, e cancelas de madeira.

<https://www.praiasdemaceio.com/catedral-metropolitana-de-maceio/>



8. TEATRO Deodoro

O **Teatro Deodoro Maceió** tem 650 assentos e é composto de uma sala de espetáculos em estilo neoclássico com palco italiano, frisas, camarotes, poltronas e fosso para orquestra, que é móvel. O teto é detalhado em bronze onde se encontra um belo lustre. E o saguão é aproveitado para exposições culturais.

<https://www.encontramaceio.com.br/sobre/teatro-deodoro-maceio/>

Fonte: Autoria própria (2023).

Figura 9: Museu Théo Brandão // Bairro de Jaraguá.



9. MUSEU THÉO BRANDÃO

[...] Théo Brandão, seu patrono, foi o maior folclorista alagoano. Ele doou à instituição sua coleção de arte popular composta por peças nordestinas, principalmente alagoanas. Além do acervo museológico, possui um arquivo audiovisual e documental com discos e filmes de antigas manifestações da cultura alagoana [...]

(NAZÁRIO, 2018)



10. BAIRRO de Jaraguá

Antigo reduto da boemia, o bairro reúne museus, arquitetura nos antigos galpões de açúcar, atelier de artistas plásticos. Depois de caminhar pela história, o bairros que tem a melhor previa carnavalesca de Maceió com blocos de frevos, bailes de fantasias, também reúne relíquias da culinária e tradições imperdíveis.

(NAZÁRIO, 2018)

Fonte: Autoria própria (2023).

A potencialidade dos indivíduos na sua máxima atenção, este deve ser o comprometimento do docente, seja em qual esfera de ensino for: formal, não-formal, informal. Investimento no desenvolvimento humano, movidos pela: fé, esperança, transformação cognitiva, estética, ética, (re)criação, liberdade de expressão, (re)criação etc (DUARTE, 2017).

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados alcançados com esta proposta aqui apresentada por seus objetivos geral e específicos apontaram a seguir: 1) ampla capacidade que as crianças têm na compreensão e

expansão de conhecimentos; 2) desempenho individual e em parceria, ambos ajudando e ajustando resultados; 3) que aprendizados múltiplos e transdisciplinares em contextos que possibilitam a participação ativa e interativa da criança, além de despertar nelas interesses múltiplos e transdisciplinares há ressignificação de conhecimentos que preliminarmente seriam algo distantes no âmbito escolar, como exemplo, seus cotidianos em geral. Isto implica modos de investimento no desenvolvimento humano e na potencialidade de cada indivíduo em si e na parceria com os demais envolvidos em cada projeto desenvolvido.

A aplicação da proposta com o caça-palavras fora preliminarmente combinada entre as docentes Madileide Duarte e Silvia Côelho, tendo como critérios de desdobramentos a condução da docente da turma e, mais adiante, retorno à sala de aula por Madileide, cujos encontros presenciais uma vez por mês dará continuidade a sequências didáticas combinadas.

E com essas palavras encerram-se por aqui *temporariamente* mais uma das experiências docentes. Experiências, consideradas inovadoras e transformadoras para a vida de cada indivíduo envolvido.

AGRADECIMENTOS

Há muito a se agradecer ao convite da amiga Silvia com retorno as atividades de docência, cuja parceria se firma em vários momentos; bem como a Fraternidade Espírita Deus Conosco pela oportunidade concedida no convívio com as crianças, nesse valioso espaço de evangelização e múltiplos aprendizados pedagógicos.

REFERÊNCIAS

DUARTE, M. de O. A ossatura Poética de José Paulo Paes. In: **Repositório da Biblioteca Central da UFAL**. Maceió/Alagoas. 2001, 120p. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Alagoas. Orientador Prof. Dr. José Aloísio Nunes de Lima. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/6106>. Acessado em: Abr. 2023.

DUARTE, M. de O. Literatura e outras linguagens na infância. In: **EDUCERE, 2015**. Curitiba/Paraná, Anais..., Curitiba: PUCPR, 2015, p. 5447-5464, *pdf* (Publicação não disponível).

DUARTE, M. de O. Projetos integradores: aproximação entre a educação formal e o trabalho, experiência nos cursos de licenciatura Pedagogia e Letras/Espanhol da Universidade Federal de Alagoas. In: **SIED EnPED**. Anais..., São Paulo: UFSCar, 2016. 13p. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/976>. Acessado em: Abr. 2023.

DUARTE, M. de O. Projeto Xiquexique e sua exuberante natureza. In: NUNES, P. (Org.). **Projeto Xiquexique: memórias compartilhadas. Paraíba/João Pessoa: CCTA. 2017. p.130-143.** Disponível em: <<https://www.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/comunicacao/projeto-xiquexique-memorias-compartilharadas-ufpb>>. Acessado em: Abr. 2023.

DUARTE, M. de O. Leitura, oralidade, escrita: relato de experiência. In: **ANPAE, 2019.** Maceió/Alagoas. Anais..., Maceió: UFAL, 2019, 9p. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-13911ba0fbfbde07cf0baa7243717be1c496fcf2-segundo_arquivo.pdf. Acessado em: Abr. 2023.

DUARTE, M. de O. **Produções das crianças no campo das linguagens.** In: **EDUCERE, 2021.** Curitiba/Paraná, Anais..., Curitiba: PUCPR, 2021, p. 2853-2862. Disponível em: <https://eventum.pucpr.br/files/1680606333557034ca013-47cf-4fc7-9f06-b7cd0090c46f>. Acessado em: Abr. 2023.

DUARTE, M. de O. **Recursos visuais e interface entre música e demais artes, o que a criança tem a dizer sobre o assunto?.** In: **CIET:EnPET|ESUD:CIESUD|2022,** São Carlos/São Paulo, Anais..., São Paulo: UFSCar, p. 3736-3746. 2022. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2378/1983>. Acessado em: Abr. 2023.

DUARTE, R. de O. **Laguna de encantos e desencantos.** Maceió: Edufal, 2023.

FERREIRA, C. **Educação e saúde mental: reflexão a partir da Escola da Ponte em Portugal.** Rio de Janeiro: Barra Livros, 2014.

FRATERNIDADE ESPÍRITA DEUS CONOSCO (FRADEC). **Relatório referente ao Apoio Escolar em 2020,** Maceió/Alagoas, 2020, *pdf.* (Sem publicação).

JESSE COOK. **Once (oficial Music Video).** Álbum *One World.* Estados Unidos: *Redeye Distribution:* 2015. *YouTube* (5:08). Comentários de Madileide de Oliveira Duarte em dez/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rw65ol7VeEA>. Acessado em: Mai. 2023.

KRAUSE, M. **Produção de texto:** planeje atividades que desafiem e encantem os alunos. Nova Escola, em 11/01/2023. *Jornalismo.* Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21567/producao-de-texto-planeje-atividades-que-desafiem-e-encantem-os-alunos>. Acessado em: Abr. 2023.

LIRA, A. de O.; DUARTE, M de O. **Tropeços e acertos na (língua)gem no cotidiano dos brasileiros.** In: **EDUCERE, 2021.** Curitiba/Paraná, Anais..., Curitiba: PUCPR, 2021, p. 959-969. Disponível em: <https://eventum.pucpr.br/files/1680606333557034ca013-47cf-4fc7-9f06-b7cd0090c46f>. Acessado em: Abr. 2023.

LIRA, B. C. **O texto e sua interpretação: noções de semântica, pragmática e prosódia.** São Paulo: Paulinas, 2019.

LIVE. **1º Congresso Brasileiro de Interculturalidade na Educação,** período entre os dias 29, 30 e 31/03/2023, *online.* Escola Mineira de Humanidades. Varginha/Minas Gerais.

NAZÁRIO, A. *et al.* **Guia Turístico Alagoas: 8 roteiros para conhecer e nunca mais esquecer.** Maceió: Instituto Arnon de Mello, 2018.

OMENA, F. B.; VASCONCELOS, J. N. dos S.; DUARTE, M. de O. Literatura e televisão: a intersemiose em Hoje é dia de Maria. In: FERREIRA, G. M.; DALMONTE, E. F. **Comunicação e Pesquisa: região, mercado e sociedade digital**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 199-214.

PEDROSA, A. L. **Bairros de Maceió: uma visão poética**. São Paulo: Scortecci, 2017.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?**. Trad. Ivette Braga. 21 ed., Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 2011.

SACKS, O. **Caça Palavras Jumbo**. Nível Fácil, 288 p., 2022. Capa Final.

SANTOS, J. B.; DUARTE, M. de O. 2018. Língua espanhola e histórias e quadrinhos (HQs): análise das tirinhas de *Liniers* como meio de aprendizagem em sala de aula. In: **CIET EnPED**. São Carlos/São Paulo, Anais..., São Paulo: UFSCar, 2018, 15p. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/295>>. Acessado em: Abr. 2023.

SETTON, E. **Das coisas da minha terra**, São Paulo: Laser Assessoria e Promoção Ltda. 1998. DVD (43:42). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RvyCL3WpFKw&list=RDRvyCL3WpFKw&start_radio=1&rv=RvyCL3WpFKw&t=54. Acessado em: Abr. 2023.

SILVA, G. G.; DUARTE, M. de O. **O jogo de xadrez na aprendizagem**. Anais... In: EDUCERE, p. 26406-26413, Curitiba/Paraná, PUCPR, 2013, *pdf* (Publicação não disponível).

SNACK VÍDEO @1060964923. **I love You**. 0:17. 2023. Facebook: <https://web.facebook.com/madileide.deoliveiraduarte/videos/2433964260061837/>. Acessado em: Abr. 2023.

SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. **Caça-Palavras**. Jun/2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ca%C3%A7a-palavras>. Acessado em: Abr. 2023.

CAPÍTULO 15

COVID-19: UM LEGADO PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

André Luis Orlandi Fávaro
Dorival Campos Rossi
Eliana Divania de Fatima Vicente
Joao Marcos da Silva Junior
Marcella Aparecida da Silva
Marcos Antônio Martuchi
Pedro Henrique Ferreira Iegler
Regina Célia Baptista Belluzzo

RESUMO

O rápido avanço e evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem revolucionado os ambientes empresariais, educacionais e domésticos gerando transformações radicais na forma de produção e interação entre as pessoas. As Tecnologias da Informação e Comunicação e o processo de ensino e aprendizagem são elementos importantes que ressignificam a educação, potencializada pela internet. O mundo vislumbra o conhecimento por meio do ciberespaço através de suas telas, principalmente a partir do primeiro semestre de 2020, enfatizado com a pandemia do Covid-19, em que o ensino de forma remota, passou a ser uma rotina à maioria dos estudantes. Essa pesquisa tem como principal objetivo analisar os modelos tradicionais de ensino e a necessidade da sua reformulação para adaptar-se a esse espaço digital. Na era da indústria 4.0, com a transformação digital e robotização, é necessário repensar a educação, além do papel do professor, que era considerado como o centro da informação e, agora, é visto como facilitador e mediador do conhecimento, provocando nos alunos o interesse pela busca do aprendizado. Não se deve reduzir esta nova revolução somente a máquinas e sistemas inteligentes. A ruptura causada por ela é muito mais abrangente. Novas descobertas englobam desde genética, nanotecnologia, computação quântica e uso de energias renováveis. A formação desse indivíduo requer a prática de um triângulo cognitivo composto por conteúdo, incentivo e interação, para acompanhar a Educomunicação. Esse artigo visa entender todo o processo educacional antes e durante a pandemia do COVID-19, onde a educação vive uma transformação digital e busca alternativas de estudos e espaços de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação 4.0. Educação pós-pandemia. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Escola do Futuro. COVID-19.

1. INTRODUÇÃO

A Quarta Revolução Industrial está transformando a sociedade. A era robotizada da Revolução 4.0 tem impactado, entre outros campos, o da educação e a formação das gerações do futuro, em que serão valorizados processos educacionais e profissionais voltados para a autonomia, a criatividade, percepção e raciocínio, com a valorização da solução de problemas e não mais trabalhos repetitivos e rotineiros.

Estas tecnologias têm sido decisivas para o desenvolvimento de qualquer nação, tornando-se um problema para países menos desenvolvidos devido ao alto investimento na construção de infraestrutura, visando usufruir de tecnologias que envolvem avançados sistemas computacionais interligados por meio de redes de alta velocidade. Nesta fase do

desenvolvimento humano, a informação é tão importante quanto alimento e água. O fator humano é decisivo na era da informação e do conhecimento, tornando os investimentos na área de educação e na pesquisa de alta qualidade uns dos mais importantes, contemplando desta forma os objetivos 8 e 9 de desenvolvimento sustentável, definidos em 2015, quando os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) assinaram a Agenda 2030, adotando o documento “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, comprometendo-se a tomar medidas essenciais para viabilidade de uma sociedade sustentável:

8 “PROMOVER O CRESCIMENTO ECONÔMICO SUSTENTADO, INCLUSIVO E SUSTENTÁVEL, EMPREGO PLENO E PRODUTIVO, E TRABALHO DECENTE PARA TODOS”:

Apesar de estarmos no século 21, violações aos direitos trabalhistas como o trabalho escravo ainda são uma realidade. Além disso, o desemprego é crescente, afetando principalmente os jovens sem formação. Para mudar esse cenário, a Agenda 2030 tem entre suas metas apoiar “o empreendedorismo, criatividade e inovação, e incentivar a formalização e o crescimento das micro, pequenas e médias empresas, inclusive por meio do acesso a serviços financeiros”.

9 “CONSTRUIR INFRAESTRUTURAS RESILIENTES, PROMOVER A INDUSTRIALIZAÇÃO INCLUSIVA E SUSTENTÁVEL E FOMENTAR A INOVAÇÃO”:

Para que esse objetivo seja alcançado, a Agenda 2030 prevê entre suas metas que os países aumentem os incentivos para as pesquisas científicas, o acesso à internet e também promovam uma maior democratização no acesso às novidades tecnológicas de produção, para que os países de menor desenvolvimento possam ter um crescimento na sua capacidade produtiva (AGENDA 2030 A/70/L.1).

Segundo Imbernón (2006), na área educacional estas inovações tecnológicas trazem lentas mudanças, sendo necessário readequação da educação frente as novas exigências e mudanças sociais, buscando formar cidadãos críticos e participativos, no intuito de promover uma sociedade democrática e igualitária.

A instituição escola passa por um grande desafio, que é adaptar-se ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, em que livros, professor, como únicos elementos da informação e linguagem verbal, já não conseguem ter o mesmo efeito de aprendizagem para gerar a produção do conhecimento a esses alunos hipertextuais.

Os professores, que hoje são o meio e a mediação do conhecimento, assumem o papel de narrador no processo educativo, onde estimulam os educandos a praticar a educação de forma colaborativa, onde as conexões entre os alunos incentivam discussões e leituras formando uma rede de informação, não apenas dentro da sala de aula, ou nas salas virtuais, mas também em espaços digitais que buscam a troca de ideias.

Os alunos, conhecidos como nativos digitais, por nascerem e crescerem vivenciando as tecnologias, têm sofrido ao longo dos últimos anos, uma plasticidade do cérebro, com toda a

mudança tecnológica ocorrida com a chegada da Quarta Revolução Industrial. No papel educacional, onde estão inseridos, a educação do futuro prevê a participação inclusiva dos educandos, proporcionando visão crítica e criando possibilidades para criarem a própria produção e construção do conhecimento.

Em síntese, pode-se dizer que cabe à escola a função social de formar cidadãos, preparando seus alunos para as mais diversas demandas sociais, ajudando-o a desenvolver o pensamento crítico, suas habilidades socioemocionais, sua percepção de mundo; ensinando-o sobre seus direitos e deveres com a sociedade, transformando-a e tornando-a mais justa e, por fim, instruí-lo para que consiga ingressar no mercado de trabalho e delinear sua trajetória profissional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A escola contemporânea tem passado por um processo de transformação, com a necessidade de um ensino mais significativo e atraente para o aluno.

Vale lembrar que o Relatório Educação Para Todos Brasil 2000-2015 apresenta os dados dos últimos 15 anos de acordo com o compromisso assumido por 164 países reunidos no ano 2000 em Dakar, na Cúpula Mundial de Educação. Por solicitação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) todos os países elaboraram um relatório de desenvolvimento da educação, que de acordo com o MEC (MEC, 2015, p. 5), “visa o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável”.

Segundo o artigo 22, da LDB “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 8).

2.1 Pedagogia tradicional

Giz, lousa, avaliações que testam o grau de conhecimento e o professor com linguagens verbais e apoio de leituras. Por anos, esse foi o método de ensino utilizado nas salas de aulas presenciais de escolas públicas e particulares, bem como de universidades.

O papel da pedagogia tradicional era o de proporcionar o crescimento intelectual ao aluno, por intermédio do professor, que era o dono do saber. O propósito era tirar o homem do campo para inseri-lo na indústria, a escola foi moldada para o aluno aprender para sanar uma

necessidade. A educação era ressaltada com o educador como sujeito ativo e o aluno como sujeito passivo, sendo assim, não era possível contribuir com discussões e opiniões, a não ser aceitar o conhecimento da forma como era repassado. Equipamentos como mimeógrafos e retroprojetores eram comuns e vistos como um avanço no entendimento das aulas. Para Luis Rasquilha e Marcelo Veras (2019, p.15), a educação se afastou de sua missão, prestando um desserviço a crianças, adolescentes e adultos.

Currículos pautados prioritariamente no desenvolvimento de competências técnicas, excesso de conteúdo, aulas expositivas, métodos de avaliação e processos seletivos de entrada nas universidades pautados pela capacidade de memorizar grandes quantidades de informação, entre outros. Isso tudo produziu uma Educação conteudista e que foi, aos poucos, se distanciando das necessidades reais da humanidade e, conseqüentemente, também do mundo do trabalho. (RASQUILHA; VERAS, 2019, p. 15).

Os estudantes continuam sendo comparados aos de décadas passadas. Mesmo com a mudança tecnológica e as transformações no comportamento das pessoas, o ensino tenta manter sua ordem discursiva, sem conseguir o mesmo efeito com os alunos, que hoje, pensam, sentem e se expressam mais.

Mas, diante da Revolução 4.0, o que se pode esperar da educação? E os profissionais que estarão frente aos negócios e empresas no futuro? Essas serão algumas discussões abordadas nos próximos capítulos deste artigo.

2.2 Educação 4.0

A educação vive um divisor de águas, com a Quarta Revolução Industrial. Ensinar, nas gerações futuras, não significa transmitir a informação, mas criar possibilidades para que o aluno busque o seu conhecimento. Para Philbeck (2019, p. 32):

Não existe lugar mais importante para moldar o futuro da sociedade do que a sala de aula. Como líderes da criação e aprendizagem, todos os que se dedicam à educação têm papel determinante no desenvolvimento sistêmico da sociedade e no futuro global (PHILBECK, 2019, p. 32).

Na era da robotização, da informação democratizada, com o uso da internet, de aplicativos e de plataformas, os alunos já não conseguem se adaptar ao ensino tradicional, onde livros e linguagens apenas verbais, com o professor como único instrumento, em uma sala de aula, ainda são rotina no Brasil e em muitos países. Crianças e jovens dessa e das próximas gerações passaram por um processo de plasticidade cerebral.

Essa mudança no cérebro e na forma de pensar, de se comportar e até de interagir, de crianças e jovens, se dá também, devido ao tempo dedicado ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação, como os smartphones, tablets, games e outros aparelhos

eletroeletrônicos, nos quais o conteúdo consumido colabora com o aprendizado, mesmo não exercendo esse papel, deixando esse público com uma visão crítica e uma curiosidade crescente.

Outro pilar da educação 4.0 é o ensino de forma colaborativa, onde prevê a participação inclusiva do aluno para estimular o conhecimento. Este facilitador da aprendizagem, prevê uso de tecnologias, por meio da educomunicação, cibercultura, espaços virtuais de discussão, gerando conexões, leituras e reflexões, onde o professor é o mediador, incentivador e o aluno o principal construtor de seu conhecimento. Como é o caso do ensino híbrido, hoje já utilizado como método de estudo, onde é possível conciliar aulas presenciais com atividades realizadas por meio das tecnologias da informação e comunicação (TDICs). “A estratégia consiste em colocar o foco no processo de aprendizagem do aluno e não mais na transmissão da informação que o professor tradicionalmente realiza” (VALENTE, 2015 p. 13).

Neste método, o aluno utiliza a sala de aula para aprender ativamente, após ter estudado o conteúdo em outros espaços e ambientes. Os colegas de classe são ferramentas de discussão e o professor um apoio nesse processo educacional.

O ensino híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar (VALENTE, 2015, p. 13).

No entanto, a realidade não é generalizada. Nem todos têm acesso à educação no Brasil. Com o advento da pandemia, a diferença entre a escola pública e privada ficou escancarada e, felizmente, os profissionais da educação sentiram-se incomodados, o que contribuiu para a mudança. Segundo Amaral (2019, p. 188), “um estudo feito por professores de Oxford mostrou que, nos próximos 12 anos, cerca de 2 bilhões de empregos sejam extintos”. E o que esse dado tem a ver com a educação no mundo? A educação vive ainda, no país, a falta de inclusão dos mais pobres. Ainda de acordo, com Amaral (2019), um estudo mostrou que sete em cada dez brasileiros, ainda não conseguem ler e escrever e de cada 100 alunos que estudaram na rede pública, apenas 20 aprenderam o mínimo adequado em português e 3 aprenderam o mínimo adequado em matemática.

O que isso quer dizer? Quer dizer que, assim como aqueles que conseguem chegar ao ensino superior, alunos que terminam o ensino médio sabendo ler e escrever plenamente e sabendo frações ainda fazem parte de um pequeno grupo. Esse é o atual estado da educação brasileira (AMARAL, 2019, p. 188).

Cabe, então, a união entre a escola, professor e aluno para que as mudanças sejam compreendidas, aceitas e implementadas, seguindo os protocolos da transformação tecnológica

vivenciada mundialmente. As políticas públicas deverão ser repensadas e as necessidades básicas, além de água, luz e esgoto incluirão acesso à internet.

2.3 Educação na pandemia Covid-19

Com o advento da pandemia, milhões de pessoas estudaram graças ao mundo tecnológico que trouxe outras abordagens pedagógicas com o uso das tecnologias. Essa abrupta mudança trouxe à tona muitos desafios. Houve dificuldades graves, principalmente, entre alunos e professores com menor poder aquisitivo, muitos deles localizados em regiões com difícil acesso e estrutura, como a zona rural, por exemplo. Essa falta de estrutura envolveu, também, outro aspecto, como a necessidade de computadores, aparelhos de telefone móvel, softwares e internet de boa qualidade. Pessoas com deficiência física, por exemplo, não conseguiram acompanhar essas aulas remotas o que contribuiu, ainda mais, com a educação de exclusão.

José Moran em seu artigo “Transformações na Educação Impulsionadas pela Crise” (Blog Educação Transformadora) entende que “o confinamento aguçou nosso olhar para a educação como encontro vivo entre pessoas – todos envolvidos – que desenvolvem competências cognitivas, socioemocionais e éticas. Mostrou a importância da empatia, da resiliência, do acolhimento, da escuta ativa, do estabelecimento de vínculos, do compartilhamento de saberes, da flexibilidade para entender que a situação e necessidades de cada um são diferentes. Muitos perceberam a fragilidade da vida, da importância do afeto, de valorizar-se, de desenvolver projetos interessantes, de gostar de aprender e de viver de forma mais simples.

O modelo praticado na educação presencial pela maioria dos sistemas educacionais ainda se baseia nas demandas da sociedade industrial do século XIX, onde as aulas são centradas na figura do professor e no silêncio obsequioso dos alunos. E, de alguma forma, o sistema educacional e seus profissionais estão, apenas, transferiram esse modelo para as aulas remotas.

Em uma publicação realizada pela revista EXAME, intitulada “Como a Tecnologia pode ajudar nossas escolas a vencer o Coronavírus?” (ALLAN, 2020), a diretora do Instituto Crescer destaca os modos pelos quais o avanço do coronavírus tem induzido as escolas e as universidades a produzirem revisões em suas metodologias de ensino. Mesmo reconhecendo os problemas para o acesso à internet, a diretora pontua que se trata de [...] “um ótimo momento para nos reinventarmos e criarmos coragem de testar o uso de ferramentas tecnológicas já

disponíveis para estruturarmos alternativas no formato de educação à distância” (ALLAN, 2020, n.p.). O fortalecimento da cultura digital e a construção de uma nova educação, de acordo com a publicação seriam percebidos em inúmeros países, incluindo o Brasil, associados ao próprio esforço realizado pelos professores.

2.4 O perfil do profissional

As tecnologias modificaram o cérebro, o comportamento, colaborou com a medicina, com a alimentação, com a cultura e uniu o mundo por meio da informação. Mas, ao mesmo tempo em que traz benefícios, pode trazer insegurança, por serem invasivas e aumentarem a falta de privacidade. Na área profissional, estudos mostram que algumas atividades serão excluídas, outras serão criadas.

Assim, a sociedade terá que se ajustar. Para José Pastore (2019, p. 21),

É preciso considerar aquele aspecto defendido pelos economistas otimistas, segundo os quais os seres humanos têm capacidade de adaptação. Eles vão se adaptar, sim, mas há dois desafios para isso, um de timing e outro de matching. O desafio de timing consiste em saber quanto tempo os profissionais vão levar para se ajustar a um novo tipo de trabalho. Se levar um ano, dois ou três, vão ficar desempregados nesse período; portanto, o timing é muito longo. O desafio de matching é saber se, com a atividade que vai ser criada, e mesmo com treinamento, o trabalhador conseguirá se ajustar às novas maneiras de trabalhar (PASTORE, 2019, p. 21).

A qualidade da educação torna-se essencial neste processo, pois com a substituição rápida de profissionais no mercado de trabalho e o período em que as pessoas ficam desempregadas, acabam necessariamente precisando se reciclar para voltar às atividades laborais. As ocupações voltadas para o emocional, com habilidades sociais, tendem a crescer nos próximos anos, pois muitas atividades serão substituídas por máquinas, mas nem sempre esses equipamentos conseguem se relacionar pessoal e emocionalmente com as pessoas.

José Pastore (2010, p. 24), afirma que acabou o tempo em que primeiro se aprendia, para depois iniciar uma atividade profissional nas empresas. A partir de agora, o trabalho e o aprendizado serão contínuos.

O que se pode afirmar é que 50% ou mais dos trabalhos fixos, como existem hoje, o contrato por prazo indeterminado, em que a pessoa vai à empresa das 8h às 18h, deverão continuar por, no mínimo, mais quinze ou vinte anos, em todos os países do mundo. Porque há muitas operações e atividades que são estratégicas, dependem de fidelidade, confiança, segurança e conhecimento específico. Mas outras, nas áreas de informação, pesquisa, compra e venda, processamento de dados, transmissão de dados, vão exigir novas formas de trabalho: tempo parcial, trabalho intermitente, trabalho por projeto com começo, meio e fim, teletrabalho, trabalho à distância. Essas profissões sofrerão mudanças, e tais transformações vão trazer grandes desafios para a educação (PASTORE, 2010, p. 24).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Na busca pela solução de problemas não existe uma fórmula específica, mas sim a criação de condições necessárias para geração de *insights* e sua aplicação na prática. Realizar-se-á o processo de forma coletiva e colaborativa gerando uma tempestade de ideias, reunindo diferentes perspectivas. O processo, como um todo, busca a inovação de forma não linear, sendo necessário compreender com maior aprofundamento o problema, analisar possíveis soluções, escolher a melhor alternativa e planejar sua aplicação.

A princípio, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2002).

A definição do problema foi alicerçada por meio de levantamento bibliográfico, constituído principalmente de livros e artigos de periódicos científicos, bem como na experiência do autor.

De acordo com Lakatos e Marconi (1992, p. 43), a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato com tudo aquilo que já foi escrito sobre determinado assunto. A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizam suficientemente” (MANZO, 1971 citado por LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 43).

Para esta pesquisa exploratória utilizou-se a abordagem de três passos, que, segundo Keshav (2007) é um método prático e eficiente para leitura de artigos de pesquisa evitando esforço desnecessário, principalmente no que diz respeito as inúmeras horas dedicadas para leitura de papéis que, em muitas vezes não suprem a necessidade do pesquisador. Ao invés de ler o documento do início ao fim, nesse método a leitura é realizada em três passagens onde cada uma se baseia na anterior: na primeira passagem tem-se uma ideia geral do artigo, a segunda, permite entender o conteúdo do artigo e, finalmente na terceira entende-se o artigo em profundidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Discussões sobre igualdade de direitos, discriminação, solidariedade, respeito e dignidade do ser humano são de suma importância para a formação do cidadão frente as exigências impostas pelo mundo contemporâneo, cabendo a escola um enfoque reflexivo sobre

a prática pedagógica e a formação do cidadão como um todo, preparando seus alunos para as mais diversas demandas sociais.

4.1 O papel do professor

Professor! O que será dessa profissão? Agora, mais do que nunca, já não há dúvidas de que essa carreira não só não desaparecerá, como terá um papel ainda mais relevante!

O Educador não é uma profissão do futuro, mas de todos os tempos! Mas, bem mais que qualquer outra profissão, vive constantes transformações buscando atender as exigências do mundo contemporâneo. Segundo Marcelo Veras, em “Educação 4.0 – O Mundo, A Escola e o Aluno na Década de 2020-2030”, essa transformação é um “processo natural e faz parte da evolução”. Muitas profissões já sofreram mudanças ao longo do tempo, por que o professor ficaria imune?

Analisando o processo ensino-aprendizagem evidencia-se que há muito tempo (ou desde sempre?) alunos aprendem de forma diferente. O acesso à informação está cada vez mais democratizado, as TICs vêm revolucionando o mundo dos computadores e das comunicações como nenhuma invenção foi capaz de fazer antes. Elas são um mecanismo de disseminação de informação e divulgação mundial e um meio para colaboração e interação entre indivíduos e os mecanismos de acesso à informação. Mas, é preciso estar atento a qualidade da infinidade de informações acessadas, corre-se o risco do conteúdo ser, em parte, irrelevante. Quem é o profissional para “separar o joio do trigo”, para intermediar essa seleção do conhecimento e proporcionar ao aluno o que tem credibilidade e relevância? Exatamente o professor, esse profissional atemporal e sempre necessário.

Assim, o Professor, como qualquer ser humano, a partir dessa Pandemia, tornou-se um profissional mais preocupado com o outro, mais preocupado com o uso de estratégias diferenciadas, o que não afasta a necessidade de reformular a formação e capacitação docente.

4.2 Escola do Futuro: Um (não) espaço

De repente, o que só se via em noticiários, tornou-se a normalidade, numa iminente reclusão. Da noite para o dia, a escola adentrou em todos os lares. Professores e demais profissionais da Educação foram obrigados a aprender a executar tarefas, nunca realizadas, para que o processo de ensino-aprendizagem não fosse interrompido, assim como a maior parte das relações econômicas e sociais. Todos habitaram um “não lugar”. Movimentos e espaços foram restritos, equipamentos e rotinas reconfigurados.

Guiddens, em 2002, dizia que “a globalização é, também, um fenômeno interior, que influencia aspectos íntimos e pessoais das nossas vidas” (2002, p. 23).

Toda essa desestabilização da escola tradicional contribuiu para que os alunos usufríssem de outros espaços de socialização e aprendizagem positiva. A pandemia, apenas, acelerou a 4ª Revolução Industrial, da inteligência artificial, que já “batia à porta”. A escola, agora, deve ser personalizada, criar o novo através da mediação e incentivo do professor para que os alunos, também, reaprendam. Se faz necessário desenvolver outras competências no século XXI, como a empatia, adaptabilidade, dentre outras, cabendo a escola desenvolver autoconhecimento, criar condições para que o indivíduo perceba e construa sua autoestima, propiciando a formação básica para a cidadania, criando condições de aprendizagem e possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional frente as exigências que impõe o mundo contemporâneo.

A necessidade de outras práticas e metodologias que trazem uma maior participação ativa dos alunos é completamente visível. A educação pós pandemia, exigirá ainda mais dos alunos, onde desenvolvimento de projetos serão essenciais para o engajamento.

Muito mais importante que preparar o professor para a aula online é prepará-lo para essa nova aula presencial que chegou, aula esta que traz um outro conceito de “presencial” e “à distância”. Onde estão professor e aluno? Em todos os lugares, em qualquer lugar trocando informações e construindo conhecimento. O powerpoint pode ser substituído pela videoconferência, a tecnologia deve ser fluída, metodologias precisam ser redefinidas, sendo os professores os grandes artificies desse outro mundo que, ao contrário do que se tem propagado, não vislumbra um “novo normal”, mas um normal melhor!

5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A Indústria 4.0 e a Educomunicação trazem reflexões para o universo de professores, alunos e profissionais da educação. A transformação já começou a ser realizada, porém, a adaptação ainda é algo demorado. Muitas vezes, não por falta de vontade, mas, principalmente, por não haver equipamentos suficientemente pertinentes ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação dentro das instituições educacionais públicas e até mesmo nas privadas.

A maior dúvida relacionada ao mundo educacional é de como fica o ensino pós-pandemia, sim ainda a dúvida perdura. Mas, analisando todo o processo estrutural da educação, verifica-se que as mudanças não são tão nítidas, pois falta investimento. As escolas públicas continuam passando por dificuldades, os professores não conseguem se adaptar da noite para o

dia, ou seja, não conseguem conquistar novos recursos e capacitações para lidar com o mundo digital, os alunos continuam sem acesso à internet, em suas residências, onde em muitas famílias brasileiras falta, inclusive, recursos para as necessidades básicas.

A busca de qualquer educador sempre foi e sempre será transformar o ensino em aprendizagem. Missão que possui diversos aspectos a serem considerados. Um deles é o ambiente em que essa aprendizagem pode ocorrer. Com as tecnologias emergindo, cotidianamente, essas fronteiras de tempo e espaço estão cada vez mais líquidas.

A esperança que nasce nos corações dos professores, sempre tão desvalorizados, é a de que investimentos sejam feitos nas escolas. A aprovação da proposta de emenda constitucional (PEC) do novo FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), poderá colaborar com mudanças no ensino de milhares de brasileiros, onde aumentará até 2026, 23% de participação da união nos recursos do fundo (AGÊNCIA DO SENADO, 2020), possibilitando a criação de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade que promova oportunidades de aprendizagem para todos, sendo um fator principal para o desenvolvimento e consecução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável preconizados pela Agenda 2030.

REFERÊNCIAS

A AGENDA 2030 PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acessado em: Dez. 2022.

AGÊNCIA DO SENADO. Senado aprova PEC do Fundeb. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/25/pec-do-fundeb-permanente-e-aprovada-no-senado-por-unanimidade>. Acessado em: Mar. 2023.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. Ensino Híbrido Personalização e Tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em: Fev. 2023.

CURY, L. Tecnologias Digitais nas Interfaces da Comunicação/Educação: desafios e perspectivas. Curitiba: Editora CRV, 2012.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOSCIOLA, V. Roteiro para novas mídias do cinema às mídias interativas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

GUIDDENS, A. O Mundo na era da Globalização. Lisboa: Editora Presença, 2000.

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

KESHAV, S. How to read a paper. SIGCOMM Comput. **Commun. Rev.** v.37, n. 3, p. 83-84, Julho 2007. Disponível em: <http://ccr.sigcomm.org/online/files/p83-keshavA.pdf>. Acessado em: Fev. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1992. 214 p.

MORAN, J. Transformações na Educação impulsionadas pela Crise. **Blog Educação Transformadora**. Disponível em: www2.eca.usp.br. Acessado em: Jan. 2023.

RASQUILHA, L.; VERAS, M. **Educação 4.0 o mundo, a escola e o aluno na década 2020-2030**. Unitá-editora, 2019.

REIS, F. **Revolução 4.0: a educação superior na era dos robôs**. São Paulo: Editora de Cultura, 2019.

REVISTA EXAME. **Como a Tecnologia pode ajudar nossas escolas a vencer o coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://exame.com/colunistas/crescer-em-rede/como-a-tecnologia-pode-ajudar-nossas-escolas-a-vencer-o-coronavirus/>. Acessado em: Jan. 2023.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, p. 79-97. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: Mar. 2023.

CAPÍTULO 16

A DIFICULDADE DE LEITURA NO PERÍODO PANDÊMICO DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Sângela Dourado Castro Noleto
Marta Helena Facco Piovesan

RESUMO

A pesquisa aqui desenvolvida visa a analisar as dificuldades de leitura no período pandêmico de retorno às aulas presenciais nos 5º anos da Escola Municipal Padre Ângelo de Lassalandra em Balsas/MA. O período escolhido para a análise foi durante a pandemia do coronavírus, na volta às aulas presenciais, quando os professores receberam os alunos que voltavam de um período de aulas remotas e apresentavam deficiência na leitura e na escrita. A pandemia da Covid-19 trouxe desafios substanciais ao setor educacional, no Brasil e no mundo. O cenário sem precedentes exigiu rápida e inédita reação de todos os setores para amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos no retorno às aulas presenciais. Diante disso, essa pesquisa une forças de professores da Educação Básica com professores pesquisadores, extensionistas e voluntários do Ensino Superior para tentar diminuir os impactos causados pela pandemia. Esse projeto visa, então, a analisar as dificuldades de leitura dos alunos da rede pública, contribuir para uma aprendizagem de leitura compreensível, além de incentivar o hábito de ler. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa/interpretativa, pesquisa bibliográfica, seguida de pesquisa de campo exploratória em que a Escola Campo foi a Escola Municipal Padre Ângelo de Lassalandra. Estudar o processo de leitura e de compreensão textual na educação básica é fundamental para que se possa repensar as práticas pedagógicas, principalmente em um período pandêmico em que os alunos ficaram sem o contato presencial com a escola e os professores. A pesquisa desenvolvida representa um importante passo como estratégia para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de leitura para alunos defasados em virtude da pandemia do coronavírus.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Leitura. Pandemia. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado visa a investigar as dificuldades de leitura no período pandêmico de retorno às aulas presenciais nos 5º anos da Escola Municipal Padre Ângelo de Lassalandra em Balsas/MA. Essa necessidade se deu na volta às aulas presenciais, em agosto de 2021, quando os alunos retornaram às escolas após um ano e meio de pandemia.

O grande desafio das escolas brasileiras sempre foi fazer o aluno ler e entender o que estava lendo, e esse problema se agravou com o aparecimento do coronavírus. Desde o início da pandemia as atividades escolares presenciais foram suspensas na maior parte do país. Pais, estudantes, professores e toda a comunidade escolar permaneceram em isolamento para evitar um agravamento do coronavírus que se espalhou pelo país causando muitas mortes e medo na população. Para contornar os prejuízos no processo de aprendizagem dos estudantes, muitas escolas optaram pelo ensino não-presencial. Dessa forma, professores e alunos se depararam com muitos problemas, sendo o principal deles o acesso de boa qualidade à internet, deixando muitos alunos desassistidos das aulas online.

A alfabetização já era um desafio no Brasil, com os últimos dados que indicam que menos da metade dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental alcançaram os níveis de proficiência suficientes em leitura (Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, 2016), e com a pandemia essa estatística ficou ainda pior.

Mas como ficou a alfabetização e o letramento na pandemia? Magda Soares (2020) afirma que a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa. E acrescenta, ainda, que o efeito negativo dessa interrupção no processo de escolarização que já era precária, vai prejudicar ainda mais a alfabetização das crianças das camadas populares, resultado das desigualdades econômicas, sociais, culturais.

Assim, esta pesquisa que visa a analisar os impactos negativos da pandemia, torna-se um estudo relevante socialmente, pois fará uma intervenção social, detectando os problemas de alfabetização e leitura. Há um impacto social com o resultado da pesquisa, pois se pretende obter os índices de dificuldade de alfabetização em uma Escola Municipal de Balsas - MA, que pode se estender a outras escolas e gerar ações que procurem sanar esse problema.

Diante disso, o objetivo geral proposto pela pesquisa foi analisar as dificuldades de leitura no período pandêmico dos alunos da rede pública de ensino. Ainda, verificar o impacto da pandemia em relação à dificuldade de leitura das turmas de 5º anos da Escola Municipal Padre Ângela de Lassalandra e investigar os motivos das dificuldades de leitura dos alunos. Apontar o impacto do projeto sobre a aprendizagem de leitura compreensível dos alunos e constatar a importância de incentivar o hábito de ler.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa/interpretativa seguida de pesquisa bibliográfica, foi também de natureza exploratória e descritiva e deu-se por meio de uma pesquisa de campo. Além disso, foi uma pesquisa participativa de intervenção, pois trabalhou a dificuldade de leitura dos alunos. A Escola campo escolhida foi a Escola Municipal Padre Ângelo de Lassalandra, especificamente os alunos dos 5º anos, turno matutino e vespertino. Uma escola que possui atualmente 1.295 alunos e estruturalmente é uma escola ampla, necessitando de algumas adaptações para um melhor aproveitamento de seu ambiente físico e melhoria de atendimento ao educando. À escola, como instituição, cabe a socialização do saber, da ciência, da técnica e das formas culturais e artísticas produzidas socialmente. É importante que ela seja politicamente comprometida e capaz de interpretar as carências, anseios e

perspectivas reveladas pela sociedade, desenvolvendo atividades educativas eficazes para o atendimento às demandas sociais.

Estudar o processo de leitura e de compreensão textual na educação básica é fundamental para que se possa repensar as práticas pedagógicas, principalmente em um período pandêmico em que os alunos ficaram sem o contato presencial com a escola e os professores.

O projeto aqui exposto tem uma importância social, pois vai permitir afirmar que as escolas requerem investimento público direcionado à capacitação continuada de seus professores ou que é urgente que se estabeleça uma relação de parceria entre universidades e escolas para amenizar os impactos da pandemia, permitindo que essas descobertas, fruto de pesquisa acadêmica, estejam acessíveis para aplicação em toda a educação básica.

A pesquisa está dividida em capítulos e inicia apresentando os desafios das escolas na pandemia, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos quando iniciou o ensino remoto emergencial.

Logo após, o capítulo “A Importância de ler e entender” expõe como a leitura significativa é relevante para o desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno.

O capítulo seguinte intitulado “Alfabetizar Letrando” traz as concepções de Alfabetização e Letramento, suas particularidades e suas semelhanças, a relevância de serem aplicadas no processo de ensino da alfabetização de forma necessária para a participação efetiva do indivíduo na sociedade.

O quinto capítulo apresenta a metodologia utilizada, lançando mão de pesquisa exploratória, descritiva, por meio de entrevista feita com voluntários do projeto, de caráter qualitativo, interpretativo e descritiva com perguntas abertas e fechadas, objetivando analisar algumas características das dificuldades de leitura e fazendo reflexões sobre o período pandêmico.

E por último expõe os resultados obtidos através da pesquisa de campo com a apresentação de um gráfico sendo organizado em categorias, identificação dos participantes e sobre a importância dos métodos utilizados no desenvolvimento da leitura a partir da percepção dos professores.

2. DESAFIOS DA LEITURA NA PANDEMIA

Em março de 2020, o mundo foi paralisado por uma pandemia e a alta prevalência do vírus COVID-19 tornou o isolamento social a arma mais poderosa na luta contra o vírus. A

Organização Mundial da Saúde (OMS), em recomendação como alternativa de barrar a propagação do vírus, sugeriu o fechamento das escolas. Então as instituições de ensino tiveram que fechar suas portas e a maioria dessas instituições continuou suas atividades por meio do ensino a distância, sem tempo hábil para um preparo adequado ou condições de haver organização pedagógica.

No dia 17 de março de 2020, o então ministro da Educação Abraham Weintraub assinou a portaria Nº 343 que estabelecia sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. (MEC, 2020).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no sentido de apoiar e legalizar o uso da educação a distância/remota emitiu parecer favorável em 28 de abril de 2020 sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de atividades continuarem remotamente para computação da carga horária mínima anual. O edital foi homologado pelo Ministério da educação em 29 de maio de 2020 e apesar do ensino à distância/ remoto estar regulamentado pelo MEC, as escolas não estavam preparadas para tal realidade.

Cordeiro (2020) afirma que reaprender a ensinar e reaprender a aprender são desafios em meio ao isolamento social na educação do país. A pandemia fez com que os profissionais aprendessem a ministrar suas aulas de uma forma diferente daquelas que eram ministradas presencialmente, cada um fazendo uso dos recursos que tinha, alguns somente com o uso de um celular e aplicativos, outros com suportes mais avançados e com auxílio de equipe tecnológica. O mesmo aconteceu na realidade dos alunos, alguns, nem celular tinham, outros com todos os recursos possíveis para auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal, professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar in real time (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. Fazendo um recorte desse processo, podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo (TOMAZINHO, 2020, p. 8).

Todo o sistema de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, teve que se reinventar para que não houvesse prejuízos para os alunos diante da transmissão rápida e da disseminação do vírus em todo o país e para proporcionar aprendizagem mesmo que de maneira remota. Essas mudanças bruscas ocorridas no ensino, principalmente na educação básica,

evidenciaram ainda mais a desigualdade social presente no Brasil, provocando ainda mais atraso no ensino dos estudantes.

Rodrigues (2021) apresenta as mudanças e transformações ocorridas no ensino causadas pelo estado de emergência e os desafios enfrentados pelos professores e alunos para se adaptarem às novas configurações do ensino.

O ensino remoto emergencial requereu da comunidade educacional a adaptação, a resignificação e o enfrentamento de diversas situações, tais como a ausência do relacionamento presencial de alunos e professores, a necessidade de maior autonomia dos alunos na aprendizagem e dos pais coadunarem o trabalho e o estudo dos filhos, bem como a complexa realidade de sobrecarga de trabalho dos educadores (RODRIGUES, 2021, p. 25).

A dificuldade de acesso à internet, a escassez de equipamentos tecnológicos, a falta de recursos para impressão de material, a falta de formação e capacitação de professores para lidar com as tecnologias e se adaptar a novas formas didáticas foram obstáculos muito categóricos e dificuldade para o ensino remoto emergencial.

Diante do contexto adverso, o ensino remoto emergencial foi a única opção diante da situação apresentada, foi a alternativa possível de interação entre a criança e a escola. Essa situação trouxe diversos desafios aos educadores que se relacionavam à competência tecnológica, à aplicação de metodologias, à capacidade de interação com os alunos, dentre outras situações que se tornaram dificuldades diante do grave problema que afetou a humanidade como um todo.

Surgem então as aulas remotas, mas como ministrar aulas online usando metodologias que garantissem o aprendizado e o engajamento dos alunos? Uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores foi garantir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e possibilitar que as habilidades de leitura e escrita fossem trabalhadas. As crianças em processo de alfabetização e letramento tiveram que ficar longe da sala de aula convencional e o uso das mídias digitais foram o único acesso e interação entre professor-aluno.

Segundo a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL-PNA, 2019), o progresso nos estudos depende da aquisição de conhecimentos básicos. Sem saber ler com compreensão, escrever corretamente, a criança não conseguirá percorrer com êxito sua trajetória escolar nem terá igualdade de condições e de oportunidades para alcançar seu desenvolvimento pessoal para contribuir com a sociedade. No entanto, os resultados obtidos pelo Brasil nas avaliações internacionais e os próprios indicadores nacionais revelam um grave problema no ensino e na aprendizagem de leitura e de escrita.

Um dado importante sobre educação é o percentual de pessoas alfabetizadas. No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD- IBGE, 2019), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais anos de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). Com a pandemia e a mudança repentina do ensino presencial para as aulas online, aumentou a preocupação com a alfabetização das crianças. A PNA (BRASIL, 2019, p. 19), quanto a isso, amplia a importância desta etapa do processo educacional e social na formação dos cidadãos.

O analfabetismo atualmente está claramente associado a condições adversas de vida, geralmente relacionadas à pobreza e geradoras de diferentes formas de vulnerabilidade social, que se expressam em moradia e saneamento precários, meios de subsistência quase inexistentes e falta de oportunidade de usufruir de todos os direitos e deveres da cidadania. Quando as crianças aprendem a ler e a escrever, elas adquirem um meio eficaz para conhecer e agir sobre o mundo à sua volta, possibilitando abertura de novos caminhos para a equidade social. Neste início de século XXI a alfabetização eficaz é um tema global, cada vez mais prioritário nos países desenvolvidos. Assim, aprender a ler tornou-se direito de todos e necessidade primária no mundo desenvolvido (BRASIL, 2019, p. 19).

A alfabetização é muito importante para dar liberdade e autonomia para os cidadãos, abre portas para o mundo dos saberes e da inclusão. É preciso fornecer mecanismos para a construção de um aluno autônomo e crítico capaz de refletir sobre a funcionalidade da língua em diferentes contextos de uso. A leitura torna-se indispensável dentro do contexto escolar, visto que o ato de ler possibilita ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis para a vida em sociedade.

Segundo Koch e Elias (2010), a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Contexto entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2007). Por isso, com a implantação do ensino remoto, o não contato presencial do aluno com o professor, dificultou ainda mais o desenvolvimento do processo ensino -aprendizagem da leitura nas escolas

O grande desafio das escolas brasileiras é fazer o aluno ler e entender o que lê e, conseqüentemente, levar os alunos a entender tudo o que leem exige explorar diferentes gêneros

e procedimentos de estudo. Para ser bem-sucedido na tarefa, é necessário o envolvimento dos professores de todas as disciplinas, que serão profissionais fundamentais na reconstrução educacional do país após o período de pandemia. Nessa perspectiva, as atividades planejadas precisam estar voltadas para que o aluno compreenda sempre aquilo que ele está lendo. Para tanto, as questões elaboradas precisam priorizar as habilidades de inferir, dentre elas, identificar ideia central, realizar inferência, estabelecer relação título texto, inferir sentido de palavras e/ou expressão, resumir textos, estruturar sequência lógica dos textos, dentre outras.

Segundo Marquesi (1994), o ensino de leitura deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, a fim de se estabelecer uma interlocução entre texto, aluno e professor. Dessa maneira, pressupõe-se que a leitura possibilite a ampliação do conhecimento. A autora evidencia a necessidade de um trabalho que leve em conta as condições externas ao ato de leitura, como facilitadoras do processo, assim possibilitando uma leitura compreensiva.

Há no Brasil os chamados analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que leem frases simples, conhecem números e assinam o nome, mas não conseguem entender uma receita de bolo ou a bula de um remédio, tampouco calcular o valor de prestações sem juros. Na prática, a falta dessas habilidades compromete a autonomia e o exercício da cidadania crítica.

Não bastasse os históricos desafios da alfabetização e do letramento, o ensino remoto decorrente da pandemia acrescentou uma nova camada de dificuldade. Com salas de aula virtuais, os professores tiveram que reinventar o jeito de ensinar a ler e a escrever. Outro ponto que ficou evidente com a pandemia é a dificuldade de acesso à tecnologia para crianças de famílias mais pobres. O que dificultou a questão não é somente a oferta de aulas não presenciais, mas o acesso dos estudantes a meios tecnológicos. Grande parte dos estudantes de classes sociais mais pobres vive em um contexto de vulnerabilidade social, ou seja, o pouco acesso à internet e a computadores, tablets e celulares.

Após um ano e meio de pandemia os professores deparam-se com muitos alunos que não conseguiam ler. O impacto do novo coronavírus, somado às dificuldades históricas no ensino, trouxe à tona a desigualdade que já era muito presente no sistema educacional. A pandemia somente reforçou o quanto ainda se têm essas lacunas entre os alunos dentro do sistema educacional.

Em virtude de o problema estar presente no aqui e agora, o sistema de ensino precisa traçar soluções para alcançar as crianças com dificuldade de leitura e desenvolver a alfabetização e a leitura compreensível da melhor forma possível. Essa tragédia silenciosa que

preocupa a educação brasileira neste momento precisa de estratégias, planos de reforço e recuperação para minimizar os impactos provocados pela pandemia e oferecer a oportunidade de uma educação inclusiva e preocupada com o acesso irrestrito a todos os cidadãos.

A linguagem escrita não pode ser reduzida a um código a ser decifrado como afirma Kramer (1988), a concepção de alfabetização precisa ser um processo de construção, compreensão e expressão de significados.

De acordo com Soares (1998),

[...] o que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever (SOARES, 1998, p. 75).

Logo, a leitura e a escrita só terão sentido quando forem essenciais, quando o indivíduo estiver inserido num ambiente social letrado que o estimule a interpretar e interagir no contexto social em que vive.

Ler e entender é a “chave” para que a criança entre no mundo convencional e social. Sem o acesso aos sistemas que compõem a leitura e a escrita, ela se afastará da escola, dos processos de aprendizagem e poderá ficar excluída e marginalizada. Achará enfado, não conseguirá entender o que está escrito, vai se sentir separada, segregada. E, de fato, será, porque, normalmente, algum dia, não voltará. Passará a fazer parte de outras dinâmicas, nas quais a marginalização e a pobreza a engolirão. Não se saberá mais nada sobre ela e poderá ser um dos “invisíveis” do Estado brasileiro.

3. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER E ENTENDER

A prática da leitura na realidade social brasileira é incipiente. Luckesi (2001) mostra que, desde os tempos coloniais, a leitura é vista como um instrumento de divisão social entre senhores e os escravos. Segundo ele:

A história da leitura entre nós, por conseguinte, se inicia com uma violenta discriminação: aos senhores era assegurado esse direito; aos outros, que nas suas culturas de origem certamente já o exerciam, era usurpado este mesmo direito, em nome da superioridade da raça dos que aqui aportaram como ‘descobridores e benfeitores’ (LUCKESI, 2001, p. 127).

Assim, a leitura no Brasil parece ser movida por uma prática discriminatória na medida em que o direito à informação e a capacidade de ler seu próprio mundo são retirados, alguns leem e a outros foram retiradas essas ferramentas de compreensão social. A alienação estabelecida na história parece ocupar seu lugar no tempo de uma forma diferente.

Ler significa afirmar a existência do sujeito, de sua história como produtor de linguagem e de sua singularização como intérprete do mundo que o cerca (FREIRE, 2003) A prática de ler é um ato de interesse individual que é promovida pelas políticas públicas que permitem a criação de diferentes programas e espaços, a disponibilização de livros e a criação de bibliotecas, entre outros recursos que incentivam a leitura. Os espaços escolares configuram-se, assim, como ambientes propícios para estimular e criar o hábito da leitura, instrumento por meio do qual se pode despertar uma consciência crítica e libertadora para promover a mudança social.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2003, p. 11).

O aprendizado é algo contínuo, nesse sentido, a leitura possui influência na memória, na assimilação, no raciocínio e na fala. Ler é um processo que começa quando o cérebro recebe informações visuais e conclui quando o cérebro associa a informação a um conhecimento prévio. Freire deixa claro que a leitura deve ser feita de forma crítica para a compreensão da leitura das palavras e da leitura do mundo.

A forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, “desarmada”, ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na recusa ao que se chama de “linguagem difícil”, impossível, porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos. Pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe. Reconhece, todavia, que o escritor que usa a linguagem científica, acadêmica, ao dever procurar tornar-se acessível, menos fechado, mais claro, menos difícil, mais simples, não pode ser simplista (FREIRE, 2001, p. 264-265).

Ler é sinônimo de conhecimento, e o conhecimento por sua vez é transformador. Portanto, é necessário construir uma perspectiva na qual as pessoas sejam apropriadas para ler como uma prática para ilustrar e visualizar situações sociais. Ou seja, criar condições para ler os códigos linguísticos presentes nos textos, também é essencial ler as complexidades ideológicas que permeiam os laços sociais. Ou seja, Freire (2003) enfatiza a educação ética que respeite a dignidade e a autonomia dos alunos. Essa autonomia permite que os alunos criem, reconstruam, testem, modifiquem sua realidade. Essa perspectiva começa com a leitura dessa realidade de vivências que envolvem a curiosidade, um ambiente democrático, o diálogo e uma relação construtiva entre professor e aluno. Somente pela leitura pode haver a emancipação do aprendiz passando da condição de simples espectador do mundo à de agente ativo e

transformador. É a partir do ato de ler que a pessoa como sujeito de sua ação, torna-se um ser ético e liberto, capaz de ler a realidade descobrindo e modificando o meio em que está inserido.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (FREIRE, 2001, p. 261).

Por isso a importância de projetos na área da prática da leitura. Nos tempos em que os recursos tecnológicos sugam boa parte do tempo do dia a dia das pessoas, é fundamental o incentivo à prática da leitura.

4. ALFABETIZAR LETRANDO

Por bastante tempo os conceitos de alfabetização e letramento foram considerados como se significassem o mesmo conceito, porém alguns autores apresentaram definições diferentes para cada conceito. Segundo a autora Magda Soares (2004), o conceito de alfabetização não deve ser definido, sendo apenas uma técnica de aprender a escrever e a ler.

Mais adiante em seu livro *Alfabetizar a escritora dá* a seguinte definição:

[...] Alfabetização: processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc (SOARES, 2020, p. 27).

Alfabetização é aprender o sistema representacional que constitui a escrita, ou seja, conhecer as letras, reconhecer os sons de cada uma, modificar os sons em grafemas, conhecer e fazer conexões silábicas. Esse processo é denominado por faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, ou alfabetização. Essa característica é necessária, mas não o bastante para que uma criança se torne alfabetizada e letrada, pois atrelado a isso, é preciso trabalhar outra característica fundamental, chamada letramento. A proposta de aliar a alfabetização ao letramento, desenvolvida pela professora e pesquisadora Magda Soares desde a década de 80, é o que ela denomina de *Alfabetizar*.

A autora Emília Ferreiro (1999) já afirma que a alfabetização não é um estado a ser alcançado, mas um processo que começa na maioria dos casos antes da escola e não conclui no final do ensino fundamental. A autora defende que, de todos os grupos demográficos, as

crianças são as mais fáceis de serem alfabetizadas e estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto os adultos já estabeleceram formas de ação e compreensão mais difíceis de mudar, ressalta ainda que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p. 23).

A autora Maria Moratti (2004, p. 34) dá as seguintes concepções sobre letramento: É preciso hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando “letramento”.

O termo letramento foi definido por Soares (2020) da seguinte forma:

[...] Letramento: Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020, p. 27).

Entende-se que a autora define o letramento como a função social da leitura e da escrita.

É tradição pedagógica brasileira considerar a alfabetização como uma etapa escolar anterior ao ensino da língua portuguesa, mas esses processos devem ocorrer em conjunto, cada um tem sua especificidade, porém, devem trabalhar em conjunto para que a aprendizagem vá além da alfabetização e da utilização social da leitura e da escrita contextualizando-os, de modo que sirvam tanto como instrumento de apropriação cultural, como processo de comunicação e expressão, produção de compreensão e participação social efetiva, quanto como organização da reflexão e desenvolvimento.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), a linguagem é necessária para a participação efetiva do indivíduo na sociedade. Assim, em seu

ensino, a escola tem o dever de garantir a todos os seus alunos o acesso aos conhecimentos linguísticos essenciais ao exercício da cidadania direito intransferível de todos.

A prática do alfabetizar deve ser efetiva e aplicável ao cotidiano do educando, dando real sentido à sua vida social.

Para alfabetizar letrando, é preciso que o professor assuma certas posturas, de modo que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/ codifica o código escrito, mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 32).

Na mesma perspectiva a autora Emília Ferreiro (1999, p. 21) fala, “é imperioso (porém, nada fácil de se conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola, porque é importante fora da escola, e não o inverso.”

Trazer assuntos que corresponda ao mundo do aluno, temática esta que envolva a sua curiosidade, desperta o desejo de saber mais sobre o que foi lido e o que mudará ao ler o texto.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada na pesquisa é de caráter qualitativo/interpretativo que, segundo Aaker (2004) é apropriada quando se enfrenta uma situação de incerteza, pois os resultados podem divergir das expectativas e podem mudar o julgamento. E seguido de pesquisa bibliográfica, que de acordo com Amaral (2007),

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

A pesquisa foi também de natureza exploratória e descritiva e deu-se por meio de uma pesquisa de campo. O campo de estudo escolhido foi a Escola Padre Ângelo de Lassalandra, a escolha se organizou por questões sociais e educacionais, devido ao déficit de leitura presente na instituição. Além disso, foi uma pesquisa participativa de intervenção, pois trabalhou a dificuldade de leitura dos alunos.

A escola Municipal Padre Ângelo de Lassalandra está localizada na Praça São José S/N Bairro Catumbi, Balsas- MA. Foi fundada em 29 de março de 1985 na administração do prefeito Heliodoro Sousa.

Atualmente conta com 16 salas funcionais, 01 secretaria, 01 biblioteca, 01 sala multifuncional, 06 sanitários para alunos e 04 para professores, 01 depósito de merenda, 01 quadra poliesportiva, amplo pátio aberto e uma praça de convivência.

A escola oferece os cursos de Ensino Fundamental regular (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos Matutino, vespertino e Noturno. Conta ainda com Atendimento Especializado em horários diferenciados. Durante o ano de 2021 a escola atendeu 1.295 alunos.

A pesquisa foi executada a partir dos dados dos Professores e Coordenadores que participaram de um levantamento de quantos alunos dos 5º anos que tinham dificuldade de leitura ou que não sabiam ler. A partir desse levantamento, 15 voluntários do Curso de Letras e Pedagogia foram à Escola duas vezes por semana para se reunir com esses alunos e trabalhar a alfabetização e o letramento.

Os alunos de Pedagogia trabalharam a Alfabetização e dificuldades de Aprendizagem, que segundo Soares:

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

E os alunos de Letras trabalharam a leitura na perspectiva do letramento que segundo a educadora e pesquisadora Magda Soares “[...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 39-40).

A amostra e os instrumentos para coleta de dados foram um questionário enviado aos participantes por Google Forms (ver apêndice). Os procedimentos de análise obedeceram aos critérios de caráter interpretativo/qualitativo, considerando alguns pontos quantitativos como número de alunos e percentuais.

Toda a pesquisa seguiu as questões éticas contidas nos documentos oficiais da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA.

O projeto teve início em 2021 com o retorno das aulas presenciais na escola e com isso houve necessidade de um suporte para tentar minimizar os impactos causados durante a pandemia no ensino, principalmente na leitura e escrita dos alunos. Sendo assim, a escola buscou parceira com a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, através da professora do Departamento de Letras, professora Dra. Marta Helena Facco Piovesan, onde foram feitas reuniões e definidas quais as estratégias utilizadas no projeto para auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizagem na escola.

A trajetória profissional pode começar através de diversas oportunidades, pode ocorrer por meio de estágios obrigatórios, projetos de iniciação científica, projeto de extensão, monitoria, mas a é através de projeto de extensão que o acadêmico se aproxima da sociedade de forma mais livre que o estágio obrigatório, pois não há um tempo pré-estabelecido para ser encerrado e pode ser desenvolvido por toda a trajetória acadêmica. Assim, durante a graduação, os alunos que se envolvem em programas de extensão, sejam bolsistas ou voluntários, têm mais uma oportunidade de vivenciar a realidade que encontrarão quando se tornarem profissionais.

A extensão permite ao bolsista ou voluntário vivenciar a ligação entre a formação universitária e a aplicabilidade da sua futura carreira profissional na realidade social, conhecendo sua prática profissional.

Parte-se do princípio de que a formação do acadêmico é tomada como fundamento do processo educativo implementado na universidade, uma vez que contribuirá para sua compreensão como ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre o vivido e o aprendido em sala de aula e outros espaços, como na comunidade, que vão construindo cotidianamente sua identidade pessoal e profissional alicerçadas na busca do saber ser, saber fazer e saber aprender, ou seja, na formação de suas competências (FERNANDES *et al.*, 2012, p. 3).

Nesse contexto, o projeto de extensão promove a inserção do acadêmico em seu ambiente de trabalho e o encaminha para futura carreira docente, campo rico para a construção e reconstrução do conhecimento, proporcionando experiências enriquecedora para ambas as partes. Segundo Paulo Freire (2005, p. 39): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

O projeto contou com a colaboração de 15 alunos da UEMA, sendo alunos dos Cursos de Pedagogia e Letras, com duração de oito meses, tendo intervalo nos meses de janeiro, fevereiro e março. E participaram 33 alunos da Escola Municipal Padre Ângelo de Lassalandra.

Para conseguir alfabetizar um aluno é essencial que o professor utilize um ou vários métodos que possam auxiliá-lo como condutor do processo de aprendizagem, para que ele possa trilhar caminhos, tomar decisões que levem à aquisição da leitura e da escrita. Assim, ele pode utilizar métodos considerados tradicionais ou não tradicionais para guiar sua prática.

No projeto desenvolvido na Escola Municipal Padre Ângelo de Lassalandra as metodologias aplicadas para o ensino da leitura ficaram a critério de cada voluntário, devido cada aluno demandar estratégias e metodologias diferentes, cada aluno tinha suas particularidades a serem observadas pelo seu mediador. Diante dessas opções, cabe ao professor escolher aquele que melhor atenderá às necessidades de seus alunos e contribua para o sucesso do processo de alfabetização.

5. RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo identificar e sinalizar os fatores que interferem no processo da leitura e conseqüentemente também no processo de ensino – aprendizagem dos alunos da Escola Municipal Padre Ângelo de Lassalandra. Para isso foi realizado uma entrevista com os participantes voluntários do projeto e por meio dele foi possível identificar que os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem são inúmeros, sendo que tais fatores podem emergir temporariamente e outros podem permanecer em todas as fases da vida escolar das crianças.

Participaram como voluntários do projeto a Professora Marta Helena Facco Piovesan, que além de orientar o projeto, também participou de forma ativa como mediadora juntamente com alunos de Letras e Pedagogia da UEMA. Ao encerrar o período letivo os participantes do projeto receberam declaração de participação que serão utilizadas como horas para Atividades Teórico – Práticas – ATP, além da rica experiência adquirida que ao conciliar a teoria com prática promoverá aos licenciandos tornar suas atividades profissionais únicas em relação aos demais profissionais da área, possibilitando um diferencial no seu processo de formação e futuro campo de atuação.

Os alunos participantes do Projeto foram alunos dos 5º anos matutino e vespertino da Escola Municipal Padre Ângelo de Lassalandra, foram identificados pela coordenação pedagógica em parceria com professores um total de 33 alunos com dificuldades acima de média na disciplina de Língua Portuguesa, com isso causando prejuízos nas demais disciplinas escolares. Os alunos que participaram do projeto foram selecionados pelos professores e pela coordenação, com objetivo de sanar ou diminuir os prejuízos que já eram presentes nos seus históricos.

5.1 Análise dos Resultados

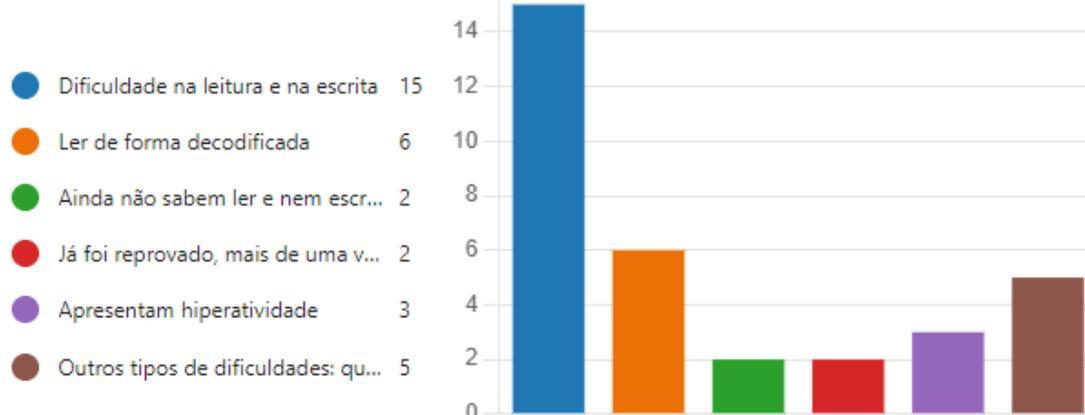
A seguir serão apresentadas as respostas dos participantes voluntários na Escola Padre Ângelo de Lassalandra por meio de um questionário realizado através do Google Forms. Essas análises foram feitas com a amostra de 15 participantes, e as questões analisadas estão voltadas para a dificuldade de leitura dos alunos.

A primeira pergunta formulada aos participantes foi: quais as dificuldades encontradas pelos alunos?

Apenas a questão número 1 será demonstrada por meio de gráfico, um recurso utilizado para representar um fenômeno que possa ser mensurado, quantificado ou ilustrado de forma

mais ou menos lógica, visto que as respostas são mais uniformizadas e permitem comparar os resultados quantitativo e qualitativos.

Gráfico 1: Entrevista com participantes.



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Diante do gráfico e dos comentários feitos pelos voluntários do projeto, pode-se constatar que entre as mais recorrentes dos participantes do projeto de leitura estão: dificuldade na leitura e na escrita, todos os entrevistados deram essa afirmativa; depois 6 dos 15 entrevistados relataram que as crianças já tinham sido reprovadas e continuavam com dificuldade de aprendizagem, 5 dos 15 entrevistados relataram outros tipos de dificuldades observadas como: compreensão/interpretação, concentração, inquieto, confundir as letras, não ler sílabas complexas e dificuldades na disciplina de matemática, ou seja, afetando também o aprendizado em outras disciplinas não só na disciplina de Língua Portuguesa. Que de acordo com Souza (2008, p. 7), “a dificuldade para ler bem e interpretar o que é lido impede os alunos de conhecer e apropriar-se da matemática escolar e encontrar no seu estudo algum significado para seu crescimento”. Ao não atribuir sentido ao que está sendo estudado, o aluno apenas decorará o conteúdo para obter sua aprovação escolar.

Perguntou-se ainda quais as dificuldades dos alunos em assimilar os conteúdos e a quem se atribui esse problema?

Os voluntários foram unânimes em afirmar que leitura é uma problemática que causa diversos receios, como medo de errar, vergonha de apresentar trabalho, ir ao quadro responder questões, até mesmo interagir com outros alunos na escola. Também foi relatado que o fator social é um fator que mais implica nos resultados dos alunos, pois muitos faltam às aulas porque moram na zona rural e muitas vezes não podem ir à escola devido à falta de transporte ou outros motivos familiares.

Como espaço pedagógico explorável didaticamente, a escola necessita desse acesso para todos, para que se torne acolhedora às vontades, anseios e motivações que permeiam as sociedades em evolução. Um dos fatores pertinentes para a igualdade de oportunidades para quem mora longe das escolas é a disponibilização de um sistema de transporte que sirva como um facilitador de ligação em toda trajetória educacional e preparação para o futuro.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como condição fundamental para o desenvolvimento social e enfatiza aspectos de acesso universal como retenção dos alunos nas escolas. É importante mencionar:

Art. 208 – O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
VII – Atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, Constituição de 1988)

No caso de universalização e permanência escolar, impõe-se a dependência da disponibilidade de transporte escolar e a obrigatoriedade de garantia dessa modalidade por parte do poder público.

O fator pandêmico também foi um fator quase unânime tanto na entrevista quanto nos relatos pelos profissionais da escola durante o projeto. A pandemia do coronavírus aumentou ainda mais a diversas problemáticas já presentes no cotidiano da escola, principalmente a falta de rotina nos estudos em casa, pois os alunos passaram um ano e meio com aulas remotas e sem o acompanhamento efetivo dos professores. Mesmo que por contato por WhatsApp, nada substitui o contato pessoal e a rotina escolar adequada, o ambiente propício e vários outros fatores que somente o ambiente escolar está preparado para ofertar aos alunos para a promoção do ensino.

Foi perguntado quais fatores sociais podem ser atribuídos as dificuldades de aprendizagem?

São diversos fatores sociais que podem interferir no processo de ensino – aprendizagem, mas segundo os entrevistados, os fatores que mais prejudicam o aprendizado dos alunos é o fator financeiro e a falta de participação da família na vida escolar.

É visivelmente necessário e indispensável a participação da família na vida escolar dos filhos, a criança bem assistida pelos pais e com relação próxima com a escola, desenvolve-se muito melhor no processo de ensino-aprendizagem durante toda sua vida escolar, Torres *et al.* (2016) descreve que quando a criança recebe o suporte dos pais e dos professores, as dificuldades que surgem na trajetória escolar podem ser ressignificadas. Tais dificuldades são

consideradas temporárias e surgem quando estão relacionadas à adaptação do aluno. No entanto, existem dificuldades que podem afetar o aluno durante a escolarização e desenvolvimento, por isso é necessário que professores e pais se atentem para auxiliar o aluno.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p. 50).

A educação é responsabilidade da família e da escola. Ambos os lados devem trabalhar juntos para garantir os direitos das crianças, promover e apoiar seu pleno desenvolvimento de aprendizagem.

A família é a primeira instituição social do ser humano e esta é fundamental para a construção do indivíduo, o despertar dos anseios, as referências para formação do caráter e em vários outros aspectos são refletidas através da vida familiar e sem dúvida e educação escolar é uma delas. Quanto a essa importante relação, Bock (1999) traz essa afirmação:

A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. Não há como aprender e aprender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar no mundo a nossa vida. Veja bem, Vygotsky defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa (BOCK, 1999, p. 124).

Ensinar é um trabalho de ajudar ou modelar o desenvolvimento de um indivíduo, pois esse é um processo que acontece de fora para dentro. Todo ser humano está sempre à procura de algo que justifique a sua existência, que dê um motivo para viver. Por isso a forma de relacionamento, aspectos emocionais, conduta da maneira de comunicação são, portanto, pré-requisitos para o processo de ampliação de aprendizagem e assim muitos alunos recusam a escola devido à infância turbulenta e à falta de amor, principalmente por parte dos pais.

Existem muitos fatores socioeconômicos que afetam a aprendizagem como classes sociais, etnia, salário, desigualdade educacional, desigualdades nas oportunidades de crescimento, desigualdades culturais, políticas e lazer.

O poder financeiro afeta todos os aspectos na vida de uma pessoa não sendo diferente em relação à educação, sendo esta área talvez a mais afetada, pois dificulta a qualquer pessoa aprender a ler, escrever, pesquisar, quando se tem fome e precisa de tudo: comida, amor, carinho, afeto, espaço físico, atenção. Então, são inúmeras e imensas as deficiências de indivíduos que são obrigados a viver e conviver com a pobreza, a fome, violência e o desvalor em uma sociedade capitalista e discriminatória.

É significativo ressaltar que a desigualdade financeira é tão insensata que diversas vezes a criança vai à escola com a única intenção de matar sua fome. Às vezes as dificuldades de aprendizagem são na verdade dificuldades mais complexas, muitas vezes criadas por comportamentos que não levam em consideração ou interpretam a realidade dos alunos, as desigualdades econômicas, culturais, sociais e pessoais.

Quais metodologias você utilizou para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e superar as dificuldades de leitura?

Os professores voluntários utilizaram vários métodos, estratégias e metodologias diferentes para cada aluno com suas particularidades e escolheram aqueles que melhor atenderiam às necessidades dos alunos. Atividades interativas, leitura guiada, jogos, metodologias ativas e outras práticas pedagógicas para transformar a aula em experiências de aprendizagem significativas para os alunos. Um momento dedicado somente à interação entre professor-aluno, com a leitura de histórias, ênfase no sentido das palavras e nas ilustrações para favorecer condições de aprendizagem.

Com relação à leitura e escrita, o que você acha que pode ser feito para melhorar o desempenho dos alunos no processo de alfabetização?

O importante da perspectiva emocional é reconhecer e respeitar as diferenças que surgem, mostrar que a criança está acolhida, dar oportunidade para se expressarem.

Um fator importante para despertar o interesse nos alunos é a afetividade, que é entendida como o reconhecimento construído pela experiência que não se limita ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, em que todos os atos comunicativos são sustentados pela manifestação de comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e os anseios influem os relacionamentos e, portanto, o processo de aprendizagem.

Perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente de forma simultânea e identificar a afetividade como parte integrante do processo de construção do saber e demanda um outro olhar para a prática pedagógica, não limitando o processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva.

A última pergunta aos participantes foi sobre a experiência de participar do projeto.

A inserção dos acadêmicos em projetos nas escolas de educação básica é muito importante em sua formação inicial, uma vez que ao entrarem em contato com a realidade do

dia a dia escolar reforçam sua formação profissional, estruturando sua postura docente e crítica em constante transmutação.

Ingressar no curso de formação inicial é somente um marco no caminho do crescimento profissional e pessoal e, à medida que os acadêmicos são integrados na Instituição e no Curso, por meio dos conhecimentos específicos das disciplinas, das teorias pedagógicas e dos elementos práticos das atividades de ensino, são inseridos no mundo da educação e começam a composição de suas histórias de vida. E juntos, eles constroem a base para a construção de suas carreiras, bem como diz Selles (2002) quando afirma que a formação de um professor é um processo contínuo.

O elo entre a Universidade e a educação básica de ensino público deve ser benéfica e significativa para ambas as partes, por um lado traz ricas experiências para os futuros licenciados, pois se os conhecimentos constituídos pelos futuros professores na Universidade em sua trajetória pré-profissional vão influenciar na sua atuação docente (ARAÚJO Jr.; AMARAL, 2006), é provável que as experiências dos licenciados inseridos no projeto de extensão, exerçam influências benéficas significativas em suas carreiras profissionais. A longo prazo, espera-se que a promoção de experiências iniciais de aprendizagem profissional inicial dos acadêmicos dos cursos Letras e Pedagogia lhes permita estruturar seus primeiros passos como futuros professores. A atitude crítica abre caminho para a mudança e evolução profissional inicial dos acadêmicos dos cursos Letras e Pedagogia e contribui na formação da educação básica de qualidade na rede pública, promovendo melhorias que possibilitem transformações na realidade dos alunos, tendo estes como referências para objetivarem um futuro melhor e possibilitar o acesso dessas crianças a níveis mais elevados de educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de leitura surgem devido a vários fatores. Esses motivos estão relacionados a aspectos sociais, culturais, familiares e psicológicos, que acabam dificultando a capacidade de aprender a ler e escrever e com a pandemia esse problema se agravou ainda mais nas escolas. É importante que ao identificar esses obstáculos, o professor possa observar a origem, investigar e analisar as causas desse déficit de leitura e buscar uma intervenção que permita à criança superar os obstáculos, como foi o caso da Escola Municipal Padre Ângelo de Lassalandra, que a partir dessa observação com os alunos do ensino fundamental, percebeu o retrocesso na leitura dos alunos dos 5º anos que ao retornarem às aulas presenciais, voltaram com mais dificuldades do que se imaginava.

O grande desafio das escolas é proporcionar alfabetização de qualidade às crianças, particularmente às das camadas populares. E com a pandemia esse processo de escolarização foi interrompido, embora os professores e escolas se esforçaram para diminuir esses prejuízos dentro das possibilidades e recurso disponíveis por meio do ensino remoto, solicitando, para isso, a colaboração das famílias.

Na perspectiva desta pesquisa e observação do desenvolvimento do projeto de leitura foi possível compreender que não ler bem ou não ter uma boa leitura vai muito além da vida escolar, pois é preciso analisar o indivíduo como um todo e o ambiente em que ele se desenvolve fora da sala de aula. A compreensão da leitura vai muito além da ideia de ler livros, é preciso ter foco na possibilidade de levar o aluno a produzir seus próprios caminhos, fazendo sua leitura de mundo a partir da realidade e entender que apesar das dificuldades é possível mudar a realidade em que está inserido.

A pandemia evidenciou uma relevante reflexão sobre as lacunas ainda persistentes nos problemas de aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino tanto na leitura quanto na escrita. Com as aulas remotas, ficou claro que era preciso rever a estrutura do ensino brasileiro, principalmente na rede pública.

Nesse sentido, o projeto aplicado na Escola Municipal Padre Ângelo de Lassalandra, resultado desta pesquisa, contribuiu muito para a melhoria do ensino- aprendizagem da leitura. Professores, coordenadores, pesquisadores e voluntários se reuniram em prol de um problema comum: alfabetizar letrando. Fazer com que os alunos se sentissem motivados e capazes de ler uma palavra, um texto, uma história.

É importante que os processos de leitura não sejam apenas adaptados ao conteúdo, mas também sejam vistos no contexto familiar, pois a ajuda dos pais ou responsáveis mudará completamente a aquisição da leitura e da escrita. Além da implementação de políticas públicas voltadas para o auxílio às famílias mais necessitadas que em razão da pandemia se agravou ainda mais, oferta de transporte de qualidade, formação continuada dos professores, parceria com universidades e diversos, planejamento voltado para atender e sanar os problemas deixados durante o período pandêmico.

Portanto, dentro desse complexo processo fez-se uma diferença positiva junto à escola para diminuir os impactos causados pela pandemia. Esta pesquisa buscou identificar meios que facilitassem a aprendizagem dos alunos no que tange à utilização da linguagem em diversas situações reflexivas, respeitando suas particularidades, sua competência comunicativa e sua

autonomia. Deu-lhes segurança e fez um trabalho individualizado para garantir que todos tivessem acesso a essa imensa e importante experiência na sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

AAKER, D. A. **Pesquisa de marketing**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58544>. Acessado em: Mai. 2022.

ARAÚJO Jr, C.; AMARAL, L. H. (Org.). **Ensino de Ciências e Matemática: Tópicos em Ensino e pesquisa**. São Paulo: Andross, 2006.

BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 13ªed. 1999.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. **Teoria e prática da leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Constituição do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf, Acessado em: Dez. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília, 1997.

CORDEIRO, K. M. de A. **O impacto da pandemia na educação. A utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 1-15. 2020. Disponível em: <https://dspace.sws.net.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMI%20NA%20EDUCA%20%C3%87%20O%20A%20UTILIZA%20%C3%87%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acessado em: Nov. 2022.

FERANDES, M. C. *et al.* **Universidade e extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas**. Educação em Revista, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400007. Acessado em: Out. 2022.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo, Cortez, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam**. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acessado em: Out. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua - 2019**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho>. Acessado em: Nov. 2022.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. – São Paulo: Contexto, 2010.

KRAMER, S. **A política do Pré- Escolar no Brasil: a arte de disfarce**. São Paulo: Corte, 1988.

LUCKESI, C.; COSMA, J.; BAPTISTA, N. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACIEL, F. I. P.; LUCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MARQUESI, S. C. **Interação Verbal em Sala de Aula: A Leitura**. João Pessoa: Revista da ANPOLL, 1994.

MEC. **Ministério da Educação**. 2020. Disponível em: Portaria nº 343-20-mec (planalto.gov.br). Acessado em: Out. 2022.

MEC. **Ministério da Educação**. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acessado em: Dez. 2021.

MORATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

RODRIGUES, E. N. As Percepções dos Professores e Alunos no Contexto da Pandemia de Covid-19: Uma Revisão de Literatura. In: LACERDA, T. E.; GRECO, R. **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, 1.ed. aprender e ressignificar a educação [livro eletrônico]**. 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601699/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Remota%20em%20Tempos%20de%20Pandemia.pdf>>. Acessado em: Out. 2022.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Volume 02/ Número 2, 2002. <https://www.scielo.br/j/epec/a/xSDKPC5kVYtBNVGFJJt6SNn/abstract/?lang=pt>. Acessado em: Out. 2022.

SOARES, M. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, 2004. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acessado em: Ago. 2022.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOUZA, O. **Práticas de leitura e escrita nas aulas de matemática: contribuições para uma abordagem da matemática no ensino fundamental à luz da teoria da aprendizagem situada**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebiapem2008/upload/58-1-A-GT8_souza_ta.p. Acessado em: Nov. 2022.

TOMAZINHO, P. **Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar**. SINEPE/RS, Porto Alegre. 2022. <<https://www.sinepe-rs.org.br/>>. Acessado em: Dez. 2022.

TORRES, N. L.; SOARES, T. S.; CONCEIÇÃO, F. H. G. **Dificuldade de aprendizagem: Além do Muro Escolar**. FAMA, 2016. <https://www.trabalhos.com/Sociais-Applicadas/Pedagogia/Dificuldade-de-Aprendizagem-A1%C3%A9m-do-muro-Escolar-1454114.html>. Acessado em: Out. 2022.

CAPÍTULO 17

DIDÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO, DOCÊNCIA E ENTENDIMENTOS DE PROFESSORES SOBRE RECURSOS DIDÁTICOS A PARTIR DA BNCC

Sidney Alessandro da Cunha Damasceno
Marinilson Barbosa da Silva
Adecir Pozzer

RESUMO

Este trabalho fundamenta-se a partir da Base Nacional Comum Curricular, (BNCC), (BRASIL, 2018), no “Componente Curricular de Ensino Religioso” (CCER), na “Didática do Ensino Religioso” (DER) e nos estudos de Libâneo (2013). Discute sobre o exame dos entendimentos de professores a respeito da utilização de recursos didáticos no contexto do exercício profissional da docência no processo de ensino-aprendizagem do CCER. Posto isso, com base nas análises vinculadas a pesquisa de campo desenvolvida nos estudos de tese de doutorado, na Linha de Pesquisa em Educação e Religião, no PPGCR/UFPB. Especificamente versa relativamente aos recursos: jogos, mecanismo de busca na internet, roda de conversa e peça teatral, aula expositiva, tirar do quadro, bem como, alguns recursos considerados como menos adequados; e analisa dada desigualdade em termos da disponibilidade de recursos didáticos constatada. Infere ao considerar a abordagem dos professores e acentuar a necessidade de observar-se, na prática, mediante as relações entre “o que ensinar”, “o como ensinar” e a fundamentação epistemológica da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), o demonstrar com mais detalhes, exemplos do articular o uso de recursos didáticos em meio a essas perspectivas de acordo com BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Ciências da Religião. Docência. Didática do Ensino Religioso. Recursos didáticos.

1. INTRODUÇÃO

“Professores são como estrelas,
têm sua luz e órbita própria”.

Sidney Damasceno
(DAMASCENO; SILVA; POZZER, 2023, p. 408)

A Educação Escolar brasileira, com o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), institui a oferta do Componente Curricular de Ensino Religioso (CCER), a partir do 1º ano da etapa do Ensino Fundamental. Tendo o “Conhecimento Religioso” como o seu objeto de estudo e fundamentado epistemologicamente na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões).

Este trabalho, resulta dos estudos concernentes a tese de doutorado, elaborada na Linha de Pesquisa em Educação e Religião³; especificamente, das conferências realizadas pelos seus

³ Tese que segue os trâmites para o exame de defesa com o título: DIDÁTICA DE ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DA BNCC E DAS DCNLCR. No qual, a abreviatura DCNLCR significa “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2018a)); na Universidade Federal da Paraíba (UFPB); no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), na área de Ciências Sociais das Religiões, Educação e Saúde.

autores (orientando, orientador e coorientador) acerca dos exames relacionados a “Pesquisa Social Aplicada”⁴.

Realizada com 14 (catorze) professores, 5 (cinco) do sexo masculino e 9 (nove) do sexo feminino, do estado da Paraíba (o qual se encontra situado na região do nordeste do Brasil), que lecionam no CCER, nas escolas da “Rede Oficial do Sistema de Ensino da cidade de João Pessoa” (ROSIME-JP)⁵.

Pesquisa que, conforme os por menores observados por Damasceno e Silva (2022), teve como *objetivo geral*, analisar as inter-relações entre os entendimentos dos professores do componente curricular de Ensino Religioso na fundamentação do processo de ensino-aprendizagem da “Unidade Temática” “Identidades e Alteridades”, no primeiro ano do Ensino Fundamental, suportado pela(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) na perspectiva da BNCC.

Estudo desenvolvido através do método da entrevista aberta (gravação de vídeos), orientadas por meio de um “Roteiro Semiestruturado” com 10 perguntas⁶. Das quais, alguns dos principais detalhes das respostas observadas durante o processo investigativo, têm sido socializadas, por meio de um acervo de publicações.

Este artigo baseia-se a partir de um recorte do segundo “Capítulo da tese”, intitulado “Os Entendimentos dos Professores”; ao considerar-se desde a BNCC, o CCER e o “Objeto de conhecimento”, “O eu, o outro e o nós” (BRASIL, 2018, p. 442). Levando em conta a Didática do Ensino Religioso a partir dos estudos de Carlos Libâneo (2013) e o “processo de ensino em seu conjunto”⁷.

Capítulo esse que cumpri o *objetivo específico*, a saber: “Correlacionar os entendimentos dos professores do CCER em relação aos objetos de conhecimento que constituem a “Unidade Temática”, “Identidades e Alteridades”. Que no contexto específico dos

⁴ Pesquisa que de acordo com Gil (2008, p. 26) classifica-se como uma “Pesquisa Social Aplicada”, com predominância de abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica – no tocante a ser “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Bem como, conforme Andrade (2008, p. 5), de uma natureza descritiva; posto isso, porque encontra-se centrada no observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos (ANDRADE, 2010, p. 112).

⁵ Tendo dentre os requisitos para o professor compor esta Pesquisa, ter comparecido assiduamente, *pelo menos*, nos anos de 2017, 2018 e 2019, na “Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso” (FCPER), empreendida pelo PPGCR/UFPB.

⁶ Perguntas desconhecidas dos docentes até o momento do início da gravação do vídeo das respectivas entrevistas individuais. Ou seja, cada professor, somente passou a ter conhecimento da questão subsequente, gradativamente, ao terminar de responder cada pergunta anterior.

⁷ Posto isso, devido também concordarmos com Libâneo com relação à pesquisa da área da Didática não se circunscrever a: objetivos, conteúdos, métodos, conexões que constituem o processo de ensino-aprendizagem e o modo como elas se legitimam no ensinar, todavia, envolvem sim, e, diretamente, os vínculos com os fatores materiais e sociais reais condicionantes das relações entre docência e aprendizagem.

recursos didáticos foi investigado a partir desta questão de número 4: “Ao considerar as orientações da BNCC, quando a primeira habilidade de ER afirma: “Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós”; particularmente, em sua experiência com relação ao uso de recursos didáticos (no sentido dos mais e menos adequados, dos prós e dos contras), para assegurar essas aprendizagens essenciais de identificar, acolher e diferenciar, que observações são fundamentais levar em conta para o professor de ER propiciar o alcançar essa habilidade?”.

Este texto ao socializar alguns registros referentes ao exame dos entendimentos dos professores participantes da Pesquisa; na *primeira parte*, discorre sobre os recursos didáticos jogos, mecanismo de busca na internet, roda de conversa e peça teatral, aula expositiva, tirar do quadro, bem como, os recursos considerados como menos adequados. Na *segunda parte*, trata da desigualdade da disponibilidade dos recursos didáticos constatada.

Inferese ao reconhecer que os entendimentos dos docentes podem ser reputados como adequados e, ao observar, que se considerar-se, segundo a BNCC, “*o que ensinar*”, se faz necessário que a Didática do Ensino Religioso, neste viés, quer dizer, levando em conta os fundamentos epistemológicos da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), (com suas características de inter e transdisciplinaridade – na Psicologia, Filosofia, Sociologia, História etc.), possa ao demonstrar exemplos de “*o como ensinar*”, na prática, articular o uso de recursos didáticos com essas perspectivas.

2. ENTENDIMENTOS ACERCA DO USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS

No tocante aos exames dos entendimentos dos professores acerca do uso dos recursos didáticos, sublinha-se que, embora eles tenham sido nomeados na questão de número 4, analisa-se os mesmos em todos os instantes, quer dizer, nos quais observa-se alguma referência no contexto de todas as 10 perguntas do “Roteiro Semiestruturado”.

No quadro a seguir, verifica-se todas as menções relativas aos recursos utilizados registradas.

Quadro 1: Recurso Didático Mencionados pelos Professores.

Recurso Didático	Quantidade de Professores que Mencionaram
Jogos	03
Pesquisa por mecanismo de busca na internet	01
Roda de conversas	02
Encenação/Peça teatral	01
Aula Expositiva Dialógica	02
Tirar do quadro	03

Recurso Didático	Quantidade de Professores que Mencionaram
Computador	04
Vídeo	12
Televisão	04
Datashow	05
Fotografia	04
Desenho	11
Símbolos Religiosos	13
Atividades (palavras-cruzadas, caça-palavras, na lousas etc.)	14
Música	10
Cópia xerográfica	10
Livro didático	13

Fonte: Autoria própria (2023).

Mediante essas circunstâncias é que na sequência disserta-se a respeito das análises dos entendimentos relativas a jogos, mecanismo de busca na internet, roda de conversa e peça teatral, aula expositiva e tirar do quadro.

2.1 Jogos

Os jogos didáticos foram destacados pelos entrevistados 01, 07 e 11. Desde o Entrevistado 1 (2021) ao afirmar: “Os *jogos* eu trabalho com quebra-cabeça, jogo da memória então tem várias coisas” (ENTREVISTADO 1, 2021, informação verbal concedida em 24/08/2021). O Entrevistado 7 (2021) disse que não trabalha com jogos, entretanto, mencionou de modo comparativo, devido também está professor em outro componente curricular (no qual, neste sim trabalha) além do CCER:

Entrevistado 7:

Eu queria poder muito que tivesse na escola *brinquedos didáticos, educativos*. Então eu acho que seria bem legal. Mas não tem!

Entrevistador:

E o senhor fala brinquedos, por que tem alguma ideia de um modelo ou conhece algum modelo de brinquedo com relação ao componente curricular de Ciências das Religiões, de Ensino Religioso?

Entrevistado 7:

Não. Não, eu conheço com relação *a outro componente curricular*. Consecutivamente, pela experiência do outro componente curricular que é ótimo, eles gostam muito, participam, interagem de mais, eu acho que seria também nesse componente.

Só que eu já pensei até em criar, em fazer, mas como você sabe a gente vive muito correndo de uma escola para outra, de lá para cá e aí não tem tempo para parar, criar isso para poder utilizar.

Então se já existisse na escola seria bem interessante.

Entrevistador:

Brinquedos no caso relativos a Ciências das Religiões, ao componente curricular, aos fundamentos do conhecimento religioso?

Entrevistador:

E o senhor assim, porque eu para além de satisfeito, fiquei assim pensando se o senhor já especulou, já imaginou, como seria esses jogos ou essas brincadeiras para crianças de 6 anos?

Tem algum projeto de ideias?

Ou tem algum, porque a gente poderia também pensar nessas coisas, pensar em outros momentos?

Já chegou assim a imaginar como seria?

Entrevistado 7:

Eu tenho alguns modelos, mas teria que adaptar para essa faixa etária.

Não sei se os modelos que eu tenho em mente, ou eu já conheço, seriam interessantes para essa faixa etária.

Mas eu penso em fazer, por exemplo, nessa temática do eu, do outro, seria muito interessante alguns cubos, ou um joguinho com algum objetivo, alguma coisa para que eles pudessem se interessar e, a partir, daquele interesse deles eles começassem a adquirir o conhecimento. Mas assim, especificamente ainda não.

Entrevistador:

No caso, tipo cubo mágico elementar, com quatro de cada lado, 2x2 ?

Entrevistado 7:

O que é muito utilizado também é o *dominó*. Que tivesse umas figuras de pessoas seria bem interessante também.

(ENTREVISTADO 7, 2021, informação verbal concedida em 05/07/2021).

Por sua vez, o Entrevistado 11 (2021) relacionou neste contexto, dos recursos didáticos como questionados, as visitas a brinquedoteca – ainda que ressaltando o fato de que ela só existe em uma das escolas em que ele trabalha:

É isso, aí tem a contação de história com os fantoches tem pinturas que eu peço para que eles façam, visitas a biblioteca, a *brinquedoteca*.

Em uma das escolas tinha uma moça na brinquedoteca que a gente poderia marcar as aulas toda semana se quisesse, mas eu procurava marcar uma vez por mês.

Então tinha lá os brinquedos e as crianças se interessavam, então a moça começava a contar a história daqueles brinquedos e a gente conversava sobre o cuidado, o respeito, tudo aquilo.

E nós íamos mostrando que eles estavam ali naquele momento não apenas para brincar, mas também para aprender.

E aos pouquinhos eles iam assimilando as coisas. E iam mudando aquele comportamento deles de chegar e *querer só destruir*.

Porque a criança, não só do 1º ano, mas até as do 5º ano, e, principalmente, as crianças que vem de comunidades elas não têm o cuidado. Elas gostam muito de destruir as coisas e são violentas até com os brinquedos.

Se vão brincar entre eles é aquelas brincadeiras acompanhadas de falas como: “Vá se não você apanha {será agredido}, não sei o quê...”. Aí começa aquela coisa toda de origem na violência.

Então para que a gente vá trabalhando isso, você tem que ter muitas, muitas aulas. Eu até já pensei isso: “Porque é que a gente não tem 2 aulas de Ensino Religioso? Porque seria muito *mais viável para o estudante*.”

(ENTREVISTADO 11, 2021, informação verbal concedida em 24/08/2021).

2.2 Mecanismo de busca na internet

Como observa-se, a seguir, o uso do mecanismo de busca na internet foi associado ao Google, dentro da perspectiva de ser utilizado como recurso didático. Neste contexto conforme apontado pelo Entrevistado 4 (2021):

Entrevistado 4:

Essa semana que passou eu passei uma atividade que foi “Diversidade Cultural e Religiosa”. Então tinha asiático, tinha indígena, tinha africano e o tinha o europeu. Aí essa questão do “*não tenho como fazer*” foi: não tenho revista, não tenho jornal, não tenho onde pesquisar.

Eu disse: “Então vamos fazer uma coisa: Vamos no *Google*, vamos botar lá em outras culturas, vamos olhar as imagens e vamos ver o que é que eles têm de diferente e de iguais entre eles visualmente falando”.

Então assim, o retorno foi de mão, desenhos a mão e colocando as características {a professora com os seus dedos indicadores puxa/estica os seus olhos para ficar aparentemente remetendo a lembrança de olhos de pessoas com descendência asiática}.

Asiático com o olhinho puxadinho. Então, eu achei massa! (Não é?). Eu fiquei assim encantada com o que veio.

Porque também uma das coisas que eles colocam é: “Eu não sei!”, “Eu não sei desenhar!”, “Eu não sei fazer!”.

{O professor em seu diálogo afirmou responder:}

“Então, a gente não sabe, mas a gente está no processo e a gente pode aprender. Se você desenhar dessa forma hoje então é o que você sabe fazer. Então, faça, tente!”

Então vieram coisas muito bacanas {muito boas}.

Já outros não, automaticamente, veio lá o recorte do *Google* coladinho.

Mas outros foram construir (não é?).

Entrevistador:

Am ham! Esse recurso do desenho então se mostrou extremamente eficiente nessa relação?

Entrevistado 4:

Sim! Não para todos!

Entrevistador:

Sim!

Entrevistado 4:

Porque a gente também não consegue alcançar todos.

Uns acham mais fácil ir lá no *Google* recortar e colar, mas outros não, eles se sentem desafiados a ir lá e fazer.

(ENTREVISTADO 4, 2021, informação verbal concedida em 30/05/2021).

2.3 Roda de conversa

A roda de conversa como mencionada pelos docentes tem no seu fundamento o diálogo. O qual, conforme constata-se na Pesquisa, é um forte referencial no exercício profissional da docência no CCER, para os professores participantes do estudo.

Entrevistado 5:

Às vezes o professor tem que se transformar em criança e às vezes eu me transformo em criança. Eu vou para o chão (o piso) da escola e sento com eles e a gente faz uma *roda de conversas*, porque é com muito carinho, boto eles ali. (ENTREVISTADO 5, 2021, informação verbal concedida em 31/05/2021).

Entrevistado 9:

Trabalhar no caso com recursos como: livros, pesquisas, entrevistas, dramatizações, dentro do conteúdo.

Roda de conversas, também, para dialogar muito com o aluno porque é necessário, deixa-lo à vontade, assim para que ele possa conversar e, também, demonstrar as suas emoções e sentimentos, para que possamos através do que eles estão falando a gente possa conseguir explicar.

Porque às vezes eles têm uma ideia de querer diminuir o outro e aí quando você começa a explicar que é necessário existir respeito para com o outro, ele ali já vai entendendo que não pode fazer tudo o que ele queira fazer com o outro dentro da sala de aula, porque tem que respeitar.

E deve-se trabalhar de uma forma que todos participem, com recursos que chamem a atenção, com material que o aluno possa participar.

E, também, que esteja de acordo com o nível dele, de acordo com o nível da turma.

(ENTREVISTADO 9, 2021, informação verbal concedida em 08/07/2021).

Como se nota, aumentar a proximidade com os alunos, quebrar a rotina da sala de aula, o ato de ouvir, com o propósito de poder conhecer mais da história de vida dos alunos etc. são perspectivas que atravessam o uso da Roda de Conversa como recurso didático.

2.4 Peça teatral

A encenação, no contexto de peça teatral, foi relacionada pelo Entrevistado 13 (2021), levando em conta que o uso desse recurso didático demanda mais trabalho, todavia, em contrapartida ele proporciona um contato com os conteúdos do CCER de um modo importante e mais significativo.

Entrevistado 13:

Eu sei que dá muito mais trabalho para o professor, porque você vai ter que passar um bom tempo fazendo.

Porque se eu for fazer um trabalho com uma questão, como por exemplo, de uma *peça teatral*.

Para chegar lá e fazer *uma encenação*, no mínimo eu vou ter que levar pelo menos feito de TNT.

Vou trabalhar lá, vou dá um exemplo, tá? {certo?}

Vou trabalhar lá algumas religiões.

Então no mínimo eu vou ter que levar de TNT, ou de Papel, ou xerocado, os símbolos daquelas religiões. No mínimo!

Então *eu vou ter que ter em casa um certo gasto*, mas para que a aula tenha um sucesso eu vou ter que ter o lúdico, se não, *não avança*.

Então, *todo esse material didático é muito importante*. Porque só o falar para a criança não resolve

Ela tem que visualizar, ela tem que ver, *o visual para ela é muito importante*. Para essas questões.

(ENTREVISTADO 13, 2021, informação verbal concedida em 29/05/2021).

2.5 Aula expositiva

A aula expositiva não foi apenas reconhecida como procedimento metodológico, entretanto, segundo se ver abaixo, foi considerada também mediante o diálogo, além de pontuada com o uso de diversos outros recursos didáticos.

Entrevistado 3:

Aí o professor justamente usa o que em seus métodos, seus procedimentos metodológicos?

Aula expositiva, os desenhos e as imagens deles, que são diferenciados porque cada um apresenta a sua forma de desenhar, de trabalhar.

E também às vezes eu coloco assim, uma *videoaula* para eles.

Por exemplo, as histórias, os textos, levo eles para a *nossa sala de recursos*. E ali cada um vai percebendo as diferentes formas de se trabalhar, de se relacionar com o outro dentro da sala de aula.

E o professor tem que ter o quê?

Ele vai identificando isso nos alunos, não é?

E aula tem que ser uma aula justamente dinâmica, interativa, onde o professor e o aluno se comunicam.

Onde o professor joga as suas ideias e o aluno também jogam as suas.

E dali a gente vai entendendo que o conhecimento não é só do professor, *o professor também aprende com o aluno*.

(ENTREVISTADO 3, 2021, informação verbal concedida em 25/08/2021)

Entrevistado 6:

Primeiro que eu percebo o seguinte, a *aula expositiva* ela é necessária, lógico, mas ela tem que também, ela tem que ser expositiva e ao mesmo tempo ela tem que *ser dialogada*.

Porque se ela for só expositiva, você tem que questionar o aluno, muitas vezes quando você está dando essa aula expositiva, para que o aluno possa participar dessa aula, para que essa aula expositiva não seja só um monólogo.

E muitas vezes a gente acaba fazendo um monólogo mesmo, porque a gente começa a si empolgar e vai falando e vai colocando e a gente vai percebendo que tem muitos alunos que às vezes pode até estar em silêncio, mas não está observando aquilo que você está colocando ali.

Então muitas vezes você tem que estingar o aluno, em que sentido?

Perguntar para ele, tentar puxar ele para aquele diálogo, para ver se a coisa acontece (não é?).

E assim, quando você vai trabalhar, por exemplo, falar sobre a *Cultura de Paz*, você tem que falar {contar} sobre Cultura de Paz, o que seria isso Cultura de Paz? Mas você também contar uma história sobre Cultura de Paz, pra {para} que você possa, aí que vem a questão utilizar os livros infantis, ou qualquer outro livro.

(ENTREVISTADO 6, 2021, informação verbal concedida em 23/06/2021)

2.6 Tirar do quadro

Ainda que possa ter sido observado, também, em respostas associadas com outros recursos didáticos, como por exemplo o da cópia xerográfica, observa-se o existir de um contraste na opinião do uso deste recurso, isto é, tanto como *positivo* diretamente sendo ligado a contribuição com a *alfabetização*:

Entrevistado 1:

A questão de tirar do quadro eu também acho legal para nós professores de ER.

Sabe porque eu digo isso?

Porque fica muito aquela questão quando a gestão está aflita com uma turma que não está indo muito bem e eles dizem, “Não mas tem a questão da leitura, da escrita, que eles não estão indo muito bem”.

Mas eu digo “Gente, nós trabalhamos com isso também, professor de ER também *alfabetiza*”.

A partir do momento que eu estou usando o meu lápis no quadro escrevendo uma frase e as crianças estão comigo copiando aquela frase eu estou alfabetizando gente.

Então, muitas vezes isso é usado, sabe, para privilegiar outras disciplinas (e, ou projetos), mas com a gente de ER *isso não acontece*, porque nós somos completos. A partir do momento que eu estou com as crianças fazendo uma *cruzadinha* eu estou alfabetizando. Quando eu estou com o *caça-palavras* eu estou alfabetizando (certo?). E muitas das vezes em determinadas situações querem até tirar os alunos das nossas aulas, dizendo, “Tira ele da sua sala porque ele está precisando de um reforço na leitura”.

E eu tenho esse discurso: “Mas eu estou ajudando. *Eu ajudo de mais na alfabetização dessa criança*”. Aí tenho que mostrar como.

(ENTREVISTADO 1, 2021, informação verbal concedida em 24/08/2021).

Entrevistado 2:

Um novo conhecimento (Você entendeu?) Um conhecimento científico! Mas para você fazer isso aí, você não pode sem você ter um conhecimento prévio do teu aluno. Porque é a mesma coisa, eu vou trabalhar essa habilidade com os alunos e eu vou só falar: “que o amor é assim”, “que a paz é assim”, “é muito bom”, *isso não vai funcionar!* (está entendendo?).

E que o professor nunca deve também ir à frente de formar esse conceito. Mas tentando formar esse conceito junto a turma.

Escrevendo lá no quadro o que eles estão falando, dando o resultado (entendeu?), quando eu pergunto: o que é que é o amor? O que é a paz? E assim por diante. Não é chegar e dizer assim: “a paz é melhor”, “a paz é a união”, “paz é o amor”, “paz é não sei o que”. Não!

Deixa teu aluno falar, pensar, refletir, deixa ele dizer o que ele quiser, bota {escreve} *lá no quadro* e abre uma discussão.

Então, é a partir daí que você vai trabalhar as habilidades da BNCC, não as habilidades da BNCC só do “eu”, mas tantas outras habilidades que nós temos aqui. (ENTREVISTADO 2, 2021, informação verbal concedida em 24/05/2021).

Bem como, na opinião do uso deste recurso como *negativo*: “O que eles não gostam é *de tirar do quadro*. Porque é como se quando nós chegássemos era para ser algo diferente para eles. Então se a gente for com a mesma metodologia da professora de sala de aula eles não gostam” (ENTREVISTADO 7, 2021, informação verbal concedida em 05/07/2021). “Eu acho que elas gostam mais do desenho, do recorte, da colagem, *de que atividade* de tirar do quadro. Tirar do quadro ela não gosta muito não” (ENTREVISTADO 8, 2021, informação verbal concedida em 06/07/2021).

Contraste esse conforme observa-se tem seus respectivos contextos imediatos, os quais ajudam a entender as possíveis condições que o justificam. Bem como, as necessidades e prioridades, em função do nível de desenvolvimento do aluno e as prioridades do processo de ensino-aprendizagem.

2.7 Recursos considerados como menos adequados

Não obstante, registra-se ainda, o entendimento do Entrevistado 4 (2021) quanto ao uso de Revistas e Jornal tornarem-se inadequados.

Entrevistador:

Tem algum recurso didático no caso que a senhora considera ou observa como menos adequado ou pouco eficiente? Que já não tem assim ou não exerce sobre as crianças os mesmos resultados que outrora?

Entrevistado 4:

Eu acho que um recurso que antes a gente usava com mais consistência, com mais regularidade que era o **jornal**, a gente não ver mais as crianças, elas não têm essa distinção do que seja jornal mais hoje.

Entrevistador:

Um hum! Impresso, não é?

Entrevistado 4:

Impresso.

E **revistas** também, impressa também.

É tanto que se hoje a gente pede algo dessa natureza:

“Faça um recorte e uma colagem”.

Automaticamente, ele vai para o *Google* joga lá o que a gente está querendo imprime a imagem recorta e cola.

(ENTREVISTADO 4, 2021, informação verbal concedida em 30/05/2021).

Como percebe-se esses registros relativos aos entendimentos do uso dos recursos didáticos pelos professores, primeiro, são de uma riqueza de detalhes que possibilitam o desenvolvimento de diversas outras análises. Principalmente, quando associadas a um Professor

específico e as relações apresentadas pelo mesmo durante toda a sua entrevista. Segundo, eles comprovam a percepção do usar os recursos didáticos como ferramentas.

Entretanto, como desde a fundamentação deste estudo, ao concordar-se com Libâneo, e entender-se que a Didática tem como objeto de estudo “o processo de ensino, campo principal da educação escolar” (LIBÂNEO, 2013, p. 54). O qual o autor defini “como uma sequência de atividades do professor e dos alunos”, mediante o propósito de assimilar conhecimentos e desenvolver habilidades, “através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamentos independentes, observação, análise-síntese e outras)”.

Posto isso, no sentido que ressalta o autor: Ora, não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos; é necessário *dizer como fazê-lo*, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. Está é a função da Didática, ao estudar o processo de ensino (LIBÂNEO, 2013, p. 54, grifo nosso).

Bem como, porque “O *conhecimento religioso*, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2018b, p. 436, grifo no original); e de acordo com as DCNLCR⁸, em seu artigo 3º, ao esclarecer que o curso de licenciatura em Ciências da Religião deverá propiciar:

I - Sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica (BRASIL, 2018a, p. 1).

O processo de ensino no CCER como se verifica que tem seus conteúdos definidos a partir da BNCC e fundamenta-se na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Porém, nos registros das respostas dos professores, foi possível identificar poucas relações (de forma determinada), entre o uso dos recursos didáticos associadas ao tratamento de um conteúdo (a partir da BNCC), com a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões).

3. A DESIGUALDADE DA DISPONIBILIDADE DOS RECURSOS DIDÁTICOS

A desigualdade da disponibilidade dos recursos didáticos entre as escolas municipais de João Pessoa, foi outro registro da Pesquisa. Como é passível de observa-se por intermédio das descrições das falas dos professores, a exemplo de: “Certo, além do necessário que ao meu ver

⁸ Posto isso, de acordo com o seu artigo 2º afirma que: “O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 1).

eu entendo que o professor de Educação Infantil precisa, que é a questão do lúdico, do papel colorido, do lápis, da tesoura, da cola, das figuras, das imagens” (ENTREVISTADO 13, 2021, informação verbal concedida em 29/05/2021). Constata-se que existem algumas diferenças quanto a disponibilidade desde materiais didáticos básicos (tipo folhas de papel ofício, lápis para colorir, pincel para lousa etc.):

Entrevistado 4:

Você fica meio sem esses recursos que a gente tinha antigamente: tinta, colar, melar dedo, deixa eu ver o que mais, massinha, quase a gente não ver na escola pública mais. Coisas que a gente utilizava antigamente *que a gente já não vê*. Não estou falando desse período da pandemia não.

(ENTREVISTADO 4, 2021, informação verbal concedida em 30/05/2021)

Entrevistado 13:

Sim! E aí, muitas vezes assim, só tem papel daqueles, papel cartão.

Não tem um papel cartolina de cor rosa se você quiser.

Ah! Só tem o papel cartolina de cor azul, não tem o de cor branca.

Então, algumas coisas, a gente acaba comprando.

Não tem tudo que a gente precisa.

(ENTREVISTADO 13, 2021, informação verbal concedida em 29/05/2021).

Bem como, de recursos didáticos, ainda que, não seja possível afirmar com certeza os motivos dos fatos que promovem as diferenças, elas encontram-se nas possíveis resposta a questão: “Por que em algumas unidades escolares os professores de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no componente curricular de ER têm acesso a materiais didáticos diversos e em outras escolas até folhas de papel ofício são negadas?”

Pois como se averigua enquanto alguns professores afirmam ter e, ou, ser muito agraciados com recursos didáticos:

Entrevistado 1:

Olha só, os recursos didáticos, graças a Deus, isso eu vou falar por mim, na escola que eu trabalho, que eu estou a mais tempo, estou lotado, ela tem os recursos. E eu sempre fui muito agraciado pelo material disponibilizado pela minha gestão (certo?). Nunca me foi negado cópias xerográfica. Acredito que a professora que mais imprimi cópias xerográfica sempre tenha sido eu. Justamente, por elas levarem em consideração que *eu não tenho material didático*. Nós não temos livros. (ENTREVISTADO 1, 2021, informação verbal concedida em 24/08/2021).

Entrevistado 10:

Não! Tem folha sempre. *Folha não falta não*. Esse recurso graças a Deus não é escasso não!

(ENTREVISTADO 10, 2021, informação verbal concedida em 08/07/2021).

Inversamente (corroborar com essa comprovação, isto é, o fato de outros não disporem nem de um mínimo), a confirmação da existência do que se socializa, como apresenta o Entrevistado 01: “Mas eu tenho plena convicção, certeza, que a maioria dos meus colegas professores de Ensino Religioso, não são contemplados como eu. Tenho porque eu participo dos encontros de Formação Continuada e eu vejo as angustias” (ENTREVISTADO 1, 2021,

informação verbal concedida em 24/08/2021). Posto isso, desde um mínimo, em termos do considerar, como sendo uma folha de papel ofício, um marcador de lousa de qualidade etc. Então, muitos professores pelas vivências que têm na ROSIME-JP encontram no *comprar com o seu dinheiro* a única possibilidade de poder trabalhar da forma adequada.

Entrevistado 8:

Até os lápis marcadores de lousa, para o quadro, que a escola dá têm uns que são ruins, eles não escrevem muito bem, então eu mesmo compro os meus lápis, *eu prefiro comprar.*

O que a escola dá, vamos dizer, é se eu for tirar xerox (cópia xerográfica) de alguma atividade para eles pintarem e às vezes porque *as folhas são contadas.*

Então se eu der nessa semana {a professora interrompe a fala para explicar o trecho a seguir}. Eu digo isso enquanto estávamos no modelo presencial, eu não sei agora.

Quando era em uma semana eu podia fazer uma atividade impressa e não para todas as turmas. Porque eles diziam que *para todas as turmas não dá para fazer.*

Vamos dizer, só para uma turminha. Vamos dizer, só para os primeiros anos. Para fazer uma atividade diferente de pintura, recorte, colagem com o próprio desenho que se xeroca (Entendeu?).

Aí na outra semana já não se faz, porque *dão preferência para as professoras da sala, porque só elas podem fazer provas, avaliações,* já que não têm folhas para os alunos, por conta disso.

(ENTREVISTADO 8, 2021, informação verbal concedida em 06/07/2021).

Entrevistado 11:

Vou te falar uma coisa, tem cópia xerográfica sim, porém é *limitadíssima*, é o limitado do limitado! Não é que eu entenda, eu suponho que por nós darmos aulas em todas as turmas, eles *não querem tirar.*

Pedem para que a gente trabalhe ludicamente o tempo todo.

Eu digo: “Como é que em tudo a gente vai trabalhar o lúdico o ano todinho só com o lúdico, para não ter que tirar cópias xerográfica?”

Aí quando você vai, tem que passar na supervisão, para a supervisão perguntar a direção, para a direção autorizar ou não.

Aí dizem: “Olha procura fazer isso”.

Eu já cheguei ao ponto de falar: “Não tem folha usada aí (*borrão, rascunho*), então vocês imprimem no verso da folha”.

E a resposta foi: “Não, mas não pode mandar para casa, não!”.

Aí a gente, professor de ER vai fazer o quê?

Aí, vamos supor, imagine, eu tenho tantas turmas⁹, imagine: se uma vez, apenas uma vez ao mês, eles tirarem uma cópia xerográfica para cada aluno?

Então eles alegam que acabou o papel da escola, porque se não o quê {é isso} ?

⁹ Do ponto de vista dá ética da pesquisa, para resguardar a identidade deste docente (bem como dos demais) de possíveis tentativas (seja de curiosos ou opressores políticos, mediante uma possível curiosidade, repressão e, ou, retaliação) de associar os fatos e identificar professores participantes deste estudo, o número de turmas real citado pelo professor neste trecho foi omitido. Assim como outras informações que pudessem ser associadas facilmente, a época em que o estudo foi realizado, com a carga horária de 20 ou 40 horas/aula semanais – por ser apenas uma aula de ER semanal, em função de outros trechos ao longo do estudo. Principalmente, porque alguns professores chegam a ter respectivamente 20 e 40 diários escolares e ainda a imposição da obrigatoriedade de comparecer nas ⁵ (cinco) horas dos encontros de planejamento, algumas vezes em mais de três escolas diferentes (devido completar carga horária em escolas com número de turmas relativamente pequenos se comparado as maiores escolas). Resultando essa ordem, sempre em horas/aula de trabalho gratuitas, além do arcar do professor com o pagamento das passagens de ida e volta, muitas vezes sendo essas reuniões em dias de sábado, isto é, trabalho em três sábados por mês). Entretanto, para se ter uma noção do peso e do tamanho dessa problemática imposta sobre esse Professor 02 atestamos que o presente número, neste trecho de sua fala, se encontra compreendido entre cerca de 25 e 35 turmas. Informações essas que são negadas com um descaramento, falsidade e juras de mentira, por muitos gestores nos diversos níveis – administrativo e escolar.

Eu até já pedi, então pelo menos me dê uma resma de papel para eu trabalhar tanto tempo, que eu levo para a minha casa e *eu imprimo com a minha impressora* e olha que a tinta é mais cara porque eu trabalho com a tinta original. *Então tudo vem do nosso bolso.*

(ENTREVISTADO 11, 2021, informação verbal concedida em 24/08/2021).

Entrevistado 13:

Assim, nem todas às vezes a gente tem a disponibilidade das xerox. Porque às vezes acontece, por a demanda ser muito grande, porque não sou apenas eu, são vários profissionais, vários professores, a escola é enorme, são várias turmas, são vários professores. Então, é uma máquina de xerox só.

(ENTREVISTADO 13, 2021, informação verbal concedida em 29/05/2021).

Entrevistado 2:

Eu quero tirar xerox. Então eu tenho uma impressora, então *eu compro* uma resma de papel e faço o meu trabalho, os meus desenhos, em casa e levo.

Para trabalhar em grupo ou trabalhar individual, se eu tenho 30 (trinta) alunos em sala de aula eu levo 30 (trinta) (entendeu?). Mas se eu quero trabalhar em grupo, então, 15 (quinze) vai resolver, (entendeu?), 10 (dez) vai resolver porque eu boto de 3(três) em 3(três), (você está entendendo?).

Então, recurso didático que a escola oferece é mais o quadro e a caneta, (entendeu?).

Entrevistador:

Quer dizer, a senhora *compra o papel para ter a xerox?*

Entrevistado 2:

E eu tiro {faço} a impressão *na minha casa*. ENTREVISTADOR [06:56]

Ah tá! Porque senão, não consegue.

Entrevistado 2:

Porque às vezes quando eu chego lá tira, mas tem outras vezes que eu chego lá na outra semana está sem tinta. Quer dizer, e eu? Só, a minha aula vai ficar sem dá {para imprimir as cópias xerográficas} porque está sem tinta?

Entrevistador:

{Nestes instantes ambos falam em alguns momentos simultaneamente}

Então para não correr esse risco

Entrevistado 2:

Eu levo de casa}

Entrevistador:

A senhora *compra o papel* e já leva tudo pronto...

Entrevistado 2:

Compro o papel e já leva tudo pronto, a minha aula toda planejada

Entrevistador:

...da sua impressora!

(ENTREVISTADO 2, 2021, informação verbal concedida em 24/05/2021).

Que nesse contexto, como ressalta o Entrevistado 9, o que se pode crer seja que a Prefeitura não fornece o material:

Entrevistado 9:

Da Prefeitura de João Pessoa nós só recebemos “Bom dia!” e mais nada (não é?) Porque as outras disciplinas têm a plataforma, recebem livros e tal.

Mas no Ensino Religioso nós temos que pesquisar e procurar, a gente se vira.

Porque nós não temos material, *a Prefeitura não nos fornece material*, você sabe não é Sidney?

(ENTREVISTADO 9, 2021, informação verbal concedida em 08/07/2021).

Do ponto de vista do dia a dia, suspeita-se que essas práticas que os professores testemunham encontram-se diretamente relacionada a gestão. Entretanto, manter esses costumes como uma espécie de cultura (nas escolas públicas municipais, no caso, da cidade de João Pessoa-Paraíba), isto é, ter que comprar materiais e equipamentos didáticos para poder dá

aulas em pleno século XXI traduz muito do nível do tipo dessa educação. O problema está posto, resta saber, quem pode e deseja solucioná-lo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos das análises como apresentadas acima, atestam que em meio as considerações da BNCC, no que diz respeito CCER, a Didática do Ensino Religioso e, especificamente, ao processo de ensino-aprendizagem; os entendimentos dos docentes podem ser considerados como adequados.

A questão, como verificou-se, das ausências de maiores detalhes quanto ao emprego dos recursos didáticos com relações mais detalhadamente pontuadas, dentro da “Unidade Temática”, com os “Objetos de Conhecimento” e as respectivas habilidades; representa uma problemática, a qual, suspeita-se, assumir uma ligação direta com a Formação Docente. Principalmente, no que se faz necessário quanto a levar em conta os fundamentos epistemológicos da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e, essencialmente, suas características de inter e transdisciplinaridade.

Ou seja, por exemplo, para a “Unidade temática”, “Identidades e alteridades”, ao abordar o Objeto “O eu, o outro e o nós”. A Formação Docente necessita (como acentuado antes) em sua “Sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação” preparar o docente para conseguir articular o uso dos recursos didáticos mediante essas considerações, do modo o mais prático possível, com as devidas pontuações. Desde o entender, seja na Psicologia, o que é próprio das crianças no 1º ano, a partir dos 6 anos de idade; as noções dos pressupostos da Filosofia da alteridade; e, mormente, o aprender a reputar no contexto das crianças as características histórico-política-sociais que atuam mais fortemente sobre o “eu”.

Assim, conforme se constata, a BNCC traz para o CCER a importante orientação de “*o que ensinar*” aos alunos; e as DCNLCR, por sua vez, esclarecem as relações que devem fundamentar a Formação Docente. A partir desses marcos da Educação Escolar, a Didática do Ensino Religioso, necessita, ser considerada como o componente curricular mais favorável, para se demonstrar exemplos de “*o como ensinar*” na prática – o mais detalhadamente possa ser possível de entender-se.

Dessarte, promover os entendimentos dos recursos didáticos como ferramentas que no processo de ensino-aprendizagem fundamentam-se na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) para promover o acesso ao “Conhecimento Religioso” como considera a BNCC.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao Fundo de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudo que o Sidney Damasceno, encontra-se recebendo. E a estimada Professora de Português e Inglês, Zélia Maria Farias Palmeira, que sempre nos sustenta com Amor, através de suas habilidades e competências em Letras, na revisão dos textos – desde a primeira publicação acadêmica e, principalmente, no ensinar com Esmero e Paciência (“In the future, I’d like to understand the teaching-learning process in a more appropriate way”).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. São Paulo: Atlas, 2008.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: Mar. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acessado em: Abr. 2023.

DAMASCENO, S. A. C.; SILVA, M. B. da. O ensino de identidades e alteridades no componente curricular de Ensino Religioso segundo a BNCC em questão. In: SILVA, A. A. da. *et al.* (Org.). **Anais do VIII Congresso da ANPTECRE – Volume I - GTs**. Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2022. p. 57- 65. Disponível em: <fundarfenix.com.br/ebook/150anprecepts_2edicao>. Acessado em: Jan. 2023.

DAMASCENO, S. A. C.; SILVA, M. B.; POZZER, A. BNCC, Didática do Ensino Religioso e entendimentos de professores sobre recursos didáticos. **Revista mais educação** [recurso eletrônico]. São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, v. 6, n. 2, abr. 2023. p. 406 – 426. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv6-n2-abril-2023/34>. Acessado em: Abr. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

ENTREVISTA CONCEDIDA

ENTREVISTADO 1. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 24 de agosto de 2021.

ENTREVISTADO 2. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 24 de maio de 2021.

ENTREVISTADO 3. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 25 de agosto de 2021.

ENTREVISTADO 4. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 30 de maio de 2021.

ENTREVISTADO 5. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 31 de maio de 2021.

ENTREVISTADO 6. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 23 de junho de 2021.

ENTREVISTADO 7. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências

da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 05 de julho de 2021.

ENTREVISTADO 8. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 06 de julho de 2021.

ENTREVISTADO 9. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 08 de julho de 2021.

ENTREVISTADO 10. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 08 de julho de 2021.

ENTREVISTADO 11. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 24 de agosto de 2021.

ENTREVISTADO 13. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 29 de julho de 2021.

CAPÍTULO 18

ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO CONCEITO DE UNIDADE CURRICULAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES NO CEEPLT LUIZ PINTO DE CARVALHO

Alex Vieira dos Santos

RESUMO

O presente trabalho relata uma experiência de ensino no curso técnico de edificações tendo como ponto focal a utilização do conceito de unidade curricular como modelo de ensinar e aprender. Para tanto postulou-se a realização de um concurso entre os estudantes com o objetivo de construção de uma estrutura isostática auto portante. Para além da finalidade técnica, o concurso buscava estabelecer correlações entre as disciplinas técnicas estudadas, o fortalecimento do trabalho colaborativo e o desenvolvimento de habilidades distintas ao integrar as áreas do conhecimento, assim como demanda o mundo do trabalho. Nesse contexto, o uso do conceito de Unidade Curricular vislumbra proporcionar a aliança de experiências reais ou simuladas, o desenvolvimento de projetos e a interação das disciplinas, professores e estudantes na resolução dos problemas de forma crítica. A proposta foi realizada com estudantes formandos, que executaram a tarefa durante uma unidade letiva no contexto de cinco disciplinas da base técnica e uma da base comum. Ao fim, ocorreram os testes de carga e uma análise dos fatores que agregaram ou atrapalharam a aprendizagem dos conceitos bem como o desenvolvimento do produto.

PALAVRAS-CHAVES: Unidade Curricular. Ensino e Aprendizagem e Edificações.

1. INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios para a escola, aqui no contexto da educação profissional de nível médio, é dar sentido ao que se ensina para que os estudantes possam transpor o que deverá ser aprendido em aplicações concretas em sua futura jornada profissional no mundo do trabalho. Nesse sentido, já é passível o entendimento que existe uma disciplinarização exacerbada dos conteúdos e que, ao final, se não trabalhada de forma contextualizada, mais dispersa do que aproxima o estudante de uma análise crítica de sua futura profissão. O termo disciplina é comumente tomado de forma simplista como uma parte/forma de transmissão, desenvolvimento, controle e/ou avaliação do conhecimento, assumindo por vezes uma posição internalizada, imutável e não dialógica, da mesma forma que sua outra denominação, matéria, assim dita mais comumente no ambiente escolar como uma parte do conhecimento a ser aprendida, sendo esta uma questão semântica já discutida na literatura especializada (FORQUIN, 1992; CHERVEL, 1992).

O que se pode abduzir é que tanto disciplina ou matéria escolar, independente de questões semânticas ou graus de aprofundamento acadêmico formal, não podem mais a partir do atual contexto escolar se apresentarem como autônomas e desprovidas de correlações entre si, dando uma falsa ideia de independência, em certos casos uma ideia de hierarquização entre

elas e em relação a complexidade do mundo. De outro modo, acentuar a disciplinarização, contradiz uma possibilidade de se observar os problemas de forma complexa e desse modo trazer o estudante para resoluções de problemas que estejam ligados à realidade que irão enfrentar e não a fatos isolados e controlados dentro de um campo disciplinar.

Pensando nesse contexto foi proposto pelo docente Alex Vieira dos Santos o I concurso de Pontes de Palito de Picolé Arquiteto Diógenes Rebouças¹⁰, como uma atividade prática e avaliativa no curso técnico de edificações do CEEPLT Luiz Pinto de Carvalho¹¹, sede da Fábrica Escola da Construção Civil, junto aos estudantes do 3º ano. Desse modo, a atividade visava estabelecer um vínculo direto entre as disciplinas estudadas durante a formação técnica e o mundo do trabalho, apresentando o desafio da construção de uma estrutura autoportante, em escala reduzida, com a finalidade de vencer um vão específico (m) e suportar uma carga determinada (kg), tendo como base a concepção estrutural de uma ponte.

A partir desse desafio se objetivou transpor as barreiras impostas pelos limites curriculares e temporais de cada disciplina técnica, tendo como foco a contribuição mútua delas e sendo inserido o conceito de Unidade Curricular (UC), que, dentre outros aspectos, foca na competência do estudante por meio do desenvolvimento de habilidades diversas, visando integrar diversas áreas do conhecimento, similar ao que o futuro profissional irá encontrar no mercado de trabalho. Ou seja, as UC no presente trabalho, para além confluência das disciplinas, vêm possibilitar uma formação crítica do estudante buscando trazer para a sala de aula aquilo que será vivido no mundo do trabalho, aliando o conhecimento teórico à prática profissional, deixando de lado um “lugar comum” onde a sala de aula é uma sucessão de professores, horários e disciplinas desconexas que falam sobre coisas que a princípio não estão e/ou não são correlatas e aqui em especial, tais correlações dizem respeito ao mundo do trabalho na construção civil.

¹⁰ Diógenes Rebouças (1922-1994) foi um arquiteto brasileiro nascido em Salvador, Bahia. Formado pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), destacou-se por seu trabalho na área de projetos urbanos e arquitetônicos, especialmente na cidade de Salvador. Rebouças foi responsável por importantes intervenções na capital baiana, como a remodelação do bairro do Comércio, a urbanização da Av. Paralela e a criação do Centro Administrativo da Bahia. Além disso, foi um dos fundadores do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFBA e presidente do Instituto dos Arquitetos do Brasil - Seção Bahia. Sua obra é reconhecida por seu compromisso com a arquitetura moderna e sua relação com a cultura e a identidade baianas.

¹¹ O Centro Estadual de Educação Profissional em Logística e Transportes Luiz Pinto de Carvalho, é uma escola situada em São Caetano, bairro da periferia de Salvador. Atualmente a escola oferece a modalidade de educação profissional integrada ao Ensino Médio para os cursos de Logística, Administração, Eletrotécnica, Edificações e Eletromecânica.

2. A ATIVIDADE: A UNIDADE CURRICULAR E A CONSTRUÇÃO DA PONTE DE PALITO DE PICOLÉ

A matriz curricular para o curso de edificações no último ano de formação dos estudantes trás em seu rol técnico as disciplinas Estabilidade e Projetos de Estrutura, Planejamento e Orçamento de Obras, Técnicas e Práticas Construtivas, Gestão e Qualidade na Construção Civil, Higiene e Segurança no Trabalho, Instalações Elétricas, Desenho de Construção Civil, Patologia das Construções e Análise e Avaliação de Impactos Ambientais. Usualmente a atividade proposta partiria do contexto da disciplina Estabilidade e Projetos de Estrutura, sendo trabalhado pelo docente responsável questões ligadas intrinsecamente a concepção estrutural e equilíbrio de forças. Invariavelmente, surgindo alguma correlação, um professor mais atento, poderia utilizar imbricações existentes entre as outras disciplinas, mas ao fim permaneceria em uma zona disciplinar imposta pelo engessamento curricular ou por questões pessoais que viriam impedir o docente de transpor a disciplinarização.

Ao pensar a atividade a partir da UC, tomou-se um posicionamento para uma construção de conhecimento que tem como base a abordagem do tema por um¹², dois ou mais professores, dentro da mesma sala de aula, propondo uma convergência/integração entre as disciplinas. Desse modo, no caminho metodológico, foi discutido inicialmente com os estudantes alguns dos motivos que levaram a humanidade a necessitar do uso das pontes dentro da História¹³, bem como qual a correlação de sua formação em edificações com o que estava sendo proposto. Findada a apresentação, foi postulado o desafio da necessidade de se atravessar um espaço geográfico (vale, rio, córrego etc.) e o que eles tinham em mente como solução para resolver o problema. Chegada à conclusão de que uma ponte iria resolver o impasse, partiu-se para a averiguação de como poderia ser a volumetria dessa ponte, seu design e quais seriam suas especificações técnicas. Nesse ponto as disciplinas se alinharam, em especial, Higiene e Segurança no Trabalho, Estabilidade e Projetos de Estrutura, Planejamento e Orçamento de Obras, Técnicas e Práticas Construtivas, Gestão e Qualidade na Construção Civil e Desenho de Construção Civil. É importante salientar que nesse interim os educandos não estavam sendo

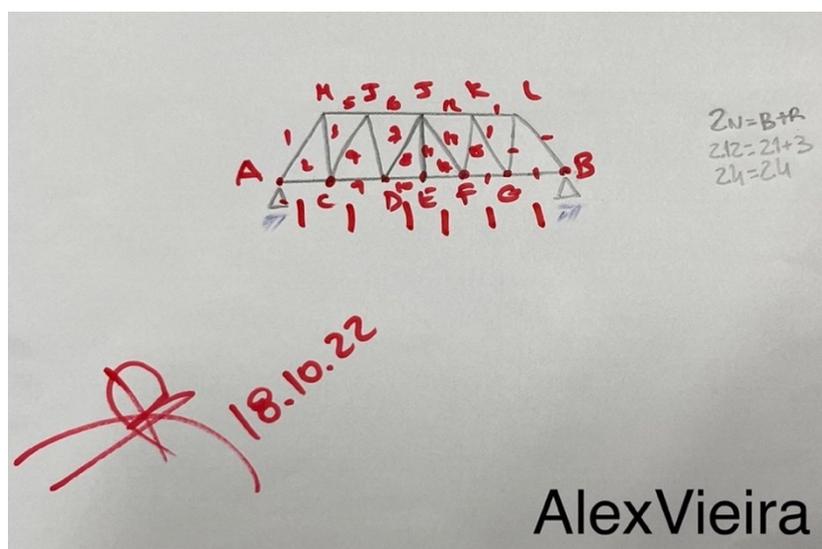
¹² Nesta primeira edição do concurso 02 professores lecionavam o conjunto das disciplinas envolvidas, a saber: Alex Vieira dos Santos nas disciplinas HST, Estabilidade e Projetos de Estrutura, Planejamento e Orçamento de Obras e Técnicas e Práticas Construtivas. Desenho de Construção Civil e Planejamento e Orçamento de Obras foram as disciplinas do docente Fabio Leandro Sacramento.

¹³ Foi utilizado por exemplo a *Pont du Gard Aqueduct* (França), do Século I, que por motivos de sobrevivência e bélicos até as atuais pontes que ultrapassam o singular motivo de transpor espaços e se tornaram verdadeiras obras de arte, como é o caso da Golden Bridge (Vietnã). De outro modo, foi discutido ainda o conceito de pontes em filmes séries e desenhos, como no caso da importância da ponte na série estadunidense SEE, sendo indicado um trecho em específico para ser assistido no Youtube para quem não possuísse a assinatura do provedor de *stream* Apple TV.

desafiados em uma disciplina, mas no conjunto das disciplinas, já que o tema era tratado em todas as aulas tendo suas respectivas particularidades respeitadas, porém não se excluindo as contribuições dos outros campos disciplinares da base comum, como o da Física (Estática dos Corpos Rígidos).

Para que a atividade pudesse seguir os rigores técnicos e as estruturas fossem padronizadas, foi entregue aos estudantes um edital onde constavam as regras para a construção, bem como os primeiros passos a serem tomados em relação a escolha da geometria da estrutura. Neste momento, foram retomados conteúdos relativos ao equilíbrio estático e geometria plana/espacial e assim foram gerados esboços por cada equipe participante para logo após a aprovação por parte do(s) professor(es) os estudantes iniciarem a verificação se a estrutura obedeceria a condição de ser isostática como preconizava o edital (vide figura 01).

Figura 1: Esboço realizado por uma das equipes.



Fonte: Autoria própria (2022).

Passada a etapa de determinação das volumetrias e estando de acordo com o que estava indicado no edital, foi realizada uma socialização das soluções estruturais e dado prosseguimento para iniciar a construção da estrutura de fato. Nessa etapa foi solicitado junto à direção da escola a compra de materiais básicos necessários à construção da estrutura, sendo assim fornecidos em uma primeira entrega: Pacotes de palito de picolé, cola bastão, pistolas para cola bastão, cola epóxi e em uma segunda entrega a cola específica para madeira, tendo adicionalmente no ato da construção na escola o fornecimento de tesouras, estiletes, escala métrica, papel metro na cor branca, além de ter sido solicitado junto a gestão uma sala de aula em separado para que se mantivesse a integridade das construções (vide figura 02).

Figura 02: Materiais fornecidos pela escola para realização da atividade.



Fonte: Autoria própria (2022).

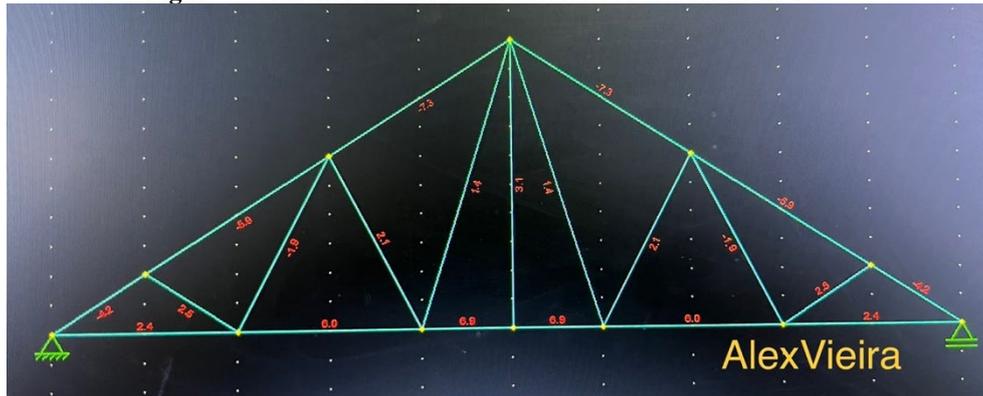
Iniciada a etapa de construção na escola, as equipes desenharam em escala suas estruturas em um papel metro para servir de guia na montagem de cada lado da estrutura. O edital trazia em relação a estrutura as seguintes especificações, como segue:

Normas para a construção da ponte: (a) A ponte deverá ser indivisível, de tal forma que partes móveis ou encaixáveis não serão admitidas. (b) A ponte deverá ser construída utilizando apenas palitos de picolé, cola de madeira e complemento com cola epóxi do tipo massa para o suporte. (c) As dimensões dos palitos de picolé são aproximadamente: 115,0 mm de comprimento; 2,0 mm a 3,0 mm de espessura; 8,0 mm de largura. (d) Será admitida também a utilização de cola quente em pistola para a união das barras nos nós. Somente nos nós. Sendo desclassificada a utilização nas barras tanto tracionadas quanto comprimidas e (e) As juntas para as barras deverão ser feitas com emenda por superposição de palitos, dentre outras regras (SANTOS, 2022, p. 3).

É importante salientar que para determinação dos esforços nas barras que viriam a formar a estrutura, além de serem revisados os conceitos relativos a equilíbrio e forças normais, foram calculados exemplos de treliças isostáticas em sala de aula, para logo após cada equipe utilizar o programa *FTool*¹⁴, que viria fornecer os valores de tração e compressão para cada estrutura concebida pelas equipes, dando assim os parâmetros de cálculo para se estabelecer o início da construção (Vide figura 03).

¹⁴ Ftool é um programa para análise estrutural de pórticos planos. Tem como principal objetivo a prototipagem simples e eficiente de estruturas. O programa foi desenvolvido inicialmente para uso em sala de aula.

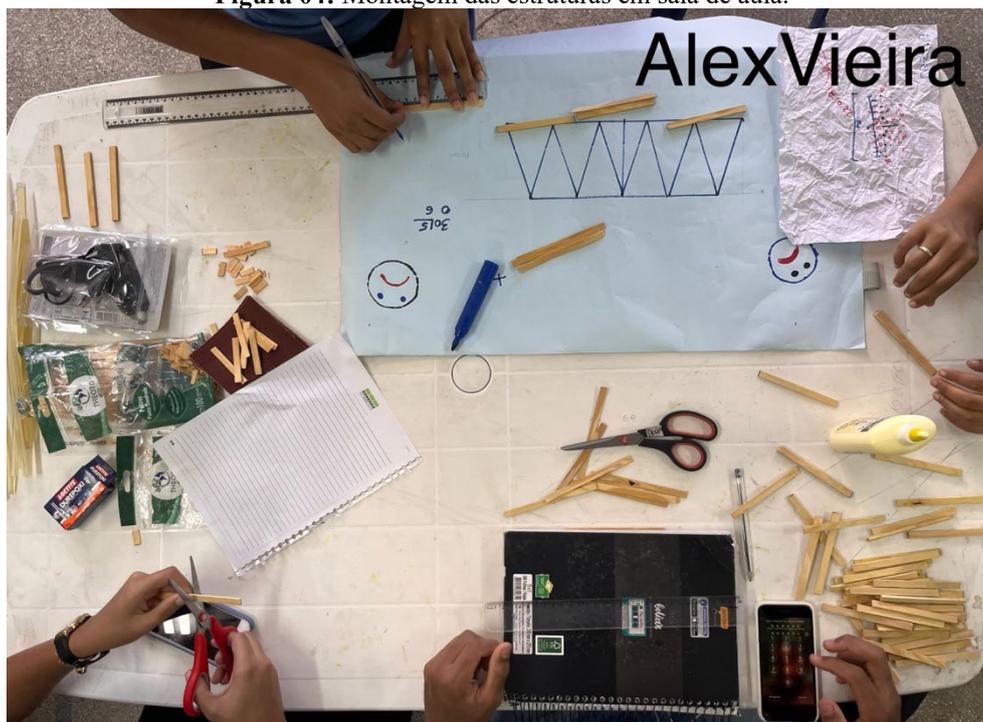
Figura 03: Análise de uma das estruturas dos estudantes no *Ftool*.



Fonte: Autoria própria (2022).

No cronograma da atividade estava previsto um tempo de 2 semanas para a montagem, tendo uma terceira semana para ajustes, caso fossem necessários após a primeira checagem por parte do(s) docente(s) responsável(is). O tempo transcorrido foi como previsto no cronograma do concurso e as construções obedeceram ao prazo do edital, tendo apenas uma equipe que não conseguiu cumprir e entregar na data para participação do concurso¹⁵. (vide figura 04)

Figura 04: Montagem das estruturas em sala de aula.



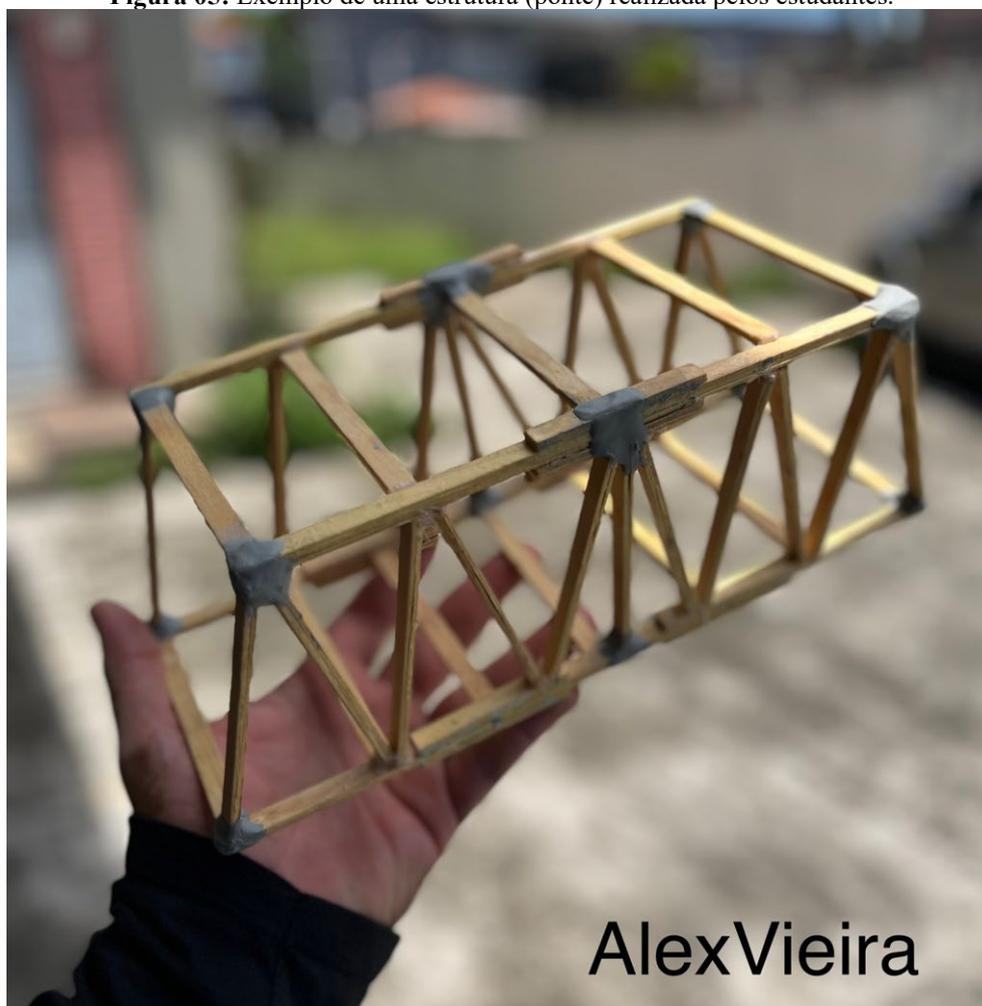
Fonte: Autoria própria (2022).

Após a fase inicial de montagem, que foi orientada na escola, os últimos ajustes a serem dados nas pontes foram liberados para serem realizados em casa. Finalizada a etapa de construção se processou a fase de verificação das estruturas, sendo analisados os aspectos de

¹⁵ Mesmo não conseguindo entregar na data para participação no concurso, sendo a atividade parte integrada na avaliação processual da unidade, a equipe teve a chance de realizar a entrega posterior como segunda chamada no contexto de uma recuperação paralela.

conformidade exigidos no edital, a saber: dimensões e materiais utilizados, sendo aferida também a massa da estrutura, já que esta fazia parte da avaliação. Sendo assim, a pontuação final de cada equipe participante seria dada pela relação entre a carga de ruptura e a massa da estrutura, somado a uma nota atribuída à estética¹⁶ da ponte, sendo que a equipe vencedora seria a que obtivesse maior pontuação ao final dos cálculos¹⁷. Ao fim, a estrutura deveria ser composta por duas treliças (construídas a partir dos resultados no programa *ftool*), estando ligadas entre si nos *nós* por uma distância de 10 cm (largura da estrutura) e tendo 30 cm de comprimento total que deveria vencer um vão de aproximadamente 26 cm descontando-se os apoios (vide figura 05).

Figura 05: Exemplo de uma estrutura (ponte) realizada pelos estudantes.



Fonte: Autoria própria (2022).

Para a determinação da massa da estrutura foi utilizada uma balança eletrônica fornecida pela escola no dia do concurso. Como suporte para a carga a ser atribuída na ponte, foi utilizado

¹⁶ Mesmo sendo um critério relativo, foi indicado no edital que a criatividade na escolha da geometria da ponte era um dos fatores que estariam sendo avaliados.

¹⁷ Carga em Kg (x,xx), peso da ponte em Kg (x,xx) nota estética variando de 0,00 a 10,00.

um gancho e um balde plástico que tiveram suas respectivas massas desprezadas para fins de cálculo de escore das equipes. O vão foi simulado utilizando duas carteiras de aluno, obedecendo a distância solicitada no edital. Desse modo, procedeu-se a realização dos testes de carga das pontes e os dados de carga limite/ruptura foram anotados em um quadro exposto as equipes e ao público presente. As cargas de ruptura foram criadas a partir de sacos plásticos que foram preenchidos com brita tendo cada um a massa de 1 kg, sendo colocados um de cada vez após uma contagem de 10 segundos entre a colocação da carga no balde e o incremento de uma nova carga. (vide figura 05)

Figura 05: Teste de carga de uma ponte no concurso.



Fonte: Autoria própria (2022).

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DO CONCEITO DE UNIDADE CURRICULAR NO CONTEXTO DO CONCURSO DE PONTES

De fato, foi perceptível uma nova dinâmica no contexto da sala de aula ao se priorizar uma convergência nas disciplinas em detrimento ao isolacionismo delas no que tange a resolução de um problema proposto. O diálogo entre os saberes, estes se relacionando e contribuindo para a solução do problema, aqui a construção da ponte de palitos de picolé, foi fundamental para que os estudantes pudessem ver que as disciplinas (matérias escolares) se correlacionavam e que era possível transpor a barreira imposta pela disciplinarização dos

saberes. Nem todas as disciplinas foram aplicadas diretamente na atividade, mesmo assim, ora ou outra, era citada a possibilidade, por exemplo, de se iluminar a estrutura, trazendo a alusão a disciplina Instalações Elétricas, o que poderia ter sido realizado caso o projeto não estivesse sendo realizado no período de encerramento do calendário letivo.

No que se refere participação dos estudantes na atividade, todas as equipes obtiveram êxito tanto na construção quanto no quesito integridade estrutural, já que a ideia inicial era suportar 10kg e sendo adotado um fator de segurança da ordem de 40%, todas conseguiram que suas respectivas estruturas suportassem a carga limite de 14 kg o que levou a massa da estrutura e o design terem assumido o papel de índices de desempate da atividade no que tange a colocação de cada equipe no concurso.

No que se refere ao que foi aprendido, chama atenção o fato da eficácia das estruturas, já que os estudantes se demonstraram surpresos pelo resultado do teste de carga, cenário contrário ao do início da atividade onde estavam presentes a desconfiança e a descrença em relação ao propagado sucesso da estrutura. De outro modo, mesmo aparentando ser um processo simples, a construção da ponte de palitos de picolé, trás a reboque conceitos ligados as disciplinas da Base Comum como Matemática e Física e a necessidade de conhecimento de propriedades dos materiais (Química) envolvidos em caso de um estudo mais detalhado.

Já no que tange a Unidade Curricular e a práxis didática no contexto da atividade, e tendo que a escola ao qual foi desenvolvida a atividade ainda não aderiu ao que preconiza a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)¹⁸, a adoção do termo Unidade Curricular no presente trabalho, se refere mais a um contexto de multidisciplinaridade/interdisciplinaridade do que à base de um Itinerário Formativo que tenha sido adotado pela escola.

Desse modo, para além de uma atividade com carga horária pré-definida e subscrita em um itinerário normativo pré-estabelecido como currículo no sentido formal escolar, foi-se traçada uma estratégia metodológica sem a adoção de escolhas relativas ao “quanto”, “quando”, “o que” e “como” se deveria ensinar dentro de um roteiro hierárquico no contexto das disciplinas técnicas envolvidas e sim ao que era necessário para resolução do problema, reforçando a ideia de uma metodologia por projetos onde “[...] o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos

¹⁸ A Base Nacional Comum Curricular é uma política nacional curricular que “[...] constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação básica no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 7).

preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal” (DUARTE, 2010, p. 41).

Assim procedendo, é importante reforçar que a ideia de Unidade Escolar transcendeu a especificidade e o rigor de um itinerário normativo e serviu intuitivamente para estabelecer vínculos entre as disciplinas, reforçando o aprender fazendo, o *learning by doing*¹⁹, não deixando de desenvolver nos estudantes as habilidades que proporcionaram as competências necessárias para execução e compreensão do que estava envolvido na atividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acessado em: Mar. 2023.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação Porto Alegre**, v. 1, n. 2, 1990, p. 177-229. Disponível em <https://pppec.ufms.br/files/2020/09/A-história-das-disciplinas-escolares-2020-09-21.pdf>. Acessado em: Nov. 2022.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannonica, v. 1, n. 5, 1992, p. 28 - 49. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf. Acessado em: Fev. 2023.

FTOOL – **Two-dimensional Frame Analysis Tool**. UFRJ. Rio de Janeiro. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5072694/mod_resource/content/1/manualftool.pdf. Acessado em: Out. 2022.

HIBBELER, R. **Resistência dos materiais**. 7.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SANTOS, A. V dos. **Edital do I Concurso de Pontes Arquiteto Diógenes Rebouças do CEEPLT Luiz Pinto de Carvalho**. 1 ed. Salvador, 2022.

SCHMIDT, R. J.; BORESI, A. P. Formulações alternativas do equilíbrio de Forças Coplanares. In: **Estática**. Ed. Thomson Pioneira, São Paulo, 2003.

¹⁹ O termo "*learning by doing*" enfatiza a importância da prática e experiência direta na aprendizagem. Popularizado por John Dewey, tem sido amplamente aplicado em educação e treinamento profissional.

CAPÍTULO 19

FÍSICA APLICADA À LOGÍSTICA: PROPOSTA DE ENSINO DE ARMAZENAMENTO DE CARGAS

Alex Vieira dos Santos

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de abordagem contextual para o ensino de Física no curso técnico de Logística a partir de uma experiência ocorrida no CEEPLT Luiz Pinto de Carvalho entre os anos de 2016 e 2019. Desse modo, é apresentada no presente texto a proposta original para fins de ajustes e possível replicação. O foco é a busca da contextualização dos tópicos da Física com as áreas de aplicação específicas de atuação do futuro profissional de logística, em especial, na área de administração de materiais. Assim, a experiência de ensino foi construída priorizando uma concatenação entre a introdução ao estudo de Física (Mecânica Clássica) e as situações que os educandos podem vir a enfrentar em sua prática profissional no mundo do trabalho. Ao final, foi possível constatar na experiência original, a importância de uma abordagem onde a Física seja aplicada à Logística como forma de dar significado sobre o que está sendo ensinado aos estudantes e no contexto da escola a viabilidade de replicação por parte de outros docentes. Assim procedendo, acredita-se que novas perspectivas e estratégias, se planejadas e contextualizadas de forma gradual, podem possibilitar mudanças significativas no ensino e na aprendizagem, bem como na formação do aluno cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Física. Ensino de Ciências. Logística e Armazenamento.

1. O CONTEXTO DA ESCOLA, DO CURSO, DO PÚBLICO E DA DISCIPLINA

O Centro Estadual de Educação Profissional em Logística e Transportes Luiz Pinto de Carvalho é uma escola situada em São Caetano, bairro da periferia de Salvador. Atualmente a escola oferece a modalidade de educação profissional integrada ao médio para os cursos de Logística, Administração, Eletrotécnica, Edificações e Eletromecânica²⁰. O curso de logística se estrutura mesclando disciplinas da base comum do currículo com as disciplinas do eixo tecnológico durante os três anos de duração do curso. Espera-se que ao final o estudante tenha uma formação técnico científica aliada à sua posição como cidadão no contexto da sociedade em que está inserido. No rol das disciplinas do eixo comum, está a disciplina Física que o aluno deverá cursar desde o primeiro ano com uma carga horária de duas horas-aula por semana e no último ano com a carga de uma hora-aula por semana. O perfil dos educandos se caracteriza por estudantes que residem nos arredores da escola, recém-saídos da nona série e, em muitos casos, desconhecedores do que venha a ser o campo de estudo da Logística e suas atividades

²⁰ O relato original foi realizado no XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física em 2017 (SP), à época a escola oferecia matrícula nos cursos de Logística, Administração, Eletrotécnica e Manutenção Automotiva. A formação técnica até então era realizada em 04 anos e a disciplina Física estava prevista somente no penúltimo ano de sua trajetória com uma carga horária de duas horas-aula por semana.

correlatas²¹. É nesse contexto que a disciplina Física é ofertada e no rol das atuais transformações decorrentes da BNCC e das mudanças na matriz dos cursos profissionalizantes, faz-se necessária uma abordagem que contemple tópicos do currículo da Física que vislumbrem uma aplicabilidade no campo de atuação do futuro técnico em logística, bem como seu contexto social e econômico (MOREIRA, 2000).

Tendo como base a divisão clássica dos livros didáticos nas quatro grandes áreas de atuação da Física na educação básica, a saber, Mecânica Clássica, Termologia, Eletricidade e Física Moderna e levando em consideração as competências e habilidades que se esperam dos educandos em relação a sua formação técnica, optou-se pela adoção de uma abordagem contextual no ensino de Física o que possibilitou, dentre outros aspectos, a correlação entre a prática do técnico em logística e os tópicos de estudo que são apresentados nos livros didáticos. Assim procedendo, mesmo que uma unidade escolar ainda não tenha aderido à BNCC, não inviabiliza uma replicação da experiência.

2. O ARMAZENAMENTO DE CARGAS E SUA CORRELAÇÃO COM A FÍSICA

O conceito de logística envolve a ideia de uma operação integrada para possibilitar o suprimento e a distribuição de produtos de forma racionalizada. Desse modo, os termos mais comuns desse contexto é planejar, coordenar e executar um processo, visando à redução de custos e o aumento da competitividade da instituição. Para Christopher (2009) a Logística é definida como:

o processo de gerenciamento estratégico da compra, do transporte e da armazenagem de matérias-primas, partes e produtos acabados (além dos fluxos de informação relacionados) por parte da organização e de seus canais de marketing, de tal modo que a lucratividade atual e futura seja maximizada mediante a entrega de encomendas com o menor custo associado CHRISTOPHER (2009, p. 3).

Assim, conceitos relativos à ocupação física, ligados a armazenagem dos materiais, velocidade dos processos e movimento de cargas, assumem grande importância na Logística. Os modernos conceitos no campo de estudos da Logística preconizam a integração dos elos entre fornecedores, organização e consumidores e é nesse contexto que conceitos físicos são de importante relevância para os futuros profissionais que irão atuar no ramo técnico da Logística. Espaço, altura, peso, tempo, massa, são alguns dos conceitos que são diariamente discutidos nas salas de aula e nas práticas em Logística. Adequação de espaços, otimização do espaço,

²¹ Foi realizada uma sondagem com os estudantes no início do ano letivo de 2023 e ao serem questionados através de formulário de pesquisa sobre a escolha do curso e o que seria a área de sua escolha profissional, 74,5% dos estudantes do 1º ano disseram desconhecer o que seria a Logística e 84,3% relataram que o curso não foi escolha deles e sim dos pais em um conjunto de 130 estudantes.

limite de carga a ser empilhada ou mesmo o tempo de armazenamento são variáveis que, se aplicadas coerentemente, podem maximizar os processos logísticos e minimizar perdas e prejuízos financeiros.

Desse modo, entender as variáveis físicas e suas correlações com o contexto de armazenamento na Logística, levam a soluções para os problemas de estocagem de materiais que por sua vez possibilita uma melhor integração entre as cadeias de suprimento, produção e distribuição. O que pode proporcionar ainda: (a) Melhoria na organização e controle de armazenagem e (b) Melhoria nas condições de segurança de operação do depósito (CHING, 2001; HARA, 2010; MARTINS, 2000).

Levando-se em consideração que os conceitos da Logística são tratados em disciplina específica e que as aplicações relativas a armazenamento e transporte estão inseridas no plano de curso desta, torna-se necessário que exista à priori uma coordenação que realize a mediação entre o docente da área específica e o docente de Física a fim de negociar em que momento (Séria/Unidade) viessem a poder trabalhar de maneira colaborativa tais conceitos²². De outro modo, a inexistência da coordenação não inviabiliza a replicação, mas demanda um esforço adicional ao docente da disciplina Física envolvido, tomando as devidas precauções sobre os conhecimentos prévios dos estudantes sobre armazenagem.

Mas para que essa confluência entre os objetivos de ensino da Física se mesquem com os da Logística como em uma simbiose frutífera é necessário que principalmente o docente de Física esteja aberto a abrir mão de um currículo engessado que está posto e vislumbre a possibilidade de realizar mudanças em seu itinerário que se repete anos a fio sem nenhuma possibilidade de novos caminhos e quebras temporais no que é comumente chamado “assunto a ser dado”, sendo este visto como uma concatenação seriada de tópicos. Essa característica de tratar os conteúdos como imutáveis levam invariavelmente os docentes a se distanciarem de um ensino de Física que esteja vinculado ao contexto da educação profissional.

Para além da questão de rumos a serem tomados pelas escolhas particulares dos docentes no que tange o currículo, ainda se apresenta a questão de BNCC que muitos ainda se sentem desconfortáveis em associar os papéis das disciplinas no contexto do Novo Ensino Médio e passando para a Educação Profissional esse desconforto se agrava na medida em que ainda não

²² Excetuando-se nos casos em que o docente tenha conhecimento da área de Logística como ocorreu na experiência de ensino entre 2016-2019.

existe, até o presente momento, uma orientação específica por parte da Superintendência de Educação Profissional da Bahia para a inserção da BNCC no âmbito da Educação Profissional integrada ao Ensino médio.

Para a etapa do Ensino Médio as Diretrizes Curriculares Nacionais buscam explicitar a necessidade de recriação da escola e o reconhecimento das rápidas transformações sociais que se processam na dinâmica social. Nesse sentido, a BNCC traz a possibilidade de mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas que se traduz os itinerários integrados, nos termos das DCNEM/2018, e no que tange a área das ciências da natureza e suas tecnologias diz que é necessário o:

aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em **contextos sociais e de trabalho**, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, **física** geral, **clássica**, molecular, quântica e **mecânica**, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, **considerando o contexto local** e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; (DCNEM/2018, p. 7, grifos do autor).

Assim, tais itinerários postos à realidade de cada escola e das possibilidades físicas e de corpo docente, devem garantir que se traduza uma realidade que favoreça o protagonismo juvenil em um contexto de metodologias que estimulem a investigação científica, os processos criativos a intervenção sociocultural e o empreendedorismo. Nesse sentido a organização curricular, como já acentuado anteriormente, deve estar flexível para que se possa fazer dialogar as questões da disciplina Física com os conhecimentos Técnicos do armazenamento de cargas na Logística, buscando desse modo não incorrer em visões deformadas da Física, que sempre dificultam a compreensão dos conceitos, fatos e leis e, de forma recorrente, reforçam uma tradicional versão bancária da memorização de fórmulas e regras.

Ademais, faz-se ainda a necessidade de ressaltar junto ao estudante que a disciplina Física está relacionada às suas necessidades básicas, sua alimentação, sua moradia, sua saúde, seu transporte e que estará intrinsecamente ligada ao seu futuro trabalho. Tendo como ponto de partida esse cenário, optou-se por centrar as atividades dentro de tópicos ligados à Logística e desse modo, correlacionar esses tópicos com a Física.

Partindo das premissas expostas, segue o relato de como se deu a experiência de ensino do tema Armazenamento de Cargas em Logística e suas ligações com a Mecânica Clássica em

uma atividade desenvolvida durante uma unidade letiva em turmas regulares do curso Técnico em Logística entre 2016 e 2019 com estudantes do curso de Logística.

3. A ATIVIDADE EM SEUS DETALHES: OS CAMINHOS QUE FORAM NEGOCIADOS NA EXPERIÊNCIA ENTRE OS ANOS DE 2016 E 2019

A disciplina Física, em especial, a Mecânica Clássica, foi trabalhada no curso técnico em Logística considerando duas das etapas no que tange a função da logística em uma empresa, a saber: o armazenamento e a movimentação de cargas. Assim, foi considerado o armazenamento e sua correlação com a Física no contexto das atividades desenvolvidas por um técnico em logística. Inicialmente, dentro da disciplina Física, foi apresentada uma revisão de tópicos que tratavam sobre as unidades de medidas e suas transformações, já que os alunos utilizam as grandezas ligadas a massa, tempo e dimensões dos produtos que são armazenados nos pallets²³.

Os conceitos de massa e peso, foram o foco inicial da atividade, sendo utilizado como base de referência teórica o Livro Didático de Física Volume 1²⁴ (2009) e o Guia Prático de Operações Logísticas (2009). Após uma introdução sobre a importância das ciências da natureza e uma revisão conceitual das unidades de medidas, os alunos foram provocados a assumirem o papel de futuros técnicos de logística em um galpão de armazenamento (Centro de Distribuição) e para tal foram adotados alguns produtos do uso cotidiano, por escolha dos estudantes, para serem seus objetos de pesquisa, tais como sabão em pó, margarina, leite em pó, mistura para bolo etc. A utilização dos produtos e de suas respectivas caixas em seu tamanho real proporcionou que eles tivessem um contato com as dimensões, massa e ideia de volume dos produtos.

Assim as equipes de estudantes foram convidadas a levar para a sala de aula caixas de papelão de seus respectivos produtos para simular o armazenamento²⁵, o que proporcionou o conhecimento das variáveis necessárias para a armazenagem, a saber: (a) dimensões da caixa; (b) número de unidades de produtos por caixa; (c) massa dos produtos e (d) empilhamento máximo das caixas. Tais variáveis são de fundamental importância para o correto armazenamento e ajuste dos produtos nos pallets, que possuem uma dimensão própria, a

²³ pallet é um estrado de madeira, metal ou plástico que é utilizado para movimentação de caixas de peixes, ou compras em mercado.

²⁴ Na atual BNCC o livro didático que pode ser usado é o de Ciências da Natureza como o Multiversos: Movimentos e Equilíbrios na Natureza de Godoy, Dell' Agnolo e Melo da editora FTD, 2020.

²⁵ As caixas foram coletadas em supermercados no bairro.

depende do modelo, bem como, um limite máximo de carga que pode ser analisado no contexto da disciplina tanto em Kg (massa) ou em Newtons (peso)²⁶.

Como a escola não dispunha de pallets à época, foi simulado no chão, com o auxílio de uma fita adesiva, uma área de armazenamento que iria delimitar o espaço ocupado pelos pallets. Desse modo os estudantes puderam medir, com auxílio de uma trena, as dimensões dessa área para proceder os cálculos de determinação de quantidade de caixas possíveis a serem armazenadas e posteriormente a massa máxima dessas caixas a partir das informações que constavam em cada produto, bem como o limite de carga a partir do modelo de pallet adotado e o empilhamento máximo de cada produto (vide figura 01).

Figura 01: Estudantes realizando as medições em sala de aula.



Fonte: Autoria própria (2017).

O conceito de gravidade e a correlação do Peso e Massa das cargas foram discutidos, partindo dos conceitos trazidos pelos estudantes em suas vivências no curso técnico e em seu contexto social (AIKENHEAD, 1996; COBERN, 1994). Buscou-se então salientar que a atividade armazenagem dos produtos não estava somente ligada as dimensões dos produtos, mas também a carga que um pallet poderia suportar e a relação dessa carga (kg ou Newtons) com o quantitativo real que poderia ser estocado por unidade de pallet. Assim, foi trabalhado em sala o conceito da ação e reação inseridos no contexto das Leis de Newton partindo dos

²⁶ É de fundamental importância que as caixas sejam as mesmas dos produtos que cada equipe escolheu, pois, as variáveis de cálculo estão impressas nas respectivas caixas.

dados reais trazidos pelos alunos em suas pesquisas de campo, a saber: massa do produto, massa do pallet, dimensões dos produtos e dos pallets.

As informações contidas nas caixas proporcionaram ainda a estimativa de empilhamento máximo das caixas e quais as condições de armazenamento e acondicionamento dos produtos, que também se inseriam no contexto dos tópicos discutidos na Mecânica Clássica. Assim procedendo, em sala de aula, foram realizadas as medições e a orientação para os cálculos que viriam determinar como se procederia o armazenamento das caixas obedecendo os critérios de cada empresa fabricante dos produtos escolhidos pelos estudantes (vide figura 02).

Figura 02: Estudantes realizando os cálculos para determinação do quantitativo e massa (kg e Newtons) da carga.



Fonte: Autoria própria (2017).

Foi ainda orientado que cada equipe tivesse um diário de bordo e que neste constassem os respectivos dados dos produtos, as tomadas de decisões das equipes e o fluxo de informações obtidos desde o início da atividade até a sua finalização, fazendo uma alusão a outra disciplina técnica do currículo do curso de Logística, a saber: Sistemas de Informações Gerenciais (vide figura 03).

Figura 03: Diários de bordo de cada equipe, com seus respectivos produtos.



Fonte: Autoria própria (2017).

Esse diário de bordo foi um dos itens avaliados ao final da unidade letiva, tendo como rubrica de avaliação: (a) Pesquisa bibliográfica, (b) Realização dos exercícios em sala, (c) Registro das etapas de trabalho e (d) Organização do diário de bordo. A prática de armazenamento foi realizada após a finalização dos cálculos tendo uma aula para a apresentação de cada equipe quando era apresentado o produto as características de armazenamento e os cálculos realizados, bem como os conceitos físicos que foram aplicados durante a determinação dos parâmetros de armazenagem (vide figura 04).

Figura 04: Estudantes realizando a estocagem após os cálculos.



Fonte: Autoria própria (2017).

Ao final da unidade foi realizada uma verificação escrita individual como parte integrante da avaliação do processo, contendo 5 questões objetivas que versavam sobre as atividades desenvolvidas no contexto da unidade.

4. OS RESULTADOS TRADUZIDOS EM OUTROS RESULTADOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PROPOSTA

A perspectiva inicial da abordagem era que ao final da unidade letiva os estudantes da educação profissional pudessem verificar na prática a correlação entre a Mecânica Clássica, em especial, as Leis de Newton, e a sua futura prática profissional como técnico de logística no setor de operações logísticas, o que foi cumprido com relativo sucesso. Mas o principal ganho da atividade foi a realização de uma simulação de armazenamento em sala de aula e a verificação dos parâmetros físicos necessários para tal. Foi nesse momento que o estudante pode experimentar na prática a Física aplicada a Logística. De outro modo, ainda no contexto das atividades desenvolvidas em sala de aula, os educandos realizaram a produção textual do diário de bordo de sua equipe, o que se apresentou, de outro modo, como um exercício para potencializar a escrita e a leitura.

No decorrer das 4 semanas de atividade, percebeu-se que além de uma visão estereotipada que os estudantes possuem sobre a Física como uma disciplina dissociada de seu cotidiano, foi possível reforçar a necessidade de dar significado ao que se ensina no contexto da educação profissional, em especial, no que tange as disciplinas do eixo comum, aqui em especial, na Física, Química, Biologia e Matemática. Mesmo com as diversas discussões realizadas no âmbito da escola, os docentes do eixo comum, ainda não realizam as devidas correlações entre os conteúdos de suas disciplinas com a formação técnica dos educandos e, desse modo, selecionam e lecionam conteúdos como se estivessem lecionando para o ensino médio. Tal posicionamento ainda é corroborado em muitos casos pela falta de uma coordenação pedagógica tanto para as disciplinas do núcleo comum, quanto para as disciplinas do eixo técnico.

Importante ressaltar que o presente texto, mesmo tendo sido realizado antes da completa aprovação da atual BNCC, ainda se apresenta, com seus devidos ajustes, como um caminho alternativo de abordagem para o ensino de Física na educação técnica integrada ao ensino médio. Ademais, os relativos ganhos trazidos pelo contexto da aprendizagem dependem, e muito, do posicionamento adotado pelo docente em sua práxis e a flexibilidade de ajustes curriculares por parte da gestão da escola. O caminho metodológico de partir dos tópicos da

Logística, para os conceitos científicos da Física (conteúdos curriculares), se demonstra um caminho fértil para a ressignificação do que se estuda em sala de aula, bem como uma outra via de abordagem metodológica e curricular que pode ser replicada por docentes da área das ciências da natureza com tópicos que estejam ligados as respectivas disciplinas.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. Science education: border crossing into the subculture of science. **Studies in Science Education**, v.27, p.1-52, 1996. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057269608560077>. Acessado em: Dez. 2022.

ALVARENGA, B.; MÁXIMO, A. **Física**. São Paulo, Scipione. Volume 1, 2009.

BALLOU, R. H. **Administração de Logística Empresarial**. São Paulo: Editora Atlas, 1993.

CASTIGLIONE, J. A. M. **Logística Operacional: Guia Prático**. 2. Ed. - São Paulo: Érica, 2009.

COBERN, W. W. World view, culture, and science education. **Science Education International**, vol. 5, p. 5 - 8, 1994. Disponível em: https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=science_slcsp. Acessado em: Dez. 2022.

CHING, H. Y. **Gestão de Estoques na Cadeia de Logística Integrada**. 2a edição. São Paulo: Atlas, 2001.

CHRISTOPHER, M. **Logística e gerenciamento da cadeia de suprimentos: criando redes que agregam valor**. Trad. Mauro de Campos Silva. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

GODOY, L. P; DELLÀGNOLLO, R. M.; MELO, W. C. **Multiversos: ciências da natureza: movimentos e equilíbrios na natureza: ensino médio**. 1. ed. – São Paulo: Editora FTD, 2020.

HARA, C. M. **Logística - Armazenagem, Distribuição e Trade Marketing**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2010.

MARTINS, P. G. **Administração de Materiais e recursos Patrimoniais**. São Paulo: Saraiva 2000.

MOREIRA, M. A. Ensino de Física no Brasil: retrospectiva e perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 22, n. 1, p. 94-99, mar. 2000. Disponível em: http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivo/projetos/artigos/MOREIRA_2000.pdf. Acessado em: Jan. 2023.

SANTOS, A. V. dos. Armazenamento de cargas na Logística: Relato de experiência da introdução ao ensino de Física em um curso técnico integrado ao médio. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA**, 2017, São Carlos. Anais do XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2017, Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/~snef/xxii/>. Acessado em: Dez. 2018.

CAPÍTULO 20

FINALIDADE DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DISCENTE

Eder Rodrigo Mariano
Valber Ribeiro Costa Filho
Ludmilla Maria Pimenta Sousa
Jarvisson Allef Dias Cabral

RESUMO

As Artes Marciais e Desportos de Combate (AM&DC) contextualizadas no ensino básico ainda sofrem distorções quanto a compreensão de sua finalidade na formação do aluno. Diante desta realidade, esta investigação objetivou analisar a percepção dos alunos no ensino secundário sobre a finalidade das AM&DC na Educação Física. Integraram à investigação 150 participantes distribuídos em 5 turmas. Os alunos responderam à pergunta antes e após a participação nas aulas AM&DC. As intervenções consistiram na aplicação de uma aula teórica seguida de prática, ambas com duração de 50 minutos. Foram ministrados conteúdos sobre modalidades com técnicas de agarre (Judô, Jiu-jitsu, Sumô, Huka-huka e Greco-Romana; de toque (Boxe, Capoeira, Muay-thai, Karatê e Taekwondo); e com instrumento, a Esgrima (Florete, Sabre e Espada), sendo abordadas duas modalidades de cada tipo de técnica para cada turma. Os dados coletados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo de Bardin, e após a categorização e codificação das respostas, os dados foram inseridos no *Software Statistical Package for the Social Science (SPSS)* versão 24.0, IBM, 2016 para a análise estatística. Os resultados mostraram que, antes de participarem das aulas de AM&DC, a finalidade deste conteúdo na Educação Física servia para “aprender a se defender” (43,6%) “melhorar o condicionamento físico” (n=44; 29,3%), “vencer o oponente” (n=19; 18,6%), “aprender a atacar o inimigo” (n=7; 4,6%). Entretanto, ao final do estudo, prevaleceu a percepção de que as AM&DC tinham como propósito levar os alunos a “aprender novas culturas” (n=61; n=74; 40,6%), “formação (valores pessoais)” (48,8%). levando em consideração a afirmativa, neste cenário, que o efeito da implementação das AM&DC na Educação Física foi positivo no sentido de elucidar os participantes quanto aos objetivos e a relevância da temática para a formação cultural e ética dos alunos.

PALAVRAS-CHAVES: Artes Marciais. Desportos de Combate. Educação Física. Valores pessoais. Cultura.

1. INTRODUÇÃO

O Desporto de combate e Artes Marciais (AM&DC), é uma forma de participação e integralização no conteúdo quando abordado na pedagogia de inclusão social e escolar, por essa personificação de abordagem, é visto como uma fundamentação de valores e conceitos que se voltam para filosofia empregada nos contextos diários. Infelizmente as (AM&DC) contextualizadas no ensino básico ainda sofrem distorções quanto a compreensão de sua real finalidade na formação dos alunos sendo majoritariamente atrelada ao estímulo de brigar e violência no ambiente escolar e, em alguns casos, fora deste contexto (MAZZONI, 2011).

A Educação Física Escolar (EFE) está inserida em um amplo contexto que visa englobar diversas vertentes e discussões, em suma esses debates permeiam por olhares centrados e focados mais para questões sociais e políticas voltadas par Educação Física e os professores

que nela trabalham com discussões mais frequentes e mais trabalhadas desde o final da década de 1980 (MOURA, 2019), como base a Lei de diretrizes brasileira (LDB) é por direito inserir assuntos e temáticas que são de teor contextualizado da disciplina de Lutas.

No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), são propostas diferentes atividades corporais, com ênfase em uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminações sociais, físicas, sexuais ou culturais por parte das escolas e dos educadores (BRASIL, 1998).

Um dos temas transversais proposto pelo documento supracitado é a Pluralidade Cultural, que valoriza as diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais. Este documento destaca que “no Brasil, as danças, os esportes, as Lutas, os jogos e as ginásticas, das mais variadas origens étnicas, sociais e regionais, compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado” (BRASIL, 1998, p. 39).

Ao adentrar-se nos eixos temáticos da EFE, especificamente, nas Lutas e Esporte de Combate, percebem-se adaptações e correlações feitas entre as modalidades e a realidade de cada sociedade, das quais emergem temáticas relevantes e pertinentes para um debate com alunos no ensino médio, segundo a BNCC (BRASIL, 2018).

Quando se fala de Lutas e suas finalidades, necessitam elencar suas funções sociais e filosóficas, e entende-se que é bastante significativa a implementação deste conteúdo com o propósito de elucidar e ampliar os horizontes culturais dos estudantes, conforme reforça a BNCC (BRASIL, 2018).

Maldonado (2022) e Campos e Antunes (2021) compactuam com a prerrogativa da BNCC e enfatiza o quão relevante é a discutir-se sobre corpo, saúde, ética, gênero e o próprio sentido dessa unidade temática entre os alunos para contribuir no seu desenvolvimento e formação educacional, nas diferentes etapas escolares.

Na tríade, professor, aluno e as Lutas, Rodrigues e Antunes (2019) vislumbram um caminho que potencializa ao estudante evoluir no campo do autoconhecimento e da sociabilidade, e sobre o papel docente, o autor comenta que:

O professor é responsável pela forma na qual as lutas terão impacto na vida dos alunos, por exemplo, ao se supervalorizar a vitória, o aluno expressa-se de forma competitiva com seus próprios colegas de treino, ocasionando a sua inibição em uma derrota, proporcionando uma cobrança a sai mais do que o necessário, buscando a utilização de sua forma acima da técnica, o que além de dificultar sua aprendizagem, pode levar a comportamentos mais agressivos. Da mesma forma, no caso do aluno vitorioso, quando supervalorizado poderá realmente se sentir superior e não compreender os aspectos educacionais propostos (RODRIGUES; ANTUNES, 2019, p. 23).

Levar o aluno a compreender o porquê se luta e para que se luta, dentro de um contexto educacional, possibilita-o a abrir novas janelas de conhecimento que vão levá-lo a analisar com um olhar crítico a realidade que o cerca.

Justifica-se o viés desta investigação, especificamente, devido à escassez de discernimento ou reconhecimento do potencial das Lutas no campo das dimensões sociais, tendo em vista os princípios éticos, significados e a formação de valores nelas inseridos e a necessidade de desenvolver a formação social do aluno no contexto escolar.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo verificar o efeito do ensino das Lutas a partir da percepção dos alunos no 3º ano do ensino médio, sobre a finalidade desta unidade temática no contexto de ensino da Educação Física escolar, numa escola do município de Pinheiro (MA).

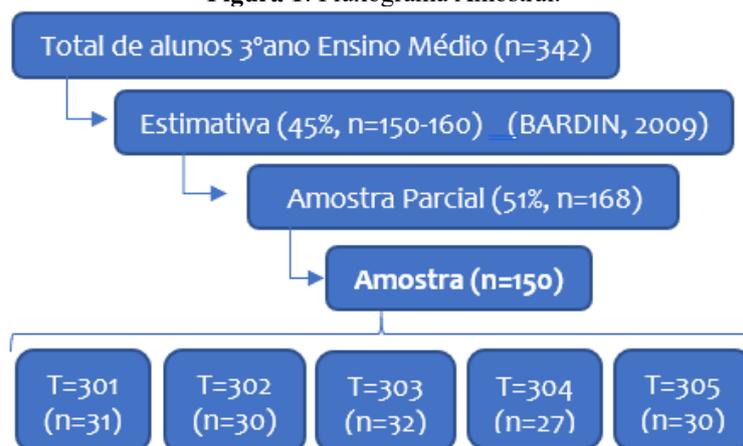
2. METODOLOGIA

Este estudo qualitativo caracterizou-se por uma pesquisa-ação, de cunho descritivo por envolver o campo social e estabelecer uma relação ação-resposta, como aponta Thiollent (2008), e por retratar a situação real de ensino no cenário da Educação Física escolar com a participação de um grupo de alunos. Ressalta-se que esta pesquisa compreende parte de uma investigação mais ampla que abarca outras dimensões, além da social.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, com o parecer número 3.212.643. Para ingressar, os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e foram autorizados pelos responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e responderam à questão central do estudo: “Qual a principal finalidade do ensino das Lutas nas aulas de Educação Física?”. Para permanecer e finalizar o estudo, os alunos tiveram que participar de 75% das aulas propostas e responder à questão supracitada.

No universo amostral havia 342 alunos cursando o 3º ano do ensino médio. A partir da representatividade amostral (51%), proposta por Bardin (2009), iniciaram a pesquisa 168 participantes. Após a desistência e a baixa frequência nas aulas, 18 alunos não finalizaram o estudo. Assim a amostra, por conveniência constituiu-se por 150 alunos divididos em 5 turmas (301 a 305), como ilustra o Fluxograma Amostral, na Figura 1, a seguir:

Figura 1: Fluxograma Amostral.



Fonte: Autoria própria (2022).

A práxis pedagógica, aplicada em cada turma, foi realizada em 6 encontros semanais. Em cada encontro foi ministrada uma aula teórica seguida de aula prática com 50 minutos cada. Utilizou-se uma sala convencional na qual foi instalada um tatame 40m².

Adotou-se, para a definição das modalidades, a classificação proposta por Breda (2010) que envolve as Lutas com elementos/ações de curta, média e longa distância, como o agarre, o toque e o uso de instrumento. Desta forma, a cada turma, foram ministrados conteúdos de duas modalidades de cada classificação, conforme mostra tabela 1, abaixo:

Quadro 1: Distribuição aleatória das modalidades de Lutas entre as respectivas turmas.

Turmas	301	302	303	304	305
Modali-dades	Jiu-Jitsu, Huka-huka; Capoeira, Muay-Thai; Esgrima	Judô, Huka-huka; Karatê, Boxe; Esgrima	Greco-Romana, Jiu-Jitsu; Boxe, Capoeira; Esgrima	Sumô, Greco-Romana; Taekwondo Karatê; Esgrima	Sumô, Judô; Muay-Thai, Taekwondo; Esgrima

Fonte: Mariano *et al.* (2022).

No que tange às estratégias de ensino, adotou-se nas aulas teóricas, a explanação sobre os conceitos, evolução histórica, personagens, rituais, aspectos culturais e místicos das Lutas, bem como, os princípios e as filosofias, e as ações técnicas peculiares de cada modalidade, com recursos audiovisuais. Para as aulas práticas, implementou-se os jogos de oposição, que tem como pilar, a ludicidade, o fomento ao respeito às regras e ao oponente, que segundo Avelar-Rosa e Figueiredo (2009) são elementos essenciais em atividades de combate dual.

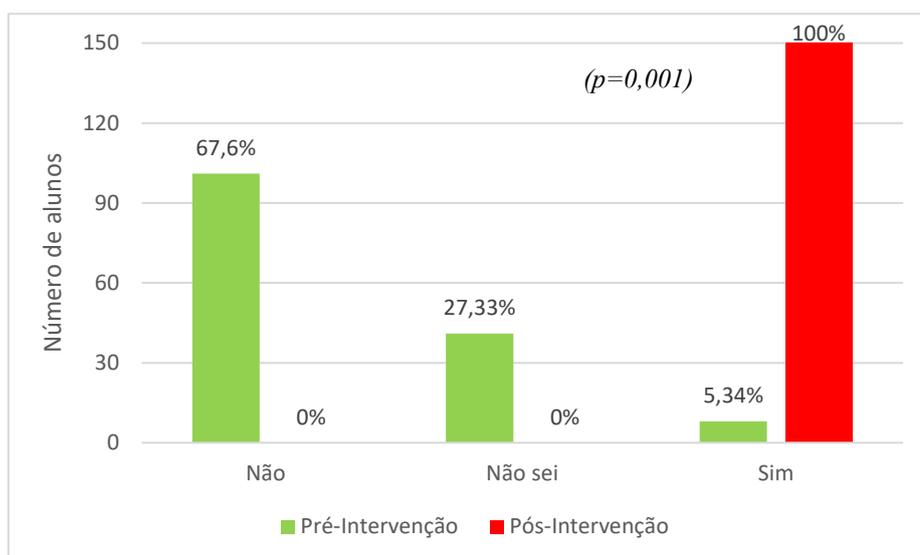
As respostas contidas no questionário foram avaliadas a partir da Análise Categorical (AC) (BARDIN, 2009) com a realização de uma leitura minuciosa visando a compreensão da essência da resposta para, em seguida, realizar a categorização e codificação dos conteúdos considerando a similitude das respostas.

Na próxima etapa, os dados foram planejados e inseridos no *Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 24.0, IBM, 2016, para análise estatística comparando os momentos pré e pós-intervenção pedagógica. Em todas as avaliações, foi considerado o Índice de Confiança (IC=0.05) e ($p = 0,05$) para a validação das hipóteses apontadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A gráfico 1 nos mostra apenas 8 (5,34%) alunos confirmando estarem cientes de que Lutas é uma unidade temática da EF; 41 (27,33%) estudantes não souberam responder a esta pergunta; e, registra-se 101 (67,3%) alunos atestando não ter consciência de que as Lutas fazem parte do rol de conteúdos da EF, revelando que a temática passa despercebida na disciplina escolar, durante o ensino básico com alargada significância estatística ($p=0,001$).

Gráfico 1: Conhecimento discente das Lutas enquanto conteúdo da Educação Física.



Fonte: Mariano *et al.* (2022).

Observa-se, entretanto que, durante o período de seis semanas de intervenção, houve a participação maciça dos estudantes (100%, $n=150$), mostrando que o planejamento, a atuação docente e o conteúdo inédito contribuíram, categoricamente, para o envolvimento e a motivação dos alunos em participar das aulas de EF.

Apesar das Lutas comporem o currículo da EF, por meio do PCN desde a década de 1990, e recentemente, através da BNCC (BRASIL, 2018), informam que os programas foram desvalorizados nos seus conteúdos das Lutas, ficando reduzidos a ligeira tenuidade de sua práxis no âmbito educacional, quase destituídos de conteúdo.

Tendo em conta que as AM&DC são elementos da CCM elencadas no PCN (Secretaria de Educação Fundamental, 1998), desde a década de 1990 e são abordadas, na atualidade, pela BNCC (BRASIL, 2018) como eixo temático da EF, percebe-se que são subvalorizadas e que sua tímida presença nas aulas é justificada por inúmeros argumentos: falta de espaço, ausência de recursos materiais propícios e formação profissional deficitária. Contudo, o principal deles está vinculado ao fato de que as AM&DC podem instigar a violência e estimular comportamentos agressivos, fato que evidencia uma visão completamente distorcida de sua real finalidade.

Este pensamento controverso advém da influência de familiares que reafirmam esta premissa equivocada (CARREIRO, 2005). Tal postura, aliada à conduta omissa dos docentes constroem barreiras que distanciam os alunos destes conhecimentos e ampliam a lacuna intelectual. Todavia, há a necessidade de se combater este preconceito quanto à temática e aos praticantes.

O descaso e o desprezo no trato das AM&DC no contexto escolar, foi o centro na pesquisa-ação promovida por Hegele, González e Borges (2018) envolvendo docentes de EF na região sul do país. O estudo revelou a ausência de iniciativas docentes quanto à temática, tendo em vista o baixo nível de interesse na apropriação e na preparação do conteúdo para sua aplicação nas aulas.

A ausência desta temática na EF foi relatada nos resultados idênticos encontrados no estado do Pará, município de Guamá, com a participação de escolares de cinco instituições públicas que atestaram nunca terem vivenciado alguma atividade similar às AM&DC no contexto educacional (MIRANDA; REIS, 2020).

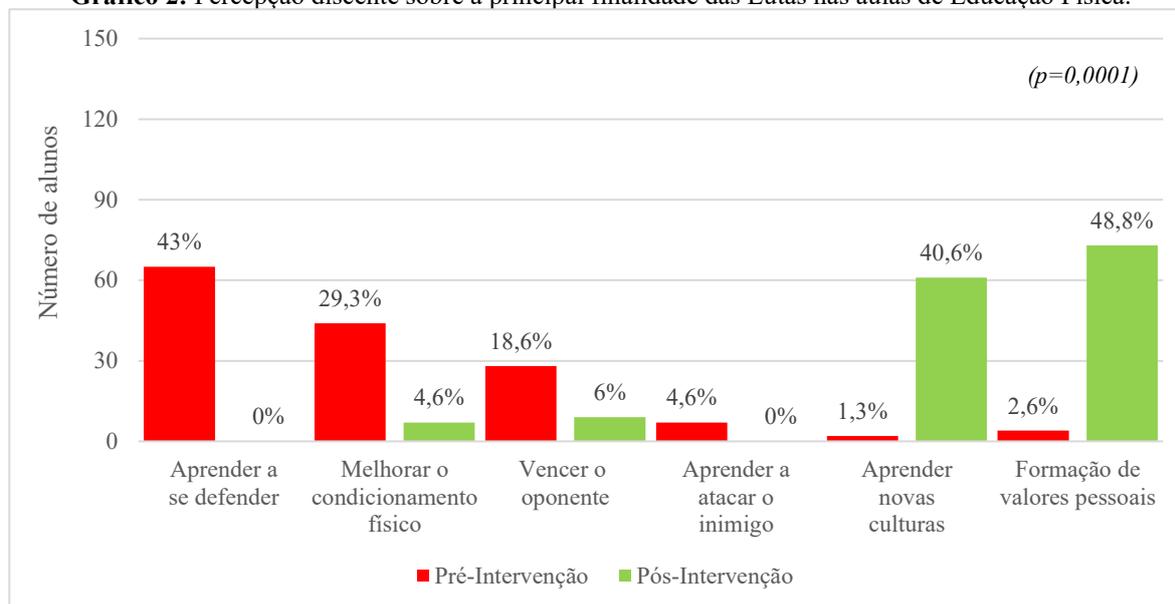
No interior do estado de São Paulo, Correia (2015) realizou uma investigação qualitativa numa escola pública, com número de alunos (n=27) inferior comparado ao deste estudo, porém, com o mesmo propósito. Os resultados encontrados apontaram a inexperiência de alunos com relação a quaisquer temas envolvendo as AM&DC em questão.

O desinteresse pelas AM&DC por parte dos alunos, pode estar ligado a fatores distintos, como o significado do porquê aprender, as representações da EF entre os alunos, a organização dos espaços, a concorrência desigual nas aulas e a separação dos alunos por sexo (PUJOL, 2016).

A inserção dos resultados, nesta etapa, a apresentação dos dados alcançados com a aplicação do inquérito por questionário que revelará e a percepção dos alunos sobre a principal

finalidade do ensino do conteúdo Lutas nas aulas de Educação Física, como consta no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2: Percepção discente sobre a principal finalidade das Lutas nas aulas de Educação Física.



Fonte: Mariano *et al.* (2022).

Foi alcançado resultados que apontam distintas finalidades atribuídas às Lutas ao serem ensinadas no ambiente escolar, no momento pré, a citar, o “aprender a se defender” (43%; n=64), a “melhora do condicionamento físico” (29,3%; n=44), a “vitória sobre o oponente” (18,6%; n=18), o “aprender a atacar o inimigo” (4,6%; n=7), a “aprendizagem de novas culturas” (1,3%; n=2) e a “formação de valores pessoais” (1,3%; n=2).

Percebe-se, no pensamento dos estudantes, o quanto a aprendizagem das AM&DC tem uma conotação tendenciosa ao tecnicismo e à violência, visto que a afirmativa ‘saber defender-se’ indica uma situação adversa ou ameaçadora que pressupõe o conhecimento sobre defesa pessoal. Nesta perspectiva, Gomes, Barros, Freitas, Darido e Rufino (2013) sugerem que a abordagem das atividades Lutas no cenário escolar devem contemplar o ensino de conteúdos filosóficos que transpassam o plano do movimento corporal e do aspecto motor.

Os PCN, ao conceituar Lutas, refere-se à combinação de ações de ataque e defesa, contudo, ressalta a necessidade de punir atitudes de deslealdade e violência dentro do espaço destinado à prática desta unidade temática (BRASIL, 1998).

Oliveira (2016) enfatiza a representatividade das AM&DC para além das formas de combate e defesa, ao afirmar que elas se sustentam sobre princípios filosóficos que as embasam e as conduzem. O respeito pelos pais, mestres e colegas; a conduta social e a disciplina; o

compromisso, o esforço e a dedicação para atingir uma meta, são práticas oriundas de uma profunda filosofia de vida associada a crenças específicas.

Neste ensejo, em concordância com a revisão de Avelar-Rosa e Figueiredo (2009) que cita o potencial dos valores das Artes Marciais tradicionais elencadas no estudo desenvolvido por Marc Theeboom (1999) que contou com a participação de 150 jovens chineses, de 6 a 17 anos, praticantes de Wushu, cujos objetivos eram conhecer os motivos da participação, treinamento, competição e comportamento. Tais resultados estão centrados na melhora da saúde e na aquisição de habilidades técnicas (aprender a se defender), os quais corroboram diretamente com os achados na presente pesquisa, expressos no momento pré-intervenção. Entretanto, o autor ressalva a necessidade de explorar os elementos tradicionais das artes marciais repletos de originalidade e misticismo como um atrativo para os jovens estudantes.

Moura *et al* (2019, p. 7) destacam que as Lutas fazem parte de um produto veiculado pela mídia, presente no cotidiano do esporte moderno e, por serem amplamente consumidas, permitem inúmeras representações, fato que pode justificar as respostas dos discentes. Neste enquadramento, Rodriguez *et al* (2017) apontam a necessidade de combater a visão distorcida de que as Lutas instigam a violência, e de se abordar ao explicar acerca do escasso número de estudos que relatam sobre a abordagem das Lutas evidenciadas na pesquisa com escolares e

Neste sentido, Rosa (2017) que adrima: “é importante reconhecer os aspectos fundadores das AM&DC do ponto de vista da sua práxis”; pois há muito o que se compreender sobre esta manifestação da cultura corporal de movimento, como expõe Brandl (2018) acerca da necessidade de contemplar as Lutas nas aulas de Educação Física (EF) no cenário escolar, por meio de uma linguagem mais clara e assertiva na disciplina de EFE para uma veiculação do saber, na sua essência (SBORQUIA; GALHARDO, 2006; GOMES-DA-SILVA, SANT’AGOSTINHO; BETTI, 2005; CAZETTO, 2008; DINIZ; DEL VECCHIO, 2013).

Em relação à finalidade de atuar de forma direta em ações de prevenção à violência e autodefesa para eventuais acontecimentos, Rosa (2020, p. 1) sustenta que “a vulnerabilidade dos cidadãos pode estar em jogo, quando subsiste uma ameaça muito elevada sobre a sua integridade física e moral, ligada a garantias insuficientes da proteção dos seus direitos e liberdades mais fundamentais”.

Na visão de Vidal (2022) o contexto das Lutas na EFE deve transpassar o viés do condicionamento físico e angariar o campo teórico e cultural que instigue e amplie o

conhecimento do aluno, contemplando ainda o aspecto filosófico. As Lutas, em geral, ajudam na formação de cidadãos e na sua qualidade de vida, pois exerce um papel fundamental na formação de valores, na cooperação, respeito e compreensão com o próximo (BRANDOLIN, 2015).

No conceito de Lutas, referidas nos PCN (BRASIL, 1998) os jogos de oposição com o uso de técnicas e estratégias aplicadas visando a vitória sobre o adversário, o que sustenta as respostas dos alunos ao relacionarem as Lutas com a vitória. Entretanto, a BNCC (BRASIL, 2018) alerta sobre os princípios de inclusão e diversidade cultural e de movimento a serem considerados no processo de aprendizagem dos indivíduos tendo em conta a realidade e regionalidade dos envolvidos, e a abordagem que leve o aluno a refletir sobre os propósitos maiores das Lutas, em detrimento ao contexto central da vitória ou derrota.

A necessidade que, no presente estudo, fortalecendo os conteúdos sobre as Lutas com base nas dimensões dos conteúdos propostos por Coll (1994) que abarcam os conceitos, valores e práticas relevantes que corroboram com os preceitos de Júnior e Santos (2010) quando destacam a relevância de fomentar conhecimentos sobre o respeito às regras, ao adversário e à disciplina, pressupostos do combate dual.

Após serem ministradas as 12 aulas envolvendo 6 modalidades de AM&DC, destacam-se dois resultados que nos mostraram quão valiosa e necessária é a abordagem desta unidade temática na escola. Detectar como resposta que a práxis pedagógica nas aulas EF desencadeou uma mudança na compreensão dos alunos sobre a finalidade das AM&DC foi gratificante. Os estudantes agora, entendem que as Lutas no âmbito educacional os levam a ‘aprender novas culturas’ e contribuem na ‘formação de valores pessoais’.

Transmite que, em 60 (39,7%) alunos, o despertar da inédita concepção de que as aulas sobre Lutas, efetivamente, viabilizem o aprendizado de culturas ao redor do mundo, até então desconhecidas; e registrou-se em 69 (46,2%) estudantes, com ($p=0,001$), a emersão e a consolidação do conhecimento sobre os princípios éticos e morais das AM&DC ratificando seu contributo na construção de valores pessoais do ser humano.

Neste ponto, destacamos Libâneo (2000) com a visão acerca dos saberes para além dos conhecimentos acadêmicos ou científicos, que se estendem aos saberes da educação, da experiência, do conteúdo por si, e aqueles que transpõe a ação didática e refletem a aprendizagem discente.

No cenário da EF o enfoque no campo da cultura determina um espaço de ampliação de conhecimentos, ressignificações e discussões que despertam a inspiração por diversificadas temáticas (NUNES, 2018).

No aspecto, aponta o entendimento de Mello (1982) que define cultura como:

o conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e várias outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. Dessa forma, vários assuntos relacionam-se com a cultura como política, religião, arte, artesanato, economia, linguagem, práticas e teorias, crença e razão, um mundo realmente de aspectos mais complexos (MELLO, 1982, p. 37).

Em destaque o Huka-Huka, enquanto manifestação cultural indígena brasileira, com um dos conteúdos abordados nas intervenções pedagógicas deste estudo. Explanou-se sobre os significados do ritual de lutas, considerado um teste de força para jovens índios, prestes a tornarem-se adultos. Discorreu-se sobre a preparação para o combate com a pintura do corpo, a proteção dos joelhos com pano, o uso de colares de caramujo e de pele de onça; esclareceu-se sobre as regras, como a manutenção dos joelhos em contato com o solo e a lealdade durante a disputa, sendo o vencedor aquele que tocasse as costas do oponente no solo.

A iniciativa didática corrobora com o pensamento de Sborquia e Gallard (2006, p. 1) “de pôr os alunos em contato com a cultura corporal, partindo do pressuposto de que a cultura é um patrimônio universal ao qual todo ser humano deveria ter direito”, sendo, o fomento à cultura, um caminho adotado pelos professores que levam os alunos a desvincular as Lutas de um panorama de violência e agressividade (HEGELE; GONZALEZ; BORGES, 2018).

Sborquia e Gallardo (2006) ainda reforçam que o:

interesse pedagógico não está centrado no domínio técnico dos conteúdos, mas no seu domínio conceitual, na perspectiva de um saber sistematizado que supere o senso comum, inserido num espaço humano de convivência, em que possam ser vivificados aqueles valores humanos que aumentem o grau de confiança e de respeito entre os integrantes do grupo (SBÓRQUIA; GALLARDO, 2006, p. 1).

Para Geertz (1989), a cultura é a própria condição de vida de todos os seres humanos e produto de suas ações, mas consiste ainda, num processo contínuo através do qual as pessoas dão sentido às suas ações. Este ‘processo cultural’ é, ao mesmo tempo, singular, plural e universal, pois qualquer ser humano pode construir e apropriar-se de um conhecimento, em qualquer instante, onde quer que esteja, e esta dinâmica de vida dá sentido ao que o ser humano faz.

Lopes (2021) defende a prática pedagógica voltada para o fomento da cultura e a promoção dos valores morais e éticos de desenvolvimento de responsabilidades, tendo em vista o desenvolvimento integral humano na contemporaneidade.

Daolio (2004) analisou as abordagens pedagógicas atuais e evidenciou que em toda ação pedagógica há um conceito implícito ou explícito de cultura vinculada à EF, como a ‘cultura física’, ‘cultura corporal’, ‘cultura corporal de movimento’. Neste entendimento, o autor reforça que as diferentes manifestações culturais desenvolvidas no ambiente educacional oportunizam aos alunos o acesso ao conhecimento e favorecem a construção de sua própria visão, contribuindo sobremaneira, na formação de cidadãos conscientes.

No presente estudo, a relação teórico-prática estabelecida durante a práxis contribui para assimilação de saberes filosófico-culturais essenciais para evolução intelectual e social dos estudantes. Coll *et al.* (2000) sustentam que a aprendizagem significativa se efetiva na interpretação de uma nova informação, e que não basta somente reproduzi-la, mas é necessário assimilá-la e integrá-la aos conhecimentos anteriores, e reforça que: “uma pessoa adquire um conceito quando é capaz de dotar de significado uma informação que lhe é apresentada, ou seja, quando compreende esse material, nas suas próprias palavras.” (COLL *et al.* (2000, p. 25).

Correia (2015) concluiu em seu estudo envolvendo cultura na escola que:

As Lutas, Artes Marciais e as Modalidades de Desporto de Combate estão grávidas de relevância social e são dotadas de pertinência como objetos da cultura escolar. Os seus impactos econômicos, sociais, políticos e, especialmente, sociocomportamentais, justificam o interesse e as interfaces dessas objetivações culturais como elementos e conteúdos a serem transformados/ assimilados pelos propósitos e finalidades das instituições científicas e educativas (p. 7). No que diz respeito à finalidade das Lutas no contexto escolar, observa-se na última resposta, a transformação na visão dos alunos quando se refere à “formação de valores pessoais” o que indica o efeito positivo da práxis pedagógica de AM&DC. (CORREIA, 2015, p. 7).

As Lutas carregam uma cultura filosófica que agrega que ao serem absorvidas podem contribuir no convívio social harmonioso, porém, o número de trabalhos publicados sobre o ensinamento das Lutas no ambiente escolar ainda é bem escasso, e em parte, voltados para a Capoeira, raiz histórico-cultural do país. (CINTRA *et al.*, 2016).

Neste ponto, citado o papel do Judô como propulsor de oportunidades ricas para o desenvolvimento de valores pessoais (MONTEIRO, 2016), do respeito ao próximo e da cidadania que enaltecem valores éticos, morais e culturais (RODRIGUES, 2017).

No estudo realizado com 20 estudantes do ensino secundário, no município de Araguaína-TO, Leite, Borges e Dias (2012) propuseram 4 intervenções com aulas teórico-práticas sobre AM&DC. Como resposta, 15 alunos (74%) reconheceram as Lutas como tipo de manifestação cultural que agrega valores no âmbito educacional.

No que diz respeito ao efeito das aulas na formação do caráter, o presente estudo aponta resultados inéditos e positivos, dos quais emergiram pensamentos valiosos que ratificam a

contribuição das aulas de Lutas na formação do caráter, observadas e relatadas nas atitudes de respeito e lealdade com seus oponentes durante as aulas, principalmente, nas intervenções práticas.

Estes resultados desta investigação estão condizentes com a opinião de Darido e Rufino (2013) ao atestarem o potencial das Lutas como elemento determinante, no contexto da EF por contribuir na construção de valores e na formação de um cidadão íntegro.

Condutas éticas são observadas e avaliadas no âmbito desportivo, educacional e social. Quando atitudes antiéticas são identificadas, o professor avalia e se posiciona na premissa de lealdade e honestidade que estão intimamente vinculados à formação do caráter do indivíduo, porém, são raras as discussões desta temática no contexto da EF (DARIDO; RUFFINO, 2013).

Quando se trata de ‘moralidade’ envolve-se algo além do conhecimento, de regras ou leis, e do saber se comportar e agir; pois, implica na reflexão do porquê segui-las ou adotá-las, ao invés de simplesmente se submeter a elas (MELLO, 1982).

Na esfera da educação moral Puig (1998) considera essencial a percepção da complexidade humana diante de situações concretas que exigem o comportamento leal e respeitoso. Tal percepção só ocorrerá mediante a vivência de tais experiências para que se empreenda o ensinamento oral (PIAGET, 1996).

É indispensável aos professores de EFE deter o conhecimento sobre as Lutas e difundi-los para valorizar o conhecimento declarativo e desmistificar esta visão obscura e distorcida desta unidade temática tão valiosa para a formação de valores pessoais (MAZINI FILHO *et al.* 2014).

4. CONCLUSÃO

Findada esta pesquisa-ação, cujo objetivo era verificar através da percepção dos alunos do 3ºano do ensino médio o efeito da práxis pedagógica sobre Lutas no seu entendimento acerca da principal finalidade de se trabalhar esta temática nas aulas de Educação Física escolar, trazendo algumas conclusões sobre o trabalho.

A considerar os resultados apresentados no momento pré-intervenção analisa um entendimento obscuro sobre as Lutas e sua finalidade na Educação Física escolar, tendo em conta a defesa pessoal, o melhor condicionamento físico, o vencer o oponente, e o aprender a atacar o inimigo, como respostas elencadas pelos alunos.

Podendo concluir que o caminho metodológico percorrido, com base nas dimensões dos conteúdos da Educação Física, a escolha de diferentes modalidades, os critérios de inclusão e exclusão adotados nesta investigação, mostrou ser eficaz.

Dessa forma, após os alunos participarem das aulas de Lutas propostas na Educação Física, que houve a queda nos percentuais dessas respostas, e o aumento no número de alunos que passaram a compreender que a principal finalidade das Lutas consistia na aprendizagem de novas culturas e na formação de valores pessoais, ratificando os efeitos positivos das intervenções pedagógicas.

Entretanto, necessita a notificação a escassez de pesquisas de cunho experimental para comprovar o efeito da prática das Lutas na escola, principalmente, no que diz respeito a outras etapas escolares, novos objetivos, novos instrumentos de coleta de dados, entre outros pontos estudo, para melhor elucidar a interrelação desta tríade: o professor, os alunos e as Lutas.

REFERÊNCIAS

AVELAR-ROSA, B. FIGUEREIDO, A. La iniciación a los deportes de combate: Interpretación la estructura del fenómeno lúdico luctatorio. **Revista de Artes Mariales Asiáticas**, 44-57. 2009. Disponível em< <https://hdl.handle.net/10400.19/458>>. Acessado em: Abr. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70. 2009.

BETTI, I. C. R. Educação física escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 3, p. 158-67, 2005. Disponível em: < rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/08MBetti.pdf >. Acessado em: Abr. 2023.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M. C.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, p. 601-610, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/refuem/a/KQdF88SbmKQ5xhtK3Hr4p3B/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 Abril. 2023

BRANDL, C. E. H.; BOELHOUWER, C.; GUIOSI, K. N. Práticas pedagógicas inovadoras: as lutas como conteúdo da educação física no ensino médio. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 89-98, 2018. Disponível em: < <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/19250/pdf> >. Acessado em: Abr. 2023.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília. 1998.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC /SEF, 1998.114 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. 2018>. Acessado em: Abr. 2023.

CAMPOS, I. S. L.; ANTUNES, Marcelo Moreira. Luta Marajoara: diálogos com o esporte, saúde e educação. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11870-e11870, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11870/8827>>. Acessado em: Abr. 2023.

CARREIRO, E. A. Lutas. In: DARIDO, S. C. **Educação Física escolar: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 316 p.

CAZETTO, F. F. LUTAS E ARTES MARCIAIS NA ESCOLA: “Das Brigas aos Jogos com regras” de Jean-Claude Olivier. **Motrivivência**, n. 31, p. 251-255, 2008. Disponível em <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21418/1/2018_LucasCarvalhoDaSilva_tcc.pdf>. Acessado em: Abr. 2023.

CINTRA, M. M. *et al.* O ensino das lutas na educação física escolar: o estado da arte. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 15, n. 1, p. 127- 34, 2016.

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. São Paulo: Artmed. 1994.

CORREIA, W. R. Educação física escolar e artes marciais: Entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Desporto**, 29(2), 337-344. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbEF/a/PqFhngJkXS7sbwy7rVXdNZw/?format=pdf>>. Acessado em: Abr. 2023.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas, S. P.: Autores Associados, 2004.

DINIZ, R.; DEL VECCHIO, F. B. Projeto " quem luta não Briga": impressões de responsáveis e professores quanto aos efeitos da prática do TAEKWONDO em variáveis comportamentais. **Revista didática sistêmica**, p. 19-30, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/303518218_projeto_quem_luta_nao_briga_impressoes_de_responsaveis_e_professores_quanto_ aos_efeitos_da_pratica_do_taekwondo_em_variaveis_comportamentaisS>. Acessado em: Abr. 2023.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. LTC. 1989.

DARIDO, S. D.; RUFINO, L. B. O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: Possibilidades para a prática pedagógica da educação física escolar. **Motrivivência**, 2013. XXV(41), 305-320. Disponível em <<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n41p305>> . Acessado em: Abr. 2023.

GOMES-DA-SILVA, E.; SANT`AGOSTINHO, L. H. F.; BETTI, M. Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, p. 29-38, 2005. Disponível em:<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1307/1014>>. Acessado em: Abr. 2023.

HEGELE, B.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Possibilidades do ensino das lutas na escola: uma pesquisa-ação com professores de educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 99-107, 2018. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodfisica/article/view/18953>>. Acessado em: Jan. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: Suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. (pp. 11-45). DP & A. 2000.

LEITE, F. F.; BORGES, R. S.; DIAS, T. L. A utilização das lutas enquanto conteúdo da educação física escolar nas escolas estaduais de Araguaína/TO. **Revista Científica do ITPAC**, 5(3). Disponível em: <<https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/53/3.pdf>>. Acessado em: Fev. 2023.

LOPES, J. C. **Lutas na educação física escolar: Caminhos e possibilidades no ensino e aprendizagem**. Editora Dialética. 2021.

MALDONADO, D. T. Educação física escolar, corpo e saúde: problematizações a partir das ciências humanas. **Corpoconsciência**, p. 1-19, 2022.

MAZINI FILHO, M. L. *et al.* O ensino de lutas nas aulas de Educação Física Escolar. **Cinergis**, v. 15, n. 4, 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/5264>>. Acessado em: Abr. 2023.

MAZZONI, A. V.; OLIVEIRA JUNIOR, J. L. de. Lutas: da pré-história à pós-modernidade. Alexandre V. Mazzoni e Jorge Luiz de Oliveira Junior. **GEPEF– USP**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/agenda_2011_04.pdf>. Acessado em: Mar. 2023.

MELLO, L. G. **Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas**. Vozes. 1982.

MIRANDA, A. L. F.; REIS, L. M. C. O conteúdo das lutas nas aulas de educação física nas escolas de ensino fundamental do município de São Miguel do Guamá-PA: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, 22(1), 120-136. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/27888>>. Acessado em: Abr. 2023.

MONTEIRO, L. F. Judo for children: benefits of a school sport program. In: **3rd European Science of Judo Research Symposium**. 2016.

MOURA, D. L. *et al.* O ensino de lutas na educação física escolar: uma revisão sistemática da literatura. **Pensar a prática**, v. 22, 2019.

NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**: Marcos Garcia Neira. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, L. R. **Artes marciais e educação física escolar: Por articulações concretas no ensino**. (Dissertação de mestrado). Escola de Educação Física e Desporto, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil. 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-25082016-090537/publico/Lazaro_Rocha_Oliveira_origi nal.pdf>. Acessado em: Jan. 2022.

PUJOL, L. A. P. **O afastamento dos alunos das aulas de educação física no ensino médio: Estudo de caso do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, Porto Alegre, RS.** (Trabalho de conclusão de curso). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148521/001000432.pdf?sequence=1>>. Acessado em: Jun. 2022.

PUIG, J. M.; BARROS, L. G.; ALCARRAZ, R. C. **A construção da personalidade moral.** Ática. 1998.

RODRIGUES, A. I. C. *et al.* A percepção de diretores de escolas da cidade de Jaguariúna sobre esportes de combate. **Revista de Educação Física**, v. 28, 2017. Disponível em:<<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/31612>>. Acessado em: Abr. 2023.

RODRIGUES, A. I. C.; ANTUNES, M. M. Ensinando lutas na escola: percepções e expectativas de dirigentes do ensino fundamental. **Revista Valore**, v. 4, n. 1, p. 885-899, 2019. Disponível em:< <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/288>>. Acessado em: Ago. 2022.

ROSA, V. A. V. *et al.* A prática desportiva do karatê em Portugal. **Análise sociológica sobre as identidades, ideologias, comunidades e culturas dos karatecas (cintos castanho e negro) portugueses**, 2017. Disponível em: <<https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/8218/1/VITOR%20ROSA%20COM%20J%203%209ARI.pdf>>. Acessado em: Jan. 2023.

ROSA, V. A. V. Análise sociológica sobre o karatê em Portugal. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 6, n. 1, p. 26-35, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344414016_Analise_sociologica_sobre_o_karate_e_m_Portugal>. Acessado em: Mar. 2023.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S P. **A dança no contexto da educação física.** Unijuí, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** (10a ed). Cortez. 2000.

VIDAL, R. G. Application of the periodization of sports training in combat sports. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. e50911427843, 2022. DOI:10.33448/rsd-v11i4.27843. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27843>. Acessado em: Mai. 2023.

CAPÍTULO 21

EFEITO DO ENSINO DAS LUTAS NAS RELAÇÕES SOCIAIS SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Eder Rodrigo Mariano
Valber Ribeiro Costa Filho
Jarvisson Allef Dias Cabral
Ludmilla Maria Pimenta Sousa

RESUMO

O eixo temático Lutas propicia aos alunos experienciar novos gestos, conhecer diferentes culturas e saberes, e desenvolver os valores sociais (BRASIL, 2018). Contudo, há necessidade de estudos que contemplem as Lutas e sua eficácia no campo das dimensões sociais. Assim, o objetivo deste estudo foi verificar o efeito do ensino das Lutas na Educação Física no relacionamento interpessoal a partir da percepção dos alunos que cursavam o 3º ano do ensino médio numa escola do município de Pinheiro (MA). Este estudo é parte de um projeto de pesquisa mais amplo que abarca questões nas dimensões educacional, cultural e física. A amostra foi composta por 150 alunos, divididos em 5 turmas. Todos os alunos assinaram Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e seus respectivos responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para ingressar e finalizar o estudo os alunos tiveram que responder ao questionário antes e após as aulas de Lutas e participar de, no mínimo, 8 aulas. Foram realizados 6 encontros com cada turma. Em cada encontro foi ministrada uma aula teórica seguida de prática sobre duas modalidades de cada técnica, a citar: Judô, Luta Greco-Romana, Jiu-Jitsu, Huka-Huka e Sumô (técnicas de agarre); Boxe, Taekwondo, Capoeira, Karatê, Muay-Thai (técnicas de toque); e a Esgrima, com Florete, Espada e Sabre (técnicas com implemento). A pergunta aplicada foi: “A participação nas aulas de Lutas, na Educação Física, pode tornar o relacionamento pessoal entre os alunos: (a)muito ruim, (b)ruim, (c)bom, (d)muito bom, (e)ótimo. Porquê?”. As respostas foram avaliadas a partir da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2009), e após a categorização e codificação, foram inseridas no *Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 24.0, IBM, 2016, para análise estatística. O primeiro resultado encontrado revela, no momento pré-intervenção, que a participação nas aulas de Lutas seria ‘ruim’ pois, havia o risco de ocorrer ‘lesões’ (n=60, 40%), brigas (n=53, 35%) e intrigas (n=37, 25%). Foi verificada a eficácia das intervenções, ao final das aulas, com o aumento no número de 4 para 12 alunos que afirmaram ter aprendido diversos conteúdos. No que tange a formação de valores, os alunos classificaram como boa e ótima a participação nas aulas de Lutas por promoverem melhorias na habilidade (n=25, 16,5%), no respeito entre os alunos (n=58; 39%) e na interação social (n=44, 29,5%). Concluiu-se, então, que implementação das aulas de Lutas no contexto do ensino Educação Física trouxeram respostas positivas na promoção da socialização dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Lutas. Educação Física escolar. Relações Interpessoais. Socialização.

1. INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como objeto de estudo as Lutas, enquanto eixo temático da Educação Física, e sua aplicação no contexto do ensino na escola com vistas para seu efeito no âmbito das relações sociais. Inúmeros estudos científicos, na perspectiva da prática esportiva na promoção das relações sociais, são fomentados no campo da Educação Física (MARIVOET, 2014; 2016; ROSA, 2020).

O desporto possui função de socialização, inserção ou integração e de catalisador de coesão social (ROSA, 2020). O autor compreende que o significado de “socialização” não fica claro e pode tanto estar vinculado a valores antigos como, disciplina, respeito, responsabilidade,

perseverança e conduta ética; quanto aos valores considerados novos ou emancipadores como o senso crítico.

No estudo de Marivoet (2014), sobre as determinantes sociais no comportamento desportivo dos jovens, identificou-se como funções do desporto: a socialização, a mobilidade e a diferenciação social. Rosa (2017, p. 189) destaca que “as relações sociais institucionais ou individuais tornam-se nos tempos atuais de tardo-modernidade cada vez mais estratégicas, onde imperam as solidariedades contingentes em detrimento das orgânicas”.

Percebe-se a importância do esporte para a socialização positiva ou inclusão social, a partir do crescente número de projetos governamentais ou privados determinados aos jovens das classes baixas (ZALUAR, 1994).

Nesta vertente, Vianna e Lovisoló (2011) revelaram a percepção de professores acerca do efeito da prática esportiva na inserção social dos participantes. As respostas obtidas mostraram que a adesão e engajamento no desporto engrandecem as qualidades pessoais com destaque para a inclusão e interação social dos praticantes.

Na esfera escolar, Dias Filho (2019) atesta que é a partir das interações constituídas no neste ambiente que se concebe a construção de valores e princípios, as quais favorecem a integração do indivíduo na sociedade. Tal socialização possibilita o trabalho dos valores humanos na escola favorecendo a interação entre os estudantes (LIMA; SALADINI, 2016).

Para Taffarel (2016) o desporto favorece, através das aprendizagens, o desenvolvimento da personalidade humana, enquanto a escola propicia a socialização do conhecimento, imprescindível à formação íntegra dos indivíduos.

O convívio social é intensificado no cotidiano escolar, principalmente, através das aulas de Educação Física, nas quais os alunos são submetidos ao contato direto com seu semelhante, e neste instante há a comunicação e aproximação dos pares, ocasionando situações de aprendizado de valores e atitudes, momentos que estimulam a autoconfiança, a criação de estratégias e o trabalho em equipe (BOER, 2010).

Neste pensamento, as aulas de Educação Física têm se apresentado como um excelente instrumento fomentor do relacionamento social (FEITOSA; SANTOS; SANTOS, 2020). Para Francke (2009), no contexto do ensino na Educação Física os componentes esportivo, lúdico ou cooperativo constituem ferramentas de socialização por viabilizarem o contato e o relacionamento interpessoal.

Versa-se, neste instante, acerca das Lutas, como o objeto de estudo desta investigação que oportuniza aos alunos experimentar novos gestos, por meio das vivências corporais, e a conhecer diferentes culturas e saberes repletos de valores sociais (BRASIL, 2018).

Darido, Gonzales e Oliveira (2017), destacam nas Lutas, além do seu conceito como prática corporal, sua importância histórica e social, arraigadas curiosidades e filosofias que ainda perduram e expressam na sistemática do ensino de algumas modalidades, nos trajes, nas formas de saudação e nos rituais típicos.

De Oliveira Schmidt e De Oliveira (2020) em seu estudo sobre a lógica interna das lutas corporais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física escolar (EFE), destacam a conceituação de lógica interna das modalidades, corroborando com o que defende a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) ao citar a temática de Lutas, como eixo essencial a ser desenvolvido no ambiente educacional.

De acordo com a BNCC a unidade temática Lutas:

Focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (BRASIL, 2018, p. 218).

Justifica-se o viés desta investigação, especificamente, devido à falta de discernimento ou reconhecimento do potencial das Lutas no campo das dimensões sociais, tendo em vista os princípios éticos, significados e a formação de valores nelas inseridos e a necessidade de desenvolver a formação social do aluno no contexto escolar.

Nesta perspectiva, este estudo tem como objetivo verificar o efeito do ensino da unidade temática Lutas na EFE sobre o relacionamento interpessoal a partir da percepção dos alunos no 3º ano do ensino médio, numa escola do município de Pinheiro (MA).

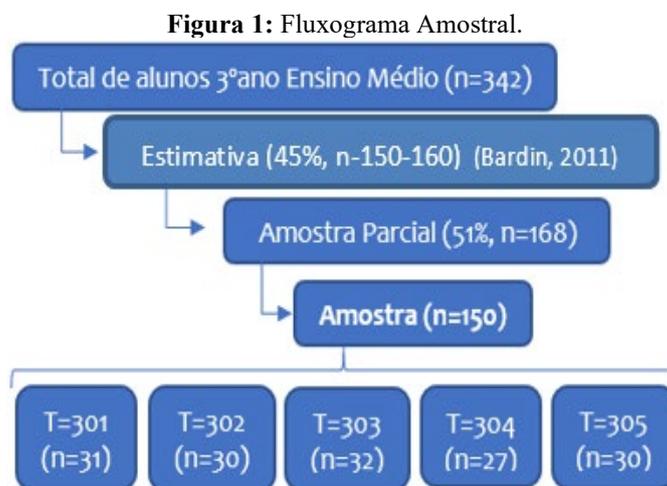
2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por uma Pesquisa-ação por tratar de uma investigação social com base empírica que estabelece uma associação entre ação e resposta envolvendo um coletivo de alunos em situação real de ensino, conforme aponta Thiollent (2008).

A pesquisa teve a aprovação concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA, com o Parecer Número 3.212.643. No início havia 168 alunos que ingressaram na pesquisa,

cursando o 3ºano do ensino médio. Eles representavam (51%) do universo de 330 alunos (BARDIN, 2009).

Após seguir-se os critérios de exclusão, 150 alunos finalizaram o estudo. A amostra foi por conveniência e contemplou 5 turmas (301 a 305), conforme mostra o Fluxograma Amostral, na figura 1.



Fonte: Mariano *et al.* (2022).

A participação na investigação estava condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis, e ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelo aluno, além de responderem ao questionário. Para prosseguirem até o final do estudo, os alunos tinham que participar de, no mínimo 8 (75%) aulas e responderem ao questionário após participação nas aulas de Lutas.

Após preencherem o questionário, os alunos, nas suas respectivas turmas, participaram de um encontro semanal composto por 50 minutos de aula teórica mais 50 minutos de aula prática, durante o período de 6 semanas. Em cada encontro fez-se alusão à uma modalidade específica de Lutas, com o propósito de abarcar, ao menos, duas modalidades de cada classificação de Lutas, para que houvesse conhecimento básico sobre a temática, tendo em vista, a enorme quantidade de Lutas e o Todas as aulas foram realizadas numa sala de aula convencional, onde foi colocado o Tatame que cobriu uma área de 40 metros quadrados.

Foram selecionados o Judô, Luta Greco-Romana (Luta Olímpica), Boxe, Taekwondo e Esgrima por fazerem parte das modalidades olímpicas, enquanto para as demais modalidades, optou-se pela classificação de Breda *et al.* (2010), com as Lutas com elementos de Curta, Média e Longa Distância, cujas ações correspondiam, respectivamente, em: agarrar, puxar, desequilibrar e empurrar; tocar no oponente com as mãos, pés e outras partes do corpo; e tocar

o implemento no adversário para pontuar. Então, foram selecionadas aleatoriamente, o Jiu-Jitsu, Huka-Huka e Sumô; Capoeira, Karatê, Muay-Thai; e a Esgrima, que abrange o Florete, a Espada e o Sabre.

Como estratégia de ensino, procurou-se levar os alunos à ‘compreender o ato de lutar, por que lutar, contra quem ou contra o que lutar’, como propõe o PCN e a BNCC (BRASIL, 1998, p. 62; BRASIL, 2018), por meio das dimensões dos conteúdos propostos por Coll (1994).

Nesta perspectiva, as aulas foram estruturadas visando promover maior socialização, estímulo ao respeito às regras e ao seu oponente, fomento à disciplina e ao conhecimento filosófico das Lutas.

Na tabela 1, abaixo, constam as turmas e subsequentes modalidades, definidas aleatoriamente, a considerar dois tipos de Lutas dentro de cada classificação destinadas a cada turma:

Quadro 1: Distribuição aleatória das modalidades de Lutas entre as respectivas turmas.

Turma	Modalidade de Lutas
301	Jiu-Jitsu e Huka-huka; Capoeira e Muay-Thai; Esgrima (Florete e Sabre)
302	Judô e Huka-huka; Karatê e Boxe; Esgrima (Espada e Florete)
303	Greco-Romana e Jiu-Jitsu; Boxe e Capoeira; Esgrima (Espada e Sabre)
304	Sumô e Greco-Romana, Taekwondo Karatê; Esgrima (Espada e Sabre)
305	Sumô e Judô; Muay-Thai e Taekwondo; Esgrima (Sabre e Florete)

Fonte: Mariano *et al.* (2022).

No que se refere ao instrumento utilizado na coleta das informações, esclarece-se que este estudo compõem uma parte de um questionário mais amplo, também voltado para questões que abarcam a dimensão educacional, cultural e motora. Todavia, nesta pesquisa, refere-se à dimensão social, com uma questão específica que visa verificar o efeito das aulas de Lutas no relacionamento interpessoal dos alunos, a partir da percepção deles. A questão aplicada no estudo foi “Com a participação nas aulas de Lutas, na Educação Física, o relacionamento pessoal entre pode tornar-se: (a) muito ruim, (b) ruim, (c) bom, (d) muito bom, (e) ótimo. Porquê?”

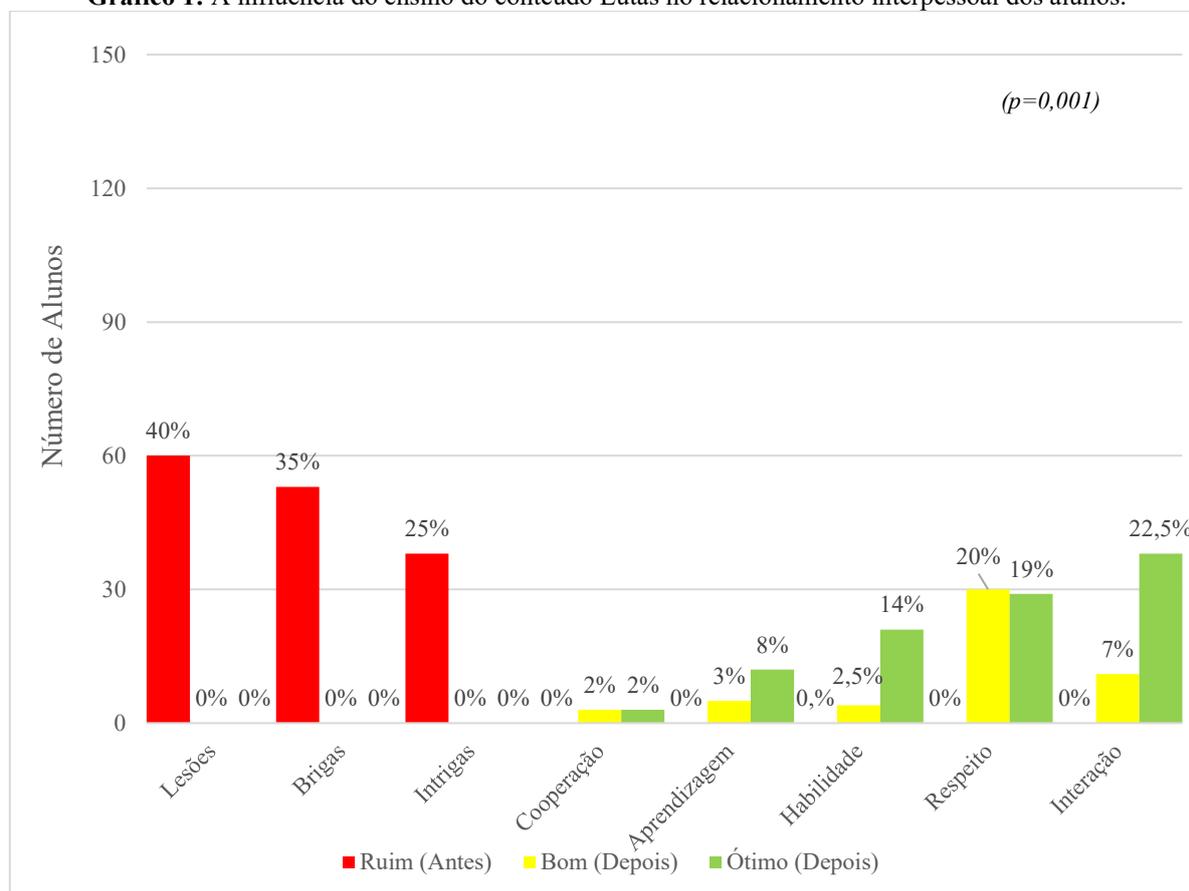
Quanto ao tratamento dos dados, foi realizada a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2009) que consistiu na leitura refinada das dissertações dos alunos, na compreensão e categorização dos dados conforme a similitude do conteúdo. Assim, as respostas similares, mesmo descritas de forma diferente, receberam o mesmo código, considerando os momentos pré e pós-intervenção pedagógica.

Os códigos foram planejados no Programa Excel 2000, e, em seguida, inseridos no Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 24.0, IBM, 2016. Foi aplicado o Teste Qui-quadrado para identificar os valores significativas entre os momentos pré e pós-intervenção pedagógica. Em todas as avaliações, foi considerado o Índice de Confiança (IC) = 0.05; ($p = 0,05$) na validação das hipóteses investigadas. Os resultados de ' p ' para todas as questões apresentaram valores inferiores a ($p=0,02$).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados alcançados nesta investigação indicam o efeito das aulas de Lutas na percepção dos alunos no que diz respeito ao relacionamento interpessoal dos alunos após participação nas aulas teóricas e práticas de seis modalidades diferentes, conforma aponta o gráfico 1.

Gráfico 1: A influência do ensino do conteúdo Lutas no relacionamento interpessoal dos alunos.



Fonte: Mariano *et al.* (2022).

O primeiro resultado encontrado no gráfico 1, revela, no momento pré- intervenção, que a participação nas aulas de Lutas era 'ruim' pois, havia o risco de ocorrer 'lesões'. Esta percepção dos alunos, indica uma visão preconceituosa e limitada, tendo em vista que, no contexto da prática esportiva escolar, especificamente, no que tange os esportes coletivos, os

praticantes estão sujeitos a serem acometidos por uma lesão, independentemente do tipo de atividade praticada.

A lesão foi apontada, por 60 (40%) alunos, como justificativa da aversão à prática das Lutas na aula de Educação Física. Entretanto, Atalaia *et al.* (2009) descrevem que a lesão é uma denominação para todos os tipos de danos suscetíveis que podem acontecer durante a prática de atividades físicas, seja nos esportes, em aulas de Educação Física, Lutas, entre outros.

Sampaio e Neto (2019) designam à lesão de maneira mais específica, referindo-se a um desequilíbrio mecânico ou fisiológico, em função de um gesto motor exacerbado, de um trauma ou execução motora equivocada, e caracteriza-se pela alteração no tecido diferenciando-o do estado normal.

Outra concepção equivocada de 53 (35%) alunos sobre as Lutas, antes de praticá-las, foi a correlação de Lutas com ‘brigas’. Neste ensejo, Darido, Gonzales e Oliveira (2017) elucidam a diferença entre esses termos e afirmam o quanto são distintos, pois, enquanto a prática da Lutas exige a presença de regras, respeito entre os praticantes e ordem social; as brigas caracterizam-se pela ausência de normas e ocorrem com ações violentas na busca de solucionar hostilidades com condutas antiéticas e desrespeito com o outro. As brigas sucedem sem causa definida e provocam ações instintivas e precipitadas, enquanto a luta pretende amenizar tensões, mesmo que envolva o uso da força (CAMPOS, 2014).

Desta maneira, percebe-se que apontar as diferenças entre Luta e brigas é indispensável para que os alunos compreendam bem a prática corporal das Lutas, evitando mal-entendidos entre os envolvidos (DARIDO; GONZALES; OLIVEIRA, 2017).

As intrigas, foram referenciadas por praticamente 40 (25%) alunos, como consequência negativa que influenciavam a boa convivência entre os alunos. Segundo o dicionário Michaelis, significa comentário maldoso que se divulga como boato; enredo ou maquinação com o intuito de prejudicar alguém ou algo, ou para obter alguma vantagem.

Todavia, o surgimento de intrigas e hostilidade não depende da atividade, conflitos ou situações hostis; elas que podem surgir em qualquer atividade ou tema tratado se não for fundamentado de maneira pedagógica. Um exemplo dentro dos esportes é o futebol, que se revela violento e perigoso, tanto nas jogadas bastante ríspidas quanto verbalmente com entonação ofensiva (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007).

Apresenta-se, neste momento, a mudança de concepção dos alunos, após participação nas aulas de Lutas. No gráfico 1, encontra-se a cooperação, habilidade, aprendizagem, respeito

e interação como respostas justificativas do efeito considerado bom ou ótimo no relacionamento interpessoal, decorrente das intervenções.

A cooperação foi apresentada como uma influência “boa” por 2% dos alunos. A cooperação é uma ação a ser desenvolvida nas aulas de Educação Física escolar (EDE) que está inserida na dimensão atitudinal dos conteúdos, assim como respeito e coletividade (ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

De Paula e Bezerra, 2014 afirmam que a Capoeira, uma modalidade de Lutas, na escola pode gerar cooperação e postura não preconceituosa através da socialização nas práticas, que são trabalhadas em roda, cantando, tocando ou batendo palmas (DE PAULA; BEZERRA, 2014; WIELECOSSELES; 2011).

Figueiredo (2000) defende a presença dos esportes de combate nas aulas de Educação Física e reporta a importância de compreender as lutas, a valorizar a situação em detrimento à modalidade, com destaque para as situações duais de oposição como complemento das situações duais e coletivas de cooperação. O autor esclarece que, no ensino básico, as atividades propostas devem estimular a cooperação entre os companheiros com a aplicação de regras combinadas na turma, prevalência da cordialidade e respeito com os jogos de combate.

Quanto à ‘aprendizagem’, o gráfico 1 mostra o aumento no número de alunos, de 4 para 12, que afirmaram ter aprendido diversos conteúdos sobre as Lutas como rituais e seus significados, personagens, fatos históricos e respeito e disciplina agregados às Lutas. Tal fato está condizente com a BNCC ao ratificar a representatividade das Lutas no contexto comunitário e regional de determinada população, e promove conhecimento de culturas, hábitos, histórias, de distintas modalidades nacionais, a exemplo o Huka-Huka, Luta Marajoara e a Capoeira, assim como de Judô, Aikido, Jiu-Jitsu, Muay-Thai, Boxe, Esgrima, Kendo) (BRASIL, 2018).

De Oliveira Schmidt e De Oliveira (2020) entendem que abordar as Lutas Corporais no contexto do ensino na Educação Física escolar pode potencializar a aprendizagem do aluno, tendo em conta o extenso e profundo material a ser explorado pelo professor, bem como as inúmeras inquietações dos alunos à procura de esclarecimentos e discernimentos.

Na terceira resposta apresentada após a participação nas aulas de Lutas, os dizeres discorreram sobre a habilidade, no sentido de que tais práticas contribuíssem para o desenvolvimento de novos gestos motores. Observa-se que a diferença, nos momentos pré e pós-intervenção, saltou de 4 (2,5%) para 21 (14%) alunos com esta percepção.

Um dos propósitos da implementação das Lutas na Educação Física escolar, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), é estimular ao aprendizado de novas habilidades motoras e desenvolver as capacidades físicas dos alunos. A aprendizagem das Lutas demanda a vivência de situações-problema que exigem do aluno o uso da técnica e da tática individual potencializando a aprendizagem (FERREIRA, 2006).

Wendy e Boeira (2017) enaltecem o ensino das Lutas implica num conjunto de qualidades e grandes demandas que resultam na melhora das habilidades físicas, motoras e cognitivas.

A classificação das Lutas, feita a partir das distâncias e ações executadas entre os oponentes (BREDA *et al.*, 2010; GOMES *et al.*, 2013), determinam o tipo de contato e o gestual técnico característico das diferentes modalidades com elementos de curta, média e longa distância, cujos respectivos movimentos são: segurar, puxar/empurrar, derrubar, imobilizar; em segundo, a aproximação, o toque no adversário com os membros superiores e inferiores (socos e cotoveladas, chutes e joelhadas); e por fim, os movimentos de empunhadura, habilidades manipulativas, posturas e deslocamentos específicos. Neste ensejo, a vivência motora proposta com tamanha diversidade de movimentos, posições e objetivos, contribuíra efetivamente na evolução nos níveis de habilidade motora e na robustez e dimensão do acervo motor dos alunos (GOMES *et al.*, 2013).

O relato dos alunos sobre a melhora na habilidade motora revela a percepção subjetiva. Todavia, percebe-se a carência de estudos que comprovem, por meio de testes físicos, a eficácia das intervenções desta temática no contexto escolar.

No campo da dimensão atitudinal que abarca a formação de valores, observa-se no gráfico 1, a manifestação positiva dos alunos ao classificar como boa (n=30; 20%) e ótima (n=29; 19%) a interferência das aulas de Lutas no relacionamento interpessoal entre os pares. Este pensamento vai de encontro com o proposto pelo documento que norteia a Educação no país, a BNCC (BRASIL, 2018). Paim *et al.* (2021) ressalta a importância de desenvolver os valores pessoais por meio de normas e atitudes de cooperação, respeito a si e ao outro, aceitação da disputa, solidariedade, diálogo e valorização da cultura popular.

Rosa (2020) assegura que a identidade pessoal é o produto da socialização, no qual permite a constituição de si próprio; e assenta que as relações sociais, na atualidade, apresentam-se cada vez mais de forma amistosa e circunstancial em detrimento à solidariedade espontânea (ROSA, 2017).

Nesta vertente, Marivoet (2007) atesta que a radicalização de interesses nas sociedades desencadeia formas de cooperação contingentes que qualificam como instrumental a ação social, repercutindo na redução de laços afetivos em determinado contexto social. Partindo das análises dos autores, vê-se a necessidade de se estabelecer ações e interações sociais concretas no contexto do ensino na Educação Física escolar, como foi proposto no presente estudo.

A seguir o quadro 1, com os excertos dos alunos, por gênero, com o intuito de elucidar pontualmente, o efeito das aulas de Lutas no relacionamento interpessoal.

Quadro 2: Excertos por gênero sobre o efeito das aulas de Lutas no relacionamento interpessoal.

Gênero	Dimensão Social	
	Antes	Depois
Feminino	<p>‘rapaz, tem gente que pode sair machucado e ficar com raiva ainda, é arriscado’ (EOP)</p> <p>‘isso pode trazer confusão depois...lá na sala ou no intervalo eles vão acabar discutindo até brigar’ (JFS)</p> <p>‘estou com receio de me machucar, pode ser sério, levar uma pancada e se machucar de verdade’ (DCAS)</p>	<p>‘gostei da teoria porque foi falado muitas coisas novas sobre o Sumô e o huka-huka que achei muito interessante’ (AFD)</p> <p>‘vi muitas meninas que tinham força e sabiam lutar, fiquei surpresa’ (LDS)</p> <p>‘a gente viu que todo mundo se respeitou nas aulas, não teve nenhuma confusão’ (TAD)</p> <p>‘muitas vezes apesar de estudar na mesma escola ou sala, não tinha um convívio bom, e com as aulas de lutas o convívio melhorou’ (TPF)</p>
Masculino	<p>‘nem faço educação física direito e lutas então que eu acho mais fácil de machucar com um golpe sei lá’ (CRL)</p> <p>‘meu receio é de participar e depois criar algum atrito com alguém daí o clima fica ruim demais né’ (APN)</p> <p>‘teve um colega que entrou na capoeira e brigou na rua, não sei se é uma boa ideia’ (JBS)</p>	<p>‘achei muito legal a aula de jiu-jitsu, não sabia que o brasileiro tinha modificado a luta e nem da influência da família graice para levar pro mundo inteiro’ (MVS)</p> <p>‘me surpreendi com as meninas porque vi muitas lutas pesado, tinha jeito pra luta, legal demais’ (PPS)</p> <p>‘Todos lutaram com todos, coisa que pouco acontece na sala de aula e todos respeitaram os amigos na hora de lutar’ (ACB)</p> <p>‘Na minha opinião todo mundo misturou e fez junto as atividades, a sala acabou se unido’ (FSS)</p>

Fonte: Mariano *et al.* (2022).

Observa-se, no discurso dos alunos, os receios e julgamentos equivocados acerca das Lutas antes de iniciarem as aulas, e registrou-se o efeito, amplamente positivo, declarado por eles, ratificando o potencial do conteúdo Lutas como meio de promoção da aproximação dos

pares e da socialização entre os participantes, mesmo sendo eles, componentes de uma mesma turma.

A implementação do jogo dual no contexto escolar por promover situações de socialização através do impulso lúdico que desperta o respeito pelo parceiro de luta, pois na área lúdica do jogo de combate, o próprio ambiente integra os indivíduos numa dinâmica de afetividade que envolve os combatentes (FIGUEIREDO, 2000).

Na pesquisa de Haudenhuyse, Theeboom e Nols (2012) cujo objeto de estudo foi examinar se o apoio a jovens em situação de vulnerabilidade social é mais eficaz com intervenções do desporto formativo com os princípios éticos e valores associados, verificou-se que a prática desportiva despertou e colaborou para o desenvolvimento das competências sociais e pessoais dos envolvidos, corroborando com a percepção encontrada nos depoimentos dos alunos da presente investigação.

A prática de artes marciais e esportes de combate na perspectiva da educação escolar promove os valores morais, a citar o respeito, disciplina, concentração e resiliência. Chung (1976) defende os princípios do Taekwondo como elementos que promovem a cortesia, fortalecem a integridade e perseverança, e potencializa o autocontrole do praticante (AVELAR-ROSA; FIGUEIREDO, 2015).

O impulso lúdico que leva a atividade e, do ato ao pensamento possibilita o desenvolvimento individual e se torna o motor da autoafirmação em muitas atividades. No jogo de combate, no que diz respeito a ludicidade, a autoafirmação se concretiza em virtude da autonomia e da liberdade de luta, ao mesmo com a inserção do conteúdo ético, principalmente o respeito pelo outro (FIGUEIREDO, 2000).

A contextualização das Lutas na EFE compreende significações, regras, noções técnicas e estratégias de ação que tornam tais práticas ricas que permitem o aluno compreender sua essência e valorizar, de forma mais responsável e respeitosa, o potencial social desta unidade temática (CORSO; ANTUNES, 2021).

No que diz respeito a interação dos alunos nas aulas práticas de lutas na EFE, Corso e Antunes (2021) citam em seu estudo que esse é um dos benefícios proporcionado por elas, acrescentam ainda que estas possuem também um potencial de inclusão e relações sociais que se concretiza por meio do contato físico.

É indispensável desenvolver as capacidades de interação social e comunicativa, além do ensino de técnicas e habilidades. Para Kunz (1994) existe uma diferença entre o movimento e o movimentar-se, e neste sentido, atesta que:

A pedagogia que estuda os esportes para a Educação Física deve estudar o homem que se movimenta, relacionando a todas as formas de manifestação deste se-movimentar, tanto no campo dos esportes sistematizados, como no mundo do movimento, do Mundo Vivido, que não abrange o sistema esportivo. Ou seja, na família, no contexto onde vive, no trabalho, etc., pois o homem continua um ser que se-movimenta mesmo quando ele age fora dos contextos materiais previamente estabelecidos para a prática do esporte (KUNZ, 1994, p. 60).

Quando se centraliza o ensino naqueles que se movimentam, neste caso, os praticantes das lutas; e não somente no movimento, nas habilidades e nas técnicas, há o desenvolvimento do ser humano crítico e reflexivo e relacionado socioculturalmente (KUNZ, 1994).

Para exemplificar a efetividade da luta como um esporte sociocultural, em seu estudo sobre a capoeira, Abreu (2015) retrata-se a ela, como uma manifestação de luta, dança e jogo, representa também a interação social e o respeito. Através do jogo da capoeira pessoas de ideias, costumes e classes diferentes se reúnem em uma roda e nela a interação social se materializa.

De acordo com Rocha *et al.* (2009, p. 244):

É nesse contato entre indivíduos, de forma ativa e comprometida, que a interação social ocorre de forma mais efetiva e interessante em ambiente educacional, pois se exige dos alunos atitude de resposta aos problemas e divergências evidenciados entre eles (ROCHA, 2009, p. 244).

Em sua sistematização de conteúdos de Lutas na educação infantil, Olivier (2000), também, tentou assistir na resolução de conflitos em sala de aula, solucionar a violência e melhorar as relações interpessoais através de uma série gradual de atividades ou jogos, que possuíam diversos fundamentos das lutas (tocar/golpear, derrubar, imobilizar).

6. CONCLUSÃO

Esta investigação qualitativa contextualizou a temática das Artes Marciais e Esportes de Combate no ensino da Educação Física escolar e verificou os efeitos dessas aulas, a partir da dimensão social, segundo a percepção de alunos do 3º ano do ensino médio.

Eles foram questionados sobre a influência das Lutas no relacionamento interpessoal, antes e após participarem das aulas teóricas e práticas de diversas modalidades.

Obteve-se, no momento pré-intervenção, respostas que indicaram receio e aversão às aulas, pois podiam causar lesões, brigas e intrigas entre os alunos. Esta visão reflete a falta de conhecimento e uma visão negativa das Lutas provocada pela ausência da temática na Educação Física escolar.

Todavia, após participação nas aulas de Lutas, revelaram-se novas concepções sobre o efeito das aulas na socialização dos envolvidos ao considerarem que tais práticas eram “boas” e “ótimas” pois promoveram a cooperação entre os pares, geraram aprendizagem, revelaram habilidades e potencialidades motoras, estimularam atitudes de respeito, e por fim, fomentaram a interação social entre os alunos.

Conclui-se que as intervenções propostas com aulas teóricas e práticas subsequentes, contemplando duas modalidades de Lutas com técnicas de curta, média e longa distância, repercutiram em respostas positivas na promoção da socialização entre os envolvidos.

Contudo, notificou-se a carência de estudos que envolvem a temática no âmbito experimental visando levantar dados que comprovem a eficácia da temática a considerar novos aspectos, como as diferentes etapas de ensino e os métodos adotados durante a prática pedagógica.

Como limitação do estudo, apontou-se a necessidade de aplicação de testes cientificamente validados para determinar o nível de habilidades e de aprendizagem, além de testes sociométricos para mensurar dados sobre socialização dos pares, e a utilização de entrevistas e o registro de observações.

REFERÊNCIAS

ABREU, I. A. N. **Os significados da capoeira a partir da tríade dança-luta-jogo nas aulas de EFE**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, p. 54. 2015. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/308>. Acessado em: Abr. 2022.

ATALAIA, T., PEDRO, R. J. A., SANTOS, C. Definição da lesão desportiva: uma revisão da literatura. **Revista Portuguesa de Fisioterapia no Desporto**, São Domingos de Rana, v. 3, n. 2, p.13-21, jan. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ricardo-Jorge-Pedro/publication/237601891_Definicao_de_Lesao_Desportiva_Uma_Revisao_da_Literatura/links/02e7e529e6fefa0416000000/Definicao-de-Lesao-Desportiva-Uma-Revisao-da-Literatura.pdf. Acessado em: Abr. 2022.

AVELAR-ROSA, B.; FIGUEIREDO, A. As artes marciais e desportos de combate na educação física escolar – interpretação Curricular. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, Viseu, v. 1, n. 8, p. 14-21, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/3009>. Acessado em: Jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. Portugal LDA, 288p, 2009.

BOER, A. **A Importância do esporte escolar na socialização de crianças do 3.º ano ao 6.º ano do Ensino Fundamental na cidade de Bagé**: Processo De Mudança De Atitude. In: 8º

Jornada de Pós-Graduação e Pesquisa/ Educação e sustentabilidade, 2010, Alegrete/RS. Anais da Revista Congrega Urcamp 2010, 2010. Disponível em: <http://revista.urcamp.tche.br/index.php/rcjppg/issue/view/76>. Acessado em: Abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: Fev. 2022.

BREDA, M. *et al.* **Pedagogia do esporte aplicada às Lutas**. São Paulo: Phorte Editora, 2010

CAMPOS, L. A. S. **Metodologia do ensino das Lutas na EFE**. Várzea Paulista: Fontoura, 2014.

CHUNG, S. Y. **Taekwon-do Combate**. [local desconhecido]: Centro do Livro Brasileiro; 1976.

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. São Paulo: Artmed. 1994.

CORSO, J. S.; ANTUNES, F. R. O ensino das Lutas na EFE: uma breve reflexão. **Revista Saúde Viva Multidisciplinar da AJES**, Juína-MT, v. 4, n. 5, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revista.ajes.edu.br/revistas-noroeste/index.php/revisajes/article/view/40/47>. Acessado em: Abr. 2022.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; de OLIVEIRA, A. A. B. **Práticas corporais e a organização do conhecimento**. 2. ed. Marigá: Editora da universidade estadual de Maringá, 2017. p. 39. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170986>. Acessado em: Mar. 2022.

DE OLIVEIRA SCHMIDT, V. A.; DE OLIVEIRA, R. V. A lógica interna das Lutas corporais e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física escolar. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 18, p.1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8658463>. Acessado em: Abr. 2023.

DE PAULA, T. R.; BEZERRA, W. P. As vantagens do ensino da capoeira nas aulas de EFE. **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 18, n. 188, 2014. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd188/ensino-da-capoeira-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm#:~:text=A%20tem%C3%A1tica%20Capoeira%20pode%20ser,%2C%20Artes%2C%20Literatura%20e%20Geometria>. Acessado em: Jun. 2022.

DIAS FILHO, N. S. **A importância da prática da educação física nas escolas como método de socialização nos anos finais do ensino fundamental**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física)- Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/42675/1/DIAS%20FILHO%2c%20NAPOLE%2c%20SANTO%20ANTONIO.pdf>. Acessado em: Mai. 2022.

DICIONÁRIO MICHAELIS ON LINE. Michelis. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/intriga>. Acessado em: Jun. 2022.

DO NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das Lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 13, n.3, p. 91-110, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115314345005.pdf>. Acessado em: Mai. 2022.

FEITOSA, R. S. de B.; SANTOS, J. J. da S.; SANTOS, F. M. N. **Educação física e suas contribuições para o processo de socialização de crianças: uma revisão narrativa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade ASCES Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico (Mantenedora), Caruaru, 2020. Disponível em: <http://repositorio.asc.es.edu.br/handle/123456789/2890>. Acessado em: Mai. 2022.

FRANCKE, P. E. A iniciação esportiva e a especialização precoce no futebol: fatores de crescimento ou de exclusão?. **Lecturas: Educación física y deportes**, Florianópolis, v. 14, n. 131, p. 55-55, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7941834>. Acessado em: Abr. 2022.

FERREIRA, H. S. As Lutas na Educação Física Escolar. **Revista de Educação Física**, Fortaleza- CE, v.75, n.135, nov. de 2006, p.36-44. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/428/450>. . Acessado em: Abr. 2022.

FIGUEIREDO, A. Os desportos de combate nas aulas de Educação Física. In: **8º Congresso de educação física e ciências do desporto dos países de língua portuguesa**. 2000. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/465>. Acessado em: Abr. 2022.

GOMES, N. C. *et al.* O conteúdo das Lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: Possibilidades para a Prática pedagógica da EFE. **Motrivivência**, Florianópolis, v.15, n.41, p. 305-320, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n41p305/25828>. Acessado em: Abr. 2022.

HAUDENHUYSE, R.; THEEBOOM, M.; NOLS, Z. Sports-based interventions for socially vulnerable youth: Towards well-defined interventions with easy-to-follow outcomes?. **International Review for the Sociology of Sport**, Belgium, v. 48, n. 4, p. 471-484, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Zeno-Nols/publication/258142922_Sports-based_interventions_for_socially_vulnerable_youth_Towards_well-defined_interventions_with_easy-to-follow_outcomes/links/5604049c08aed920f423dc/Sports-based-interventions-for-socially-vulnerable-youth-Towards-well-defined-interventions-with-easy-to-follow-outcomes.pdf. Acessado em: Mai. 2022.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí. p.160, 1994.

LIMA, T. C.; SALADINI, A. C. Intervenção docente: o processo de socialização nas aulas de educação física. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8,

n. 2, p. 138-160, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/6643>. Acessado em: Abr. 2022.

MARIVOET, S. Inclusão social no desporto. Contributos para uma nova área de investigação. In: **VIII Congresso Português de Sociologia**. Évora, Portugal: UE. 2014. Disponível em: https://www.associacaoportuguesasociologia.pt/viii_congresso/VIII_ACTAS/VIII_COM0684.pdf. Acessado em: Jun. 2022.

MARIVOET, S. A inclusão social através do desporto: Novos desafios na intervenção social. Lusíada. **Intervenção Social**, Lisboa, n. 47/48, p.191-204, 2016. Disponível em <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/2540/2712>. Acessado em: Jun. 2022.

MARIVOET, S. **Ética do Desporto- Princípios, práticas e conflitos. Análise sociológica do caso português durante o Estado Democrático do Século XX**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa: ISCTE. 2007.

OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAIM, T. *et al.* Inserção do conteúdo de Lutas na escola: percepções de professores de Educação Física. **Conexões**, Campinas-SP, v. 19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8663964>. Acessado em: Abr. 2022.

ROCHA, B.; WINTERSTEIN, P. J.; AMARAL, S. C. F. Interação social em aulas de educação física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.23, n.3, p.235-45, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/tL4BYmR7VBykdd6kfmDLzvy/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: Abr. 2022.

ROSA, V. **O desporto em análise**. Lisboa, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344069777_O_desporto_em_analise. Acessado em: Mai. 2022.

ROSA, V. **A prática desportiva do karaté em Portugal: análise sociológica sobre as identidades, ideologias, comunidades e culturas dos karatecas (cintos castanho e negro) portugueses, (PhD)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Física e Desporto, Ramo Didática da EFD)- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa: ULHT. 2017.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz, Journal of Physical Education. UNESP**, Rio Claro, v.11, n.3, p. 167-178, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/78>. Acessado em: Jun. 2022.

SAMPAIO, K. D.; MARANHÃO NETO, G. de A. **Gestão de classes de educação física e prevenção de lesões. Revista intercontinental de gestão desportiva - RIGD**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 17 – 29, 2019. Disponível em: <http://www.revista.universo.edu.br/index.php?journal=gestaoesportiva&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=8002>. Acessado em: Abr. 2022.

TAFFAREL, C. Z. **Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: Nexos e Determinações. Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente

Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3962>. Acessado em: Jun. 2022.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n.2, p. 285-296, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/SyMFvbYg5ZgFZZL5V5NP6GH/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: Jun. 2022.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social**. São Paulo: Unicamp, 1994.

WEILECOSSELES, L. M., A Roda de Capoeira na Roda do Conhecimento: Uma Prática Educativa. **Colóquio Internacional de Educação Física sobre Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental**, v. 1, n.1, 2011. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/coloquiointernacional/article/view/1220>. Acessado em: Jun. 2022.

WENDY, A. A.; BOEIRA, N. da S. **Os Benefícios das Lutas e como Trabalhar esse Conteúdo na Educação Física Escolar**. 8º CONPEF - Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. p. 20129613-19826. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%20CONPEF%202017/os%20beneficios%20das%20lutas%20129613-19826.pdf>. Acessado em: Abr. 2023.

CAPÍTULO 22

AS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Eder Rodrigo Mariano
Ludmilla Maria Pimenta Sousa
Jarvisson Allef Dias Cabral
Valber Ribeiro Costa Filho

RESUMO

Estudos sobre a inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar sempre foram fomentados na literatura científica; no entanto, investigações que abarquem conteúdos ainda pouco explorados, como é o caso das Lutas, ainda são escassos. Neste sentido, esta pesquisa-ação teve como objetivo identificar, pela percepção dos alunos, qual foi o aprendizado mais significativo como efeito da práxis pedagógica sobre as Lutas na Educação Física escolar. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão com parecer número 3.212.643. A amostra foi constituída por 150 alunos do 3º ano do ensino médio. Para iniciar, os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), foram autorizados pelos responsáveis com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam à pergunta central do estudo. Destaca-se que esta questão integra um inquérito mais amplo que abarca, além da dimensão social, as dimensões: educacional, cultural e motora. Para finalizar, os alunos deveriam ter frequência mínima de (75%, 8 aulas) e preencher o questionário antes e após as aulas. Foram ministrados os conteúdos de 13 modalidades de Lutas classificadas pelas ações de agarre, toque e uso de implemento (espada). Todos os alunos participaram de aula teórica seguida de prática, sobre duas modalidades de cada classificação. Após coletar as respostas nos momentos pré e pós, foi aplicada a Análise Categorical (BARDIN, 2011), com a interpretação, categorização e codificação dos dados que foram inseridos no Programa *Statistical Package Software for Social Sciences (SPSS)*, versão 24.0, IBM, 2016, para análise estatística. Ao serem questionados se as aulas de Lutas poderiam causar a exclusão dos alunos, os alunos expressaram, no momento pré-intervenção, os motivos que apontam as Lutas como uma atividade excludente: a vergonha de se expor (30%), o medo de machucar (28%), os fracos sempre perdem (24%), lutar é perigoso (15,4%). Em contrapartida, foi evidenciado o efeito positivo das aulas de Lutas, no momento pós, cuja percepção dos alunos revelam, que as Lutas são divertidas (20,6%), favorecem a participação de todos (32,6%), promovem a interação (46,8%). Este estudo trouxe o feedback positivo quanto a implementação das Lutas na Educação Física, sob o aspecto da inclusão social. Novas pesquisas que contemplem outros métodos, ano escolar e outras dimensões devem ser fomentadas para agregar a literatura científica acerca desta unidade temática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar. Lutas. Práxis Pedagógica. Inclusão. Exclusão.

1. INTRODUÇÃO

A socialização consiste no processo pelo qual o ser humano torna-se membro efetivo de determinado grupo social, adquirindo hábitos e características específicas deste grupo, como a cultura e os valores inseridos neste grupo social. Trata-se de um processo contínuo e sem fim que se inicia por meio da imitação das falas, dos gestos e costumes dos elementos que compõem tal grupo com o intuito de estabelecer comunicação e aderir a tais condutas deste grupo (GOELLNER, 2009).

No entendimento de Setton (2008), a socialização é compreendida por uma área de pesquisa que examina o contexto das relações entre indivíduos de uma sociedade que produz, difunde e reproduz padrões de conduta, onde a socialização se concentra nas instituições enquanto raiz de uma cultura, na qual se valoriza os meios de transmissão e transformação de grupos sociais, bem como as disposições de cultura incorporadas pelos seres no percurso de suas experiências vividas.

A socialização corresponde ao conjunto dos mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais e assimilam as normas, os valores e as crenças de uma sociedade ou de uma coletividade (BONNEWITZ, 2003). É o processo pelo qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade, designado à socialização, e socializar é impor padrões sociais à conduta individual (FORACCHI; MARTINS, 1977).

Berger e Luckmann (1966) classificam a socialização como primária por consistir no processo pelo qual o indivíduo se transforma em um membro participante da sociedade, ou seja, ele passa a se comunicar pela primeira vez com um grupo específico de pessoas, no caso, a família. Neste contexto, a socialização está envolta de intimidade, carinho e afetividade.

A socialização secundária compreende todos os processos posteriores, por meio dos quais o indivíduo é introduzido num mundo social específico, onde um ambiente de aprendizagem, seja qual for, constitui um processo de socialização secundária (BERGER; BERGER, 1987).

Esta socialização é entendida como aquisição de conhecimento de funções específicas, é acompanhada de um conjunto de variáveis como: a coerência entre os conteúdos da socialização primária e secundária; o "*status*" do corpo de conhecimento em questão no interior do universo simbólico mais amplo; o caráter parcial que envolve sua personalidade e sua fragilidade em contraste com a socialização primária, sendo que tais aspectos compõem o processo de formação do ser, no âmbito profissional, e neste contexto, em Educação Física (BERGER; LUCKMANN, 1966).

O processo de socialização está interligado à educação, Oliveira (1991), afirma que a educação visa a transmitir ao indivíduo o patrimônio cultural para integrá-lo na sociedade e nos grupos em que vive. Durante o processo a participação no seio familiar, na comunidade e na escola e família, constrói-se o capital social em distintos campos (BOURDIEU, 2004).

A escola, na concepção de Bourdieu (1990), consiste em um campo de conflitos e denominações características deste ambiente, com suas particularidades, exigências e

organizações que são expostas a partir do capital social que lhe permite estabelecer relações de interdependência entre o campo e o *'habitus'*.

Esta via dupla entre o campo e o *'habitus'* propicia a dialética relacional entre os sujeitos desta comunidade. No instante em que se comunicam, cada membro da comunidade escolar promove, por meio de suas atitudes e comportamentos, as suas funções sociais nesta comunidade educacional.

Neste cenário, Rizzo (2017) aponta o *'capital cultural'* como fator determinante do *status* intelectual do integrante, pois revela o conhecimento técnico de diversificadas temáticas e simbologias que quando manifestadas geram afinidades que resultam na formação de grupos com saberes e interesses culturais semelhantes.

Contudo, o capital cultural apontado neste estudo refere-se ao conhecimento declarativo e processual do desporto abordado no âmbito escolar. Em outras palavras, trata-se do conhecimento teórico sobre as Lutas na EF, que envolve os fundamentos, as regras, as táticas, bem como a prática desses conhecimentos durante a aula.

É neste ensejo que se enquadra a proposta de Rizzo, Ferreira e Souza (2014) de desenvolver o aluno na sua integralidade, por meio do desporto educacional, preparando-o para atuar no campo desportivo quanto no campo social, e ainda revela o papel do professor e de sua prática pedagógica no trato do conteúdo na esfera educacional.

Entretanto, Darido (2004) afirma que é comum os professores selecionarem os alunos mais habilidosos e dê darem preferência a eles, causando um grande constrangimento, pois segundo a autora, a parcela de alunos com aptidão para o esporte é muito pequena. Diante desta realidade, Mattos e Neira (2000) contestam e exigem uma postura docente imparcial que reprove situações de preferência e favoreça a diversidade maior participação dos alunos.

As relações sociais, segundo Marivoet (2016), se ampliam em quantidade e qualidade na mesma proporção que são ofertados os acessos e os recursos para diferentes grupos sociais, e ainda ressalta a visão de Bourdieu (2004) ao afirmar o papel das trocas simbólicas e materiais, da partilha de experiências em espaços socioeconômicos similares ou distintos, com relações imprescindíveis para a configuração e repercussão da proximidade social.

A Educação Física escolar é responsável pela introdução e integração dos alunos na esfera da cultura corporal de movimento durante o processo de ensino e aprendizagem ao longo dos ciclos de escolarização (BRASIL, 2019), e neste ínterim, a inclusão e socialização desses alunos pode ser fomentada por meio das aulas Lutas. Assim, deve-se oportunizar a aplicação

desta temática de modo a favorecer e ampliar as redes de sociabilidade na escola e noutros campos da vida (MARIVOET, 2016).

Neste sentido, esta investigação tem como objetivos verificar o nível de interesse pela temática e analisar o efeito da práxis pedagógica de Lutas na exclusão social, a partir da visão dos alunos no 3º ano do ensino médio, numa escola pública no município de Pinheiro (MA).

2. METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se por uma Pesquisa-ação, de caráter descritivo, que envolve a participação efetiva o investigador no planejamento, execução e orientação das atividades aplicadas aos alunos. O estudo revela detalhes dos fenômenos ocorridos nos dados coletados, através de inquérito por questionário, ferramenta adotada coleta de dados, e apontada por Gil (2008), como uma técnica padronizada para tal.

No que tange à ética em pesquisa, o estudo teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, com o parecer número 3.212.643 viabilizando sua concretização. Foi esclarecido a todos os alunos sobre os objetivos, os procedimentos, as condições de participação e desligamento do estudo, para então, iniciar as primeiras ações.

Para ingressarem na pesquisa, os voluntários tiveram que afirmar seu consentimento assinando o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e recolher a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de seus responsáveis diretos, e tiveram que responder ao questionário, antes de iniciar as aulas. Para permanecerem e finalizarem o estudo, os estudantes tiveram que participar de, no mínimo, 8 encontros (75% presença) e preencher o questionário, ao término das intervenções pedagógicas; caso contrário, seriam desligados da pesquisa.

Participaram da investigação somente estudantes matriculados que cursavam regularmente o 3º ano do ensino médio, numa escola estadual de Pinheiro (MA). Dos 342 alunos que integravam as 10 turmas, foi atingido (45%) deste quantitativo contemplando (n=150 a 160) participantes, conforme indica Bardin (2011). Dessa forma, atingiu (51%) e assim, a amostra por conveniência foi composta por 168 alunos distribuídos nas turmas de número 301 a 305. Contudo, após o cumprimento dos critérios de exclusão, 150 estudantes concluíram o estudo.

Na referida instituição educacional foi instalado um tatame de 40m², numa sala de aula tradicional, onde ocorreram as aulas teóricas e práticas.

As aulas teóricas foram elaboradas no formato Power Point, com informações sobre a história, filosofia e técnicas expressas por meio de textos, fotos e vídeos sobre a unidade temática. Para as aulas práticas utilizou-se materiais alternativos como pregadores, balões, esponjas, aparadores, cordas. Foram confeccionadas pelos próprios alunos as espadas para as disputas com implementos.

As modalidades abordadas formam: Huka-huka, Sumô, Judô, Jiu-Jitsu, Greco-Romana (Lutas de Agarre); Capoeira, Karatê, Taekwondo, Muay-Thai, Boxe (Lutas de Percussão/Toque); e Esgrima com Sabre, Florete e Espada (Lutas com Implemento), conforme classificação de Casado (1999). Nas aulas práticas, foram aplicados os Jogos de Combate, propostos por Santos (2012), como método didático de ensino, que contemplam jogos com objetivos e regras pré-estabelecidas, e envolvem movimentos característicos das lutas e predominância da ludicidade.

Para análise dos resultados, realizou-se a Análise de Conteúdo (AC) das respostas descritivas, conforme indica Bardin (2011), composta pela pré-análise, interpretação, categorização e codificação das respostas, para então, os códigos serem inseridos no programa estatístico *Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 24.0. 2016, sendo considerado o Índice de Confiança (IC) = 95%, ($p=0.05$), para todas as respostas.

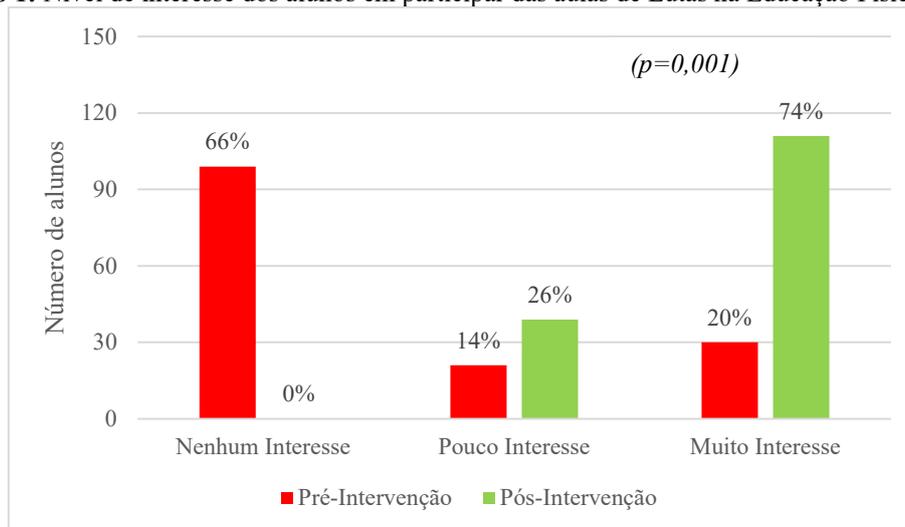
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O gráfico 1, apresenta o nível de interesse dos alunos em participar das aulas de Lutas na Educação Física, nos distintos momentos da pesquisa, o pré e o pós-intervenção.

Os dados apontam que 99 alunos (66%) não mostraram nenhuma motivação para participar das aulas de Lutas, no momento da pré-intervenção. Apenas 21 (14%) dos alunos apresentavam pouco interesse pela temática; enquanto 30 (20%) estudantes revelaram estar bastante interessados em conhecer e vivenciar os conteúdos das Lutas.

Contudo, após a participação nas aulas constatou-se a mudança de percepção dos discentes que serão discutidos, em seguida.

Gráfico 1: Nível de interesse dos alunos em participar das aulas de Lutas na Educação Física escolar.



Fonte: Mariano *et al.* (2022).

Inúmeros são os fatores que podem interferir no interesse dos alunos em praticar determinada atividade física ou esportiva. Entretanto, o professor sendo o responsável pela condução da aula, pela mediação do conteúdo e orientação, exerce grande influência neste fator.

O desinteresse pelas aulas de Lutas aumenta na medida em que o professor não estabelece um vínculo entre o que se ensina e sua representatividade, o seu significado e o porquê deste aprendizado para o aluno. Fatores como a separação por sexo, a preferência pelos mais habilidosos, o tratamento desigual, tornam a aula desinteressante para o aluno (PUJOL, 2016).

Os resultados do estudo de Aniszewsk *et al.* (2019) evidenciaram a percepção das meninas ao atestarem que se sentem desfavorecidas por não terem as mesmas oportunidades de participação nas aulas de EF e por isso se desmotivam e se abstêm das práticas.

Há diversos fatores que interferem no (des)interesse pelas aulas de EF, contudo, o estudo de Oliveira e Sedorko (2018) revelou, através da percepção dos alunos, que a motivação está atrelada à melhora na qualidade de vida e à aprendizagem dos conteúdos relativos à biologia, à física e à saúde.

Nos primeiros contatos, os alunos apresentaram-se tímidos e ressabiados com o tema inédito. Todavia, por estarem cientes do cronograma de aulas e das respectivas modalidades que iriam conhecer, aumentava-se a expectativa, a curiosidade e o nível de interesse pela temática.

As aulas teóricas estavam repletas de ricas informações sobre as tradições, rituais e culturas dos povos de diferentes continentes e países. No campo pessoal, falou-se dos valores e princípios éticos e morais, os comportamentos e atitudes considerados fundamentais para a

formação do caráter do praticante. Nas aulas práticas adotou-se um caráter lúdico às atividades com a utilização dos jogos de oposição e as adaptações de regras, viabilizando a participação de todos, com o nível de exigência motriz condizente com a realidade observada.

Todavia, a ideia do combate dual causava dúvidas e receios nos alunos, pois havia o risco de lesão e a incerteza de estarem aptos para o combate. Mesmo assim, a resistência e a insegurança deram lugar à confiança, ao prazer e à socialização, promovendo um ambiente de aprendizagem descontraído e estimulante.

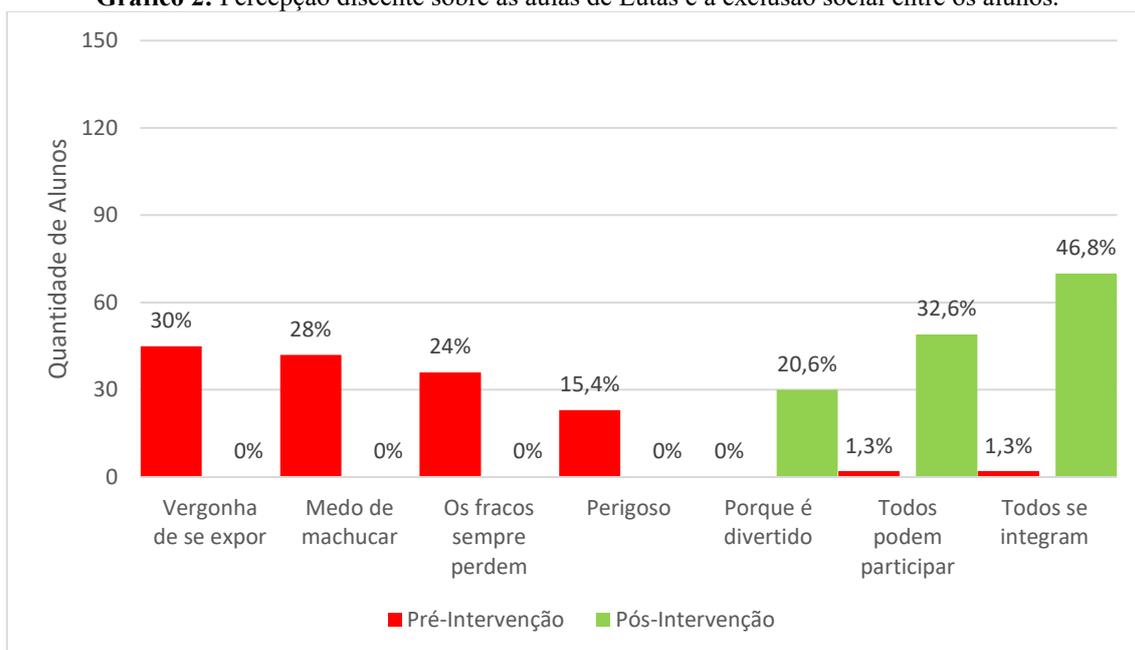
Ao final das aulas de Lutas, percebe-se que estatisticamente ($p=0,001$), uma representação robusta de alunos ($n=122$, 74%) cujo grau de interesse pela unidade temática, objeto do estudo, aumentou significativamente.

Ao serem indagados se as aulas de Lutas poderiam causar a exclusão dos alunos, eles expressaram, no momento pré-intervenção, que a “vergonha de se expor” ($n=45$; 30%), o “medo de machucar” (28%), os “fracos sempre perdem” (24%), é “perigoso” (15,4%) são os principais motivos que apontam as Lutas como uma atividade excludente.

Os efeitos positivos das aulas de Lutas, evidenciados no momento pós, revelam através da percepção dos alunos que as Lutas são “divertidas” (20,6%), “favorecem a participação de todos” (32,6%) e promovem a interação” (46,8%).

No gráfico 2, estão expostos os resultados obtidos após a Análise de Conteúdo e as análises estatísticas da investigação.

Gráfico 2: Percepção discente sobre as aulas de Lutas e a exclusão social entre os alunos.



Fonte: Mariano *et al.* (2022).

Como nos mostra a gráfico 1, 45 (30%) alunos expressaram que a “vergonha de se expor” é um dos motivos de exclusão das aulas de Lutas. Para Carvalho (2009) a vergonha é tida como um sentimento (desde que se tenha sua percepção) de desconforto, podendo comprometer o relacionamento do indivíduo socialmente e seu equilíbrio interior. Trata-se de uma emoção de autoavaliação, um sentimento de insegurança, provocado pelo medo do ridículo.

Esse processo se instala a partir do momento que fora observado, julgados e acabar por sofrer comparações pelos outros. Os sentimentos de medo, ansiedade e vergonha se associam. Dentre as situações de medo, relacionadas à exposição, o medo de fracassar em um jogo. O medo do vexame, por exemplo, leva o indivíduo a duvidar de suas capacidades, interferindo negativamente em sua atuação (LAVOURA; MACHADO, 2007).

O fator emocional surge nas manifestações espontâneas e pode levar os alunos a autoexclusão das aulas de Educação Física, devido à vergonha de se expor, vergonha por ser o menos habilidoso ou por ser diferente. O medo de errar algum exercício, o receio de enfrentar o inesperado, ou ainda, ser alvo de deboche entre os colegas acarreta desequilíbrio e desestabilização do estado emocional, interferindo no comportamento e conduta do indivíduo (MACHADO, 2006).

Nas aulas de Educação Física Escolar, os alunos sentem-se livres para demonstrar e expressar suas emoções com mais facilidade, e assim, constroem sua personalidade e manifesta sua individualidade, que outrora, foram reprimidas. Para Antunes (1993) e Gaspar (2008) quando as emoções são reprimidas, podem se transformar, muitas vezes, emoções negativas prejudicando o próprio indivíduo e sua socialização.

A vergonha de se expor pode estar vinculada ao nível de habilidade. Deivid et. al. (2010, p. 102) discorrem sobre a questão da habilidade motora como fator de exclusão nas aulas de Educação Física escolar, da seguinte forma:

O grau de habilidade motora para o desporto tem sido o elemento central para a inclusão da minoria mais apta nas atividades do ponto de vista motor na EFe. Quando a habilidade motora se torna o principal critério para os discentes se organizarem em grupos na EFe torna-se uma barreira, dificultando a troca de experiências intersexo e intrasexo (DEVIDE, 2020, p. 102).

No resultado seguinte, O “medo de machucar” foi relatado por 49 (28%) alunos como uma forma de caracterizar as Lutas como sendo uma prática violenta que poderia causar danos físicos a si próprio e aos colegas. A visão dos alunos estava vinculada aos sentimentos de aversão à violência e isto, justifica o receio em participar.

Os relatos obtidos no estudo de Brandl, Boelhouwer e Guiosi (2018), sobre a prática do Judô, corroboram com os achados da presente pesquisa, onde os alunos afirmaram ter receio de participar das aulas práticas por vergonha ou medo de se lesionar. Contudo, eles adquiriram conhecimento com as aulas teóricas ao estudarem sobre a história e a filosofia do Judô.

Neste ponto, Da Silva, Richter e Pinto (2017) refere-se ao papel das emoções, sentimentos e relações historicamente situadas, que muitas vezes passam despercebidas nas práticas pedagógicas, e ainda alertados sobre a intervenção docente com a atenção na prevenção e intervenção em tais circunstâncias.

Uchoga e Altmann (2016) afirma que as tentativas de se arriscar em novos movimentos corporais nas aulas de Educação Física são distintas entre os alunos. Dentre os principais motivos estão o desconforto com movimentos considerados complexos e logo eles associam com o medo de machucar-se. Por ser uma prática inédita entre os alunos, há um receio do desconhecido que se acentua por haver o contato corporal constante.

Grosso (2005) aponta como alternativa para combater o sentimento de medo e vergonha é a utilização da ludicidade na aplicação de conteúdos sobre o Judô nas aulas de Educação Física, e ratifica com resultados positivos quanto a aderência e maior participação dos alunos.

Outro ponto de vista dos alunos acerca do efeito das aulas de Lutas e a exclusão foi a afirmação de que os “fracos sempre perdem” (n=36; 24%), e conseqüentemente, eles acabam se autoexcluindo da prática subjugando sua própria capacidade.

Esta resposta remete aos PCN (BRASIL, 1997) que alerta sobre a necessidade de estimular os alunos a se envolverem nas atividades propostas buscando um equilíbrio na interação com seus pares, onde o reconhecimento e o respeito às individualidades e capacidades físicas são cruciais, tanto quanto respeitar às características pessoais, sexuais e sociais são determinantes na formação da dignidade e solidariedade, durante as ações esportivas e recreativas.

Esta resposta remete à monocultura esportiva na escola, com ênfase à prática do Futsal e ao método de aplicá-lo, que se torna um fator de exclusão dos alunos menos habilidosos e das meninas que têm interesse, mas, não tem oportunidade (VIANNA; LOVISOLO, 2011).

Neste cenário, a atuação do professor de Educação Física é determinante na promoção da inclusão, principalmente, quando há diversidade de conteúdos na aula, como as Lutas, por exemplo, tendo em vista que as atividades aplicadas às Lutas favorecem a participação de todos

por exigirem diferentes habilidades motoras e valências físicas que podem ser desempenhadas em quaisquer níveis de prática, tornando a atividade inclusiva.

Ao afirmarem que “os fracos sempre perdem” constata-se a importância de terem o conhecimento da filosofia do Jiu-Jitsu brasileiro, desenvolvido por Hélio Gracie que fez adaptação ao Jiu-jitsu tradicional, utilizando sistema de alavancas fazendo com que o mais fraco consiga vencer o mais forte, e com este propósito levou o Jiu-jitsu brasileiro a todos os continentes.

A resposta de que é “perigoso” praticar Lutas, apontada pelos alunos, apresenta um tom de preconceito, visto que, toda e qualquer atividade proposta nas aulas práticas de Educação Física apresentam um risco, porém, nos discursos a seguir o posicionamento dos alunos, no momento pré: “as meninas vão machucar, elas são fracas e não dá pra lutar; não tem condições das meninas fazer lutas, elas não têm força pra lutar e é muito perigoso; rapaz, ficar se expondo para turma e ruim, ainda mais que não sei direito, é vergonha na certa”(DIAS, 2019, informação verbal concedida em 18/04/2019).

Contudo após as práticas observa-se a mudança no discurso dos meninos: “fiquei impressionado porque muitas meninas participaram das aulas e gostaram de lutar; gostei de ver que tinha meninas desafiando meninos para lutar, daí eles ficaram sem jeito. Teve um que quase perdeu; foi muito legal ver todos os alunos participando junto, meninos e meninas, porque elas quase não fazem educação física. As meninas se surpreenderam e expressaram dizendo: “não sabia que era divertido assim, foi bem legal; pensei que ia ser chato e perigoso, mas gostei demais porque diverti muito e vi também que todos estavam alegres; fiquei surpresa porque a turma no geral estava divertindo bastante e misturou com outros alunos de outras turmas”(VIEIRA, 2019, informação verbal concedida em 18/04/2019).

A inserção da Lutas na Educação Física escolar, proposta nos PCN (2001) visa levar os alunos a participar de atividades corporais reconhecendo e respeitando característica física e de desempenho de si próprio e dos demais, sem nenhum tipo de discriminação por características pessoais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade e repudiando qualquer espécie de violência (CARTAXO, 2011).

Destaca neste momento, o efeito positivo após a participação nas aulas de Lutas, quando os alunos afirmam que Lutar foi “divertido” (20,6%, n=31). Esta afirmação remete a elencar a importância do professor de Educação Física no exercício da profissão no que se refere à escolha do conteúdo e o método de abordagem.

Daolio (2004) aponta o quão é essencial elencar diferentes conteúdos manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento que possibilitem a participação maciça nas aulas.

Brandl, Boelhouwer e Guiosi (2018, p. 123), afirmam que:

Ao vivenciar brincadeiras de lutas, participaram de forma ativa e divertida, mas especialmente sem praticar atos violentos. Quando solicitados a diferenciar, a partir da demonstração de figuras, lutas de brigas, houve a compreensão de que as primeiras têm regras e não precisam ser violentas, enquanto as brigas se dão em outro contexto e normalmente são formas de demonstrar poder (BRANDL; BOELHOUWER; GUIOSI, 2018, p. 123).

Para Rufino (2014), é mais relevante estimular os alunos, por meio de práticas divertidas e organizadas, que os levem a discutir e compreender as Lutas com olhares voltados para a construção da cidadania. Para o autor, o professor, ao aplicar a temática Lutas, deve levar o aluno à autorreflexão e a conscientização de seus atos e comportamentos no ambiente escolar e social.

Por proporcionar momentos de descontração, diversão e enriquecimento cultural as aulas de Educação Física são as preferidas pelos alunos. Silva e Bazon (2017) e Oliveira (2020) apontam o professor como eixo central deste processo por trabalhar com diversos conteúdos e por amenizar as situações de atrito, transmitindo valores morais e éticos.

Nas aulas de Educação Física, o Judô foi o conteúdo trabalhado por meio de jogos, e como resposta, constatou-se que a expectativa dos alunos que estava associada à violência foi reduzida em virtude da diversão e descontração proporcionados pelos jogos de combate, em detrimento ao ensino específico de técnicas do Judô (SO, 2020).

A última resposta do gráfico 1, nos mostra o efeito positivo das aulas de Lutas segundo a percepção de 70 (46,8%) alunos ao afirmarem que todos interagiram durante as aulas práticas, como consta nas descrições a seguir: “Todos interagiram com todos, coisa que pouco acontece na sala de aula e demonstram respeito com os amigos e os oponentes; muitas vezes apesar de estudar na mesma escola ou sala, não tinha um convívio bom, e com as aulas de lutas o convívio melhorou; a maioria interagiu e se divertiu” (AMORIM, 2019, informação verbal concedida em 18/04/2019).

Nas aulas, o aluno deve ser chamado para identificar problemas, compreender os conceitos, propor e testa soluções, interagir com colegas, argumentar, expressar princípios e valores. A BNCC salienta que o professor deve exercitar a empatia, levá-los a resolver conflitos

por meio do diálogo e fomentar a cooperação e o respeito com o próximo, pois dessa maneira, valoriza-se as diversidades de indivíduos e de grupos sociais (BRASIL, 2019).

Para Marivoet (2012), o desporto favorece a interação social, amplia a rede de contatos e propaga a inclusão. Os desportos de combate, por natureza, fomentam o estreitamento entre envolvidos e o contato físico estimula e fortalece o vínculo afetivo e social dos envolvidos.

Segundo Marivoet (2016), a função primordial do esporte é aproximar as pessoas e viabilizar a inclusão e a construção de relacionamentos ancorados em valores como o respeito, interação, igualdade e aprendizagem (MARIVOET, 2012).

Apesar de ser trabalhado na escola por meio da prática esportiva, os valores adquiridos com o na prática da Educação Física escolar expandem-se para outras dimensões sociais, em particular, para a esfera familiar, para o ambiente laboral e para toda comunidade, configurando-se a socialização (MARIVOET, 2014).

No entanto, como defende Marivoet (2014), as mulheres têm vindo a apostar cada vez mais em desportos considerados masculinos, contrariando assim os estereótipos tradicionais de masculinidade. Neste sentido, o karatê é também um bom exemplo desta realidade, e por isso um aspeto a ter presente na nessa problemática.

4. CONCLUSÃO

Neste estudo realizado no contexto escolar, envolvendo o eixo temático Lutas e busca analisar o efeito das práxis pedagógicas na exclusão social, a partir da visão dos alunos no 3º ano do ensino médio, numa escola pública no município de Pinheiro (MA).

No momento inicial, os alunos apresentaram uma visão negativa das Lutas configurando que a prática sobre esse eixo causaria vergonha aos alunos por se exporem, ocasionariam lesões, e por isso o medo de se machucar ficou evidente; acreditavam ainda que as Lutas era somente para os ditos fortes, pois os fracos sempre perderiam, e pensavam ainda que as Lutas em si traziam perigo aos praticantes.

Contudo, após realizadas as aulas e analisados os resultados, observa-se que houve um efeito positivo na concepção dos estudantes no que diz respeito a influência das Lutas na Educação Física escolar na promoção da exclusão entre alunos.

Ao final das intervenções pedagógicas, houve uma mudança de percepção. Os estudantes enxergaram nas Lutas uma atividade prazerosa e divertida que promove momentos de descontração e entretenimento aliados à aprendizagem.

Relataram ainda o fato das Lutas possibilitarem a participação de todos os alunos, sem discriminação, fato que aumentou o interesse deles pelas aulas durante o período de intervenção.

O resultado mais expressivo em quantidade e qualidade foram os estudantes afirmarem que as Lutas promovem a interação entre os alunos da sala, que pouco se relacionavam

Conclui-se que, ao final do estudo que, as Lutas aplicadas no contexto de ensino da Educação Física escolar promovem a inclusão dos alunos e quebram todo preconceito sobre a temática no âmbito das relações sociais. Pode-se afirmar ainda que, as Lutas é um componente altamente eficaz na promoção da inclusão social e que merece ser mais aplicada pelos professores nas aulas de Educação Física.

Vale destacar a necessidade de novas pesquisas com a temática Lutas no ambiente educacional formal e informal com vistas para outros vieses.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso: a construção de ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

ANTUNES, R. C. F. S. **As Manifestações da Emoção vivida no processo de aprendizagem da Educação Física Escolar: totalidade ininterrupta de troca e construção de experiências humanas**. 1993. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ANISZEWSKI, E. *et al.* A (des) motivação nas aulas de educação física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. **Journal of Physical Education**, v. 30, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/44939/751375139954>>. Acessado em: Mai. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70. 2011.

BERGER, P. L.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. (Org.). **Sociologia e Sociedade**, R.J.: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1987. p. 200-214.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The Social Construction of Reality**, Doubleday & Company. Inc. trad. de Floriano de Souza Fernandes, **A Construção Social da Realidade**, 5ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

BRANDL, C. E. H.; BOELHOUWER, C.; GUIOSI, K. N. Práticas pedagógicas inovadoras: as lutas como conteúdo da educação física no ensino médio. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 89-98, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6722999>>. Acessado em: Mai. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://bandeiras.mec.gov.br/>> Secretaria de Ensino Fundamental, v.7, 2019. Acessado em: Jun. 2021.

BRITO, L. T.; SANTOS, M. P. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 2, p. 235-246, 2013. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-46902013000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em: Mai. 2021.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Vozes. 2003.

BOURDIEU, P. **A produção da crença, contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. (2a ed.). Zouk. 2004.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Brasiliense. 1990.

CARTAXO, C. A. **Jogos de combate: Atividades recreativas e psicomotoras, teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARVALHO, J. **Medo e vergonha na Educação Física escolar: perspectivas da psicologia do esporte**. 2009.

DAOLIO J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DA SILVA, L. K.; RICHTER, A. C.; PINTO, F. M. **O sentido do futebol nas aulas de educação física**. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1395-1406, 2017. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115354182019.pdf>>. Acessado em: Mai. 2021.

DEVIDE, F. P. *et al.* Exclusão intrasexo em turmas femininas na educação física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Org). **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 87-105.

DARIDO, S. R. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>>. Acessado em: Mai. 2021.

FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. **Sociologia e sociedade**. Livros Técnicos e Científicos. 1997.

GOELLNER, S. V. *et al.* **Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer**. Editora Ministério do Esporte. 2009.

GASPAR, D.; KOGUT, M. C. **Obesidade como fator de exclusão e motivação nas aulas de educação física**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Editora Atla, 2008. Disponível em: < https://www.researchgate.net/profile/Maria-Kogut/2/publication/238084425_OBESIDADE_COMO_FATOR_DE_EXCLUSAO_E_MOTIVAC

AO_NAS_AULAS_DE_EDUCACAO_FISICA/links/00b7d53b56a3e11c93000000/OBESIDADE-COMO-FATOR-DE-EXCLUSÃO-E-MOTIVACAO-NAS-AULAS-DE-EDUCACAO-FISICA.pdf>. Acessado em: Ago. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas. 2008.

GRACIE, R.; GRACIE, R. **Brazilian Jiu Jitsu: Teoria e técnica**. Ediouro, 2003.

GROSSO, F. **A Ludicidade como estratégia motivacional da aprendizagem de Judô para crianças na faixa etária de 4 à 12 anos**. Rio de Janeiro: Desportes, 2005.

HANAUER, F. C. **Fatores que influenciam na motivação dos alunos para participar das aulas de Educação Física**. v. 20, p. 09-19, 2016. Disponível em: <http://www.seifai.edu.br/artigos/Fernando-MotivacaonasaulasdeEdFisica>. Acessado em: Ago. 2021.

LAVOURA, T. N.; ZANETTI, M. C.; MACHADO, A. A. **Os Estados Emocionais e a Importância do Treinamento Psicológico no Esporte**. Revista Motriz, Rio Claro, v. 14, n. 2, p.115-123, abr. 2008. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1180>>. Acessado em: Mai. 2021.

MARIVOET, S. Inclusão social no e pelo desporto. Um desafio do século XXI. In: PINTO, P. M. (Coord.). **Olímpico. Os jogos num percurso de valores e de significados**. (pp. 91-98). Afrontamento, 2012.

MARIVOET, S. Inclusão social no desporto. Contributos para uma nova área de investigação. In: **VIII Congresso Português de Sociologia**. 2014. Disponível em: <<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/>>. Acessado em: Mai. 2021.

MACHADO, A. A. **Psicologia do Esporte da Educação Física Escolar ao Esporte de Alto Nível**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.a, 2006. (Educação Física no Ensino Superior).

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas**. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2004.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à Sociologia**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

OLIVEIRA, P. F. S. **Bullying: o nível de conhecimento sobre o tema por professores de educação física**. Temas em Educação Física Escolar, v. 5, n. 2, p. 86-104, 2020. Disponível em: <www.scholar.archive.org>. Acessado em: Mai. 2021.

OLIVEIRA, K. Y, S.; SEDORKO, C. M. Motivação nas aulas de educação física entre alunos concluintes do ensino médio. **Revista Carioca de Educação Física**, 13 (1), 25-34. 2018. Disponível em: <<https://www.revistacarioca.com.br/revistacarioca/article/view/48/61>>. Acessado em: Mai. 2021.

PUJOL, L. A. P. **O afastamento dos alunos das aulas de educação física no ensino médio: Estudo de caso do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, Porto Alegre, RS**. (Trabalho de conclusão de curso). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do

Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148521/001000432.pdf?sequence=1>>. Acessado em: Mai. 2021.

RIZZO, D. T. S. **Desporto para todos ou quase todos? Considerações sobre a prática desportiva educacional.** EdFAMAG. 2017.

RIZZO, D. T. S.; FERREIRA, A. M. L.; SOUZA, W. C. Desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ) através do desporto: Perspectivas em países da língua portuguesa. **Conexões**, 12 n (3), 106-120. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2161/pdf_7>. Acessado em: Jun. 2021.

RODRIGUES, D. **A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas.** Publicado no boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 24/25, p. 73-81. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm>>. Acessado em: Jun. 2021.

RUFINO, L. G. B. Lutas. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. **Práticas corporais e a organização do conhecimento.** Maringá: Eduem, 2014. v. 4 (138 p.)

SILVA, K. R. X.; SALGADO, S. S. **Construindo culturas de inclusão nas aulas de educação física numa perspectiva humanista.** Arquivos em movimento. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2005. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/download/9048/7178>>. Acessado em: Jun. 2021.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 615-628, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3131/313153445006/movil/>>. Acessado em: Jun. 2021.

SETTON, M. G. J. Introdução ao tema socialização. **Boletim Soced, Rio de Janeiro**, 2008. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11994/11994.PDF>>. Acessado em: Jun. 2021.

SO, M. R. *et al.* Jogo e lúdico no conteúdo lutas em aulas de educação física escolar. **Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 2, p. 125-125, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-25612020000200125&script=sci_abstract&tlng=en>. Acessado em: Jun. 2021.

SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 24, p. 555-568, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mov/a/vHTTdVrkcNDSP3ZFXjHNp5h/abstract/?lang=pt>>. Acessado em: Jun. 2021.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. A educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/rdqF38mftSTqS7tCLrFLBMQ/abstract/?lang=pt>>. Acessado em: Jun. 2021.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. L. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, p. 285-296, 2011. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/SyMFvbYg5ZgFZZL5V5NP6GH/abstract/?lang=pt>.
Acessado em: Jun. 2021.

ENTREVISTA CONCEDIDA

ENTREVISTADO 1. Percepção discente sobre as aulas de Lutas e a exclusão social entre os alunos. [Entrevista concedida a] Valber Ribeiro Costa Filho, Pinheiro, 18 de abril de 2019.

ENTREVISTADO 2. Percepção discente sobre as aulas de Lutas e a exclusão social entre os alunos. [Entrevista concedida a] Valber Ribeiro Costa Filho, Pinheiro, 18 de abril de 2019.

ENTREVISTADO 3. Percepção discente sobre as aulas de Lutas e a exclusão social entre os alunos. [Entrevista concedida a] Valber Ribeiro Costa Filho, Pinheiro, 18 de abril de 2019.

CAPÍTULO 23

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFÂNCIA, IMAGINAÇÃO E PRÁTICAS POSSÍVEIS

Débora Mirtes dos Santos Ravagnani Dias
Lindomar Guedes Freire Filha

RESUMO

Este trabalho propõe realizar reflexão sobre a arte e as práticas possíveis na educação infantil. As atividades aconteceram com o agrupamento 1, faixa etária atendidas no Centros Municipais de Educação Infantil de Aparecida de Goiânia (CMEI) que equivale aos bebês. Foram apresentadas práticas desenvolvidas com as crianças com proposituras contemporâneas ao fazer artístico, possibilitando atividades com experiências sensoriais e singulares. Os exemplos das atividades práticas realizadas, são decorrentes de ações pedagógicas que desafiam o imaginário infantil. Se faz necessário, continuar propostas que conduzam a tempos e espaços aos bebês para a mediação entre o real, o ideal, a expressão da imaginação e da fruição lúdica com essa etariedade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação Infantil. Imaginação. Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO: O COMEÇO

A arte na educação, principalmente na Educação Infantil (EI), não se resume em pintar, modelar, cantar, recortar, colar, percutir, dançar, dramatizar, há representação e materialização na sua totalidade corporal, “[...] será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis-estéticas, por isso, vitais (OSTETTO, 2010, p. 3).

Convida-se os leitores desse trabalho a um diálogo reflexivo sobre como diversificar as experiências sensíveis-estéticas que contribuam para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura? Quais as práticas pedagógicas possíveis que aproxima a arte na educação? Como desenvolver o imaginário por meio da arte na educação infantil.

Estas questões algum tempo me inquietam. Elas emergem quando retorno à sala de aula, como professora regente na EI no ano de 2022, na qual estava afastada por quase nove anos. Como escreve Luiz de Camões, “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, mudam-se o ser, mudam-se a confiança; todo o Mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades” (ESCRITA.ORG, 2022, p. 5).

O caminho profissional foi delineando como o tempo em nova direção. O ensino superior, a formação de professoras nos cursos de Pedagogia, foi trilhado nos últimos dez anos e aos poucos fui soltando os laços com a EI.

Iniciei a profissão como professora na EI em 1985, são 35 anos de magistério em sala de aula. Nesses anos, a educação, o fazer pedagógico, foram tempos de grandes desafios, inquietações, reflexões e de alegrias em contribuir com avanços e conquistas no desenvolvimento das crianças e alunos. Assim, discorre:

Empreendo, pois, o deixar-me levar pela força de toda vida: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei aqui tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível (BARTHES, 1977, p. 45).

Com esse sabor possível me amparado em Barthes, regresso a EI com mais uma graduação, Artes Visuais. Profissão que estimulou um olhar mergulhado em novas propostas para esta faixa etária da EI, onde pretendo alargar as oportunidades da produção artístico-cultural, possibilitando as crianças a aproximação com arte e a cultura.

Como é observado nas falas de:

A educação através da arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição do ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence (FERRAZ; FUSARI, 2019, p. 19).

A partir desse entrelace com as inquietações e o universo profissional retomado a esta fase da educação básica, iniciei no mês de maio na instituição com o calendário escolar já em andamento há três meses. Assim, me envolvo nesse processo com bebês de um ano e um ano e seis meses em média, ancorada na busca a um diálogo que se faz com autores como: Cunha, Ostetto, Ferraz e Fusari, e Freire, para redimensionar o fazer pedagógico e as incertezas que sempre estão presentes nas propostas de criação, por meio da reflexão. Para Freire a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2019, p. 39);
O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 2019, p. 40).

Nesse movimento freiriano, reflexão-ação-reflexão, início o diálogo sobre o papel da arte na educação infantil, tecendo possibilidades de ampliar os olhares para a infância, imaginação e práticas possíveis.

2. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCOLHAS E REFLEXÕES

2.1 O caminho para caminhar

O processo educacional se inicia como a primeira etapa da Educação Básica na EI, creche e pré-escola. Segundo o Documento Curricular para Goiás/DC-GO:

Para tanto, as aprendizagens essenciais, que devem ser garantidas às crianças, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) e reafirmadas nesse Documento, estão organizadas em direitos de aprendizagens e desenvolvimento, em campos de experiências que se desdobram em objetivos de aprendizagens e desenvolvimento por grupos por faixa etária, sendo bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), e que todos esses aspectos se articulam entre si, não podendo ser compreendidos e efetivados de forma isolada (SEDUC, 2019, p. 72).

A arte está presente nessa etapa da Educação Básica em suas múltiplas linguagens, como expressões e comunicação: musical, verbal, escrita, pictográfica, visual, são recursos do repertório prático pedagógico.

Cabe a escola e aos professores mediar o acesso das crianças e dos bebês às experiências artísticas, educando-as esteticamente aos códigos culturais que as envolvem, sons, imagens e movimentos, considerando as características etárias das crianças e dos bebês.

O contato com as linguagens artísticas, o repertório artístico sensorial, texturas, formas, cores, deve estar presente em cenas pedagógicas como: observar, sentir, pensar, propor, compor e criar.

Como propor atividades de arte para os bebês, que depende o ambiente para a imaginação, a experimentação sensível, e os processos de criação do fazer?

Quando cheguei a instituição de ensino me deparei com a alegria em retornar à sala com crianças, ou melhor com bebês, porém, com imensas incertezas no trabalho com arte nessa faixa etária. A classificação da faixa etária segundo o documento DC-GO:

Para tanto, as aprendizagens essenciais, que devem ser garantidas às crianças, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) e reafirmadas nesse Documento, estão organizadas em direitos de aprendizagens e desenvolvimento, em campos de experiências que se desdobram em objetivos de aprendizagens e desenvolvimento por grupos por faixa etária, sendo bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), e que todos esses aspectos articulam-se entre si, não podendo ser compreendidos e efetivados de forma isolada (SEDUC, 2019, p. 75).

Refere-se como bebês os amparada no documento DC-GO e BNCC. São atendidos o agrupamento 1, e essa faixa etária oferecidas no Centros Municipais de Educação Infantil de Aparecida de Goiânia (CMEI) é entre seis meses a um ano e nove meses.

Como toda professora, busquei conhecer o contexto educativo, o espaço físico da sala, a instituição e os bebês, foi realizada por meio de uma pesquisa diagnóstica de observação. A observação foi relacionada a um olhar mais detalhados dos fatos que estão ocorrendo no cenário escolhido ou no território correlacionado com as realidades.

A ambiência é um espaço de cuidar e educar, assim na sala desses bebês há: berços, brinquedos diversos, livros, televisão, espaço separado para banho e higiene, micro-ondas, pia, cortina com estampa da *Hot Wheels*, decoração de ursos na parede com borracha não-tóxica (EVA, Etil Vinil Acetato) e “tecido não tecido” (TNT).

Nesse olhar:

A impressão que tinha sobre a ambiências escolares é de que elas funcionam como uma espécie de cenografia natural da infância escolarizada, ou seja, há uma concepção sobre os modos de compor estes espaços que atravessa o tempo e os contextos socioculturais, tornando, assim, esses espaços como algo que naturalmente é assim (CUNHA, 2014, p. 206).

Segundo Ostetto (2010, p. 8), “A experiência do ver o já conhecido, repetitivamente, formata e determina a percepção sobre o mundo”. As visualidades da sala é elemento que amplia os repertórios imagéticos das crianças. Para planejar as minhas ações pedagógicas com essas crianças amplio o olhar ao desenvolvimento etário. É um caminho que denota tempo e sensibilidade do olhar e da atenção.

Nesse contexto, é importante observar o que já haviam construído em outros períodos, antes da minha chegada, mas que atraiu o olhar dos bebês. Visualmente estava muito bonito, porém a expressividade deve ser oferecida as crianças e dessa forma criar um meio de estímulos e desenvolvimento de/para cada ser.

Na parede externa da sala, estão fixados trabalhos de carimbo com as mãozinhas dos bebês, a imagem é semelhante a um macaco pendurado em uma árvore. A figura 1, mostra uma imagem semelhante retirada da internet, pois não há registro fotográfico desse painel.

Figura 1: Impressão manual de artesanato de macaco para crianças.



Fonte: Craftymorning (2022).

Ressalta-se as seguintes palavras:

Outro trabalho recorrente com pintura nas escolas é a utilização das mãos das crianças como carimbos, porém são as professoras que colocam as mãos das crianças na tinta e escolhem como e onde carimbar sobre o papel, depois complementam as formas com elementos de alguns animais como bicos, patas, focinhos. Ou seja, as crianças só tiveram a oportunidade de ter contato com a tinta pelas ações dirigidas pela professora e não de usufruir as possibilidades do ato de pintar e da tinta, sua textura, cor, cheiro, consistência e formas de marcar o suporte. É inconcebível que perdurem nas escolas esses tipos de atividade em que as crianças são usadas como instrumento pelo adulto e impossibilitadas de experienciar os materiais e os movimentos corporais (CUNHA, 2021, p. 16).

Procurou-se compreender como as atividades são desenvolvidas com os bebês, para que eu pudesse pensar em uma prática pedagógica desafiadoras que envolvesse experimentações, que ampliem a percepção visual, estética, poética e o imaginário.

Conheci um pouco dos bebês, do desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, com o meu convívio diário com eles, os relatos da agente educativa que está nesse agrupamento 1 há alguns meses e as leituras dos registros nas agendas individuais.

O trabalho pedagógico nessa instituição de ensino (CMEI) ampara suas ações pedagógicas em documentos oficiais que fundamentam e orientam para a organização do trabalho dos professores em toda a rede de ensino. Esses documentos são: DC-GO (SEDUC, 2019), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC, 2010), e A Base Nacional Comum Curricular/BNCC (MEC, 2017).

Assim, como mostra os documentos sobre a educação no país no DC-GO, DCNEI e BNCC, respectivamente:

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é fruto de uma ação coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano. [...]o DC-GO foi produzido e agora orienta e define as aprendizagens essenciais que as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental do território goiano devem desenvolver ao longo da Educação Básica (MEC, 2019, p. 41).

Criança Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (MEC, 2010, p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (MEC, 2017, p. 7).

Os planejamentos quinzenais das atividades pedagógicas são alicerçados nesses documentos oficiais. É por meio da BNCC que os professores registram em documentos os fazeres pedagógicos quinzenais dos Campos de Experiências/Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento. Nesse momento não se discorrer detalhes desses registros, porque não é o objetivo desse trabalho.

2.2 Cenas pedagógicas: Práticas possíveis

A infância é um momento da criança/bebês, onde o brincar é de corpo inteiro. Brincar para ela implica em vivências, experiências, descobertas e conquistas. São ações sem modelos, constituídos de experimentações e imaginação. Se ela quer um brinquedo que não está ao seu alcance, a cadeira que senta será o degrau para a possível conquista. Aquele objeto que quer alcançar é na sua imaginação a conquista do seu brinquedo que não está próximo a suas mãos, talvez imitado pela observação da ação de um adulto próximo.

Nessas observações diárias percebi que a intuição tem um espaço amplo, há um terreno que circundam as salas da instituição, há árvores, gramas e alguns temperos que são utilizados no preparo das refeições pelas funcionárias da cozinha.

No espaço aberto que é reservado ao brincar das crianças, há algumas árvores, plantas, grama, onde é visitado por algumas espécies de aves, como: periquitos, corujas, pica paus do papo amarelo, andorinha, sabias, rolinhas, pombas, curicaca. Em uma parte desse espaço, há um certo declive no terreno e que foi explorado como escorregador natural. Subir no terreno e escorregar, deixando as crianças experienciar, o subir caminhando com um certo esforço físico

e o descer sentado, “escorregando”, visto que o orvalho da manhã ajuda no atrito, pois a grama dá seus últimos suspiros antes que a seca chegue definitivamente.

Foi realizada uma proposta de brincadeira, sobre um declive do terreno no pátio externo, onde foi possível subir e descer caminhando. Os bebês acompanham caminhando na subida, mas descem escorregando sentados, experimentam o corpo como brinquedo. Observo pensando: O que será que passa na imaginação dessas crianças com seus sorrisos, gritos e sussurros alegres? Talvez o vento que bate no rosto delas, o impulso para escorregar os braços abertos, são como pássaros que rodeiam as árvores ali presentes. Toda a atividade é realizada com muito cuidado, a segurança dos bebês são prioridades para todos. A imagem da figura 2 revela um pouco da alegria dessa experiência do brincar com o corpo.

Figura 2: Bebês brincando na área aberta da instituição, CMEI, Aparecida de Goiânia, 2022.



Fonte: Autoria própria (2022).

A atividade desenvolvida foi pensada na exploração do ambiente externo, o brincar como recurso lúdico para a exploração. Todos se envolveram intensamente, quando a atividade é sensorial, o corpo faz parte da experiência, e da imaginação. Com essa inspiração é possível dizer que:

Para a criança, entretanto, a brincadeira é uma questão de sobrevivência. É a única ferramenta que ela possui para compreender o mundo e interferir na vida. Brincando, a criança desenvolve o corpo e os seus ritmos, o relacionamento com as pessoas e os limites, a imaginação e o pensamento poético. Alimentado cotidianamente pela brincadeira, o pensamento poético da criança encontra soluções inovadoras para velhos desafios, relaciona e mistura coisas de fontes diversas, sacode as dificuldades com humos e irreverência (ANDRADE; MARQUES, 2003, p. 41).

Dessa forma que a arte, os bebês e o corpo permitem a interação com o imaginário na construção da sensibilidade e da subjetividade, a educação estética.

Acredita-se no ensino de arte na EI para além dos documentos oficiais, muito mais que desenvolver habilidades, competências, motricidades diversas, ou no controle dos processos expressivos das crianças pelos professores. Essa concepção é mostrada na afirmativa:

Há um conjunto de concepções socialmente construídas em torno das imagens que se transformam em concepções e práticas pedagógicas em artes, e estas modalidades encaminham os modos pelos quais as crianças formulam suas visualidades, os seus modos de ver a si mesma e o mundo (CUNHA, 2014, p. 222).

Há em mim uma inquietude em uma pedagogia em arte que desafie o imaginário infantil, que explore as múltiplas linguagens da infância, que busque propostas para ampliar os conhecimentos visuais que ofereçam exploração dos sentidos em tudo que está a sua volta, permitindo que crie e recrie e façam produções culturais.

Partindo dessas premissas, procurei amparar-me na arte contemporânea como propulsora do trabalho pedagógico. Assim, planejei atividades com repertórios exploratórios e culturais, partindo do corpo, dando oportunidades vivas para expressarem e mobilizarem os sentidos e a imaginação, pensando na singularidade com o mundo na qual estão inseridas.

A proposta ao planejamento da instituição quanto aos documentos oficiais já mencionados, são elementos descritivos no plano quinzenal, porém, a metodologia a ser desenvolvida com essa faixa etária tem o intuito por mim, significativo a atividade, imbricada na construção das visualidades no desenvolvimento da sensibilidade desses pequeninos.

Foi apresentado um repertório visual, auditivo e sensorial que contribuísse com a aproximação das crianças com diferentes códigos estéticos, perceptivos e visuais, encorajando-as a experimentação. Iniciei a mediação do pedagógica com a intenção do conhecimento e exploração ao próprio corpo.

Apresento a seguir, algumas das proposições que foram desenvolvidas com essas crianças.

2.3 Ainda trilhando as práticas possíveis

A exploração com o corpo, foi a proposta para abordar a arte com o olhar contemporâneo e os sentidos do corpo. Trata-se de uma proposta sobre o corpo e a percepção como forma de sentir, fazer e conhecer Arte. Como referência amparou-se no grupo Barbatuques, com sons do corpo, (Música Samba-lelê). Foi apresentado o vídeo do YouTube na televisão da sala para os bebês (Figura 3). Como esse grupo não tem o apelo visual dos demais vídeos na qual estavam

familiarizados, me surpreendi com o interesse e atenção em assistir ao vídeo e imita-los na percussão com as mãos e pés, bem como, pedir para colocar novamente após o término do vídeo.

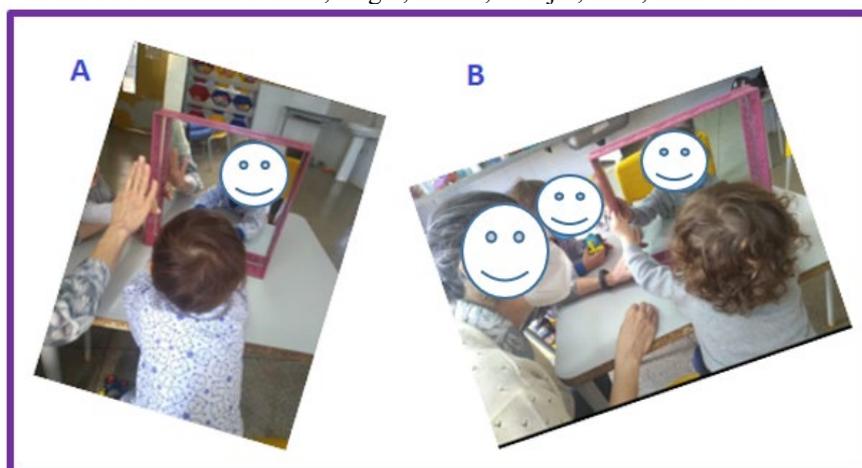
Figura 3: Bebês assistindo ao Grupo Barbatuques na TV: Em A, letra Sambalelê que as crianças cantaram e dançaram, como mostrado em B.



Fonte: Autoria própria (2022).

Os encontros incluíram, observação no espelho, com as perguntas? Quem é você? Seus olhos? Boca? Nariz? Orelha? Sobrancelhas? Testa? Bochecha? A figura 4 retrata o momento descontraído e alegre dos bebês no instante das perguntas mencionadas e o seu reconhecimento fase a cada pergunta/resposta.

Figura 4: Foto com o espelho. Em A e B, momentos de perguntas/respostas pelo reconhecimento das estruturas da face e sentimentos: triste, alegre, chorar, bocejar, sono, entre bebês.



Fonte: Autoria própria (2022).

Também foram apresentadas algumas imagens, impressas, da artista plástica Margaret Keane na qual foi a referência para o diálogo com a observação do rosto. A figura 5 retrata a observação da imagem e a identificação das partes do rosto, olhos, nariz, boca, quando a agente educacional faz as perguntas.

Figura 5: Observação imagens da Obras de Margaret Keane. Em A e B, a agente educativa mostra as imagens para os bebês e, esses, manipulam, expressam suas curiosidades e identificam e reconhecem as partes do rosto.



Fonte: Autoria própria (2022).

Olhar ao redor com a máscara/ Perguntou-se: Onde estão seus olhos? Olhe com a máscara. Tire a máscara. A figura 6 retrata a experimentação do olhar com a máscara de papel sulfite.

Figura 6: Observando pelo orifício do papel. Observe que dois bebês (seta 1 e 2) estão com suas máscaras no rosto, enquanto as outras duas (asterisco), estão observando e indicando os orifícios dos olhos.



Fonte: Autoria própria (2022).

Experimentar a pintura com as mãos e com os pés utilizando a borra do café. O exercício foi experimentar a massa da borra do café, depois, movimentar as mãos e os pés com a borra

no papel cartolina. A figura 7 retrata a experimentação com borra de café coado, figura A com as mãos, figura B com os pés.

Figura 7: Experimentação Mãos e Pés com a borra do café. Em A, bebês utilizando a tríade mãos-café-cartolina. Em B, a tríade pés-café-papel parda.



Fonte: Autoria própria (2022).

Brincadeira com a sombra. Observação da imagem da sombra e dos movimentos que deve ser estimuladas desde criança para suas habilidades psicomotoras (Figura 8). Os bebês observavam suas diferentes feições ao criar os movimentos do corpo inteiro, mãos, pés e cabeça e com isso alegravam com as sombras apresentadas a sua à vista.

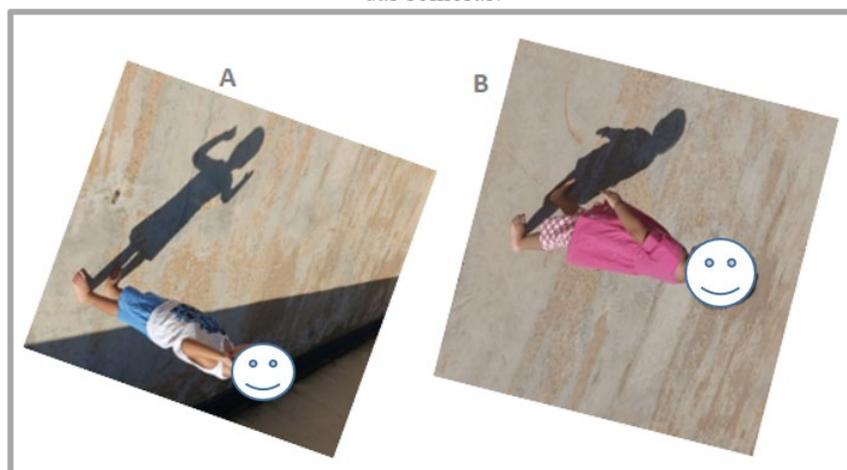
De acordo Oliveira (2019 *apud* LESCOT, 2005, p. 10), “as sombras evocam a fragilidade, o cômico da vida, o carinho pelos destinos que podem se quebrar como cascas de ovos. Ao mesmo tempo elas contêm a força da liberdade, do humor, da ironia, do riso”.

Na obra de Casati (2001) há o estímulo variável sobre a sombra que abre a curiosidade para os filósofos, cientistas e artistas. Nessa perspectiva ressalta-se alguns conceitos:

1. espaço privado de luz pela interposição de um corpo opaco entre ele e o objeto luminoso (sombra espacial);
2. parte de um corpo que não recebe luz (sombra própria);
3. parte de uma superfície que deixou de receber luz porque entre ela e o foco luminoso se interpôs um corpo opaco (sombra projetada ou produzida por este corpo) (INFOPÉDIA, 2022, n.p.)

Em Descubra (2022, s/n), - “O que é a sombra?” informa que é a ‘Clareza atenuada pela interposição de um corpo entre ela e a fonte de luz. Silhueta que um corpo desenha numa superfície quando ele se interpõe entre ela e o sol ou uma fonte de luz’.

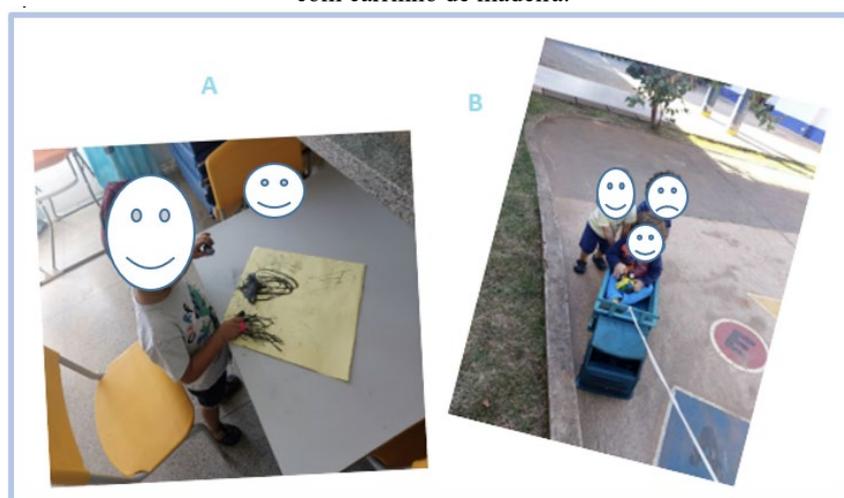
Figura 8: Sombra e movimento, em A e B mostra as imagens de dois bebês se observando no dia da brincadeira das sombras.



Fonte: Autoria própria (2022).

O momento do “Desenho com carvão em Experimentação” e a “Brincadeira com carrinho de madeira”, no pátio externo do CMEI, são vislumbrados na figura 9.

Figura 9: Desenho com carvão. Em A, criança realizando criatividade em sua cartolina, e em B, Brincadeira com carrinho de madeira.



Fonte: Autoria própria (2022).

Nesse ponto, se faz necessária uma importante reflexão sobre o papel da arte na EI, bem como, a práxis pedagógicas estruturadas na percepção corporal e na experiência visual, possibilitando construir novas narrativas da cultura.

A visão fundamenta-se no pressuposto da confluência das formas de ver, sentir, pensar e fazer, entrelaçadas ao respeito do tempo da maturidade de cada bebê, flexibilizado pelas práticas pedagógicas singulares.

A arte na EI deve ser pensada com o sentido exploratório com características lúdicas ao processo de criação. O ensaio e erro são partes do processo de criação, da dimensão estética.

Ressalta-se aqui a importância da agente educativa nas ações conjuntas pedagógicas com a regente da sala, pois as propostas das atividades apresentadas aos bebês em testar novos materiais, formas e experimentar elementos diferenciados, envolvem situações na qual irá demandar maior cuidado, pois nessa fase, colocam tudo na boca.

2.4 Tecendo caminhos

O desafio está aí, no exercício transformador do planejamento, em referências culturais mais amplas. O olhar para o ensino da arte na EI deve romper com o que é convencional e mudar a maneira de ver as crianças. O ensino da arte para esses bebês devem ser processos contínuos e processuais, sem a preocupação com a produção final.

A mediação cultural pedagógica com essa faixa etária se faz na singularidade, no respeito ao tempo de cada criança, ela não precisa participar, ou fazer a atividade se naquele momento aquilo não a interessou, poderá fazer em outro momento. A dinâmica da aula é movimento, uma criança poderá está fazendo uma atividade de experimentação, enquanto a outra está brincando com um objeto qualquer da sala.

Estou aprendendo entender o tempo do corpo e das vontades de cada bebê, eles não precisam fazer a atividade que não o interessa, cabe a mim, como professora elaborar atividades que os aproximem dos objetos da experimentação/criação.

Propostas desafiadoras e diferenciadas contribuem para a ampliar o repertório estético cultural e enriquecer possibilidades de expressão significativa sensíveis. Romper com concepção que as atividades de arte desenvolvem coordenação motora para preparar para a escrita, que desenvolve a criatividade apenas com o carimbar das mãos no papel. Não é tão simples assim, romper com ideias prontas e fragmentadas que são muitas vezes retiradas de *site* na internet que promovem o fazer artístico pragmático.

Para que ocorra mudanças nos cenários pedagógicos, é necessário que a arte na EI esteja pautada em concepção de arte contemporânea, com a interação a experimentação, para que possam expressar a sensibilidade nos processos criativos.

Precisa-se possibilitar os bebês referências imagéticas para além daquelas convencionais que são executadas nos trabalhos das instituições, propostas que desafiem o imaginário infantil, que explorem as múltiplas linguagens da arte, para que suas representações materializadas sejam singularidades.

3. NOTAS PARA PENSAR NOVOS CAMINHOS

O meu tempo de dois meses como professora dessa turma de bebês, me guiou resposta suficiente para entender que é preciso mergulhar e testar novas formas de fazer arte, experimentar diferentes elementos, contemplar o que há a volta, propor ao corpo sentir as múltiplas linguagens, brincar de brincar.

Do exposto, conclui-se, que se faz necessário, nesse momento, continuar buscando propostas que conduzam a tempos e espaços para a mediação entre o real, o ideal, a expressão da imaginação e da fruição lúdica.

Finalizando o diálogo exposto sobre a arte na educação infantil com bebês, essa etariedades precisa de interação que os desperte em seu desenvolvimento integral, pois as diariedades nos CMEIs devem ser estimuladas com materiais e desafios que os priorizem a formação sensível, estética e cultural.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.; MARQUES, F. Brinquedos e Brincadeiras: O fio da infância na Trama do conhecimento. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. **Oficina de Sonhos e realidade na formação do educador da infância**. 2. ed. Campinas-SP: Papiros, 2003. 240 p.

BARTHES, R. **Aula inaugural da cadeira de semiótica literária do colégio de França**. São Paulo: Cultrix, 1977 (07-45).

CASATI, R. **A descoberta da sombra: De Platão a Galileu, a história de um enigma que fascina a humanidade**. Companhia das Letras, 2001. 320 p.

CUNHA, S. R. V. da. Imagens na Educação Infantil como Pedagogias Culturais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014. 384p.

CUNHA, S. R. V. da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17695/209209214204>. Acessado em: Abr. 2023.

CRAFTYMORNING. **Impressão manual de artesanato de macaco para crianças**. 2022. Disponível em: <https://www.craftymorning.com/handprint-monkey-valentine-craft-kids/>. Acessado em: Jul. 2022.

DESCUBRA O SIGNIFICADO DESTES CONCEITOS. **O que é Sombra**. Disponível em: <https://oquee.space/sombra/>. Acesso em: 20 jul.

CAMÕES, L. V. **Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades**. ESCRITA.ORG. 2022. 71 p. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/livro/luis-de-camoes>. Acessado em: Jul. 2022.

FERRAZ, H. C. T.; FUSARI, M. F. R. Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019. 222 p.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 59 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019. 143p.

INFOPÉDIA. **Sombra**. 2022. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sombra>. Acessado em: Jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de formação de Professores de Educação Infantil: Princípios e Fundamentos**. Acervo digital Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica, V. 3, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acessado em: Abr. 2023.

OLIVEIRA, F. L. de. A sombra como expressão artística e estímulo proprioceptivo para a atriz. **Rascunhos**, Uberlândia-MG, v.6, n.2, p. 103-120, ago. 2019 Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/46503/26599>. Acessado em: Abr. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO-Seduc. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado/DC-GO**. 2019. Disponível em: https://www.cidadeocidental.go.gov.br/res/midias/outros/8a035fd40f9ad2204e38a464f801cdf1.pdf?_ga=2.85762073.100661531.1586354180-1345122075.1578579304. Acessado em: Jul. 2022.

CAPÍTULO 24

OUTRAS PÁGINAS DE CLIO: HISTÓRIA E RELIGIOSIDADES NA COLEÇÃO *MULTIVERSOS* (PNLD 2021)²⁷

Pedro Pio Fontineles Filho
Rodrigo Coutinho Lopes

RESUMO

Destaca-se que o objetivo geral desta pesquisa visa compreender como a religião e religiosidade são abordadas no livro didático do ensino médio, para área de História (PNLD 2021) partindo de uma investigação a respeito do edital do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2021, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Lei N° 9.394 de 1996. Os objetivos específicos são: discutir sobre as políticas de avaliação e seleção do Programa Nacional do Livro Didático; pensar como as orientações da Legislação Educacional brasileira vigente são incorporadas na escrita do livro didático para a área de História; inferir sobre as interconexões entre História e Ciências Sociais, na perspectiva da interdisciplinaridade e suas possibilidades para o estudo da história das religiões e religiosidades; analisar os percursos históricos das práticas religiosas no Brasil no livro didático da área de história, por meio da pluralidade religiosa brasileira e as questões de identidades; refletir sobre a história das religiosidades brasileiras a partir das matrizes indígenas e afro-brasileiras. O aporte teórico-metodológico contempla algumas linhas de discussão, onde a primeira está relacionada a História, Ensino de História e Livro Didático e os autores que farão parte dessa abordagem são: Ana Maria Monteiro (2014), Thais Lima e Fonseca (2011), Sônia Miranda e Tania de Luca (2004) e Circe Bittencourt (1998). Outra linha está diretamente ligada aos debates das relações entre História e Religião, recorrendo a autores como Rocha (2016), Emerson Giumbelli (2010), Cunha (2017) e Garrido (2012). Constata-se inicialmente que nas dimensões da História e Religião há uma falha crítica: as religiões afro-brasileiras são pouco trabalhadas. Metodologicamente, a pesquisa se constitui como qualitativa, realizando análise dos livros da coleção, bem como da legislação educacional relativa ao livro didático. Considera-se, de maneira parcial, que podem surgir muitos levantamentos importantes e que servirão tanto para trabalhos futuros quanto para nortear um desenvolvimento mais fundamentado a respeito das religiões e religiosidades no ensino na área de História.

PALAVRAS-CHAVE: História. Ensino de História. Religião. Religiosidade. PNLD.

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi concebida para analisar o ensino de história nas escolas públicas do Estado do Piauí, mais especificamente como as religiões e religiosidades são abordadas no “livro didático de história”²⁸ da coleção *Multiversos*, dos autores Alfredo Boulos Júnior²⁹,

²⁷ O presente estudo é fruto do projeto de pesquisa realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/UESPI voluntário, vigência 2022-2023.

²⁸ Atualmente, de acordo com a reforma do novo ensino médio não existe mais disciplinas isoladas como ocorria anteriormente. Dentro das ciências humanas, a disciplina de história encontra-se diluída e é trabalhada de maneira interdisciplinas com as demais disciplinas que compõe o quadro dessas ciências: geografia, filosofia e sociologia. Logo podemos chamar de Livro Didático na área de História

²⁹ Segundo o site da distribuidora do material didático do PNLD 2021, FTD, Alfredo Boulos é um experiente autor de livros didáticos de História e suas obras são adotadas em todo o Brasil. Ele é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP-SP). Lecionou nas redes pública e particular de ensino e, também, em cursos pré-vestibulares. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), do governo do Estado de São Paulo.

Edilson Adão³⁰ e Laercio Furquim JR.³¹, aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD 2021³² e utilizada nas escolas públicas do Ensino Médio, em Teresina-PI.

Destaca-se inicialmente alguns conceitos que serão pertinentes e trabalhados constantemente neste estudo: religião e religiosidade. Segundo Cortela (2014, informação verbal concedida em 16/12/2014), religiosidade é uma manifestação da sacralidade da existência, uma vibração da amorosidade, enquanto para o mesmo autor, religião é a canalização “religiosidade para uma forma institucionalizada, com ritos, livros [...]” (CORTELA, 2014, informação verbal concedida em 16/12/2014). Ou seja, a religiosidade pode estar intrínseca à religião, enquanto esta pode ser entendida como um agrupamento de pessoas que se encontram em um algum local, seja estas igrejas, templos, terreiros ou qualquer outro espaço utilizado para se praticar a fé em destaque, aquela é entendida como uma manifestação, uma prática, de dogmas em que cada ser vivo pode trabalhar sua fé da maneira que quiser, sem necessariamente ter apego a nenhuma religião.

Com ciência desses conceitos, pode-se analisar e entender como está sendo trabalhado o ensino dessas religiões e religiosidades por parte dos autores responsáveis por preparar o material didático dos alunos da rede pública estadual, mais precisamente no Livro Didático com foco na área de História no Ensino Médio do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, adotado, como explicado anteriormente, por algumas escolas da rede pública do Estado do Piauí.

³⁰ Edilson Adão Cândido da Silva é graduado em Geografia pela USP (1994) e mestrado por ela. Sua área de atuação é em Geografia Humana e é doutorando em Geografia pelo Instituto de Geociências da Unicamp, além de atuar também em análise ambiental e dinâmica territorial. Atualmente é professor de relações Internacionais e autor de livros didáticos para o Ensino Médio e Fundamental da Editora FTD. Tem experiência na área de Geografia e Relações Internacionais, com ênfase em Geopolítica e Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: geopolítica mundial, Oriente médio, América do Sul, dinâmica territorial, redes e ensino.

³¹ Laércio Furquim Júnior é bacharel em Geografia pela USP (1996) e posteriormente, em 2004, licenciou-se em Geografia pela mesma Universidade. Em 2007 conseguiu seu título de Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Participou por 10 anos do Laboratório de Geografia Política e Planejamento Territorial e Ambiental do Departamento de Geografia - USP. Trabalhou com geoprocessamento em produção cartográfica da Região Metropolitana de São Paulo. Em Educação, possui 25 anos de experiência como professor; com formação de professores; como autor de materiais didáticos de Geografia para o Ensino Médio e Ensino Fundamental; assessorou projeto de elaboração de planos de aula a nível nacional voltado para o Ensino Fundamental de acordo com a BNCC, coordenou produção objetos educacionais digitais voltados ao Ensino Básico e realiza trabalhos na área editorial. Ênfase nos seguintes temas de trabalho: território, fronteira territorial, educação e ensino de Geografia.

³² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho científico e obedecendo este princípio, o recorte temporal foi de 2019 a 2023, interstício que compreende a data do lançamento do Edital e o ano final da vigência destes livros do PNDL para o Ensino Médio através do Edital de Convocação Nº 03/2019 – CGPLI. Vale ressaltar que, como a História se dá em processos, alguns avanços e recuos no recorte temporal foram feitos, conforme a dinâmica da pesquisa e das análises, para a compreensão do processo de seleção e divulgação de tais livros, por meio do Guia de Livros Didáticos, que, nesse caso específico de História do Ensino Médio, foi lançado em 2019. Já o recorte espacial será as escolas públicas do Estado do Piauí que adotaram a coleção em questão para trabalhar com seus alunos durante todo o período.

O material didático que será analisado, como dito anteriormente, pertence aos autores Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão e Laercio Furquim Jr. Os livros foram aprovados para comporem a lista do atual PNDL, através da Portaria Ministério da Educação - MEC nº 58, de 7 de abril de 2021 e publicada no Diário Oficial da União – DOU, no dia 8 de abril de 2021. Esta lista é composta pelos 06 (seis) volumes que algumas escolas do Estado do Piauí decidiram adotar, livros estes publicados pela editora FTD: Ciências Humanas: Ética, Cultura e Direitos; Ciências Humanas: Globalização, Tempo e Espaço; Ciências Humanas: População, Territórios e Fronteiras; Ciências Humanas: Política, Conflitos e Cidadania; Ciências Humanas: Trabalho, Tecnologia e Desigualdade; Ciências Humanas: Sociedade, Natureza e Sustentabilidade.

Com base nos referenciais teóricos, que serão apresentados no decorrer dessa introdução, a proposta deste projeto visa, de maneira mais detalhada, analisar como está sendo desenvolvido no ensino de história, as religiões e religiosidades no livro didático das escolas públicas de ensino médio do Estado do Piauí e já fornecendo um *spoiler*, constatou-se uma ausência que percorre tanto o assunto específico de religiões e religiosidades de matriz afro-indígena, quanto a diferenciação entre as disciplinas da área de humanas, visto que a interdisciplinaridade tomou conta dos livros. Dessa forma, para se aprofundar ainda mais no assunto será pertinente investigar as leis e documentos relativos à educação brasileira o que inclui a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, refletir sobre o livro didático e o pensar histórico que essa ausência atual da religião e religiosidades no material do ensino médio pode provocar nesses alunos no futuro.

Para o norteamento do presente trabalho algumas questões se fazem necessárias, como: os critérios apontados pelo Guia do Livro Didático para a Área de História são contemplados nos livros aqui pesquisados? Qual o caráter político-ideológico presente nos livros

selecionados? Qual o lugar social e institucional do(s) autor(es) dos livros didáticos? Quais as relações entre História, Religião e Religiosidade apresentadas no livro didático de História? Que religiões predominam nas obras? E como elas são abordadas? As discussões propostas no livro didático são a partir do conceito de religião e religiosidade ou somente são utilizadas como mera ilustração? Existem traços sociais, culturais e históricos a respeito das religiões? Como as religiões e religiosidades podem adentrar o saber escolar para se discutir o ensino de história das religiões brasileiras?

Além disso, ao longo do trabalho também foram feitos questionamentos para ajudar na crítica ao material. Vale destacar que o objetivo geral desta pesquisa visou a compreender como a religião e religiosidade são abordadas no livro didático do ensino médio, para área de História (PNLD 2021), e os objetivos que nascem com essa temática irão trazer todo o embasamento necessário para se fazer uma análise mais definida a respeito do objeto de estudo. Os objetivos específicos são: discutir sobre as políticas de avaliação e seleção do Programa Nacional do Livro Didático, em especial para a área de História; pensar como as orientações da Legislação Educacional brasileira vigente são incorporadas na escrita do livro didático para a área de História; inferir sobre as interconexões entre História e Ciências Sociais, na perspectiva da interdisciplinaridade e suas possibilidades para o estudo da história das religiões e religiosidades; analisar os percursos históricos das práticas religiosas no Brasil no livro didático da área de história, por meio da pluralidade religiosa brasileira e as questões de identidades; refletir sobre a história das religiosidades brasileiras a partir das matrizes indígenas e afro-brasileiras.

Como diz o historiador March Bloch (2001)³³, o ofício do historiador assume o sentido da investigação, da procura do ausente presentificando-o na narrativa histórica. Ao ser proposto o desenvolvimento deste trabalho, levou-se em consideração que é pertinente investigar como anda o ensino de história nas escolas públicas e, atrelado a isto, como as religiões estão inseridas nesses livros didáticos ao passo que o Brasil é um país multicultural e com uma, segundo Matos e Sousa (2020), vasta diversidade de religiões, haja vista que o país possui influências de uma gama de culturas provindas de diferentes partes do globo terrestre.

³³ Foi um renomado historiador francês que se destacou por ser um dos fundadores da Escola dos Annales, juntamente com Lucien Febvre. Isso se deu em 1929 com a fundação inicialmente da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* e esta, por sua vez, vinha com um referencial de influência para muitos Historiadores e que até hoje muitos se fundamentam para o desenvolvimento das chamadas Nova História e História das Mentalidades.

A partir disso, foi fulcral compreender que a pesquisa científica não é feita sem o equilíbrio entre a base: empiria, metodologia e teoria, por isso serão feitas leituras teórico-metodológicas que contemplam algumas linhas de discussão, onde a primeira está relacionada a História, Ensino de História e Livro Didático e os autores que farão parte dessa abordagem são: Ana Maria Monteiro (2014), Thais Lima e Fonseca (2011), Circe Bittecourt (1998), Carlo Ginzburg (1991) e Júlia Silveira Matos (2012). Na segunda linha de pesquisa foi abordada a relação existente entre História e Religião e alguns autores recorridos serão Rocha (2016), Emerson Giumbelli (2010) e Cunha (2017). Constata-se que as dimensões entre História e Religião serão uma linha teórico-metodológica de discussão, pois os caminhos das análises levam em consideração a falta da apresentação de outras religiões no material didático analisado.

2. AUTORES, BNCC E PNLD 2021

O livro didático é um material utilizado por professores e alunos do ensino básico³⁴ como ferramenta de aprendizagem. Azevedo (2003) destaca que a importância desse material como principal instrumento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem foi se solidificando ao longo dos anos, por causa de diversas circunstâncias históricas, e pode-se destacar leis, programas, autores, pensamentos, forma de escrita, todo um conjunto de saberes que são relevantes para que esse material seja de várias maneiras adequados ao seu tempo. O autor ainda confirma que no que concerne ao livro didático, é importante ressaltar que em cada momento da história foram formulados programas que atendessem necessidades específicas.

Para se desenvolver uma pesquisa científica que envolva livro didático é considerável o levantamento a respeito do material com questionamentos como “quem escreveu?”, “quais as contribuições?” “qual a formação?”, a respeito dos autores do material, uma vez que esta abordagem ajudará a entender a maneira como o livro foi pensado e escrito.

A fundação SM Educação³⁵ afirma que esses pontos de partida são importantes porque, no momento da leitura, consegue-se observar muito da formação inicial desses autores, o que pode influenciar diretamente no processo de ensino em diferentes componentes curriculares e na evolução dos estudantes.

Autores que possuam especializações em suas áreas e acima de tudo tenham entendimento no âmbito educacional são fundamentais para repassarem aos alunos o

³⁴ O ensino básico é composto pelas três séries de ensino que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio.

³⁵ Segundo Informações fornecidas pelo próprio site e em seu perfil do LinkedIn, a fundação SM Educação³⁵, na condição de que uma das “consultorias educacionais mais relevantes do país”, está no Brasil desde 2004, mas já existe há mais de 80 anos no mundo.

conhecimento necessário, visto que muitos estudam apenas pelo que anotam no caderno ou está em seu material didático, deixando a pesquisa muitas vezes de lado ou quando a fazem a realizam de maneira superficial, em *sites* como a enciclopédia online Wikipédia.

Após uma breve introdução à temática e a importância de se trabalhar os autores de uma obra didática, começa-se por Alfredo Boulos Júnior. Este é mestre em História Social pela Universidade de São Paulo, e doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com o título de seu trabalho “A África, os africanos e seus descendentes nos livros didáticos de 3ª e 4ª série dos anos de 1969 a 2000.” com orientação de Maria Rita de Almeida Toledo.

Edilson Adão Candido da Silva é graduado em geografia pela Universidade de São Paulo de 1988 até 1994 e o título do seu trabalho de conclusão de curso é “O Estado Palestino” com orientação de André Roberto Martin. Possui o título de mestre em 2000 em geografia na área de geografia humana pela mesma universidade a qual se graduou e o seu título de defesa é: “A formação territorial do Oriente Médio”, com orientação de André Roberto Martin. Em 2019, começou seu doutorado pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sem um título definido para a sua tese mas com orientação de Claudete de Castro Silva Vitte.

Para finalizar os autores, o currículo de Laércio Furquim Júnior, é composto por dois cursos de graduação: um de licenciatura em geografia e outro de bacharelado e ambos pela Universidade de São Paulo – USP, concluídos em 2004 e 1996, respectivamente. Em seu trabalho de conclusão de curso do bacharelado contemplou a temática da “Formação Territorial Brasileira: o poder das normas”, orientado por Maria Adélia Aparecida de Souza. Seu mestrado foi focado em Geografia Humana também pela USP, seguindo uma linha brasileira em “Fronteiras Terrestres e Marítimas do Brasil: um contorno dinâmico” e orientado por Maria Mónica Arroyo.

Sem o objetivo de julgar os autores, uma vez que não é esse o papel do historiador e como afirma Ginzburg (1991), o historiador analisa casos específicos e situações buscando suas causas naturais, ou seja, situar-se dos fatos e evidências para que assim se possa entender o caso. O historiador deve apenas mostrar os fatos como são, independente se teve consequências negativas ou positivas (seria o historiador o novo advogado do diabo para alguns?) “como o advogado, devia formular um argumento convincente comunicando a ilusão de realidade [...]” (GINZBURG, 1991, p. 343).

Antes de entrar de fato no Programa Nacional do Livro Didático, é necessário desenvolver o alicerce sobre a educação nacional e para isso a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é o pontapé inicial, um “documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar.” Essa Base servirá com o próprio nome já diz a “base”, o alicerce, onde os autores das obras configuradas para o PNLD 2021 irão se basear para desenvolver todo o seu material didático.

Segundo o texto da própria Base, que é um extenso documento que contém todas as diretrizes básicas tanto para professores quanto gestores apresentarem aos seus alunos durante todo o percurso escolar, uma vez que ela possui:

caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 7).

É válido salientar que no livro mais recente da Base, o ensino médio sofreu alterações para que seja possibilitado dar “sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental.” Esse novo ensino médio nasceu a partir da Lei nº 13.413/2017 que alterou a LDB e estabeleceu uma mudança significativa nas estruturas do ensino médio brasileiro, não só ampliando a carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), mas também reorganizando a matriz curricular, tornando-a mais flexível tanto para professores, gestores e principalmente alunos, trazendo para estes um ensino mais direto com foco “nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.” (BRASIL, 2021, p. 477).

Todas essas mudanças, segundo o Portal do Mec, que traz uma seção de perguntas e respostas a respeito do novo ensino médio, “tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.” (BRASIL, 2021).

Com a reforma do Ensino Médio, a BNCC afirma que o novo currículo é definido tanto por ela quanto por “itinerários” ou popularmente conhecido por áreas do conhecimento e estes, por sua vez, “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares,

conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2021, p. 475).

É importante destacar que esses itinerários são compostos por disciplinas e por isso abordá-los para reforçar rapidamente o que compõe cada uma e em que área a disciplina de História se encontra, respectivamente. Na área das linguagens e suas tecnologias tem-se: língua portuguesa, literatura, língua estrangeira (podendo ser inglês ou espanhol), educação física, artes e tecnologias da informação e comunicação. Em matemática e suas tecnologias, apenas a matemática. Nas ciências da natureza e suas tecnologias, tem-se: química, física e biologia. E por fim, em ciências humanas e suas tecnologias: história, geografia, sociologia e filosofia.

Com essa fundamentação introdutória da Base, pode-se dar continuidade aos itinerários. Através destes, expõe-se uma maneira mais prática, direta e objetiva de ensino. A BNCC entrará em seguida com a base e, além dela, essas áreas do conhecimento agora estarão de maneira interdisciplinar, oferecendo saberes que, em tese, servirão para construir um cidadão bem-preparado para atuar no mundo globalizado.

Ao refletir a respeito dessas interdisciplinaridades, autores como Circe Bittencourt (2018) retrata as “transformações do ensino de História” e realmente observa-se com o livro didático do ensino médio, como um ensino extremamente diluído e raso de saberes históricos e para complementar a autora ainda confirma a existência de “debates importantes relacionados aos problemas epistemológicas e historiográficos”.

Outros autores como o historiador francês François Furet, critica essa mudança no ensino de História que parece acontecer no mundo como um todo. Ele considera “fundamental sua presença nos currículos ocidentais” uma vez que esta disciplina traz ao aluno e a sociedade como um todo um “sentido do progresso da humanidade” e a ela também atribuiu uma importância pedagógica por ser a “árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras” (FURET, 1986, p.135).

Bittencourt ainda esclarece pelo que a educação brasileira mais precisamente o ensino de História está passando e que pode se comparar “a confrontos semelhantes aos dos países europeus”, uma vez que existem problemáticas, segundo a autora, decorrentes de uma política educacional complexa que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa[...]” E esses embates iniciam principalmente da escola pública com um ensino problemático que apesar de existirem políticas públicas educacionais muito boas na teoria, quando se parte para a prática essas não ocorrem como deveriam.

Quanto ao PNLD, Plano Nacional do Livro e do Material Didático, este é destinado a “avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita...”. Esse material de apoio fica classificado não apenas para as redes federal, estaduais, distrital e municipais, ele foca também na área da educação infantil comunitárias, confessionais³⁶ ou, ainda, filantrópicas que não tem fins lucrativos e estão filiadas ao Poder Público.

A política do PNLD é executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e MEC com o objetivo de servir a “estudantes, professores e gestores escolares do Ensino Médio e que estão vinculados ao ensino público” (GONÇALVES, 2020, p. 16). Esse plano traça todas as estratégias para necessárias desde a produção até a distribuição dos livros, uma vez que esta é feita de maneira particular onde as redes de ensino juntamente com suas escolas podem decidir de algumas maneiras qual material será utilizado. A distribuição pode ocorrer de maneira igual para toda a rede ou para um dado grupo escolar ou ainda manter a distribuição para cada escola, ou seja, tem-se que essa maneira de dividir o material didático pode acontecer ou de maneira unificada com a rede escolar ou por grupo de escolas que possuem liberdade de escolha ou ainda cada escola tem livre arbítrio para escolher qual obra contemplar.

Todas essas escolhas devem ser observadas com cautela. Deve-se analisar o local que esse material didático vai ser adotado, pois dessa forma é possível entender os motivos que aquela obra foi a escolhida. Qual o nível de conhecimento desses alunos de maneira geral? Eles têm um bom senso crítico? Qual obra melhor se encaixa no perfil dos alunos da escola? Como os alunos se identificam religiosamente? Acreditam ou não em algo superior? Enfim, esses são alguns modelos de perguntas que podem ser utilizadas como norteadoras para saber qual obra adotar.

Trabalhar a escolha do livro didático com atenção é um fator importante para esses jovens estudantes uma vez que esse será o alicerce deles, e para além disso, é obrigação do professor, levar conhecimento extra livros, para assim facilitar o processo de aprendizado. Oliveira traz em seu artigo “A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem” uma citação de José William Vesentini, o qual afirma que “O livro

³⁶ Segundo o portal Grupo CEC, Escolas Confessionais são instituições de ensino que seguem a “confissão” religiosa.

didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida.” (VESENTINI, 2007, p. 166). Uma forma arcaica de centralizar o livro. Sabe-se que o conhecimento está para além livro, este por sua vez serve apenas como base e como dito anteriormente, é dever do professor trabalhar de maneira diversificada o que ele pretende passar para os alunos.

Ainda sobre o trabalho do professor, quando se contextualiza teorias do currículo escolar, Monteiro (2014) afirma que este precisa ser pensado como espaço-tempo de produção de significados, identidades, diferença, disputas de sentidos sobre os processos e fenômenos do mundo. Então observa-se um profissional que atualmente encontra-se em um impasse: os professores ou devem formar cidadãos globalizados utilizando-se questões interdisciplinares (como propostos pela BNCC) ou formar cidadãos que tenham uma base bem estabelecida e capazes de se tornarem globalizados? Anhorn e Monteiro (2007) estabelecem um norte para essa questão ao apontarem que “é nessa confluência teórica que pensamos e operamos com o conceito de narrativa histórica, articulado com o de conhecimento escolar, como categoria de análise do conhecimento produzido no ensino de História.”

Oliveira (2014) também trabalha esta questão do material didático e afirma que até mesmo o sistema atual de “ensino-aprendizagem, é uma grande defasagem, um sistema saturado” e isso é colocado como questão da desmotivação de alunos e professores. Sua causa é o método tradicional com livros didáticos como principal fonte.

Gonçalves (2020) afirma que esse material físico “na atualidade desafia não apenas o professorado, mas a comunidade escolar como um todo” (GONÇALVES, 2020, p. 40). Sabe-se que é dessa maneira que toda essa “comunidade” se manterá atualizada “em função da busca contínua por melhorias no processo de ensino e aprendizagem.”

Por isso que o material, escolhido pelas escolas em conjunto com o corpo docente, fará a diferença na vida de cada aluno e o MEC, tendo conhecimento a respeito disso, segundo Gonçalves (2020) outro aspecto relevante [...] se dá em razão da pluralidade do ensino no Brasil, um país continental, onde apenas os próprios professores e membros das escolas são capazes de avaliar que livros atendem melhor às demandas dos Estudantes.

Por esse diapasão, é fundamental destacar o papel que a BNCC traz com todo seu alicerce da educação atual, focando nos problemas do mundo, fazendo com que os alunos observem com um olhar crítico aquilo que está para além dos saberes da sala de aula e com o

conhecimento adquirido possa trabalhar de maneira que possa contribuir de maneira eficaz nas mudanças e melhoria desses problemas. Em adição à BNCC têm-se o PNLD, que, como trabalhado neste estudo, é o material básico para professores e alunos trabalharem e estes precisam do interesse em aprender para saírem do básico e irem atrás do conhecimento mais estruturado e consolidado. Para aqueles, fica o trabalho de procurarem estratégias para engajar os alunos a buscarem esses conhecimentos.

Por fim, o conhecimento da formação e produção dos autores, bem como da legislação atinente ao livro didático, foi de suma importância para compreender inicialmente alguns pontos que serão destacados no segundo tópico deste trabalho, uma vez que será feita uma análise mais detalhada do material didático.

3. DAS RELIGIÕES ÀS RELIGIOSIDADES: DO INDÍGENA AO AFRODESCENDENTE

Os seis volumes foram analisados de forma concisa e precisa para determinar como andam as apresentações das religiões e religiosidades dos povos indígenas brasileiros e dos afrodescendentes. Como já mencionado, há uma carência de assuntos relacionados às religiões e religiosidades afro-indígenas.

Segundo Cunha (2017 *apud* MUNAKATA, 1997, p. 146) “[...] a ideologia das editoras é o mercado” uma vez que estas mesmas editoras devem realizar estudos e observar as ideologias dos seus consumidores diretos. “O livro didático é um produto da indústria editorial, uma mercadoria, e como toda mercadoria, se quer vendável para possibilitar a lucratividade” (CUNHA, 2017, p. 146). Logo pode-se imaginar que um dos motivos da carência das religiões e religiosidades afro-indígenas seja esse, a lucratividade, o capitalismo.

Para antes de apresentar os resultados, precisa-se destacar que os autores do material didático afirmam que o interesse deles para com os jovens é convidar “ao estudo de temas importantes para todos nós, como tecnologia, trabalho, sustentabilidade, globalização, geopolítica, ética, direitos humanos, valorização da cidadania.” (BOULOS; COL, 2020, p. 5) Sabe-se que isso está inteiramente ligado à BNCC, que em 2018 propôs um conjunto de competências gerais e específicas para cada área:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

De acordo com este texto, os jovens ao saírem do Ensino Médio deverão ser capazes de atingir seu potencial para resolver problemas cotidianos tanto em suas vidas pessoais quanto no mundo do trabalho. Isso quer dizer que o novo texto da Base está apenas direcionando os alunos para solucionar as demandas complexas da vida adulta? Ignora-se toda a base de conhecimentos pertinentes à história, geografia, filosofia e sociologia ou apenas traz assuntos de maneira superficial para que o aluno não fique perdido quanto ao seu passado e ao mundo ao seu redor?

Cada livro possui uma sessão chamada de “*Conheça o Volume*” e seu conteúdo muda de volume para volume. Nela será feito um breve resumo do material pretende apresentar, destacando objetivos uma justificativa pertinente. Para exemplificar, o primeiro material apresentado foi “*Ciências Humanas: ética, cultura e direito*”, o qual conta com objetivos que passam pelo princípio da ética, envolvendo-se com a ética indígena e Ubuntu³⁷, concepções éticas desenvolvidas durante a Idade Média e Renascimento, pensar a mentalidade contemporânea partindo do Iluminismo, impactos da Revolução Francesa, direitos dos movimentos, o feminismo, demandas do público LGBTQI+ e questões de direitos e deveres no Estado. Isso foi apenas um resumo de quais os objetivos que o volume pretende trabalhar e juntamente a isso, os autores justificam a pertinências desses objetivos ao afirmarem que:

Os temas propostos neste volume visam fornecer diversos caminhos para suas reflexões sobre o mundo que o cerca com base em princípios éticos. Para isso, você vai aprender sobre os fundamentos éticos em diferentes épocas e sociedades, ampliando seu repertório sobre o assunto. Esse conhecimento é importante para que você consiga analisar e refletir sobre o passado, mas também sobre o presente (BOULOS; COL, 2020, p. 9).

Esse é uma das principais críticas desse trabalho. Os autores e até mesmo a própria proposta do Novo Ensino Médio, querem formar, pelo material didático, jovens que vão pensar e desenvolver habilidades que serão úteis para agir de maneira assertiva e respeitosa sobre temas importantes como, segundo texto dos autores do material didático, “tecnologia, trabalho, sustentabilidade, globalização, geopolítica, ética, direitos humanos, valorização da cidadania” (BOULOS; COL, 2020, p. 5). Isso, ainda segundo eles, proporcionará uma “formação global compromissada com um repertório cultural e científico amplo, com o combate ao preconceito, à violência e baseada em princípios democráticos, inclusivos e solidários”. A partir disso observa-se que esses alunos não vão aprender de maneira mais profunda temas importantes como, a exemplo da área de História, a Idade Média, História Antiga, Pré-História e até mesmo a História das Religiões. Eles ainda afirmam que “as discussões sobre a ética atingem diversos

³⁷ “O Ubuntu é uma ética e filosofia africana que propõe um modelo de sociedade mais humanizada e solidária. É também uma das muitas contribuições dos africanos de origem banto e seus descendentes para pensarmos soluções para os problemas de ordem ética no Brasil de hoje.”

campos da vida, desde as relações pessoais, passando pelas relações sociais”. Procuraram de alguma forma, misturar as disciplinas e criar uma interdisciplinaridade que, acredita-se mais atrapalhar do que propriamente formar cidadãos conscientes do seu passado, do seu povo e da sua história.

Enfim, essa discussão será trabalhada ao longo deste artigo e inicia-se com o primeiro volume e o que foi observado dele. Foi-se trabalhado com a seguinte mecânica: utilizando-se do programa *Adobe Acrobat Reader* e de sua ferramenta de busca por palavras em um texto no formato PDF, pode-se encontrar todas suas menções no texto, dessa forma a busca foi rápida e direta, sem muitas delongas. No primeiro livro, já apresentado, pode-se encontrar 18 menções da palavra “indígenas” sendo que a o termo “povos indígenas” também faz parte desta e por isso há 8 citações em comum. A outra palavra utilizada foi “indígena” com 39 menções.

Quanto ao termo “afro” utilizou-se algumas variações sendo elas “afrodescendente”, “afrodescendentes” e “afro-brasileira(o)” de já se adianta que neste material têm-se apenas uma citação para a primeira, três para a segunda e uma para a terceira. Quando se busca reforço na Lei tem-se a Lei Nº 10.693/2003 e como complemento a Lei Nº 11.645/2008, onde o ensino de cultura afro-indígena deve ser ministrado durante todo o currículo escolar, sendo incluso o ensino a respeito das religiões e religiosidades desse povo e levanta-se uma crítica quanto a isso já que a maioria dos materiais, como será visto, não exploram assuntos relacionados à cultura dos povos afrodescendentes e indígenas. Este ensino na teoria, tem como objetivo, segundo Junqueira e Custódio (2019) dar ênfase da importância e valorização da cultura afro-indígena no espaço escolar como elementos essenciais para a formação do cidadão brasileiro.

Nesse primeiro momento, resume-se essas palavras em algumas temáticas como a ética dos povos indígenas, os valores éticos destes e o respeito, racismos e pouquíssimas questões culturais. E nada relacionado à religião e muito menos religiosidade dos povos afro-indígenas. Algumas menções não foram computadas para fins de análise, visto que o material pertence ao professor e este, por sua vez, tem tanto o volume do aluno quanto o seu como material de apoio.

Existem autores que defendem a neutralidade do estado quanto à apresentação de religiões no ensino público brasileiro, visto que crenças religiosas são questões sensíveis para se trabalhar com os alunos da escola pública. De acordo com Rocha (2017 *apud* FISCHMANN, 2008; CURY, 2004, p. 88) estes defendem que a presença do Ensino Religioso no ambiente da educação pública acarreta problemas. E de fato, pode acontecer. Desenvolver métodos que abracem essa temática é importante, não com o intuito de trabalhar a metodologia de cada

religião, mas mostrar que elas existem e para além delas são seres humanos que as estão praticando e estes merecem respeito pelo seu credo.

Em conclusão, esse livro mostra-se carente de informações a respeito dos povos originários e negros africanos e que se não for pelo professor apresentar, discutir e trabalhar de maneira adequada, os alunos pouco conheceram a respeito dessa cultura rica que os indígenas e os afros podem oferecer.

Ao avançar para o segundo volume, *“Ciências Humanas: globalização, tempo e espaço”*, já filtrando apenas no material do aluno, 15 menções sobre “povos indígenas”, 107 sobre “indígenas” (e isso inclui o termo “povos indígenas”) e 33 sobre “indígenas”. Constatou-se que esse material também é falho e desprovido de riqueza científica a respeito da cultura indígena, além de apresentar zero informações sobre as religiões e religiosidades. Um ponto importante a ser apresentado é que os autores decidiram dar um enfoque mais detalhado a respeito dos primeiros povos da América espanhola como Maias, Incas e Astecas.

As menções aos povos afro ocorre sem muita diferença do que aconteceu com o primeiro material sendo limitada a apenas duas menções no material do aluno e a estas dá-se as honras aos povos afro-americanos, ou seja, negros escravizados nos Estados Unidos.

Nota-se, infelizmente, a maior valorização dos afro-americanos quando comparados aos povos indígenas brasileiros onde tem-se apenas conhecimentos políticos e históricos e ao mesmo tempo não se pode esperar muito visto que o próprio título do livro é *“Globalização, Tempo e Espaço”*. É de admirar-se caso falassem muito a respeito do que se quer encontrar, mas deixa-se uma crítica a isso, pois uma vez que é proposto trazer a globalização como temática, poderia se fazer como já citado, mostrar a importância que esse processo de globalização poderia trazer aos povos indígenas que poderiam mostrar mais de sua cultura, religião, ritos, religiosidades e o dia a dia para muito mais pessoas. E infelizmente os autores não se atentaram para trazer esse tipo de discussão e fica um questionamento: será se os professores levariam isso adiante em sala de aula?

Silva, em seu artigo “Investigação em Educação Histórica: análises da temática religião em textos didáticos de História”, traz uma passagem muito interessante, mas que depende muito mais do professor do que propriamente do livro didático. Ela afirma que:

É possível organizar didaticamente a explicação de temáticas da religião, ou das religiões, a partir de vocabulários textuais, ou conceitos e categorias, para uma “cognição histórica situada, e, assim, ensinar religião no viés de uma “literacia histórica”, como bem acentua Peter Lee (2006) (SILVA, 2012, p. 263).

Apesar da falta de conteúdos propriamente ditos, levar essas discussões para sala de aula vai tornar um aluno menos propenso a ver questões como essas, com um viés negativo, apesar de que temas como esse devem ser tratados de maneira cautelosas, uma vez que alunos e pais (e até mesmo diretores e professores), podem se sentir incomodados na maneira como elas estão sendo abordadas. Trazer seminários, palestras e realizar atividades educativas com os alunos podem ser práticas interessantes para abordar essa temática

O terceiro volume será *“Ciências Humanas: Política, Conflitos e Cidadania”*, com honrosas 113 menções à palavra “indígenas”, sendo 23 do termo “povos indígenas” e 47 de “indígena”. Ao procurar resumir este volume a respeito da temática, percebe-se que a cultura religiosa dos povos indígenas não é valorizada como deveria.

Acredita-se que por envolver política e cidadania tem-se um aumento no número de menções das palavras destacadas. Em “afrodescendente” encontrou-se seis, “afro-brasileira” sete, “afro-brasileiro” quatro e “afrodescendentes”, incríveis vinte e nove citações. E quando analisado observa-se a realidade dos assuntos voltados para a política e questões de racismo, mas infelizmente nada relacionado às religiões afro, como umbanda ou candomblé.

Custódio e Junqueira (2019) entendem questões políticas acerca do Ensino Religioso que por um lado, apesar de o Brasil ser um Estado Laico por outro o ensino das mais variadas formas de expressão religiosa faz parte da “diversidade cultural... ao trabalhar conteúdos consubstanciados sobre a cultura afro-indígena” e isso percai no quão “essencial para a compreensão das várias manifestações de vivências religiosas no contexto escolar, cujo conhecimento deve promover a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente e o compromisso político com a equidade social no Brasil.”. Essa maneira de apresentar as religiões de maneira igual é algo que deve ser repassando para se minimizar o racismo que pessoas de religiosidades diferentes do cristão, sofrem.

Em *“Ciências Humanas: populações, territórios e fronteiras”*, têm-se 18 de “indígena”, 34 de “indígenas” e 4 sobre “povos indígenas”, mas de fato, são poucas as menções que fazem parte do material do aluno e, mais uma vez, o livro não faz nenhum tipo de referência às religiões, religiosidades ou cultura religiosa. Os autores realizam uma discussão abordando o racismo e a ideia equivocada de “raças humanas”, expondo que existiam teorias no século XIX que buscavam justificar a “superioridade” da ‘raça branca’ em relação à ‘raça negra’, à ‘raça amarela’ e aos miscigenados. Uma discussão pertinente, mas que infelizmente não cabe a este trabalho discutir.

A pesquisa pelo termo “afro” deu seis resultados. Sua variação ficou da seguinte maneira: afrodescendentes sete menções e afrodescendente uma. As discussões percorrem o campo da “inserção do negro na sociedade nacional e sua mobilidade social [...] no debate da sociedade brasileira”, ou seja, os direitos fundamentais da população afrodescendente. Em um segundo momento têm-se algumas questões sociais sobre os desafios da ascensão social da população negra, ou seja, a luta em prol dos afrodescendentes, o envolvimento da sociedade civil pela causa negra com a finalidade de reverter a situação de exclusão do negro.

No quinto volume, “Ciências Humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade”, têm-se 16 menções aos “indígenas” sendo 4 referentes aos “povos indígenas” e apenas 4 também à “indígena” e de fato, as menções que importam se limitam a cinco, utilizadas em tabelas, povos escravizados e mestiçagem cultural. O foco deste livro é desenvolver conhecimentos que vão para o campo do trabalho, como ele está sendo visto e pensado para esse mundo mais tecnológico e que os jovens irão, um dia, se apropriar dele. Não é possível ignorar essa associação ao fato da globalização, que aí sim poderia ser mais bem desenvolvido e trabalhado com os alunos ao invés de criar um livro inteiramente focado nesse âmbito.

Sobre os povos afrodescendentes, destaca-se a palavra “afro” e variantes onde foi localizado duas menções da palavra, três de “afrodescendentes” e uma de “afrodescendente”. Para completar a análise que não foi surpreendente e nem exagerada para os limites do material, essas palavras aparecem mais vezes no material do professor e sem muitas delongas ao analisar o material do aluno constata-se que as menções fazem parte do material relacionados às competências que o volume irá abordar. Pelas competências os autores deveriam se importar em desenvolver temas relacionados, mas não o fazem, por quê?

Em “Ciências Humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade”, como último volume estudado. Nele observa-se 55 menções de “indígenas” sendo 13 apenas sobre “povos indígenas” e quanto à “indígena” tem-se apenas 11. Isso sem contar com apenas o material do aluno. Os autores decidiram abordar os povos Emene Nawe³⁸, que são citados na página 107 e a respeito deles foi-se falado um pouco mais da cultura principalmente das religiosidades presentes como o ritual Yaokwa³⁹. E quanto a religião propriamente dita, não fazem nenhuma ligação direta.

³⁸ Povos localizados ao noroeste de Mato Grosso que vivem unicamente em uma grande aldeia próxima ao rio Iquê, afluente do Jurema.

³⁹ O ritual Yaokwa é realizado todos os anos durante 7 meses para prestar homenagem aos espíritos e garantir a ordem dos cosmos e social entre os mais diferentes clãs indígenas.

Quando se estuda esse levantamento recorre-se a Fonseca (2011) que em seu texto sobre Política, cultura e ensino de História, exemplifica como funciona esse universo cultural, onde determinadas condutas como a “ação heroica e abnegada de alguns personagens da História” são modelos moral e patrióticos já que a história brasileira (e do mundo de maneira geral) é sobre retratar de maneira perfeita os grandes e para além deles as instituições religiosas da mesma maneira, como a autora afirma ao dizer que “... o ensino de História, a par do que fazia a historiografia, trabalhava com noções e valores caros à formação cultural brasileira, de forte herança cristã, sobretudo católica.” Os materiais escolares poderiam ter algum tipo de influência cristã? Fonseca (2011) finaliza seu pensamento afirmando que esses valores certamente facilitaria a apreensão daquilo que se queria transmitir e reforçar, do ponto de vista da formação moral e política.

E, por fim, ao ir-se à procura da cultura do afro o que se encontra são apenas 2 menções, entre todas as variações de pesquisa aqui citadas, relacionadas à “afrodescendentes”: a primeira pode ser encontrada no material do aluno na área das competências e a segunda no material do professor.

Esse é o material na área das Ciências Humanas que é repassado para algumas escolas de Ensino Médio público brasileiro. No que tange a religião e religiosidade da cultura afro-indígena brasileira, este material contém uma pobreza conteudista muito grande, não trazendo e agregando nada de pertinente aos alunos e dificultando ainda o trabalho do professor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que, por fim, pode-se concluir dessa análise é que os autores fizeram total descaso da cultura dos povos indígenas mesmo que a própria BNCC, o edital do PNLD 2021 e a própria LDB trazem em seus textos a participação ativa dessas culturas no ensino de História do Brasil no material didático. Nechi (2011) afirma que conteúdos religiosos dos livros didáticos são percebidos precisamente pelos alunos e forneceu dados para a fundamentação da análise da influência desta aprendizagem no desenvolvimento de suas consciências históricas. Pode-se perceber a importância tanto pelo seu eixo religioso, que os alunos vão desenvolver desde cedo conhecimento de outras religiões, quanto no eixo histórico, podendo ser percebido fatores religiosos como esferas importantes no desenvolvimento da história.

Segundo a LDB o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Já na Lei Nº 11.645 de 2008, temos também o seguinte trecho:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, Lei nº 11.645/2008).

Uma Lei que fortalece a prática do ensino dos povos indígenas e negros no Brasil, mas que pouco se vê de fato no material didático. Ao avaliar esse conjunto de volumes observa-se claramente que se traz apenas fatos históricos e o local que esses povos atuam no Brasil de hoje. Logo cabe, infelizmente, ao professor levantar questões pertinentes aos assuntos.

Quando se analisa autores como Oliveira que se posicionam contrários tanto à Lei nº 13.415, quanto à BNCC imposta em 2018, ele afirma que enquanto a primeira serve ao projeto neoliberal da classe dominante, a segunda não apresenta alternativas propícias para melhorias educacionais. E realmente, quando se questiona a respeito disso, observa-se que esse Novo Ensino Médio apenas vem com o objetivo de formar cidadãos mais direcionados para as mudanças que ocorrem no mundo do que de fato, cidadãos que entendem seu lugar na sociedade, na sua cultura, na sua religião, deixando de lado saberes históricos e geográficos, por exemplo, que são tão importantes quanto outras ciências, mas que infelizmente com essa reforma o livro passa a abordá-los de maneira superficial, quando abordam.

Por isso, cabe ao professor criar estratégias para colocar esses alunos a par de assuntos importantes, assuntos esses que se não chegarem ao conhecimento desses jovens, estes se tornaram adultos “ignorantes” no sentido de desconhecerem com profundidade fatores históricos e culturais que fazem parte, inclusive, da história de cada cidadão brasileiro.

É necessário trazer mais diversidade de conhecimento aos alunos, mas sem pecar naquela gama de assunto que é importante para o desenvolvimento dos alunos. Trazer uma educação crítica e libertadora e uma escola que leve ciência a seus estudantes para que estes possam compreender e criticar a realidade da qual fazem parte e assim propor as mudanças necessárias para que se possa continuar com um ensino de qualidade e acessível.

REFERÊNCIAS

ANHORN, C. T. G.; MONTEIRO, A. M. F. da C. Currículo, Ensino de História e Narrativa. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu, 2007. P. 34-35. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-3145-int.pdf>. Acessado em: Abr. 2023.

AZEVEDO, E. M. de. **Livro Didático: uma abordagem histórica e reflexões a respeito de seu uso em sala de aula.** Minas Gerais. 2003. Disponível em: <<https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/7.Ede%23U00c3%23U00adlson-Matias-de-Azevedo.pdf>>. Acessado em: Abr. 2023.

BITTENCOURT, C. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5723270/mod_resource/content/1/BITTENCOURT%2C%20C.%20Livros%20didáticos%20entre%20textos%20e%20imagens.pdf>. Acessado em: Jan. 2023.

BITTENCOURT, C. F. (Org.). Livros didáticos entre textos e imagens. **O saber histórico na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, C. F. Estudos avançados. **Reflexões sobre o ensino de História.** 32. ed. São Paulo: p. 127 - 128, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061>>. Acessado em: Jan. 2023.

BLOCH, M. **Apologia da história, ou, O ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BOULOS JÚNIOR, A.; ADÃO, E.; FURQUIM JR, L. **#Ciências Humanas: ética, culturas e direitos.** 2020. Disponível em:<<https://s3.amazonaws.com/pnld.ftd.com.br/wp-content/uploads/2021/08/06154747/0214P21204137-LEB-CIENCIAS-HUMANAS-BOULOS-V5-MANUAL-001-288-PNLD2021.pdf>>. Acessado em: Jan. 2023.

BOULOS JÚNIOR, A.; ADÃO, E.; FURQUIM JR, L. **#Ciências Humanas: globalização, tempo e espaço.** 2020. Disponível em:<<https://s3.amazonaws.com/pnld.ftd.com.br/wp-content/uploads/2021/08/06154756/0214P21204133-LEB-CIENCIAS-HUMANAS-BOULOS-V1-MANUAL-001-288-PNLD-2021.pdf>>. Acessado em: Jan. 2023.

BOULOS JÚNIOR, A.; ADÃO, E.; FURQUIM JR, L. **#Ciências Humanas: política, conflitos e cidadania.** 2020. Disponível em:< <https://s3.amazonaws.com/pnld.ftd.com.br/wp-content/uploads/2021/08/06154824/0214P21204138-LEB-CIENCIAS-HUMANAS-BOULOS-V6-MANUAL-001-288-PNLD-2021.pdf>>. Acessado em: Jan. 2023.

BOULOS JÚNIOR, A.; ADÃO, E.; FURQUIM JR, L. **#Ciências Humanas: populações, territórios e fronteiras.** 2020. Disponível em:< <https://s3.amazonaws.com/pnld.ftd.com.br/wp-content/uploads/2021/08/06154806/0214P21204134-LEB-CIENCIAS-HUMANAS-BOULOS-V2-MANUAL-001-288-PNLD-2021.pdf>>. Acessado em: Jan. 2023.

BOULOS JÚNIOR, A.; ADÃO, E.; FURQUIM JR, L. **#Ciências Humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade.** 2020. Disponível em:< <https://s3.amazonaws.com/pnld.ftd.com.br/wp-content/uploads/2021/08/06154815/0214P21204136-LEB-CIENCIAS-HUMANAS-BOULOS-V4-MANUAL-001-288-PNLD2021.pdf>>. Acessado em: Jan. 2023.

BOULOS JÚNIOR, A.; ADÃO, E.; FURQUIM JR, L. **#Ciências Humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade.** 2020. Disponível em:<

<https://s3.amazonaws.com/pnld.ftd.com.br/wp-content/uploads/2021/08/06154833/0214P21204135-LEB-CIENCIAS-HUMANAS-BOULOS-V3-MANUAL-001-288-PNLD-2021-2.pdf>>. Acessado em: Jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acessado em: Jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p. 468.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

CORTELLA, M. S. **Entrevista concedida ao Programa Entre o Céu e a Terra**, no 16 dez. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ryvDjk7ylmU>>. Entrevista transcrita no site Dolores Bordignon. Disponível em: <<https://doloresbordignon.com.br/entrevista-mario-sergio-cortella-nao-adie-seu-encontro-com-a-espiritualidade/>>. Acessado em: Abr. 2023.

CUNHA, A. V. C. S. da. O espiritismo nos livros didáticos de história: a diversidade religiosa em questão. **Religare**. Rio Grande do Norte, v. 14, nº 1, p. 131-162, p. 40-78, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/35173/18923>. Acessado em: Fev. 2023.

CUSTÓDIO, E. S.; JUNQUEIRA, S. R. A. **A cultura afro-indígena em propostas do ensino religioso**. São Leopoldo. Identidade! 2019. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/A-CULTURA-AFRO-INDÍGENA-EM-PROPOSTAS-DO-ENSINO-Custódio-Junqueira/c0ccbdb59b9a10e48156d3634225b762639a18f8>>. Acessado em: Mar. 2023.

FONSECA, T. N. de L. **História e Ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 71-72.

FURET, F. **A oficina da História**. Trad. Adriano D. Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1986.

GARIN, E. **L'éducation de l'homme moderne**. La pédagogie de la Renaissance (1400-1600). Paris: Fayard, 1968.

GINZBURG, C. Controlando a Evidência: o juiz e o historiador. In: NOVAIS, F. A.; SILVA, R. F. **Nova História Em Perspectiva**. vol. 1. ed. 1. Cosac & Naify. p. 343. 2011.

GIUMBELLI, E. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, v. 53, nº 1, 20. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27345/29117>>. Acessado em: Mar. 2023.

GONÇALVES, R. da S. **As perspectivas propostas pela BNCC para o ensino de língua portuguesa**: uma análise do PNLD 2021. Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. p. 16. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19841/1/RODRIGO%20DA%20SILVA%20GONCALVES_versão%20final.pdf>. Acessado em: Mar. 2023.

MONTEIRO, A. M. (Org.). **Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

NECHI, L. P. Religião no livro didático de História: estudo exploratório. In: **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**. 2011, CURITIBA. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/2011-lucas-pydd-nechi.pdf>>. Acessado em: Mar. 2023.

OLIVEIRA, J. P. T. de. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem**. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLITICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4, 2014. Anais ... Porto: Anpae, 2014. Disponível em:<https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeirad eOliveira_GT4_integral.pdf>. Acessado em: Mar. 2023.

ROCHA, M. P. F. da. **O Ensino Religioso na Escola Pública Brasileira: relação entre o conhecimento religioso e a escola**. Volta Redonda, RJ: Revista Valore, 2016. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/19/5>>. Acessado em: Fev. 2023.

SMEUCAÇÃO. **Livros didáticos: como escolher e qual a sua importância**. Smeducacao. São Paulo. 1 p. Disponível em: <<https://www.smeducacao.com.br/livros-didaticos-como-escolher-e-qual-a-sua-importancia/>>. Acessado em: Fev. 2023.

SILVA, M da C. Investigação em Educação Histórica: análises da temática religião em textos didáticos de História. n. 45. Curitiba. **Educar em Revista**, 2012, p. 263. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/3yrjbnvVsFLTzZnNvNL5wyN/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: Abr. 2023.

VESENTINI, J. W. A questão do livro didático no ensino da Geografia: Novos caminhos da Geografia In: CARLOS, A. F. A (Org.). **Caminhos da Geografia**. 5.ed., 1ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2007. Disponível em: <https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2018/04/TL_N02.pdf>. Acessado em: Abr. 2023.

CAPÍTULO 25

DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CEARÁ-MIRIM/RN

Hortência Ingreddys Fernandes do Nascimento
Antônio Hermes Marques da Silva Junior
Ivone da Silva Salsa
Francisco Moisés Cândido de Medeiros

RESUMO

Este artigo traz à baila um estudo de caso acerca de um fenômeno recorrente que, no sistema da Educação Básica no Brasil, tem acarretado prejuízos sociais e econômicos: a distorção idade-série. Este é o objeto da pesquisa aqui exposta, que foi desenvolvida, tendo-se como população-alvo todos os alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, do município de Ceará-Mirim/RN, durante o período de 2019 a 2022. Para as análises dos dados coletados, a metodologia adotada se baseou em uma ferramenta estatística muito apropriada para a natureza dos dados aqui trabalhados: a pirâmide etária; esta é um gráfico em forma de histogramas no qual é possível dar destaque às diferenças entre os grupos etários, em concomitância com outras variáveis, como por exemplo, por gênero do aluno. Os resultados obtidos neste trabalho mostram como se comportou a ocorrência do fenômeno da distorção idade-série, presente em todas as séries analisadas, com predominância quando se trata de alunos do gênero masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Distorção idade-série. Evasão escolar. Pirâmide etária.

1. INTRODUÇÃO

Um dos pilares importantes na formação do cidadão é a educação; ela possibilita o acesso ao conhecimento, e, a partir deste, o sujeito pode vislumbrar novas oportunidades no tocante à sua inserção no mundo do trabalho, assim como, pode ter maior nível de consciência crítica quando realizar suas escolhas ao longo de sua vida. Estudos na área da educação são deveras importantes, pois podem produzir resultados que contribuam para a melhoria de políticas públicas nessa área, ajudando a atuação de gestores públicos que lidam com a educação. Acrescente-se ainda que, no atual contexto social brasileiro, a qualificação profissional do sujeito é continuamente, cada vez mais, exigida pelo mercado de trabalho. Por conseguinte, alcançar um nível mais elevado de conhecimentos é uma condição imperativa que pode ser atendida por meio de uma educação oferecida, seja no meio escolar, seja no meio acadêmico.

Os problemas educacionais no Brasil vão muito além das estruturas físicas onde acontecem as aulas. Ter matrícula na escola, embora condição necessária para o *status* de aluno, não é garantia de aprendizado, até porque existem alunos que se matriculam, mas depois de algum tempo, por motivos variados, não permanecem na escola. Não são poucos os alunos que, ao longo de sua trajetória escolar, experienciam várias situações-problema as quais resultam

em reprovações, abandono, ou, até mesmo, evasão escolar. Na verdade, tais situações têm acontecido, ano após ano, praticamente em todo percurso escolar, sobretudo em escolas públicas, sendo, talvez, o motivo maior para a ocorrência do fenômeno da distorção idade-série, o objeto de estudo desta pesquisa.

Alguns acontecimentos na trajetória escolar do aluno podem contribuir para um aumento no percentual de casos de reprovações, abandono e evasão escolar, favorecendo ao problema associado à distorção idade-série. Alguns autores alertam para os malefícios ocasionados pela condição de repetência do aluno.

O ingresso tardio e/ou a repetência são os fatores geradores e muitas são as decorrências pela condição de os alunos estarem em sala de aula acima da idade dos demais. A literatura tem apontado que a repetência gera consequências muito negativas não somente para o indivíduo, mas para o sistema educacional como um todo. Esse fato ocasiona um estímulo à evasão, prejudicando o andamento do estudante no fluxo do sistema educativo, também resultando em desperdício de recursos financeiros e frustrações de perspectivas pessoais. Além disso, cabe evidenciar que parte das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino preocupa-se com o fracasso escolar e com o fato de a defasagem idade-série estar atuando diretamente no resultado dos indicadores de evasão, abandono e reprovação (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014, p. 221).

Neste sentido, o estudo da distorção idade-série, tal como a evasão escolar, são temas importantes dado que, o aluno uma vez que se encontra em uma dessas situações pode abandonar a escola, gerando, a partir daí, problemas futuros para ele que dificultam a intervenção de ações capazes de inibir esse tipo de acontecimento. Destarte, a distorção idade-série é um problema grave, principalmente nos países em desenvolvimento, onde é difícil implementar, de forma efetiva, a obrigatoriedade para os estudantes do ensino básico (PORTELLA; BUSSMANN; OLIVEIRA, 2017).

Para avaliar a eficácia e eficiência dos programas educacionais governamentais, existem indicadores de reprovação e evasão escolar, por exemplo, que fornecem informações – embora os mesmos não traduzam a realidade social mais complexa – para essa avaliação (FIGUEIREDO; SALLES, 2017). Nas palavras de Figueiredo e Salles (2017):

[...] esses indicadores, geralmente associados a dados quantificáveis, **não permitem a abordagem da realidade social mais complexa**. Eles apenas possibilitam uma análise de cunho instrumental, que avalia resultados, muitas vezes vagos ou superficiais, cuja tendência é camuflar aspectos importantes do objeto de estudo (FIGUEIREDO; SALLES, 2017, p. 357, grifo nosso)

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar um estudo sobre a distorção idade-série de alunos matriculados nos anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, no município de Ceará-Mirim do Rio Grande do Norte, no período de 2019 a 2022. Também é do interesse deste trabalho a socialização dos resultados obtidos de

modo que os mesmos possam agregar conhecimentos capazes de contribuir para tomadas de decisões voltadas ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais.

No concernente à organização dos dados estatísticos para posteriores análises foi utilizada a linguagem computacional *R* (R CORE TEAM, 2022). O banco de dados foi construído com base em informações contidas nas Atas, documentos disponíveis na secretaria da própria escola, que são registros associados aos alunos matriculados: notas, filiação, frequência em aula durante o período letivo, idade e os resultados finais (aprovação, reprovação, abandono ou transferência).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Dias (2007, p. 445) “a questão do direito à educação possui um vício de origem: não se aplicava a todas as crianças em idade escolar, mas apenas àquelas que tinham o “privilegio” de ter acesso à escola.” Nota-se que, ainda que a Constituição de 1934 assegurasse à obrigatoriedade do ensino e o direito a educação, “tal reconhecimento, pelo menos do ponto de vista legislativo, só veio acontecer mais de três décadas depois.” (DIAS, 2007). Surgindo pela primeira vez na Emenda Constitucional de 1969, Art. 176, a qual estabelece que “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.” (CRFB/1969).

Apesar dessa Emenda Constitucional ser estabelecida em 1969, a educação como dever do Estado e direito de todos, vale ressaltar, somente se concretizou a partir da Constituição de 1988, quando de fato, a educação passa a ser consolidada como um direito de todos os cidadãos. Portanto, o Estado tem o dever de propiciar a educação a todos.

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

O Artigo 208 reafirma o dever do Estado em ofertar o ensino fundamental obrigatório e gratuito. A Emenda Constitucional nº 59/2009, “prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica”. Entretanto, apesar de descrito na Constituição Federal, nem todos tem acesso à educação “o que se observa é que, a educação não tem sido plena no que se refere ao alcance de todos os cidadãos” (QUEIROZ, 2006).

2.1 Evasão e abandono escolar

Entre os temas que historicamente fazem parte de debates na área da educação pública brasileira, tem-se a evasão escolar (QUEIROZ, 2006). “A evasão e o abandono escolar são um grande problema relacionado à educação brasileira” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 37). Esses autores destacam que não há um conceito único associado a cada uma dessas situações problema – a evasão e o abandono escolar – daí, isto pode prejudicar no referente à quantificação dos casos, fato que, por sua vez, pode afetar a qualidade de estudos.

Várias formas de interpretação não permitem definir exatamente “evasão e abandono escolar”. A diversidade de conceituação atrapalha a quantificação precisa dos casos, dificultando o estudo das causas e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desse problema que perdura até hoje (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 37).

De acordo com o INEP (2010) evasão acontece quando o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema, ou seja, quando o estudante não efetua a matrícula na escola no ano seguinte ao qual estava matriculado, independente do seu resultado final. Já o abandono escolar, acontece quando o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte.

A evasão escolar não pode ser tratada como um fato isolado, pois ela não ocorre apenas em algumas escolas, mas trata-se de uma questão nacional (QUEIROZ, 2006). Ela é considerada um dos principais problemas da educação brasileira, assim como, os casos de reprovação. Um dos fatores que leva o aluno a evasão é o desânimo ocorrido pelas sucessivas reprovações (MENEZES, 2001). Além disso, alguns outros fatores comuns para a evasão são a falta de incentivo dos familiares, a falta de transporte escolar (principalmente no caso de alunos convivendo em áreas distantes da comunidade escolar), bem como a necessidade de trabalhar.

De acordo com a organização Todos Pela Educação (TPE, 2021), houve um aumento de 171,1% nos casos de evasão escolar no segundo trimestre do ano de 2021, em comparação ao mesmo período no ano de 2019. Esse percentual é referente a cerca de 244 mil crianças e adolescentes fora da escola. O levantamento feito pelo TPE usou os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do segundo trimestre de 2021. A PNAD Contínua tem como objeto de estudo os domicílios. Foi instituída em outubro de 2011, de forma experimental, implantada definitivamente em janeiro de 2012 em todo o Território Nacional, investigando em torno de 211.344 domicílios em cerca de 3.500 municípios brasileiros (IBGE).

Os casos de abandono e evasão escolar “têm sido associados a situações tão diversas quanto a retenção e a repetência do aluno na escola” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017). Ainda

de acordo com Silva Filho e Araújo (2017), “A evasão e a repetência estão longe de ser problemas relacionados às características individuais dos alunos e de suas famílias. São reflexos da forma como a escola recebe e exerce ação sobre as pessoas dos diferentes segmentos da sociedade.”

Sobre as causas da evasão escolar segundo Queiroz (2006), na ótica dos professores, com base em algumas entrevistas realizadas com alguns professores em sua publicação, no que se refere a família “destaca-se a sua não participação na vida escolar da criança.” (QUEIROZ, 2006), quanto à escola, “esta pode ser responsável pela evasão escolar dos alunos tanto pela figura do Professor - na forma como ministra suas aulas, na maneira de transmitir os conteúdos - como pela falta de uma política da escola que propicie uma maior integração com a família.” (QUEIROZ, 2006). Quanto à responsabilidade da criança pela sua evasão, “segundo os professores, esta se dá por falta de interesse do aluno, da sua não participação nas atividades, da falta de perspectiva de vida, e da defasagem de aprendizagem trazida das séries anteriores.” (QUEIROZ, 2006).

Nas palavras de Ferreira e Oliveira:

Muitos jovens abandonam a escola por falta de interesse, o aluno começa a faltar por não gosta de estudar alegando que a escola não possui estrutura e não incentiva o aluno. Mas, a falta de interesse pode ser confundida com a vergonha, pois, existem alunos que dizem não gostar de estudar por ter vergonha de frequentar a escola devido à falta de condições financeiras de adquirir os material didático como cadernos, lápis, caneta, borracha, mochila materiais que normalmente são utilizado em sala de aula (FERREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 44).

Ressalta-se que cada aluno possui uma realidade de vida diferente, então existem motivos diferentes para deixar de frequentar a escola. Segundo os autores Silva Filho e Araújo:

Fatores internos e externos, 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 de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 36).

Como consequência, o aumento da evasão escolar dificulta a manutenção do direito constitucional como descrito no Artigo 6º da Constituição Federal, “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (CRFB/1988). Deste modo, torna-se importante o conhecimento da realidade daqueles alunos, pois, a partir deste conhecimento é possível o desenvolvimento de políticas públicas educacionais com a proposta de reduzir os casos de abandono e evasão escolar.

2.2 Distorção idade-série

Segundo o INEP (2021), “Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno”. Considerando uma trajetória regular para os alunos, este sistema de ensino permite identificar a idade correta em cada uma das séries. Entretanto, existem casos de reprovação, abandono e evasão escolar, fazendo com que o aluno não prossiga para a série seguinte. Há também, o caso da matrícula tardia, que ocorre quando o aluno não é matriculado na idade regular. Nestes casos, esses alunos passam a fazer parte da defasagem escolar. De acordo com Cláudia Costin:

A Educação Brasileira vinha buscando há anos enfrentar dois desafios grandes com que se defrontava, já antes da pandemia: a crise de aprendizagem e as profundas desigualdades educacionais. Com o surgimento da COVID-19, os dois problemas não apenas foram iluminados pelos dados iniciais divulgados pelas redes públicas de ensino de avaliações diagnósticas, como, acentuaram-se de forma importante. Quando se olha, separadamente, para cada um dos dois, perde-se a perspectiva de que se trata de problemas sistêmicos que têm conexões e se alimentam um do outro. Juntos configuram o que se passou a chamar de defasagem escolar, ou seja, a distância entre o que o aluno sabe e o que deveria saber em determinada série da Educação Básica ou idade. Neste sentido, dialoga com outro fenômeno relacionado que é a defasagem idade-série, o fato de que o aluno tem dois anos ou mais do que a idade correta para a série cursada (COSTIN, 2021, n.p.).

De acordo com a UNICEF (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – em inglês, United Nations International Children's Emergency Fund, 2018) com base no Censo Escolar 2017, no Brasil mais de 7 milhões de estudantes da educação básica encontra-se em situação de distorção idade-série, esse fenômeno abarcar, principalmente, aqueles de camadas mais vulneráveis da população.

Sabendo que no Brasil existe um sistema educacional seriado, e considerando que existe uma adequação entre a série e a idade do aluno, aos 6 anos a criança deve estar matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental. Seguindo uma trajetória escolar regular, espera-se que o aluno aos 14 anos esteja matriculado no 9º ano (último ano do ensino fundamental). Contudo, essa trajetória não reflete a realidade de muitas crianças, neste contexto, passa-se a ter casos de distorção idade-série, como consequência incluindo o aluno na defasagem escolar.

Na ocorrência da distorção idade-série, além do atraso estudantil, observa-se um perfil heterogêneo desses alunos em sala de aula, dificultando a forma de ensino do professor, dado que, de acordo com a idade do aluno a metodologia será diferente. Em turmas que possuem um percentual maior de alunos com idade fora do esperado, será difícil o professor incluir uma mesma metodologia para todos, devido a essa diferença de idade. Essas turmas constituem sem dúvida um desafio aos professores por serem constituídas de alunos com diferentes interesses, ademais, "nestas turmas estão os alunos com defasagem idade-série que merecem atenção

especial por serem mais propensos a evasão escolar e ao fracasso escolar." (MACHADO, FIRPO, GONZAGA; 2013). Por outro lado, esses fatores podem ir além do âmbito individual, podendo estarem relacionados a renda familiar e escolaridade dos pais como destacam os autores Machado e Gonzaga:

Aspectos familiares que passam de uma geração para outra são importantes na transmissão de conhecimentos de pais para filhos e que o processo de formação da renda familiar e de escolarização das crianças estão fortemente interligados. Logo, a implementação de políticas que visam à ampliação da escolaridade também perpassa pelo entendimento dos mecanismos de transmissão da educação entre as gerações (MACHADO; GONZAGA, 2007, p. 451).

Esses aspectos familiares influenciam o processo de formação educacional, podendo explicar a relação que existe entre a distorção idade-série e a proficiência do aluno (MACHADO; FIRPO; GONZAGA, 2013). Segundo Machado, Firpo e Gonzaga (2013, p. 3), “o público infantil mais pobre é o que entra mais tarde na escola e que tem mais dificuldades em prosseguir continuamente no sistema escolar.”, isso gera um grande impacto negativo na vida desses alunos, podendo comprometer a sua trajetória escolar.

Em seus estudos Machado, Firpo e Gonzaga (2013) mostram que em turmas com maior distorção na idade, as crianças têm menor proficiência (MACHADO; FIRPO; GONZAGA, 2013). Essa defasagem entre a série frequentada e a série recomendada implica em dificuldades para implementação de um projeto de ensino para crianças fora da faixa etária regular. Como proposta de uma possível solução para minimizar esse impacto os autores Machado, Firpo e Gonzaga concluíram que:

Uma forma de minimizar o impacto das diferenças de idade na proficiência dos alunos é ter um corpo docente mais qualificado. Mostramos que em um ambiente mais heterogêneo, professores mais experientes e com maior nível de qualificação, sobretudo licenciatura, conseguem reduzir a magnitude do efeito negativo da defasagem idade-série da turma sobre a proficiência do aluno (MACHADO; FIRPO; GONZAGA, 2013, p. 24).

Além disso, a escola precisa oferecer um ambiente atrativo, do mesmo modo que, desenvolver estratégias de aprendizagem para aproximar os estudantes de forma que os alunos, mantenham-se motivados a continuarem sua trajetória escolar.

De acordo com os resultados obtidos pela UNICEF (2018), há três grandes momentos em que os índices de distorção são mais altos, destaca-se que:

Os dados do Censo Escolar 2017 mostram que há três grandes momentos em que os índices de distorção idade-série são mais altos: o 3º ano e o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio. Esses três pontos críticos coincidem com etapas de transição no percurso escolar de crianças e adolescentes: o final do ciclo de alfabetização, a mudança da sala de aula unidocente para a multidocente, a transferência da gestão municipal para a estadual, etc. (UNICEF, 2018, p. 4).

Nessa visão, as análises desses resultados tornam-se importantes para auxiliar no planejamento de políticas e ações para o enfrentamento do insucesso escolar, partindo das séries iniciais.

3. METODOLOGIA

3.1 Coleta de dados

Para as análises desenvolvidas nesta pesquisa foi montado um banco de dados considerando os estudantes do Ensino Fundamental nas turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano, que estavam matriculados na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, no município de Ceará-Mirim/RN, no período de 2019 a 2022. Esses dados foram obtidos por meio das atas disponibilizadas pela própria secretaria da escola, as quais são documentos que contêm informações importantes sobre o aluno, tais como: nome; idade; série e sua turma. Nessas atas também constam o nome da mãe do aluno, sua frequência em sala de aula, as médias de cada disciplina cursada ao longo do ano letivo e o resultado final o qual poderá ser uma das possíveis alternativas: (i) abandono, (ii) aprovação, (iii) reprovação, ou (iv) transferência.

3.2 Qual o recado dos dados sobre a distorção idade-série?

3.2.1 Pirâmide etária

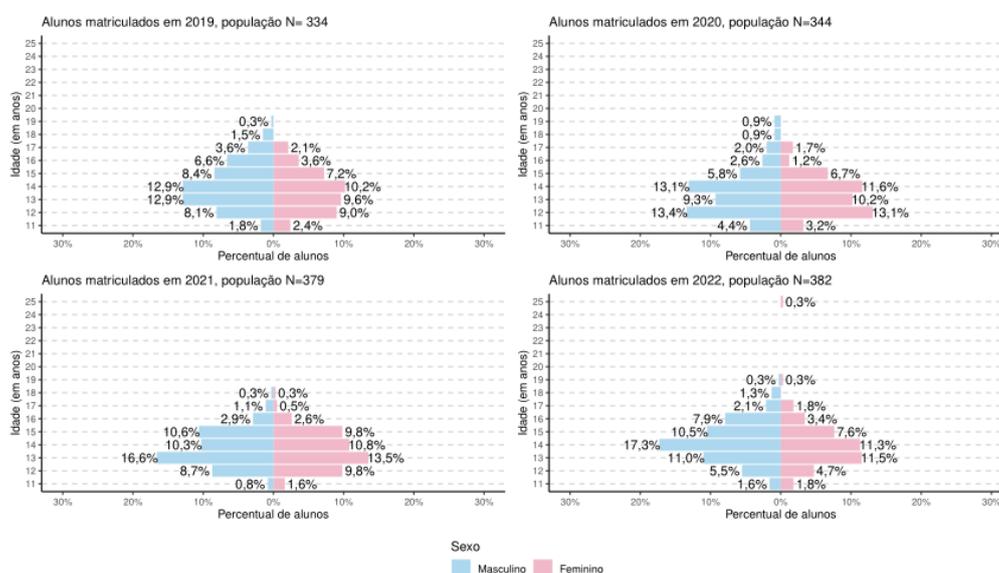
A pirâmide etária é um tipo de gráfico estatístico que classifica uma determinada população conforme a sua faixa etária, dividindo-a por gênero. Este tipo gráfico é formado por barras horizontais, em que as barras inferiores indicam a população mais jovem e as barras superiores indicam a população mais velha (SOUSA, 2022). O lado esquerdo representa a população masculina, e o direito a população feminina.

Neste estudo, o uso dessa ferramenta estatística possibilitou a visualização dos casos de distorção idade-série na população pesquisada; um olhar acurado sobre a pirâmide etária permite se verificar quais alunos estão no topo da pirâmide, (os mais velhos) e, dependendo da idade desses alunos, é possível se perceber a parte que está fora daquela faixa etária esperada. Ressalta-se que este gráfico além de ajudar a identificar quais grupos etários tem uma proporção maior de alunos, também é útil para verificar em qual gênero se tem mais incidências da distorção de idade. Para embasá-lo as discussões acerca da distorção idade-série foi elaborada uma pirâmide etária contemplando todos os alunos constituintes da população sob estudo. (Relembrando, aqueles matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, no período: 2019; 2020; 2021 e 2022, na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, no município de Ceará-Mirim/RN). Convém realçar que a idade regular para os alunos que estão nos anos finais do Ensino

Fundamental é de 11 a 14 anos. Sendo assim, pode-se verificar, no topo da pirâmide, se existem alunos com idades superiores a 14 anos.

A distribuição das idades dos alunos matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), para cada ano, no período de 2019, 2020, 2021 e 2022 é apresentada por meio de sua respectiva pirâmide etária. Com esse recurso gráfico a visualização dos percentuais associados à idade do aluno, fator crucial para as análises aqui desenvolvidas, torna-se nítida em cada grupo. A Figura 1 mostrada a seguir exibe essas distribuições.

Figura 1: Pirâmide etária dos alunos matriculados nos anos finais no Ensino Fundamental, Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, 2019-2022.



Fonte: Dados das atas disponibilizadas pela secretaria da Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna (2022).

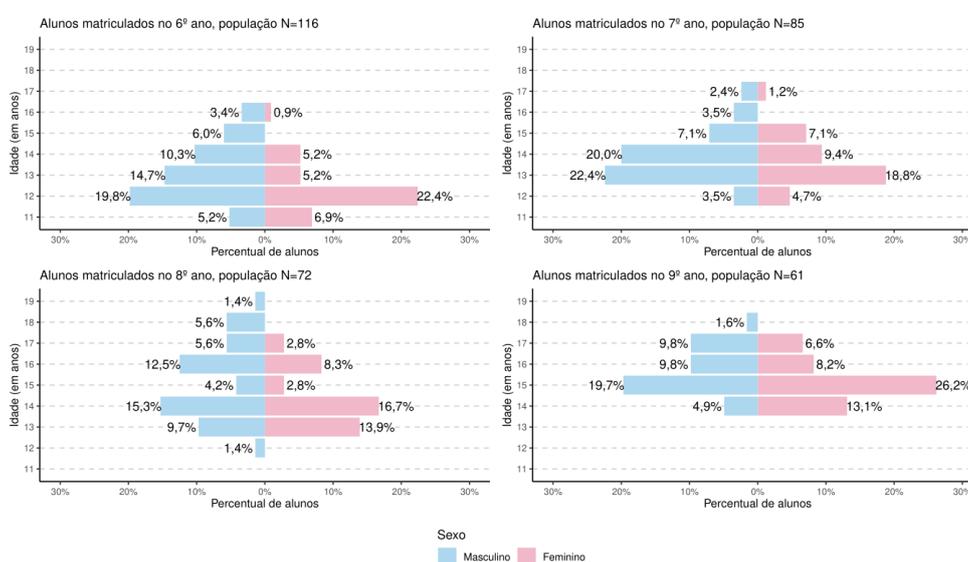
Um olhar acurado sobre essas pirâmides etárias possibilita a percepção de que há barras maiores associadas à idade situada de 13 a 14 anos, para alunos de ambos os gêneros; isto sugere possíveis casos de distorção, considerando-se as turmas do 6ª e 7ª anos. Ademais, verifica-se que, para alunos com 12 anos, somente em 2020 os percentuais se mostraram maiores. Em 2019 e 2022, pode-se constatar percentuais maiores para alunos acima de 15 anos, ao contrário do que é aconteceu nos anos de 2020 e 2021. Também merece destaque o fato de que, em todos os anos, os menores percentuais estão relacionados aos alunos com 11 anos de idade.

No Brasil o sistema educacional funciona com um modelo seriado; nesse modelo os alunos regularmente matriculados nos anos finaisno Ensino Fundamental devem ter idade entre 11 a 14 anos (dependendo do ano que está cursando). Uma análise visual apurada sobre as pirâmides etárias da Figura 1, permite a constatação da existência de barras acima de 15

anos, em todos os quatro anos estudados; isto indica claramente a ocorrência de casos de distorção idade-série no período analisado. Além disso, também é perceptível o fato de que o grupo etário associado ao gênero masculino expõe a maior incidência de casos de distorção idade-série, pois as barras dos respectivos histogramas são maiores, comparando-se com aquelas do gênero feminino. Essa constatação corrobora com as ideias disseminadas pela Assessoria de Comunicação Social do Inep (2021): “os estudantes do gênero masculino são maioria entre os alunos com idade superior à esperada para a série. A elevação na taxa de distorção começa no 3º ano do ensino fundamental”.

Na Figura 2 exibida em seguida, constam as pirâmides etárias construídas considerando todos os alunos matriculados no ano de 2019, de todas as turmas (6ª ano ao 9ª ano), de acordo com a respectiva série. A decisão de organizar os dados por série do aluno acontece com o intuito de se buscar uma investigação mais detalhada sobre esses dados. Pretende-se com isto obter maior clareza para caracterizar situações nas quais a ocorrência da distorção na série analisada esteja presente.

Figura 2: Pirâmide etária dos alunos matriculados nos anos finais na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna no ano de 2019.



Fonte: Dados das atas disponibilizadas pela secretaria da Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna (2022).

Um olhar atento sobre os gráficos apresentados na Figura 2, possibilita a percepção de que existem poucos alunos nas bases das pirâmides, também se observa que a maioria dos casos de distorção são de alunos do sexo masculino. Nas turmas dos 6º anos os alunos com o percentual maior de distorção são do grupo masculino, as idades estão variando entre 13 a 16

anos. Percebe-se uma maior concentração de alunos com idade igual a 12 anos, tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino, com percentuais de 19,8% e 22,4%, respectivamente.

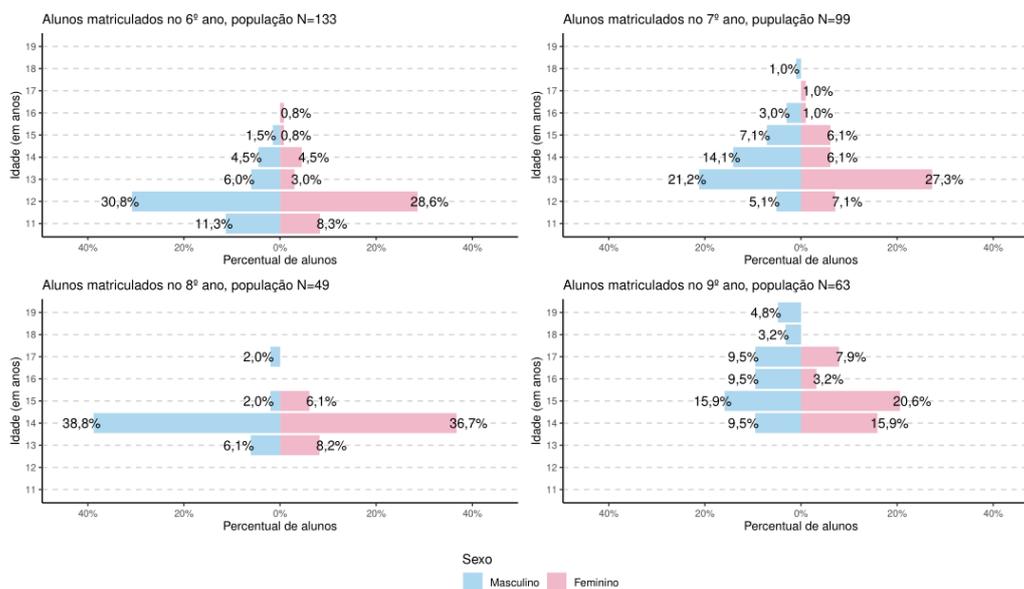
Os estudantes do 7º ano apresentaram maiores percentuais de distorção (entre todas as séries observadas), a maior parte dos alunos 41,2% estão concentrados na faixa etária dos 13 anos, tanto para o sexo feminino quanto para o sexo masculino. Do total apenas 8,2% se encontram na idade correta, 12 anos.

Nas turmas do 8º ano, observa-se uma variação maior entre as idades dos alunos, chegando a ter ocorrência de alunos com 19 anos no grupo do sexo masculino, e, também se nota um maior percentual de estudantes na barra que corresponde aos alunos com 14 anos.

Quando se observa a distribuição das idades dos alunos matriculados no 9º ano, constata-se que o grupo feminino possui barras maiores em idade regular, isto é, 14 anos, em comparação com o grupo masculino. Também é possível perceber que na segunda barra há uma concentração maior de estudantes (essa barra indica os alunos que possui 15 anos). Em geral, as maiores concentrações de alunos tanto para o sexo feminino quanto para o masculino, encontram-se com um ano a mais do que é esperado para aquela série, ou seja, apesar de não estar na idade correta, que seria 14 anos, esses alunos não estão em situação de distorção idade-série.

Na Figura 3, exposta em seguida, as pirâmides etárias estão associadas à distribuição da idade dos alunos matriculados em 2020. Tal qual observado anteriormente na Figura 2, pode-se verificar que existem poucos alunos na base das pirâmides. Nota-se que se tem um percentual maior de alunos com um ano acima da idade regular da série em que se encontram matriculados. As turmas do 6º e 8º ano demonstram menores percentuais de distorção. Por outro lado, percebe-se que as turmas do 7º e 9º apresentam maiores percentuais, acima de 35%.

Figura 3: Pirâmide etária dos alunos matriculados nos anos finais na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, 2020.

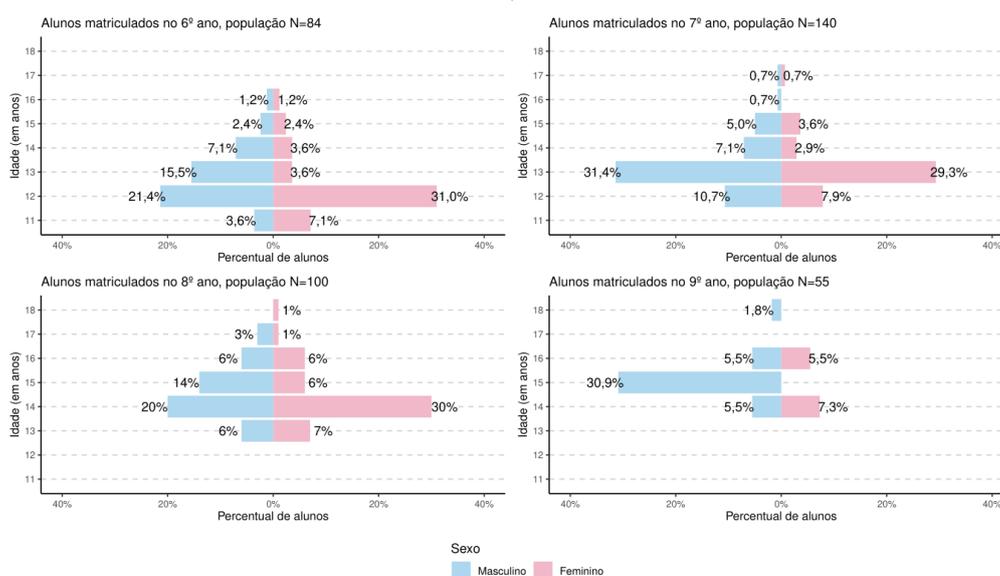


Fonte: Dados das atas disponibilizadas pela secretaria da Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, 2022.

A Figura 4 apresentada a seguir, mostra graficamente os resultados associados a distribuição da idade dos alunos do 6º ano ao 9º ano, matriculados em 2021, separados de acordo com sua respectiva turma.

As turmas do 6º e 8º anos apresentaram percentuais maiores de alunos em situação de distorção idade-série. Dos alunos matriculados no 9º ano apenas 5,5% do grupo masculino, e, 7,3% do grupo feminino estão na idade regular para aquela série, ou seja, 14 anos; também se constata, a maioria dos alunos do gênero masculino se encontra com idade igual a 15 anos (30,9% das ocorrências). Em todas as séries foi possível observar que existe uma concentração maior de alunos com idade um ano acima da idade considerada regular para a série analisada. As turmas do 9º ano apresentaram percentuais menores dentre todas as séries observadas.

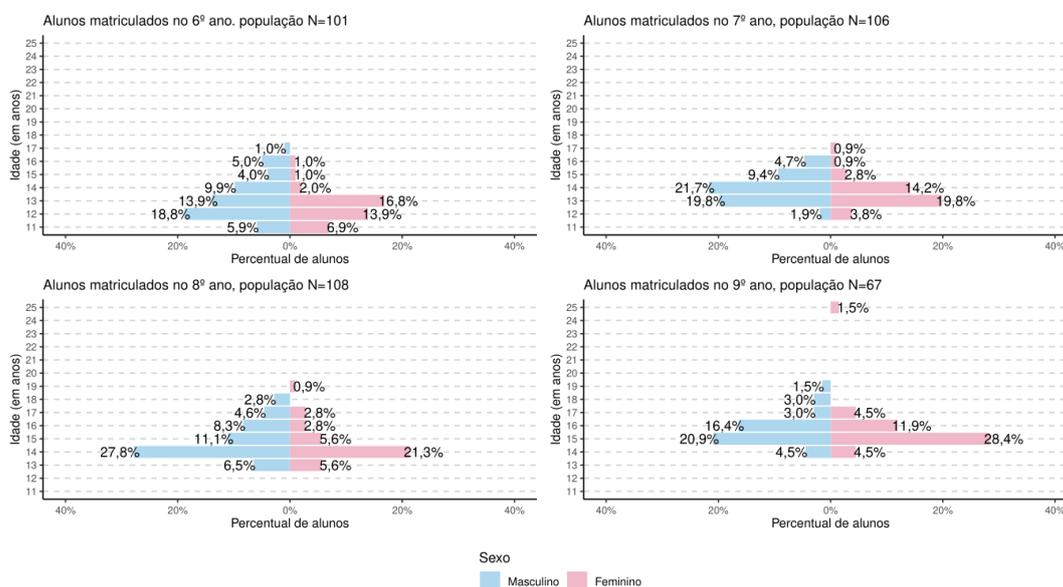
Figura 4: Pirâmide etária dos alunos matriculados nos anos finais na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, 2021.



Fonte: Dados das atas disponibilizadas pela secretaria da Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, 2022.

As últimas pirâmides etárias a serem analisadas estão na Figura 5. Esses gráficos trazem os resultados associados à distribuição da idade dos alunos, separando-os de acordo com sua respectiva série (do 6º ano ao 9º ano) matriculados no ano de 2022.

Figura 5: Pirâmide etária dos alunos matriculados nos anos finais na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, 2022.



Fonte: Dados das atas disponibilizadas pela secretaria da Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, 2022

Ao analisar os gráficos exibidos na Figura 5, verificou-se um aumento no percentual de distorção idade-série, destacando-se as turmas do 7º ano que nos anos de 2020 e 2021 apresentaram percentuais menores, porém, em 2022 se percebeu que houve um aumento nesse percentual, sendo superior ao que foi observado em 2019. As turmas do 6º ano

apresentaram um aumento no percentual, em comparação ao ano de 2021, acima de 50%. Também se observou um aumento nas turmas do 9º ano, em comparação ao ano de 2021, ressaltando-se as ocorrências de um aluno com 25 anos no grupo do sexo feminino. De modo geral, assim como foi observado nos anos anteriores, alunos em idade regular estão associados a percentuais baixos.

Por fim, um aspecto relevante após a análise dos gráficos refere às turmas do 6º ano, é que houve um aumento no percentual de distorção no ano de 2021 e 2022 quando comparado com o ano de 2020. É provável que esse aumento tenha sido impactado pela pandemia do coronavírus. Sobre esse aspecto, estudos futuros perderam trazer, talvez, maiores esclarecimentos.

Sendo assim, a partir da análise de todos os gráficos aqui exibidos foi possível se entender com mais clareza, o problema educacional da distorção idade-série. Quando se compara os resultados para cada série e se utiliza o indicador da distorção idade-série tem-se resultados mais precisos, e, pode-se observar de fato a real dimensão dessa situação-problema.

A metodologia empregada nesta pesquisa realça como as ferramentas da estatística podem ajudar, de forma mais eficiente, a compreensão da leitura de dados pesquisados. No caso deste trabalho, as análises baseadas na leitura estatística das pirâmides etárias – gráficos estatísticos de muita utilidade – permitiram identificar possíveis casos associados ao problema da distorção idade-série na escola onde foi realizada a pesquisa.

Os resultados aqui expostos podem induzir estudos semelhantes, assim como, podem sugerir ações que contribuam para a melhoria da gestão escolar, e/ou, quiçá, ações que ajudem o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que tornem o ambiente escolar mais fortalecido no quesito da justiça social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o interesse maior foi estudar o fenômeno educacional denominado distorção idade-série. Todas as séries analisadas mostraram casos de distorção. Com auxílio do gráfico da pirâmide etária foi possível se constatar que a maioria dos casos de distorção está associada a alunos do gênero masculino. Outro resultado relevante a ser destacado se refere às turmas do 6º ano que apesar da redução no percentual de distorção no ano de 2020, em 2021 e 2022 esse percentual aumentou. Provavelmente esse aumento

pode ter sido impactado pela pandemia do coronavírus; sobre esse aspecto, estudos futuros perderam trazer, talvez, maiores esclarecimentos.

Diante do que foi exposto neste trabalho, espera-se que os resultados do mesmo possam contribuir para novas pesquisas na área da educação e sejam ferramentas importantes, subsidiando a elaboração de projetos que visem a melhoria do aprendizado do aluno. Além disso, especificamente no contexto de abandono e evasão escolar, espera-se que essas análises iluminem ações do gestor escolar no desenvolvimento de melhorias no cotidiano da própria escola, pois, uma vez que o aluno perde o vínculo com a escola será mais difícil seu retorno; destarte, é fundamental promover políticas públicas que estimulem a criação de mecanismos para atrair o aluno para a sala de aula, restabelecendo no aluno, o sentimento de pertencimento, como parte da sua própria escola. Quiçá assim, o abandono e a evasão escolar possam ser no futuro, coisa do passado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituicao/Constituicao.html>. Acessado em: Dez. 2021.

COSTIN, C. **A defasagem escolar e a retomada das aulas presenciais**. [Internet]. 2021. Disponível em: <https://conteudoaberto.ftd.com.br/home-professor/educacao-em-foco/a-defasagem-escolar-e-a-retomada-das-aulas-presenciais/>. Acessado em: Out. 2022.

DIAS, A. A. *et al.* **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo: Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007 p. 441-456.

FERREIRA, E. C. S.; OLIVEIRA, N. M. de. **Evasão Escolar no Ensino Médio: causas e consequências**. *Scientia Generalis*, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2020. Disponível em: <http://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/v1n2a4>. Acessado em: Set. 2022.

FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, D. M. R. **Educação profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, p.356-392, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500397>. Acessado em: Set. 2022.

FRITSCH, R.; VITELLI, R.; ROCHA, C. S. **Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, p. 218-236, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.95i239.3004>. Acessado em: Out. 2022.

INEP. **Distorção idade-série é maior entre os meninos.** [Internet]. 2021. Disponível em: (<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/distorcao-idade-serie-e-maior-entre-os-meninos>). Acessado em: Jan. 2022.

INFORME ESTATÍSTICO DO MEC REVELA MELHORIA DO RENDIMENTO ESCOLAR. [Internet]. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar>. Acessado em: Abr. 2022.

MACHADO, D. C.; FIRPO, S.; GONZAGA, G. **A relação entre proficiência e dispersão de idade na sala de aula: a influência do nível de qualificação do professor.** Texto para discussão, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10419/176099>. Acessado em: Jan. 2022.

MACHADO, D. C.; GONZAGA, G. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, v. 61, p. 449-476, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71402007000400002>. Acessado em: Abr. 2022.

MENEZES, E. T. de. Verbete evasão escolar. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/evasao-escolar/>. Acessado em: Jan. 2022.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. de. **A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro.** Nova economia, v. 27, p. 477-509, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/3138>. Acessado em: Set. 2022.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar.** Rev. Bras. Estudos Pedag., v. 64, n. 147, p. 38-69, 2006. Disponível em: <https://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%20%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%20%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>. Acessado em: Out. 2022.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing.** R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2022. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acessado em: Fev. 2022.

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**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acessado em: Out. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. [Internet]. 2021. Disponível em: (<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-do-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar>). Acessado em: Jan. 2022.



UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-série no Brasil**. p. 1-28, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil>. Acessado em: Nov. 2022.

CAPÍTULO 26

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Rafaela Aparecida de Souza
Andreia Cristiane Silva Wiezzel

RESUMO

O desenvolvimento da criança pequena nem sempre foi considerado importante pela sociedade. As contribuições de autores que tratam sobre o desenvolvimento psíquico infantil e as políticas públicas, transformaram a visão assistencialista que havia da creche, atualmente a criança é considerada ser de direitos com capacidades e necessidades específicas, que com mediação do professor e estímulos corretos se desenvolvem integralmente. Esta pesquisa traz reflexões sobre a importância do professor como mediador do ensino e aprendizagem, que parte do contexto em que a criança vive para que o planejamento e as ações sejam efetivas. Traçando algumas mudanças na estrutura escolar. A contribuição de Vygotsky com exposição dos níveis de desenvolvimento e suas características, com a contribuição da Teoria Histórico-cultural. A pesquisa é de cunho qualitativo, com pesquisa bibliográfica, e com propostas de ações que podem ser colocadas em prática pelos professores desde o primeiro momento da entrada da criança no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Professor mediador. Ensino e aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças nas políticas públicas que regem a educação infantil foram significativas dentro das instituições, colocando a educação como fator primordial para o desenvolvimento integral. Neste contexto autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, foram importantes para compreensão e análise do desenvolvimento da criança, colaborando significativamente nessa nova construção. Essas teorias também tem relevância na formação de professores, principalmente quanto a apropriação de conceitos que envolvem o desenvolvimento intelectual infantil. Dentre essas teorias destaca a Teoria Histórico-cultural, que aborda esse desenvolvimento à luz das relações e mediações realizadas pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta essas contribuições, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões acerca da importância do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem da criança pequena. Segundo a Teoria Histórico-cultural o artigo organiza-se em três tópicos: o primeiro traz um breve resumo das mudanças que ocorreram na educação infantil e algumas leis que foram essenciais para que esta fosse considerada nos ambientes institucionais como modalidade de ensino. O segundo traz algumas contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento psíquico da criança até a idade pré-escolar. No terceiro tópico será delineada

a relevância da atuação do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, de maneira a provocar o desenvolvimento psíquico das crianças.

2. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa ganhou espaço no que tange as ciências sociais, a partir dos pesquisadores Frederic Le Play (1806-1882), Sidney Webb (1859-1947) e Beatrice Webb (1858-1943), que tiveram os primeiros trabalhos que descreviam os acontecimentos em suas pesquisas (GODOY, 1995). A partir desses trabalhos foi observada a necessidade de uma abordagem que pudesse detalhar as formas de vida e suas características naturalísticas, já que seus autores perceberam que os dados descritivos precisariam ser analisados/interpretados e não quantificados, surgindo a pesquisa qualitativa (LAKATOS, 2007).

Quando se trata de analisar características dos fenômenos, este método mostrou-se como mais adequado. Para Godoy (1995, p.63): “Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada.” Isto ocorre devido à necessidade de análise de aspectos mais profundos da realidade investigada.

Diante deste contexto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica que, segundo Andrade (2010, p.25), é a primeira fonte para um estudo acadêmico:

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

As bases utilizadas nesta pesquisa bibliográfica foram a BDTD e o portal de Periódicos da CAPES.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Mudanças Históricas e Normativas que Transformaram a Perspectiva da Educação Infantil

A criança pequena nem sempre teve amparo educacional, porém, essa demanda surgiu por influência da Revolução Industrial. No Brasil, muitas famílias migraram do campo para os centros urbanos, buscando uma melhoria de vida, incluindo as mães, que antes ficavam

cuidando de suas casas e da criação dos filhos, até resolverem adentrar ao mercado de trabalho, a fim de complementarem a renda familiar.

Essas mudanças geraram a necessidade de amparo às crianças pequenas. Devido aos pais passarem a maior parte do dia fora de casa, cumprindo com suas obrigações empregatícias, os trabalhadores passaram a lutar por este “direito”.

Durante o período inicial o cuidado com as crianças na escola era de caráter assistencialista. Com o passar do tempo e através da realização de estudos, foram identificadas necessidades específicas às crianças passando a considerar a infância e a necessidade de educação.

Desde o aparecimento da primeira instituição de Educação Infantil até os dias atuais, em muitos aspectos, ela foi reconceitualizada. A necessidade da sua criação em diferentes locais, o tipo de atendimento prestado por essas instituições, os objetivos de cada uma, as responsabilidades que essas instituições têm com as crianças, foram percebidas de diferentes maneiras pela sociedade da época. A própria criança passa a ser vista não mais como um adulto em miniatura e sim como um ser que é, que possui desejos, necessidades e um modo próprio de pensar. Os pensadores da época passam a acreditar que o atendimento à criança pequena deve ser diferenciado, com certas especificidades que até então não eram levadas em consideração. Não havia estudos científicos sobre o desenvolvimento da criança, era um atendimento mais intuitivo. Adultos e crianças tinham diferentes maneiras de se perceberem. Atualmente temos pesquisa e estudos que nos possibilitam entender o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança. Porém, mesmo sem se ter esses conhecimentos científicos, aparecem, então, as primeiras instituições para o atendimento da criança pequena (FULY; VEIGA; 2012, p. 89).

Hoje o educar é indissociável do cuidar e faz parte do trabalho do professor. E para que essa mudança ocorresse, leis como a Constituição Federal de (1988) que tornou a educação um direito social a Lei de Diretrizes e Bases de (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garantindo educação de qualidade e a Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), foram essenciais, sobretudo no momento de construção do Projeto Político Pedagógico escolar e na organização didática dos professores.

Como desde muito cedo a criança começa a frequentar a creche, a complementação de seu desenvolvimento deve ocorrer dentro do ambiente escolar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN), em seu art. 29 que diz “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Neste sentido busca-se, neste texto, discutir a atuação do professor como mediador neste processo de desenvolvimento, especialmente a partir da teoria de Vygotsky, que o relaciona ao contexto histórico social e cultural.

3.2 Contribuições de Vygotsky para o Desenvolvimento da Criança

O desenvolvimento da humanidade se dá através da construção histórica deixada pelos que vieram anteriormente, com isso a apropriação dos conceitos, pode construir novos. É notório como teoria de Vygotsky modificou as perspectivas do trabalho do professor Marinho, Cordeiro e Ferreira, (2020), ao colocá-lo como um mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Se olha para uma criança de 5 anos, que teve seu desenvolvimento saudável, pode-se pensar: Como o tempo passa, a criança já fala, anda, está indo para a escola. Porém para que todo esse desenvolvimento ocorresse, muitas foram as transformações cognitivas e também sociais, Vygotsky (2018) traça o desenvolvimento humano baseado na teoria do sociointeracionismo, em que o homem se desenvolve através do meio em que vive, e por meios das relações o desenvolvimento psíquico se processa, transformações em contribuição com as “leis gerais do desenvolvimento da personalidade consciente da criança.”

Segundo Vygotsky (2018, p. 94), “quando analisamos o desenvolvimento em geral, chegamos sempre à mesma necessidade de diferenciá-lo, de analisá-lo por partes.” As partes do corpo não crescem proporcionalmente iguais há diferença entre o crescimento de um membro e outro e, para entender como o desenvolvimento psíquico da criança ocorre pode-se relacioná-lo com o crescimento do corpo. Na lei geral do desenvolvimento “as proporções se reestruturam e também o fazem as relações entre as partes” (VYGOTSKY 2018, p. 94).

A psique do homem era apresentada como uma formação complexa. Naturalmente, essa psique começou a ser desmembrada com o objetivo de estudá-la cientificamente, distinguindo-se determinadas funções psicológicas, digamos, memória, atenção, pensamento, vontade, emoção etc. Quando essa antiga psicologia funcional abordava o problema do desenvolvimento infantil, ela pensava que as funções psicológicas se desenvolviam separadamente e que as relações entre elas não se desenvolviam, permaneciam inalteradas (VYGOTSKY, 2018, p. 94).

Diante dessas considerações, o desenvolvimento psíquico para que ocorra em um todo, é preciso que haja um desenvolvimento das partes. No bebê as funções estão interligadas, por ser um momento de muito aprendizado e partir do zero, assim as formas de memorização são intensas ao mesmo tempo que não se encontra recordações de bebês, um pouco contraditório, mas chega um determinado momento que nessa idade ocorre a amnésia Vygotsky (2018), ou seja, a função da memória se desenvolve, mas não é possível de recordação com o passar do tempo, sendo assim existe a consciência, mas é indiferenciada das demais funções. Por isso:

Existem pessoas que afirmam que conservaram flashes de lembranças. São raríssimas essas pessoas e ainda há a questão do quanto essas lembranças são realmente de

quando eram bebês, se estão relacionadas apenas à idade de quando eram bebês ou se surgiram mais tarde (VYGOTSKY, 2018, p. 96).

No bebê é possível verificar a consciência de forma geral no segundo momento do desenvolvimento na primeira infância. Após o primeiro ano de vida que uma função começa a se desenvolver isoladamente se tornando uma função dominante, até que ocorra a formação completa da consciência. É nesse mesmo período que a percepção se desenvolve com máxima concentração, assim:

A lei geral de desenvolvimento afirma que cada função, sistema e aspecto do desenvolvimento tem o seu período ideal e mais intenso. A lei particular que analisamos afirma que o desenvolvimento ideal para a função psicológica é o período em que ela, pela primeira vez, se diferencia do restante da consciência e se apresenta como função dominante (VYGOTSKY, 2018, p. 104).

Leontiev (2010, p. 64) completa:

Consequentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por um relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade (LEONTIEV, 2010, p. 64).

No período pré-escolar a memória começa a se ligar com a percepção e por meio deles reestruturam o restante do sistema: “e na medida em que há a passagem de uma idade a outra, a complexidade das ligações interfuncionais aumenta extremamente.” (VYGOTSKY, 2018, p. 108). Vygotsky (2018) caracteriza o desenvolvimento em dois níveis, o nível de desenvolvimento real, e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é caracterizado quando a criança, em uma atividade, tem capacidade de resolve-la sozinha, por meio de funções de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento potencial é caracterizado quando há conjuntos de atividades que a criança não consegue resolver sozinha e necessita de um mediador dando orientações para que consiga este feito. Entre a zona de desenvolvimento real e a potencial existe a distância denominada por Vygotsky como zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal: "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Os referidos níveis não envolvem idades específicas para que o desenvolvimento aconteça. Portanto, é importante que o professor tenha clareza desses níveis e de como a criança se desenvolve para poder criar situações de aprendizado de acordo com os níveis em que se encontra, tornando o ensino mais prazeroso, interessante e compatível com suas necessidades de desenvolvimento.

3.3 A Importância do Professor como Mediador do Ensino

Antes da criança ingressar na escola pela primeira vez, o meio familiar e as pessoas apresentadas para ela são o primeiro contato com o mundo social, por isso o educador deve estar preparado para receber esse aluno sabendo que ele tem uma vivência cultural diferente das que terá na escola. “Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” Vygotsky (2010) p.109.

Quando o assunto é desenvolvimento infantil, é necessário que o professor tenha conhecimentos sobre a estágios que a criança perpassa, das formas como ocorrem a concretização da percepção, da memória e do pensamento. Quando se trata da construção histórica de como a humanidade adquire conhecimento diante do meio é imprescindível, que o professor entenda sobre o desenvolvimento, pois em sala de aula ele conseguirá identificar melhor os passos que precisa nos processos a serem mediados.

Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança (LEONTIEV, 2010, p. 65).

Atualmente a periodização traz grande contribuição dentro do ambiente escolar, por isso a organização dos anos escolares está dividida e é seguida diante das leis que a regem, como exposto na Lei Nº 9394 DE 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que traz a idade obrigatória para a criança estar na escola e suas garantias.

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- VI – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Dessa forma a periodização é importante para que o professor também possa organizar o processo de ensino e aprendizagem e as mediações necessárias para que haja a construção dos saberes. Quando os documentos oficiais mencionam “alfabetização na idade certa”, é uma forma de estabelecer as relações próximas entre a idade e o ano de escolaridade. Por isso, Elkonin, (2012, p. 149), diz:

Atualmente, em psicologia infantil, é utilizada a periodização elaborada sobre a base do sistema educacional e ensino existente. Os processos de desenvolvimento

psíquicos estão ligados estreitamente a educação e ao ensino da criança, e a divisão do sistema educativo e do ensino está baseada em uma grande experiência prática. Naturalmente, a divisão da infância, estabelecida sobre as bases pedagógicas, aproximam-se relativamente da verdadeira, mas não coincide com ela – o que é essencial – nem está vinculada com a solução da questão das forças propulsoras do desenvolvimento da criança, das leis das transições de um período a outro. (ELKONIN, 2012, p. 149)

O desenvolvimento acontece de forma revolucionária dentro de um processo dialético (EKONIN, 2012), por isso nem sempre a idade dirá o que uma criança é realmente capaz de fazer. Porém, quando o professor se apropria adequadamente dos momentos que seus alunos estão passando é possível fazer escolhas dos objetos de trabalho de forma a contribuir na apropriação dos conhecimentos. No entanto para (VYGOTSKY, 2010, p. 111) esclarece que:

E uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Não é necessário, absolutamente, preceder a provas para demonstrar que só em determinada idade pode-se começar a ensinar a gramática, que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto, podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem (VYGOTSKY, 2010, p.111).

No momento que as crianças começam a frequentar a escola pela primeira vez o trabalho do professor se intensifica pois precisa se dedicar a esses novos alunos e entender o meio social que vivem, mediando o processo de ensino a partir dos conhecimentos adquiridos por estes anteriormente. Se tratando de crianças pequenas, o contato com as famílias pode ser uma estratégia para iniciar o planejamento escolar. O professor se torna a figura que a criança depositará confiança, assim como ela faz com a família e será o principal elo entre a ela e as novas relações sociais, uma confiança que deverá ser estabelecida pela família também, ou seja, duas responsabilidades e oportunidades. Quando ele tem clareza do que quer proporcionar, os objetivos que pretende alcançar, planejando suas ações o ambiente se torna acolhedor o que motiva a criança a curiosidade e ter prazer em aprender.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças que ocorreram na educação infantil com as políticas públicas e as teorias contribuíram como forma de enxergar a criança como ser social em desenvolvimento, foram essenciais para que o ensino também fosse atribuído a educação infantil, superando o aspecto restritivo do cuidado.

Neste contexto a teoria histórico-cultural traz muitos benefícios para o entendimento de como ocorre o desenvolvimento da espécie humana, e principalmente, os estágios de desenvolvimento deixados por Vygotsky, que faz com que se não só a criança, mas as suas funções psicológicas, que passam por diversas transformações em contato com o meio social.

Todas essas mudanças são essenciais ao se pensar na formação do professor, de maneira que este possa se apropriar dessas transformações, levando-as para a sala de aula. A educação infantil é uma etapa delicada que o professor precisa reconhecer e entender que o planejamento no início do ano precisa ser acolhedor para a criança e também a família, já que esta fase marca sua entrada no processo de escolarização.

Portanto o professor precisa identificar o meio social que a criança vive, os aspectos culturais, para atrelar a educação a esses elementos. Como mediador o professor passa a ser tão importante quanto a família, pois os cuidados passam a ser do professor no momento em que a criança está na escola. Por isso, ter clareza de seu planejamento e que ele decorre da cultura das crianças é muito importante na construção de seres críticos em um processo adequadamente mediado na construção de saberes relevantes ao desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil** Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Eds). **Ensino desenvolvimental: Antologia Livro 1**. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 149-172.

FULY, V. M. S.; VEIGA, S. P. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, vol. 2, n.6, p.86-94, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/588/552>. Acessado em Mai. 2023.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Ícone editora, 11ª ed. São Paulo: ícone, 2010.

MARINHO, A. C. O.; CORDEIRO, S. M. N.; FERREIRA, H. P. O saber docente sobre a teoria histórico-cultural. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, vol. 29 n 1 p.111-123, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/13888/1>. Acessado em: Mar. 2023.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes 1984.

VYGOTSKY, L. S. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento psíquico infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Ícone editora, 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização e tradução Zoia Preste, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

CAPÍTULO 27

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTUDO DE CASO NA FACULDADE DO SERTÃO DO PAJEÚ – PERNAMBUCO

Wivianne Fonseca da Silva Almeida
Gáudia Maria Costa Leite Pereira
João Batista de Oliveira
Monica Lopes Folena Araújo

RESUMO

O presente artigo buscou analisar em que medida o curso de Pedagogia ofertado na Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP) tem discutido os princípios da concepção de Educação do Campo. Teoricamente, revisaram-se autores centrais que debatem a Educação do Campo. Metodologicamente, adotou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de análise documental e depoimentos coletados em entrevistas semiestruturadas. Para a interpretação dos dados, em linhas gerais, tal investigação permite afirmar que o curso de Pedagogia ofertado na Faculdade do Sertão do Pajeú ainda apresenta fragilidades na articulação de sua proposta pedagógica com a perspectiva conceitual de Educação do e no Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Formação Inicial. Licenciatura em Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

A dualidade imposta pela lógica das políticas públicas brasileiras fazendo distinção entre a cidade e o campo privilegia a cidade como centro de educação para onde deve dirigir-se a população da zona rural. Este é um exemplo da tradição de políticas universalistas ou generalistas que, ao não considerar ações afirmativas para coletivos específicos, configura espaços e territórios invisibilizados e não beneficiados pelas políticas públicas.

Assim, os índices negativos predominantes hoje no meio rural brasileiro não devem ser entendidos como uma contingência inevitável, mas sim como resultado de opções políticas historicamente urbanocêntricas. O Censo Demográfico de 2010 apontou a continuidade do processo de diminuição do volume da população rural, cerca de dois milhões de pessoas migraram do campo para a cidade entre 2000 e 2010. Essa redução, fruto do êxodo rural, é reflexo da visão que apresenta os centros urbanos como espaços de mais oportunidades (de emprego e de acesso aos bens e serviços públicos) em relação às áreas rurais (IBGE, 2012).

No que se refere à educação escolar, os indicadores são enfáticos. O cruzamento de dados disponíveis pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam que, apenas em 2014, 4.084 escolas do campo foram desativadas. Considerando os últimos 15 anos, esse número salta para mais de 37 mil unidades educacionais fechadas na área rural. Dentre as regiões mais afetadas, Norte e Nordeste

lideram esse *ranking*, o que indica que o processo denominado a “nucleação de escolas”⁴⁰ tem sido um o marco estratégico na política pública da educação que atinge de forma avassaladora as escolas do campo (BRASIL, 2013).

Essa caracterização da realidade do campo tem produzido malefícios às populações rurais, cujos estudantes veem negada a sua realidade nos conteúdos dos cursos ofertados em nível superior e nos livros didáticos do ensino fundamental, de modo que colocam os estudantes como alienados ao processo de construção de conhecimentos. Bem como, serve de álibi ao Estado que justificar o imobilismo e justificar a ausência de políticas sociais em respostas às reivindicações dos povos do campo, embora contrarie pesquisas que apontam a existência e relevância da Educação do Campo (BRITO, 2013; CALDART, 2011; MOLINA; SÁ, 2011). Esses autores demonstram o impacto positivo das licenciaturas realizadas dentro do Procampo, o que seria alternativa para se manter as escolas rurais assegurando-lhes qualidade e garantia dos direitos das famílias em serem protagonistas quanto à formação dos seus filhos

Como enfrentamento e resistência a esta realidade, a Educação do Campo – enquanto modalidade de ensino - vem se instituindo como área própria de conhecimento e fortalecendo um novo paradigma que ressalta campo e cidade como espaços não antagônicos, mas complementares, de igual valor. Essa abordagem vem conquistando espaços significativos na agenda de políticas públicas, transformando proposições políticas e pedagógicas específicas em ações concretas, legitimadas pelo texto em Lei (PIRES, 2012).

Este estudo se propõe a analisar a abordagem dada pelo curso de Pedagogia à Educação do Campo oferecido pela Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP), verificando o quanto esse curso contribui para o debate dos diversos fatores na formação dos profissionais que atuam como docentes nas escolas do campo, especialmente, no Sertão do Pajeú. Para tanto, a pesquisa será qualitativa e se deu através da realização de entrevistados junto aos egressos da FASP que atuam em escolas públicas no município de Afogados da Ingazeira.

A FASP está localizada em Afogados da Ingazeira, município polo do Sertão do Pajeú em Pernambucano. Este município foi um dos primeiros na região a instituir o Conselho e Sistema Municipal de Educação. Atualmente, mantém 19 escolas do campo, que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na sede do município estão sediadas instituições que

⁴⁰ Fechamento de escolas que apresentam pouca demanda de estudantes e transferindo esses alunos para escolas-polos, onde se presume haver melhores condições de infraestrutura a um custo menor. Especialmente, atinge escolas nas zonas rurais.

atendem a toda população da Região do Pajeú: Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira (AEDAI), mantenedora da Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP); Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e Gerência Regional de Educação (GRE).

Teoricamente, os marcos orientadores da pesquisa se referem à concepção de Educação do Campo, tendo como referência as contribuições de Freire (1996), Alencar (2010), Arroyo (2004), Caldart (2000, 2009), Caldart *et al.* (2012), Pires (2012) e Ribeiro (2010). Como resultado, será discutido aspectos pontuados a partir da pesquisa de campo realizada que buscou responder à seguinte pergunta: como o curso de Pedagogia realizado na Faculdade do Sertão do Pajeú (FASP) tem articulado a concepção de Educação do Campo ao processo de formação de seus alunos e alunas. Por fim, as considerações finais elencam os aspectos centrais pontuados e indicam possíveis encaminhamentos ao debate em tela.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação do Campo: Conceito e Características

Ter clareza do conceito que orienta o debate sobre a Educação do Campo é fundamental para o início de qualquer proposta de discussão nesse âmbito. Arroyo (2004) destaca que a visão sobre o campo e, por consequência, o entendimento sobre a educação que deve ser ofertada a esse campo, ainda presente na formulação de políticas públicas, é um dos fatores geradores da precarização observada nessa área: “sem corrigir essa visão, a formulação de políticas não mudará” (ARROYO, 2004, p. 92).

Esse entendimento é endossado por Bourdieu *apud* Chartier (2011) que, discutindo acerca do nominalismo – uso de categorias supostamente universais e que nunca mudam - destacam que uma mesma palavra pode ser utilizada por vários grupos, em diversos contextos e apresentar significados diferentes, frutos de sua trajetória cronológica e social.

No verbete do *Dicionário da Educação do Campo*, organizado por Caldart (et.al, 2012a), a Educação do Campo é definida como:

Um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a prática de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de política pública, de educação, e de formação humana (CALDART, 2012b, p. 257, grifo da autora).

É esse o conceito adotado neste trabalho. Um conceito de Educação do Campo forjado a partir da luta pela terra e por políticas públicas educacionais que considerem as

especificidades do campo e as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais rurais. Munarim (2011) enfatiza que a concepção de Educação do Campo não está elaborada de forma definitiva, completamente formada ou hegemônica. Sendo um conceito novo, está em disputa pelas contradições da realidade social que expressa e, estando em construção, representa uma *categoria de análise* da situação ou práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo: no passado, no presente e na realidade *por vir* (CALDART, 2012b).

Educação do Campo é, portanto, um conceito em construção como muitos outros, contudo, mais ainda, porque relaciona-se com um fenômeno social em fase de constituição histórica. Traz à discussão conceitual diversos aspectos intrínsecos aos movimentos da realidade que simboliza, trata-se, na expressão do professor Bernardo Mançano, de uma disputa de “território imaterial” (FERNANDES *et al.*, 2009).

À guisa de uma síntese, é possível retomar Caldart (2000) que, pontuando as questões centrais do conceito de Educação do Campo, sinaliza três aspectos que são essenciais para compreensão dessa concepção, pois sinalizam as contradições que estão na raiz da sua materialidade de origem. Em primeiro lugar, enfatiza-se que a concepção de Educação do Campo é diferente da concepção tida por Educação Rural e isso não representa simples questão de nomenclatura.

Para compreender o que significa Educação do Campo, urge a compreensão do que ela não é: uma educação que objetiva formar grupos semelhantes aos que vivem na área urbana, desconsiderando valores culturais próprios do campo (ALMEIDA; ARRUDA, 2017). Esta seria, grosso modo, a definição para Educação Rural. Essa diferença, portanto, demarca, sobretudo, uma concepção diferente de educação. A educação do campo surge como um novo paradigma de educação que objetiva o desenvolvimento sustentável do campo e a valorização dos povos camponeses, contrapondo-se à educação rural que sendo uma educação com valores urbanos, favorece a migração e valoriza o latifúndio e o agronegócio (ALENCAR, 2010).

Uma segunda questão refere-se ao conceito de Educação *no* campo⁴¹ e *do* campo. Essas preposições assumem o caráter de educação específica, enfatizando que a educação do campo está centrada numa concepção de Educação como processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade

⁴¹ A definição de “espaço urbano” (cidade) e “espaço rural” (campo) é bastante ampla, com muitas relações e contradições. Tem sido foco de diversos debates, entre eles: Veiga (2002) e Sposito; Whitacker (2006).

(FERNANDES *et al.*, 2009). A ênfase na expressão Educação *no* campo e *do* campo expressam, pela história da educação dos homens e mulheres do campo, a diferença entre “processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano” (FRIGOTTO, 2011, p. 35).

O terceiro aspecto pontuado por Caldart (2000) está na premissa de que a materialidade de origem (ou de raiz) do conceito de Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. Ao falar sobre os *vários campos* que integram a Educação do Campo, é fundamental pensar nos termos da tríade proposta como um único elemento, pois configuram sua intenção política e pedagógica: a Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo, no diálogo entre seus diferentes sujeitos, representando um movimento pelo direito de todos à educação pública de qualidade (CALDART, 2009).

Na definição dessas características da Educação do Campo é fundamental enfatizar os princípios pedagógicos propostos no documento “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL, 2005) que fundamentam a identidade da escola do campo e, assim, procuram materializar o conceito de Educação do Campo.

Os princípios pedagógicos orientados no referido documento pontuam o papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; os espaços e tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem; o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; a educação como estratégia do desenvolvimento sustentável e a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. Sistematizam, portanto, numa perspectiva pedagógica, os Princípios da Educação do Campo, pontuados no Decreto nº 7.352/2010.

Conforme enfatiza NETO (2009), as propostas pedagógicas são também propostas políticas que representam projetos sociais em disputa: o projeto de campo do agronegócio e o projeto de campo vinculado à agricultura familiar. Assim, esses princípios, tomados como referência no debate da Educação do Campo, são transversais a todo processo educativo e orientam a ação pedagógica nas atividades de formação continuada dos profissionais que atuam ou atuarão no contexto da educação do campo.

2.2 Marcos orientadores do debate contemporâneo da Educação do Campo

Os povos do campo apresentam em sua trajetória uma história de exploração e exclusão. Da colonização até a disputa contemporânea pela terra, a população rural enfrenta a tensão estabelecida entre os interesses do Estado brasileiro, dos empresários e da sociedade civil organizada sobre a Educação do Campo:

Por um lado, temos os movimentos sociais e os grupos organizados da sociedade civil, empenhados na luta por uma Educação do Campo na perspectiva de política pública, como direito dos povos do campo; por outro, o Estado brasileiro, aportando uma legislação que, no período anterior a 1998, considerava a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, era educação denominada “rural” (PIRES, 2012, p. 81).

Nos períodos que antecederam o século XX, no Brasil, a preocupação com a educação ofertada aos povos campestres girava em torno da necessidade de formação de mão de obra, seja para o desenvolvimento da indústria urbana, seja para a agricultura como forma de conter o êxodo rural, especialmente na década de 1920.

Tomando como base a publicação do Ministério da Educação *Educação do Campo: marcos normativos* (BRASIL, 2012) e a exposição realizada por Pires (2012) sobre a trajetória histórica e os contornos legais da política pública de Educação do Campo no Brasil, podemos delinear uma breve linha do tempo com os marcos orientadores que fundamentam o debate contemporâneo sobre a Educação do Campo:

- Constituição de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1997;
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n. 36/2001 e Resolução n. 01/2002 do Conselho Nacional de Educação);
- Decreto n. 7.352/2010 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/2014).

Esses marcos esboçam a trajetória da Educação do Campo que sempre teve, mesmo quando a legislação não refletiu isso explicitamente, a articulação de suas demandas ao entendimento da necessidade da construção de um novo projeto de sociedade como um dos seus fundamentos centrais. Nesse contexto, o processo de formação de professores torna-se discussão específica em relação a outros diálogos sobre educação, pois deve estar permanentemente ligada ao campo e a todas as questões que envolvem seu desenvolvimento, enquanto lugar de vida, de produção histórica e cultural (MOLINA, 2009).

Conforme Arroyo (2004), a concepção de formação de professores e outros profissionais de educação que atuam ou atuarão em escolas do campo está centrada na superação de um “protótipo único”, afirmando que a formação dos profissionais da educação pode (ou até mesmo deve) ser genérica e universal, desconsiderando as especificidades e as relações de diversidade que se estabelecem no interior da escola.

Os cursos de formação dos profissionais de educação precisam prever o envolvimento dos movimentos do campo e a incorporação dos saberes acumulados socialmente, reconhecendo que os coletivos sociais, étnicos e raciais do campo são sujeitos de conhecimentos, de linguagens e de trajetórias históricas fundamentais no processo de formação/amadurecimento profissional.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada com egressos do curso de Pedagogia da FASP, apesar de a FASP oferecer outros cursos, estes não foram objeto de atenção nessa pesquisa: Licenciatura em Letras, habilitação em Português e Inglês, de Licenciatura em Matemática, em História, em Pedagogia e Bacharelado em Direito.

Em relação aos aspectos metodológicos, a pesquisa estabeleceu abordagem qualitativa que consiste em sistematizar os dados resultantes das entrevistas e analisá-los conforme as teorias abordadas (GIL, 2008; MINAYO *et al.*, 2002). O conceito adotado relativo à Educação do Campo será considerado com foco em uma investigação centrada em procedimentos de caráter descritivo, estabelecendo uma avaliação processual (COSTA; CASTANHAR, 2003). As entrevistas permitiram, conforme orientou Gaskell (2013), a exploração do espectro diverso de opiniões e a visualização das diferentes representações sobre o assunto em questão.

Foram entrevistadas 20 profissionais da educação concursadas e que atuam como professoras no município de Afogados da Ingazeira – PE. A análise se norteou-se pelos referenciais teóricos de pesquisadores que discutem a Educação enquanto sistema e a Educação do Campo como imbricada nesse contexto. A definição das bases teóricas do trabalho teceu a compreensão sobre o conceito e as características da concepção de Educação do Campo a qual se filia o trabalho; a discussão dos marcos orientadores do debate contemporâneo da Educação do Campo e as perspectivas traçadas para o projeto de formação continuada dos profissionais do magistério no trabalho com a Educação do Campo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados observados com a investigação estabelecem aspectos significativos sobre como o curso de Pedagogia realizado na FASP tem articulado o debate sobre Educação do Campo ao processo de formação inicial de seus alunos e alunas.

Em relação à concepção de Educação do Campo construída a partir do curso de Pedagogia da FASP, observa-se um duplo movimento: os egressos indicam ter construído a compreensão sobre algumas características da Educação tomada como *do e no* Campo, no entanto, atrelada a essa construção, ainda há percepções filiadas ao conceito de Educação Rural.

A compreensão sobre Educação *do e no* Campo está subjacente às definições de Educação do Campo e de Escola do Campo que reconhecem o processo de luta por uma educação que retrate a diversidade sociocultural do campo, valorize os diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo e reconheça a Educação como direito subjetivo: “A educação do campo vem a ser uma educação voltada *a questões inerentes à realidade dos povos do campo*, que respeita e trabalha as diversidades e particularidades desses povos” (ENTREVISTADO 9, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “É aquela educação que desenvolve aprendizados a partir das características do local, do campo, em *que utiliza a cultura e os trabalhos daquela comunidade*” (ENTREVISTADO 6, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “A educação do campo é uma educação voltada a comunidades rurais *devendo ser assegurada por Estados e Municípios*” (ENTREVISTADO 4, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “Uma educação voltada para comunidade rural, *onde o seu dia a dia esteja inserido no currículo escolar*. É necessário que a realidade esteja na prática de ensino da escola” (ENTREVISTADO 3, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “A educação que agrega a realidade de cada comunidade para suprir as necessidades, *valorizando os espaços e potencializando-os para a melhoria do espaço de convívio social*” (ENTREVISTADO 1, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022).

Mas, percepções filiadas ao conceito de Educação Rural ainda estão presentes na definição de Educação do Campo e de Escola do Campo por esboçarem ênfase ao dicotomizarem campo-cidade enquanto localização geográfica, frisando a adaptabilidade ao rural e o campo como o lugar do atraso que fomenta a migração, indicando, assim, uma compreensão voltada ao conceito de Educação *para* o campo: “Uma educação esquecida pela política pública, onde o governo fala de educação para todos, mas que não passa de fachada.

Nossas escolas do campo vivem em precariedade.” (ENTREVISTADO 1, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “Educação do campo torna-se uma entidade escolar, que na maioria das vezes, não é vista como deveria, *deixando o educando da área rural a desejar*” (ENTREVISTADO 12, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “É uma educação *direcionada a crianças que moram na zona rural*”. (ENTREVISTADO 16, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “As escolas do campo são salas com turmas multisseriadas. *Pouca influência e valorização do ser enquanto aluno do campo*” (ENTREVISTADO 10, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “*A escola do campo tem como características muitas necessidades, falta de estrutura, de materiais e, muitas vezes, de professores*” (ENTREVISTADO 5, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “*Uma escola caracterizada como carente, onde faltam recursos em muitos casos e salas multisseriadas*” (ENTREVISTADO 14, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “De modo geral, esta *educação do campo é caracterizada por lugares isolados existindo muita repetência e evasão escolar*” (ENTREVISTADO 7, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “Educação do campo é aquela que se é estabelecida a lugares de culturas diferentes, *para a zona rural, na maioria das vezes com poucas oportunidades*” (ENTREVISTADO 15, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “Educação do campo é a educação aplicada *a alunos da zona rural*” (ENTREVISTADO 13, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022).

Essa oscilação de compreensões presente na construção das definições do que seja Educação do Campo e Escola do Campo representa o desafio de se discutir a ampliação do debate sobre Educação do Campo dentro do curso, considerando-se que não há ação específica nesse sentido na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia e, dentro da Matriz Curricular da Licenciatura, essa temática é abordada apenas no 7º período, com a disciplina de Fundamentos da Educação Indígena e do Campo, numa carga horária total de 60 (sessenta) horas.

A frágil consistência nessa compreensão se reflete também nas respostas a respeito das instituições governamentais e/ou organizações não-governamentais que atuam no campo e que tiveram seu trabalho como foco de discussão durante o curso. A maior parte dos entrevistados não respondeu e, nas respostas dadas, as instituições foram citadas de forma bastante diversificada e genérica: “As comunidades quilombolas (mãos crioulas)” (ENTREVISTADO 6, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “A FUNAI e a comunidade dos quilombolas” (ENTREVISTADO 10, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “Projeto Dom Hélder Câmara; Diaconia” (ENTREVISTADO 7, 2022, informação

verbal concedida em 12 de abril 2022); “A educação das associações que acontece nas comunidades; agricultura familiar com o cultivo de produtos orgânicos; Grupo Mulher Maravilha, entre outros” (ENTREVISTADO 16, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “Indígenas e rede de mulheres produtoras” (ENTREVISTADO 5, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022).

As respostas indicam a ausência de debate, de fato articulado, entre os conceitos de Educação do Campo e o papel dos movimentos sociais nessa discussão. Alguns entrevistados confirmam essa percepção: “Só tivemos foco em discussões acerca de escolas da zona rural e comunidades indígenas” (ENTREVISTADO 4, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “No curso, nenhuma. Mas conheço a Casa da Mulher do Nordeste, na qual já participei de projetos como Mulheres na Caatinga, ATER Mulher e a Rede de Mulheres Produtoras do Pajeú” (ENTREVISTADO 9, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022).

Segundo Caldart (2000), a prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo está profundamente ligada ao protagonismo dos movimentos sociais camponeses, portanto, o percurso de compreensão sobre o que vem a ser a Educação *do e no* campo tem sua raiz no conhecimento do trabalho, da cultura e das lutas sociais que envolvem os trabalhadores do campo e as instituições que os representam.

Outro aspecto basilar para o debate é o conhecimento a respeito dos marcos orientadores conquistados historicamente pelo movimento de Educação do Campo. Sobre esse aspecto, a maior parte dos entrevistados não respondeu, apenas um egresso citou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e outro as Diretrizes Operacionais por uma Educação do Campo, indicando conhecimentos pontuais e individuais sobre a questão.

Os marcos orientadores retomam princípios da educação do campo, como a gestão democrática e o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, ao desconhecê-los, os profissionais da educação tornam delicada a materialização da Educação do Campo no dia-a-dia das escolas.

Em relação a ações (políticas e/ou programas) implementadas na gestão pública para a Educação do Campo que foram discutidas durante o curso, os entrevistados também indicaram conhecimento limitado. Apenas um entrevistado citou programas educacionais, enfatizando a ausência dessa abordagem durante o curso: “Há programas voltados à Educação do Campo,

como Escola Ativa, Projovem Campo, porém são questões que não foram debatidas durante o curso” (ENTREVISTADO 13, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022).

O contexto aponta, então, o desafio da implementação de atividades de extensão que aproximem a FASP dos movimentos sociais, instituições e escolas que têm seu trabalho articulado à concepção e aos princípios da Educação do Campo. O debate público, integrado a ações de extensão, poderia oportunizar o desenvolvimento de projetos com grande potencial de disseminação da Educação do Campo.

Outros aspectos significativos que a investigação evidencia estão relacionados à organização do trabalho pedagógico na perspectiva da Educação *no* e *do* campo. Questionados sobre o que deve abordar o currículo das escolas que trabalham na perspectiva da Educação do Campo, os egressos do curso de Pedagogia da FASP evidenciaram a concepção de currículo enquanto construção social, enfatizando a relação que deve existir com o conhecimento cultural dos alunos: “Alfabetização, letramento e conhecimentos locais que sirvam para que as pessoas do campo se qualifiquem e se aperfeiçoem para o trabalho em sua realidade” (ENTREVISTADO 6, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “Que o currículo aconteça atendendo as realidades sociais e econômicas de cada comunidade e que aconteçam na prática e não apenas na teoria”. (ENTREVISTADO 7, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022); “O currículo das escolas do campo deve contemplar os saberes de seu povo, bem como as habilidades e competências próprias para o ano/série em que o aluno está inserido, ou seja, deve-se trabalhar o currículo nacional partindo da realidade do aluno” (ENTREVISTADO 14, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “Valorização do meio onde estão situados para que isso leve os alunos a conhecer, valorizar e crescer na sua comunidade” (ENTREVISTADO 10, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022);

Essa percepção construída sobre o currículo é muito significativa, pois supera a visão generalista, de uma visão única de conhecimento ou modos de pensar que predomina nos currículos da educação básica (PIRES, 2012).

Na discussão sobre a organização das turmas em escolas do campo, a multisseriação ganha centralidade tomada como significativo entrave para a aprendizagem nessas escolas: “Na escola multisseriada não existe aprendizado satisfatório, pois os alunos ficam dispersos enquanto o professor ensina a “outra turma” e muitas vezes o professor não acompanha seus alunos como deveria” (ENTREVISTADO 1, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril

2022; “Esse tipo de educação não deveria existir, pois a dificuldade do trabalho pedagógico é muito difícil pelo nível de aprendizagem e pela falta de recursos e infraestrutura” (ENTREVISTADO 11, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022); “É uma realidade difícil, onde o professor tem que fazer o papel de educador e gestor da escola, atendendo a diferentes realidades de idade” (ENTREVISTADO 3, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022; “Muito difícil para o professor e aluno. É uma realidade cruel a qual não há como atender a todos igualmente, deixando passar problemas com déficit de aprendizagem” (ENTREVISTADO 8, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022;

A imagem da escola multisseriada consolidada no imaginário dos entrevistados, tendo em vista que a maior parte deles não apresenta, nesse momento, experiência nessas salas de aula, é reflexo do paradigma urbano que define a sala de aula seriada como o modelo de escola com condições de aprendizagem, desconsiderando a necessidade de superar a unilateralidade de práticas pedagógicas (ARROYO, 2001).

Questionados sobre a possibilidade de atuação em salas de aula de escolas do campo, os entrevistados enfatizaram a ausência do sentimento de preparação para essa realidade: “Não me sinto preparada. É uma prática em que o professor deve estar em formação específica às turmas multisseriadas. No curso em formação, percebi uma falta em relação a esta questão, em nenhum momento foi falado sobre a organização curricular, metodologia e políticas públicas voltadas à Educação do Campo” (ENTREVISTADO 6, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022; “Não acho que esteja preparada, devido ao pouco embasamento sobre o assunto” (ENTREVISTADO 8, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022; “Não estou preparado, pois em minha opinião deveria ter um estágio supervisionado em Educação do Campo” (ENTREVISTADO 12, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022; “Não estou preparada, pois é necessário que aconteça mais capacitações” (ENTREVISTADO 16, 2022, informação verbal concedida em 13 de abril 2022; “Na verdade, não estou preparada. Apesar das várias discussões em torno deste tema, ainda não houve uma formação de fato, a fim de preparar para o desenvolvimento efetivo desta prática nas escolas” (ENTREVISTADO 5, 2022, informação verbal concedida em 12 de abril 2022).

Os egressos do curso de Pedagogia evidenciaram as lacunas da formação inicial na área de Educação do Campo. Essas lacunas, posteriormente, ampliam o desafio já existente das políticas de formação continuada: perdurarem de maneira sistemática e consistente, diferenciando práticas e assumindo inovações na condução pedagógica das escolas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação *do e no* Campo é um novo paradigma, que surge em contraposição à Educação Rural. A formação dos profissionais que atuarão nessa perspectiva exige a compreensão da educação como processo humano que acontece na escola, na família, na comunidade, no movimento social e deveria sensibilizar os profissionais para perceberem e se adequarem às exigências locais, onde atuam.

Considerando os aspectos pontuados na investigação, o curso de Pedagogia ofertado na Faculdade do Sertão do Pajeú ainda apresenta fragilidades na articulação de sua proposta pedagógica com essa perspectiva de Educação *do e no* Campo. Embora sejam significativas as discussões construídas no que se refere à concepção de Currículo e até mesmo ao conceito de Educação do Campo, demonstradas pela presença explicitada de ênfase à cultura local e ao conhecimento popular, isto ainda reside muito no campo teórico, e as limitações em relação ao conhecimento dos marcos orientadores, das instituições, projetos ou políticas públicas na área são desafios muito significativos a ser superados para dar segurança aos profissionais para a adoção de atitudes pertinentes.

As atividades práticas ou estruturas de ensino que enfatizem a didática e as possibilidades de atuação político-pedagógica nas escolas do campo deveriam ser centrais no processo de formação inicial, mas não é isto que ficou demonstrado. É necessário que a prática vivenciada seja tomada como objeto de reflexão coletiva nesse sentido, propiciando, dentre outras alternativas e ajustes na grade curricular, a formação de grupos de discussão, por meio dos quais se definam esforços para a intervenção nessa realidade.

A fragilidade teórica sobre o conceito de Educação *do e no* Campo, o desconhecimento dos marcos regulatórios que norteiam essa prática, a insegurança ou mesmo o preconceito em se trabalhar com turmas multisseriadas, a ideologia hegemônica que coloca o urbano como superior e melhor que o rural... São fatores que de alguma forma impedem que sejam feitas reflexões abertas e propositivas para enfrentar essa problemática e, pode-se constatar, opta-se por invisibilizar a situação e negá-la, fechando as escolas e criando uma convenção de que o campo não existe ou que precisa ser extinto.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. dos S. Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v.34, n. 2, p. 207-226, 2010.

Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/589>. Acessado em: Mai. 2023.

ALMEIDA, W. F. da S.; ARRUDA, G. A. de. Projeto Meu Campo Lê: incentivando à leitura nas comunidades campesinas do Sertão Pernambucano. In: **Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo**. Goiás, (GO). Anais (On-Line). Goiás: CIBEPOC, p. 1210 – 1220, 2017. Disponível: <http://Congressos.Sistemasph.Com.Br/Index.Php/Cibepoc/Cibepoc2017/Schedconf/Presentati ons>. Acessado em: Mai. 2018.

ARROYO, M. G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: SEDAD/MEC. **Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos?**. Brasília: MEC, 2001, p. 56 - 63.

ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. In: SEDAD/MEC. **Educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção por uma educação do campo (vol.5). Brasília, Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004, p.92-98.

CHARTIER, R.. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/index.php>. Acessado em: Jan. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

BRASIL. IBGE/PNAD. **Decreto n. 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (Pronea). Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei n. 10.172/2001**. Aprova o plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei n. 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.960/2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. M. N. Ramos, T. M. Moreira & C. A. dos Santos (coordenação). (2ª Ed.). C. BRASÍLIA. DF: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CNE n. 36/2001. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) – Documento Orientador**. Brasília: SECADI, 2013.

BRITO, M. B. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED-UFPA, 2013.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF, nº 03, 2000.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C; SÁ, L. M. (Orgs). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

CALDART, R. S. *et al* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

CALDART, R. S. Por Uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 147 – 160.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **RAP**. Rio de Janeiro, v.37, p.969-992, set/out. 2003. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6509/5093>. Acessado em: Mai. 2023.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 133-145.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. *et al*. (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011. p. 19-46.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 64 - 89.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acessado em: Mai. 2023.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* (Orgs.) **Pesquisa social**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 585-593.

MOLINA, M. C. Residência Agrária: concepções e estratégias. In: MOLINA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Educação do campo e formação profissional – A experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília: MDA, 2009.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias político-pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

MUNARIM, A. Prefácio – Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A. *et al.* **Educação do campo – reflexões e perspectivas**. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2011, p. 09 -18.

NETO, A. J. de M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, A.; MARTINS, A. **Educação do campo – desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 25-38.

PEIXER, Z. I. **Educação do campo – reflexões e perspectivas**. 2ª ed Florianópolis: Insular, 2011, p. 19-46.

PIRES, Â. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M (Orgs.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

VEIGA, J. E. da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ENTREVISTA CONCEDIDA

ENTREVISTADO 1. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 2. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 3. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 4. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 5. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 6. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 7. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 8. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 9. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 12 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 10. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 11. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 12. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 13. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 14. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.

ENTREVISTADO 15. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.



ENTREVISTADO 16. Educação do Campo no Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade do Sertão do Pajeú – Pernambuco. Entrevista concedida a Wivianne Fonseca da Silva Almeida, 13 de abril de 2022.

CAPÍTULO 28

A BNCC E A TRANSDISCIPLINARIDADE: ALGUNS TEMAS COMO PROPOSTAS

Elnora Gondim
Tiago Tendai Chingore
Maria das Graças Moita Raposo Pereira

RESUMO

O Novo ensino médio tem possibilidades dos alunos optarem por aquilo que é chamado de itinerários formativos. Eles formam aprendizagens específicas formando a flexibilização no currículo. Deverão ser oferecidas pelas escolas. Para tanto, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) contempla quatro áreas do conhecimento, são elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sendo essa última, a área que se vai estudar aqui a qual tem como estrutura uma educação ética, caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Para tanto, baseado em pensadores consagrados, serão propostos temas, ao nível de amostragem, que podem ser aplicados e relacionados à questão vista na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que é a transdisciplinaridade.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC, transdisciplinaridade, itinerários formativos, amostragem, pensadores.

1. INTRODUÇÃO

O Novo ensino médio tem possibilidades dos alunos optarem por aquilo que é chamado de itinerários formativos. Eles formam aprendizagens específicas formando a flexibilização no currículo. Deverão ser oferecidas pelas escolas. Para tanto, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) contempla quatro áreas do conhecimento, são elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sendo essa última, a área que se vai estudar aqui a qual tem como estrutura uma educação ética, caráter interdisciplinar e transdisciplinar.

Nesse sentido, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) determina que, para a formação do estudante, é necessário que, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tenha as noções de: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade; Cultura e Ética; e Política e Trabalho.

É conveniente ressaltar que tais conteúdos têm como pressupostos a criticidade, a ética, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Nesses termos, a interdisciplinaridade significa a superação da disciplinaridade e da desarticulação teoria e prática. Isso se refere à formação integral, isto é, isso significa dizer que a interdisciplinaridade é uma forma orgânica entre as várias disciplinas. Quanto à transdisciplinaridade, o prefixo “trans” diz respeito àquilo que está,

ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. A transdisciplinaridade é a busca do sentido da vida através de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes). É uma busca de compreensão universal por meio da ação de vários níveis de Realidade. Ela é uma abordagem científica e cultural; uma forma de ver e entender a natureza, a vida e a humanidade buscando um sentido para a existência do Universo, da vida e da espécie humana. Em suma, a transdisciplinaridade supera a mentalidade fragmentária vista no cartesianismo, podendo-se chamá-la de algo transcendental enquanto a interdisciplinaridade é a conectora entre os saberes, promovendo um diálogo entre as disciplinas.

1.1 Amostragem de temas referentes à transdisciplinaridade

Inicialmente, poder-se-ia propor objetivos relacionados ao caráter da transdisciplinaridade visto na BNCC ((Base Nacional Comum Curricular) relacionado aos itinerários formativos, ou seja, em ampla medida para alcançar tal fim, poder-se-á fazer com o que o educando compreenda os conteúdos pertinentes, de alguma forma, aos itinerários formativos das Ciências Humanas e Sociais interpretando conceitos, temas, problemas e possíveis soluções nas diversas áreas de estudo que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por fim, pode-se, plausivelmente propor, ao nível de transdisciplinaridade, temas que remontem à tal aspecto como:

1.2 A filosofia de Rousseau: A relação entre os seres humanos, propriedade e natureza

O pensamento de Rousseau é, internamente, progressivo em conexão com a sua própria teoria. Inicialmente, mostrar-se-à que a questão do homem, do social e do político é esboçada no “Discurso sobre a Desigualdade” e desenvolvida no “Do Contrato Social”. A filosofia de Rousseau: 1) é revolucionária em relação a sua época, porquanto mostra a sociedade como pode ser, em clara oposição a que é, o que foi e o que será e atribui uma tarefa ética à política – e esse imperativo ético à qual ele a subordina - é o seu ato verdadeiramente revolucionário. Assim, a filosofia rousseauiana estabeleceu uma mudança radical em relação aos sistemas filosóficos anteriores e contemporâneos a ela. O próprio Rousseau mostra no “Discurso sobre a Desigualdade” qual foi a sua grande originalidade em relação aos seus predecessores e contemporâneos quando ele afirma que todos os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram a necessidade de voltar ao estudo da natureza, porém o que eles fizeram foi imprimir

no homem selvagem as características do homem civil. Rousseau, também, transcende e inova as teorias filosóficas de sua época quando aponta a necessidade para o homem de retorno às origens, para, então, daí edificar o campo político-social em uma estrutura mais sólida, seguindo um parâmetro racionalista ético, prevalecendo este sobre o puramente teórico. Rousseau, dessa maneira, apela para o sentimento moral como algo demarcador que pode mudar os rumos da sociedade para algo melhor. Para desenvolver isso consta-se que o projeto de filosofia rousseauiano é algo que vai se desenvolvendo sem cortes nem rupturas durante todo o seu percurso filosófico. Sendo assim, a partir de tal constatação, pode-se afirmar que entre o “Discurso sobre a Desigualdade” e o “Do Contrato Social” há uma linha de continuidade no pensamento rousseauiano. Tal projeto de Rousseau pode, plausivelmente, ser considerado como um sistema. Por exemplo, no “Discurso sobre a Desigualdade” o pensador genebrino mostra a passagem da liberdade natural à servidão civil. É a partir do reconhecimento dessa situação que Rousseau inicia o “Do Contrato Social”. Nesta obra ele estabelece um pacto legítimo onde através dele os homens que perderam a liberdade natural ganham a liberdade civil. Em Rousseau, o problema próprio do “Do Contrato Social” já se encontrava delineado no “Discurso sobre a Desigualdade”. Em outras palavras, no “Do Contrato Social” Rousseau pretende mostrar uma origem do estado social que conserva a qualidade do estado natural, falando sobre uma forma de associação que mantém nos indivíduos a igualdade e a liberdade que eles têm por essência. Sendo assim, baseado na posição acima citada, infere-se que com o reencontro da natureza há a possibilidade para o homem de resgatar um mundo que há muito se faz ilegível como, também, saber o que poderia tê-lo degradado. Assim, é conveniente ressaltar que a filosofia rousseauiana se propõe a dissolver o antagonismo entre a liberdade e a autoridade encontrado nos grandes sistemas filosóficos do século XVIII. Para tanto, afirma Rousseau que a natureza humana é algo livre, porém com direitos e deveres onde, somente concebido dessa forma, o princípio de liberdade é um imperativo. Em outras palavras: a liberdade é a única a tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, porque o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se prescreveu a si mesmo é

liberdade. Assim sendo, no homem há uma renúncia dos interesses particulares em direção ao Bem Comum. No entanto tal fato não aparece como uma imposição exterior, mas como algo que a sua própria natureza exige. Quando o homem se dá conta disto, há a consciência da liberdade. Ela revela a alma do homem, por esse motivo, ser livre é uma exigência ética fundamental. Dessa maneira, há uma vindicação para que o homem passe a viver em um novo modelo social, onde a Vontade individual submete-se à Vontade Geral.

Porém, isso acontece não como uma imposição arbitrária, mas os homens aceitando uma associação livre. Eles, deliberadamente, resolvem formar outro tipo de sociedade. Dessa maneira, tudo é público e obedecer ao Estado é obedecer a si mesmo dentro de uma perspectiva digna, sendo soberano e seguindo normas não somente aceitas e sim criadas livremente. Sendo assim, como acredita Rousseau, é dissolvido algo que as teorias contemporâneas e precursoras dele não conseguiram, ou seja, o dualismo entre a autoridade e a liberdade. Quanto à questão da Vontade Geral, Rousseau acredita que o que há em comum à infinidade de vontades particulares, o que está presente em cada uma delas, transcende a todas, isto é, aquilo que nelas se orienta para a realização do bem comum. Portanto, a Vontade Geral não poderia suprimir as individualidades, porquanto ela seria uma espécie de algo transcendental. Rousseau afirma que sua teoria é um sistema rigoroso e que para compreender o que é essencial em sua obra, é necessário compreender o sistema como um todo. Toma-se como hipótese à afirmação de que do “Discurso sobre a Desigualdade” para o “Do Contrato Social” não há rupturas de pensamento. Talvez, o que faz com que se pense o contrário, é o fato de Rousseau tecer grandes críticas à sociedade. No entanto, o que ele critica é um tipo específico de sociedade que é a causa de todos os males vistos na sociedade que se instaurou, e como o próprio Rousseau afirma: O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassinios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado aos seus semelhantes: “Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!”. Grande é a possibilidade, porém, de que as coisas já não tivessem chegado ao ponto de não poder mais

permanecer como eram, pois essa ideia de propriedade, dependendo de muitas ideias anteriores que só poderiam ter nascido sucessivamente, não se formou repentinamente no espírito humano. Foi preciso fazer-se muitos progressos, adquirir-se muita indústria e luzes, transmiti-las e aumentá-las de geração para geração, antes de chegar a esse último termo do estado de natureza. Em outras palavras, não é a sociedade como um todo que o pensador genebrino critica, mas um tipo de sociedade que tem como base a propriedade privada. Portanto, não há incompatibilidade entre o Segundo Discurso e o Do Contrato Social, porquanto o primeiro texto tem uma função negativa e o outro uma função positiva.

1.3 A filosofia kantiana: se o homem deve a submissão aos preceitos darazão

O problema geral kantiano é aquele que pergunta sobre a possibilidade do a priori. A grande preocupação de Kant sempre foi com a razão. Nos textos pré- críticos esta preocupação já era vista. Nos *Sonhos de um visionário explicados pela metafísica*, datado de 1766, Kant já parece ter uma diretriz para alcançar a solução da possibilidade da razão quando ele afirma, neste livro, a impossibilidade de se explicar a relação entre alma e corpo. Em tal obra ele compra o sistema leibniz- wolffiano com os resultados alcançados por Swedenborg. Este acreditava que via e falava com espírito. Ele dizia que os espíritos moviam objetos e que lhes transmitiam mensagens sobre catástrofes e pessoas. Kant qualifica as conclusões swedenborguianas de “loucuras dos sentidos” e relaciona com as conclusões de Leibniz e Wolff, chamando-as de “loucuras da razão”. Nestes termos, Kant critica todos os neo-cartesianos e afirma, veementemente, que nunca vai-se poder solucionar os problemas da relação entre alma e corpo. A alma, para Kant, é substância imaterial que tem características próprias e diferentes do corpo, que é substância material. Com isto, então, em seu escrito de 1766, Kant já começava a fazer uma distinção entre mundo inteligível e mundo sensível. Na dissertação de 1770, Kant faz a diferença entre mundo fenomênico e mundo noumênico, com uma concepção propriamente sua de espaço e tempo. Logo, o problema kantiano, desde 1766 até as suas últimas obras, foi sempre com a razão. Neste sentido, no problema kantiano, há uma unidade interna que origina vários outros problemas articulados entre si, dentre eles o problema teórico e o prático.

Nessa perspectiva, segundo Porta (2002, p. 247), na parte da *Crítica da Razão Pura intitulada Dialética Transcendental*, Kant fornece o resultado da busca incessante da razão e uma destas respostas torna-se um problema importante para que Kant funde a sua ética. Aqui ocorre a ligação que há entre a *Crítica da Razão Pura* e a *Crítica da Razão Prática*. É na parte da Dialética Transcendental que trata sobre o mundo, Kant vai abordar a questão da liberdade, mostrando as antinomias cosmológicas, ou seja, aquelas que sustentam que o problema cosmológico é o da causalidade. Logo, com o acima exposto, o que Kant detecta é que a metafísica consegue demonstrar, para um só tema, respostas contraditórias. A contradição sobre o determinismo e a liberdade põe Kant em dificuldades, pois se ele recusa a causalidade, não há lei para a natureza e nem a ciência. Se Kant refuta a liberdade, não há ética. Caso ele não dissolvesse tal questão, ele teria que abrir mão do pensamento racional incluindo o ético. A solução de Kant para o impasse acima mencionado tem como fundamento aquilo que ele denominou de inversão copernicana, isto é, o conhecimento fundado na análise do sujeito

cognoscente, onde este é parte ativa no processo, impondo as suas intuições puras de espaço e tempo e os seus conceitos.

O problema teórico kantiano assentado sob a concepção da inversão copernicana parece resolvido, mas a grande preocupação de Kant sempre foi com a ética. Em relação à ética kantiana é acentuada uma forte influência de Rousseau e isto é constatado desde a fase pré-crítica de Kant. O texto *Observações Sobre o Sentimento do Belo e do Sublime* já evidencia tal fato.

Rousseau traça uma linha contínua de pensamento desde o seu escrito *O Discurso sobre a Desigualdade entre os Homens* até o seu livro intitulado *Do Contrato Social*. No *Discurso sobre a Desigualdade entre os Homens*, ele argumenta que o homem nasceu livre e a prática da ideia de propriedade privada fundou uma sociedade onde a desigualdade é a sua característica fundamental. Contudo, o homem é essencialmente bom e, sendo assim, deve buscar o “bom selvagem” que há nele. No *Do Contrato Social*, Rousseau mostra as formas de buscar tal natureza e pôr em prática uma nova sociedade, baseada em uma racionalidade, que é a moral, somente, a partir daí, é que vai se formar novas formas de melhor convívio em sociedade. Logo, na filosofia rousseauiana, a razão passa a ser o sentimento moral e a metafísica deixa de construir castelos no ar para ter uma aplicabilidade.

É nesse sentido que Kant vai constatar um novo caminho para a metafísica. Embora Kant não acreditando que a moral seja um sentimento, a filosofia rousseauiana aponta para ele a possibilidade de fundar uma ética sem as falhas que a filosofia dogmática tinha. Pelo motivo acima assinalado, Kant pretendeu fornecer uma objetividade do dever, isto é, buscar uma universalidade e uma necessidade para a ética.

Então, o dever, para Kant, não é um conceito empírico e sim uma ordem a priori. Porém, no homem, a vontade não é perfeita, pois ele, além de ser racional, encontra-se submetido às inclinações da sensibilidade. Por este motivo, as leis da razão se apresentam como imperativos categóricos. Estes podem ser definidos da seguinte forma: o homem tem que proceder como se a máxima de sua ação devesse ser erigida, por sua vontade, em lei universal da natureza.

Na *Crítica da Razão Prática*, Kant objetiva mostrar que a razão pura é prática no sentido em que ela fornece a lei em que toda moralidade vai se fundamentar, na qual a lei moral é totalmente independente da experiência. Neste sentido, a vontade determina a si mesma. Isto significa que ela é só a forma da lei, que garante a sua universalidade. Para tanto, ela precisa ser livre. Por este motivo, a lei moral deve ser formulada da seguinte maneira: age de modo

tal que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal. Para Kant, a lei moral é um fato da razão, pois a consciência do dever é comum a todos os homens.

Na filosofia kantiana, a característica da autonomia é realçada, porque se o homem partisse dos conceitos de bem ou mal para determinar a lei moral, ele teria que buscá-los na experiência, esta, contudo, não garante a necessidade e nem a universalidade de tais conceitos, logo: o conceito do bem e do mal não devem ser determinados antes da lei moral, mas somente depois desta lei e por ela. Assim sendo, a pergunta central do problema prático kantiano é: *por que eu devo?* A resposta de Kant é: *eu devo, porque sou um ser racional.* O dever tem a sua fundamentação na razão, onde esta dita às suas próprias leis. As suas leis vêm através de um imperativo; isto ocorre, porque o homem não é somente um ser racional, ele é também sensível. Neste sentido, o ser humano é livre, pois ele impõe para si mesmo as suas leis, onde a vontade é o seu modo de causalidade. Ela é livre quando se autodetermina, com isto, ela é autônoma.

Constatada a questão de que a metafísica não poderia ser considerada como conhecimento, Kant, ainda acreditava que os seus temas eram fundamentais para o ser humano, como, por exemplo, o da liberdade. Assim, tanto como foi feito na ciência, Kant procurou fundamentar a metafísica em algo que não fosse transcendente. A razão passa a ser tratada, então, de outra forma. No caso da ciência, o sujeito só conhece apenas fenômenos, no caso da moralidade há uma necessidade de caráter intelectual, com validade para todo o ser racional.

1.4 John Rawls: A justiça como equidade

A filosofia rawlsiana é denominada de justiça como equidade, cujas principais preocupações teóricas visam à resolução das questões sobre desigualdades que ocorrem nos sistemas político-liberais. Rawls elege a justiça, a primeira virtude das instituições político-sociais, como princípio norteador na construção da sua obra. Sua contribuição teórica destina-se, pois, aos princípios da justiça os quais servem de regras gerais para as sociedades bem ordenadas.

Uma Teoria da Justiça, obra publicada em 1971, foi o ponto-chave para a sistematização da justiça como equidade rawlsiana; resultado de várias reflexões feitas ao longo do tempo. No entanto, embora Rawls, em todos os seus escritos, sempre teve como elemento norteador a questão da justiça, a sua teoria sofreu várias revisões. No curso de suas obras, ele tenta corrigir inconsistências da teoria da justiça como equidade culminando com a publicação do *O*

Liberalismo Político (1993), onde aqui, dentre outras coisas, é feita uma restrição teórica ao campo do político.

A evolução teórica do pensamento rawlsiano é nítida; nesse ínterim, entre o texto de 1951 até aquele de 1993, vários artigos e conferências são publicados com o intuito de fornecer uma fundamentação mais sólida para a questão da justiça. Neste sentido, aqui cumpre salientar que a pergunta pela justificação da teoria rawlsiana da justiça é aquela sobre o método.

Sob o aspecto metodológico, Rawls pode ser considerado, desde *Uma Teoria da Justiça*, um coerentista, utilizando o método do equilíbrio reflexivo. Não obstante, em sua teoria, embora tendo sempre como fio condutor as questões sobre a justiça, quanto à questão de justificação, mudanças significativas ocorreram, tendoem vista que Rawls nem sempre partiu da justificação epistêmica coerentista e construtivista, pois, aos princípios da justiça os quais servem de regras gerais para as sociedades bem-ordenadas.

No artigo *Outline of Decision Procedure for Ethics*, por exemplo, Rawls estava profundamente influenciada pelo indutivismo lógico, pois acreditava que a ética e a filosofia política poderiam ter validade racional. À época, ele propôs um método razoável sobre o qual a validação e a invalidação das leis morais pudessem ser baseadas. Assim, em ética, tal qual nas ciências, era necessário um método em que sua objetividade fosse realçada e as suas proposições, para ser evidenciadas como verdadeiras, precisariam de algo que fosse razoável e seguro; isto seria o indutivismo lógico. Dessa forma, Rawls pensou que a ética poderia ser estudada através da lógica indutiva e, como forma de descrever tal método, ele pressupôs ser necessário definir a classe de juízes morais, isto é, aquelas pessoas que são reconhecidas como razoáveis. Para tanto, elas teriam que possuir certas características tais como; inteligência, conhecimento e virtudes. Assim, os julgamentos morais feitos pelos juízes competentes.

Dessa forma, Rawls acredita que os juízes competentes aplicariam os princípios através da análise dos fatos e de forma intuitiva, ou seja, sem a utilização de princípios éticos gerais decorrentes da deliberação moral.

Então, no artigo *Outline of Decision Procedure for Ethics*, o método rawlsiano tem uma justificação epistêmica fundacionista para a ética, onde os homens, por possuírem a capacidade de conhecer o que é justo e o que é injusto tal como o que é verdadeiro e o que é falso, desenvolvem um método razoável sobre os quais os princípios justificáveis podem ser fundamentados, onde as intuições morais, nesse processo, têm uma importância considerável. Isto significa que as pessoas têm certas habilidades para alcançar uma decisão correta sem ter

nenhum *background* ou fundamento filosófico; elas manifestam em suas vidas diárias atitudes e julgamentos pré-reflexivos, onde isto é a prova da capacidade do senso de justiça que elas têm, contudo, tais julgamentos ainda não são julgamentos considerados; estes só são efetuados por agentes morais denominados de juízes morais competentes. Aqui não se requer que o agente necessite estar justificado em crer; a justificação depende somente da configuração do *estado de coisas no mundo*. Assim sendo, a plausibilidade da teoria depende da forma intuitivamente correta da descrição da obtenção de crenças sobre dados empíricos. Nela não há considerações sobre as crenças do ponto de vista do sujeito que as mantém; o elemento justificatório não é o sujeito; ele só é alguém que detém as informações. No entanto, as crenças básicas não são infalíveis; elas têm que ter alta

Posteriormente, em *Uma Teoria da Justiça*⁴², Rawls afirma uma concepção de justiça caracterizada pela sensibilidade moral, na qual os juízos do dia a dia são formulados de acordo com os princípios. Assim sendo, os juízos ponderados são constituídos sob condições favoráveis ao exercício do senso de justiça e em circunstâncias em que não ocorrem as desculpas e explicações mais comuns para se cometer um erro. Assim, uma teoria moral próspera pode caracterizar o senso de moralidade por meio de um particular conjunto de princípios morais, revelando, através do equilíbrio reflexivo, os elementos essenciais de capacidades morais. Portanto, o que é essencial, para Rawls, embora com modificações, tanto em TJ quanto em *Outline of Decision Procedure for Ethics*, é o uso de considerados julgamentos.

Assim, em TJ, os primeiros princípios são elementos e mecanismos centrais da teoria rawlsiana, mas a sua demonstração se baseia na concepção como um todo e no modo como ela se adapta a os juízos ponderados em equilíbrio reflexivo e como organiza esses juízos. Portanto, a demonstração depende do apoio mútuo de várias considerações e do fato de tudo se encaixar formando uma única visão coerente. Daí a constatação de que, neste texto, a justificação epistêmica é do tipo coerentista, porquanto, diferentemente do fundacionismo, não existem crenças básicas e há um suporte mútuo das crenças em um mesmo sistema. Posteriormente, em *O Liberalismo Político*⁴³ a concepção é fundada, somente, nas considerações políticas aplicadas às sociedades que possuem em sua cultura pública a ideia de pessoa como livre e igual e de sociedade como cooperação social de benefícios mútuos. Em TJ os princípios de justiça, obtidos através da posição original, eram justificados levando em conta escolhas racionais; em

⁴² Daqui para frente será chamado de TJ

⁴³ Daqui para a frente LP

LP a justificação está no fato que modela as ideias de pessoa e sociedade que se encontram implícitas na cultura pública de uma sociedade que é democrática etem como característica o pluralismo razoável. Portanto, em LP o que justifica a concepção de pessoa e sociedade não é, diferentemente de TJ, nenhum tipo de consideração filosófica, mas o fato de serem ideias implícitas na cultura públicas sociedades democráticas. Por conseguinte, uma sociedade pode ser considerada democrática somente quando, seguindo e operando os seus princípios de justiça, pode ser definida como bem-ordenada, ou seja, quando, no interior de uma cultura política efetivamente pública, os cidadãos possuem uma compreensão de sociedade como um sistema equitativo de cooperação entre pessoas reconhecidamente livres e iguais. Afirmar que uma sociedade é bem ordenada implica o conceito de uma sociedade na qual cada um reconhece e sabe que os demais também reconhecem a mesma concepção política de justiça e os mesmos princípios de justiça política. Portanto, a característica de uma sociedade bem-ordenada é a concepção pública dos princípios de justiça política que estabelece uma base comum a partir da qual cidadãos justificam, uns para os outros, seus juízos políticos: cada um coopera, política e socialmente, a partir de princípios aceitos por todos como justos. Contudo, não se deve afirmar que se pode atingir um acordo terminante sobre todas as questões políticas, mas somente sobre aquelas que se referem aos elementos constitucionais essenciais.

De acordo com esta perspectiva, a concepção de pessoa é um elemento fundamental em se tratando do conceito de uma sociedade bem-ordenada. Assim, a concepção de pessoa tem que ser política. Portanto, os cidadãos devem ser considerados indivíduos que têm como fundamento básico a liberdade e concebem a si mesmos como portadores de uma concepção do bem e de um senso de justiça: uma sociedade bem-ordenada não possui uma ideia do “eu” e sim uma concepção de pessoa. Segundo Rawls (2003, p. 27), “a concepção de pessoa é elaborada a partir da maneira como os cidadãos são vistos na cultura pública de uma sociedade democrática, em seus textos políticos básicos (constituição e declarações de direitos humanos) e na tradição histórica da interpretação desses textos.” Assim sendo, a concepção de liberdade rawlsiana concebe o cidadão como razoável e racional, associada à ideia de sociedade como um sistema equitativo de cooperação e, portanto, político. Isto ocorre porque os cidadãos, concebidos como autônomos, iguais e, conseqüentemente, livres, consideram-se no direito de fazer reivindicações às instituições, potencializando o alcance e o exercício das duas faculdades morais (concepção de bem e de senso de justiça). Neste sentido, o que se deve levar em consideração é o grau de engajamento que os cidadãos devem ter na política para garantir suas liberdades básicas e qual a melhor maneira para consegui-las. Para tanto, a teoria da justiça

como equidade leva em consideração tanto a natureza social do cidadão como, também, sua autonomia.

1.5 Byung-Chul Han: O outro em sua alteridade e o Dasein heideggeriano como motor para busca do sentido da vida

Aqui consta-se, claramente, embora a presença de muitos outros pensadores como Hegel, Adorno, Kant e Levinas, é grande a influência de Heidegger em relação ao pensador coreano. Temas como a morte, a autonomia, a liberdade, o Ser e a alteridade mostram isso. No entanto, ele não para, somente, aí, pois o autor de *Alteridade e Morte* amplia a noção heideggeriana de: “ser para a morte” orientada pela sabedoria budista, onde a consciência da própria finitude conduz à serenidade e à amabilidade. Assim sendo, ele faz críticas à centralidade do eu e uma ênfase na alteridade. É nessa perspectiva que o autor faz uma análise sobre a questão da morte. Nesse sentido, Byung-Chul Han aponta muito bem quando ele trata da atitude que a maioria das pessoas tem em relação à morte. Para tanto, o autor do livro *Morte e Alteridade* começa seu texto citando *O rei está a morrer*, uma peça do escritor romeno Eugene Ionesco (1909-1994) que trata da essência da existência humana. Ela é uma profunda experiência teatral frente ao estudo daquilo que é mais certo na existência humana: a morte. Nela o rei moribundo apega-se compulsivamente a si mesmo. Segundo Byung-Chul Han, dada à iminência da morte, ocorre uma *hipertrofia patológica do self*. Isso significa que, mediante a estratégia de sobrevivência, tudo o que existe deve ser feito para o eu. Sendo assim, o rei reage com alucinações narcisistas à morte iminente. Parece-lhe que a morte é algo, completamente, diferente de si mesmo e que o eu cobre tudo ao seu redor. Então o rei diz: «Eu me vejo. Por trás de tudo que sou Eu. Em todo lugar só eu: eu sou a terra, eu sou o céu, Eu sou o vento, eu sou o fogo » (HAN, 2020, p. 15). Isso chama-se o sentimento perante a morte. Sendo essa a experimentação do fim do *self*. Com tal experimentação, o rei torna-se “um cego de raiva” contra tudo o que não é eu. Assim, o rei ordena a sua governanta que mate as duas aranhas que estão em seu quarto, porquanto ele não quer que nada sobreviva. No entanto, as aranhas passaram tanto tempo em seu quarto que talvez elas tenham adquirido algodele. Daí o rei desiste de mandar matar as aranhas. Contudo, nada nem ninguém pode sobreviver ao rei. Todavia, por causa de seu “ego patologicamente hipertrofiado”, o rei não percebe o outro como outro. O outro é a imagem refletida de si mesmo ou do não-eu, isso deve ser negado. A revolta contra a morte, a hipertrofiado ego e a negação cega da condição diferente e se reforçam mutuamente. O que desespera o rei é que com a proximidade de sua morte, o poder real torna-se impotente. Em outras palavras, tudo a sua volta torna-se autônomo. Com isso, tudo está fora de seu alcance.

Nada nem ninguém quer obedecer aos seus comandos. Assim sendo, a morte é contraposta ao poder. Nesse sentido, resistir a morrer e ansiar ao poder tem uma relação recíproca. Se há um distanciamento da morte, aumenta a vontade de poder. Além do poder, outro aspecto é explorado na peça *O rei está a morrer*: a questão do amor. Tal assunto é falado por uma personagem chamada de rainha Maria, a mesma sugere ao rei moribundo que ame, ame loucamente, pois para ela o amor é tão forte quanto a morte. A morte não resiste ao amor. Ele é a expressão suprema da alteridade. Outros temas trabalhados no livro *Morte e Alteridade* são a liberdade e a autonomia relacionadas à morte e a filosofia de Heidegger. Nesse sentido, a influência do autor de *Ser e Tempo* aparece veementemente e pode ser relacionada com a capacidade de encarar a morte como ser capaz de ser em si mesmo. Nessa perspectiva, a autonomia no sentido heideggeriano é ter consistência de que seres são para a morte. Assim sendo, a morte como uma possibilidade extrema do Dasein impossibilita todas as outras possibilidades, mas que com ela tenho diante de mim meu ser mais adequado, meu poder-ser de qualquer momento. Contrário ao ser em si, tanto Byung-Chul Han, com a narrativa do rei, quanto Heidegger, eles falam de um impessoal que não tematiza a questão da morte por medo dela. Sendo assim, tal aspecto é algo considerado inautêntico. O autor de *Morte e Alteridade* reflexiona: houve uma filosofia para a qual a morte é a "catástrofe" por excelência? Como deve-se olhar para o perecimento e a decadência? Como vai se fazer falar o silêncio? E é nesse sentido que compreender a filosofia de Heidegger é mudar o sentido da orientação do olhar e da escuta, é fazer uma ligação primeira entre o pensar, o ser, o homem e a linguagem.

Assim, Heidegger afirma que o Dasein vive perdido em sua vida comum. Ele, em sua existência inautêntica, segue os modelos fornecidos pela percepção. Nesse sentido, a morte é uma catástrofe, porque ela retira o Dasein da vida cotidiana e faz com que ele desmorone em si mesmo. Essa catástrofe leva ao Dasein a uma nudez inquietante. Nessa perspectiva, a pergunta fundamental da filosofia de Heidegger é aquela sobre o sentido do ser. Assim, a questão maior não é o homem, mas o serem ser conjunto. Ele é que torna possível a abertura para a compreensão da existência humana e habita a linguagem poética e criadora. Ele não é um ente e é responsável pela linguagem; embora identificando-se com o nada, ele é e não pode ser compreendido a partir de nenhum ente ele; é transcendente em relação ao ente.

Na poesia, nesse contexto, encontra-se as mensagens do ser. Nela ecoa a voz do ser, por isto, o homem antes de falar, ele deve escutar o apelo do ser. Dessa forma, a palavra resgatara a sua essência. A poesia, então, é relacionada com a questão do sentido do ser e da verdade e o poeta é aquele que escuta a todos vibrações do vazio. No entanto, para Heidegger, a ciência

moderna aniquilou a coisa. A coisidade da coisa, dessa forma, vem sendo aniquilada, permanecendo esquecida. Assim, ficou oculto o sentido e a verdade do ser dos entes. Então, a coisidade da coisa não chega a ser mostrada nem a ser falada. Porém, esse fato aconteceu na ciência moderna em virtude da herança deixada pela metafísica grega, onde o ente foi tratado como presentidade. Desde Platão até Kant, os entes são tratados como aquilo sobre o que se julga e não como coisas.

Na filosofia kantiana, por exemplo, será a lógica transcendental, colocando um conceito de ser que pode ser definido através dos juízos sintéticos a priori. Assim, isso é dito como objetividade, ou seja, o homem é quem impõe as suas categorias e intuições aos objetos. Dessa maneira, Kant preencheu as colunas que a filosofia grega deixou, isto é, ela não elaborou com precisão de que forma as coisas seriam determinadas, apenas definia a constituição ontológica dos entes pela constituição dos juízos. Kant, através de sua revolução copernicana, supriu tal lacuna deixada pelos gregos e, com isto, o modo de acessar os entes recebeu a formulação que paradigmou a época moderna. Assim, o ser humano ocupa o centro de tudo e é ele quem imprime as condições de possibilidade para toda experiência possível através das suas formas de maneira a priori e transcendental.

Contrário a isso, Heidegger tenta separar a estrutura ontológica da estrutura lógica dos juízos e tem como solução buscar uma articulação do sentido no mundo da vida. Assim a verdade transcendental heideggeriana é o mundo enquanto clareira para o Dasein, onde este é condição de possibilidade existencial ontológica da manifestação dos entes. Dessa forma, Heidegger abandona o logocentrismo kantiano, embora continue com a característica da transcendentalidade. O que ele nega é a centralização da verdade no juízo, ou seja, nos princípios do entendimento. O que permanece na filosofia de Heidegger é o a priori no sentido de que o homem é o fundamento existencial – ontológico das descobertas do ente enquanto ente e de todas as suas determinações ônticas. Neste sentido, o lugar do juízo passa a ser ocupado pelo mundo vivido e concreto.

Heidegger parece chamar atenção para o fato de que o que está em perigo é a essência do humano. A essência do homem está ameaçada. No entanto, ainda há esperança. Heidegger apresenta a ideia de defesa do homem contra a objetificação. Daí a sua tese: o seu projeto sobre o Ser. Heidegger afirma que se tem que mudar a relação do homem com a linguagem e que a palavra precisa ser escutada onde o dizer poético funda o Ser. Nele a natureza é instaurada e ocorre o poder essencial da totalidade.

Quanto a Byung-Chul Han, ele amplia, segundo a teoria budista, a noção heideggeriana de: “ser para a morte”.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria atual da justiça como equidade de Rawls tem como base o construtivismo político, este é: “...uma visão relativa à estrutura e conteúdo de uma concepção política [...] depois de ter obtido o equilíbrio reflexivo [...] os princípios de justiça podem ser representados como o resultado de um certo procedimento de construção” (RAWLS, 2000, p. 135).

O caráter político da teoria rawlsiana induz a uma concepção mínima de objetividade que favorece o consenso sobreposto. Rawls reivindica a possibilidade de concepções morais objetivas, pois o construtivismo político satisfaz a algumas condições mínimas de

objetividade que podem favorecer o consenso sobreposto entre doutrinas compreensivas devido à razoabilidade. Deve-se ressaltar que esta não está relacionada a nenhuma doutrina razoável compreensiva nem é uma característica intrínseca da mesma.

É neste sentido que Rawls afirma que o razoável não pode ser derivado do racional, pois este teria a função de ideias complementares, porquanto agentes meramente racionais não teriam a capacidade de reconhecer a validade independente das exigências alheias. Por este motivo, o véu da ignorância tempor objetivo favorecer esta disposição razoável e a Posição Original não constitui uma simples derivação da teoria da eleição racional de uma exigência de imparcialidade.

A ideia do público se encontra unido intrinsecamente ao conceito de razoabilidade. Aquela é vinculada ao caráter intersubjetivo das instituições e ao problema do significado da razão dos cidadãos livres e iguais, que é a razão do público, onde seu conteúdo e sua natureza são expressos em um julgamento intersubjetivo. Somente desta forma, o predicado razoável substitui o predicado verdadeiro.

Assim sendo, a justiça como equidade rawlsiana não deriva de nenhuma doutrina abrangente, pois não objetiva a ser verdadeira, mas assentada numa base razoável de razão pública. Com isto, para Rawls é suficiente que as doutrinas abrangentes tenham capacidades de cooperação sob condições de reciprocidade e aceitação para provar as suas próprias argumentações, pois a política é entendida como um procedimento que produz instituições à luz de certas concepções advindas de um consenso sobreposto onde a justiça é reconhecida enquanto concepção pública quando as pessoas aceitam e sabem que as outras aceitam os mesmos princípios de justiça. Logo, as pessoas cumprem tais princípios e têm a certeza que as

instituições os cumprirão. É sob esse prisma que a ideia do equilíbrio reflexivo enfatiza a busca de princípios de justiça que melhor se coadunam com os juízos morais considerados.

Assim, a teoria rawlsiana da justiça como equidade tenta superar os dualismos kantianos e leva em consideração um mundo político e social de liberdade real, distinguindo a moralidade da eticidade como, também, utilizando a aplicabilidade do imperativo categórico com um instrumento procedimental sem deixar de levar em consideração o mundo social garantindo a liberdade dos cidadãos através das instituições políticas e sociais. É neste sentido que Rawls, embora kantiano, acata as críticas de Hegel a Kant, modificando, em partes, a sua teoria da justiça como equidade, como afirma:

Rawls revisou o texto de 1971 [...] culminando com a publicação do seu *Liberalismo Político* em 1993. Além da questão do *self*, revisou o tópico da estabilidade e a exposição da justiça como equidade, que não deveria mais ser tomada como uma concepção filosófica (no caso, uma doutrina moral liberal), e sim em sua especificidade política, partindo não mais da posição original, mas da perspectiva da cultura política pública, onde se opera o consenso sobreposto (*overlapping consensus*), dado o pluralismo razoável em uma sociedade democrática constitucional (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

No caso de Rawls, a intersubjetividade está presente em uma hipotética posição original em que as partes representativas escolhem os princípios de justiça para a estrutura básica da sociedade. Por fim, a teoria de Rawls é análoga à kantiana no sentido de que ambas possuem uma justificação racional para o Estado: os princípios de justiça rawlsiano são imperativos categóricos. Contudo, Rawls faz uma versão intersubjetiva da autonomia kantiana. Por conseguinte, embora tenham semelhanças, há um refletido distanciamento nas posições de Rawls, pois o construtivismo deste é político, e o de Kant, moral. Assim sendo, a filosofia prática kantiana encontra-se no âmbito subjetivo, enquanto Rawls coloca-se, também, no campo objetivo, propondo dois princípios de justiça com o intuito de superar o formalismo do imperativo kantiano através das influências da filosofia hegeliana. Na filosofia de Kant é a razão pura que impõe os princípios morais, já em Rawls, os princípios da justiça são alcançados através de objetivos consensuais dialógicos. Sendo assim, o liberalismo rawlsiano é social, enquanto o kantiano é moral. É nesse sentido que Rawls procura complementar a teoria de Kant que por sua vez tem uma forte influência da teoria de Rousseau. Embora Kant não acreditando que a moral seja um sentimento tal como Rousseau crê, a filosofia rousseauiana aponta para ele a possibilidade de fundar uma ética sem as falhas que a filosofia dogmática tinha. Pelo motivo acima assinalado, Kant pretendeu fornecer uma objetividade do dever, isto é, buscar uma universalidade e uma necessidade para a ética. Assim sendo, Rousseau influencia Kant que, por sua vez, influencia Heidegger que, dentre outros aspectos, pode-se constatar no

Dasein uma expressão do transcendental. Quanto a Byung-Chul Han, ele amplia a noção heideggeriana de: “ser para a morte” orientada pela sabedoria budista, onde a consciência da própria finitude conduz à serenidade e à amabilidade. Assim sendo, ele faz críticas à centralidade do eu e uma ênfase na alteridade. É nessa perspectiva que o autor faz uma análise sobre a questão da morte.

Aqui é conveniente ressaltar que *Alteridade e Morte*, Byung-Chul Han, dentre outras influências, tem em Heidegger como uma influência veemente, ampliando a ideia heideggeriana de ser-para-a-morte quando indaga sobre como seria a reação à morte e relacionando tal aspecto às questões pertinentes ao poder, a alteridade, a ênfase no eu ou no amor.

Assim, tematiza uma experiência sobre a finitude realçando a afabilidade fazendo com que a reflexão sobre a morte amplie novas perspectivas., fazendo com que o ser humano perceba que ele é um ser-para-a-morte e isso não seja algo paralisante, mas motor para se saber qual é o sentido no mundo da vida.

Tal aspecto é fundamental para que se contraponha ao momento pandêmico atual, pois, segundo o filósofo coreano, o coronavírus isola e individualiza, onde cada um se preocupa somente por sua própria sobrevivência. No entanto, conforme Byung-Chul Han, precisa-se acreditar que após o vírus virá uma revolução humana, porque os homens são dotados de razão e ele necessita repensar as coisas para salvar o clima e o planeta Terra. Para tanto, nada melhor do que uma reflexão sobre as próprias vidas e fica aí a dica: que tal pôr em práticas as teorias de Heidegger e Byung-Chul Han.

Em suma, o que pode-se constatar é que, mesmo com teorias aparentemente díspares, pode-se formar uma unidade com problemas dos mais diversos que, plausivelmente, podem ser tratados junto aos discentes de uma forma transdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acessado em: Nov. 2021.

BRASIL. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio.** Brasília: MEC/CONSED, 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp->

content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf. Acessado em: Nov. 2021.

HAN, B. C. **Morte e Alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2020.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEIDEGGER, M. **Identidade e Diferença**. Portugal: Livraria duas cidades, 1997.

HEIDEGGER, M. **Ensaio e Conferencias**. Petrópolis: Vozes, 2006.

KANT, I. **Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?**. In: FERNANDES, F. S. (Org). Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, I. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. In: QUINTELA, P. (Trad). **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste, 1989
KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. Lisboa: Edições 70, 1986.

KANT, I. **A Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

NUNES, B. **Heidegger & Ser e Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

OLIVEIRA, N. F. **Rawls**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

PORTA, M. A. **A Filosofia a partir de Seus Problemas**. São Paulo: Loyola, 2002.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAWLS, J. **Justiça como Equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, J. **Justiça e Democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RAWLS, J. **O Liberalismo Político**. São Paulo: Ática, 2000.

RAWLS, J. **Collected Papers**. (org. Samuel Freeman). Cambridge: Harvard University Press, 1999.

CAPÍTULO 29

O TRANSTORNO DE PERSONALIDADE BORDERLINE E A SUA RELAÇÃO COM A EVASÃO ESCOLAR: OS DESAFIOS PRESENTES NO AMBIENTE EDUCACIONAL

**Mariana Nogueira Pereira
Cristiana Barcelos da Silva**

RESUMO

As noções acerca de saúde mental coletiva e individual estão em constante evolução, podendo-se afirmar que há um processo de metamorfose histórica em andamento. O desenvolvimento expressivo de pesquisas científicas a respeito das diversas psicopatologias existentes remete, ao século XXI, o compromisso com a valorização e conscientização social em relação a inclusão e integração de pessoas com deficiências mentais, ou intelectuais; em quaisquer espaços, sejam eles públicos ou privados, de educação formal ou informal. O Transtorno de Personalidade Borderline (TPB), é caracterizado por influenciar de maneira patológica na capacidade de autopercepção, confusão com a autoimagem, e hiperatividade emocional. O diagnóstico pode ser realizado ao final da adolescência e início da fase adulta em ambos os sexos, por meio de procedimentos psicoterapêuticos; podendo haver a intervenção psiquiátrica e medicamentosa. O objetivo do trabalho é investigar a influência do TPB no processo de Evasão Escolar dos estudantes. Do ponto de vista da abordagem metodológica a pesquisa é qualitativa uma vez que a ferramenta principal de análise dos conceitos relacionados ao TPB, Evasão Escolar é o pesquisador que se envolve com eles a partir de princípios subjetivos. Caracteriza-se como pesquisa básica pura pois pretende discutir teoricamente os motes da pesquisa e aumentar o conhecimento acadêmico na área. Quanto aos objetivos a investigação é exploratória porque busca esclarecer uma demanda social e educacional. No que diz respeito ao tipo de raciocínio, a pesquisa se classifica como hipotético-dedutiva pois consiste na construção de conjecturas baseada em apresentação de hipóteses. O desdobramento da investigação se deu a partir dos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica de livros e periódicos que tratam o TPB, Evasão Escolar somado a análise de formulários fornecidos virtualmente a fim de entender o perfil do estudante e do profissional que atua em classes de Ensino Médio. Ressalta-se que, a relevância do estímulo a pesquisas científicas que abordem temas direcionados a saúde mental do educando em cursos de licenciaturas, com a finalidade de alcançar uma realidade escolar que integre este perfil de aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de Personalidade. Personalidade Borderline. Evasão Escolar. Educação Inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento e o aperfeiçoamento clínico de doenças psicológicas, como transtornos comportamentais e de personalidade correspondem a um aspecto que é sinônimo de progresso quando se trata do século XXI. O aumento das estatísticas que relatam o número de pessoas que sofrem com quaisquer dessas psicopatologias não se relacionam com a sua real disseminação, mas com a tomada de produção de conhecimento trazido por um período globalizado e de significativos avanços científicos.

O Transtorno de Personalidade Borderline (TPB) ou Síndrome de Borderline é caracterizado como responsável por oscilações no padrão de agir, pensar e sentir; sendo agente fundamental na prevalência em dificuldades e, ou neuroses em; desenvolvimento de vínculos

sociais, relacionamentos interpessoais e conflitos com a autoimagem. Entretanto, quadros como os de borderline, não se resumem a uma análise psíquica, pois devem ser submetidos a uma relação de interferência dos fenômenos químicos sexuais como também fatores determinantes as formas de manifestação (SILVA, 2018; FREUD, 1917).

É disposto pelo 5º Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DMS-5), como parte do grupo B juntamente aos transtornos de personalidade antissocial, histriônica e narcisista. Apresenta um padrão inflexível e características dramáticas, emotivas, impulsivas e paranoides. Os momentos de crise tendem a manifestar-se momentaneamente e não se mantendo por longos períodos. Apesar de haver a possibilidade de identificação em ambos os sexos, estudos apontam sua prevalência no sexo feminino, podendo ser diagnosticado no início da fase adulta e final da adolescência. O percentual da taxa de suicídio deste grupo é 8 a 10%; a média de ocupação em ambulatórios psiquiátricos é de 10% e 20% em casos de internação. (DMS-5)

A pesquisa intenciona como público-alvo, as turmas de ensino médio, enfocando na figura do estudante diagnosticado com o TPB e sua relação específica com o processo de evasão ao ambiente escolar. Acredita-se que uma observação atenta as relações que se desenvolvem nas instituições educacionais – entendendo-as como principal espaço de socialização aos estudantes- possa gerar conhecimento acerca dos fenômenos que se apresentam de maneira determinante ao educando com borderline; ou seja, fatores que estimulam não só a manifestação dos sintomas do TPB, mas a disfunção cognitiva e a evasão escolar.

O dinamismo presente entre os conceitos de evasão e a permanência escolar, segundo Tinto (2006), não os mantém como sinônimos diante das diversas facetas político-sociais as quais a trajetória individual por si só estão emersas. Enquanto articulada por uma ótica pedagógica e pela perspectiva do processo de evasão escolar, a investigação tende a compreender a maneira a qual as principais características do TPB podem comprometer a capacidade de desenvolvimento cognitivo do aluno. Através da logicidade da permanência, o estudo estará voltado a identificação de traços difusos e melhor atendimento quando estes se apresentarem como demanda. Verifica-se que, a pesquisa e divulgação de informações neste sentido se justificam na possibilidade de novas estratégias a redução de fenômenos e percentuais como os até aqui mencionados.

A pesquisa se justifica pela necessidade de expansão do conhecimento acerca da também conhecida como Síndrome de Personalidade Borderline e sua influência no processo

de ensino e aprendizagem. Toma-se como alvo a disfunção cognitiva e comportamental, características do transtorno, como faces pedagógicas a serem analisadas. Ademais, há uma carência de informações pela ótica docente em relação as formas de identificação e abordagem destes estudantes, que tornam a refletir e viabilizar a possibilidade de evasão ao ambiente escolar.

Vygotsky (1998) teoriza a partir da importância em compreender as singularidades e questões sociais que atravessam o indivíduo. O ambiente escolar contemporâneo não mais se justifica aos investimentos e frutos de um conceito educacional pautado em costumes tradicionais- que por vezes discriminam a necessidade de atendimento humanizado e especializado ao aluno. Há uma crescente de casos noticiados em relação a comportamentos destrutivos e desproporcionais ocorrendo no ambiente escolar. A justificativa tardia, ou prematura de laudos psiquiátricos expõe a relevância de investimentos em pesquisas e cursos de formação continuada afim de qualificar o docente a identificação de possíveis transtornos em sala de aula- e então encaminhamento ao atendimento especializado.

A pesquisa se mantém sob a premissa em que o grau de influência do TPB no desenvolvimento pedagógico pode se apresentar de maneira patológica. Por isso, o entendimento acerca do tema em questão possa levar para além da produção de conhecimento acadêmico, mas a disseminação de novas práticas escolares com o propósito de tornar o ambiente cada vez mais acessível a pluralidade e então permanência deste perfil de aluno.

Ademais, o presente trabalho faz referência a importância da transmissão de informações, e conscientização a respeito da saúde mental em detrimento do bem-estar físico, do conjunto de pessoas que se reconhecem como parte desta problemática- todos aqueles que se envolvem ao corpo estudantil.

2. DEFINIÇÃO E ESPECIFICIDADES DA SÍNDROME DE BORDERLINE

O termo Transtorno de Personalidade Borderline (TPB) foi usado pela primeira vez em 1938, por Stern, e desde então passou por diversas mudanças, como Estados Borderline – Knight em 1953, Esquizofrenia latente ou borderline (DALGALARRONDO; VILELA, 1999).

Compreende-se que estar passivo as influências da persona e, ou personalidade é sinônimo de investigar os limites deste fenômeno. Por uma perspectiva biológica, o indivíduo é caracterizado como matéria. Socialmente o distinguindo, são também seres sociais em constante interação. Por sua vez, a personalidade dispõe ao indivíduo a capacidade de entregar

a sociedade e a si mesmo os resultados de ser um sujeito pensante, dotado de sentimentos e comportamentos diversos que, por sua vez, são inteiramente individuais. A cada instante, um artefato externo entrega a personalidade um gatilho comportamental que é correspondido por ela de forma espontânea a maneira de agir, pensar ou sentir. O indivíduo que carrega consigo a personalidade borderline é sujeito, a todo momento, da impulsividade na qual conduz os seus sentimentos (BARBOSA, 2019).

O termo “borderline”, é derivado da língua inglesa que, entrega como significado “fronteira”. Pode-se entender que por fronteira temos na Língua Portuguesa o significado “limite”. Logo, o borderline é caracterizado como um transtorno que leva a personalidade ao seu limite. A impulsividade está presente no modo de se relacionar, de autoperceber e reagir. Levando assim, o sujeito ao seu limite em variadas esferas. (BARBOSA, 2019; HEGENBERG, 2000).

Trata-se de um transtorno de personalidade específico, comumente caracterizado por fatos marcantes, dentre os quais se podem citar e a uma grande instabilidade de comportamento, a discrepância entre a lucidez e a insanidade, alterações constantes de humor, raiva, e dificuldade de controle das emoções e sentimentos (SILVA, 2019).

A Síndrome de Borderline é caracterizada como um transtorno de personalidade relacionado a percepção da autoimagem. Os níveis de camuflagem e confusão desse transtorno com os demais são significativos. Isso ocorre, em decorrência aos sintomas e formas de ação que o remetem a outros transtornos, como por exemplo, o transtorno de bipolaridade, ansiedade, depressão (GREEN, 2012).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição (DSM- IV), o TPB está contido no grupo B no quesito transtornos de personalidade, junto aos transtornos narcisista, histriônico e antissocial. O TPB é caracterizado como um modelo de inconstância nas relações interpessoais na percepção da self, ou autoimagem e precipitação de impulsos.

Como referência a revisão bibliográfica elencada a este trabalho, os conceitos da psicanálise de Freud e Klein ilustram o desenvolver desta sessão. O sujeito ao TPB se comporta como um organismo de dupla interpretação, ou seja, a distinção do que é real e do não- real, ou imaginário, se posicionam em situações de conflito. Em “Sobre a negação”, Freud (1925) postula os limites entre o que está dentro e o que está fora, com isto quero dizer, o que o sujeito borderline absorve como bom (o que está dentro) e o que entende como ruim (o que está fora).

Tal fenômeno é denominado como “Julgamento de atribuição”. O transtorno também é analisado dentro do conceito de “Julgamento de existência” também elaborado por Freud. Neste, há a distinção do que existe, ou que não existe independentemente do simbolismo de ser ruim ou não ruim (GREEN, 2012).

Mauro Hegenberg (2000) discorre que, a Síndrome de Borderline foi analisada de diversas formas por inúmeros autores. A investigação se desenvolveu através da análise bibliográfica, que referencia os mais importantes autores que tratam a temática. A pesquisa apresentará conteúdos produzidos em universidades nacionais, tendo como propósito o estímulo à realização de novas pesquisas nesse interim.

O trabalho elaborado por Camila Junqueira, Psicanalista; Mestre; Doutoranda do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com Nelson Ernesto Coelho Junior, Psicanalista; Doutor em Psicologia Clínica (PUC-SP); Professor; Pesquisador e Orientador do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP; que realizaram um trabalho intitulado como: *Freud e as neuroses atuais: As primeiras observações psicanalíticas dos quadros borderline?* – Em resumo, o trabalho busca relacionar quadros como o de TPB, que são interpretados usualmente como transtornos originários da contemporaneidade, com quadros já estudados anteriormente. Com o intuito de mostrar que não são inteiramente novos, investigando de que maneira se apresentavam no passado, utilizando como objeto de estudo as teorias freudianas.

Expõe-se o trabalho desenvolvido por Aline Bedin Jordão (2008) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, intitulado como: *Caracterização dos vínculos afetivos entre adolescentes com indicadores de organização de personalidade borderline e seus pais*. Em síntese, Jordão aborda a discussão entre os sintomas do TPB com as relações de dependência emocional construídas ao longo da adolescência de um indivíduo passivo ao TPB, e a importância das experiências traumáticas em suas trajetórias (JUNQUEIRA; COELHO JUNIOR, 2006).

Em *Freud e as neuroses atuais: As primeiras observações psicanalíticas dos quadros borderline?* – É apresentada uma discussão baseada na teoria de que, as patologias contemporâneas, assim como o borderline, são por verdade uma nova erudição do que já havia sido apresentado. De acordo com Junqueira e Coelho Junior (2006), submete-se às ditas como novas doenças, a um questionamento em relação às anteriores interpretações psíquicas. Portanto, ao decorrer da pesquisa compreende-se que, o quadro borderline possa ter surgido em

outro momento histórico. Sendo assim, demonstrado de outra maneira, respeitando os limites e conhecimentos da época.

A respeito das “Neuroses atuais” é feita uma comparação entre a interferência de necessidades fisiológicas nos fenômenos psicopatológicos e as psicoses. Quadros como os de borderline, não se resumem a uma análise psíquica, estes são submetidos a uma relação de interferência dos fenômenos químicos sexuais. Ainda permeando as ideias freudianas, compreende-se de que maneira a satisfação sexual e a libido se relacionam com o borderline. (FREUD, 1917; 1969, p. 452). Autores como Junqueira e Coelho Junior (2006) explicaram que:

[...] os sintomas das neuroses “atuais” – pressão intracraniana, sensações de dor, estado de irritação em um órgão, enfraquecimento ou inibição de uma função – não têm nenhum “sentido”, nenhum significado psíquico. Não só se manifestam predominantemente no corpo (como, por exemplo, os sintomas histéricos entre outros), como também constituem eles próprios processos inteiramente somáticos, em cuja origem estão ausentes todos os complicados mecanismos mentais que já conhecemos [...] se, nos sintomas das psicose neuroses, nos familiarizamos com as manifestações de distúrbios na atuação psíquica da função sexual, não nos surpreenderemos ao encontrar nas neuroses “atuais” as consequências somáticas diretas desses distúrbios sexuais (JUNQUEIRA; COELHO JUNIOR, 2006, p. 27).

Nessa perspectiva Freud (1917; 1969) fez uso do pensamento que concerne em dizer que, os sintomas das neuroses atuais não fornecem um significado metafórico, por resultarem de “lesões diretas”, portanto, se mostrando improdutivas para o estudo psicanalítico.

O borderline é interpretado como agente responsável pela formação de uma personalidade narcísica durante a fase primária. Este momento, é fundamental para o desenvolvimento do relacionamento entre a criança e seus símbolos de satisfação. No entanto, relação conflituosa, uma vez que o próprio indivíduo não consegue alcançar tais símbolos. O impasse pode ocorrer por estes se encontrarem compreendidos em qualquer momento da memória, na fase primária ao se tratar de um adolescente, ou adulto.

A padronização de um estado de satisfação da libido torna o indivíduo dependente deste símbolo que, por sua vez, pode não ser correspondido por se encontrarem em diferentes estados, (JUNQUEIRA; COELHO JUNIOR, 2006, p. 32). A quebra dessa representação leva o sujeito a viver constantes relacionamentos traumáticos.

Compreende-se que, este tipo de indivíduo envolve a sua trajetória numa questão de quebra de ego primário, no qual o amadurecimento da libido ocorre comumente de maneira traumática. Nos quadros de borderline não ocorrem uma fixação direta ao símbolo ou objeto, uma vez que este, na maioria das vezes, é inalcançável. No entanto, relaciona-se ao trauma que a obsessão pela procura deste símbolo pode causar. A dupla Souza e Corrêa (2019), analisam

que, apesar desses símbolos estarem dispostos em qualquer momento da vida, o trauma e a fixação são contínuos.

3. O PROCESSO DE EVASÃO ESCOLAR

São diversos os aspectos que permeiam os temas evasão e permanência escolar. Por um olhar sociológico, nesta sessão, serão abordados pressupostos de Bernard Lahire, Pierre Bourdieu em contraponto as contribuições de Vicent Tinto neste sentido. Esta representa uma ampla discussão, a medida que os conceitos ora se espelham, ora conflitam entre si. Pressupondo-se que, trata-se de uma demanda social, entende-se que a conclusão desta investigação está relacionada a um ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

Nesta sessão serão abordadas as especificidades envolvidas ao conceito de; a) *Evasão*, b) *Evasão Escolar*. A discussão acerca das medidas que contribuem para a evasão deste perfil de aluno deve também se relacionar ao debate da construção social que envolve a saída do educando do espaço escolar. Através da bibliometria de autores que se envolvem com o tema, objetiva-se compreender estes processos quando relacionados a questões cognitivas, mentais e psicopatológicas.

Bourdieu, filósofo e sociólogo francês, propôs os temas “*Capital Cultural e Capital Econômico*” como forma de análise indireta as formas de reprodução social que ocorrem na escola. Estas são teorias que investigam a relação inerente ao contexto cultural e econômico ao qual o sujeito está inserido, e a forma a qual estes aspectos possam refletir em sua trajetória. Entende-se neste raciocínio que, as teorias em questão criticam as formas de manutenção das desigualdades sociais (NIENCHOTER; STEINDEL, 2013, p. 16).

Lahire, sociólogo francês contemporâneo, produziu enquanto docente e pesquisador a obra *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável* (2004); a qual construiu por meio de entrevistas a famílias de variados padrões sociais, com o intuito de compreender de que forma o sucesso e o fracasso escolar estão relacionados ao ambiente familiar e ao contexto que está inserido. Elencando uma história a outra, Lahire enxerga nas singularidades de cada lar a resposta para sua investigação (NIENCHOTER; STEINDEL, 2013, p. 15).

Em “*Da relação com o saber: elementos para uma teoria*”, Bernard Charlot, filósofo francês, se propôs a refletir acerca das relações do fracasso e sucesso escolar com o saber e sua essência. Este estudo tem como problemática central a desvendar o papel da instituição escolar e seu corpo docente frente ao desenvolvimento do aluno. Bernard debruçou-se sobre a questão

dos meios de informação e mídias como veículos de formação do senso comum e, portanto, formadores de um novo sentido para o tema em questão (SILVA, 2010, p. 143).

A partir do discurso endossado pelos autores aqui apresentados, o tema evasão será apresentado de maneira distópica; partindo da hipótese que tal fenômeno está sujeito a gatilhos externos e internos ao ambiente escolar. Esta investigação fará apontamentos quanto a perspectiva social, familiar e institucional. Claudio e Maria Alice (2002, p. 16) refletem que:

Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (MARTINS; NOGUEIRA, 2002, p.16).

Partindo do princípio que, a oferta de vagas em instituições educacionais é direito de todos, entende-se que o acesso a este ambiente já está assegurado. Portanto, a reflexão aqui destacada deveria se desenvolver, certamente, em razão dos motivos que promovem a evasão; no entanto, é necessário para além da oferta de vagas, programas que amparem e garantam que o aluno chegue de fato a sala de aula. Neste sentido, compreende-se que, a existência de fatores externos pode comprometer inegavelmente a permanência deste aluno.

Em suas entrevistas, Lahire (2004) identifica que nas diversas disposições de perfis familiares, o sentido de fracasso e sucesso escolar se adaptam conforme as particularidades inerentes a cada realidade. Neste sentido, evasão poderia ser compreendida de diferentes modos. Pressupondo-se que o sucesso escolar é o melhor ou maior resultado que o aluno poderá atingir frente a questões diversas, a permanência seja ela como for, poderia ser sinônimo de êxito. No entanto, a problemática não se resume a um simples sistema no qual um fator resulta diretamente em outro.

Bourdieu aponta que, há um capital cultural e econômico herdado a cada grupo social. Entretanto, quanto a escala, o resultado da pesquisa está compreendido sucessivamente ao produto do meio. Nesse ínterim que, Charlot (2000) entrará num conflito de ideias ao passo que questiona o sucesso escolar de alunos advindos de camadas populares da sociedade. O presente trabalho busca relacionar o TPB as teorias que envolvem o processo de evasão deste aluno enquanto uma demanda social.

4. UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR AO TPB

É essencial para o entendimento dos aspectos intrínsecos ao quadro borderline, pontuar o papel da família ao seu desenvolvimento. Dentre as possibilidades de reação aos sintomas, parte-se do princípio, que houve falhas na estruturação de relacionamentos prematuros. Ou seja, àqueles que, ao serem construídos, deixaram lacunas em aberto, não foram suficientes. Portanto causaram traumas, como, a insegurança. Como sintetizado por Jordão (2008) no fragmento a seguir:

A parentalidade inapropriada ou negligente e as experiências traumáticas estão associadas à etiologia do borderline. Abusos (físicos e sexuais), negligências, cuidados parentais empobrecidos, ambiente emocional primitivo imprevisível, psicopatologia parental, alcoolismo parental, assim como déficits nos fatores protetivos (talentos artísticos, desempenho escolar, habilidades etc.) podem contribuir substancialmente para o desencadeamento da personalidade borderline (JORDÃO, 2008, p. 29).

Os sintomas e as características destrinchadas acima, compõe não só o perfil borderline, mas os fatores que levam a ele. Ao se tratar de desempenho, ao estar passivo a este transtorno, o sujeito se encontra dependente de suas autopercepções. Logo, ao entrar num relacionamento ocorre dificuldade em encará-lo pelo sentimento de desmerecimento, ou por medo de não receber segurança e carinho na mesma proporção, não se deixando contaminar por opiniões alheias, ainda que sejam positivas. A dificuldade em manter em relacionamentos interpessoais não se refere somente a laços amorosos, mas a toda e qualquer relação (Ex: amigável e parentesco). Ao encarar de fato um relacionamento o sujeito se torna dependente dele e das emoções que os são proporcionadas.

Ao se deparar com o sentimento de frustração, os sintomas passam a ser visíveis, seja pela falta de controle ao sentimento de raiva, ou por exagero no uso de substâncias. Ademais, ao tentar ser resgatado das consequências que possam ser causadas a si mesmo, o sujeito corresponde de maneira contrária não aceitando conselhos, se mostrando intolerante a sermões. Esse tipo de comportamento além de ser característico ao TPB, é interpretado como resultado de uma criação familiar escassa de limites. Apesar dessa característica, o sujeito está sempre disposto a agradar o próximo em detrimento de um bom relacionamento. O comportamento citado anteriormente pode ser herdado de uma infância marcada pela falta de limites, resultando em características marcantes pela rigidez e irredutibilidade. Uma criação a base de recompensas emocionais, na qual o adulto tenta camuflar ou diminuir uma forte característica da criança em função da troca de carinho. Dessa forma, é possível ilustrar parte de como se dá a trajetória de vida do borderline (SOUZA; CORRÊA, 2019, p. 443; DSM, 2013, p. 664).

Os sujeitos ao TPB, podem apresentar sintomas em resposta a traumas diversos sofridos durante a fase primária. Demonstrando que, os diagnósticos são diversos, nem sempre estando relacionados a criação familiar. Casos de abuso sexual, ou psicológico tendem a gerar prejuízos que se apresentam de formas diferentes. Seja por maior passividade a comportamentos suicidas e parassuicidas, ou pela tendência a automutilação (SOUZA; CORRÊA, 2019).

Foram relatados por Mazer, Macedo e Juruena (2017), dados em relação ao tratamento do TPB, o uso de medicamentos e assiduidade dos pacientes em questão:

Os estudos sugerem que a maior parte dos pacientes com o diagnóstico de TPB (70%) recebem tratamento ao longo da vida, com psicoterapia e uso contínuo de medicações. Altas taxas de polifarmácia são relatadas, com 40% dos pacientes tomando 3 ou mais medicações regulares, 20% tomando 4 ou mais e 10% tomando mais de 5 tipos diferentes de medicação. No entanto, também é alta a ocorrência de abandono ou tratamento irregular, com falhas de adesão e automedicação; assim como relatos de efeitos colaterais, especialmente metabólicos, com destaque para a obesidade (MAZER; MACEDO; JURUENA, 2017, p. 94).

Para mais detalhes, em *Adesão ao tratamento clínico no transtorno de personalidade borderline* escrito por Patrícia Helena Vaz Tanesi, Latife Yazigi, Maria Luiza de Mattos Fiore, José Cássio do Nascimento Pitta em 2007 na Universidade Federal de São Paulo, descreve todas as etapas para o tratamento do quadro TPB. Este levantamento é feito minuciosamente por ele, que por meio de uma experiência empírica com a participação de onze pacientes e com o auxílio de profissionais da saúde. A experiência foi registrada e relatada por meio de relatórios expostos em seu trabalho.

São relatados também por Chapman, Turner e Dixon-Gordon, como opção de tratamento o uso da terapia comportamental dialética e terapia psicossocial.

A terapia comportamental dialética (DBT) é um protocolo clínico inicialmente desenvolvido para o tratamento de comportamentos suicidas e parassuicidas, e posteriormente estendido para algumas psicopatologias, como o transtorno da personalidade borderline. O tratamento envolve a aprendizagem de comportamentos pré-requisitos, divididos nos estágios (1) “alcançando as habilidades básicas”, (2) “redução do estresse pós-traumático” e (3) “resolvendo problemas de vida e aumentando o respeito próprio” [...] a DBT preenche os critérios filosófico-aplicados de inclusão nas terapias baseadas na análise do comportamento. Para isso analisou sua concepção filosófica de base, bem como as estratégias de avaliação e intervenção (ABREU; ABREU, 2016, p. 1).

A terapia em questão, foi elaborada por Marsha Linehan, formada em psicologia, para ser utilizada como método para recepção clínica inicialmente de pacientes que apresentassem comportamentos suicidas e parassuicidas. Mais à frente, o tratamento do TPB passa a ser interpretado por ela, e pelos demais idealistas da área como um transtorno capaz de tornar o paciente passivo a reações como essas. Portanto, é a partir deste raciocínio que este tipo de

tratamento passa a ser usado como método de redução e controle de atos irreversíveis em pacientes com o TPB.

De acordo com Linehan, a terapia comportamental dialética deve ocorrer de maneira tranquila, na qual o analista conduz dialeticamente as sessões de consulta, levando o paciente com o TPB, a se sentir aceito e seguro. O analista deve estar inteiramente aberto a aceitação das experiências e características do paciente. Dessa forma, ele transparecerá sua capacidade em fazer com que o paciente repense de fato, se há razão em seus atos. Em síntese a terapia consiste no diálogo direcionado e equilibrado, com a finalidade de levar o paciente a reflexão de suas atitudes em busca de mudança (SADI, 2011).

Outra opção de tratamento descrita por Souza e Corrêa em *Da terapia cognitiva comportamental à terapia de esquemas para o transtorno da personalidade borderline*, elaborado em 2019, foi a terapia de esquemas de Jeffrey Young. Esta, consiste num processo que pode variar entre médio ou longo prazo. É caracterizada como uma terapia estruturada e sistemática, na qual o analista avalia perante a apresentação de ideias, as respostas do paciente. Neste caso, são avaliados os esquemas que o paciente usaria para enfrentá-los. Em seguida, são expostos novos esquemas pelo analista, a fim de provocar a mudança nos aspectos “comportamental, cognitivo, emocional e interpessoal”.

Os esquemas são compostos de crenças ou cognições e envolvem sensações emocionais e corporais, juntamente com elementos biológicos. Um esquema é um sentimento que se formou inicialmente na infância ou na adolescência e que denota uma realidade exagerada, que é ativada em determinadas condições e fica latente a maior parte do tempo (SOUZA; CORRÊA, 2019, p. 10).

Estar constantemente refém das emoções é uma das fortes características desse tipo de transtorno. Assim como o transtorno da personalidade borderline (TPB), as demais modalidades também possuem como aspecto em comum, a hiperatividade emocional. Respeitando seus níveis e singularidades, portanto, entende-se que cada indivíduo compreenda à sua maneira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transtorno de personalidade borderline (TPB), é um tema pouco explorado nas academias brasileiras, causando, portanto, desafios ao processo de investigação. Ainda há a necessidade de expansão nos estudos elaborados acerca de transtornos mentais e de personalidade. Infere-se que esta defasagem esteja relacionada a um histórico político-social e cultural, que tem sido superado ao decorrer dos anos.

De acordo com a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), 10% é a porcentagem referente ao número de pessoas passivas ao (TPB) que cometem suicídio. Em sua maioria,

indivíduos do sexo feminino que estão passando pelo final da adolescência e início da fase adulta. Dados como esses corroboram com a necessidade de novas investigações acerca da personalidade borderline no espaço acadêmico.

O objetivo da pesquisa é compreender de que forma o processo de evasão escolar pode se relacionar com o TPB, por concluir que, ao decorrer da investigação suas formas de manifestação são objeções suficientes para atingir o desempenho do ensino e aprendizagem individuais. A relevância em se investigar temas como esse concernem a partir de uma demanda social, referente a qualidade do ensino transmitido em sala de aula. Ressaltasse, que é resguardado por lei o direito do educando a adentrar um espaço educativo- inclusivo, ainda que seja físico ou mental a sua necessidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, P.; ABREU, J. Terapia comportamental dialética: um protocolo comportamental ou cognitivo. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 18(1), 45-58. 2016. Disponível em: <https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/831>. Acessado em: Abr. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** – DSM 5. M. I. C. Nascimento (Ed.). Porto Alegre: Editora Artmed. 2014.

BEDIN. A. J. Vínculos familiares na adolescência: nuances e vicissitudes na clínica psicanalítica com adolescentes. **Aletheia**, núm. 27, enero-junio, 2008, pp. 157-172. Universidade Luterana do Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1150/115012525012.pdf>. Acessado em: Abr. 2023.

HEGENBERG, M. **Borderline. 1 ed.** São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. 2000.

JUNQUEIRA. C.; COELHO JUNIOR. N. E. Freud e as neuroses atuais: As primeiras observações psicanalíticas dos quadros borderline. **Psicologia Clínica**. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/Ldbpj77Zw3L9kDb84kV5Fcp/abstract/?lang=pt>. Acessado em: Abr. 2023.

KAUARK, F. S; MANHÃES, F. C; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa: um guia prático.** Via Litterarum. 2010.

LINEHAN, M. **Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder.** [S. l.: s. n.], 2018.

MAZER. A. K.; MACEDO. B. B. D.; JURUENA M. F. **Transtornos da Personalidade.** Universidade de São Paulo, 2017.

NIENCHOTER, R.; STEINDEL, E. G. Trajetórias sócio-escolares na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura na perspectiva de Bernard Lahire. **Revista Educação Pública.** p. 15-19. Cuiabá. 2013.

SADI, M. H. **Análise dos Comportamentos de terapeuta e cliente em um caso de transtorno de personalidade borderline.** Catálogo Universidade de São Paulo, 2011.

SOUZA, S.; CORREA, A. Da terapia cognitiva comportamental à terapia de esquemas para o transtorno da Personalidade Borderline. *Disciplinarium scientia*, [s. l.], v. 20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumS/article/view/2828>. Acessado em: Abr. 2023.

SILVA, A. B. **Mentes que Amam Demais, O jeito borderline de ser**. 1a ed. Ed Revista. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=54pnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=SILVA.+B,+Ana+Beatriz+\(c%C3%B3d.+79\).+Mentes+que+Amam+Demais,+O+jeito+borderline+de+ser.&ots=yJ8RiKBdqK&sig=lb8UmxtgR118geMnb0J2r8L-tEY#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=54pnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=SILVA.+B,+Ana+Beatriz+(c%C3%B3d.+79).+Mentes+que+Amam+Demais,+O+jeito+borderline+de+ser.&ots=yJ8RiKBdqK&sig=lb8UmxtgR118geMnb0J2r8L-tEY#v=onepage&q&f=false). Acessado em: Abr. 2023.

TANESI, P. *et al.* Adesão ao tratamento clínico no transtorno de personalidade borderline. **Estudos de Psicologia**, [s. l.], 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/5rhdFfBrXV3p74vBVM8LmTH/abstract/?lang=pt>. Acessado em: Abr. 2023.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next?. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W?journalCode=csra>. Acessado em: Abr. 2023.

TURNER, B. *et al.* **Non-suicidal self-injury with and without borderline personality disorder: Differences in self-injury and diagnostic comorbidity**. 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165178115005156>. Acessado em: Abr. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



www.editorapublicar.com.br



contato@editorapublicar.com.br



@epublicar



facebook.com.br/epublicar

CONSTRUÇÃO DE SABERES & INOVAÇÃO PEDAGÓGICA:

Desafios e Possibilidades para a Educação

Glaucio Martins da Silva Bandeira

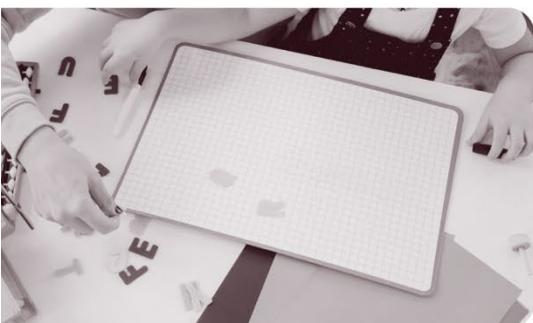
Cristiana Barcelos da Silva

Patrícia Gonçalves de Freitas

Organização



2023





www.editorapublicar.com.br



contato@editorapublicar.com.br



@epublicar



facebook.com.br/epublicar

CONSTRUÇÃO DE SABERES & INOVAÇÃO PEDAGÓGICA:

Desafios e Possibilidades para a Educação

Glaucio Martins da Silva Bandeira

Cristiana Barcelos da Silva

Patrícia Gonçalves de Freitas

Organização



2023

