

Adilson Tadeu Basquerote
Eduardo Pimentel Menezes
(Organizadores)



Ensino e Aprendizagem:

novas práticas, novos saberes



AYA EDITORA
2023

Ensino e aprendizagem: novas práticas, novos saberes

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Prof.º Dr. Eduardo Pimentel Menezes
(Organizadores)

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Prof.º Dr. Eduardo Pimentel Menezes

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues
Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa
Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes
Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira
Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail
Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues
Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda
Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues
Instituto Federal de Santa Catarina

© 2023 - AYA Editora - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

E598 Ensino e aprendizagem: novas práticas, novos saberes [recurso eletrônico]. / Adilson Tadeu Basquerote, Eduardo Pimentel Menezes (organizadores). -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 244 p.

v.1

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-246-3

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182

1. Ensino. 2. Crianças surdas - Educação. 3. Inclusão escolar. 4. Educação. 5. Aprendizagem. 6. Arte – Estudo e ensino. 7. Língua brasileira de sinais. 8. Inclusão digital. 9. Prisioneiros - Educação – Pará. I. Basquerote, Adilson Tadeu. II. Menezes, Eduardo Pimentel. III. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação.....11

01

Estilos de aprendizagem Honey & Alonso: uma proposta de formação continuada12

Ana Luiza Gomes de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.1

02

Estudo da língua brasileira de sinais na formação dos docentes da rede pública de ensino médio de Manaus.....21

Gláucia da Costa Moreira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.2

03

A avaliação e a aprendizagem dos estudantes surdos de uma escola pública de Manaus32

Gláucia da Costa Moreira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.3

04

A inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular da Escola Estadual Professora Maria da Graça Nogueira, na cidade de Maués, Amazonas42

Elielbi Lira Figueiredo

Lidiane Silva Uchôa

Luciane Uchôa Yoshi

Joriselma Fernandes da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.4

05

A psicomotricidade aquática e seus impactos sobre a escolarização dos alunos com deficiência, ano 201852

Teresa Cristina Abreu da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.5

06

Espaço de aprender, espaço de brincar: ludicidade, aprendizado e sociabilidade no espaço escolar67

Antonio Eudes Mota

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.6

07

A contribuição do livro didático na aquisição de habilidades de leitura e formação de leitor literário: uma análise do ensino de literatura..77

Flávia Martins Malaquias

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.7

08

**A importância da arte no processo educativo
.....91**

Patrícia dos Santos Consoni

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.8

09

As atividades investigativas no ensino de física: o desenvolvimento comportamental de estudantes em escola pública de Manaus-AM
.....102

Everson Apolinário de Souza
Roberto Brasil Ferreira
Wilson Campos Oliveira
Juan Alberto Beranger

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.9

10

Ensino e aprendizagem no 5º ano: relato de experiência de estágio no ensino fundamental em uma Escola Pública de Breves-PA121

Luciano da Silva Leão Soares

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.10

11

Interdisciplinaridade inclusiva: reflexões em defesa do desenvolvimento do pensamento crítico no contexto da formação humana138

Luiz Antônio Santana da Silva
Kátia Rosilene Ramalho da Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.11

12

Educação inclusiva na era digital.....150

Thaís Rosenbaum Bohac de Haro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.12

13

Inovação tecnológica e educação159

Maria Rosângela de Almeida Aquino
Maria Lúcia Serique Reis

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.13

14

Educação de jovens e adultos em cárcere: uma análise da realidade vivenciada em uma penitenciária do município de Abaetetuba-PA167

Edielle Amaral Moraes
Lorena de Nazaré Silva de Sousa
Alef Farias da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.14

15

A orquestra de violões “Padre José Simionato” da Escola Estadual de Ensino Médio São Gabriel da Palha180

Maria Karoline Pereira Rosário
Eduardo Gonçalves dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.15

16

Estrategia pedagógica de formación extensionista sociocultural comunitaria.....200

Alexander Acosta Garrido
José Erick Letusé Loyola
Euler Acosta Ramos
Ramón Gómez Sanamé
Adilson Tadeu Basquerote

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.16

17

A aprendizagem através da metodologia ativa de ensino.....213

Diones da Rocha Rosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.17

18

O único Deus224

Antonio Delzumir Pessoa da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.18

19

Isaac Newton e suas intenções com o cristianismo, em contrapartida com o sucesso de Maomé: a irmandade Ariana e a Seita Maimonidas.....232

Welken Charlois Gonçalves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.19

Organizadores237

Índice Remissivo239

Apresentação

Apresentamos o livro **“Ensino e Aprendizagem: novas práticas, novos saberes”**, que reúne uma coletânea de capítulos abordando temas relevantes no campo da educação. Com uma variedade de perspectivas, os autores, regiões brasileiras e um artigo de pesquisadores cubanos, a obra explora questões como a inclusão escolar de estudantes com deficiência, a importância da arte no processo educativo, metodologias de ensino ativas, inovação tecnológica, educação inclusiva na era digital, ludicidade e muito mais.

Os primeiros capítulos discutem a psicomotricidade aquática e seus impactos na escolarização de alunos com deficiência, bem como a relação de Isaac Newton com o cristianismo e sua influência em contrapartida ao sucesso de Maomé. Explora-se também a inclusão de alunos surdos no ensino regular, trazendo experiências e reflexões sobre os desafios e estratégias adotadas nesse contexto.

Outros capítulos destacam a importância da arte como elemento fundamental no processo educativo, abordando sua contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, são discutidos temas como a interdisciplinaridade inclusiva, a avaliação e aprendizagem de estudantes surdos, o uso de metodologias ativas de ensino e a formação de docentes na língua brasileira de sinais e de extensionistas socioculturais.

A obra também explora o impacto da inovação tecnológica na educação, considerando os desafios e oportunidades que surgem nesse contexto. Destaca-se ainda a relevância da educação inclusiva na era digital, ressaltando a formação humana e a importância de práticas pedagógicas acessíveis a todos os estudantes.

O livro traz ainda análises sobre a educação de jovens e adultos em cárcere, a promoção de atividades investigativas no ensino de física, o papel da música na formação dos estudantes e a importância dos estilos de aprendizagem na formação continuada dos professores. Também são abordados o uso do livro didático na construção de habilidades literárias e a ludicidade como elemento facilitador do aprendizado e da sociabilidade no ambiente escolar.

Com essa diversidade de temas, o livro **“Ensino e Aprendizagem: novas práticas, novos saberes”** busca contribuir para o aprimoramento da prática educativa, estimulando reflexões e oferecendo novas perspectivas sobre os desafios e as possibilidades do ensino e da aprendizagem. Seja você professor, pesquisador ou interessado na área da educação, essa obra certamente proporcionará *insights* valiosos para enriquecer o processo educativo.

Boa leitura!

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Prof.º Dr. Eduardo Pimentel Menezes



Estilos de aprendizagem Honey & Alonso: uma proposta de formação continuada

Ana Luiza Gomes de Oliveira

Centro Universitário Leonardo da Vinci- Uniasselvi

[http://lattes.cnpq.br/7234532779512247](http://lattes.cnpq.br/7234532779512247*)*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.1

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender de que forma o processo de ensino e aprendizagem e a Educação se relacionam com os princípios psicológicos com ênfase na contribuição dos pressupostos da Psicologia Educacional para o entendimento da Teoria de Estilos de Aprendizagem, segundo Honey e Alonso. Tal enfoque teve como elemento catalizador os referências teóricas publicados recentemente e o crescente avanço nas pesquisas e pressupostos referentes a temática, entendendo-se a necessidade elaborar uma proposta de formação continuada aos professores. A necessidade de oportunizar mudanças significativas no processo educacional a luz desta teoria possibilitou a realização da Formação Continuada assim como estabelecimento de estudos sobre a temática nas propostas de formação na escola.

Palavras-chave: psicologia educacional. estilos aprendizagem de Honey Alonso. formação continuada.

INTRODUÇÃO

As crescentes pesquisas sobre a temática, onde as teorias de aprendizagem são defendidas como embasamento para o desenvolvimento de estratégias que permitam entender as maneiras de como se adquire informações e como se evolui. Estas teorias encontram um campo fértil nas Escolas, pois é um espaço fundamental de práticas para a aquisição destas informações que se transformam em conhecimento, daí, ocorrendo quebra de paradigmas e construção de novos processos de progresso social.

A busca pela compreensão de que forma o processo de ensino e aprendizagem e a Educação se relacionam com os princípios psicológicos com ênfase na contribuição dos pressupostos da Psicologia Educacional para o entendimento da Teoria de Estilos de Aprendizagem, segundo Honey e Alonso.

Ademais, o objetivo do estudo foi no sentido de possibilitar a compreensão sobre os estilos de aprendizagem, considerando que oportunizarão, por parte dos Professores, reflexões de práticas pedagógicas para que tenham um olhar diferenciado para o estilo próprio de ensinar e aprender a fim de proporcionar mudança nos processos metodológicos utilizados em sala de aula e em outras Escolas.

A proposta de investigação-formação do tema se sustenta na necessidade de se buscar no próprio espaço escolar elementos que respondam as lacunas que ainda presentes nos questionamentos

Assim, esta pesquisa tem por intuito oportunizar aos Professores entendimento sobre os estilos de aprendizagem, especificamente no Modelo de Aprendizagem de Honey & Alonso (SOUZA, 2018) como proposta de implementação desta temática de forma articulada, tendo como lócus as vivências na própria escola pelos professores e alunos.

DESENVOLVIMENTO

O interesse em entender como ocorre a aprendizagem humana e de que forma o homem

constrói o conhecimento foi objeto de estudo desde os primórdios da história. Contudo, no final do século XIX com o desenvolvimento das disciplinas científicas, especialmente a Psicologia, ampliaram-se os estudos sobre a aprendizagem humana. Com o passar dos anos, a sociedade viu a necessidade de adotar diferentes estratégias de aprendizagem agrega uma renovação curricular onde novas metodologias podem ser introduzidas propiciando que os indivíduos possam aprender a aprender e para uma melhor concepção do processo de aprendizagem surge necessidade da realização de análise das diferentes teorias aprendizagem.

No decorrer dos períodos históricos vários foram os teóricos do desenvolvimento que buscaram elucidar a forma como ocorre o desenvolvimento do ser humano e, para isso, propuseram princípios gerais, de tal forma que a aprendizagem foi dividida em correntes de aprendizagem que buscaram responder as necessidades de entendimento e mudanças na forma de perceber e atuar no processo de ensino aprendizagem. O foco no aspecto cognitivo como tendência pedagógica é decorrente da análise de aspectos psicológicos existentes nos processos que levam ao conhecimento da realidade natural e própria do homem. Esta tendência pedagógica contemporânea postula a concepção e desenvolvimento de modelos de aprendizagem como formas de expressão do conhecimento.

Entende-se por tendência toda e qualquer orientação de cunho pedagógico que determina padrões e ações educativas, ainda que seja realizada sem uma reflexão e de uma intencionalidade mais concreta. Tornando o enfoque pedagógico uma inclinação por pensamentos e comportamentos pedagógicos, sendo muito comum, muitas vezes, nas escolas, práticas educativas realizadas existentes sem uma reflexão mais apurada. Desta forma, a definição desta tendência apresenta referência a um conjunto heterogêneo de propostas de atuação que incluem os postulados das teorias Cognitivas, assim como, as de processamento de informações ou por abordagens Cognitivas da personalidade e a Neurociência.

A Psicologia Cognitiva concentra sua atenção em processos mentais relacionados ao conhecimento uma vez que, de acordo com esta corrente teórica, aprender é um processo de modificação de significados, intencionais e resultantes da interação entre novas informações e um tema. De acordo com essa linha de pensamento, o indivíduo tem estruturas cognitivas pré-existentes, ou seja, esquemas com os quais o indivíduo interage com as informações modificando esses esquemas para a geração do conhecimento. Deste modo, Netto e Costa (2017, p. 223) sintetizam de modo coerente o estudo das teorias de aprendizagem, afirmando que o ato de estudar e compreender as teorias da aprendizagem, melhora-se e aperfeiçoa-se a compreensão acerca de como se dá o processo de ensino-aprendizagem, pois permitem um exame geral do quadro educacional, de modo que possam integrar diferentes abordagens que melhor se adaptam aos trabalhos pedagógicos. Sabe-se que nenhuma teoria da aprendizagem desenvolvida irá esgotar e fornecer um entendimento total do assunto, porque a ciência é uma área do conhecimento que está em constante transformação.

Destacamos ainda os teóricos Goi e Santos (2018) que avançaram no tema com a argumentação de que o desenvolvimento do indivíduo, baseado na teoria de desenvolvimento, ocorre de modo contínuo e com certa flexibilidade de forma que a aprendizagem se materializa por meio do processamento ativo da informação, fazendo com que cada indivíduo realize a seleção da informação, organizando-a de forma particular.

Portanto, ao analisar estes teóricos da aprendizagem, tem-se como finalidade possibi-

litar o desenvolvimento nos indivíduos das habilidades que os tornem capazes de estabelecer uma relação interpessoal com o meio em que vivem, utilizando para este efeito, das suas estruturas que estão ligadas à construção Cognitiva dos indivíduos.

Estilos de aprendizagem Honey & Alonso

Em pesquisas prévias para construção do referencial teórico, foi possível estabelecer um diálogo com base nas publicações resultantes das várias investigações sobre pressupostos da Psicologia Cognitiva e os Estilos de Aprendizagem, como, por exemplo, Santos (2018), Silva (2018), Chiaratti (2020), Goi e Santos (2020), Rodriguez e Nunes (2021) e Netto e Costa(2017) que apresentaram uma respeitável argumentação sobre a forma com que as pessoas percebem, adquirem conhecimento, tem ideias, pensam e agem diferentemente de uma para a outra, ou mesmo explicando por que as pessoas tendem por preferências a certas estratégias de ensino/aprendizagem que geram significado ao conhecimento.

Ao analisar a Literatura Científica selecionada, foi possível saber que existe uma grande variedade de instrumentos para identificar os estilos de aprendizagem. Cada um deles apresentam uma fundamentação teórica própria, dentre as quais se destacam a cognitiva e a comportamental. Entre os modelos pesquisados, encontra-se o QHAEA, que a Pesquisadora considera que foi um dos modelos que mais se enquadra nos estudos sobre de estilos de aprendizagem em instituições de Educação, pois apresenta a grande vantagem que reside na possibilidade do indivíduo, ao respondê-lo, tomar consciência de suas preferências na hora de aprender. É categorizado, de acordo com Santos (2018), em quatro tipos de estilos de aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e pragmático, que são apresentados na Figura abaixo.

De acordo com os estudos de Santos (2018), estes quatro estilos de aprendizagem apontados pelo Questionário Honey & Alonso de Estilos de Aprendizagem (QHAEA) possuem diversas características próprias. O pressuposto do modelo apresenta que a teoria dos Estilos de Aprendizagem trata de dar uma resposta a necessidade bastante difundida pelos documentos que normatizam a educação e pelos enfoques pedagógicos contemporâneos sobre a necessidade de aprender a aprender o que se compreende dentro na ótica cognitivista na atitude do aluno frente ao desafio da aprendizagem, sendo que esta postura é focada na apropriação do conteúdo.

Figura 1 - Caracterização dos Estilos de Aprendizagem Honey & Alonso.



Fonte: Adaptado de Silva (2018)

Estes quatro estilos podem ser traduzidos, como, por exemplo, em que o indivíduo que apresenta ênfase no estilo ativo demonstra criatividade, inovação, liderança, gostam de aprender fazendo, ter novas experiências, resolver problemas e variar a rotina diária. Já aqueles que possuem a predominância do estilo reflexivo mostram-se observadores, ponderam antes de tomar alguma decisão, são analíticos, têm facilidade para escutar, revisar e demandam tempo em suas ações, de forma criteriosa. Os indivíduos de ênfase no estilo teórico apresentam como características agir de forma metódico, de forma lógica e objetiva com grande capacidade de planejar, estruturar, realizar sínteses, atuam considerando hipóteses, teorias, modelos, conceitos, são questionadores.

E por fim, os que apresentam predominância no estilo pragmático demonstram facilidade nos aspectos técnicos, da experimentação, de forma prática e realista, senso de utilidade, de organização e com capacidade para solucionar problemas.

Essas estratégias podem ser caracterizadas como cognitivas ou metacognitivas, onde as primeiras são referentes aos comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de maneira que a informação possa ser armazenada com mais eficiência. Advogam as vantagens de que auxiliam na retenção e a utilização de novos conhecimentos, na sua associação com conhecimentos prévios, no desenvolvimento e na reconstrução desses novos conhecimentos, bem como sua transferência para outros usos em situações e contextos. Por outro lado, as estratégias metacognitivas tratam de procedimentos que o indivíduo adota para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento, o que “é essencial para a aprendizagem, e que por meio dele, torna-se possível escolher as estratégias mais apropriadas para o estilo de aprendizagem” (IKESHOJI E TERÇARIOL, 2021, p. 6). Em outras palavras, em termos simples, poderia ser definida como a consciência dos processos mentais que se emprega em um processo de aprendizagem, por meio da capacidade de identificar as estratégias que utilizamos para promover uma aprendizagem mais duradoura para atingir resultados mais eficazes. A consciência dessas estratégias e seu uso são essenciais para a utilização eficaz da teoria metacognitiva, como também para orientar e avaliar o progresso do Docente em relação aos objetivos traçados.

Nesse sentido, analisa-se que a Educação tem mudado, mas, ainda, sem alterar a forma de educar, pois se mantém, em sua grande parte, as mesmas técnicas e estratégias de aprendizagem tradicionalistas, reforçando a fragmentação do conhecimento e perpetuação do status do Professor como o centro do processo. Contudo, na contemporaneidade, percebemos movimentos significativos de pesquisas no sentido de dar conta da necessidade de mudar essa forma de educar, fundamentando uma reestruturação nas redes curriculares do ensino básico. Nesta linha de pensamento, a pesquisadora considerou este enfoque com o intuito de levar o Professor a compreender as peculiaridades e a diversidade na forma de ensinar e aprender de seus alunos, reconhecendo suas habilidades, conhecimento e estilos de aprendizagem, atuando de forma a contemplar estes aspectos da construção do saber destes.

Sob esta ótica dos pressupostos da didática contemporânea, o Professor tende a manter um vínculo estreito com o aluno, para melhor orientação e acompanhamento ou oportunizando maior protagonismo para o próprio aluno, permitindo o estímulo e encorajamento para que crie seu próprio conhecimento. Isto posto, justifica-se que a metodologia de ensino desempenhe um papel muito importante, uma vez que o Professor tenta lidar com os vários fatores psicossociais educacionais, como: hábitos de estudo, baixo desempenho escolar, clima social, escolar e fami-

liar inadequado. Para tal, o Professor deve tentar conhecer cada um dos estilos de aprendizagem dos alunos, e através desta informação, ser capaz de ensiná-los melhor forma, aplicando uma metodologia que permita uma interação entre o conteúdo a ser ensinado e o estilo de aprendizagem que o aluno possui.

A formação continuada

Os diversos estudos já realizados referente ao tema da formação continuada indicam que é necessário especificar o foco da linha de argumentação. Deste modo, diante do teor da presente pesquisa, estabelece-se um olhar sobre a formação no sentido de articular a teoria a uma prática de sala de aula de forma contextualizada, considerando a necessidade de aplicação destes saberes necessários aos Professores para seu fazer pedagógico. Esta situação somada pelo possível desinteresse ou falta de percepção da Escola como um local rico de potencialidades para aprendizagem, possibilitou o questionamento sobre a atuação do Professor pela Pesquisadora, não na ótica de responsabilizá-los, o que não teria nenhum sentido, mas envolvê-los no processo de solução ao buscar elementos e respostas possíveis frente ao desafio da Educação para a transformação.

O universo de uma sala de aula e as vivências ali estabelecidas são ambientes de aprendizado, tanto intelectual quanto social, sendo um ambiente propício para que os Professores, que se profissionalizaram por meio dos estudos e formação continuada, desenvolvam as suas atividades docentes com o fim de que ocorra uma promoção e concretização de aprendizagem mais significativa para os educandos. Dessa forma, cria-se um quadro virtuoso, onde o Professor não aprende somente os conhecimentos científicos que lhe foram compartilhados na formação inicial ou continuada, mas também aprende a refletir sobre o seu fazer pedagógico na própria dinâmica escolar e os resultados que atinge com os seus alunos.

Entende-se que a atuação docente não é uma tarefa fácil, uma vez que os Professores são demandados em seu cotidiano escolar com as mais diversas situações, seja de caráter pedagógicos, sociais ou psicológicos e, para isto, é desafiado a desenvolver uma série de competências. Neste cenário, destaque-se que os conhecimentos técnicos para sua atuação como mediador do processo de aprendizagem são tomados como mais do que necessários para a organização e direção das situações de aprendizagem. Nesta ótica, Rodriguez e Nunes (2021, p. 102) afirmam que:

[...]que o ideário pedagógico é um sistema de ideias, portanto, de valores, sujeito a mudanças, que é defendido por grupos de pessoas/profissionais cujas identidades dão o tom de quais ideias prevalecerão, pelo menos por certo tempo, na disputa de projetos educativos e formativos. Isto é, a concepção educativa (sistema de ideias) subjacente no ideário pedagógico é fortemente orientadora e motivadora de todas as atividades aludidas nele [...].

Em conformidade as várias concepções de formação continuada, o Professor é aquele que professa algo que acredita ser verdadeiro, útil e necessário aos estudantes e à sociedade. Ser Professor é educar e só educa quem está no lugar próprio para isto. Assim, o Professor é um sujeito que robustece o seu conhecimento também na pesquisa e nas práticas, entendidas como um fundamento pedagógico. Como vantagem, permite que suas concepções de aula, conhecimento e capacidade de transmissão de informação sejam otimizadas a bem do seu aluno, ou seja, o Professor precisa pesquisar, tematizar, problematizar a fim de modificar a situação genérica atual em que não produz o conhecimento com o qual trabalha e nem determina as es-

tratégicas práticas de ação.

Portanto, a formação continuada não é somente um conceito vazio, mas sim, uma teoria que alinhada à prática na escola, pode agregar bastante valor ao processo de construção do saber necessário à prática de ser Professor, possibilitando um olhar específico para novos argumentos e teorias ao estudar possíveis práticas e métodos pedagógicos.

Diante do exposto, entende-se que conhecimento dos quatro estilos de aprendizagem possibilita ao indivíduo aprender e potencializar suas predominâncias de estilo, de forma motivada e com autoconhecimento. Portanto, quando o Professor planeja suas aulas considerando procedimentos didáticos adequados a cada estilo oportuniza aos seus alunos o desenvolvimento de suas potencialidades e, conseqüente aprendizagem efetiva.

Neste sentido, o papel do Professor torna-se imprescindível como articulador e facilitador da aprendizagem, considerando que é o responsável por possibilitar esta adaptação do seu estilo de ensino à forma de aprendizagem do grupo, ao adotar e compartilhar estratégias redimensionadas para atender ao perfil de seus alunos.

Desta forma reitera-se a importância a participação efetiva dos Professores para uma melhor abordagem da disciplina, não se prendendo somente nos livros, mas buscando estratégias didáticas para melhor abordar os conteúdos e principalmente conhecer a dificuldade de aprendizagem do aluno em relação à disciplina. Desde então, busca-se conhecer meios que possam fazer com que as aulas se tornem mais prazerosas, com o intuito de torná-las mais compreensíveis ao entendimento dos alunos, pois entende-se que quanto mais contextualizados forem os métodos de ensino, os resultados tendem a ser mais significativos tanto para o Professor como para os alunos.

Portanto, considerando Rodrigues e Nunes (2021, p. 104) uma das formas de superar a incoerência entre a Formação Continuada de Professores “está vinculado na compreensão de que a formação necessita estar orientada para tornar o processo educacional assertivo de forma a garantir as oportunidades de aprendizagem dos Professores e dos alunos”. Em outras palavras, esta formação propõe em seus pressupostos, que haja um debate considerando fatores tais como o insucesso escolar, a origem de classe dos estudantes e dos Professores, o contexto socioeducacional, a cultura escolar e docente, entre outras questões, ou seja, uma formação baseada no ato político de educar e formar.

A formação continuada agrega no aperfeiçoamento dos saberes dos Docentes, possibilitando a reflexão e as mudanças necessárias, através da apropriação dos saberes, para o desenvolvimento da atividade de ensino e da possibilidade de promoção e efetivação de aprendizagens mais significativas para os educandos. A função de qualquer teoria de ensino/formação é dar a conhecer que diferentes tipos de aprendizagem, de diferentes processos cognitivos, que pressuponha diferentes capacidades e possibilidades de respostas, atinja de modo favorável o processo de cognição, possibilitando neste processo a percepção dos enfoques de atuação e desdobramentos didáticos e metodológicos.

Neste aspecto, percebe-se que o Professor precisa atuar na perspectiva de um profissional reflexivo, como fundamento de suas práticas, sendo que a sua visão sobre a educação determina diretamente o que faz em suas práticas pedagógicas. Para isso, ele precisa ter na formação continuada, uma constante fonte de produção de seu saber na docência e, a partir de

uma nova visão de sua atividade de ensino, tê-la considerada como uma base da investigação de sua realidade profissional e produção efetiva de saberes educacionais.

Portanto, Mororó (2017) conclui que a formação docente não se constrói apenas mediante a acumulação de cursos, conhecimentos ou mesmo de técnicas, mas através da reflexão crítica sobre as práticas que desenvolve e de reconstrução permanente deste fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou um tema pouco pesquisado, porém relevante, que resultou no diálogo e estudos embaçados nas diversas pesquisas científicas verificando nos referenciais teóricos contemporâneos sobre a Teoria de Estilos de Aprendizagem de Honey & Alonso (2012) possibilitando a proposta de inserção da temática no catálogo de formação, no sentido de agregar através de contribuições práticas, contribuindo para elucidar os elementos que compõem o processo aprendizagem dos alunos e permitindo aos professores atuação de forma mais assertiva em sala de aula.

Os desafios intrínsecos e extrínsecos à sociedade da aprendizagem exigem profundas transformações no ambiente educacional, particularmente de natureza pedagógica. Levando se em conta que tradicionalmente o processo educacional esteve centralizado no papel e na ação dos docentes, e que no contexto descrito, as atenções se dirigem para a geração de condições que favoreçam os estudantes aprenderem de forma significativa, isso exige que os Professores se repensem e alterem a sua prática. Assim sendo, os desafios que permeiam a atividade docente, na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, conduzem Professores, pesquisadores a buscarem caminhos que ofereçam condições para uma aprendizagem mais efetiva dos estudantes.

Portanto, pensar a formação continuada de forma prática no contexto escolar, remete-nos na possibilidade de trocas de experiências que podem e devem ser levadas em consideração como possibilidades de analisar e intervir na busca por estratégias de mudança e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CHIARATTI, F. G. O. Psicologia Educacional e suas Contribuições para o Ensino e Aprendizagem. Indaial: UNIASSELVI, 2016

GOI, M.E.J., SANTOS. F.M.T. dos. Contribuições de Jerome Bruner: aspectos psicológicos relacionados à resolução de problemas na formação de Professores de Ciências da natureza. Revista Ciências & Cognição, Vol. 23(2) 315-332. 2018.

IKESHOJI, E. A. B E TERÇARIOL, A. A. L. (2020) Estratégias de aprendizagem: como promovê-las? 126 p. EccoS – Revista Científica, 0(57), e19890. doi:<https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890>

MORORÓ, L.P. (2017). A influência da formação continuada na prática docente. Educação & Formação, Fortaleza, v.2, n.4, p. 36-51, jan. /abr. <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122>

NETTO, A.P. E COSTA, O.S. A importância da Psicologia da aprendizagem e suas teorias para o campo

do ensino-aprendizagem. Revista Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 216-224, abr./jun. 2017.

SANTOS, V.M. Estilos de aprendizagem no Ensino Superior: enfrentando a evasão e a retenção. Revista Práxis Educativa. Universidade federal de Uberlândia, 2018.

SILVA, A. Conceptualización de los modelos de estilos de aprendizaje. Revista de estilos de aprendizaje. Madri. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1088>. 2018

RODRIGUEZ, E.F. NUNES, C.S.C. O ideário pedagógico da formação continuada de Professores: reflexões sobre a epistemologia das práxis. Revista Educação em Debate. Fortaleza, ano 43, nº 84- Jan/abril. 2021.



Estudo da língua brasileira de sinais na formação dos docentes da rede pública de ensino médio de Manaus

Study of brazilian sign language in the training of teachers in the public high school network of Manaus

Gláucia da Costa Moreira

Prof.^a Dr.^a da Escola Estadual Des. André Vidal de Araujo. Secretaria de Educação do Estado do Amazonas- SEDUC. Manaus-AM

ORCID <https://orcid.org/0009-0007-2202-2760>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.2

RESUMO

Aborda sobre o estudo da língua brasileira de sinais na formação dos docentes da rede pública de ensino médio de Manaus, os impactos da falta de cursos capacitação docente em Libras que deveriam ser ofertados periodicamente pela Secretaria Estadual de Educação e o pouco ou nenhum conhecimento da LIBRAS que podem impactar no ensino e na aprendizagem dos estudantes surdos. Participaram da pesquisa duas turmas de ensino médio (1º e 2º anos, 67 estudantes, dos quais 12 são surdos) e 25 professores do turno matutino da Escola Estadual Desembargador André Vidal de Araújo, na cidade de Manaus. A metodologia se desenvolveu com aplicação de questionários, o método utilizado foi o dedutivo-hipotético. Os resultados obtidos confirmaram que os docentes necessitam de cursos periódicos de capacitação para atender esses estudantes, por outro lado, nas salas de aula inclusivas há intérpretes que auxiliam os professores no processo de ensino.

Palavras-chave: educação. inclusão. formação contínua. aprendizagem.

ABSTRACT

It addresses the study of Brazilian sign language in the training of public high school teachers in Manaus, the impacts of the lack of teacher training courses in Libras that should be offered periodically by the State Department of Education and the little or no knowledge of LIBRAS that can impact the teaching and learning of deaf students. Two high school classes (1st and 2nd years, 67 students, 12 of which are deaf) and 25 teachers from the morning shift at Escola Estadual Desembargador André Vidal de Araújo, in the city of Manaus, participated in the research. The methodology was developed with the application of questionnaires, the method used was the deductive-hypothetical. The results obtained confirmed that teachers need periodic training courses to assist these students, on the other hand, in inclusive classrooms there are interpreters who help teachers in the teaching process.

Keywords: education. inclusion. continuous training. learning.

INTRODUÇÃO

Quando analisamos o significado da inclusão levando em conta que a escola tem por obrigação oferecer um ambiente favorável ao aprendizado de estudantes com ou sem deficiência. Mesmo que a educação especial inclusiva tenha ao decorrer das décadas tendo avanços significativos na vida dos estudantes; consideramos que ainda há muito o se que avançar; partindo do princípio de que os estudantes com deficiência estão inseridos em salas de aula e não inclusos. Outra questão se refere ao fato de que as políticas públicas exigem que as secretarias de educação elaborem projetos e ações que corroborem para efetivar as leis na prática; as secretarias de educação transferem essa missão aos professores que, por falta de formações continuadas não sabem o que fazer com os estudantes com deficiência em suas salas de aula. Em relação aos estudantes surdos tão situação é semelhante; por outro lado; há o professor intérprete que auxilia quanto às práticas pedagógicas, sem ele todo o trabalho ficaria prejudicado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 menciona no artigo 67 que os profissionais da educação

farão cursos de formação continuada na educação básica. A lei 10.436/2002 conhecida como Lei de Libras, menciona que a língua oficial da pessoa surda é a LIBRAS, sendo a língua portuguesa a segunda língua. A mesma lei determina que a Libras deve constar nos currículos dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior do país para formação inicial de professores como disciplina obrigatória; porém, a carga horária é mínima e oferecida em um semestre o que é insuficiente para que se tenha um conhecimento mínimo acerca da língua. A grande maioria dos docentes não sabe ou desconhece a língua brasileira de sinais, sendo assim não consegue estabelecer uma comunicação sem a presença do intérprete cuja profissão foi legitimada pelo decreto 5626/2005. Muitos são os motivos que levam o docente a não conhecer a Libras que vão desde a falta de tempo em fazer o curso que é oferecido pela secretaria de educação do Amazonas no contraturno até extensa jornada de trabalho em outras instituições de ensino.

Partimos da premissa principal da nossa investigação: Qual a importância da Língua Brasileira de Sinais na Formação dos Docentes? Indagação esta que será explanada no presente estudo.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UMA BREVE ANÁLISE

Não se pode negar que houve avanços significativos ao longo das décadas; direitos adquiridos que vêm sendo ratificados através dos dispositivos legais tais como; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB 9394/96); Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); Parâmetros Curriculares nacionais; Diretrizes Curriculares; além dos inúmeros decretos-lei sancionados com intuito de garantir um ensino de qualidade aos estudantes com deficiência; sendo de responsabilidade dos docentes a missão de respeitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes, para que ele possa galgar e construir seu próprio conhecimento.

Mencionamos mais uma vez a Constituição Federal Brasileira no Art.205, Cap.03; Seção I, determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida a partir da colaboração com a sociedade, preparando o indivíduo para o trabalho profissional e o exercício de sua cidadania. Em relação ao ensino inclusivo de qualidade, o mesmo documento no art. 208 menciona que este deve acontecer preferencialmente nas escolas regulares, partindo do princípio de que todos que participam do processo devem ser cidadãos conscientes de que este é um dos pré-requisitos para que a inclusão aconteça de fato; o que na maioria das vezes não acontece devido a instituição de ensino não oferecer aos estudantes as condições favoráveis ao aprendizado e há falta de capacitação e formação dos docentes.

Stainback e Stainback (1999) nos elucidam melhor sobre a importância do ensino inclusivo nas escolas regulares e os diversos entraves durante o processo de ensino:

A inclusão como uma força potencial para a renovação da escola frequentemente encontra obstáculos. As pessoas envolvidas podem suspirar de alívio se um aluno com deficiência simplesmente consegue estar presente na sala de aula sem precipitar nenhum dos desastres previstos, e podem, então, não levantar mais dúvidas sobre a prática da escola. Os princípios da inclusão aplicam-se não somente a alunos com deficiência ou sob risco, mas a todos os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos. Além disso, uma abordagem fragmentada da reforma da escola não satisfaz inteiramente as necessidades dos alunos. (STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 50-69).

Para Sasaki (1997), endossa a ideia de que é necessário oferecer ao educando as condições necessárias para a construção do seu próprio conhecimento, cabe aos educadores respeitar seu ritmo próprio, esse modelo de educação inclusiva consiste na troca de conhecimento:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (SASSAKI, 1997, p. 41 *apud* MOREIRA, 2017, p. 21).

Um questionamento que ainda persiste entre os docentes que possuem estudantes com algum tipo de deficiência é se de fato a Inclusão Escolar é efetiva na prática ou é apenas um mecanismo para amenizar a exclusão. Incluo-me nesse contexto como docente em escola inclusiva que recebe estudantes surdos e na maioria das vezes há falta de recursos materiais e humanos para que se ofereça um ensino de qualidade a todos os discentes:

A Educação Especial Inclusiva e a Formação de Docentes

Um grande entrave no processo inclusivo é a falta de professores capacitados dedicados a esse público específico da Educação Especial (Deficientes Auditivos, Deficientes Físicos, Deficientes Mentais, Deficientes Visuais, Múltiplas Deficiências, Síndrome de Down, Autistas, Hiperatividade/ Superdotação), dentre outras. Os governos estaduais e federal do Brasil investem pouco ou quase nada na formação e qualificação de docentes, quando essas formações acontecem são periódicas e evasivas, talvez para cumprir uma exigência dos dispositivos legais da legislação. Na maioria das vezes, os docentes que possuem alunado com algum tipo de deficiência não sabem o que fazer com eles no cotidiano escolar; por inúmeras razões não conseguem ou minimamente atendem de forma adequada esse alunado:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e história de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania. A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometido com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. (SOUZA, 2015, p. 56).

A referida autora cita que no art. 18 da LDB define que os professores que são considerados aptos para atuarem na educação especial ou em classes comuns devem comprovar que em sua formação de nível médio ou superior foram incluídos conteúdos sobre educação especial.

O processo inclusivo é árduo e complexo, implica em mudanças à longo prazo, começando pelas estruturais até o envolvimento das famílias, alunado e comunidades; na prática busca-se pelas atividades docentes minimizar os efeitos negativos de décadas de exclusão:

Dessa forma, realça que não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam. A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educando no ambiente escolar. Isto, infelizmente, ainda é feito em algumas realidades escolares, em especial no que diz respeito aos alunos com deficiência, sobre os quais deteremos mais o nosso olhar. (MIRANDA E TEÓFILO, 2012, p. 33).

Em outro momento da abordagem, os autores nos elucidam que para se fazer a inclusão é necessário muito mais que espaços de socialização nas escolas ditas inclusivas:

Nesses casos, quando muito, a inclusão se reduz a um simples espaço de socialização. Necessário se faz que esta seja desenvolvida com mais responsabilidade, observando aspectos relacionados à escola, ao aluno que é ímpar em suas características e necessidades e também ao docente. A inclusão é um processo complexo e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada. Se almejamos, pois, uma escola que possa garantir a efetiva participação e aprendizagem dos alunos em geral, necessário se faz a sua reestruturação, implicando na busca pela remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade física, pedagógicas) e invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao aluno tido como “diferente” ((MIRANDA E TEÓFILO, 2012, p. 33).

E por último, mesmo com avanços na educação especial inclusiva, ainda estamos aquém no que se refere ao ensino com qualidade, há uma preocupação com os índices numéricos a serem alcançados pelos governos:

Diante dessa realidade, várias ações vêm sendo empreendidas nos sistemas educacionais, principalmente nos últimos anos, sob a “bandeira” da educação para todos, da inclusão de todos na escola regular. Muitos cursos e eventos vêm sendo realizados, porém, podemos observar que, muitas vezes, essas ações não se desvinculam da lógica tecnicista de transmissão, assimilação e reprodução do saber, não resultando em mudanças de percepções, posturas e práticas. ((MIRANDA E TEÓFILO, 2012, p. 34).

Reforçando sobre o tema exposto, aprender a trabalhar a com diversidade não é tarefa fácil, infelizmente, ainda é visível muitos estudantes com deficiência continuarem segregados em seus “guetos” por conta dessa falta de formação e capacitação dos docentes na educação especial, já que o princípio da inclusão é oferecer a todos os estudantes a oportunidade de galgarem seu próprio conhecimento, respeitando o ritmo de aprendizagem; é a educação visando a cidadania:

Portanto, cabe questionar quanto à formação de professores para a inclusão escolar: como é possível pensar uma educação que se volte às diferenças físicas, cognitivas, e sensoriais dos alunos se seu enfoque é na homogeneização? Como pensar uma educação inclusiva sem reconhecer as diferenças dos alunos como sendo parte de sua subjetividade? E como pensar uma sociedade democrática com a manutenção de escolas cindidas entre regulares e especiais? (MIRANDA E TEÓFILO, 2012, p. 93).

A Formação de Professores e Escolarização de Surdos: Pontos e Contrapontos

Os docentes que atuam em escolas inclusivas voltadas para estudantes surdos têm como uma das muitas missões a de inseri-los no mercado de trabalho, contribuindo direta ou indiretamente nesse processo de construção do conhecimento dos mesmos. Uma pergunta que poderíamos nos fazer é de que forma é possível essa inserção numa sociedade cada vez mais neoliberal?

A educação de surdos vem se transformando ao longo das décadas, todavia, foi verificado no decorrer do estudo que os vários dispositivos legais voltados para a inclusão têm tido pouca eficácia, na verdade, o governo federal repassa a responsabilidade pelo cumprimento da lei aos sistemas de ensino público e privado do país.

Reportemo-nos mais uma vez à Lei de Libras (10.436/2002) que tornou a LIBRAS (L1) a língua oficial da pessoa surda e a Língua Portuguesa (L2) a segunda língua, mencionamos também o Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, que não somente ratifica a lei 10.436 determinando que a LIBRAS como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de licenciatura e no curso de Fonoaudiologia do ensino superior, regulamenta também a atuação do profissional intérprete nas escolas regulares da educação básica como nas universidades de todo país.

Atuando em escola inclusiva que recebe estudantes surdos há vários anos, pude constatar que umas das tarefas nada fácil dos docentes é a de minimizar a exclusão, criando vários mecanismos com a gestão escolar para que o surdo se sinta inserido em classe. Pode-se dizer que direta ou indiretamente essa tarefa é repassada às secretarias de ensino que a repassa às escolas, uma vez que, na estrutura da lei, os artigos estão dispostos de forma evasiva, ou seja, não importa o caminho e os mecanismos a se utilizar, tem-se que cumprir a lei.

No cotidiano docente, no que se refere à escolarização dos surdos, encontram-se vários entraves que dificultam esse processo, que podemos mencionar:

- a) O pouco domínio do estudante surdo da LIBRAS.
- b) Falta de organização pedagógica.
- c) O desconhecimento da LIBRAS pelo docente.
- d) Pouco ou nenhum apoio familiar, há várias situações em que o familiar desconhece a LIBRAS.
- e) Ausência de material didático apropriado.
- f) Metodologia apropriada para promoção da inclusão.

Toda ação em promover a inclusão escolar sem um planejamento pedagógico que envolva os pais, professores, os discentes, gestão e demais membros da comunidade escolar não surtirá um efeito positivo, pois a educação é para promover a diversidade e cidadania, na realidade, várias escolas da educação básica funcionam sem um projeto político pedagógico e um regimento interno, lembrando que o projeto político precisa ser revisto periodicamente para fazer valer na prática.

Quanto às metodologias, estas precisam estar bem articuladas com o projeto político pedagógico. Doravante, pela ausência de cursos de formação inicial e continuada por inúmeras razões que vão desde o interesse em promover esses cursos pelas secretarias de educação até a incompatibilidade de horário, o docente acabará por não aplicar uma metodologia compatível com a necessidade de seu alunado. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar os esforços que os docentes realizam a fim de promover a inclusão e acessibilidade dos estudantes, mesmo diante de todas essas dificuldades; é salutar que a educação com qualidade que se almeja esteja aquém do ideal:

Tanto a formação continuada como a formação inicial são momentos cruciais para formar os professores e professoras que irão atuar na educação de surdos, seja esta inclusiva como propõem as políticas públicas de educação, seja esta especial, como defendem alguns pesquisadores. (NASCIMENTO E SILVA, 2012, p. 9).

Em se tratando das lacunas visíveis na estrutura dos dispositivos legais que tratam sobre a formação inicial e continuada dos professores especificamente sobre a educação de surdos, fica evidente o despreparo dos docentes ao atender a diversidade:

No que se refere à formação inicial, a literatura tem apontado a falta de uma política de formação de professores, quer para a atuação no ensino regular, quer para o ensino especial. Se, por um lado, sabemos que grande parte dos professores do ensino regular não possui preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes, por outro lado, observamos que a formação dos professores para o ensino especial está centralizada na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências (BUENO, 2006 *apud* NASCIMENTO E SILVA, 2012, p. 13).

No âmbito da formação continuada, identificamos que o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, vem adotando um discurso recorrente no sentido de apoiar, promover e executar cursos de formação continuada para seus professores. Uma iniciativa que poderia surtir benefício à prática pedagógica seria a implementação de parcerias entre as instituições escolares que atendem crianças e jovens surdos e as universidades (como locus privilegiado de produção do conhecimento) que já apresentem propostas diferenciadas de formação de professores para a atuação na educação desse segmento. Aliar o conhecimento experiencial dos professores ao conhecimento produzido no âmbito da universidade poderia apontar para um caminho teórico-metodológico na área da educação de surdos que poderia vir a corroborar para um ensino mais reflexivo e de melhor qualidade. (NASCIMENTO E SILVA, 2012, p. 13).

A educação de surdos precisa romper com antigos paradigmas, tarefa nada fácil, mas possível de ser realizada, uma vez que não se pode negar os avanços nas últimas décadas, portanto, é inadmissível o retrocesso, visto que estamos inseridos numa sociedade cada vez mais multicultural e neoliberal:

Considera-se fundamental que, no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, os professores participem do processo e suas opiniões sejam consideradas. Somente quando o professor vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhe é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o aluno e a forma de exercer a docência. Então, abre-se a forma de ver a formação, não tanto como uma agressão externa, mas como um benefício individual e coletivo. É importante salientar que as escolas devem ter um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática, que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino, na gestão da classe contribuem para o objetivo último de melhora a aprendizagem dos alunos. Paradoxalmente, acontece a formação, mas com poucas mudanças, talvez porque predomina a política e formadores que praticam com perseverança uma formação transmissora, válida para todos onde estiverem, distante dos problemas reais os quais sabemos que esse professor não existe. A formação deve aproximar-se da escola a partir das situações problemáticas dos professores. (PÓZZER, 2015, p. 26).

Como abordamos no início desse tópico, uma das missões do professor é a de minimizar a exclusão escolar, uma tarefa um tanto desafiadora, frente na maioria das vezes ao seu despreparo em lidar com as diferenças. No entanto, essa realidade é bastante complexa, pois não estamos nos referindo apenas aos estudantes surdos, mas, os estudantes também que possuem limitações cognitivas, sensoriais, motoras, deficiências múltiplas, entre outras:

A inclusão educacional no contexto atual significa alavancar rumo à construção de novos paradigmas no processo ensino aprendizagem que devem garantir, desde a educação básica com qualidade e recursos apropriados, um atendimento especializado com adequações curriculares e acessibilidade/mobilidade de acordo com as necessidades básicas apresentadas pelo indivíduo. Gerar um processo em que todos compartilhem da inclusão

de modo a contribuir com a formação de uma nova e avançada estrutura social no país. A ação pedagógica, com certeza, promove mudanças na conjunta profissional e articula novas descobertas para que o processo inclusivo ocorra com legalidade e traga embasamento aos professores atuantes em regência, proporcionando condições reais à inclusão. (POZZER, 2015, p. 26).

Um ponto relevante a respeito da disciplina LIBRAS no currículo dos cursos de licenciatura é que seja necessária uma carga horária que realmente ofereça um certo domínio sobre a língua, não estamos falando sobre fluência; o que demandaria mais tempo para se efetivar, estamos falando de um currículo compatível com a realidade do professor e dos estudantes da rede pública de ensino:

Em consonância com o currículo, que aborda sua preocupação em buscar caminhos que promovam a escolarização das pessoas, porém, até o momento não há um próprio para atender essas pessoas de modo a proporcionar educação com qualidade, dignidade e compromisso no próprio sistema de ensino superior que os 'forma', que lhes garanta o título de licenciatura plena. Então se faz necessário discutir e avaliar os componentes curriculares, revisar ementas, inserir práticas pedagógicas, adaptações e adequações nos cursos de formação do professor, para que este propicie ao estudante da educação básica o acesso ao ensino superior para que possa superar as dificuldades e em contrapartida a educação atinja seu objetivo. Educação para todos. (POZZER, 2015, p. 28).

Quando se propõe *incluir* não pode assimilar a ideia de *inserir* o estudante em classe pura e simplesmente; mencionamos anteriormente que a inclusão é um processo complexo, lento e progressivo; não é tarefa fácil romper com velhos paradigmas pois o ato de educar visa reconstruir, transformar, reelaborar antigos conceitos, facilitar a aprendizagem, mediar, inovar, intermediar a teoria/prática para promoção da inclusão escolar de fato. Um questionamento a se fazer nesse contexto é: **Qual o real papel dos professores no contexto das políticas públicas no que tange a inclusão do surdo na escola regular?**

O papel do professor tem sido bastante enfatizado no que envolve a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Alguns autores se referem a esse profissional como "peça estratégica" na chamada educação inclusiva. Outros estudiosos enfatizam que entre as atribuições dos professores está a de criar situações para que os alunos com deficiência possam contribuir nesse novo contexto educacional em sala de aula de maneira que suas limitações não se evidenciem. (ALMEIDA, 2012, p. 38).

No contexto das políticas públicas, na sua estrutura, o objetivo dentre tantos é promover uma educação com qualidade acessível a todos os estudantes, porém, uma das barreiras é o despreparo dos professores e muitas vezes atrelado a resistência à mudanças, os mesmos não conseguem lidar com a especificidade:

Não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de estudantes com problema de disciplina e aprendizagem. (ALMEIDA, 2012, p. 39).

Quanto aos cursos de formação continuada para professores que possuem surdos em suas classes, estes precisam fluir com qualidade, na maioria dos casos, esses cursos são realizados num curto período de tempo pelas secretarias de educação, esse fato também se remete aos cursos de Libras (quando acontecem) no ambiente escolar, portanto, é uma realidade a se questionar:

Percebe-se que em nosso país, dentre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de língua de sinais/língua portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo, etc. Mas, na prática, o que se percebe é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aulas regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes, os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores em sua maioria, sem conhecimento mínimo de Libras e, algumas vezes subsumido por uma carga horária exaustiva não têm tempo para buscar uma formação continuada na área. Carece-se também de cursos de Libras básico e principalmente avançado, pois o estudo da língua em seus aspectos gramaticais ainda é restrito em nosso país justamente porque faltam professores formados nessa área. (TAVARES E CARVALHO, 2010, p.3-4 *apud* ALMEIDA, 2012, p. 42).

Vale frisar que muitas escolas inclusivas que recebem estudantes surdos não possuem intérpretes o que dificulta todo o trabalho pedagógico, pois muitos estudantes não são oralizados para leitura labial e convenhamos não contribui satisfatoriamente na aprendizagem, há casos em que o surdo desconhece a língua de sinais dificultando o trabalho do intérprete. É imprescindível que haja sintonia entre o docente e o intérprete até porque posso afirmar com conhecimento de causa que o intérprete pode apontar os pontos positivos e as principais dificuldades, bem como auxiliar nas correções de provas no que tange a interpretação, uma vez que os surdos têm dificuldade na escrita da língua portuguesa.

METODOLOGIA

Para desenvolvimento da pesquisa partimos do método de investigação dedutivo-hipotético; a partir de uma problemática relevante no que se refere ao estudo da LIBRAS na formação dos docentes da rede pública de ensino médio em Manaus. A pesquisa tem como enfoque principal a relevância das formações iniciais e continuadas para os docentes que têm em suas classes estudantes surdos e os impactos que a ausência dessas formações podem trazer à aprendizagem dos discentes, bem como a relevância do ensino das Libras como ferramenta necessária ao educador a fim de se engajar à realidade da pessoa surda e corroborar através de suas práticas docentes os meios para que o estudante construa seu conhecimento. A natureza da pesquisa é aplicada que visa a solução de problemas do cotidiano escolar. A abordagem do estudo é qualitativa e quantitativa, além de fenomenológica e exploratória.

Participaram da pesquisa 65 estudantes do 1º e 2º anos do ensino médio e 12 estudantes surdos inclusos do turno matutino da Escola Estadual Desembargador André Vidal de Araújo e 25 professores.

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

- a) Pesquisa Bibliográfica: abordando a educação especial inclusiva de uma forma mais abrangente, em seguida, nossa abordagem voltou-se para a surdez, tendo como parâmetro os autores de referência na área.
- b) Pesquisa Documental: recorreremos à legislação nacional e estadual no que se refere a educação inclusiva e formação de professores.

c) Aplicação de questionários e entrevista à coordenação da educação especial da Secretaria de Educação do Amazonas e no Centro de Apoio ao Surdo (CAS). Os resultados obtidos nos fornecerão um panorama geral de como são realizadas as formações docentes e os cursos de Libras promovidos pela SEDUC aos docentes que têm estudantes surdos em suas classes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ficou constatado através da pesquisa de campo que a maioria dos docentes não tem conhecimento na língua brasileira de sinais que foi sancionada através da Lei 10.436/2002, reconhecendo como primeira língua da pessoa surda a Libras e a língua portuguesa como segunda língua.

Na escola onde se desenvolveu nossa pesquisa de campo foi constatado através dos resultados obtidos que a mesma tem intérpretes nas salas onde tem estudantes surdos, destacamos que esse profissional é uma peça fundamental, sem ele todo o trabalho docente ficaria prejudicado, como dissemos antes, a maioria dos docentes não sabe libras. A escola tem realizado ações que visam a inclusão: jogos, teatro, seminários, danças e curso de libras básico para estudantes, servidores e professores.

Os estudantes surdos inclusos nas salas de aula ensinam Libras aos colegas que desejam aprender, sendo uma forma de propagar a língua e apoio aos professores quando solicitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo propõe algumas sugestões sobre a temática Formação de Professores, Libras/ Inclusão Escolar buscando melhorias do aprendizado discente e promoção da inclusão escolar:

- a) Elaboração do Plano Político Pedagógico, se já existe é preciso revisá-lo periodicamente com todos os envolvidos no processo, adequando-o às necessidades e realidade do alunado.
- b) Formar parcerias com a secretaria estadual de educação do Estado promovendo palestras sobre inclusão e surdez, promovendo a sensibilidade entre os estudantes.
- c) Solicitar periodicamente cursos de capacitação de LIBRAS da secretaria de educação para os docentes, além de palestras sobre a surdez afim de que o docente conheça um pouco do universo surdo.
- d) Elaborar projetos que visem a integração entre os estudantes promovendo a diversidade.
- e) Promover cursos de LIBRAS na escola com a participação dos docentes e intérpretes de libras com a finalidade de difundir a língua da pessoa surda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. *Libras na Formação de Professores: percepções dos alunos e da professora*, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

BRASIL. *A Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*, Brasília, 2004.

_____. Decreto lei Nº 5626, de 22 de dezembro de 2005; Presidência da República (Casa Civil), disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 15 de Agosto de 2017.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*; Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*; Presidência da República (Casa Civil), criada pela lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 12 de Agosto de 2017.

_____. *Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002: dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e da outras providências*; Presidência da República (Casa Civil). Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 25 de Maio de 2017.

_____. *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*; Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2014.

MIRANDA, Theresinha Guimarães, GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares*, Editora da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

NASCIMENTO, Maria das Graças de Arruda& SILVA, Yrla Ribeiro de Oliveira Carneiro. *A Formação de Professores Para Atuação na Escolarização de Surdos: uma reflexão sobre o currículo de formação inicial*, 2012.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*; Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília, 1997.

POZZER, Angélica. *A inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores*, Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Uri; Frederico Westphalen, 2015.

SASSAKI, Romeo Kasumi. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*, 3ª Ed, Rio de Janeiro, editora WVA, 1997.

SOUZA, Vilma Aparecida de. *Formação de Professores Para a Educação de Estudantes Surdos*, Uberlândia, 2015.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. *Inclusão: Um guia para educadores*, Porto Alegre, Artmed, 1999; reimpresso em 2007; tradução para o português Magda França Lopes.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. *A Identidade surda do surdo que se quer fazer ouvir*, Belo Horizonte, 2008.



A avaliação e a aprendizagem dos estudantes surdos de uma escola pública de Manaus

Evaluation and learning of deaf students at a public school in Manaus

Gláucia da Costa Moreira

Prof.^a Dr.^a da Escola Estadual Des. André Vidal de Araujo. Secretaria de Educação do Estado do Amazonas- SEDUC. Manaus-AM. ORCID <https://orcid.org/0009-0007-2202-2760>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.3

RESUMO

Este estudo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado em Ciências da Educação, cujo tema era voltado para a avaliação e a aprendizagem de estudantes surdos de uma escola pública da cidade de Manaus, estudo realizado na Escola Estadual Desembargador André Vidal de Araújo, em Manaus, no ano de 2015. A maioria dos estudantes surdos tem dificuldades principalmente na escrita da língua portuguesa, a maioria deles conhece a LIBRAS, outros não são oralizados. A pesquisa de campo se desenvolveu com 20 alunos de duas turmas (9º ano e 1º e 3º anos do ensino médio). A partir de entrevistas (professores, estudantes, pedagogos e intérpretes), um questionário e visitas ao CAS (Centro de Apoio ao Surdo) e SEDUC além de levantamentos bibliográficos sobre o assunto. O objetivo do estudo foi de analisar as diversas situações sociais, pedagógicas e familiares que possam exercer influência sobre o aprendizado escolar de alunos surdos da escola estudada durante o ano letivo de 2015. Os resultados da pesquisa confirmaram que a Inclusão Escolar na prática envolve vários elementos fundamentais como: formações e capacitações docentes, sala de recursos, sala de mídias, entre outros. O presente estudo visa contribuir para a educação inclusiva, em especial a de surdos, diante dos desafios diários no cotidiano escolar é necessário que nós professores, estejamos cientes da necessidade de planejamento de aulas que colocadas em prática visem colaborar com o aprendizado discente.

Palavras-chave: surdez. educação inclusiva. aprendizagem. avaliação.

ABSTRACT

This study was prepared from the master's thesis in Education Sciences, whose theme was focused on the evaluation and learning of deaf students from a public school in the city of Manaus, a study carried out at the Escola Estadual Desembargador André Vidal de Araújo, in Manaus, in 2015. Most deaf students have difficulties, especially in writing the Portuguese language, most of them know LIBRAS, others are not oral. Field research was carried out with 20 students from two classes (9th grade and 1st and 3rd grades of high school). Based on interviews (teachers, students, pedagogues and interpreters), a questionnaire and visits to the CAS (Support Center for the Deaf) and SEDUC, in addition to bibliographic surveys on the subject. The aim of the study was to analyze the various social, pedagogical and family situations that may influence the academic learning of deaf students at the school studied during the 2015 school year. The survey results confirmed that School Inclusion in practice involves several fundamental elements such as: teacher education and training, resource room, media room, among others. This article aims to contribute to inclusive education, especially that of the deaf, in the face of daily challenges in the school routine, it is necessary for us teachers to be aware of the need to plan classes that, when put into practice, aim to collaborate with student learning.

Keywords: Deafness. Inclusive Education. Learning. Assessment.

INTRODUÇÃO

As diversas políticas públicas implantadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas a fim de democratizar e acessibilizar o ensino facilitando a aprendizagem nas escolas da rede pública e particular, é uma forma tornar viável mudanças significativas em vários aspectos, principalmente no que se refere a Inclusão Escolar, termo esse que não é novo, porém urgente que se coloque em prática o que fora proposto no Plano Nacional de Educação (2014-2024):

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (META 4).

ESTRATÉGIA 4.4 garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

Mesmo com os significativos avanços na Educação Especial, ainda não são suficientes para melhorias efetivas no ensino e da aprendizagem dos discentes que tem necessidades educacionais especiais. Alguns entraves ainda persistem, por exemplo: salas de aula superlotadas, carência de salas adaptadas e falta de recursos humanos e materiais. Por outro lado, os governos Federal, Estadual e Municipal têm criado projetos de lei e capacitação de professores e demais ações nas escolas para sensibilizar a sociedade, as famílias e a comunidade escolar. Nesse contexto, há um profissional de relevância, o intérprete de libras, sem o qual ficaria prejudicado o processo ensino-aprendizagem.

Esse profissional é o elo que permite ao docente conhecer melhor o estudante, suas necessidades educacionais, bem como seu potencial, esse trabalho em conjunto permitirá que os discentes logrem êxito levando em conta as suas habilidades. É relevante mencionar que os estudantes ouvintes são importantes nesse processo, pois na escola pesquisada os estudantes surdos se sentem acolhidos e ensinam a LIBRAS aos ouvintes. O presente estudo visa colaborar com os docentes a partir das suas práticas pedagógicas cotidianas, bem como a comunidade estudantil.

A AVALIAÇÃO E A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

No contexto do ensino-aprendizagem em se tratando dos modelos avaliativos implementados nas escolas públicas brasileiras, muitas das vezes verificam-se que estes podem se tornar um fator punitivo ou negativo quanto ao rendimento escolar dos estudantes.

De acordo com Chueiri (2008) o termo avaliar que faz parte do cotidiano das sociedades humanas; traz no seu bojo; na maioria das vezes a ideia de: 1- determinar o valor. 2- julgar. 3- comparar. 4- medir.

Partindo-se deste princípio, considerando-se o âmbito escolar; a avaliação serve de termômetro para verificar se as metodologias, bem como as estratégias pedagogicamente empregadas estão surtindo os resultados positivos esperados, espera-se que o estudante esteja logrando êxito tendo como base as diversas áreas do conhecimento necessárias para a sua formação.

Ela não deve ser encarada como punição; rotulando os alunos que não alcançaram uma média estipulada ou apenas para obtenção de uma nota mínima para que o aluno seja aprovado. Os diversos métodos avaliativos por si só não podem indicar ou medir a aprendizagem, esse acaba se tornando uma esfera bastante complexa.

Tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2.6.2, p. 51-52), a avaliação é composta por 03 dimensões básicas, a saber:

- I- a avaliação da aprendizagem.
- II- avaliação interna e externa.
- III- avaliação de redes da educação básica.

A partir destes pontos descritos; o item I vem justamente reforçar o que foi descrito anteriormente, a avaliação da aprendizagem deve englobar o conjunto de habilidades do educando, conhecimento, valores adquiridos e, não somente, verificar se o mesmo conseguiu “acumular” conhecimento em sala de aula.

Em relação aos estudantes surdos, esses elementos que compõem a avaliação escolar nos permite saber se eles estão de fato galgando conhecimento a partir de suas habilidades e competências, como fora descrito anteriormente no resumo deste artigo, esses estudantes não dominam a língua portuguesa na forma escrita, pelo menos a maioria.

Ressaltamos a importância do intérprete que vai fazer essa ponte com o professor em sala de aula, é imprescindível que as escolas também elaborem anualmente seu Projeto político Pedagógico com os objetivos e metas a serem alcançadas, enfatizamos também as parcerias também são de fundamental relevância: família, comunidade, secretaria de educação, palestrantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) foi elaborada tendo como um de seus objetivos oferecer condições ao educando através das instituições de ensino públicas e particulares para que este possa galgar êxito tanto no cotidiano escolar quanto no profissional, no entanto, é necessário também o envolvimento das comunidades locais e das famílias dos estudantes.

Ainda abordando sobre as questões avaliativas nas instituições escolares, Libâneo (2012, p. 42-43), nos remete a ideia de que as atuais políticas públicas devem ser compreendidas a partir de um panorama mais complexo as quais incluem os aspectos políticos, econômicos, culturais e geográficos e que as reformas educativas nos últimos 20 anos em vários países europeus e americanos reforçam a ideia de um sistema capitalista, sob a perspectiva neoliberal que interfere na economia, alimentando o desenvolvimento técnico científico, gerando um enorme contingente de desempregados, incluindo nesse panorama os problemas sociais de diversas naturezas.

Diante dessa realidade neoliberal, o autor sugere que cada país reveja suas políticas públicas, dentre elas: reorganização curricular, novas políticas de gestão escolar e novas atribuições aos professores:

As políticas de diretrizes educacionais dos últimos vinte anos, com raras exceções, não têm sido capazes de romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas. Por um lado, estabelecem-se políticas educativas que expressam intenções de ampliação da margem de autonomia e de participação das escolas e dos professores; por outro, verifica-se a parcimônia do governo nos investimentos, impedindo a efetivação de medidas cada vez mais necessárias a favor, por exemplo, dos salários, da carreira e da formação do professorado, com a alegação de que o enxugamento do Estado requer a redução de despesas e do déficit público, o que acaba imprimindo uma lógica contábil e economicista ao sistema de ensino (LIBÂNEO, 2012 p. 45-46).

De acordo com Beyer (2013, p. 31), deve informar ao aluno o seu progresso, as metas que ele tem alcançado e o que ele precisa melhorar enquanto sujeito participativo do processo

educacional:

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, é, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos. (BEYER, 2013, p. 30).

Conforme Luckesi¹, a avaliação como um recurso a mais que o professor pode utilizar para a construção do conhecimento tanto na vida do educador quanto na vida do educando; ela não deve ser entendida como uma prática ameaçadora ou tirana nem confundida com exames classificatórios ou excludentes. Ela é inclusiva, diagnóstica, democrática e construtiva, que incide em tomada de decisão em prol do educando para melhorias das práticas pedagógicas.

Em se tratando da avaliação escolar diagnóstica e democrática, para que ela alcance os efeitos positivos de crescimento esperados, devemos levar em consideração que o professor que atua como agente facilitador do processo da aprendizagem reveja suas práticas de ensino, favorecendo a mudança; esta deve ser encarada como desafio indispensável aos envolvidos no processo de construção do conhecimento:

A avaliação diagnóstica realizada com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto a avaliação possibilita a autocompreensão. O professor, na medida em que está atento ao andamento do aluno, poderá através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo deficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e necessidades de avanço. Além disso, os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação poderão auxiliar o aluno num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos da aprendizagem. (SANTOS, 2007, p. 11).

A avaliação escolar é progressiva, reflexiva, dinâmica; passível de mudanças, não deve ser aplicada com finalidade meramente mecânica, cumulativa a se cumprir para informar dados estatísticos, deve ter a finalidade de informar o que precisa ser ajustado para que haja avanços:

Avaliação não pode ser de cunho decorativo ou uma máscara apenas, voltada à complementação de nota. Os resultados da avaliação devem ser a chave para a tomada de decisões sobre o que deve ser reforçado ou retocado, ou seja, um diagnóstico que leve à análise da realidade, para que se possa captar os subsídios a tomar as decisões no sentido de superar os problemas constatados. A avaliação deve servir, antes de tudo, como uma possibilidade de reflexão, senão permanente, ao menos sobre as deficiências surgidas. Mais ainda, não deve estar presa a argumentos ou padrões, ao contrário, deve ser encarada como uma escala para justamente formar ou fundamentar tais padrões, sejam eles de conduta ou diretamente ligados à aprendizagem. (SANTOS, 2007, p.12).

Endossando o que já fora descrito anteriormente, para que o aprendizado do educando evolua se faz necessário romper com as velhas estruturas pedagógicas de ensino, a maioria das escolas regulares ainda utilizam-se dos métodos avaliativos para medir ou classificar o conhecimento dos estudantes:

Historicamente passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de 'avaliação da atividade escolar', mas, na sua verdade, continuamos a praticar 'exames. (LUCKESI, 2003, p. 11 *apud* CHUERL, 2008, p. 6).

¹ Cipriano Carlos Luckesi é professor de pós-graduação em Educação pela UFBA (Universidade Federal da Bahia).

A Avaliação Escolar na Perspectiva Inclusiva

Para compreendermos melhor sobre o modelo de avaliação escolar ideal que deveria se processar na instituição escolar e de que forma acontece na prática, devemos recorrer novamente a LDB Lei N° 9394/96, Seção II, determina que:

Art.29: A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros e AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

- I- o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular.
- II- a oferta do atendimento educacional especializado.
- III- formação dos professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.
- IV- a participação da comunidade escolar.
- V- acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos imobiliários e equipamentos e nos transportes.
- VI- a articulação das políticas públicas intersetoriais. (LDB 9394/96 *apud* CARNEIRO, 2015, p.125-126).

O sistema de ensino público brasileiro tem apresentado avanços em vários níveis, inclusive na educação especial, porém, quando se trata de avaliação escolar na classe regular inclusiva, a missão do docente é árdua no sentido de aproveitar as potencialidades de todos os alunos da classe, a partir de uma pedagogia democrática como determina a lei.

Muitas instituições de ensino não oferecem uma estrutura adequada para esses estudantes, em se tratando de alunos surdos, há instituições que não dispõem de intérpretes, gerando um entrave no trabalho docente, cabendo ao mesmo elaborar várias estratégias de ensino, incluindo provas escritas adaptadas, o que nem sempre é possível, para que os objetivos traçados sejam alcançados, partindo do princípio de que a inclusão escolar envolve todos no processo do ensino-aprendizagem.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação CNE/CEB Nº02, de 11 de Setembro de 2001, ao instituir as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determina:

Art. 4º: Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas de etárias e se pautará em princípios éticos, políticos de modo a assegurar:

I- A dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social.

II- A busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimento, habilidades e competências.

III- O desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001, p.1 *apud* MIRANDA E GALVÃO FILHO, 2012, p. 481).

A avaliação escolar deve ter um caráter acolhedor, não segregacionista e taxativo que não oferece ao educando com necessidades educacionais especiais, a oportunidade de crescer em seu próprio ritmo, a tarefa do professor já enfatizada anteriormente como facilitador; justamente é a de elaborar mecanismos de aprendizagem e de avaliação e adequá-los à realidade dos estudantes.

Todavia, a realidade educacional das escolas públicas brasileiras está aquém do ideal, dispostos nos documentos legais, levando em conta as inúmeras políticas públicas, é necessário romper com os métodos tradicionais de avaliação escolar, é imprescindível que as secretarias de educação tenham a iniciativa de promover cursos periódicos de formação e capacitação de professores para que estes possam elaborar provas escritas e estratégias de avaliação diferenciadas e apropriadas, as quais necessitam de tempo e disponibilidade para que se efetivem na prática.

METODOLOGIA

Para desenvolvimento da pesquisa partimos do método de investigação dedutivo-hipotético; a partir de uma problemática relevante no que se refere ao aprendizado e avaliação dos estudantes surdos inclusos nas escolas regulares cujo problema poderá ser refutado ou não a partir das observações e análise de campo.

A pesquisa visa identificar alguns dos fatores sociais, cognitivos, familiares e pedagógicos que possam interferir na aprendizagem dos alunos surdos, abordando no contexto a importância da inclusão para o sucesso da aprendizagem.

Quanto a abordagem do estudo, escolhemos a abordagem qualitativa e quantitativa, fenomenológica e exploratória. A partir da coleta de dados e os resultados obtidos poderão colaborar na interpretação dos fenômenos estudados.

A natureza da pesquisa é aplicada, isto é, objetiva; com intuito de gerar conhecimento para serem aplicados visando a solução de problemas específicos do cotidiano escolar.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, o estudo se desenvolveu em 03 momentos:

- a) Pesquisa Bibliográfica: abordando a educação especial inclusiva de uma forma mais abrangente, em seguida, especificamente sobre a surdez.
- b) Pesquisa Documental: recorrendo às legislações nacional e estadual, no que diz respeito à educação inclusiva.
- c) Aplicação de questionários: cujos resultados forneceram um panorama geral de como é desenvolvida a aprendizagem na escola alvo do estudo.

Os meios de investigação para a realização da pesquisa:

- a) Pesquisa bibliográfica: no primeiro momento, iniciou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema Educação Especial Inclusiva; direcionando no segundo momento, para o tema surdez. Utilizou-se também documentos da própria escola, local a ser estudado.
- b) Pesquisa documental: a pesquisa documental norteou-se em fontes diversas, tais como: revistas, livros, artigos de periódicos da plataforma Scielo, Google Acadêmico e documentos oficiais.
- c) Pesquisa de campo: A pesquisa se desenvolveu a partir das observações das aulas nas turmas com alunos inclusos, observando a dinâmica escolar, posteriormente, entrevistas a fim de conhecer o cotidiano dos estudantes da escola alvo da pesquisa.

Em relação a análise da coleta dos dados a partir das respostas dos questionários (professores, estudantes, pedagogo) os dados foram ordenados de forma sistemática em percentuais cujos resultados proporcionaram dados quantitativos para análise da problemática e das hipóteses formuladas no início da pesquisa.

Local: Escola Estadual Desembargador André Vidal de Araújo.

1- Caracterização:

- a) Localização: Avenida Timbiras S/N, Cidade Nova I.
- b) Turno: Matutino.
- c) Séries e turmas:
 - I. Ensino Fundamental II: 9º ano 04.
 - II. Ensino Médio: 1º 04; 3º 02.

Resultados e Discussões

Participaram do nosso estudo 20 estudantes, 20 professores e 1 pedagogo:

- a) 10 alunos do 9º ano 4, dos quais; 05 são surdos.
- b) 05 alunos do 1º ano 4, dos quais, 1 é surdo.

c) 05 alunos do 3º ano 2, dos quais, 1 é surdo.

Observamos aqui que a escola possui um problema que se tornou corriqueiro na maioria das escolas que trabalham com educação inclusiva: a falta de clareza e de subsídios para o trabalho com a Educação Especial e suas variantes. Certamente esta é uma importante matriz que ajuda a explicar as dificuldades em promover o real aprendizado entre alunos com algum tipo de deficiência. Os documentos e leis da educação brasileira são imprecisos quanto aos procedimentos em sala de aula. Mesmo o novo Plano Nacional de Educacional (PNE 2014-2024) e suas extensões locais (planos estaduais e municipais) pouco se ocuparam com o problema.

O PNE apresenta apenas 1 meta específica relacionada com a Educação Especial. E mesmo o conjunto de estratégias desta meta se apresenta vago e sem medidas práticas que possibilitem de fato a inclusão dos alunos deficientes. Não estamos dizendo aqui que nada está sendo feito, mas é inegável que tudo o que foi adotado como medida de promoção do aprendizado por alunos com alguma deficiência teve alcance curto e restrito,

Vemos então que o planejamento e orientação podem de fato existir, mas é explícito que o modo como vem sendo realizado não possibilita aos professores que haja compreensão ampla dos problemas e nem dos modos como eles deverão ser abordados em sala de aula para promoção do aprendizado de alunos com deficiências.

Os alunos da escola pesquisada são adolescentes do turno matutino, um fato comum na Educação Especial é a distorção idade/série, situação que ocorre por inúmeros fatores, dos quais, podemos citar o fator social, econômico e pedagógico. Alguns alunos ouvintes e surdos estão dentro da faixa etária condizente com a série em que estuda, contudo, 2 alunos do 9º ano (17 anos), são fora da faixa etária em relação à série em que estudam, sendo que 1 aluna é surda; 2 alunos são maiores de idade (18 e 21 anos) que estudam no 3º e 1º anos; respectivamente, sendo que o aluno de 21 anos é surdo e possui uma leve deficiência mental, mesmo estando fora da faixa etária/série, acompanha as aulas com a ajuda do professor intérprete.

A maioria dos alunos é do sexo feminino (60%) e tem pouco domínio sobre a Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS. Durante a pesquisa, observamos que a escola estudada não possui um Projeto Político Pedagógico atualizado, por outro lado, os professores desenvolviam projetos que visavam inclusão: feira de ciências, teatro, danças. Os estudantes surdos se mostraram satisfeitos no ambiente escolar e pelas relações de amizade e empatia por parte dos estudantes ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática central desse trabalho referia-se à verificação da existência de problemas sociais, familiares e pedagógicos que poderiam influenciar de modo negativo o processo de aprendizado dos alunos surdos da Escola Estadual André Vidal de Araújo.

Quanto aos alunos surdos, na maioria das vezes ele está inserido na sala de aula comum, contudo, não incluso; um dos fatores é a não compreensão da língua portuguesa e o pouco conhecimento ou a falta dele em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) pelos docentes, reconhecida pela legislação brasileira como a primeira língua da comunidade surda através da lei nº 10.436, desde 2002.

Recomendamos elaboração projetos e parcerias que promovam a inclusão e a aprendizagem de todos os estudantes. Em relação a avaliação escolar, é necessário levar em conta as habilidades e potenciais dos estudantes surdos ou não, não deve ser taxativa ou punitiva. A escola estudada possui falhas e potenciais. Mas é inegável que o trabalho ali desenvolvido é de suma importância para o futuro e sucesso desses jovens.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na Escola (de alunos com necessidades educacionais especiais)*, 4ª Ed, Porto Alegre, Mediação 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*; Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.* Disponível em www2.camara.leg.br. Acesso em 08 de Abril de 2016.

_____. *Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002: dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências*; Presidência da República (Casa Civil), disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 25 de Maio de 2016.

_____. *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*, Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2014.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB Fácil, 23ª Ed*, Rio de Janeiro, Vozes, 2015.

CHUEIRI, Maria Stela Ferreira. *Concepções Sobre Avaliação Escolar: estudos em avaliação educacional*, v.19, nº39, jan/abr, 2008.

LIBANEO, José Carlos. *Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização*, 10ª Ed, São Paulo, Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*, 22ª Ed, São Paulo, Cortez, 2011.

MIRANDA, Theresinha Guimarães, e GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares*, Salvador, Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

SANTOS, Monalize Rigon dos, e VARELA, Simone. *A Avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental*. *Revista Eletrônica da Educação* Ano I nº01 ago/dez 2007.



A inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular da Escola Estadual Professora Maria da Graça Nogueira, na cidade de Maués, Amazonas

Elielbi Lira Figueiredo

Mestra em Ciências da Educação pela UNIDA e professora da SEDUCAM- Secretaria de Educação do Amazonas

Lidiane Silva Uchôa

Doutoranda em Ciências da Educação-UNIDA e professora da SEDUCAM- Secretaria de Educação do Amazonas

Luciane Uchôa Yoshi

Mestra em Ciências da Educação-UNIDA e professora da SEDUCAM- Secretaria de Educação do Amazonas

Joriselma Fernandes da Silva

Mestra em Ciências da Educação-UNAEDS e professora da SEDUCAM- Secretaria de Educação do Amazonas

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.4

RESUMO

Esta abordagem expõe a influência de diversos fatores no processo de inclusão positiva de alunos surdos, no Ensino Regular da Escola Estadual Professora Maria da Graça Nogueira, na Cidade de Maués – Amazonas, Brasil, ano 2019”. Tem como objetivo analisar os fatores que influenciam no processo de inclusão torna-se pertinente descrever e convém destacar sobre as capacidades comunicativas desenvolvidas pelos alunos inseridos nessa escola de ensino regular. Diante desse contexto, pode-se afirmar que a gestão democrática e a capacitação dos profissionais para atender à necessidade dos alunos com deficiência são fatores imprescindíveis para que exista inclusão e permanência dos alunos na escola regular. Quando essa questão é discutida, torna-se indispensável rever um conjunto de fatores que são primordiais ao processo de inclusão e permanência dos alunos surdos na escola regular. Nota-se que cada indivíduo se torna peça importante nessa construção e que a gestão escolar deve contribuir para que essas mudanças ocorram de forma positiva no contexto escolar.

Palavras-chave: inclusão escolar. alunos surdos. capacidades.

ABSTRACT

This approach exposes the influence of several factors on the process of positive inclusion of deaf students, in the Regular Education of the State School Professor Maria da Graça Nogueira, in the City of Maués – Amazonas, Brazil, year 2019”. It aims to analyze the factors that influence the inclusion process becomes pertinent to describe and it is worth highlighting the communicative skills developed by the students inserted in this school of regular education. Given this context, it can be stated that democratic management and the training of professionals to meet the needs of students with disabilities are essential factors for there to be inclusion and permanence of students in regular school. It is noted that each individual becomes an important part in this construction and that school management should contribute so that these changes occur in a positive way in the school context.

Keywords: school inclusion .deaf students .inclusion process .capacities.

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa analisar os fatores que influenciam no processo de inclusão positiva dos alunos surdos dentro do sistema regular de ensino na da Escola Estadual Professora Maria da Graça Nogueira, cidade de Maués, no Amazonas, Brasil, durante o ano de 2019. A inclusão significa o ato de incluir coisas ou pessoas em grupos e núcleos que antes não faziam parte. Neste contexto, está a inclusão no âmbito educacional. De acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (1988) 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.

A inclusão escolar visa o acolhimento a todas as pessoas no sistema de ensino, independente de classe social, cor e condições físicas e psicológicas. Nestes termos estão incluídas as pessoas com deficiência, que passaram a ter direitos garantidos após um histórico bastante

recente de lutas e de reconhecimento, como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), que em seu Parágrafo 2, garante às pessoas com deficiência gozar de todos os direitos estabelecidos nesta Declaração. “[...] sem nenhuma exceção, e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião”. Nesse período, o Brasil usava uma tendência mundial para o atendimento educacional, mas foi a partir 1988 que a educação das pessoas com deficiência passou a ser dever do Estado conforme está descrito no art. 208, Inciso III da Constituição Federal de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (VARGAS E GOBARA, 2007).

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecido também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 2º considera pessoa com deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva.

Dessa forma, em 1990, expandiu-se com força a defesa de uma política educacional voltada para a inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais. Neste contexto, a comunidade surda também foi contemplada, havendo assim, um grande incentivo para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares (de ouvintes). A redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004, em seu art. 5º, §1º, considera Pessoa Surda ou com Deficiência Auditiva: “Pessoa com perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais(...)”. Independente da deficiência, a educação escolar deve contribuir para o desenvolvimento social e psicológico do aluno, possibilitando com que este possa se tornar um indivíduo autônomo, participativo, crítico e capaz de se relacionar com os outros.

O processo de inclusão positiva dos alunos surdos no sistema regular de ensino, ainda demonstra divergências, pois de um lado, a educação inclusiva é compreendida como direito e como quebra de preconceitos, por outro, existem críticas referentes à aprendizagem do aluno surdo que pode ser comprometida. Conforme ressalta os autores Amorin, Costa e Walker (2015, p.27)),

Por mais que o direito à educação para todos seja reconhecido, a inclusão dos alunos surdos requer muito trabalho e empenho de todos os envolvidos no processo: aluno surdo, aluno ouvinte, família, professores e demais atores da escola. Com base nessa ótica crítica, quando se compreende que a inclusão requer estudar a realidade de cada indivíduo, nesse caso, os alunos surdos, devem ser acompanhados de um professor especialista, que construa a aprendizagem significativa do mesmo. Às escolas públicas em sua maioria, não contam com esse tipo de profissional, um descaso ao público que deve ser inserido no contexto de inclusão e, lógico permanecer.

Fatores determinantes que influenciam na inclusão de alunos surdos no sistema educacional brasileiro

Em 1996 foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), especificamente no Capítulo VI foi definida a Educação Especial e o papel do governo em relação aos alunos com deficiência. De maneira geral, essa lei estabelece que esses alunos, ao serem matriculados nas escolas regulares, têm o direito de receber um apoio de especialistas e de suporte material, assim como deve haver uma preparação dos professores para lidar com estes alunos. A Constituição de 1988 é considerada o marco para a inclusão educacional das

peças com deficiência no Brasil, pois foi a partir desta que o Estado passou a assumir legalmente a responsabilidade pela educação com a garantia de um atendimento especializado. Com o apoio dessa legislação, respaldada na LDB, as escolas regulares passaram a receber esses alunos e iniciou-se esse processo de inclusão, o que até então não havia mecanismos legais para exigir do Estado tal responsabilidade, que já era uma preocupação remota da sociedade (VARGAS E GOBARA, 2007).

O que se observa é que em termos de política pública, a sociedade brasileira está relativamente respaldada, as leis, decretos e portarias afirmam isso. Por exemplo, atualmente o governo está colocando em prática a lei que determina aos cidadãos providenciarem pisos táteis em suas calçadas, isso para ajudar o deslocamento dos cegos.

Existem pessoas, entretanto, que não acham necessárias essas medidas alegando que os cegos não vão ficar andando em frente às suas casas. Esses argumentos são evidências de que é preciso haver uma conscientização da população em geral. E como a sociedade é formada por pessoas de várias índoles e vontades, cabe ao Estado criar leis para organizar e regular o convívio das mesmas em lugares públicos e dar acessibilidade para os portadores de necessidades especiais. Preocupados com a inclusão das pessoas com deficiência.

É pertinente mencionar, constituindo-se em um documento inspirado no princípio de integração e no reconhecimento do período de 7 a 10 de junho de 1994, mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos, reuniram-se em uma conferência em Salamanca, na Espanha. Outro documento relevante conferência organizada pelo governo espanhol, em cooperação com a UNESCO, a Declaração de Salamanca de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais e uma linha de ação, constituindo-se em um documento inspirado no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escola para todos” (UNESCO, 1990). Com ênfase nesse documento, é indispensável destacar que No período de 7 a 10 de junho de 1994, mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos, reuniram-se em uma conferência em Salamanca, na Espanha.

A conferência organizada pelo governo espanhol, em cooperação com a UNESCO, a Declaração de Salamanca de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais e uma linha de ação, constituindo-se em um documento inspirado no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escola para todos” (UNESCO, 1990).

Seguindo essas orientações e declarações positivas a respeito dessas políticas de inclusão escolar, nota-se que as possibilidades de transformação dessa realidade, é promover a acessibilidade nas escolas públicas. Levando em consideração a infraestrutura adequada e equipamentos tecnológicos especiais.

Alunos surdos no contexto escolar e sociedade

A inclusão é um assunto recorrente na atualidade escolar. Vivenciam-se diversas formas de incluir, seja por alguma necessidade especial, etnias, condição social, enfim, existem inúmeras possibilidades para se inserir uma pessoa em uma determinada sociedade. Mas o que realmente é esperado atualmente é a efetivação da inclusão no contexto escolar, e de acordo com o

foco desse trabalho, para as pessoas surdas (GALETTO, PRATES, *et al.*, 2016).

Diante dessas possibilidades, alguns autores, como Amorim, Costa e Walker (2015) chamam a atenção sobre a educação inclusiva, ao qual compreendem como direito de todo cidadão, sendo base para sua formação por mais que o direito à educação para todos seja reconhecido, sendo base para sua formação. Por mais que o direito à educação para todos seja reconhecido, esse processo requer muito trabalho e empenho, pois na visão desses autores a inclusão de fato:

(...) é uma conquista que exige muito estudo, trabalho e dedicação de todos os envolvidos no processo do aluno: aluno surdo e ouvinte, família, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e demais elementos da escola (AMORIM, COSTA E WALKER, 2015, p. 2).

No entanto, para que realmente essa educação inclusiva aconteça no ambiente escolar, faz-se necessário que toda equipe esteja envolvida e trabalhando em conjunto para que o desenvolvimento do aluno surdo seja garantido dentro da escola. Com base nessas observações e de acordo com o cenário educacional do país, têm-se bases legais que afirmam a “educação para todos” como parte integrante de seu desenvolvimento pessoal (AMORIN, COSTA E WALKER, 2015).

Assim, convém promover a acessibilidade e permanência desse aluno. Sendo assim, o surdo como membro da sociedade, assim como o ouvinte, constrói os novos conhecimentos influenciados pelas relações socioculturais de acordo com as ideias de Vygotsky.

Esse autor afirma que os processos mentais superiores têm origem nos processos sociais, e a relação do indivíduo com o mundo é mediada pela linguagem, ou seja, as relações sociais são convertidas em funções psicológicas através dos instrumentos e signos, onde ambos são usados como mediadores para as interações entre os seres humanos, mas também para interação deles com o mundo. O referido autor também nos leva a refletir, já que o mesmo trabalhou com crianças que possuíam problemas congênitos (cegueira, surdez, retardamento mental), particularmente ele se interessou e desenvolveu trabalhos importantes com crianças surdas (VYGOTSKY, 1925, p.4).

No caso da pessoa com surdez, ela só vai perceber que tem uma deficiência, quando houver interações com outras pessoas. Assim, Vygotsky (1925, p.2) afirmou que: “A criança percebe a sua deficiência em questão somente indiretamente, secundariamente como um resultado de sua experiência social”

Porém a linguagem usada pelos surdos é diferente. Por exemplo, os signos para a pessoa com surdez, podem não ser o mesmo para uma pessoa ouvinte, dessa maneira o intérprete tem um papel de destaque, pois ele se torna mediador das interações entre pessoas surdas e ouvintes. Nessa perspectiva, os sujeitos da educação inclusiva, a referência que se faz é às pessoas que apresentam alguma deficiência, seja ela física ou intelectual.

No entanto, para que realmente essa educação inclusiva aconteça no ambiente escolar, faz-se necessário que toda equipe esteja envolvida e trabalhando em conjunto para que o desenvolvimento do aluno surdo seja garantido dentro da escola. Com base nessas observações e de acordo com o cenário educacional do país, têm-se bases legais que afirmam a “educação para todos” como parte integrante de seu desenvolvimento pessoal (AMORIN, COSTA E WALKER, 2015). Outro registo importante na educação de surdos ocorreu no século XVI, na Espanha, em

que o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) aparece como o primeiro professor de surdos na história. Nesse sentido, Guarinello (2007, p. 21) complementa:

Ele foi chamado para educar crianças surdas, em geral filhas de nobres. Seus alunos eram ensinados a falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar-se pelas palavras, a fim de ser reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família, já que os mudos não tinham esse direito.

Dando sequência aos processos e precursores do aprendizado da educação de surdos, em 1750, na França, surge o Abade Charles Michel L'Épée, um dos ícones mais importantes para a história da educação de surdos. Lacerda afirma:

O abade Charles M. de L'Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso-gestual, que era muito satisfatória. Partindo dessa linguagem gestual, ele desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a estes sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de sinais metódicos (L'ÉPÉE, 1998, p.3).

Eis a razão para que essa proposta pedagógica defendida por L'Épée (1998, p.3) tivesse boa adesão tanto dos educandos surdos, quanto dos educadores que deveriam aprender essa metodologia para realizar a comunicação com os surdos, perante ao grupo social da época. Mesmo com o desenvolvimento de práticas educacionais para surdos a partir da língua de sinais, havia um movimento que preconizava que o ensino da língua oral seria o modo mais efetivo para a integração dos surdos na sociedade. Esse movimento denominou-se Oralismo e nessa concepção, para que a criança pudesse exercer uma boa comunicação com os ouvintes, era necessário que ela aprendesse a oralizar (GOLDFELD, 2002, p. 34). Dessa forma, pode-se afirmar que a abordagem oralista tem seus fundamentos e prerrogativas na concepção clínico terapêutica, em que considera a deficiência auditiva como limitadora.

Processo de inclusão positiva dos alunos surdos dentro do sistema regular de ensino

Quando se discute a inclusão do aluno surdo na sala de aula regular aconteça, faz-se necessário alguns caminhos a percorrer como: adaptação curricular, a oferta do ensino bilíngue e profissionais qualificados na área para garantir a permanência desse sujeito. Dessa maneira, se torna pertinente enfatizar o currículo, uma escola inclusiva deve estar ciente de que um currículo para um aluno não deve ser somente disciplinas curriculares pré-definidos, mas precisa envolver questões específicas da própria aprendizagem do aluno.

Um dos documentos imprescindível nesse processo de inclusão, e pertinente destacar, é o PPP (Projeto Político Pedagógico). A escola tendo bem definido seu Projeto Político Pedagógico consegue proporcionar aos seus alunos um currículo adaptado, que promova novos conhecimentos e valorize todas as pessoas dentro da sociedade (GALETTO, PRATES, *et al.*, 2016).

Assim, vale destacar que as adaptações curriculares e profissionais qualificados são peças fundamentais nesse processo de inclusão escolar, pois vale enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na oferta dos serviços especializados aos que deles necessitem, implica também em uma reorganização

do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o 'desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT E NOGUEIRA, 2002, citado por MANTOAN, 2006, p.42)

Disto isto, a escola deve ser coerente com uma proposta de educação para todos, sendo este o documento que rege todas as ações da escola. Fernandes (2008) descreve que a escola que percebe e enfrenta a organização de um Projeto Pedagógico cujo seu currículo garanta respostas educacionais relacionadas a inclusão, está se aproximando cada vez da educação inclusiva. Questão das dificuldades de comunicação dos surdos é bastante conhecida, mas, na realidade brasileira, as leis (10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua de sinais brasileira, e mais recentemente o Decreto 5626/05, que regulamenta as leis 10.098/94 e 10.436/02 e orienta ações para o atendimento à pessoa surda) e este conhecimento não têm sido suficientes para propiciar que o aluno surdo, que frequentando uma escola de ouvintes, seja acompanhado por um intérprete.

Além disso, a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Assim, muitos dos aspectos da realidade escolar de inclusão apontados neste estudo não são singulares, como pode parecer a princípio. A presença de um intérprete de LIBRAS em escolas brasileiras é, sem dúvida, algo ainda pouco comum.

Contudo, a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes. A prática de muitos anos de acompanhamento de crianças surdas permite afirmar que, infelizmente, a maior parte das inclusões escolares de surdos é pouco responsável.

A escola se mostra inicialmente aberta a receber a criança (também porque há a força da lei que diz que a escola deve estar aberta à inclusão), discute as características da criança no momento de sua entrada e, depois a insere na rotina, sem qualquer cuidado especial. Em geral, com o passar do tempo, a criança parece bem, já que não apresenta muitos problemas de comportamento, e todos parecem achar que está tudo certo: a) a escola não se preocupa mais com a questão, porque se preocupar significaria buscar outras ajudas profissionais (intérprete, educador surdo, professor de apoio etc.), e a escola pública brasileira, em geral, não conta nem com a equipe básica de educadores para atender as necessidades dos alunos ouvintes; b) os professores, que percebem que o aluno não evolui, mas não sabem o que devem fazer, por falta de conhecimento e preparo; c) os alunos ouvintes, que acolhem como podem a criança surda, sem saber bem como se relacionar com ela; d) o aluno surdo, que, apesar de não conseguir seguir a maior parte daquilo que é apresentado em aula, simula estar acompanhando as atividades escolares, pois afinal todas aquelas pessoas parecem acreditar que ele é capaz; e) a família, que sem ter outros recursos precisa achar que seu filho está bem naquela escola. Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar. Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos (LACERDA, 2006).

As capacidades comunicativas desenvolvidas no processo de inclusão

Nenhuma mudança no mundo, como todos sabemos, é feita da noite para o dia. As grandes conquistas da humanidade, em qualquer área do desenvolvimento, tomam tempo e exigem disciplina, força e coragem. Mas são as mudanças, por mais difíceis que sejam, que nos tornam cada vez melhores enquanto seres humanos, enquanto povo.

A inclusão escolar, até bem pouco tempo, não era um assunto de Estado. Hoje é. Muitas são as polêmicas em relação ao tema, especificamente quando diz respeito ao acesso das pessoas com surdez à escola comum. Quase como num campo de batalha, estas ficam de um lado e, de outro, está quem defende a inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) define a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis e modalidades, realizada de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular. Nesse sentido, a Política orienta os sistemas de ensino para garantia do ingresso dos estudantes com surdez nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras (CIBEC/MEC, 2005).

Com o objetivo de orientar a implementação dessa Política, o Decreto nº. 6.571/2008, no seu art. 6º, institui o financiamento da dupla matrícula de estudantes público alvo da educação especial no âmbito do FUNDEB, matriculados no ensino regular da rede pública e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, de forma concomitante (CIBEC/MEC, 2005). Na perspectiva inclusiva as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução no 4 CNE/CEB/2009 define, no artigo 1º, que cabe aos “sistemas de ensino matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE [...

Sendo assim, a oferta do AEE é fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005, que regulamenta a Lei no. 10.436/2002, construído pelo Ministério da Educação em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e demais órgãos governamentais e não governamentais.

De acordo com este Decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes.

Laplane (2004) argumenta que acreditar que valores e princípios da educação inclusiva sejam capazes de promover instituições mais justas do que aquelas que fundamentaram a segregação, compreender que o discurso em defesa da inclusão se constituiu historicamente como oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconhecer a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva não pode ocultar os problemas todos que esta mesma “educação inclusiva” impõe. A autora defende que a questão central dos ideais da educação inclusiva se confronta com a desigualdade social presente no Brasil e em outros países em desenvolvimento.

RESULTADOS

No processo de inclusão positiva dos alunos surdos, um dos documentos imprescindível é o PPP (Projeto Político Pedagógico). Diante desse questionamento, a partir da pesquisa realizada, constatou-se que a escola possui Projeto Político Pedagógico, porém o mesmo deve ser revisado por estar defasado. Nota-se que devem ser realizadas reuniões para apresentação e revisão do PPP com a comunidade escolar. Pois este é um documento primordial para a inclusão dos alunos.

Conforme as respostas coletadas sobre o apoio de psicólogos e pedagogos aos professores que trabalham com os alunos surdos, descobriu-se que a escola conta apenas com o apoio pedagógico, sendo inexistente o apoio psicológico. Os professores pesquisados confirmam o efetivo apoio pedagógico, e enfatizam a importância do mesmo.

Pois, quando o professor possui apoio pedagógico, este se torna mais capaz de proporcionar que seus alunos sejam atendidos em suas dificuldades de aprendizagem de uma forma especializada, contribuindo com a superação de dificuldades de aprendizagem, proporcionando assim, o mínimo de que lhe é assegurado por lei.

Esse apoio se dá com sugestões de estratégias metodológicas; materiais de apoio pedagógico em libras, como jogos pedagógicos e dicionários; atendimento aos alunos surdos em Sala de Recursos Multifuncionais, onde há um profissional disponível para atender esses alunos. Com base no levantamento de dados coletados, a partir da observação e aplicação de questionários para os professores que trabalham com os alunos surdos, no turno noturno da referida escola, constatou-se que inúmeros fatores são importantes para a inclusão e permanência dos alunos no sistema de ensino regular.

REFERÊNCIAS

AMORIN, M.; COSTA, S.; WALKER, M. A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino. [S.I]Caminho da educação, 2015.

CIBEC/MEC. Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial. 1ª. ed. Brasília: SEE, v. 1, 2005. ISBN 1808-8899.

CÓRIA-SABINI, M. A. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Ática, 1998.

DECRETO nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: [s.n.], 2005. _____.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005. Disponível em:

LEI nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: [s.n.], 2002.

LEI nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: [s.n.], 2014. Disponível em: Acesso em: 15 jun. 2015.

LEI nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: [s.n.], 2014.

LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: [s.n.], 1990. Disponível em:

GALETTO, A. A. K. *et al.* A INCLUSÃO DE EDUCANDOS SURDOS NO ESPAÇO

ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO. REVISTA ELETRÔNICA DO CURSO DE PEDAGOGIA, p. 81-95, Junho 2016. ISSN 2175-1773. ENSAIOS PEDAGÓGICOS.

SALAMANCA. Declaração. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf, 1994. Acesso em: 04 mar. 2015.

GOLDFELD, M. A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GÓMEZ, M. José Albert. La Investigación Educativa: claves teóricas. Madrid:

LACERDA, C. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas: Script, 2006.

VARGAS, J. S.; GOBARA, S. T. O aluno surdo nas escolas regulares: dificuldades na inclusão. Mato Grosso do Sul: UFMS\CCET, 2007.

VYGOTSKI, L. S. Princípios de educação social para crianças surdas. <http://pt.scribd.com/doc>, 1925. ISSN 16420056. Acesso em: 22 out. 2011.



A psicomotricidade aquática e seus impactos sobre a escolarização dos alunos com deficiência, ano 2018

Teresa Cristina Abreu da Silva

Licenciatura Plena em Educação Física/UFAM.Pós – Graduada em Metodologia do Ensino na Educação Física/UEA. Mestre em Ciências da Educação. UNISAL/PY. Doutora em Ciências da Educação. ORCID: 0000-0003-3822-1506

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.5

RESUMO

Discute o uso da psicomotricidade aquática em ambiente escolar da Educação Especial e sua efetividade na promoção da melhoria do aprendizado em alunos de duas escolas, uma estadual, outra municipal. Aborda os princípios da educação especial no Brasil com abordagem dos aspectos legais com destaque aos documentos da educação e de pensadores do Brasil e do mundo que tratam direta ou indiretamente sobre o tema. Discute também o papel do poder público como agente promotor da inclusão social através do meio educacional e da formação e remuneração de professores da Educação Especial e da respectiva necessidade de construção ou adaptação de espaços educacionais para atividades de educação inclusiva também em escolas convencionais. A pesquisa apresenta em grau comparativo o desenvolvimento de atividades psicomotoras entre as escolas apontadas com o intuito de obter subsídios à realização de estudos que enfoquem o uso de métodos e metodologias de ensino que sejam fontes auxiliares no instrumental docente para uso no dia a dia com alunos com diferentes tipos e graus de necessidades especiais, tendo como preocupação central o desenvolvimento de autonomia entre os alunos com essas necessidades, promovendo entre estes o alcance de autonomia ou melhoria de suas condições de vida.

Palavras-chave: educação inclusive. psicomotricidade aquática. desenvolvimento global.

RESUMEN

Discute el uso de la psicomotricidad acuática en ambiente escolar de la Educación Especial y su efectividad en la promoción de la mejora del aprendizaje en alumnos de dos escuelas, una estadual, otra municipal. Aborda los principios de la educación especial en Brasil con abordaje de los aspectos legales con destaque a los documentos de la educación y de pensadores de Brasil y del mundo que tratan directa o indirectamente sobre el tema. También discute el papel del poder público como agente promotor de la inclusión social a través del medio educativo y de la formación y remuneración de profesores de Educación Especial y de la respectiva necesidad de construcción o adaptación de espacios educativos para actividades de educación inclusiva también en escuelas convencionales. La investigación presenta en grado comparativo el desarrollo de actividades psicomotoras entre las escuelas apuntadas con el propósito de obtener subsidios a la realización de estudios que enfoquen el uso de métodos y metodologías de enseñanza que sean fuentes auxiliares en el instrumental docente para uso en el día a día con alumnos con diferentes tipos y grados de necesidades especiales, teniendo como preocupación central el desarrollo de autonomía entre los alumnos con esas necesidades, promoviendo entre éstos el alcance de autonomía o mejora de sus condiciones de vida.

Palabras-clave: educación inclusiva. psicomotricidad acuática. desarrollo global.

INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade Aquática no processo de aprendizagem é uma das práticas mais saudáveis para desenvolver os aspectos motores dos estudantes com deficiência e limitações em geral. Dentro da água o indivíduo apresenta uma realidade diferente e responde aos estímulos de diferentes maneiras. A água permite que o indivíduo vivencie emoções, conforto, seguran-

ça e prazer.

De fato, é que a Psicomotricidade Aquática é um acontecimento mundial. No Brasil a Psicomotricidade Aquática está incorporada nos cursos de pós-graduação e na grade curricular no curso de fisioterapia aquática. E ocupa um grande diferencial nas academias, escolas, clubes, clínicas, hospitais entre outros. (FERNANDES E FILHO, 2012, p. 72).

No que se refere ao desenvolvimento funcional à proposta aquática que tem como base a Psicomotricidade utiliza a água e o movimento com o objetivo de estimular o indivíduo no intuito de aprender, a se conhecer, e se aceitar propondo um ajuste nos seus aspectos cognitivos e motores.

A Psicomotricidade Aquática é desenvolvida através de dois enfoques: o funcional e o relacional onde ambos retratam a manutenção dos processos orgânicos bem como nas relações interpessoais ampliando o vínculo afetivo. (ESCOBAR E BURKHARDT, 1985 *apud* BUENO, 1998, p. 125).

A Psicomotricidade Aquática engloba a área da saúde, educação, reeducação, e terapia psicomotora. Entretanto, todas as experiências e desenvolvimento dos métodos foram introduzidos a partir da natação para deficientes.

Nos indivíduos com deficiência a Psicomotricidade Aquática potencializa o desenvolvimento motor levando – os a uma tomada de consciência sensorial que posteriormente deverá chegar à consciência global dos movimentos. Esses aprimoramentos devem ser organizados através das abordagens aquáticas, psicomotoras e psicopedagógicas.

Todo dinamismo no meio aquático será construído por meio das habilidades motoras como equilíbrio, deslocamentos, coordenação fina e grossa, além das estruturas perceptivas (esquema corporal, lateralidade, espaço, tempo e sentido).

A intenção da pesquisa foi relacionar enfoques que aborda a Psicomotricidade Aquática com o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos com deficiência. É uma concepção metodológica definida como estimulação das potencialidades do sujeito utilizando a água como meio de ação mais global por intermédio do movimento e das relações desse sujeito com o espaço, com os objetos, com o outro e consigo mesmo. (BUENO, 1998, p. 141).

Nos aspectos metodológicos, permite ser utilizada tanto na educação quanto na terapia, individual e em grupo que promove a qualidade de vida através da utilização do meio líquido, integrando, corpo, psiquê¹ e movimento. Tem suas fundamentações nos conteúdos da ambientação ao meio líquido, das neurociências, da neuropsicologia, psicanálise e biomecânica do movimento.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo na cidade de Manaus no Estado do Amazonas/Brasil localizada na zona Centro - Sul e na Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos (Escola especializada para Surdos – Mudos) que fica localizadas na zona Sul da referida cidade.

Quanto à metodologia aplicada aos indivíduos com deficiência na Psicomotricidade Aquática deve ser de forma individualizada com avaliações periódicas atentando para as dificuldades, correções e evoluções.

¹ Sinônimo: Alma ou Espírito

Devo ressaltar que para cada deficiência deverá ter um programa específico tendo como componentes o aquecimento, alongamento, resistência, força muscular e relaxamento. Tendo em vista que para todos os componentes o tempo deve ser determinado levando – se em conta as atividades propostas diárias na piscina.

Considerando as contribuições da Psicomotricidade Aquática para o indivíduo com deficiência inclui os benefícios na melhoria do convívio familiar e social ao mesmo tempo produz sentimentos como à satisfação, alegria, e o prazer da realização única.

A psicomotricidade aquática contribui não exclusivamente aos deficientes, beneficia também o bebê, a criança, o adulto e o idoso que está inserido na sociedade. Tal enfoque educativo tem como finalidade o conhecimento do próprio corpo e sua complexidade diminuindo o risco ao longo do seu desenvolvimento a possibilidade de ser excluídos do contexto social por determinados fatores como o desequilíbrio emocional, dificuldade motoras global, a falta de coordenação de gestos e movimentos.

De acordo com (FILHO, 2003, p.15) a pratica na água inicia - se com a seguinte proposta: “Deixar a água actuar” pretende expressar uma liberdade de interação água – criança, sem aprendizagem mecanicistas, motivando as crianças para o desenvolvimento global, com vista ao domínio progressivo do seu novo ambiente aquático.

Portanto, como uma ação educativa, reeducativa e terapêutica, a Psicomotricidade Aquática prioriza a busca do conhecimento do próprio corpo e sua complexidade e limitações aos indivíduos deficientes. Sendo assim, todas as dificuldades apresentadas no meio líquido sejam elas sensoriais ou motoras deverá ser superada e aprimorada no desenvolvimento das suas habilidades oportunizando seus direitos como ser humano na sociedade em que vive.

DESENVOLVIMENTO

A História da Psicomotricidade Aquática intitulou-se com método na Psicomotricidade² nos meados de 1992. Sendo que, o reconhecimento e o apoio científico deram-se em 1998 da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Os pioneiros Psicomotricistas Aquáticos que se formaram surgiram na região sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), região sudeste (São Paulo) e região nordeste (Pernambuco e Ceará).

A princípio as turmas de Especialização em Psicomotricidade Aquática foram formadas nos anos de 2003 a 2008, tendo como Formação Profissional seguindo a modalidade de formação continuada. Dando seguimento houve qualificação de formadores na Psicomotricidade Aquática e então deu partida a inúmeras monografias de término de curso de graduação e especialização, e de trabalho de conclusão na Formação em Psicomotricidade Aquática desde 1995 onde obteve respaldo científico, especificamente na aplicabilidade até a sua intervenção.

A pioneira e didata da Psicomotricidade Aquática no Brasil e no Exterior é a professora mestra Jocian Machado Bueno. Seus estudos decorreram ao longo de 30 anos a partir da natação. Bueno é mestre em Educação, Especialista em Exercício e Saúde, Educação Especial e Psicomotricidade. É graduada em Educação Física e Psicomotricista titulada pela SBP e Psicomotricista Relacional.

2 Psicomotricidade: É a ciência que tem como objeto de estudo o homem através de seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. (Associação Brasileira de Psicomotricidade)

Para (BUENO, 2003, p.88) a metodologia deverá ser compreendida em primeiro plano a categoria corpo que está ligada a cultura corporal, o movimento e a prática aquática. Na Psicomotricidade Aquática a metodologia tem direcionamento sequencial de forma esquematizado para que o objetivo seja alcançado.

Percebe-se então que o psicomotricista utilizará instrumentos no qual o indivíduo consiga desenvolver-se a partir dos métodos estabelecidos.

É Plausível a Psicomotricidade Aquática no aspecto de intervenção a educação Formal e Não- Formal segundo (PRISTA, 2010, p. 82): (Natação para Bebês, Natação Infantil, Natação Escolar curricular, Natação para Adultos [Aprendizagem, Treinamento e Hidroginástica], Natação Recreativa, Empresas, Academias etc.) e na terapia (hidroterapia, terapias, psicomotoras individuais e em grupo, trabalhos com famílias, com grupos sociais, recursos humanos, dentre outros.

Todas as experiências e desenvolvimento dos Métodos da Psicomotricidade Aquática deram-se início a partir da natação para deficientes. Para (BUENO, 1998, p. 125), descreve que: O funcional e o relacional são dois aspectos que estão íntimas e independentemente ligadas, aprofundando-se com a espontaneidade da expressão, com a relação com o outro e com o aumento do vínculo afetivo. (DAMASCENO, 1992, *apud* BUENO, 1998 p. 15) define: a natação e a psicomotricidade estão inter-relacionadas e confundidas como aspectos indissociáveis de uma mesma realidade.

A proposta aquática baseada na psicomotricidade deve dirigir-se à utilização da água e do movimento neste meio para estimular o indivíduo de forma que, por meio deste movimento, ele aprende a se conhecer e se aceitar, ajustando seu comportamento e atitudes ao meio social, de forma lúdica e prazerosa, numa proposta de movimentos criativos, espontâneos, livres e com significado para o indivíduo. (BUENO, 1998, p. 125).

A atividade aquática abrange todos os conhecimentos no que se refere aos didáticos e pedagógicos, a prática do nado, as áreas de estudo da fisiologia, cinesiologia, psicologia e a biomecânica. A experiência vivida na água gera uma relevância para o conforto, segurança do indivíduo onde a motricidade aquática reorganiza a postura e a locomoção. Para Bueno (*apud* PRISTA, 2016 p. 104):

Certamente a Psicomotricidade Aquática pode configurar-se como uma importante contribuição e prática a favor da cultura corporal contemporânea, desde que a utilizem como uma concepção metodológica e se aplique seus fundamentos associados a qualquer atividade aquática, da aprendizagem ao treinamento do bebê à terceira idade, com ou sem deficiência.

Assim sendo, a Psicomotricidade Aquática para o indivíduo é um aprendizado que têm suporte científico no campo da pedagogia e no desenvolvimento psicomotor. O indivíduo por sua vez, deve ser visto como um homem que está em constante evolução onde, a atividade aquática contribui para a maturação do desempenho total do ser humano.

Percepção do problema

O número de indivíduos com algum tipo de incapacidade física aumenta a cada dia. Determinar a essência de um problema ou transtorno psicomotor não é o suficiente em vista da importância do tratamento e a reabilitação adequada e eficiente. A Organização das Nações Uni-

das (ONU; 2016) afirma que existem 600 milhões de pessoas com deficiência no planeta, sendo que, 400 milhões nos países em desenvolvimento.

O Censo Demográfico (2000) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística constata que existem aproximadamente 3.605.183 jovens com pelo menos com uma deficiência um percentual de 14,7% jovens. (Inclusão – Revista da Educação Especial, 2010). A Constituição Federal Brasileira (1988) garante no Artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. E estabelece também no Artigo 206, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, também é garantido na Constituição Federal Brasileira (1988) no artigo 208, inciso III assegura assim à garantia de todos os alunos a frequentar o ensino regular.

Sendo assim, Sacristán, 2000 (*apud* LIBÂNEO *et al.*, E TOSCHI, 2012, p. 247) defende uma escola com justiça social que provê uma escolarização igual para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum onde o mesmo proporcione competências cognitivas; preparação profissional; aprender a fazer escolhas; participação em atividades criativas.

Nessa perspectiva, as inúmeras pesquisas sobre a mente e o corpo identificam que a Psicomotricidade Aquática como ciência que tem grande representação no auxílio da prevenção e na reeducação nos indivíduos com deficiência no que diz respeito à complexidade da ação cognitiva e motora. O princípio norteador tem como base o desenvolvimento das estruturas perceptivas como do intelecto, afeto, emoções, capacidades motoras entre outros.

Desta forma, Onofre, 2000 (*apud* FERNANDES E FILHO, 2012, p. 75) descreve que: desenvolver o vocabulário psicomotor e linguístico, resgatar o sentimento lúdico de receptividade, descoberta e curiosidade da criança no meio aquático é uma das metas a ser atingida, já que o brincar é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto, a água ou uma situação, desde o seu inconsciente.

Alguns problemas conceituais e metodológicos requerem respostas e análises. Surgindo assim, questionamentos quanto à seleção dos fundamentos da Psicomotricidade Aquática aplicada no indivíduo com deficiência. Quais as estratégias a ser adotada no indivíduo com deficiência nas práticas das atividades motoras no meio aquático? Como proceder a respeito da avaliação motora adaptada no meio aquático? Em que estágio as estruturas psicomotoras são mensuradas aos alunos deficientes? Quais os impactos que a psicomotricidade aquática estabelece na escolarização dos alunos com deficiência?

Como forma de mediatização emocionais e cognitivas (FONSECA, 2004, p. 39) descreve que: “para atingir estes objetivos, o psicomotricista tem de ser um mediatizador³ por excelência, intervindo simultaneamente nas funções emocionais e afetivas de seus clientes [...]”.

No entanto, grande parte das perturbações do comportamento dos indivíduos portadores do (TDAH) Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade os sintomas manifestam – se na infância e na adolescência em consequência de situações como o insucesso escolar, a exclusão social, a delinquência, o abuso de substância e comprometimento da saúde mental.

³ Mediatizador – Sinônimo: Aquele que serve como ajustador, no sentido figurado ajustador de ideias, que pondera, que concilia, etc.

O fato é que, parte das crianças com deficiência vive um percurso de vida limitada adicionada a múltiplas experiências de carência afetiva, econômica, social e violência verbal e física. Na sociedade atual as consequências de caráter diferenciado ao indivíduo com deficiência são visíveis na prática. O indivíduo estigmatizado⁴ de deficiente na sociedade frequentemente são destacados como imperfeitos e determinados a desvantagens e descréditos sociais (SAERA, 1999; OMOTE, 1994, *apud* RODRIGUES, 2006 p. 19).

Tendo em vista tais questionamentos, o dever na prática pedagógica a ser feito com consciência é a inclusão. Sendo que, esta inclusão deverá dar condições necessárias para o indivíduo deficiente aprender de forma igualitária, com condições necessárias e uma representação significativa na aprendizagem independente de sua deficiência.

Para Alves (2009, p. 16) descreve que: Incluir, quer dizer que podemos deixar pertencer, adaptando-os em todos os aspectos, mostrando – os o que fazer, para que e com quem utilizar o seu corpo fazendo – o aprender através de atividades não só específicas, mas transformadas e adaptadas. Muitas das vezes, os alunos com deficiência são recebidos nas Instituições Educacionais como um indivíduo fragilizado que requer trabalho.

No entanto, a falta de profissionais qualificados para atuar com indivíduos com deficiência é um fato pertinente no ambiente escolar que foge das qualidades profissionais do docente. Quanto à formação do profissional para atuar com o indivíduo deficiente deve partir da conscientização da busca da qualificação.

Sabe – se que são muitos os desafios a serem percorrido, mas, no que repercute na atualidade é que os profissionais atuantes na área da educação no contexto geral devem ter uma formação continuada e especializada para que possam fazer uso de uma metodologia evolutiva, interdisciplinar e inovadora e não um formador de conhecimentos.

Para tal formação o Psicomotricista deve atender as seguintes estruturas: formação teórica, formação prática – profissional; formação por via corporal específica para o psicomotricista; supervisão e processo psicoterapêutico. (FERNANDES E FILHO, 2012, p. 124).

Devo ressaltar que de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/Ministério da Educação considera que: A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabelece orientações para a formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Dentro da mesma resolução é decretada a criação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, pela Portaria MEC (Ministério da Educação e Cultura) no 1.328, de 23 de setembro de 2011, visando à atuação coordenada das Instituições de Educação Superior (IES) públicas ou comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos, e das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (RESOLUÇÃO, nº 53 de 11 de dezembro de 2013, p. 2).

Contudo, as dificuldades para efetuar uma satisfatória metodologia na Psicomotricidade Aquática também requer o uso de instrumentos adequados e específicos para cada deficiência. Os instrumentos são um grande recurso para o planejamento das atividades é elemento fundamental para o contato físico, motivacional e suporte para a reabilitação os indivíduos com

⁴ Estigmatizado – Sinônimo: Aquele que tem no corpo algum estigma.

deficiências.

Nesse caso, infelizmente a realidade nas Instituições não se aplica com os materiais que são disponibilizados muitos dos instrumentos são adaptados nas atividades por se tratar de materiais de alto custo.

Para Bueno (1998, p.86) o material deve ser bem analisado concordando com as exposições. Contudo, a utilização pela criança não deve ser espontânea, pois, a criança pode dar simbolismo diferente ao objeto [...]. Mas não deve ser esquecido o principal objeto o corpo que irá proporcionar as fantasias ou imaginações.

Portanto, a psicomotricidade aquática como pesquisa científica potencializa o indivíduo com deficiência uma oportunidade para desenvolver a qualidade motora, cognitiva, social e afetiva. No meio aquático a intenção é permitir uma experimentação corporal múltipla: descobertas, curiosidades, comunicação, socialização e exteriorização do indivíduo.

Analisar a Psicomotricidade Aquática como um meio de aprendizagem na escolarização dos alunos com deficiência será o meio primordial para esta pesquisa. A inclusão nesse aspecto faz – se necessário e dará condições aos mesmos de superar problemas cognitivos, motores e sociais. A inclusão pode ser o caminho para a superação de um quadro de injustiças e exclusão sociais agravadas ao longo dos anos. (SANCHES E ARAÚJO, 2013, p. 70).

METODOLOGIA

Em busca de soluções a pesquisa científica antes de tudo, requer atitude ou disposição do pesquisador, adequando - se aos métodos para que haja resolução dos problemas em análise. Quanto a métodos científicos definem:

[...] o método é um conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 85)

De acordo com o cunho da ciência em estudo, são utilizados os mais diversos métodos. As classificações dos métodos científicos dividem – se em: ciências formais “métodos lógicos” a indução, dedução e analogia e ciências fáticas a observação, de experimentação entrevistas, provas psicológicas entre outros. (ALVARENGA, 2014, p. 8)

Na pesquisa de campo foram desenvolvidos diversificados procedimentos de observação, de experimentos, coleta de dados, de registros de fatos, de levantamento, identificação e catalogação, de entrevistas, depoimentos, questionário, entre outros.

Assim sendo, a investigação ou os enfoques foram: quantitativo e qualitativo, estudo de caso, análise de conteúdo, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, pesquisa explicativa.

Na pesquisa de campo foram registrados e correlacionados os dados bibliográficos literários com o objetivo de analisar, descrever, verificar e identificar as considerações relevantes quanto a Psicomotricidade Aquática e seus impactos sobre a escolarização dos alunos deficientes das séries iniciais do Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Funda-

mental I.

As observações foram realizadas através das aulas práticas diretivas na área externa da Escola (piscina) com o direcionamento das Orientações Didáticas seguindo a Proposta Pedagógica Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação seguindo os critérios de análise das atividades aquáticas adaptadas e do planejamento de aulas bimestral voltados às deficiências de cada turma.

De forma que todos os trabalhos práticos concretos tiveram como critério de análise o desenvolvimento da Psicomotricidade Aquática e seus benefícios na escolarização dos alunos com deficiência bem como apoio de estudo desenvolvido.

Quanto ao procedimento devo ressaltar que os questionários foram direcionados para os Professores Regentes e para os Professores de Educação Física do turno matutino e vespertino devidamente respondido nas condições de contribuintes da pesquisa. Assim sendo, as perguntas do questionário aplicadas e as respostas foram computadas e distribuídas de forma percentual e analítica.

A realização da pesquisa de campo teve a participação de 150 alunos do turno matutino e vespertino da Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo com turmas do Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste caso, admitiu-se as concepções da qualidade de vida do aluno deficiente visto que, a Psicomotricidade Aquática contribui no favorecimento das relações afetivas, emocionais e sociais enquanto componente essencial do ensino e da aprendizagem dos mesmos.

Para indivíduos portadores de dificuldades psicomotoras ou deficiências, as atividades em turma regulares são ideais, mas sua inserção no grupo exige alguns pré-requisitos básicos como a postura de pé, o início da deambulação⁵, a capacidade de respeitar as solicitações e limites impostos pelo professor etc. (BUENO, 1998, p. 146).

Hipótese

A insuficiência da utilização da psicomotricidade aquática nas Escolas de Educação Especial e nas Escolas com alunos inclusos seria a causa da falta de estimulação das potencialidades global dos alunos com deficiência, visto que, a atividade motora aquática é um instrumento que tem como finalidade a tomada de consciência do indivíduo em relação às ações dos movimentos que poderá também causar a possibilidade da aquisição de conhecimento independente da deficiência do discente.

O fato é que a psicomotricidade aquática em relação ao indivíduo com deficiência inclui os benefícios na melhoria do convívio familiar e social ao mesmo tempo produz sentimentos como à satisfação, alegria, e o prazer da realização única.

Bueno (1998, p.125) enfatiza que: “a proposta aquática baseada na psicomotricidade de dirigir –se à utilização da água e do movimento neste meio para estimular o indivíduo de forma que, por meio deste movimento, ele aprenda a se conhecer e se aceitar, [...]”

Os problemas da escolarização dos discentes com deficiência podem ser minimizados com a aplicação dos conhecimentos sobre a Psicomotricidade Aquática. Bueno (1998, p.147) de-

⁵ Deambulação – Sinônimo: Caminhar, andar.

fine que: “a organização do aprendizado envolve a distribuição no espaço, no tempo da sessão, e no sentido pedagógico da mesma (conforme os objetivos psicomotores, psicopedagógicos e de natação estabelecidos).” Adotar e oportunizar os discentes com deficiência a desenvolver as habilidades motoras como equilíbrio, deslocamentos, coordenação fina e grossa, além das estruturas perceptivas (esquema corporal, lateralidade, espaço, tempo e sentido) fará grande diferença na qualidade de vida dos mesmos.

Método de abordagem

A pesquisa teve como método de abordagem qualitativa – quantitativa (Mista) que por meio de um problema observado formulou – se a hipótese. Assim, dedutivo devido que os estudos pressupostos fazem uma mediação dos aspectos geral para o particular.

A definição de Alvarenga (2014, p. 8) sobre o método dedutivo: “É um método inverso ao indutivo, guia os processos mentais a partir do geral até a captação do particular ou singular”. (Investigação Quantitativa).

Finalidade da pesquisa

A intenção do Trabalho de Pesquisa proposto foi de analisar os conhecimentos científicos sobre a aplicação da prática da Psicomotricidade Aquática para com os estudantes deficientes. Assim, todos os procedimentos teóricos – metodológicos teve aspectos que nortearam e sustentaram a prática abordada na pesquisa em que possibilitou um estudo sobre as hipóteses.

Foram descritas as estratégias adotadas aos estudantes com deficiência nas práticas das atividades motoras aquáticas desenvolvidas através de métodos na compreensão da relevância dos aspectos físicos, afetivos, relacionais e emocionais dos mesmos. Para o desenvolvimento das estratégias a observação do processo permitiu uma maior determinação na intervenção pedagógica.

Assim, as vantagens de adotar a prática da psicomotricidade aquática aos estudantes com deficiência são abordadas a partir dos benefícios cardiovascular, respiratório, postural, sistema nervoso mais ativo, equilíbrio, entre outros. Assim, a intervenção por meio da atividade aquática ao deficiente resultará em uma das formas mais global de estimulação.

Natureza da pesquisa e instrumento

A natureza do Trabalho de Pesquisa proposto foi de relevar conhecimentos científicos para um maior entendimento sobre a psicomotricidade aquática e a sua prática aos estudantes com deficiência. A intenção aqui é de analisar os impactos que a psicomotricidade aquática realiza na escolarização dos estudantes na medida em que foram aplicados os métodos e a metodologia.

Vale destacar que todas as aulas realizadas no ambiente aquático tiveram o devido cuidado de serem planejadas de acordo com a deficiência da turma ministrada com o objetivo de desenvolver um maior controle nas atividades que partiu da motivação, modificações rudimentares dos movimentos para alcançar os movimentos mais complexos. Para o trabalho com os deficientes mentais aplicou – se alguns aspectos como o cognitivo, esquema corporal, imagem do corpo, e o desenvolvimento global.

Contudo, manteve - se cautela quanto aos números de exercícios durante as aulas ministradas e a utilização de materiais diversificados. Assim, foram estabelecidos alguns cuidados com as situações de frustrações que poderia ser ocasionado.

O instrumento da pesquisa concentrou – se na observação dos alunos das Escolas mencionadas. Contudo, para que ocorresse a observação de forma realista efetivou uma observação seletiva para avaliar o comportamento e o desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos no meio aquático.

Para isso, foram selecionadas pautas (catálogos) de observação de acordo com os objetivos proposto.

Quanto aos meios de investigações da Pesquisa foram os bibliográficos e documentais, com o objetivo de compreender os impactos da psicomotricidade aquática nos alunos com deficiência e ao mesmo tempo a relevância da escolarização dos mesmos.

A Pesquisa Bibliográfica teve como registros teóricos e práticos materiais disponíveis publicados em livros, revistas, artigos científicos, redes eletrônicas, entre outros.

Assim sendo, foram recorridas às literaturas nas áreas de Psicomotricidade, Psicomotricidade Aquática e Relacional que abordam sobre a temática, os quais auxiliaram de instrumentos para analisar o conteúdo estudado bem como, examinar a bibliografia existente.

A entrevista aos docentes foi realizada nas duas Escolas nos turnos matutino e vespertino através de questionário organizado cujas questões tiveram relevância sobre o assunto pesquisado.

O roteiro de entrevista teve como questão formulada os seguintes itens: Formação Docente, Tempo de Serviço Público, Orientação sobre conteúdos ministrados, Direcionamento Pedagógico, Planejamento, Avaliação Adaptada no meio aquático, os impactos na escolarização que a psicomotricidade aquática fornece aos estudantes com deficiência.

Todas as aulas foram ministradas de forma diretiva com os Eixos: Psicomotricidade Aquática, Sociomotricidade, Psicomotricidade Aquática Relacional. Os conteúdos abordados e desenvolvidos para uma posterior análise foram: Habilidades Motoras, Capacidades Motoras, Natação e Ludicidade.

Delimitação do universo

As Instituições de Ensino selecionadas para a Pesquisa Monográfica foram: Escola Municipal Educacional Especial André Vidal de Araújo e Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos por corresponder no atendimento a estudantes com deficiência e no caso, a primeira escola citada acima ter estrutura física para a análise do desenvolvimento da prática da psicomotricidade aquática.

O Universo estudado da Escola Municipal Educacional André Vidal Araújo, que foi definido na pesquisa teve no total de 471(quatrocentos e setenta e um) estudantes e na Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos foram 90 (noventa) estudantes no total.

Então, foram pesquisados os alunos do turno matutino e vespertino das duas escolas. A primeira escola pesquisada teve como amostras 150 (cento e cinquenta) discentes quanto à

segunda escola uma amostra de 60 (sessenta) estudantes.

Instrumentos de coletas de dados

A coleta de dados é um método no qual exige do pesquisador tempo para que o mesmo possa extrair informações fundamentais para a solução do problema em um estudo científico. É uma função exaustiva e requer do pesquisador paciência e esforço. Para Lakatos e Marconi (2003, p.165) é: “Uma etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”.

Assim, a pesquisa de campo priorizou como técnica na coleta de dados questionários com perguntas fechadas de múltipla escolha bem como entrevistas com docentes que possibilitou uma maior aproximação com os sujeitos que auxiliou a tabulação de dados.

Quanto ao questionário foi respondido claramente de acordo aos objetivos. Não foi mencionado o nome dos docentes entrevistados por questões éticas, referindo – se aos mesmos por números.

Argumentação

Os dados coletados em campo foram analisados e interpretados sobre o objeto investigado. A pesquisa realizada através de questionários e entrevistas com os docentes entre os meses de junho a agosto, beneficiou a tabulação dos resultados atingidos nas duas Instituições Escolares no município de Manaus/AM campo atual da investigação. Dos questionamentos da pesquisa será situado apenas duas Tabelas referente a metodologia aplicada pelos docentes: a verificação do desenvolvimento cognitivo e os Impactos na escolarização que a atividade motora aquática fornece aos discentes.

Tabela 1 - A metodologia aplicada para verificar o processo de desenvolvimento cognitivo Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo e Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos.

Variáveis	Quantidade	Percentual
Observação/Oralidade/Escrita/Participação	36	94,74%
Teacch	01	2,63%
Recursos Pec's	01	2,63%
Total	38	100%

Fonte: Pesquisa de campo - 2017. Pesquisadora: Teresa Cristina Abreu da Silva

Na Tabela I demonstra que 94,74% dos professores utilizam a metodologia para a verificação do desenvolvimento cognitivo, oralidade, escrita e participação através da observação no que diz respeito ao desenvolvimento global. 2,63% aplicam os recursos Teacch⁶ e Pec's⁷ como instrumento metodológico para identificar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Recurso esse que busca a comunicação alternativa. Ao que diz respeito sobre a metodologia e o uso da observação, entende – se que está designada na prática das atividades e registros dos docentes na rotina em sala de aula. E que toda ação é avaliada de forma contínua.

⁶ Teacch: Programa de intervenção terapêutica educacional e clínico. Tratamento em Educação para Espectro Autista (TEA) e crianças.

⁷ Pec's: (Picture Exchange Communication System) é um método de comunicação alternativa nos indivíduos que não conseguem falar, mas apontam para as figuras como forma de conversação.

Tabela 2 - Quais os impactos na escolarização que a atividade motora aquática fornece aos discentes?

Variáveis	Quantidade	Percentual
Desenvolvimento da coordenação motora e tônus.	10	26,31%
Relaxamento	08	21,06%
Satisfação	05	13,16%
Ânimo, interesse, estímulo, relacionamento, participação.	05	13,16%
Confiança, autoestima.	06	15,78%
Desenvolvimento cognitivo, afetivo.	04	10,53%
Total	38	100%

Fonte: Pesquisa de campo – 2017. Pesquisadora: Teresa Cristina Abreu da Silva

Na Tabela II apresenta e analisa as respostas dos professores que indicaram os impactos que a atividade motora aquática fornece aos discentes quanto a escolarização. 26,31% dos professores responderam que melhora no desenvolvimento da coordenação motora e que ativa os tônus musculares, em seguida, 21,06% afirmaram que os estudantes sentem – se mais relaxados.

Quanto que 13,16% perceberam que os discentes sentem satisfação em participar das atividades motora no meio aquático, e também 13,16% afirmaram que favorece o ânimo, interesse, as relações Inter – pessoais, a participação maior nas atividades pré-estabelecidas e 15,78% responderam que as atividades aquáticas promovem a confiança e autoestima. Enquanto que, 10,53% enfatizaram que contribui no desenvolvimento cognitivo.

De acordo com pesquisa, existem comprovações positivas quanto os aspectos acima citados pelos docentes, ou seja, as atividades motoras aquáticas que englobam todas as práticas no meio aquático, principalmente a psicomotricidade aquática é considerada uma concepção metodológica que possibilita e prioriza os enfoques motores, psicoafetivos e social.

Quanto as melhoras do desenvolvimento da coordenação motora dos estudantes a maioria dos docentes salientaram que os impactos que a atividade aquática fornece na escolarização dos estudantes estão diretamente relacionados a estimulação psicomotora.

Os dados também revelaram a importância quanto aos tônus musculares e os benefícios que a prática no meio aquático fornece aos estudantes com deficiências intelectuais (síndrome de Down, X frágil entre outros) e física (tetraplegia – perda total motora dos membros superiores e inferiores) geralmente apresentam rigidez dos músculos. Nos alunos com espectro autista (TEA) as atividades na água acalmam essencialmente quando estão agitados.

Os professores referiram quanto as relações Inter – pessoais, a confiança e autoestima quanto a reciprocidade do trabalho metodológico no meio aquático e na sala de aula. Relataram que os estudantes sentem – se mais à vontade com os demais, e que a seus olhos, suas deficiências não são mais obstáculos.

Todos esses impactos na escolarização dos estudantes com deficiência são relevantes quanto a oportunidade de aprender e desenvolver – se. Esses resultados vão mais além, certo que os desafios são grandes de ambas as partes, docentes e discentes, pois, o docente precisa estar capacitado para tal função e os mesmos também dependem de recursos materiais, estratégias e metodologias apropriadas para as atividades.

Na Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo as atividades motoras aquáticas que envolve a psicomotricidade aquática, em Manaus, tem sido uma ferramenta que colabora no desenvolvimento da coordenação motora dos estudantes com deficiência e auxilia no processo biomecânico de forma intencional considerando os estudantes como um corpo vivo, na água e em contato com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir essa pesquisa de campo foi uma tarefa muito árdua e digamos assim, um desafio. No decorrer do desenvolvimento, foi possível compreender que a psicomotricidade aquática é uma ferramenta metodológica na Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo e que a mesma realiza atividades regularmente com o intuito de proporcionar, oportunizar e desenvolver a coordenação motora dos estudantes deficientes.

Todas as atividades motoras aquáticas realizadas no ambiente escolar são planejadas pelos professores de Educação Física mensalmente com o objetivo de alcançar as metas proposta dos conteúdos visando a melhoria da qualidade de vida dos discentes.

Na Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos os professores desenvolvem suas estratégias do planejamento de acordo com o plano de curso que é anual. Todas as aulas de Educação Física são realizadas na quadra que por sua vez, não é adaptada. Devo ressaltar que, a Instituição de Ensino não tem estrutura física para as atividades motoras aquáticas.

O que foi observado na Instituição de Ensino acima citada que até mesmo as aulas ministradas na quadra não são aulas atrativas devido à falta de instalações apropriadas, todos os esforços são feitos pelos docentes com relação ao desenvolvimento das mesmas, mas é inegável que os resultados observáveis indicam que a escola que conta com maior aparato estrutural oferece as melhores condições para que os professores desenvolvam suas atividades e seus alunos obtenham os melhores resultados.

Através da observação e dados da pesquisa verificou - se que a Psicomotricidade Aquática exerce influência positiva sobre a escolarização dos alunos com deficiência, tornando as aulas mais atrativas e fornecendo aos educandos um meio pedagógico e terapêutico de inegável resultado prático. Os alunos que se submetem às sessões psicomotoras em meio aquático apresentaram maior desenvoltura, sociabilidade e motivação para permanecer em ambiente escolar, sendo de fato esta atividade um meio pedagógico efetivo que proporciona meios adequados de estímulo à aceleração da aprendizagem.

A escola municipal André Vidal é um exemplo de escola que foi pensada de modo estratégico para atendimento dos alunos com necessidades especiais. Seus espaços e organização pedagógica foram preparados de modo a promover inclusão e aprendizado significativo por possuir aparatos estruturais, espaços e pessoal especializado que atenda satisfatoriamente ao seu público.

A presença de equipe multiprofissional da secretaria municipal de educação no mesmo espaço da escola também acaba materializando um atendimento aos alunos daquela unidade. Enquanto que, na escola Augusto Carneiro dos Santos ficou evidenciado o modo como a estrutura física de uma unidade de ensino pode impactar negativamente o fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Teoria e Prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressões corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Editora Walk, 6ª Edição, 2010.

ALVARENGA, Estelbina Miranda. Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa versão em português. Paraguai/Assunção, Editora Cersa Amarela, 2ª Edição, 2014.

ALVES, Fátima. Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro, Editora Wak, 4ª Edição, 2009.

BUENO, Jocian Machado. Psicomotricidade Teoria & Prática: estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas. Rio de Janeiro, Editora Lovive, 1ª Edição, 1998.

IBGE/ Censo Demográfico– Instituto Brasileiro de Geográfico e Estatística, 2000. Manole, 1ª Edição, 2012.

FERNANDES; FILHO. Psicomotricidade: abordagens emergentes. São Paulo/Barueri, Editora Manole, 1ª Edição, 2012.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre, Editora Anmed, 2004.

GUTIERRES FILHO, Paulo. A Psicomotricidade Relacional em Meio Aquático. São Paulo/Barueri, Editora Manole, 4ª Edição, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo, Editora Atlas, 5ª Edição, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estruturas e organização. São Paulo, Editora Cortez, 10ª Edição, 2012.

OLIVEIRA, José Melo de. Governo do Estado do Amazonas. Plano Estadual do Amazonas. Gabinete do Governador Documento Base do Plano Estadual de Educação – PEE, Manaus/AM, abril, 2015.

OLIVEIRA, Juarez. Constituição da República Federal do Brasil. São Paulo/Barueri, Editora Manole, 10ª Edição, 2003.

PRISTA, Rosa M. As Formações Brasileiras em Psicomotricidade 50 anos. São Paulo, Editora All Print, Edição Histórica, 2010.

RODRIGUEZ, David. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, Summus Editorial, 2006.

SANCHES, Carlos Augusto Conte; ARAÚJO, Wagner Paiva. Inovação na Várzea do Amazonas. Manaus/AM, Editora BK, 1ª Edição, 2013.



Espaço de aprender, espaço de brincar: ludicidade, aprendizado e sociabilidade no espaço escolar

Antonio Eudes Mota

Mestrado em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University – ACU. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Licenciatura Plena em Letras pela Faculdade Kurios – FAK. Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Kurios – FAK. Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás – FATEG. Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Kurios – FAK.

ORCID: 0000-0002-2332-6463

Lattes: 2301555320824664

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.6

RESUMO

O espaço da escola é muito importante na formação do indivíduo uma vez que esse espaço é dotado de significado tanto na concepção individual quanto coletiva. Esse é essencialmente um espaço de aprendizado, o que não exclui que este espaço seja também espaço de sociabilidade e de ludicidade, é desse entendimento que orbita a discussão que propomos nesse artigo. A ludicidade é tomada aqui como uma ferramenta didática que auxiliará também no processo de sociabilidade que é importante na construção do espaço escolar como um espaço social. Para fundamentação teórica consultei alguns autores como: Dallabona (2004), Fraboni (1999), e Luckesi (1994) e outros, que nos deram suporte necessário para a construção desse trabalho.

Palavras-chave: ludicidade. aprendizado. educação. sociabilidade.

ABSTRACT

The school space is very important in the formation of the individual since this space is endowed with meaning both in the individual and collective conception. This is essentially a space for learning, which does not exclude that this space is also a space for sociability and playfulness, it is from this understanding that the discussion we propose in this article orbits. Playfulness is taken here as a didactic tool that will also help in the process of sociability, which is important in the construction of the school space as a social space. For theoretical foundation I consulted some authors such as: Dallabona (2004), Fraboni (1999), and Luckesi (1994) and others, who gave us the necessary support for the construction of this work.

Keywords: playfulness. apprenticeship. education. sociability.

INTRODUÇÃO

É arrogante que rompamos de vez com o julgamento de que estudar e brincar são coisas opostas. Essa afirmação de que escola é parcialmente um espaço de neutralidade da vida, onde se deve apenas construir conhecimentos e que esse processo deve ser dotado de um rigor mimético onde o educando rotineiramente deverá permanecer sentado em uma cadeira e somente reflete.

Escola uma extensão do viver, será na primeira infância também um espaço do brincar. Atentamente o professor discursa sobre determinada matéria, mas não parece atender as necessidades dos educandos. A transmissão dos saberes disciplinares pode ocorrer dessa forma, é bem verdade, mas é um engano crer que essa é a única forma, ou mesmo crer que reside aí o único objetivo que se propõe da escola.

É o desenvolvimento de uma relação construtiva com o espaço escolar desde a mais recente idade impactará positivamente o modo de ver e estar no espaço escolar. É nesse contexto que se faz necessário pensarmos os alunos não como simples indivíduos quantitativamente inseridos no espaço escolar, mas vê-los como indivíduos dotados de particularidades, aspirações e com um entendimento de mundo ainda em organização.

O processo da aprendizagem considera o modo como experienciamos o saber e seu processo aquisitivo. Dessa forma tornar-se-á mais prazeroso progredir nos estudos em uma determinada matéria enquanto sua primeira experiência é produzida positivamente, constituindo ali um significado que resgatado da memória quando necessário, não esteja subjugado ou preso por sentimento confuso, ou algo que tenha sido de certa forma maçante.

Nesse sentido o aprendizado em processo também é constituído pré-conceitualmente. Se forem eles positivos haverá maior empenho do indivíduo em relação aprendizagem. Caso o oposto é preciso que se construam novas estratégias para edificar uma ponte entre o aprendizado escolar e o prazer do construir conhecimento.

O LÚDICO E SUA ORIGEM

O lúdico tem seu início da palavra latina “ludus” em outras palavras “jogo”. Na hipótese, se obtivesse encerrada a sua origem, o vocábulo lúdico estaria se revelando exclusivamente ao jogar, ao brincar, a mobilidade autêntica. O progresso significativo da palavra “lúdico”, todavia, não travou simplesmente no seu primórdio e encaminhou as investigações de Psicomotricidade. O lúdico sucedeu a ser assumida como linha fundamental de psicofisiologia da conduta humana. De maneira que a designação evitou ser o mero conceito de jogo. As pressuposições da demanda lúdica excederam as determinações do brincar desprezioso.

Sobrevindo a exigência da notoriedade, do corpo e da mente. O lúdico integra-se das atividades imprescindíveis da dinâmica humana. Particularizando-se por ser instintivo prático e conveniente. Tornando-se prático: ele não tem de ser equivocado com o simples repetitivo, com a uniformidade do comportamento periódico, provavelmente sem intuito ou propósito. Nem sequer esbanjar movimento: ele pretende render o extremo, com o insignificante de gasto de energia.

Para Luckesi são tais atividades que possibilitam uma vivência de totalidade, nas quais nos contornamos por inteiro, permanecendo adaptáveis e vigorosos. Segundo Santin, são atitudes dinâmicas e conceituadas, não evidentes por palavras, mas assimiladas pelo aproveitamento, ocupadas pela criação, pela idealização e pelos encantamentos que se vinculam como argumentos construídos com materiais metafóricos. Desta forma, elas não são detectadas nos desejos corriqueiros, em que é dado terminado, visto que, estes não detêm a marca da peculiaridade do sujeito que as experienciam.

Na execução lúdica, o que resulta não é simplesmente o gênero da atividade, o que dela procede, mas a devida façanha, o período vivenciado. Proporciona a quem a vivência. Nos instantes de encontro em sua companhia e com o outro, nas horas de devaneio e de realidade, de redefinição e assimilação. Momentos de conhecimento de si mesmo e compreensão do outro, de atentar para si e proteger o outro, tempo de vida.

Um ensinamento com particularidades lúdicas não está intrinsecamente ligado aos jogos ou brinquedos. O que transporta ludicidade para as dependências de ensino é além do mais uma “ação” lúdica do docente e dos discentes. Exteriorizar essa atitude mexe com a sensibilidade, afeto, uma transformação interior, e não simplesmente exterior, acarreta não meramente uma renovação cognitiva, mas, essencialmente, uma transformação afetiva. A ludicidade requer uma aptidão interna, o que não se constrói unicamente com a aprendizagens das ideias, de discerni-

mentos, ainda que estes sejam muito relevantes.

Uma comprovação teórica compreende em dar o auxílio necessário ao docente para o parecer da justificativa de seu trabalho. Ocupa-se de encaminhar a passo a passo mais distante ou, quem sabe em outros termos, gradativamente com mais profundidade. Trata-se de organizar novo posicionamento, desse modo, a exigência de que os docentes encontrem-se envolvidos com o procedimento de formação de seus discentes.

Assim mesmo, não é de tal maneira fácil, visto que, ocasiona quebrar com um protótipo, com um modelo já estabelecido, já interiorizado. A instituição escolar tradicional, focada na alienação de conteúdo, não permite um modelo lúdico. Dessa maneira é tão comum escutarmos falas que contribui e engrandecem a relevância do lúdico estar presente no ambiente escolar, e queixas dos futuros docentes, como também daqueles que já estão inseridos.

O QUE É O LÚDICO E QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS EM ÂMBITO ESCOLAR

Ao termo contato com a palavra lúdico é levado inicialmente ao seu sentido mais superficial que é o significado de ludicidade como algo relativo ao brincar. O que é uma parte significativa desse termo, mas que não a encerra. No entanto, há aqui mais coisa em jogo do que um significado literal desse conceito. A utilização da ludicidade como uma ferramenta educativa requer uma compreensão do espaço escolar, bem como da abrangência pedagógica que essa ferramenta possui.

Não é atividade em si, mas o significado que ela transmite para a formação do indivíduo que dá sentido à prática lúdica, ou que justifica sua inserção na produção de um diálogo professor/aluno inseridos em um ambiente escolar local e temporalmente situados. Uma posição que considera a temporalidade e o local pode produzir significados menos complexos, justamente porque não estão desconexos da realidade.

Aqui parece importante que nos sustentemos por algumas linhas no intuito de discutirmos o local da escola no aprendizado, entendendo este como pertencente a uma dimensão mais ampla que insere a escola, mas não se encerra nesta. O nosso aprendizado sobre a vida em sociedade e seus dramas inicia-se no primeiro instante em que desenvolvemos a consciência do que devemos fazer.

Em seguida começamos a fazer formulações sobre certo e errado, não em um sentido moral, mas em um sentido funcional das coisas, como a compreensão da utilidade dos objetos, como devemos nos comportar, como devemos exprimir nossas necessidades e desejos, e só então começamos a compreender o sentido moral das coisas.

Dessa forma quando entramos na escola pela primeira vez já temos uma grande bagagem de conhecimento que inclui, inclusive, algumas normas de como se comportar na escola, ainda que isso seja um processo ao qual nos inserimos gradativamente e da mesma forma vamos compreendendo o jogo normativo desse espaço, que difere do espaço do lar, mas que possui elementos em comum.

O aprendizado escolar opera por outras categorias dotadas de maior tecnicidade e movidas por funcionalidades que são em alguns pontos abstratos, como o significado conceitual de

uma palavra ou ação. Não é nosso intuito aqui discutir uma hierarquia de valores dos saberes, até porque eles são complementares e elementares aos seus contextos. Há uma frase de Paulo Freire que afirma que “não há saber mais, ou saber menos, mas saberes diferentes” e é nessa tomada em que reafirmamos a necessidade de diálogo entre os saberes e retomamos nossa reflexão sobre ludicidade, para em seguida tratarmos do seu estatuto como ferramenta pedagógica.

Falamos acima sobre o sentido superficial do termo “lúdico”, agora é imperativo que retomemos esse conceito sob outra ótica, aprofundando a reflexão sobre o seu sentido teórico encontra em Luckesi (1994) a seguinte definição: Destacamos esse movimento de dupla construção para traduzir um outro movimento que o do brincar aliado ao aprender na infância. O brincar é atividade normal da criança, é uma atividade prazerosa para ela e dotada de um significado muito importante para o seu desenvolvimento, o brincar é nesse sentido interagir com o mundo. O brincar é sinônimo de diversão, distração, etc.

Por isso é comumente posto como uma atividade que deve ser reprimida no espaço do aprendizado escolar que é a escola. A compreensão da importância do brincar, no entanto, não é totalmente ausente mesmo nos espaços escolares onde impera uma metodologia mais conservadora. O intervalo entre as aulas, ou o recreio, é o espaço do brincar, o próprio nome “recreio” significa brincadeira ou divertimento e é compreendido socialmente dentro dessas categorias. No momento do intervalo então os alunos utilizam sua energia em atividades lúdicas que contêm regras, que eles aprenderam no próprio ato do brincar, ou que eles construíram em processos criativos inerentes a essa atividade.

Chegamos a um ponto importante aqui, observamos acima que a atividade lúdica tem uma potência criadora. E reconhecemos a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. E Luckesi nos fornece elementos importantes na construção desse entendimento. Para Oliveira (2012, p. 19)

A brincadeira auxilia na socialização das pessoas sejam crianças ou adultos, promove a interação, ajuda no desenvolvimento da identidade, revela a visão de mundo que possui e ajuda no afastamento dos temores, vexame, acanhamento e repressão.

Dentro dessa concepção a ludicidade deveria ocupar mais espaço nas discussões pedagógicas. Inclusive porque a escola é um espaço de sociabilidade e como tal deve incentivar as interações em todos os seus espaços possíveis.

Entender a escola como espaço de sociabilidade é compreender que o aluno não é apenas um número fracionário na composição do espaço escolar, mas o sujeito central desse espaço. A utilização da ludicidade como ferramenta em sala de aula possibilitará a formação desses campos de interação entre as crianças. Mas como incluir a ludicidade? O que docente pode executar na sua prática pedagógica? Apesar de haverem benefícios na abordagem lúdica ela não pode ocorrer sem uma reflexão sobre o espaço em que ela se insere, ou seja, uma atividade divertida não pode ser incluída em sala de aula, apenas por ser lúdica, é preciso que haja uma razão outra. Em suma é preciso que ela dialogue com a disciplina.

Os jogos podem nos incentivar a raciocinar de forma mais rápida na resolução de um problema. E uma vez adquirida essa habilidade, ela não será utilizada apenas no exercício do jogo, mas no dia a dia do indivíduo de forma inconsciente, eis aqui um fragmento daquilo que nos diz Luckesi (1994). Muitos dos nossos saberes estão no campo da subjetividade e que, por-

tanto, não conseguimos explicar o porquê realizamos uma tarefa com rapidez e aptidão de forma simples.

Enquanto outras pessoas encontram nessa mesma atividade bastante dificuldade. As habilidades que nos proporcionam a execução dessa atividade foram adquiridas ou pela prática dessa atividade, ou de alguma similar que o nosso cérebro conseguiu identificar como padrão e aplicar esse padrão de forma racional na execução de outra atividade. Aqui há um vir e voltar do consciente ao inconsciente como afirma Luckesi (1994, p. 51).

O jogo de xadrez é bastante utilizado em analogias sobre o poder em disciplinas das áreas de ciências humanas, mas se o professor levar essa analogia para dentro da sala de aula sem que os alunos compreendam as regras do jogo, essa analogia em vez de ajudar a esclarecer acabará por complicar ainda mais o entendimento dos alunos sobre o assunto que está sendo tratado. Mas não é apenas esse o benefício do jogo de xadrez, o seu estímulo ao raciocínio lógico, matemático, também é muito construtivo, além de ser um jogo que desloca a ideia de jogo também sempre atrelado a infância.

Como dissemos acima brincar é uma atividade fulcral da infância, mas não brincamos apenas na infância, os jogos e atividades lúdicas podem ser utilizados durante toda a formação escolar. Mas precisamos considerar um outro ponto, antes que pareça que estamos jogando para o professor toda a responsabilidade por esse processo, conforme nos diz Oliveira; É de suma relevância articular sobre a ludicidade, sobre o discente construir seus conhecimentos tendo prazer na laboração. Será também de suma importância ressaltar o papel do professor da infância, quem ele é; reconhecer seus medos, seus anseios, seus desejos e os incentivos que o mesmo possui para utilizar a ludicidade. (OLIVEIRA, 2012, p. 22)

Ou seja, será que o professor está preparado para utilizar os jogos em sala de aula como ferramenta didática? E estando preparado será que escola oferece as condições ideais para o seu trabalho. É preciso considerar o espaço escolar, os jogos disponíveis e o espaço de preparo das atividades. Constitui um dos objetivos do espaço escolar ser um lugar de formação, mas é também um espaço do viver e quanto mais prazerosa for atividade didática melhor será para o aluno e mais fácil será para o professor mantê-lo atento, o que garantirá uma melhor condição para o aprendizado. A memorização de uma fórmula matemática através de uma canção, por exemplo, pode ser mais didática do que explicação contida no livro didático que traz uma linguagem que é muitas das vezes complexa para o estudante, por utilizar sempre termos técnicos.

O LÚDICO NO CONTEXTO HISTÓRICO ESCOLAR

A diversão é a brincadeira, e o jogo, é a ludicidade. A recreação esteve vigente em todas as estações da humanidade, situando-se até os dias modernos. Por dedicar-se de atividades prazíveis, a ludicidade não está elencada numa figura de docente que deixa o discente brincar simplesmente para o divertimento, sem propósito algum. Antagônico disso, o lúdico é um recurso pedagógico que envolve a brincadeira de maneira séria. Portanto, deve ser visto como um fator de aprendizagem significativa para o educando, possibilitando o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social.

Segundo Kishimoto (1993), os jogos e brincadeiras têm grande influência com o folclore

e cultura do povo. Não podemos determinar, precisamente, o período histórico, ou quem inventou as brincadeiras, mas de acordo com Kishimoto (1993), algumas brincadeiras são possíveis rastrear, através do tempo, origem e de que povo é proveniente.

De acordo com Kishimoto, (1993) os jogos e brincadeiras brasileiras está na cultura dos povos que colonizaram o país. Estudos prenunciam tal influência de três etnias nos primeiros séculos de colonização, branca, vermelha e negra, representadas pelos portugueses, índios e africanos. Foi assim que, por influência portuguesa chegou ao Brasil os versos, adivinhas, parlendas e grande parte dos jogos tradicionais populares do mundo: como o jogo de saquinhos (cinco Marias), amarelinha, bolinha de gude, pião e outros.

Enumeram-se aqui alguns desses jogos: O jogo de saquinhos, também chamado no Brasil de Jogo de Pedrinhas, Cinco Marias, Três Marias, Jogo do Osso, Onente, Bato, Arriós, Telhos, Chocos e Nécara, tem sua origem na pré-história, nas antigas civilizações. Na Grécia esse jogo era praticado tanto por rapazes como pelas moças, mas as crianças é que eram presenteadas com ossinhos, quando tinham um bom desempenho escolar. Na Grécia era chamado de Pentha Litha e em Roma de Astragulus.

Este jogo era tão famoso que até os reis também o praticavam, com pepitas de ouro, pedras preciosas, marfim ou âmbar. Popular até hoje no Brasil, o jogo das Cinco Marias costuma ser jogado com pedrinhas, saquinho cheio de areia, sementes ou caroço de frutas. Pode ser praticado de diversas maneiras. Com uma mão um cascalho é arremessado para o alto e, previamente que ela incide no chão, busque pegar outra que está na superfície. Na sequência, tente pegar duas, três ou mais, permanecendo com restante dos cascalhos na mão.

O jogo de Bolinha de Gude também trazido ao Brasil pelos portugueses teve sua origem na Grécia antiga, onde as crianças jogavam com castanhas e azeitonas e, em Roma, com nozes e avelãs. Certamente, esse jogo foi divulgado no mundo pelo Império Romano na época de crescimentos territoriais. O jogo era de tal maneira pública entre as crianças de Roma que o imperador César Augusto comparecia na rua para acompanhar algumas competições. Gude como era nomeado as pedrinhas redondas e lisas recolhidas do leito dos rios. A partir do século XVIII as bolinhas tornou-se perfeitamente vidro.

Denominado no Brasil de Jogo de Bolitas, de Bolinhas de Gude e Inhaque. Com o passar do tempo, sofreu alterações e ajustamentos, de acordo com o contexto cultural de cada região. Mas cultiva a sua estrutura básica de jogo de rua, muito apreciado pelos meninos, embora meninas também compartilhem desse jogo.

Esta brincadeira tem suas próprias regras, determinadas pelos integrantes. Por vezes, consiste em desenhar no chão um triângulo ou círculo e cada participante deverá “matar”, ou seja, afastar do lugar a bolinha de seus adversários, posicionando-os fora ou dentro da figura conforme o combinado. O perdedor pode perder além da partida as suas bolinhas.

Da ascendência indígena trazemos as brincadeiras de reproduzir os animais, os entretenimentos do arco e flecha e a peteca. Para a confecção da peteca, os índios manipulavam um embrulho de folha cheia de pedras que eram ajuntadas numa espiga de milho. Brincavam de jogar este embrulho de um lado para outro, denominaram o nome de Pe'teka, que em tupi significa “bater”.

É uma brincadeira muito aprazível e divertida, realizada no Brasil tão intensamente por crianças quanto por adultos, como acessível brincadeira. Porém, adquiriu regras e possui certa semelhança com o Voleibol e o Badminto, por ser jogado em um terreno dividido por uma rede. O recurso fundamental do jogo é a peteca, que se arremessa com a mão.

Divulgada, a peteca a humanidade por atletas brasileiros nas Olimpíadas de Antuérpia em 1920, que jogavam nas horas em que não se encontravam pleiteando, não existia regras. Em 1985, o jogo da peteca virou esporte no Brasil, com o reconhecimento do Conselho Nacional de Esporte. Mas, foi na Alemanha que a Peteca foi mais bem aceita e, em 2000, em Berlim, foi criada a Federação Internacional de Indíaca, nome internacional da peteca. O objetivo de a Federação era regulamentar e unificar as regras do jogo.

Da origem africana o Brasil inseriu em sua cultura as lendas do papão, boitatá, negros velhos, Saci-Pererê, entre outros. Algumas das brincadeiras, como o jogo de caça ao tesouro, pegador, cavalo-de-pau, são também brincadeiras tradicionalmente africanas. As crianças africanas também sofreram influências de Paris e Londres, por meio do contato com o povo europeu.

Metade do século XIX no Brasil, auge da escravidão as crianças negras, caçavam passarinhos com bodoque (estilingues), nadavam nos rios e brincavam de pega-pega, exerciam suas brincadeiras livremente. Determinadas, dessas crianças (filhos de escravos) aconteciam de serem levadas para a Casa-Grande e entregues ao ordenamento dos meninos brancos. Muitas vezes como companheiro para as brincadeiras em outras eram maltratados pelos meninos brancos que os faziam passar por animal para ser montado.

Portanto, fica claro que jogos e brincadeiras evoluíram ao longo dos tempos, uma consequência do desenvolvimento social e tecnológico sofridos dia a dia. Sabemos que a criança relaciona tudo com a sua realidade, e talvez essa seja uma das respostas para as mudanças nos jogos, brinquedos e brincadeiras atuais. Existem mudanças coletivas, evoluções com a realidade da criança da época.

O BRINQUEDO E SUA ORIGEM

O brinquedo similarmente compreende uma proporção histórica e cultural da qual apresentação torna-se indispensável para sua percepção. Os remates criança, infância e brinquedo tornam-se construções sociais. Essas construções sociais são desempenhos criados pela sociedade para distinguir coisas ou objetos.

Nos anais das sociedades ocidentais, a criança e o brinquedo apoderou-se sobre distintas representações (PORTO, 2005). Até então, no século XI, existiam reduzidas maquetes de objetos manuseados pelos adultos, que se adaptavam como enfeites de estantes ou eram colocados nos túmulos dos seres humanos falecidos como uma figura de talismãs.

As manufaturas geravam imagens de crianças, contudo, na multiplicidade das vezes, essas estatuetas eram designadas a finalidades religiosas. Na Idade Média, as cópias (réplicas) dos adultos estiveram transferindo lugar ao brinquedo, objeto que estimulava preferência nas crianças. Na manipulação dessas peças foi se revelando, aos poucos, o mundo da brincadeira, ou seja, o mundo do brincar.

Quando sobreveio a conquista das crianças pelos instrumentos de adereço, os adultos também compreenderam que essas peças, que antes eram apenas para enfeitar estantes, agora passam a ter uma nova função. Os brinquedos foram adventos das mãos dos escultores de madeira, dos fabricantes de vela, dos caldeireiros e artesãos entre outros. Por esse motivo eram complementares, pois, surgiam das distintas indústrias manufatureiras.

Em conformidade com Benjamin (1984, p. 67):

Entretanto, esses brinquedos não ocorreram em seus (princípios) criações de executores especializados; eles descenderam sobretudo nas oficinas de escultores em madeira, fundidores de estanho, etc. Anteriormente ao século XIX a construção de brinquedos era função de diversas indústria. A particularidade e a perfeição das peças mais antigas evidenciam-se pelo contexto de que o brinquedo correspondia antigamente um produto suplementar das diversas indústrias manufatureiras, das quais, reduzidas pelos regulamentos corporativos, só podiam produzir aquilo que interessava a seu ramo”.

Na segunda metade do século XIX, a industrialização de brinquedos se expandiu e amadeira começa a perder o lugar para outras categorias de materiais como: metais, vidros, papel e alabastro. A partir do início do Renascimento, as brincadeiras que anteriormente abrangiam adultos e crianças, gradativamente, foram se transfazendo numa particularidade das crianças. O brinquedo passou então, a se transformar num conciliador entre a criança e o mundo. A criança acaba tendo um espaço para brincar junto ao brinquedo que torna realizável sua inclusão no mundo lúdico (KISHIMOTO, 1993).

Determinados brinquedos e brincadeiras manifestou-se devido há circunstância da época. Por exemplo, a pipa era utilizada pelos adultos Para fins de prática de estratégia militar. Para D’Allemagne (*apud* KISHIMOTO, 1993, p. 18): “(. . .) relata as convenções chinesa que o costume da pipa, em planificação militar, tem sua origem do período do imperador Wou-ti, da dinastia dos Liang. Quando ela auxiliava a comunicar aos aliados a localização e o pedido de ajuda”. Atualmente, a pipa é usada como um brinquedo e é muito distribuída a venda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa abordagem crítica superadora de ensino, é possível pensar nos jogos e nas brincadeiras enquanto conteúdos de ensino que possibilitam a valorização das experiências do discente. A sua cultura e a edificação do conhecimento a começar da conexão com o meio. Resolvendo problemas e promovendo descobertas. Nas afirmações do Coletivo de Autores (1992), entretenimento é uma das demonstrações da cultura corporal da mobilidade que pode ser aprimorada de adesão com o nível da criança. Cabe ao docente, reconhecer as características dos discentes para que haja compatibilidade dos conteúdos.

Portanto, faz-se necessária uma formação continuada para os docentes da Educação Infantil para aprimorar a prática pedagógica. Nesse sentido, Kramer (2009), enfatiza a importância da construção contínua do conhecimento e atualização pedagógica dos docentes como meio de reelaboração e redefinição do currículo. Numa perspectiva crítica, tal como, na prática do dia-a-dia de modo a torna-se essencial o acesso aos conhecimentos que vêm sendo construído. É a possibilidade de renovar, construir o conhecimento coletivamente, avançando no repensar e na atuação.

Faz-se necessário ressaltar ainda, que os professores/professoras precisam estar alerta para a realidade de que as crianças facilmente dão mais valor ao lúdico na sua essência. A partir de uma análise mais profunda e criteriosa vamos perceber que, a criança brincando construirá seu universo de oportunidades. E, ao mesmo tempo, em que desenvolve suas capacidades imprescindíveis como autonomia, afetividade, concentração, autoestima e até mesmo habilidades psicomotoras onde serão exercitadas em diferentes aspectos culturais, social, podendo se destacar nos jogos, nas atividades lúdicas e nas brincadeiras.

Desta forma sim, a criança constrói uma relação com o lúdico através de interações com o real. Vivenciando, aprendendo e participando ativamente nas atividades propostas observando o que está sendo desenvolvido através do domínio do seu próprio corpo e ao mundo de realidades que o cerca.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Rubia Menezes Ludicidade e Aprendizagem na Educação Infantil: Um estudo de caso no Pro-infantil em Rondônia. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2013.
- 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, mar./2004.
- FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- GOMES, C.F. A atividade lúdica na relação ensino-aprendizagem: reflexões sobre o papel do ludismo na formação de professores. Disponível em [HTTP://www.pucpr.br/eventos/edu](http://www.pucpr.br/eventos/edu) em: 15 de julho de 2017.
- KISHIMOTO, T. Jogos Tradicionais Infantins. Metrópolis: Vozes 1993
- KRAMER, Sonia. (Org.) Retrato de um desafio: crianças e adultos na Educação infantil. São Paulo, Ática, 2009.
- LUCKESI, C.C. O lúdico na prática educativa. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro. Vol. 22, pág. 119-120. Jul/Out, 1994.
- OLIVEIRA, Anelize Moreira de. Ludicidade na educação infantil: a importância na educação de crianças de 4 e 5 anos. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Centro de Educação, Comunicação e Artes da UEL - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.



A contribuição do livro didático na aquisição de habilidades de leitura e formação de leitor literário: uma análise do ensino de literatura

Flávia Martins Malaquias

Doutoranda em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS).

Docente na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.7

RESUMO

Os livros didáticos desempenham um papel importante na formação do leitor literário, fornecendo orientações, atividades e recursos que auxiliam na construção de sentido. Eles têm o potencial de contribuir para o desenvolvimento das habilidades necessárias dos estudantes, como interpretação, apreciação e reflexão sobre os textos literários. A literatura desempenha um papel fundamental nesse processo, permitindo o desenvolvimento da imaginação, a compreensão de diferentes culturas e a reflexão sobre questões humanas universais. O objetivo deste estudo é analisar o conceito de literatura presente nos livros didáticos de português. É importante ressaltar que o uso da literatura no ensino não deve se limitar apenas ao desenvolvimento das habilidades de leitura, mas deve também proporcionar aos alunos o desenvolvimento do pensamento ético e interpretativo. Portanto, os livros didáticos que abordam o ensino de literatura devem ser estruturados com base em um conceito teórico sólido de literatura. Para este estudo, foi realizada a análise de uma sessão específica de um livro didático, destinado ao nível 6°. A metodologia escolhida para a pesquisa foi de natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Como base teórica, foram consideradas a perspectiva de Terry Eagleton, Roberto Reis e Ana Crélia Dias em relação à literatura. Os resultados do estudo revelaram uma maior ênfase na prática do letramento literário escrito no livro didático analisado.

Palavras-chave: literatura. ensino. formação de leitor literário. livro didático. poema.

INTRODUÇÃO

A literatura desempenha um papel fundamental ao transportar os leitores para uma multiplicidade de situações, expandindo e ampliando seus horizontes de forma individual e coletiva. Conforme destacado por Candido (2011, p. 174), ela se revela como uma manifestação universal presente em todas as épocas, indispensável para todos os povos, pois permite o contato com diferentes formas de fabulação. Através das páginas e da imaginação do leitor, a literatura se torna uma excursão que ensina sobre as experiências de vida, desde histórias tristes até aquelas que tocam o coração de maneira transformadora.

Ainda, reflete a sociedade, as ideias políticas, filosóficas e econômicas de determinada época e local. Ao longo do tempo, ela tem sido utilizada para representar várias circunstâncias e fazer críticas sociais a condições específicas, como pobreza, desigualdades e maldades. Por meio dela, podemos refletir as características de uma época, retratar a cultura de uma sociedade e revelar a história de um país. Embora seus benefícios e valores

sejam frequentemente questionados, a literatura promove um melhor julgamento das situações, evitando que os leitores se encontrem nas mesmas circunstâncias retratadas na ficção. Constantemente, ela prova que além de refletir a vida, pode servir como um guia para seguir e praticar o bom senso.

Ao transportar os leitores a um mundo de fantasia, sonhos e imaginação, eles podem aprender sobre as diversas dinâmicas das relações humanas, seja no cerne da sociedade, nos indivíduos, nas ideologias, nas ações, no “eu” e no “outro”. Por meio da literatura, eles encontram o pluralismo intrínseco de significados do mundo, proporcionando um processo de aprendizado constante.

A potencialidade da literatura em ampliar o conhecimento do mundo auxilia no autocohecimento do leitor, tornando-o mais consciente de seu papel como cidadão na sociedade e de sua responsabilidade com o próximo, consigo mesmo, com o ambiente, com os animais e com todas as formas de vida. Ao longo do tempo, a literatura tem sido um instrumento eficiente na transferência de cultura e sabedoria. Portanto, ao expor indivíduos, crianças ou jovens ao contato com a literatura e com textos culturais diversos, estamos promovendo o mais alto nível de competência comunicativa durante seu processo de desenvolvimento cognitivo.

Durante o estudo da literatura, o contexto de ensino-aprendizagem deve buscar estabelecer relações entre a história da literatura e a cultura em que estamos inseridos, nos campos artísticos, culturais e sociais. Conforme afirmado por Brasil (2017, p. 138), para que a função utilitária da literatura dê lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é necessário garantir a formação de um leitor-fruidor. Além disso, durante o estudo da literatura, o processo de ensino-aprendizagem deve estabelecer relações entre a literatura e culturas sociais diferentes daquela do leitor.

Assim, é fundamental comparar os textos literários com as produções artísticas contemporâneas, como música, cinema, moda, televisão, teatro e outros movimentos culturais. Essa prática pedagógica não apenas desenvolve habilidades específicas de leitura das diferentes linguagens, mas também promove habilidades como comparação, transferência, síntese, inferência e formulação de hipóteses, ao mesmo tempo que amplia e solidifica o repertório cultural dos alunos. Além disso, o contato com os textos literários pode desenvolver habilidades e competências de leitura e interpretação, bem como habilidades comunicativas, pensamento ético e interpretativo, além de fomentar um profundo respeito e compreensão pelo próximo.

Existem diversas abordagens para a literatura na sala de aula, mas, no contexto do ensino-aprendizagem da disciplina de Português, o livro didático de Português é a principal ferramenta utilizada para introduzir a literatura. Sua utilização é justificada pela premissa de que a linguagem, como um sistema de comunicação, é um mecanismo de interação, e o texto literário é um instrumento perfeito para promover o diálogo durante o processo de aquisição de conhecimento na aula de língua portuguesa. Além disso, os textos literários desempenham diversas funções linguísticas, culturais e de desenvolvimento pessoal, indo além do papel meramente referencial geralmente adotado nas salas de aula.

Nesse sentido, o livro didático de Português, no que se refere à literatura, deve ser estruturado a partir de uma concepção de comunicação dialógica como resultado da socialização e interação com o mundo das ideias e experiências. É por meio do uso da linguagem, da aquisição e assimilação de conhecimento e da interação com as informações do mundo que os indivíduos se inserem no espaço em que vivem. Essa concepção está presente na definição do “caráter dialógico da linguagem” desenvolvida por Bakhtin.

No entanto, a questão que surge é que essa definição de “caráter dialógico da linguagem” em relação ao uso da literatura no ensino pode ser reduzida apenas ao diálogo entre diferentes códigos e usuários, omitindo o fato de que esse conceito foi originalmente criado no âmbito da grande literatura (MOISES, 2005, p.7). Ou seja, a literatura pode ser reduzida a um simples diálogo entre professor e aluno durante a interação em sala de aula, limitando-se a perguntas básicas sobre o nome do autor, o título das obras e as datas de publicação. Diante desse contexto, surge o questionamento central deste artigo: como ocorre o letramento literário e a for-

mação do leitor por meio do livro didático de Língua Portuguesa? Torna-se necessário analisar o conceito de literatura aplicado na estruturação do livro didático de Português, especialmente em relação à literatura e à seleção dos textos literários presentes nele.

Portanto, com o objetivo de analisar o conceito de literatura no livro didático de Língua Portuguesa e investigar se a literatura nele presente adota preceitos sociointeracionistas que vão além de um mero diálogo referencial em sala de aula, referindo-se apenas a nomes de autores canônicos, datas de publicações ou títulos das obras, adotaremos como objeto de estudo o livro didático “Geração Alpha - Língua Portuguesa” das autoras Cibely Lopresti Costa e Greta Marchetti.

A abordagem metodológica adotada para este estudo é a revisão bibliográfica de natureza qualitativa. Esse método foi selecionado porque permite a análise de literatura já produzida sobre o tema em estudo, possibilitando a formulação de hipóteses e sua posterior verificação durante a pesquisa, conforme orientação de pesquisa qualitativa de Uwe Flick, (2009).

Dessa forma, na primeira etapa do estudo, realizaremos uma revisão e levantamento bibliográfico sobre o conceito de literatura definido por Terry Eagleton em sua obra “Teoria da Literatura: uma introdução”, de 1983. Também realizaremos uma revisão do conceito de funcionalidade da literatura com base no discurso de Roberto Reis em seu texto “Cânon”, de 1992. Como embasamento teórico para as questões relacionadas à formação do leitor, abordaremos o texto “Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)” de Ana Crélia Dias, publicado em 2016. Faremos uma revisão de literatura com base em materiais já elaborados, como livros e artigos científicos que abordam o conceito de literatura e sua funcionalidade. Utilizaremos a plataforma Google Acadêmico e o Banco de Teses da CAPES como fontes para realizar esse levantamento, bem como obras impressas com conceitos relacionados à literatura.

No segundo momento do estudo, aprofundaremos a reflexão sobre o conceito de literatura em relação à estruturação do livro didático. Para isso, faremos uma breve análise sobre a história da utilização do livro didático no processo de ensino da educação brasileira. Em seguida, apresentaremos as justificativas para a inclusão da literatura em sala de aula e sua aplicabilidade por meio do livro didático, conforme descrito no Guia Digital PNDL para a disciplina de Língua Portuguesa e Textos Literários, bem como nos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a leitura de textos literários.

Ao final, analisaremos o conceito de literatura e sua funcionalidade em uma seção específica do livro didático “Geração Alpha - Língua Portuguesa”, no nível do 6º ano. Nessa análise, identificaremos os textos literários selecionados ou fragmentos de textos literários, assim como as obras e autores literários mencionados no livro. Investigaremos as orientações fornecidas ao professor para direcionar a abordagem em sala de aula em relação aos textos selecionados. Além disso, observaremos as competências e habilidades estabelecidas para que os alunos possam desenvolver ao entrar em contato com a literatura presente no livro.

Por fim, concluiremos nossa reflexão com considerações sobre o conceito e a funcionalidade da literatura, conforme definidos pelos teóricos abordados neste estudo. Também discutiremos as considerações sobre a abstração do conceito de inserção da literatura em sala de aula por meio dos guias e da legislação educacional. Finalmente, analisaremos a materialização real do ensino de literatura por meio da aplicação do livro didático, ou seja, avaliaremos se o concei-

to de literatura e a abordagem adotada no livro direcionam as ações para a formação do leitor literário.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: LITERATURA, FUNÇÃO, LEITOR

A Literatura: expressão criativa e crítica da vida através da palavra

A literatura pode ser descrita de várias formas, sendo interpretada por alguns como a expressão e crítica da vida por meio da palavra. É uma forma de expressão imaginativa e criativa, reconhecida por seu valor artístico. Ela retrata as ações humanas em suas diversas naturezas, servindo como uma porta de entrada para novos mundos de experiência. É vista como um instrumento que proporciona ao leitor uma experiência única. O leitor pode testemunhar as ações humanas, seja como um espelho que reflete os aspectos mais sombrios da natureza humana, ou como um guia para aqueles que estão em situação de opressão, fornecendo inspiração e conforto. A literatura permite ao leitor explorar pensamentos, refletir sobre a sociedade, seus valores positivos e negativos, com o objetivo de corrigir e ensinar valores morais.

Outras descrições consideram a literatura como um reflexo da ação humana e uma forma de compreender a natureza humana. Ao ouvir histórias e dar voz ao outro, por meio da literatura, o leitor descobre pensamentos que estão além de sua própria realidade. A literatura retrata a cultura e a tradição de um povo, oferecendo um modelo de sociedade a ser apreciado e compreendido. Essas diferentes descrições surgem da dificuldade de definir a literatura a partir de um único contexto ou ponto de vista. É evidente que a definição aceita de literatura está em constante mudança e evolução. Para muitos, a palavra literatura sugere uma forma de arte superior, mas é importante ressaltar que simplesmente colocar palavras em uma página não significa necessariamente criar literatura.

A tentativa de definir a literatura tem sido feita repetidamente por professores, teóricos, críticos e pesquisadores, mas a questão continua presente para discussão, pois nenhuma definição será capaz de abranger tudo o que pode ser considerado literatura. Dentre as tentativas de definição, a abordagem apresentada por Terry Eagleton em “Introdução: o que é literatura” é uma das mais amplamente difundidas.

Uma das primeiras questões que surge ao refletir sobre a definição de literatura de acordo com Eagleton é a dicotomia entre realidade e fantasia. Para o teórico, a literatura pode ser considerada por alguns como a produção de um discurso imaginativo, colocando-a em oposição à escrita real e histórica. No entanto, essa distinção apresenta imperfeições. Eagleton (2006) menciona, por exemplo, o caso dos quadrinhos. O título “Super-Homem”, ou qualquer outra obra do gênero, é considerado ficção imaginativa, mas não é classificado como literatura. Isso mostra que uma definição que descreve a literatura simplesmente como escrita imaginativa não vai muito além.

Portanto, se a concepção de literatura não se restringe apenas ao discurso fantasioso e imaginativo, é possível que se refira a um uso particular da linguagem. Nessa perspectiva, a literatura seria vista como um desvio da linguagem comum, uma “violência organizada cometida no discurso cotidiano”, nas palavras de Roman Jakobson citadas por Eagleton (2006, p. 3). Para Eagleton (2006, p. 3) essa concepção está relacionada ao formalismo literário. Em resu-

mo, o foco não está no conteúdo, mas sim na forma. O formalismo na literatura refere-se a uma abordagem de pesquisa que se concentra nos aspectos textuais propriamente ditos, excluindo contextos biográficos, históricos ou intelectuais ao analisar uma obra literária. Os formalistas consideravam o texto literário como uma organização específica da linguagem. Para Eagleton (2006), o formalismo era uma aplicação da linguística ao estudo da literatura. A mensagem que a literatura transmitia era, portanto, suplementar, se não dispensável, para os formalistas.

No entanto, Eagleton (2006) critica essa visão formalista da literatura. Segundo o estudioso a literatura é uma forma especial de linguagem, reconhecendo a proximidade e a relação evidente entre literatura e linguagem. A literatura é composta por linguagem e oferece espaço para as múltiplas aplicações da linguagem. No entanto, a crença de que existe uma linguagem comum acessível igualmente a todos os membros de uma sociedade é uma utopia. Nem todos têm o mesmo nível de compreensão da linguagem. Em resumo, a definição formalista da literatura está relacionada às distinções entre um tipo de discurso e outro.

Outra contradição dessa definição é que ela percebe a literatura com base em como a informação é apresentada ou escrita, ou seja, a forma é mais importante do que o que é realmente debatido na mensagem. Portanto, se a literatura é analisada de maneira não pragmática, deve-se abandonar qualquer concepção objetiva da literatura, pois está-se deixando a definição da literatura para a interpretação de como uma pessoa escolhe ler, em vez de considerar a natureza intrínseca do que está sendo comunicado. Eagleton (2006) avança em seu argumento incorporando a ideia de marcação na definição da literatura. Para ele, qualquer enunciado verbal pode ser lido de forma não pragmática, assim como qualquer escrito pode ser lido de forma poética. Portanto, a literatura não pode ser definida simplesmente como um discurso que deve ser analisado de maneira não pragmática. Certamente, o juízo de valor está relacionado à tendência de inferir se um enunciado é literatura ou não. Assim, Eagleton defende que não existe uma definição real de literatura, ou seja, não há uma escrita que seja imutavelmente literária.

A definição de literatura está relacionada ao que pode ser valorizado por um determinado grupo de pessoas, em determinadas circunstâncias, seguindo padrões específicos e com objetivos estabelecidos. Além disso, como afirmou Eagleton, “todas as obras literárias... são ‘re-escritas’, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem; de fato, não há leitura da obra que também não seja uma ‘reescrita’ (2006, p. 19)”. Isso significa que a construção de um texto literário não é estática, mas sim mutável. Nada na literatura é recebido por um grupo de indivíduos sem ser modificado. Portanto, a literatura será sempre um tema de difícil definição, pois carrega consigo a instabilidade em seu próprio código.

Literatura e linguagem: a pluralidade de funções comunicativas

A diversidade de obrigações, tarefas, trabalhos, atividades e necessidades humanas resulta em uma pluralidade de funções da linguagem. A comunicação é uma dessas funções, mas não é apenas julgada pelo seu propósito; ela também é considerada um agente que estabelece a existência da linguagem. Essa categorização da comunicação tem implicações significativas. Por exemplo, a diversidade de propósitos tende a se limitar às estruturas de comunicação. Entre essas estruturas, há a função da linguagem: referencial, representacional, poética, fática, apelativa, metalinguística e expressiva.

No que diz respeito à literatura, à linguagem e à função, todo enunciado literário é representacional, e não referencial. Em outras palavras, um enunciado com finalidade referencial comunica-se em apenas um nível, com o objetivo de transmitir informações. Por outro lado, o enunciado representacional dos textos literários tem o propósito de cativar, fascinar e tomar conta da imaginação dos leitores, envolvendo suas emoções e acionando suas faculdades cognitivas. Os textos literários têm o poder de aguçar a imaginação do leitor, ampliar sua empatia pelo outro e pelo mundo. Assim, a literatura, o texto literário e a leitura são instrumentos de relação e interação entre o leitor e a sociedade, tornando-se ferramentas de linguagem. Sua presença na formação da identidade individual, social, coletiva, crítica e cidadã é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos maiores erros em relação ao ensino de literatura e à formação de leitores críticos no contexto escolar está no uso inadequado da interpretação da finalidade representacional da leitura. No ensino, a comunicação geralmente ocorre de forma referencial, ou seja, a interação comunicativa é focada na aquisição de informações. No entanto, de acordo com Roberto Reis (1992), o ensino de literatura e a formação de leitores críticos devem considerar que o receptor do texto, no caso o aluno, já acumulou um conjunto de informações e um repertório proveniente de sua relação com o mundo, que servem como base para a interpretação do texto literário. Portanto, o estudo do texto literário e sua leitura devem considerar toda a dinâmica das práticas sociais (REIS, 1992). A partir dessa perspectiva, o ensino de literatura e a formação de leitores são compreendidos como ação de comunicação entre o mundo do leitor e a mensagem transmitida pela literatura. Nesse sentido, a literatura deixa de ser considerada um objeto erudito e passa a ser utilizada como um objeto funcional de representação do mundo. Por meio de um texto literário, o leitor pode ver, viver, compreender e analisar as diversas representações da sociedade, aprendendo com elas.

Dessa forma, se o texto literário tem a função representacional, ele revela a dinâmica do mundo por meio de seu discurso. Portanto, a aplicação da literatura em sala de aula não pode se limitar à leitura superficial do texto, livro, autor ou estrutura da escrita. No processo de leitura, é essencial considerar quem está lendo, quem escreveu e em quais circunstâncias históricas e sociais ocorreu o ato de leitura, levando em conta também que tipos de textos são escritos e lidos e, neste último caso, por quais leitores (REIS, 1992).

A literatura e o texto literário não são reduzidos à sua forma; eles entram em um jogo de comunicação em que o receptor, o autor, a mensagem e o contexto dialogam. O leitor torna-se um agente durante a leitura, não sendo passivo diante da produção do autor. A ação de ler um texto literário pode ser um evento enigmático, pois possui uma natureza altamente interlocutiva, em que várias peças se relacionam, e o receptor recebe a mensagem do mundo, do autor, do contexto histórico, da cultura e da sociedade.

Demarcando os papéis e lugares na leitura literária: o desafio da formação de leitores

O processo de leitura da literatura como função representacional está intrinsecamente ligado à disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula. No entanto, as condições de acesso à leitura literária não são muito favoráveis no contexto brasileiro (DIAS, 2016, p. 211). Ou seja, não há uma promoção adequada para que crianças e jovens tenham acesso à leitura de textos lite-

rários. Como mencionado no estudo, o processo de ensino-aprendizagem e formação do leitor está muitas vezes limitado à transmissão referencial de informações sobre datas, nomes de autores, nomes de obras e estrutura estética dos textos. Além disso, existe uma dicotomia presente em sala de aula em relação à leitura literária e à formação do leitor: o ato de leitura de forma inerte em relação ao texto versus o ato de leitura de forma ativa e engajada. No primeiro caso, o leitor assume uma postura passiva diante do texto, enquanto no segundo caso, ele desempenha um papel central no processo de leitura. Nesse contexto, professores e alunos se encontram.

Segundo Ana Creliá Dias, em “Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)” (2016), essa divisão em partes opostas para o processo de leitura literária pode gerar conflitos na organização do trabalho do professor. Até que ponto a subjetividade do aluno pode influenciar na interpretação de um texto literário, uma vez que não há demarcações claras para isso? Além disso, essa divisão pode limitar a voz interpretativa do professor no processo de interpretação da mensagem do discurso literário. Diante disso, o mundo da leitura literária não é um mundo sem regras, sem limitações. É preciso demarcar os papéis e lugares das diferentes peças envolvidas no processo de leitura. Além disso, é fundamental trazer questionamentos essenciais, como a importância da leitura literária e o que está sendo lido, evitando rotular os textos literários de forma pejorativa. A formação de leitores passa pela experiência da subjetividade e pela criação da identidade do leitor, mostrando que há conexões entre os textos literários e que eles podem coexistir.

Para que a formação do leitor literário ocorra de forma natural, é necessário refletir sobre o que deve ser lido e o que não deve ser lido. Essa questão está relacionada à concepção do que é considerado canônico e do que não é. Por muito tempo, a falta de inserção da leitura literária na prática de ensino foi associada ao suposto desinteresse dos alunos pelos clássicos da literatura, conforme aponta Dias (2016). No entanto, houve uma expansão na produção de textos direcionados aos jovens, mas essa nova realidade ainda não recebeu espaço suficiente nos estudos críticos e teóricos. A justificativa para a ausência de pesquisa nesse sentido é a argumentação de que esses textos não são considerados literatura, reforçando a questão do que é ou não canônico.

Essa situação acaba, por vezes, excluindo a experiência do leitor, impossibilitando análises mais aprofundadas. O jovem leitor que aprecia outros tipos de textos pode ser rotulado como não leitor, enquanto em outras situações, ele se sente apoiado em sua autonomia para a prática de leitura e na formação de sua identidade literária. Conforme Dias (2016), é interessante que, no processo de educação literária, sejam feitos esforços para que o leitor se sinta atraído pelo objeto literário, estabelecendo algum tipo de identificação entre eles.

Ao investir no processo de educação literária, é importante ter em mente que a formação da identidade literária requer tempo para ser construída. Portanto, não se pode impor uma empatia momentânea do leitor em relação ao texto, principalmente no caso do letramento literário dos mais jovens. O letramento das crianças e dos alunos mais jovens requer a inserção de textos literários que sejam reflexo de sua capacidade de imaginação, fantasia e conhecimento de mundo. Nesse sentido, a escolha dos textos literários deve ser criteriosa, e cabe ao professor mediar a comunicação entre o texto e o aluno durante a leitura e interpretação. No que se refere à abordagem da prática de leitura literária, Dias (2016) ressalta a importância da aplicação de textos literários no processo de ensino-aprendizagem, imergindo o aluno na mensagem do texto. Nesse

contexto, a estudiosa defende que a prática de leitura em voz alta traz vantagens significativas para o letramento literário. Além disso, a leitura em voz alta estabelece uma conexão direta entre o texto literário e o aluno, pois o ato de ler em voz alta envolve a consciência corporal do processo. O aluno pode perceber as diferenças entre a organização da linguagem escrita e oral. Essa prática também pode se tornar o foco das aulas, proporcionando uma experiência estética real no processo de educação literária.

A literatura é uma forma de compreendermos, de maneira mais próxima, a experiência humana, mesmo sem sermos capazes de trocar de corpo com outra pessoa. Ela nos permite entender as memórias, as dores e as emoções de alguém, como é o caso de um romance que retrata uma guerra perigosa na perspectiva de um soldado. Dessa forma, a literatura funciona como uma espécie de máquina do tempo, permitindo que os indivíduos adentrem um período específico da história, mergulhando na mente e na alma do protagonista.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

A prática de leitura de textos literários desempenha um papel importante no desenvolvimento da compreensão de outras culturas pelos alunos, na conscientização das diferenças e na promoção da tolerância e compreensão do outro. Ao mesmo tempo, os textos literários lidam com temas universais, como amor, guerra e perda, que nem sempre são abordados nos livros didáticos convencionais. O letramento literário ocorre por meio do acesso à comunicação e à linguagem. Para que o letramento literário ocorra, é necessário que o aluno tenha acesso frequente e regular à comunicação por meio de diversos textos e temas.

Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes (COSSON, 2016).

Dentro do contexto escolar, o livro didático é o principal instrumento para o letramento literário. Através do processo de abstração das produções literárias presentes nos textos, os alunos podem inferir ideias, questionar, compreender quem falou, como foi falado, o que foi feito e para quem a mensagem foi dirigida. Para os educadores, o material didático de apoio para a prática da leitura literária auxilia no ensino e reforça as habilidades de leitura dos alunos. Esse material deve ser estruturado para atender a todas as idades e níveis de ensino, proporcionando suporte no processo de letramento.

No contexto do sistema educacional brasileiro, a história do livro didático remonta a 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha como objetivo principal validar e apoiar a produção de materiais impressos. No entanto, inicialmente, o foco estava apenas no papel. Somente em 1934, o INL começou a funcionar efetivamente, com a criação de um dicionário nacional e uma enciclopédia. Em 1938, o livro didático ganhou destaque. Através de um decreto de lei que tinha como objetivo supervisionar e controlar a elaboração dos livros didáticos, passou a existir uma fiscalização do conteúdo presente nesses materiais. A partir desse momento, a elaboração do livro didático passou por diferentes estruturas, de acordo com a ideologia de cada governo, até sua efetivação e distribuição em 1997, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Inicialmente, o material didático foi elaborado como um instrumento de suporte para os professores em sala de aula. Somente por volta da metade do século XIX, o foco passou a ser o aluno, e o livro didático chegou às mãos dos estudantes. Isso levou a uma melhoria contínua do material, acompanhando os avanços tecnológicos e as mudanças na linguagem. O livro didático preencheu o vazio deixado no mercado editorial nacional, sendo um livro barato em termos proporcionais, pois um único exemplar serve para todo o ano letivo. No entanto, não é um objeto socializável, já que cada aluno precisa ter o seu próprio exemplar para ser consumido ao longo do ano (ZILBERMAN, 1991, p. 51).

No caso do livro didático de Língua Portuguesa, é necessário que ele proporcione aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, escrita e outras linguagens (BNCC, 2017, p. 67-68). Portanto, o livro didático de Língua Portuguesa deve levar em consideração as preferências de leitura dos alunos, suas vivências locais e uma prática pedagógica que amplie as estratégias de compreensão leitora. As estratégias de letramento literário devem valorizar e promover a autonomia de leitura, ampliando o processo de letramento vivenciado nos anos iniciais e finais do ensino, conforme proposto pela BNCC (PNDL, 2020). A literatura presente no livro deve estabelecer uma conexão entre o passado e o contemporâneo, criando relações significativas.

O livro didático de Língua Portuguesa deve apresentar uma variedade de textos literários e culturais, oferecer atividades de leitura antecipatória, estratégias de leitura adequadas a cada tipo de texto e orientações para leitura coletiva, leitura silenciosa ou interpretação oral do texto.

A presença de textos literários no livro didático proporciona atividades de leitura com discussões progressivas, ampliando o horizonte dos alunos e permitindo que eles agreguem experiências, ações e novos conhecimentos ao longo do processo de letramento literário. A intertextualidade é trabalhada, e todo o conhecimento adquirido pode ser aplicado na compreensão de novas informações, utilizando os saberes prévios em diferentes situações de leitura (BNCC, 2017).

Destarte, o material didático de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao letramento literário, deve ser criado levando em consideração diferentes dinâmicas de leitura, possibilidades de uso individual e comunitário. Seu objetivo principal é apoiar o processo de ensino-aprendizagem da língua, abrangendo práticas de leitura literária que promovam o senso estético, valorizem a comunicação com o mundo por meio da leitura de textos literários e destaquem o potencial transformador e educativo da experiência literária para os alunos.

A FORMAÇÃO DO LEITOR POR MEIO DO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DA METODOLOGIA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO EM LÍNGUA PORTUGUESA

O livro didático de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Ele orienta o currículo a ser adotado na prática educacional e deve contemplar as competências indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, na elaboração dos livros didáticos, é necessário seguir um padrão para cada disciplina.

No caso da disciplina de Língua Portuguesa, o letramento literário e as competências da BNCC podem influenciar a elaboração do livro didático, podendo desviar-se da funcionalidade

dialógica e representacional do texto, como apontado por Terry Eagleton, conforme observado por Roberto Reis, e isso pode impactar a formação do leitor, de acordo com Ana Crélia Dias.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é analisar a metodologia proposta no livro didático “Geração Alpha Língua Portuguesa” para a leitura dos textos selecionados e o desenvolvimento do letramento literário por meio do livro. Também são exploradas as possibilidades de encaminhamento para a condução das aulas de leitura, levando em consideração a concepção de ensino-aprendizagem para o letramento e a realidade da instituição.

No que diz respeito aos textos literários e à unidade 6 do livro didático, o gênero poema é apresentado como proposta para a leitura de textos literários. Os objetivos expressos no livro didático para a escolha desse gênero são a interpretação de um poema, a diferenciação entre poema e poesia, a identificação da linguagem poética, a identificação de classes gramaticais, a análise morfológica e a sintaxe (COSTA, 2018, p. 169).

O primeiro texto literário proposto nessa unidade é o poema “Infância” de Carlos Drummond de Andrade. As orientações metodológicas sugerem que, inicialmente, seja feita uma leitura em voz alta coletiva, seguida de uma leitura individual em voz alta. Essa abordagem está em consonância com a estratégia de leitura em voz alta proposta por Ana Crélia Dias (2016). Em relação à seleção do texto, o poema “Infância” de Drummond faz referência à juventude do escritor, descrevendo a rotina familiar de uma família simples e uma juventude feliz. Assim, o conteúdo do poema está alinhado com a premissa de Dias em relação à compatibilidade do tema com o mundo simbólico do leitor.

Quanto às orientações didáticas referentes ao gênero poema e ao poema “Infância”, o livro afirma que a proposta vai além do desenvolvimento da parte estética do gênero. O professor deve atuar como mediador da experiência, direcionando o leitor para que não busque apenas elementos estruturais do texto. Essa orientação está em consonância com a questão do uso representacional apresentada por Roberto Reis. Após a leitura do poema “Infância”, todas as atividades relacionadas a ele direcionam-se para o trabalho estrutural do gênero, como as vozes do texto, verso, estrofe e análise semântica das palavras. Ao final da proposta da atividade, há uma análise de referência textual ao livro “Robson Crusóé: A Conquista do Mundo numa Ilha”, já que a personagem do livro é mencionada no poema de Drummond. Essa análise consiste em um resumo da história e na proposta de analisar diversas capas e edições diferentes do livro.

O segundo poema selecionado no livro didático é “Ritmo” de Mário Quintana. A poesia de Quintana é conhecida por sua simplicidade, mas isso não significa que seja fácil de ser compreendida. O livro didático orienta o professor a direcionar a interpretação do texto, pois, embora as palavras sejam simples, é a construção estética do texto que confere sentido rítmico ao poema. Percebe-se que, nessa atividade, o foco não está na mensagem, mas sim na forma do poema. É importante lembrar que, segundo Eagleton (1983), o formalismo em relação à literatura refere-se a uma abordagem que se concentra nos aspectos do próprio texto literário, em sua forma, sem contemplar a função dialogal entre leitor e texto. Apesar de constar no livro uma nota de orientação para que o professor incentive os alunos a retornarem ao texto nos trechos que não entenderam, pesquisem palavras desconhecidas e revisem suas previsões iniciais, percebe-se que a proposta de leitura se concentra principalmente na função estrutural e semântica do poema, deixando de lado a função representacional descrita por Reis (1992). Além disso, as orientações de interpretação e leitura concentram-se em pontos referenciais, como o nome do autor e suas obras.

Os terceiro e quarto poemas apresentados nessa seção são “Noite de São João”, do escritor alagoano Jorge de Lima, e “Alfabeto Escalafobético”, de Claudio Fragata. A estratégia de leitura sugerida é a leitura em voz alta, o que está em consonância com a abordagem proposta por Ana Crélia Dias (2006). No entanto, toda a sequência didática concentra-se na interpretação estrutural do gênero poema, explorando elementos como repetição, som e onomatopéias. Após a leitura dos poemas, todas as atividades relacionadas a eles são realizadas por meio do estudo da gramática.

É importante notar que, se a perspectiva em relação ao ensino de literatura e formação de leitores precisa envolver o ato de comunicação entre o mundo do leitor e a mensagem transmitida pela literatura, é necessário que o professor aprofunde a leitura e interação com os poemas mencionados acima, a fim de alcançar a função representacional do texto. Vale lembrar que é por meio de textos literários que os leitores podem ver, viver, compreender, refletir e analisar as diversas representações da sociedade, aprendendo com elas. Além disso, em relação ao conjunto de poemas mencionados, embora o livro não oriente explicitamente o professor a aprofundar a mensagem dos discursos, ao analisá-los, percebe-se uma preocupação na seleção dos textos para evitar uma abordagem literária incompatível com a idade das crianças do sexto ano. Os poemas são curtos e possuem vocabulário simples. Essa seleção busca criar uma conexão simbólica imediata entre o leitor e o texto, conforme indicado por Ana Crélia Dias (2016).

Ao final da seção da unidade 6 do livro didático, encontra-se o último poema, intitulado “Fotografia”, escrito pelo poeta contemporâneo Ecanuaã Ferraz. Nessa atividade, o professor é orientado a explorar o título do poema, que remete à uma imagem congelada no tempo. O campo semântico do poema não é de difícil acesso para os alunos, porém exige do leitor uma interpretação mais profunda de seu discurso, pois o eu lírico busca, por meio dos objetos descritos no texto, reconhecer quem ele era quando criança.

No processo de leitura desse texto, é fundamental a mediação do professor para promover uma compreensão mais aprofundada do que está sendo transmitido além das palavras. A sequência de atividades relacionadas ao poema está centrada no estudo da gramática, o que pode limitar a análise do seu conteúdo mais simbólico e representacional.

O livro destaca, em nota, que as atividades propostas atendem às competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o compartilhamento de informações, experiências e ideologias, o desenvolvimento do prazer pela leitura como forma de acesso às dimensões lúdicas e o reconhecimento dos valores e significados manifestados no gênero poema. Em relação às habilidades a serem desenvolvidas de acordo com a BNCC, as notas finais da unidade 6 mencionam que as atividades propostas contribuem para a compreensão da estrutura do gênero poema, o desenvolvimento da capacidade de interpretação e estão relacionadas a atividades que abordam pronomes, favorecendo o uso da escrita na norma padrão.

Se considerarmos que a educação literária pode ser um meio de desenvolvimento pessoal e cognitivo por meio da pluralidade de textos literários presentes no livro didático, as unidades de leitura devem contemplar propostas direcionadas à fluência nesse tipo de texto, à compreensão e interpretação, à identificação das características composicionais e, em menor medida, à produção de textos literários. No entanto, observa-se que a presença do texto literário no livro tem como objetivo principal adquirir fluência na leitura, com menos preocupação com a estrutura e utilitarismo pedagógico.

Nesse sentido, após uma análise individual de cada texto literário presente no livro didático, percebe-se que, em relação aos princípios de leitura de mundo, fruição na interpretação da mensagem e decodificação de informações implícitas que contextualizam o mundo e podem humanizar o leitor, a análise geral da seção demonstra um direcionamento maior para a prática de decodificação da parte estética do texto literário. Em outras palavras, a concepção de literatura presente no livro volta-se para a formação do letramento literário escrito. Embora os elementos de formação e letramento literário para a leitura da literatura estejam presentes no livro didático, eles estão diluídos e são abordados de forma mais pontual nas orientações e metodologias sugeridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecemos três objetivos principais para este estudo: abordar o conceito de literatura, sua função e relação com o letramento literário; analisar as propostas do livro didático com base na BNCC e no Guia Digital para PNDL em relação ao processo de leitura em sala de aula; e examinar o conceito de letramento com base em uma seção do livro didático Geração Alpha Língua Portuguesa.

Em relação à literatura, podemos perceber que ela é a essência da vida. Ela aborda uma ampla gama de assuntos, desde tragédias humanas até histórias regionais e populares que refletem tradições e culturas. Embora seja materializada por meio da escrita, suas palavras ganham vida na imaginação do leitor, despertando a capacidade de compreender a complexidade ou simplicidade do texto. A literatura permite que os leitores vejam o mundo através das perspectivas de outras pessoas e até mesmo de objetos inanimados. Ela se torna um espelho para o mundo, permitindo-nos enxergar como os outros veem.

Segundo Terry Eagleton (2006), a ideia do que é considerado literatura está intrinsecamente ligada a certa “ideologia”, ou seja, está relacionada ao que determinados grupos sociais consideram como “literatura” e o que não consideram. Assim, a literatura está associada ao prestígio atribuído a certos textos por um grupo específico de pessoas em circunstâncias particulares, seguindo padrões específicos e cumprindo propósitos estabelecidos.

A partir das reflexões de Ricardo Reis, concluímos que os textos literários são representacionais, não referenciais. A linguagem referencial comunica-se em apenas um nível e tende a ser informativa. Já a linguagem representacional dos textos literários envolve os alunos emocionalmente e intelectualmente. As obras literárias estimulam a imaginação, aumentam a empatia pelos outros e incentivam o desenvolvimento da criatividade. Também proporcionam aos alunos a oportunidade de aprender sobre dispositivos literários que são encontrados em outros gêneros, como a publicidade. Assim, é necessário um trabalho contínuo em relação à formação dos professores, pois eles podem mediar a leitura literária de maneira referencial ou representacional.

Seguindo as ideias de Ana Crélia Dias, observamos que o processo de letramento da leitura literária ainda é escasso e carece de pesquisas acadêmicas. Identificamos dois problemas principais. O primeiro concentra-se na concepção do que é considerado canônico e o que não é. A imposição da seleção de textos canônicos pode colocar a “literatura” em um conjunto de esquemas invisíveis, impactando negativamente a reprodução de desigualdades sociais e relações de poder, pois os alunos se sentem desestimulados a ler textos que estão fora do seu

campo simbólico. A segunda questão concentra-se na ideia de que os textos de interesse dos alunos não são classificados como “literatura” e são desconsiderados e menosprezados, minando assim a autonomia de leitura do aluno.

Em relação à elaboração do livro didático e à análise do livro Geração Alpha Língua Portuguesa, concluímos que os textos literários apresentados são, em grande parte, demonstrativos em certo ponto. As mensagens implícitas e informações explícitas são apresentadas, e a função que esses textos assumirão dependerá da abordagem utilizada em sala de aula. Se adotarmos uma abordagem de leitura referencial, o letramento literário ocorrerá de forma superficial. No entanto, se adotarmos uma abordagem de leitura representacional, o letramento literário poderá ocorrer de maneira crítica, transformadora e humanizadora.

Por fim, concluímos que refletir sobre o processo de letramento literário e a formação do leitor não se limita a um único ponto de vista. Não há uma única questão isolada a ser analisada no contexto do letramento literário. Essa questão requer a participação de diversas esferas, desde o meio acadêmico, para ampliar os estudos sobre as dinâmicas de letramento, até os estudiosos. Também demanda uma postura metodológica por parte dos professores e das instituições, uma vez que a elaboração do livro didático nem sempre contempla as competências estabelecidas nas normas para o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p.117. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 31 de julho de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. p.166
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011. p.174.
- COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, C. L. Geração alpha língua portuguesa. Ensino fundamental. Anos finais. 6°. 2.ed. São Paulo. 2018
- DIAS, A, C. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). Revista: Cerrados. Rio de Janeiro. 2016
- EAGLETON, T. Teoria da literatura: uma introdução / Terry Eagleton i tradução Waltensir Outra; [revisão da tradução João Azenha Jr]_ 6” ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FLICK, U. Introdução à Pesquisa Qualitativa. São Paulo. 2009.
- PERRONE. MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. Literatura e sociedade, São Paulo, nº 9, dez. 2006, p. 17.
- REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luís, org. Palavras da crítica. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- ZILBEMAN, R. A leitura e o ensino da literatura I Zilberman Regina – 2° ed. – São Paulo: Contexto, 1991. p.51



A importância da arte no processo educativo

The importance of art in the teaching-learning process

Patrícia dos Santos Consoni

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.8

RESUMO

O presente ensaio tem por objetivo apresentar alguns dos principais posicionamentos que existem atualmente para fundamentar teoricamente o ensino das artes na escola. Do mesmo modo, suscita algumas reflexões sobre a temática das artes, a educação e seu significado na sociedade na atualidade. Ao longo da fundamentação bibliográfica realizada em torno do tema da educação musical e da educação artística na escola, encontramos algumas obras: livros, artigos, e textos de educadores e teóricos da área da arte e da educação musical, que muitas vezes dedicam um bom tema para justificar a importância da arte na escola. A constante necessidade de defender a presença da música ou da arte em geral na escola nos diz da enorme fragilidade das disciplinas artísticas, não apenas no âmbito educativo escolar, mas sobretudo na sociedade.

Palavras-chave: educação musical. artes. aprendizagem.

ABSTRACT

This essay aims to present some of the main positions that currently exist to theoretically support the teaching of the arts at school. Likewise, it raises some reflections on the theme of the arts, education and its meaning in society today. Throughout the bibliographic foundation carried out around the theme of music education and artistic education at school, we found some works: books, articles, and texts by educators and theorists in the field of art and music education, who often dedicate a good theme to justify the importance of art in school. The constant need to defend the presence of music or art in general at school tells us of the enormous fragility of artistic disciplines, not only in the educational sphere, but above all in society.

Keywords: music education. art. learning.

INTRODUÇÃO

Há uma frase antiga que diz que “a arte vem se degradando pelo menos desde o Renascimento” (OSTROWER, 2012, p. 21). A frase contundente poderia ser especificada, porque não é a arte que foi degradada, a arte mantém o seu valor, é a sociedade industrial e pós-industrial que degradou a arte. As causas desse processo de degradação são de vários tipos: econômicas, históricas, sociais. A verdade é que a arte em nossa sociedade e nas representações que dela fazem os sujeitos, sofre um grande descrédito. A arte não se constitui em um objeto valorizado e legitimado socialmente (OSTROWER, 2012).

Em entrevistas com professores e diretores de escolas profissionais de música, tem sido comum ouvi-los dizer que os pais nos primeiros anos de escola levam seus filhos para as aulas de música com muito entusiasmo. A admissão nessas escolas geralmente é restrita; no entanto, os pais podem ficar acordados a noite toda esperando por um formulário de admissão. Ao longo desses primeiros estudos, os pais são exigentes com os filhos e apoiam todos os trabalhos escolares. Mas, quando chega o momento em que os jovens manifestam sua vocação e escolhem a música como profissão, encontram grande oposição dos pais, e surge a inevitável pergunta: “do que você vai viver”? Estes testemunhos nos mostram o lugar que as artes ocupam no imaginário coletivo (BELTING, 2006).

A arte para a população comum não é um bem lucrativo, é antes uma atividade destinada a amadores, sem valor produtivo e da qual poderíamos dispensar. Na melhor das hipóteses, a arte é vista como uma atividade ornamental. Os depoimentos citados refletem também que os conhecimentos valorizados hoje são os que estão mais diretamente ligados à produção, aqueles relacionados às profissões de maior demanda, mais rentáveis e mais alinhados com as necessidades do mercado (BELTING, 2006).

Nisto vemos refletida a forma como o contexto socioeconômico influencia e determina o valor que a sociedade atribui a determinados saberes e às profissões relacionadas com eles. Para os pais, a escolha de uma profissão se rege, mais do que pela vocação genuína e pela necessidade de plena realização dos filhos, por parâmetros que têm a ver com aspectos que garantem a sua segurança e estabilidade econômica no futuro.

Estes são os valores e ideias predominantes na sociedade moderna, em meio a qual a arte não encontra o seu lugar, não encontra o seu sentido, não tem razão de ser. A ideologia coletiva sobre a arte impacta o campo educacional, portanto, no quadro do descrédito social das artes, é fácil explicar a fragilidade de seu lugar no currículo escolar (ALPERS, 1999).

A situação da arte na sociedade moderna e sua precária presença nos ambientes escolares nos obriga a construir uma base cada vez mais consistente que agregue as diversas perspectivas a partir das quais se revaloriza a importância da arte na vida humana, pois a arte é uma necessidade primária e representa uma possibilidade de resgatar o homem do acelerado processo de desumanização que vive a sociedade atual (GARDNER, 2001).

No desenvolvimento do trabalho, faremos referência a vários autores que, de diferentes áreas, contribuíram para a compreensão dos processos de pensamento e das implicações da arte no desenvolvimento humano. Partimos do entendimento de que as disciplinas artísticas fazem parte de um mesmo campo de conhecimento e que as ideias desenvolvidas pelos autores são aplicáveis a todas as formas de arte, não sem esquecer que cada uma guarda as suas especificidades.

CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA NEUROBIOLOGIA

Alguns cientistas, do campo da neurobiologia, afirmam que são as primeiras experiências que contribuem para a formação de circuitos cerebrais, e que as capacidades sensoriais são fundamentais para moldar as estruturas do pensamento, e também concordam que é numa idade precoce que as chamadas “janelas de oportunidade” – também chamados de períodos críticos, durante os quais a experiência que ocorre na interação com o ambiente deixa sua marca na mente humana –, onde a contribuição adequada permite a integração de redes neurais que serão definitivas para o desenvolvimento posterior (GOODMAN, 2006).

Segundo essas referências, os primeiros meses de vida são definitivos para a estruturação dos mapas perceptivos. De acordo com Holm (2005), no caso da música, é precisamente durante o período lúdico de aprendizagem vocal que se constituem as noções tonais – da mesma forma como acontece com as noções fonéticas de linguagem – que compõem o mapa auditivo da criança e que permanecerão ao longo de sua vida.

O mapa auditivo da criança será constituído pelos fonemas e sons com os quais ela teve oportunidade de interagir e será de fato funcionalmente surdo aos sons ausentes. Segundo estes cientistas, as referências auditivas que a criança constituiu através do canto da mãe ou dos responsáveis pelos seus cuidados, formarão o seu mapa auditivo, que lhe permitirá reproduzir posteriormente as alturas e os tons que afirmou nas suas primeiras experiências. Este processo ocorre tão cedo que é por esta razão que tais faculdades são muitas vezes interpretadas como talentos inatos (GOODMAN, 2006).

As descobertas científicas descritas são resultadas iniciais de estudos em andamento que ainda terão que passar por vários processos de validação. No entanto, consideramos que explicam de forma muito convincente os fenômenos que têm a ver com a aquisição de habilidades musicais e o desenvolvimento de um ouvido apto para a música, pois como se sabe, à medida que a idade do sujeito avança, a educação ou reeducação deste órgão se torna mais difícil se não foi alimentado com experiências musicais desde as primeiras idades.

Por outro lado, existem pesquisadores que se opõem à teoria determinista das primeiras experiências e insistem em destacar a capacidade plástica do cérebro ao longo da vida e a possibilidade permanente de o ser humano desenvolver habilidades por meio da interação com o seu meio. Um exemplo pode ser encontrado em Ostrower (2012, p. 34), que afirma que:

A aprendizagem das aptidões e capacidades transmitidas culturalmente – leitura, aritmética, xadrez, música – não se limita a alguns períodos críticos e se realiza através dos mecanismos da plasticidade cerebral dependente de experiências, que atuam ao longo da vida.

O que é certo é que os estudos no campo da ciência cerebral continuam a se desenvolver e produzirão cada vez mais conhecimentos mais precisos e úteis para compreender o real envolvimento das experiências ambientais no desenvolvimento humano desde os estágios iniciais e ao longo da vida.

CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA E DA FILOSOFIA

Revisaremos em seguida alguns autores que fizeram importantes estudos sobre os processos da mente e sua relação com a arte. Começaremos fazendo referência às principais ideias de Goodman (2006), educador na área das artes plásticas e psicólogo. Este teórico desenvolve algumas ideias que pretendem endossar a presença da arte na educação. Seus argumentos se concentram no reconhecimento da função cognitiva dos sentidos e da percepção.

Para Goodman (2006), os sentidos desempenham um papel crucial em nossa vida cognitiva. O sistema sensorial é um de seus principais recursos, por isso ele aponta que aprender a usá-los de forma inteligente deve ser um compromisso importante na agenda educacional. Goodman (2006) concebe as artes como o meio privilegiado para proporcionar estímulos sensoriais, considera-as como matérias centrais para o desenvolvimento das sensibilidades e da imaginação.

Goodman (2006) interessa em demonstrar como a própria percepção é um fato cognitivo, lembrando-nos que a criação de imagens em qualquer meio, visual, auditivo, verbal, etc., requer invenção e imaginação. Entende a visão não como um registro mecânico de estímulos físicos, mas “[...] indissociavelmente ligados aos recursos mentais de memória e formação de conceitos” (GOODMAN, 2006, p. 30).

Para Goodman (2006, p. 30), a abstração baseia-se “[...] no único universo mental de que dispomos, o mundo dos sentidos”, conseqüentemente “ver implica pensar”. Em outras palavras, refere-se, em linhas gerais, a todos os sentidos, porém, há momentos em que particulariza sobre a visão porque é o sentido que se enquadra em sua especialidade.

Resumindo sua ideia, diremos que Goodman (2006) entende os sentidos como a base sobre a qual se constrói a vida cognitiva, e as artes como o meio ideal para enriquecer as experiências sensoriais. Já Holm (2005, p. 23) diz sobre a educação artística, que a essência da mensagem é:

Essa própria visão é uma função da inteligência, que a percepção é um evento cognitivo, que a interpretação e o significado são um aspecto indivisível da visão e que o processo educacional pode frustrar ou aumentar essas habilidades humanas. Nos lembra que na raiz do conhecimento existe um mundo sensível, algo que podemos experimentar, e que desde o início a criança tenta dar uma forma pública ao que experimentou. A estrutura que assume esta forma é limitada e possibilitada pelo meio a que tem acesso e sabe utilizar.

Outra ideia central que Ostrower (2012) desenvolve é a que se refere à intuição. Ele a define como “[...] uma capacidade mental reservada à percepção sensorial” (1993, p. 49) e diferente do intelecto, aponta que “a intuição perceptiva é a principal forma que a mente tem para explorar e compreender o mundo”. A intuição é um dos recursos do conhecimento que nos permite apreender o caráter comum das coisas. Gardner (2001) vê a intuição perceptiva como uma etapa anterior onde as características gerais dos fenômenos da realidade são captadas a fim de localizá-las e compreendê-las em sua totalidade e dela derivar, posteriormente, a formação de conceitos intelectuais.

Para Ostrower (2012), a intuição perceptiva e a formação de conceitos intelectuais são os dois recursos da cognição que precisam um do outro. A educação deve promover a constante interação entre intuição e intelecto, não apenas por meio de um equilíbrio entre os sujeitos que desenvolvem processos lógico-formais e aqueles que desenvolvem capacidades intuitivo-perceptivas, mas que no ensino e aprendizagem de cada disciplina, o intelecto e a intuição são forçados a interagir.

Na perspectiva, o ser humano necessita para seu pleno desenvolvimento, da interação entre formas racionais e formas intuitivo-perceptivas de conhecimento.

Ostrower (2012) vê na arte um meio insubstituível para o cultivo da intuição, considera esse fato a principal contribuição que a arte traz para a formação da mente humana. Da mesma forma, declara-se convicto de que, sem dúvida, as artes aumentam o conhecimento.

Com base nessa abordagem de Alpers (1999), acredita que, de fato, os processos lógico-intuitivos influenciam a formação do pensamento globalizante e possibilitam uma percepção integral da realidade. Da mesma forma, acredita que através da arte é possível aprender a captar as estruturas e perceber o todo; também por meio da arte é possível aprender a apreciar as particularidades, através da arte afina-se a atenção e aguça-se a capacidade de distinguir as qualidades específicas dos objetos e fenômenos da realidade.

Corresponde apresentar alguns pontos de vista de outro importante autor, oriundo do campo da música e estudioso da psicologia evolutiva das artes, trata-se de Howard Gardner, criador da chamada teoria das inteligências múltiplas. Gardner (2012, p. 24) propõe uma nova visão: “Trata-se de uma visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes da

cognição, levando em consideração que as pessoas têm diferentes potenciais cognitivos e contrastando diferentes estilos cognitivos”.

Gardner (2012) parte dessa abordagem plural do intelecto e deriva de seus estudos uma classificação de sete diferentes inteligências: a inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência musical, a inteligência corporal e inteligência cinética, a inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. Em seu livro “Inteligência, um conceito reformulado” (GARDNER, 2001, p. 57), considera mais três inteligências: naturalista, espiritual e existencial.

Este autor está interessado em investigar a natureza do pensamento artístico, pois acredita que, como a ciência e a matemática, as artes envolvem formas complexas de pensamento. Entende a cognição como a capacidade de usar símbolos. Considera que o ser humano é capaz de um grande número de habilidades simbólicas além da linguagem e da lógica, como é o caso dos símbolos presentes nas artes. A partir dessa abordagem, a habilidade artística humana é considerada uma atividade da mente, “uma atividade que envolve o uso e a transformação de vários tipos de símbolos e sistemas simbólicos” (GARDNER, 2004, p. 29).

Gardner (2004, p. 58) afirma que “[...] a unidade básica do pensamento humano é o símbolo, e que as entidades básicas com as quais os seres humanos operam em um contexto significativo são os sistemas simbólicos”. Essa abordagem, “[...] abre a possibilidade de uma elaboração infinita de mundos significativos: nas artes, nas ciências e, de fato, em todos os domínios da atividade humana” (GARDNER, 2004, p. 58).

Este teórico fortalece sua abordagem retomando as teorias de vários autores estruturalistas que se debruçaram sobre o estudo da atividade simbólica do homem, com o objetivo de aprofundar o conhecimento e a compreensão da mente humana, que abrange uma gama muito ampla de modos de pensar. Aponta que “a chave para entender a criação artística é encontrada em uma aliança judiciosa de abordagens estruturalistas com a investigação filosófica e psicológica da atividade simbólica do homem” (GARDNER, 2004, p. 59).

A este respeito, Cassirer (2001, p. 23) recupera a ideia de que:

Nossa construção da realidade é baseada na disponibilidade de uma vasta coleção de concepções mentais ou formas simbólicas. Os esforços dos seres humanos para capturar suas experiências e expressá-las de maneira que possam ser efetivamente comunicadas dependem de uma combinação dessas concepções ou formas simbólicas.

Sobre nossa construção simbólica da realidade, Gardner (2004, p. 61) esclarece:

Os símbolos não são simples ferramentas ou mecanismos de pensamento. Eles próprios são o funcionamento do pensamento, são formas vitais de atividade e o único meio de que dispomos para “fazer” a realidade e sintetizar o mundo. É impossível conceber a atividade de simbolizar como algo separado da imaginação e da criatividade humana: o homem vive em um universo simbólico.

Cassirer (2001) supera a noção hierárquica das formas de pensamento e acredita na existência de inúmeras formas de saber, assim se abre para uma concepção ampla da atividade simbólica do ser humano, onde não apenas formas ligadas às ciências, mas também às formas simbólicas do pensamento artístico.

Susanne Langer é outra autora que Gardner retoma com o propósito de ampliar a perspectiva de conhecimento da mente humana, a partir do estudo da atividade simbólica do homem. Sobre essa autora Gardner (2004, p. 60) diz que:

Desenvolveu as intuições de Cassirer sobre as diferenças entre pensamento científico e artístico. Langer argumentou que o ser humano tem uma necessidade básica e intensa de simbolizar, de inventar significados e de investir significado no próprio mundo.

Langer (2016) distinguiu dois tipos de símbolos, discursivos e representativos, ou seja, aqueles ligados ao pensamento científico e aqueles ligados ao pensamento artístico.

Outra das importantes contribuições de Langer (2016) foi que ela levantou a possibilidade sem precedentes de analisar sentimentos, emoções e outros elementos intangíveis da experiência humana através do domínio relativamente público da análise de símbolos. Encontrou uma supervalorização da linguagem e uma forma muito restrita de compreender o pensamento, razão pela qual destacou a importância, a necessidade de uma existência em que sejam tolerados diferentes níveis de significados e gamas de significação.

Importante também referir brevemente a outro dos autores abordados por Gardner (2004), trata-se de Nelson Goodman, que também reconhece a existência de diferentes classes de símbolos e sistemas simbólicos, e se interessa pelo estudo dos seus tipos e funcionamento. Também desenvolve uma série de instrumentos para avaliar produtos artísticos ou versões da realidade, com base em sua eficácia estética.

Interessa-me destacar a posição de Goodman (2006) sobre o que ele chama de inúmeras versões do mundo, expressas, por exemplo, através da física, da filosofia ou das artes. Ele aponta que:

[...] todas essas versões são construídas por nós e afirma que não haveria razão para reivindicar prioridade epistemológica de uma sobre todas as outras. Do seu ponto de vista, a arte e a ciência ocupam lugares semelhantes no vasto mundo do conhecimento humano (GOODMAN, 2006, p. 71).

Exporemos brevemente algumas reflexões que Goodman (2006) faz a esse respeito, para quem a relação desigual entre uns saberes e outros responde a causas sociais. Se refere à situação de inferioridade das ciências sociais em relação às ciências naturais dizendo que:

As forças que se opõem a uma transformação radical da sociedade são as mesmas que se opõem ao conhecimento que contribui para essa transformação. O próprio objeto das ciências sociais faz delas [...] um verdadeiro campo de batalha em que se chocam as ideologias opostas de preservação e transformação da ordem social (GOODMAN, 2006, p. 33).

Nessa perspectiva, a possibilidade de desenvolvimento e avanço das ciências não é apenas um problema de natureza teórica ou metodológica. Haveria razões ideológicas que determinam que certos conhecimentos sejam promovidos e outros não.

A arte manteve uma relação desigual com relação à ciência. Seu caráter intelectual foi negado, reduzindo-o ao conhecimento por meio de imagens. Goodman (2006) também aborda a relação desigual entre ciência e arte através do estudo de um texto em que percorre as ideias centrais sobre sua oposição à negação da natureza intelectual – cognitiva – da arte. Para este autor, “[...] a arte em geral é discurso, entendido como um procedimento racional-intelectual, como a ciência e a história” (GOODMAN, 2006, p. 23). Defende a existência de conceitualidade na imagem poética, a partir da qual afirma que não há conhecimento conceitual exclusivo da ciência. A arte, como a ciência, tem racionalidade e discursividade, são linguagens ou sistemas de signos nos quais o pensamento se exterioriza.

Outro autor a destacar pela sua importância é Alpers (1999), que vem da área das artes plásticas e também se aprofundou no tema das artes e da educação. Essa autora nos fala sobre a importância dos sentidos na formação das concepções, a transformação destes em formas de representação com as quais os seres humanos tornam públicas suas experiências individuais, e a necessidade de uma educação que busque o cultivo da inteligência nas diversas formas em que esta opera e contribui para o desenvolvimento de diferentes formas de alfabetização.

Para Alpers (1999), um dos problemas que definem o tipo de educação que prevalece em nossas instituições tem a ver com a forma como a cognição é compreendida. Geralmente, assume-se uma concepção estreita dela, associando-a apenas aos processos que implicam conhecer.

Assim, Alpers (1999) esclarece a necessidade de compreender a cognição em sentido amplo, não dissociada da afetividade. Cognição e afetividade são dois processos que ocorrem simultaneamente e que compartilham a mesma realidade dentro da experiência humana. Se entendermos a cognição nessa perspectiva, podemos reconhecer que o sentimento faz parte do próprio processo de conhecimento e que “[...] não pode haver atividade cognitiva que não seja também afetiva” (ALPERS, 1999, p. 19). Uma vez localizado o sentimento como parte do conhecimento, abre-se a possibilidade de considerar a importante função dos sentidos e seu papel na formação da vida cognitiva.

Para Alpers (1999) os sentidos são sistemas de coleta de informações e os meios que fornecem o material com o qual as concepções são construídas. Afirma ainda que: “Os sentidos fornecem o material para a criação da consciência” (ALPERS, 1999, p. 20).

Essa afirmativa concorda com o que diz Belting (2006) ao reconhecer que a percepção é em si um fato cognitivo “experimentar as qualidades de som, toque, sabor requer atenção, seleção, comparação e julgamento” (BELTING, 2006).

Através do nosso sistema sensorial, nos diz Holm (2005, p. 36), aprendemos a ler as qualidades do ambiente:

A visão, a audição e o tato não apenas nos permitem ler a cena; também funcionam como recursos pelos quais nossas experiências podem ser transformadas em símbolos. [...] O que vemos, ouvimos e tocamos constitui a matéria a partir da qual são criadas as formas de representação.

Já Ostrower (2012) define as formas de representação como os meios expressivos que servem para transmitir aos outros as concepções criadas na experiência individual. Afirma que as formas de representação, se manifestam de várias formas, através da linguagem, dos números, da música, dança, artes plásticas, etc. É por meio delas que podemos estabelecer pontes de comunicação com outros seres humanos e tornar público o conhecimento privado.

Ostrower (2012) afirma que cada forma de representação é uma maneira muito específica de dizer e expressar ideias e sentimentos. Assim, cada forma de representação tem seus próprios procedimentos e técnicas, e suas qualidades únicas para expressar certas ideias que outras formas não poderiam expressar. Existem ideias que podem ser expressas de forma muito clara e esplêndida através da palavra, mas há outras que poderiam ser expressas de forma mais intensa e adequada, por exemplo, através da imagem visual.

De acordo com Ostrower (2012), a escola deve ser o espaço onde se ofereça oportunidade para o desenvolvimento de diferentes aptidões e para a promoção de múltiplas formas de inteligência. Considera que a escola atual limita as formas de representação a palavras e números, o que gera desigualdades educacionais; para ele existem outras fontes de compreensão humana como a música, a poesia, a dança, a arquitetura, os ritos e rituais de um povo, a alimentação, etc.

Ostrower (2012) enfatiza a necessidade de a escola promover a diversidade curricular e a equidade educacional. O aluno deve encontrar na escola a oportunidade de experimentar diferentes formas de representação e a possibilidade de escolher aquela que corresponda às suas aptidões e que satisfaça plenamente os seus interesses. “O que buscamos na educação é o cultivo da inteligência nas diversas formas em que é capaz de operar” (OSTROWER, 2012, p. 24).

Enfim, Ostrower (2012, p. 25) afirma que o indivíduo, ao desenvolver suas capacidades específicas, contribui para o bem comum, pois “na vida real, diferentes indivíduos representam sua experiência de maneiras diferentes; e porque o fazem, a cultura em geral se enriquece.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora tentaremos recapitular algumas das ideias mais importantes que foram expostas neste trabalho e que podem nos ajudar a formular algumas conclusões. Em primeiro lugar, diremos que o modo como se tem concebido o ser humano e o modo como se compreende o funcionamento de sua inteligência foram decisivos para a educação.

A ideia de um ser humano dividido em seus vários componentes, corpo, intelecto e emoções, existe desde muito tempo e até os dias atuais. Da mesma forma, tem existido uma ideia estreita de sua inteligência, voltada fundamentalmente para o pensamento lógico racional. Portanto, a educação tem como prioridade o desenvolvimento do conhecimento linguístico e matemático, deixando de lado as múltiplas capacidades que também compõem a inteligência do ser humano, bem como aspectos tão essenciais quanto os relacionados à sua afetividade. Estes têm sido, até o momento, os fatores de enorme peso para a escolha dos conteúdos curriculares.

Podemos observar através da exposição das ideias dos referidos autores, a preocupação em alcançar uma melhor compreensão da atividade da mente e um maior conhecimento das características da personalidade humana, com o propósito de ampliar a visão que se tem para os dias atuais. Com isso, pretende-se promover uma transformação nos critérios que atualmente prevalecem na escolha dos conhecimentos que fazem parte dos conteúdos curriculares nas instituições de ensino.

Consideramos que a educação não pode ser reduzida ao ensino de conhecimentos instrumentais, pelo contrário, deve estar voltada para o desenvolvimento de todos os aspectos que compõem a unidade em que se constitui a personalidade do ser humano.

Acreditamos que a educação enfrenta um compromisso de enormes dimensões. A educação, hoje, é obrigada a oferecer oportunidades para o desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano e fornecer as bases para uma formação moral. Além disso, a educação é obrigada a não impedir nenhuma das possibilidades de desenvolvimento que a criança tem, levando em consideração suas características individuais. Mais ainda, se verdadeiramente en-

tendermos o ser humano como uma totalidade que integra inteligência e sentimento, a educação deve abrir espaço para um aspecto fundamental que tem sido ignorado, o da afetividade e das emoções.

Deste ponto de vista, num futuro próximo, a instituição de ensino deve lidar seriamente com a necessidade de criar na escola espaços para a aprendizagem emocional e para o desenvolvimento de conhecimentos no campo afetivo e relacional. A arte, nesse sentido, ocupa um papel muito importante, pois tem a qualidade de conectar e envolver sentimentos, emoções e afetos, humanizando profundamente o processo de desenvolvimento da criança.

Essas ideias reforçam a relevância da arte e principalmente da música na escola. Para alguns autores, a música ocupa um lugar privilegiado no âmbito das linguagens artísticas. A música tem a qualidade de envolver a mente, o corpo e as emoções. Na experiência musical se ativam os processos de intuição e percepção, simbolização, abstração e afetividade. As formas de conhecimento que são desencadeadas a partir do contato com a música são únicas, nenhuma outra linguagem pode fornecê-las. Da mesma forma, a música é a única das artes que possui um código próprio cujo domínio implica níveis complexos de inteligência. É também uma das linguagens artísticas com a qual o ser humano entra em contato desde muito cedo.

O som abstrato, matéria-prima da linguagem musical, representa, ainda antes do nascimento, um veículo de comunicação por meio do qual os sujeitos satisfazem suas necessidades primárias em relação ao ambiente. Além disso, a música contém na sua forma e estrutura elementos culturais profundos que comunicam aos outros uma forma de ser, de sentir, de perceber o mundo e de interpretar a realidade.

Existem, além dos aspectos já referidos, outros de natureza estrutural que influenciam a forma como a arte é assumida socialmente e o papel que lhe é atribuído na educação. É fato que a economia global impõe e orienta muitas das atividades e formas de relacionamento na sociedade atual. A educação hoje tende a aderir às exigências do mundo do mercado, direcionando seus objetivos para a formação de profissionais capazes de se inserir efetivamente no mercado de trabalho.

A escola cada vez mais se rege pelas prioridades educativas definidas pelo desenvolvimento da sociedade de mercado, deixando de lado a condição formativa da educação e a sua missão humanista, deixando assim uma brecha através da qual o modelo empresarial filtra as suas pretensões e faz sentir a sua influência no desenho de programas educacionais. Diante dessas novas prioridades, as ciências sociais, as humanidades e a arte vão perdendo espaço. Os conteúdos curriculares estão relegando esses conhecimentos e reforçando aqueles diretamente relacionados às competências marcadas pelos perfis trabalhistas.

A juntar a isto, a incerteza quanto ao futuro, favorece que um dos motivos fundamentais para a escolha de uma profissão nos nossos dias seja garantir um emprego para o futuro. Assim, existe uma rejeição geral dos pais às inclinações profissionais dos jovens nas áreas das ciências sociais, humanas e, sobretudo, das artes.

O panorama descrito permite ver como as condições sociais e econômicas influenciam significativamente o lugar que a sociedade atribui às artes, e como isso impede que elas sejam valorizadas no campo educacional. Existem múltiplos fatores envolvidos nos problemas enfrentados pela educação artística e também nos desafios que temos pela frente.

A educação artística não é um fenômeno isolado, pelo contrário, faz parte do contexto da educação em geral. É também um fenômeno ligado aos processos sociais, políticos e econômicos de nosso país. Sua complexidade é enorme e sua possibilidade de desenvolvimento e avanço requer estudos aprofundados e mais amplos.

REFERÊNCIAS

ALPERS, Svetlana. *A Arte de Descrever*. São Paulo: EDUSP, 1999.

BELTING, Hans. *O Fim da História da Arte*. São Paulo: CosacNaify, 2006.

CASSIRER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. São Paulo: Objetiva, 2001.

GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. São Paulo: Penso, 2004.

GOODMAN, N. *Linguagens da Arte*. Tradução: MOURA, Vítor; MURCHO, Desidério. 2. Ed., Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., 2006.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e Pensar Arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir de filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



As atividades investigativas no ensino de física: o desenvolvimento comportamental de estudantes em escola pública de Manaus-AM

Investigative activities in physics teaching: the behavioral development of students in public school of Manaus-AM

Everson Apolinário de Souza

Doutorado em Ciências da Educação. Universidad de la Integración de las Américas, UNIDA, Paraguai.

Roberto Brasil Ferreira

Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil.

Wilson Campos Oliveira

Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (2021); mestrado em Física pela Universidade Federal do Amazonas (2018); graduação em Física pela Universidade Federal do Amazonas (2000), tem experiência na área de Física, Professor do Ensino Médio

Juan Alberto Beranger

Docente, Investigador, Escritor, Par Evaluador, Conferencista, Panelista, Consultor. Dr. en Ciencias Políticas, Master en Educación Superior, Licenciado en Ciencia Política. Posee especializaciones en Defensa como egresado de la National Defense University, Center for Hemispheric Defense Studies, Washington DC, USA, Posee una especialización en Theory and Tools in Negotiation – CMI International at Harvard Faculty; Ex Rector de la Universidad Americana (Asunción, Paraguay; Ha participado como Jurado en diversas Mesas de Defensa de Tesis; Es profesor en la Academia Diplomática y Consular del Paraguay y diversas Universidades. Professor/orientador UNIT/Brasil-UNIDA/PY

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.9

RESUMO

A dinâmica de ensinar/aprender é um exercício que mobiliza a comunidade acadêmica e a sociedade em si que entende que a educação é um importante instrumento de socialização de pessoas. Dentro de um desenvolvimento intelectual, moral o ensino é como o aperfeiçoamento de ações que vão se moldando pelo exercício das habilidades/competências deixando cada vez mais apto à cidadania e do convívio com o saber científico. A humanidade passa a convergir forças que a transforma em pulsos de atividades e a cada nova descoberta, novos desafios devido às necessidades que vão surgindo no encaço da evolução. Buscar compreender as bases do ensino é sinônimo de sabedoria e, quando se trata da física, procede para uma visão inovada que tangencia a ciência, não se pode permitir que se vislumbre a Física como uma ciência cujo princípio é a repulsa, como ela é essencial, deve ser tratada como uma oportunidade de universalização, onde mais indivíduos da sociedade possam entender seus fundamentos e contribuir com novos processos e projeções. Este estudo que trata das atividades investigativas no ensino da Física, cujo objetivo é acompanhar o desenvolvimento comportamental de estudantes da escola pública em Manaus-AM. Trata-se de um estudo exploratório com características qualitativas, com o processo ocorrendo no ano letivo de 2018 com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, aproveitando o repasse do conteúdo de cinemática para observação dos conceitos e aprendizagem. As reflexões demonstram que os alunos aderem e detêm opções alternativas, as atividades foram realizadas e os dados colhidos mostram que os alunos reagem de maneira intuitiva e que o conhecimento vai se entrelaçando de maneira cordial e indolor. Foi demonstrado que as atividades investigativas executadas são uma excelente opção às aulas clássicas de laboratório e apresentaram potencialidades na promoção do desenvolvimento das concepções alternativas dos estudantes.

Palavras-chave: atividades investigativas. ensino de física. desenvolvimento comportamental.

ABSTRACT

The teaching/learning dynamics is an exercise that mobilizes the academic community and society itself that understands that education is an important instrument of socialization of people. Within an intellectual development, moral teaching is like the improvement of actions that are shaped by the exercise of skills/competencies leaving increasingly apt to citizenship and living with scientific knowledge. Humanity begins to converge forces that transform it into pulses of activities and with each new discovery, new challenges due to the needs that are emerging in the course of evolution. Seeking to understand the bases of teaching is synonymous with wisdom and, when it comes to physics, proceeds to an innovative vision that touches science, it is not possible to allow physics to be glimpsed as a science whose principle is repulsion, as it is essential, should be treated as an opportunity for universalization, where more individuals in society can understand its foundations and contribute to new processes and projections. This study deals with investigative activities in the teaching of Physics, whose objective is to monitor the behavioral development of public-school students in Manaus-AM. This is an exploratory study with qualitative characteristics, with the process occurring in the school year 2018 with students of the first year of high school, taking advantage of the transfer of the content of kinematics for observation of concepts and learning. The reflections show that the students adherend has alternative options, the activities were performed and the data collected show that the students react intuitively and that knowledge is intertwined in a cordial and painless way. It has been demonstrated that the investigative activities performed are an excellent option for classical laboratory classes and presented potential in promoting the development of alternative conceptions of students.

Keywords: investigative activities. physics teaching. behavioral development.

INTRODUÇÃO

A pesquisa é uma busca que acredita em inúmeras realidades, busca-se através da pesquisa soluções que na oportunidade desprendida é possível encontrar no tempo e no espaço apropriado as condições para alcançar as respostas que se precisa. O problema ao qual há referência é: a inexistência ou limitada aprendizagem de conceitos de Física pelos estudantes, principalmente no Ensino Médio.

O questionamento que embasa o estudo é entender como são entendidas as colaborações da teoria do ensino desenvolvimental no que pertence à uma metodologia aplicada com foco a aprimorar a aprendizagem de conceitos de Física por alunos do Ensino Médio em Manaus-AM.

A partir destas questões, também se buscam responder a questionamentos oriundos da análise lógico-histórica dos conceitos das três leis de Newton podem promover o ensino e aprendizagem de Física para alunos do Ensino Médio. Bem como, de que modo a análise da teoria de Davydov pode colaborar no processo de ensino/aprendizagem dos conceitos das três leis newtonianas.

A ilustração de um método didático formativo com acercamentos ao método desenvolvido por Davydov pode contribuir para o processo ensino/aprendizagem. As atividades alternativas para se desenvolver a educação conquistaram uma importância significativa nos processos de ensino e aprendizagem, tornando-se aceitas, pois frequentemente na abordagem com o saber científico, intervém na absorção das teorias científicas após o ensino.

É imprescindível, de acordo com Watts e Zylbersztajn (1981), para que o estudante passe da visão do senso comum para a cientificamente aceita, as estratégias de ensino devem abordar a consciência, pelo lado docente, da existência e resistência das concepções alternativas; sendo o saber de alguns dos modelos que estes sistemas conceituais podem assumir; uma conduta otimista para estas concepções e desejo para usá-las como referências de começo para o ensino.

A preocupação com essa abordagem tornou-se real e uma solução urgente para essa problematização ganhou destaque relevante nos documentos oficiais, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), que dão prioridade à indispensabilidade de reflexão pelo lado do docente sobre sua prática de ensino e orientação das suas aulas de acordo com um método dinâmico e participativo.

Para tanto, faz-se necessário levar em conta o universo no qual o estudante vive, bem como os desafios e as indagações que impulsionam sua curiosidade, associando o novo objeto de aprendizado com seus fundamentos preexistentes, de maneira que este objeto tenha sentido para ele, levando em consideração a aprendizagem.

Bicheri (2008) descreve que [...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, p. 8).

As diversidades nas abordagens alternativas e, conseqüentemente, os resultados dessas atividades não estarem sendo eficazes às classes de aula têm constatado com um problema que exige, urgentemente, uma solução.

As estruturas até então utilizadas continuam sendo um problema na interação com o aluno, uma vez que a aquisição do saber científico ainda é um problema que enfrenta muitas resistências.

A educação sistemática proporcionou uma percepção de transformação, ainda que mínima, na educação. A mudança de paradigma que envolve o giz e o quadro negro por recursos tecnológicos digitais como datashow e lousas interativas, além disso há os livros didáticos que vão, aos poucos, sendo substituídos por livros digitais que podem ser usadas em tabletes, notebooks e outros.

Dessa forma, um crescimento da tecnologia na área das ciências na educação tem sido utilizado para nortear entre outras coisas a tecnologia de informação e de produção que envolvem o manejo de máquinas, equipamentos, instrumentos e aspectos econômicos que impactam setores da sociedade.

Nesse sentido é que Grinspun (1999) destaca sendo a tecnologia que envolve um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos, científicos, empíricos e até intuitivos voltados para um processo de aplicação na produção e na comercialização de bens e serviços.

Na perspectiva que envolve o processo empírico, ou seja, um campo de investigação, aborda-se uma concepção mais científica, pautada na origem grega da palavra, tecnologia está relacionada com técnica, que é egressa da teoria. Assim, torna-se teoria e enfim vem ao mundo como concretude pelo experimento e comprovação: temos então a técnica, ou melhor a tecnologia.

O avanço da tecnologia tem, entre tantos pontos importantes, proporcionado novas possibilidades de aprofundamento no campo educacional, destaca-se a física, ainda que de modo tímido, com seus avanços. Utilizar a tecnologia a seu favor é uma forma lúcida de melhorar esse ponto, ainda que não seja a solução para todos os problemas.

É apresentado por Morin (2007) que a afirmação de que “o relacionamento entre indivíduo-sociedade-espécie é como a trindade divina, um dos termos gera o outro e um se encontra no outro. A realidade humana é trinitária”. Assim, a interatividade é um elemento fundamental na relação entre os seres humanos, a reciprocidade precisa acontecer de maneira justa.

No que tange o universo professor e aluno, há uma responsabilidade maior, pois o primeiro é responsável pela formação do segundo, dessa forma, não se pode omitir essa hierarquia no processo educacional. O objetivo deste estudo está na inserção de atividades investigativas com vista no desenvolvimento educacional na perspectiva de Davydov concernente à metodologia empregada para aprimorar a aprendizagem de conceitos das três leis de Newton por discen-tes do Ensino Médio.

A pesquisa é descritiva e o enfoque qualitativo para expressar em resultados o processo educacional, quando visto de dentro, na imersão do agente mais importante que é o aluno, dessa maneira a contribuição foi pontual com a participação de alunos na formulação e intervenção no problema.

O produto deste estudo é uma conjuração de fatos que se apoiam na expertise profissional para levar a ciência de maneira mais agradável para os estudantes e isso não é facilitação, mas uma adequação de instrumentais que dão ao aluno a liberdade de buscar e desenvolver habilidades e pela análise comportamental é possível perceber habilidades e força de vontade para crescer e se efetivar.

AS ATIVIDADES INVESTIGATIVAS E SUA ROUPAGEM

É notório que a metodologia, abordagem no ensino de ciências tem sofrido mudanças. Nos continentes europeu e na América do Norte, próximo ao fim do século XIX, a importância do currículo estudantil baseia-se nas disciplinas de gramática e matemática, mas a ciência começa sua trajetória de importância curricular na formação das pessoas. Pesquisadores americanos, desse período, enfatizam que é possível um desenvolvimento da lógica indutiva, e nisso consiste o diferencial da ciência enquanto disciplina. (BORGES E RODRIGUES, 2008); (BATISTA, 2010); (ZÔMPERO E LABURÚ, 2011).

Analisar atentamente o fenômeno com o desafio de proporcionar generalizações é como se inicia a lógica indutiva. Sendo assim, os professores precisam tanto saber como fazer observação do mundo natural quanto criar conclusões com base nessas observações. Justifica-se dessa maneira o advento de novas formas de ensinar que passam a utilizar o laboratório numa propositura de investigação. (CHALMERS, 2000 *apud* ZÔMPERO E LABURÚ, 2011).

Um dos maiores estudiosos dessa visão educacional, John Dewey, fomenta que, no ensinar das ciências, as práticas de conhecimentos investigativos, baseando-se, principalmente, pelos pensamentos de Vigotsky e Piaget. A prática de memorizar é o foco do ensino estadunidense das aulas habituais no final do século XIX, segundo Dewey.

Desta maneira, sua forma de ensinar fundamenta-se num processo em que o discente carrega seu próprio conhecimento de mundo adquirido durante sua vida para a sala de aula, através de cogitações que contam com a colaboração dos demais alunos e com a contribuição do professor esse conhecimento passa a ser reformulado de modo que ocorre uma aproximação com a de um cientista. (ZÔMPERO E LABURÚ, 2011).

Dewey apresenta o exemplo a seguir de como o conhecimento de mundo corrobora no processo de aprendizagem ao promover mudanças significativas no entendimento do aluno: Uma árvore pode ser somente um objeto da experiência visual, pode passar a ser percebida de outro modo se entre ela e a pessoa se processarem outras experiências como a utilidade, aspectos medicinais, econômicos, etc.

Isso fara o indivíduo perceber a árvore de modo diferente. Depois dessa experiência, o indivíduo e a árvore são diferentes do que eram antes. (DEWEY, 1980, p. 114 *apud* ZÔMPERO E LABURÚ, 2011, p. 70).

Dewey propôs essa forma de ensino que passa a ser conhecido pelo termo *inquiry*. Em 1938 é publicado um livro intitulado *Logic: The Theory of Inquiry*. A proposta do livro apresenta uma metodologia desenvolvida por Dewey no ensino de ciências dos Estados Unidos da América. O filósofo enfatiza, que na educação científica, o ensino de fato instiga as habilidades mentais e o raciocínio. Além do mais, o professor deve ser ativo em seu processo de aprendiza-

gem, portanto um problema deve ser proposto por ele para que se opere uma investigação dos fenômenos naturais ao aplicar seus conhecimentos de ciência. (BORGES E RODRIGUES, 2008; ZÔMPERO E LABURÚ, 2011).

Logo, os valores sociais, durante a metade inicial do século XX, abordam problemas industriais, urbanos e a imigração e disformidade do setor de saúde pública - tornam-se o ponto principal da educação. Durante esse período, o *inquiry* passo a desempenhar uma importante função no desenvolvimento de indispensáveis habilidades para sanar problemas de pertinência social, ao contrário de somente desenvolver nos discentes as habilidades de raciocínio.

[...] para preparar os estudantes para a vida, a educação formal deveria dar a eles habilidades para formular questões significativas sobre os problemas sociais (ZÔMPERO E LABURÚ, 2011, p.71).

Os americanos, movidos por um forte desejo de superar os soviéticos durante o período da corrida espacial, são impulsionados pelo lançamento do satélite artificial Sputnik em 1957.

Esse fato motiva uma mudança revolucionária na educação, pois segundo os especialistas, a educação científica está fragilizada por causa da centralização nos aspectos sociais, o que dificulta a evolução intelectual dos discentes. Centrada no aluno, o ensino de ciências perde sua rigidez acadêmica. (BORGES E RODRIGUES, 2008); (BATISTA, 2010); (DEBOER, 2006 *apud* ZÔMPERO E LABURÚ, 2011).

Sendo assim, é iniciado um processo de retomada do modelo tradicional das academias com foco nos métodos de competência científica pelos americanos, tais como: observação, classificação, inferência e controle de variáveis (BARROW, 2006 *apud* ZÔMPERO E LABURÚ, 2011). As instituições de ensino têm a responsabilidade de trabalhar a disciplina intelectual e repassar o legado cultural. Dessa forma, critica-se a centralização do ensino de ciências no aluno, e torna-se imprescindível o regresso à inflexibilidade disciplinar.

Por conta dessa transformação na teoria e prática que passam a ser classificados como inerentes na prática do ensino de ciências, os professores passam por um aperfeiçoamento para obtenção de melhores resultados, não apenas recebê-los prontos.

Posto isto, o foco primordial desta forma de ensino passa a ser a capacitação de cientistas. A proposta desse ensino aproxima-se com veemência do século XIX, diferenciando-se apenas no fato de que era necessário desenvolver o aspecto pessoal do discente e da nação estadunidense (DEBOER, 2006 *apud* ZÔMPERO E LABURÚ, 2011). Ademais, entender os métodos da ciência torna-se possível aos alunos ao utilizar a investigação no ensino.

Destacam-se, nesse período, importantes projetos como: *lementary Science Study*, *Biological Sciences Curriculum Study*, *Science Curriculum Study*, *Physical Science Study Committee*. As lideranças dessa época criam ser importante não existir diferença entre o campo da ciência pelos cientistas e seu ensino através dos professores, assim haveria autenticidade (BORGES E RODRIGUES, 2008); (BATISTA, 2010).

Durante a década de 1980, desenvolve-se um documento intitulado *Science For All Americans* (AAAS, 1989). Os autores indicam que a processo de ensino das ciências alinha-se à essência da natureza científica. Dessa forma, os discentes têm a necessidade aprimorar/aprender alguns mecanismos como a observação, a manipulação, a anotação, a descrição, as perguntas e, conseqüentemente, as respostas.

Em 1996 publica-se os Parâmetros Curriculares Nacionais Norte-Americanos para o Ensino de Ciências ou *National Science Education Standards* (NRC), recomenda-se diretrizes para uma alfabetização científica, identificando o ensino através da investigação como essencial (BORGES E RODRIGUES, 2008); (BATISTA, 2010); (ZÔMPERO E LABURÚ, 2011).

Uma rápida abordagem desse estudo apresenta a necessidade em promover um ensino científico através da pesquisa. Destaca-se as diretrizes que abordam os campos das ciências da natureza e suas confluências (Conceitos Unificadores, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Ciências da Terra e do Espaço); Abordagens que associam as ciências naturais com seus aspectos socioculturais ou debates provenientes das ciências humanas (Ciências sob a perspectiva pessoal e social, Ciência e Tecnologia, História e Natureza da Ciência); diretrizes necessariamente voltadas para a prática científica por meio do investigar. O desenvolvimento de habilidades para investigar cientificamente e melhorar a compreensão acerca delas era o que objetivava as últimas diretrizes ao nortear o professor (MUNFORD E LIMA, 2007); (BORGES E RODRIGUES, 2008).

Produziu-se em 2000 outro documento na América denominado *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*, teve o cuidado de conduzir ao professor táticas para ensinar através da investigação nas salas de aula (MUNFORD E LIMA, 2007).

Sabe-se de que no Brasil, de forma arcaica, desenvolve-se processos de ensino gradativamente. Nos anos 60, as pesquisas e modelos norte-americanos são utilizados maciçamente no território brasileiro. As bases do ensino de ciências manifesto nos atuais projetos em português foram sedimentados através das traduções desses projetos estadunidenses (BORGES E RODRIGUES, 2008). As práticas de investigação são inseridas em 1997 nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No Brasil, o impacto produzido por esses processos de ensino ocorreu de forma lenta e gradativa. Na década de 1960, os elementos produzidos pelos projetos americanos supracitados passam a ser usados em território brasileiro. As bases do ensino de ciências manifesto nos atuais projetos em português são sedimentados através das traduções desses projetos estadunidenses (BORGES E RODRIGUES, 2008).

No entanto, apenas em 1997 o ensino que envolve as atividades de investigação passou a fazer parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No Brasil, esse processo de ensino ainda não está sedimentado (SÁ *et al.*, 2007 *apud* ZÔMPERO E LABURÚ, 2011). Segundo Borges (2002), um esclarecimento disso se dá em virtude da falta de segurança por parte dos profissionais brasileiros, e também da falta de incentivos em realizá-las.

Curiosamente, várias das escolas dispõem de alguns equipamentos e laboratórios que, no entanto, por várias razões, nunca são utilizados, dentre às quais cabe mencionar o fato de não existirem atividades já preparadas para o uso do professor; falta de recursos para compra de componentes e materiais de reposição; falta de tempo do professor para planejar a realização de atividades como parte do seu programa de ensino; laboratório fechado e sem manutenção (BORGES, 2002, p. 294).

Destaca-se ainda, a problemática da prática de ensino científico em território brasileiro está focada apenas para provas de variadas naturezas, tais como: Enem, vestibulares e outros.

Outro ponto determinante que inviabiliza esse desenvolvimento de aulas experimentais em laboratórios é a extensa carga de trabalho a que os discentes brasileiros são submetidos, que em muitos casos chegam ultrapassar o limite regido pelas leis trabalhistas.

Existem discentes que tentam, sem colocar limites, se propõem a combater contra essas barreiras com aulas práticas improvisadas, custeando do próprio bolso materiais, porém se enfadam dessa difícil tarefa, sobretudo por causa dos resultados ruins que são obtidos (BORGES, 2002).

Outro ponto de questionamento por parte dos professores é o ter que gerir problemas nas turmas em sala de aula, insuficiência nos resultados das tarefas demandadas, o defasamento dos equipamentos e materiais, a falta de objetividade nos planejamentos com as investigações que funcionem e falta de segurança em enfrentar os experimentos que os discentes propõem (BORGES E RODRIGUES, 2008).

Situação que não difere quando os professores são questionados acerca do porquê não utilizarem atividades de campo e o laboratório em suas aulas de ciências (BORGES, 2002). Em resumo, a realidade brasileira não apresenta uma prática das atividades investigativas de forma unânime, embora haja atualmente um certo avanço no tema por meio de um movimento em prol de sua utilização.

As Atividades Investigativas, as Teorias de Vygotsky e Piaget

A estrutura que envolve o conhecimento cresce significativamente atualmente. O ensino apresenta uma dificuldade enorme com essas novas ferramentas na prática de ensino, isso resulta em inúmeras discussões sobre a importância de cuidar e qualificar o ensino em relação a quantidade. Dessa forma, o processo científico deve ser reformulado para se adaptar à nova realidade.

As transformações desenvolvidas do ensino são influenciadas por diversas formas de trabalho, sendo assim, o epistemológico Piaget e sua equipe que mais importância desempenham durante esse processo através de suas pesquisas e teorias, e o psicólogo Vygotsky e seus discípulos também contribuem significativamente (CARVALHO, 2013).

Piaget procura a forma mais adequada de construção do indivíduo. Crianças e adolescente que são entrevistados se tornam a base de dados analisadas pelo epistemólogo (CARVALHO, 2013).

As concepções alternativas são justificadas pelos fenômenos que estão ao redor de cada indivíduo. Esse processo tem base nas percepções de Piaget e são significativas tais explicações. A propositura de um problema é a maneira que o epistemólogo adota para tentar mudar essa forma de pensar.

Ao trazer esse conhecimento para o ensino em sala de aula, esse fato - propor um problema para que os alunos possam resolvê-lo vai ser o divisor de águas entre o ensino expositivo feito pelo professor e o ensino em que proporciona condições para que o aluno possa raciocinar e construir seu conhecimento.

[...]. Ao fazer uma questão, ao propor um problema, o professor passa a tarefa de raciocinar para o aluno e sua ação não é mais a de expor, mas de orientar e encaminhar as reflexões dos estudantes na construção do novo conhecimento (CARVALHO, 2013, p.2).

As práticas de ensino que se estruturam por meio da equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio forma os principais dispositivos utilizados por Piaget para justificar a construção do conhecimento. (CARVALHO, 2013).

Os indivíduos interagem com a sociedade através de esquemas mentais, exemplo desse processo: quando se pesa uma quantidade a mente utiliza o esquema “pesar” para absorver a situação. Nota-se que o esquema pesar não muda, Piaget denomina esse processo de assimilação (MOREIRA, 1999).

Sem esquema prévio, o indivíduo acaba atuando da seguinte forma, modifica-se ou desiste. Na escolha da pessoa por se modificar, ocorre a acomodação. Esta é o momento no qual os indivíduos geram novos esquemas de absorção expandindo seus conhecimentos, depois da acomodação o sistema cognitivo da pessoa volta a condição de equilíbrio, isto se denomina equilíbrio (MOREIRA, 1999).

Assim, infere-se que baseados nos princípios de estudo de Piaget, quando a mente amplia seus esquemas de assimilação, é quando ocorre o processo de aprendizagem.

[...] de acordo com Piaget, só há aprendizagem quando há acomodação, ou seja, uma reestruturação da estrutura cognitiva (esquemas de assimilação existentes) do indivíduo, que resulta em novos esquemas de assimilação. (MOREIRA, 1999, p. 102).

Surge a desequilíbrio quando ocorre o rompimento do equilíbrio por meio das experiências inassimiláveis, pois assim, a força do organismo se reestrutura, ou seja, acontece a reequilíbrio. Essa teoria implica no ensino de maneira significativa, pois se tornou necessário gerar todo um processo de desequilíbrio nos discentes para que este pudessem buscar o reequilíbrio, isto é, aprender através de uma reestruturação cognitiva (MOREIRA, 1999).

O aluno desenvolve a percepção da incoerência, ou insuficiência em elucidar os problemas apresentados no princípio do ensino através das suas concepções alternativas. Nesse ponto, o docente leva o discente a estruturar outra forma de raciocínio que resulte na solução dos problemas, pois dessa forma, o aluno elabora um novo conhecimento resultando na reequilíbrio.

Piaget apresenta em sua abordagem teórica, considerando o processo de desequilíbrio e reequilíbrio, que o desenvolvimento de um novo conhecimento é essencial um anterior, que se baseia em sua origem. Essa ideia é formulada nas teorias construtivistas de aprendizagem e muda completamente o planejamento do ensino, pois não é possível começar qualquer aula sem antes resgatar o conhecimento prévio do aluno ou a maneira como entende as proposituras feitas pelo professor (CARVALHO, 2013).

De acordo com Carvalho (2013), o ensino e a aprendizagem na escola devem atender importantes condições que não podem deixar de serem seguidas no decorrer da reequilíbrio.

A princípio, destaca-se a importância do trajeto realizado na ação manipulativa para o processo intelectual, sobretudo quando as atividades são desenvolvidas na infância e juventude. A relevância de “tomar consciência de suas práticas nessas ações” surge depois. Isto é, é importantíssimo que a propositura das problematizações venha junto de uma prática lúdica, uma

experiência ou através de um texto.

O discente deve contribuir nesse processo de ação manipulativa para a construção do intelecto. A consciência das práticas dos alunos no decorrer das atividades e das causas que conduzem aos resultados obtidos é tomada através de questionamentos feitos pelo professor enquanto guia os alunos na edificação do conhecimento científico que é aceito.

O professor é responsável para destacar a importância do erro durante essa etapa. Os professores põem à prova suas concepções alternativas que resultam em falhas, após esse processo, inicia outra vez o processo de forma para solucionar os problemas até alcançarem êxito nesse processo. O potencial da falha superada pelo raciocínio dos próprios alunos tem um enorme potencial de educá-los quando superam suas falhas (CARVALHO, 2013).

A forma como ocorre a absorção de sabedoria de um indivíduo é o que analisa Piaget, mas não leva em consideração a intercessão dessa pessoa dentro da sociedade. Ainda que sua base teórica seja de grande relevância no cenário escolar, o epistemólogo foca na capacidade cognitiva sem levar em consideração com as interações sociais. É nesse contexto, no processo de edificação do conhecimento, que se torna necessário levar em conta os saberes desenvolvidos por Vygotsky.

Vygotsky em sua fundamentação teórica demonstra que por meio da interação entre indivíduo com outras pessoas e com a sociedade na qual está inserido que se aprende muito, “surgem de processos sociais as mais elevadas funções mentais do indivíduo” (VIGOSTSKY *apud* WILSEK E TOSIN, 2012).

Diferentemente de Piaget, que supõe a equilibração como um princípio básico para explicar o desenvolvimento cognitivo, Lev Vygotsky (1896-1934) parte da premissa que esse desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre. Quer dizer, o desenvolvimento cognitivo não ocorre independentemente do contexto social, histórico e cultural (MOREIRA, 1999, p. 109).

Para Vygotsky, a aprendizagem, através dos processos mentais superiores, surge de processos sociais e por meio da influência cognitiva do discente se aprimorar por meio do convívio social. Isto é, o discente não conquista sua socialização através do desenvolvimento cognitivo, este ocorre justamente por meio das interações sociais (MOREIRA, 1999; WILSEK E TOSIN, 2012; CARVALHO, 2013).

A atividade interativa que se destaca por Moreira (1999) evidencia-se ao exemplificar um indivíduo na sua infância que tenta pegar um objeto. Dessa forma, ao apontar para o objeto, isso já denota uma tentativa de pegá-lo. Mas, ao vislumbrar esse gesto, uma outra pessoa o ajuda a pegar o referido objeto, essa ajuda evidencia um novo significado. A criança aprende, por meio da interação social, o significado, compartilhado socialmente, o significado do apontar.

[...] Sem interação social, ou sem intercâmbio de significados, dentro da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, não há ensino, não há aprendizagem e não há desenvolvimento cognitivo (MOREIRA, 1999, p. 121).

Baseado pelas teorias de Vygotsky, a relação aluno-aluno e aluno-professor ganha uma grande relevância. Pois a definição ocorre através das lacunas de conhecimento já solidificados nos discentes, que é o “nível de desenvolvimento real”, e o conhecimento que os discentes po-

dem adquirir através da ajuda de um colega ou do professor, que é o “nível de desenvolvimento potencial”.

A zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação. É uma medida do potencial de aprendizagem, representa a região na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre, é dinâmica, está constantemente mudando (MOREIRA, 1999, p. 116).

A ampliação do “nível de desenvolvimento real” dos discentes, de acordo com Vygotsky (MOREIRA, 1999; WILSEK E TOSIN, 2012; CARVALHO, 2013), é o foco na prática de aprendizagem.

Sendo assim, uma excelente forma de trabalho é a que se baseia no coletivo, ou seja, trabalho em grupo, pois, unidos na interação professor-aluno ou aluno-aluno, desenvolvem-se as práticas de ensino por meio da colaboração entre todos, assim torna-se real o nível de desenvolvimento a partir do desenvolvimento do potencial.

Assim, é importante que seja incentivado o debate entre os membros do grupo, para a obtenção de um resultado significativo. De forma alguma poderá ser o trabalho dividido em partes a serem feitas de maneira individual por cada integrante do grupo. Sobre isso, Carvalho (2013) alega que, é mais fácil para os alunos se entenderem por estarem na mesma zona de evolução real.

Destarte, para a autora, construir o conhecimento a partir dos próprios alunos pode ser feito através do trabalho em grupo, porém não se pode usar a soma dos trabalhos individuais feitos por cada integrante do grupo.

Sendo o ensino científico o foco do docente, este proporciona aos discentes meios de desenvolvimento de práticas intelectuais ativas que os abarque, arranjar grupos participativos e propiciar entre eles o intercâmbio (CARVALHO *et al.*, 1998).

As ideias coincidentes com o exposto anteriormente já descrito apresentadas por outro importante pesquisador, Bachelard (1938 *apud* CARVALHO *et al.*, 1998, p. 156; AZEVEDO, 2006, p. 12; CARVALHO, 2013, p. 6), propõe que todo conhecimento é a resolução de uma indagação.

Surpreendeu-me sempre que os professores de Ciências, mais que os outros [...] não re-fletem sobre o fato de que o adolescente chega à aula de Física com conhecimentos empíricos já constituídos: trata-se, assim, não de adquirir uma cultura experimental, e sim mais precisamente de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já acumulados pela vida cotidiana (BACHELARD, 1938 *apud* CARVALHO, 2013, p. 6; CARVALHO *et al.*, 1998, p. 156).

No entanto, os questionamentos não podem ser rasos. Devem-se apresentar no parâmetro da compreensão, desenvolvimento e conhecimento dos alunos, pois assim, serão capazes de desenvolver as atividades. Além disso, o seu dia a dia deve estar inserido nesse processo, para que haja motivação para resolvê-los e deve proporcionar aos alunos a exploração de concepções alternativas.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa qualitativa proporciona uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais, pois destacam as especificidades de um fenômeno desde suas origens, abordando de uma outra forma, no caso empírica, os seus resultados.

Por meio de relatos de entrevistados, abordagem de números, tabelas e modelos estatísticos, assim essa abordagem garante e valida os dados obtidos e explica-se todas as etapas da pesquisa. No primeiro semestre de 2019, destaca-se o período de janeiro de 2019 a dezembro de 2020, teve-se atividades no laboratório de física com alunos do primeiro ano da Escola Estadual Sólon de Lucena, situada em Manaus - Amazonas - Brasil.

No período noturno, dezoito alunos responderam por três horas, após a assinatura do termo de consentimento, ao questionário revisado como forma de diagnóstico. De acordo com as respostas dadas pelo diagnóstico, três tipos de atividades de pesquisa experimental foram realizados.

Este tipo de atividade visou testar o conceito alternativo mais comum entre os alunos: no momento da passagem, dois móveis estão na mesma velocidade porque estão na mesma posição ao mesmo tempo. Essas atividades também passam por um processo de pré-teste e se aplicam a 18 alunos do primeiro ano do ensino médio.

Devido à falta de materiais auxiliares como câmeras, microfones de lapela, auxiliares de laboratório e kits de ferramentas para apoiar grupos de apenas três alunos, é impossível realizar atividades simultaneamente com todos os alunos no âmbito da pesquisa.

Além disso, foi difícil para a equipe observar as reações e argumentos de todos os alunos. Portanto, optou-se por criar seis turmas de três alunos, sendo que cada turma teve três encontros com pesquisadores para realização das atividades.

Eles são realizados no laboratório de física por vários dias, cada um no período de uma hora. Embora se saiba que a realização de atividades de pesquisa leva muito tempo, é fundamental nas escolas um planejamento de acordo com o horário das aulas. Os alunos realizam atividades experimentais em todas as reuniões.

Os equipamentos experimentais utilizados na primeira atividade são dois carrinhos movidos a bateria, detalhe figura 1. Eles se movem a uma velocidade constante. No entanto, um deles é mais lento que o outro, mas os alunos devem descobrir essa informação.

Inicialmente, são estabelecidas duas restrições na bancada do laboratório: embarque e desembarque. Este tem dois centímetros de largura e o outro dez centímetros de largura. Como resultado do pré-teste, o resultado torna-se muito preciso, pois mostra que é difícil realizar o experimento devido ao tempo de execução muito curto.

No início da atividade, os alunos recebem instruções sobre o funcionamento do carrinho e o mecanismo de execução da atividade. Em termos de ordem, isso é um problema para os alunos, ou seja, eles devem conectar dois carrinhos ao mesmo tempo, mas a posição deles será diferente.

Figura 1 - Carrinho com retropropulsão.



Fonte: Próprio (2020).

Embora um deva ser colocado na linha de partida, o outro deve ser colocado em qualquer lugar antes da linha. Isso deve ser resolvido pelo carrinho ao mesmo tempo. Ao perceberem que as velocidades não são semelhantes, eles precisam reconsiderar a posição inicial, ou seja, o carro de maior velocidade parte de uma posição anterior ao carro mais lento e posicioná-lo na linha de partida.

Correlacionar os resultados com a distância percorrida e o tempo gasto é algo que os alunos devem prestar atenção ao final do experimento, pois percebem que a velocidade do bonde na linha de chegada é diferente.

A segunda atividade faz perguntas para determinar a velocidade de cada carro ao cruzar a linha de chegada. Nesta atividade, além de dois carrinhos, também são utilizados uma régua de 30 cm, uma fita métrica de 5 metros e um cronômetro digital.

Os alunos devem ter autonomia para definir os materiais a serem utilizados e quais os materiais que auxiliam na coleta dos dados necessários (fita métrica e cronômetro digital). Confirme se as diferentes velocidades dos carrinhos são as que os alunos esperam nesta atividade, mesmo que estejam na mesma posição. Isso é essencial para os alunos que ainda estão discutindo a primeira atividade, eles insistem que o carrinho se mova na mesma velocidade para alterar sua conclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise de conteúdo forneceu informações adicionais, e afastou a leitura ingênua e deu uma melhor compreensão do texto. Deve-se prestar atenção às informações inferidas (neste estudo, o trabalho escrito dos alunos) e acreditar que o que eles encontram representa uma compreensão do redator da informação (aluno), porque, como mencionado anteriormente, a informação representa o emissor.

Segundo Bardin (1977, p.134), ao analisar uma mensagem, existem duas possibilidades: considerar o símbolo e o significado, ou considerar o código e o significado. Os pesquisadores devem se concentrar em inferir (tirar conclusões) de códigos e significados. Para entender

melhor do que o autor está falando, ele define códigos ou significantes como indicadores que revelam uma realidade potencial.

De acordo com a significação ou definição de significado, você pode dizer que depois de aprender o código, você pode analisar o significado do que você encontra. Por exemplo, ao analisar as respostas às perguntas acima, os pesquisadores se perguntarão e tentarão responder:

Após a conclusão de cada atividade de pesquisa, por meio da análise dos trabalhos escritos pelos alunos, foram obtidos os resultados. Como a atividade foi desenvolvida com base em um conceito alternativo de que dois móveis no mesmo local têm a mesma velocidade, este estudo tem como objetivo verificar se a atividade proposta contribui para a evolução do conceito. Vale ressaltar que, independentemente de se tratar de um conceito reconhecido cientificamente ou não, este trabalho acredita que a mudança de um conceito alternativo para outro é evolutiva.

A análise de conteúdo (BARDIN, 1977) era utilizada como método de análise que utiliza indicadores presentes na mensagem para destacar a psicologia, sociologia, política, inferência histórica, etc. do emissor / receptor da mensagem.

Nesta pesquisa, se utilizou uma técnica de análise denominada frequência do tópico, que envolve a contagem da frequência com que palavras, frases ou combinações de ideias específicas aparecem no texto (BARDIN, 1977). Como uma unidade de registro, um tópico é usado, que é uma descrição do tópico que pode ser inferida.

O primeiro momento de análise inclui a leitura flutuante das respostas escritas (pré-análise). Mesmo que todas as atividades fossem filmadas, para não tornar o trabalho muito complicado, optou-se por analisar apenas com base em materiais escritos.

A pré-análise das respostas dos alunos revela as possibilidades de três tópicos (tópico A, tópico B e tópico C). O primeiro (tópico A) está relacionado ao conceito alternativo e envolve a afirmação de que dois móveis estão na mesma velocidade e na mesma posição. No momento em que eles se cruzam, porque estão na mesma posição ao mesmo tempo. Por exemplo, a declaração escrita do aluno se destacou após a primeira atividade experimental. Quando questionado se é possível dizer que os carrinhos passam a marca no final da bancada e têm a mesma velocidade, ele respondeu:

Sim. Porque para que os dois tivessem passando juntos na mesma marca é preciso que os dois possuam a mesma velocidade, caso não tivessem eles não se encontrariam, pois um seria mais rápido que o outro. (Estudante 9).

Outro exemplo foi a resposta dada pelo estudante 3 à mesma questão:

Sim, pode-se afirmar que os dois carrinhos possuem a mesma velocidade somente quando eles se encontram na linha marcada (Estudante 3).

Percebe-se que, em ambos os casos, os alunos parecem conceber suas ideias da perspectiva mais direta, ou seja, a visão de dois carrinhos lado a lado através da marca final no banco. Como não houve análise da distância percorrida e do tempo despendido por todos, os dois alunos afirmaram que a velocidade dos carrinhos era semelhante por estarem na mesma posição na chegada.

O aluno 15 não percebe que duas pessoas terão a mesma velocidade em um determinado momento, mesmo que suas posições sejam diferentes. Além disso, os alunos associam o fato de terem a mesma velocidade com o tempo de permanência no mesmo local. Não é possível entender como os alunos veem essa relação, pois não foram realizadas entrevistas para explicar suas respostas.

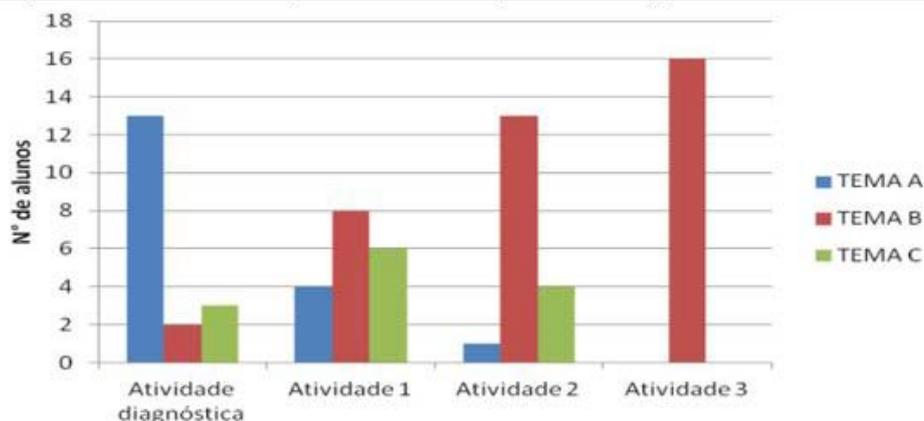
A declaração escrita pelo mesmo aluno 15 após a primeira atividade experimental é outro exemplo. Quando questionado se pode ser dito que a velocidade dos carrinhos é a mesma quando os carrinhos passam a marca no final da bancada juntos, ele respondeu o seguinte:

Um exemplo é a declaração escrita do estudante 6 que, após realizar a primeira atividade experimental, respondeu a mesma pergunta anterior do seguinte modo:

Não pois eles saíram de posições diferentes e a força que atuava sobre cada um deles era diferente. Essa massa aumenta a inércia do carrinho, assim irá demorar mais para alcançar uma determinada força (Estudante 6).

Note que além de não considerar que a velocidade é constante, o Aluno 6 também confunde os conceitos de velocidade, força e aceleração como o motivo da resposta. A frequência de cada tema pode ser visualizada na figura 2.

Figura 2 - Indicador da evolução conceitual a respeito da concepção alternativa



Fonte: Próprio (2020)

Os pesquisadores devem formular hipóteses e objetivos para orientar a análise de conteúdo e podem conduzir investigações com base em indicadores selecionados (BARDIN, 1977, p. 98). Essa hipótese envolve o seguinte questionamento: “De acordo com a análise prévia do problema e o que minha leitura implica, ela é de fato viável em termos da compreensão dos alunos sobre o conceito de velocidade e a contribuição das atividades de investigação. Isso?” Conceitual Indicadores de evolução são afirmações que mostram que os alunos entendem que o fato de dois objetos em movimento estarem na mesma posição não significa essencialmente que eles têm a mesma velocidade.

A maioria das respostas dos alunos após a atividade de diagnóstico tem afirmações que mostram conceitos alternativos. Apesar da orientação formal da pesquisa cinesiológica nos primeiros dois meses, os alunos ainda pensam com base em outros conceitos. Isso confirma que tais ideias são duráveis, resistentes a mudanças e são um obstáculo para a aprendizagem de conhecimentos aceitos pela ciência (PINTÓ *et al.*, 1996); (PIETROCOLA, 2001).

Ressalta-se que após a execução da primeira atividade, o número de sentenças relacionadas ao tópico A diminuiu (comum em testes diagnósticos), enquanto o número de sentenças relacionadas aos tópicos B e C aumentou. Portanto, a atividade parece ter contribuído para a evolução dos conceitos de alguns alunos. Alguns deles adotaram conceitos reconhecidos cientificamente, enquanto outros estavam longe do conceito alternativo original, que foi comprovado em testes diagnósticos.

Esse resultado confirma a discussão proposta neste trabalho por Mortimer (1996) e Pozzo e Crespo (2009), que defendem que o desenvolvimento de ideias não é essencialmente a transição do pensamento intuitivo para o pensamento científico, mas sim a ideia de mudança. Na maneira de pensar do aluno.

Após a conclusão da segunda atividade, havia menos afirmações relacionadas às duas formas de conceitos alternativos (tópico A e tópico C), e as afirmações relacionadas ao tópico B aumentaram.

Ao testar sua hipótese, eles foram colocados em um ambiente que produzia “conflito cognitivo” (CARVALHO, 1992), principalmente quando constataram que a velocidade do carrinho utilizado na primeira atividade era contrária ao enunciado anterior. A velocidade não é a mesma.

O contexto de conflito cognitivo desempenha um papel importante na evolução dos conceitos. No entanto, da mesma forma que discutido na literatura, os resultados mostram que uma atividade não é suficiente para permitir que todos os alunos desenvolvam conceitualmente a partir do conceito alternativo original para o conhecimento relacionado ao tópico B. Para atingir esse objetivo, uma série de atividades de investigação devem ser realizadas (CARVALHO, 2013).

Portanto, pode-se perceber que mesmo após a realização de duas atividades experimentais utilizando métodos de ensino investigativos, ainda existem afirmações relacionadas a diferentes conceitos alternativos.

Após a realização dessas três atividades, todas as falas estão de acordo com os conhecimentos considerados no tópico B, o que mostra que a sequência de atividades proposta atingiu o objetivo de promover o desenvolvimento desses alunos. Quando questionados sobre as mudanças iniciais nas ideias, as declarações de alguns alunos confirmaram esta conclusão.

Este trabalho comprova que a utilização dessa sequência de atividades experimentais projetada no programa de pesquisa pode auxiliar no melhor aprendizado do conceito físico de alunos do ensino médio. Desse ponto de vista, discutir e pensar sobre as atividades experimentais que vêm sendo realizadas na história, e encontrar alternativas que possam aproveitar ao máximo o espaço de escolas como o IFAM para a realização deste trabalho.

Os resultados obtidos são consistentes com os resultados de pesquisas, que mostram que a utilização de métodos baseados em pesquisas científicas é semelhante à pesquisa realizada em laboratório científico, e alunos de todos os níveis podem aprender facilmente (AZEVEDO, 2006; CARVALHO, 2013; ZÔMPERO E LABURÚ, 2011; CARVALHO *et al.*, 1998; MUNFORD E LIMA, 2007).

Chega-se a efetiva condição de que as atividades podem ser um mostrador realístico da situação ensino aprendizagem, e o rompimento dos conceitos adversos que foram construídos no decorrer do tempo pela ausência de consistência no discurso e nas ações efetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades propostas no estudo mostraram-se satisfatórias no alcance dos objetivos por ele traçados. Durante a atividade, ao contrário do que, normalmente, se faz nas aulas, além de discutir os resultados obtidos com a equipe, os alunos também são orientados a elaborar e testar as suas hipóteses.

Em uma pesquisa desenvolvida por Carvalho e Teixeira (1985), no momento seguinte ao levantamento das concepções alternativas, os alunos foram submetidos a um aparato experimental no qual puderam simular divergentes movimentos, fazer uma verificação de suas primeiras hipóteses e, por conseguinte, alterar suas respostas.

Em outra pesquisa, Peduzzi e Peduzzi (1985) propõem que uma tática eficiente de ensino para promoção do desenvolvimento do conceito é submeter os alunos a contextos onde notem que suas concepções alternativas não são suficientes para resolução dos problemas propostos.

Nesse contexto, os estudantes são obrigados a recorrer aos pensamentos cientificamente aceitos e a desenvolver suas próprias concepções. Na década de 1980, Zylbersztajn chegou à mesma conclusão, isto é, que uma boa tática de ensino seria submeter os estudantes diante de contextos onde suas concepções alternativas não são capazes de solucionar o problema ou dar explicações acerca do fenômeno. Em seu estudo, o autor propõe como fases a serem desenvolvidas no decorrer das atividades:

Nesse caso, o estudo aqui argumentou que uma boa estratégia de ensino é usar a sequência de atividades de pesquisa experimental para orientar os alunos a elaborar ou prestar atenção à relação matemática antes que a equação seja formalmente estabelecida.

Por meio das pesquisas aqui realizadas, de outras atividades, de estratégias metodológicas e do maior aproveitamento da sequência de atividades de investigação no ensino de física para debate, foi possível realizar pesquisas mais detalhadas.

Enfatiza-se a relevância de refletir a nova possibilidade de utilização do laboratório, que evita a forma tradicional de obedecer a brochuras fechadas para verificação de fenômenos pelos alunos, tornando-se assim o coletor de medidas. Além disso, traz sugestões para os diferentes usos dos kits adquiridos pelas escolas, que mostram apenas atividades de coleta de dados.

Este material foi criado no intuito de colaborar para a educação integral de nossos estudantes do Ensino Médio. Dessa forma, o tratamento que será adotado aqui converge em atividades investigativas, que, crê-se, faz com que o processo de ensino se torne mais eficaz. Nesse sentido, mostrar-se-ão estudos das concepções alternativas acerca de velocidade, e do mesmo modo iremos sugerir experimentos que objetivam uma evolução conceitual dessas concepções alternativas trazendo-as para perto dos conhecimentos cientificamente aceitos.

REFERÊNCIAS

- AAAS. American Association for the Advancement of Science. Science for all Americans. Washington, DC.:1989.
- AZEVEDO, Maria. Cristina. P. Stella. de. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática. Anna Maria Pessoa de Carvalho (Org.). São Paulo. Pioneira Thomson, 2006, p. 19-33.
- BACHELARD, Gaston. A formação de/. Espírito Científico. (Vrin. Paris), 1938.
- BATISTA, Mónica. Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico. 2010.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Persona, 1977.
- BICHERI, Ana Lúcia Antunes de Oliveira. A mediação do bibliotecário na pesquisa escolar face a crescente virtualização da informação. 2008.
- BORGES, A. T. Novos rumos para o Laboratório Escolar. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Vol. 19. Número 3. p. 291-313. 2002
- BORGES, A. T.; RODRIGUES, B. A. O ensino de ciências por investigação: reconstrução histórica. Anais do XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Curitiba – 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEM, 1998.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília: MEC, 1997.
- CARVALHO, A. M. P.; Teixeira, O. P. B. O Conceito de Velocidade em Alunos da 5° série do 1° grau: um Estudo a partir de Questões Típicas de Sala de Aula. São Paulo: R. Fac. Educ. 11 (1/2), 1985. p.173-191.
- CARVALHO, Anna Maria P. de. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, Anna Maria P. de (Org.). Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. cap. 1, p. 1-20.
- CARVALHO, Anna Maria. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. Em Aberto, v. 12, n. 54, 1992.
- CARVALHO, Anna. Maria. P. de. *et al.* Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.
- CHALMERS, Alan F. *et al.* ¿ Qué es esa cosa llamada ciencia?. 2000.
- DEBOER, George E. Historical perspectives on inquiry teaching in schools. In: Scientific inquiry and nature of science. Springer, Dordrecht, 2006. p. 17-35.
- DEWEY, T.G.; HAMMES, G. G. Cálculo sobre a transferência de energia de ressonância fluorescência em superfícies. Biofísico Journal, v. 32, n. 3, p. 1023-1035, 1980.

GRISNSPUN, Miriam P. S. Zippin (Org.). Educação tecnológica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.)

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. 3° edição, São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1999.

MORIN, Edgar; LISBOA, Eliane. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORTIMER, Eduardo. Fleury. Construtivismo, Mudança Conceitual e Ensino de Ciências: Para Onde Vamos? Investigações em Ensino de Ciências. v.1, n.1, p.20-39, 1996.

MUNFORD, Danusa.; LIMA, Maria. Emília. de Castro. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo?. Revista Ensaio, v. 9, n. 1, 2007.

PEDUZZI, L. O. Q.; PEDUZZI, Sônia S. O conceito de força no movimento e as duas primeiras leis de Newton. Cad. Cat. Ens. Fis. v.2, n.1, p.6 -15, 1985. 160

PIETROCOLA, M. Construção e Realidade: o Papel do Conhecimento Físico no Entendimento do Mundo. In: Ensino de Física: Conteúdo, Metodologia e Epistemologia numa Abordagem Integradora. PIETROCOLA, M. (org). Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

PINTÓ, R., ALIBERAS, J. e GÓMEZ, R. Tres enfoques de la investigation sobre concepciones alternativas. Enseñanza de las Ciencias, 14(2), 1996, p. 221-232.

POZO; J.I. CRESPO; M.A.G.A aprendizagem e o ensino de ciências. artmed, 2009.

SHUELL, Thomas J. The role of the student in learning from instruction. Contemporary Educational Psychology, v. 13, n. 3, p. 276-295, 1988.

WATTS, D. M.; ZYLBERSZTAJN, A. A survey of some children's ideas about force. Phys. Educ. v.16, n.6, p.360-365, 1981.

WILSEK, M.; TOSIN, J. Ensinar e aprender ciências no ensino fundamental com atividades investigativas através da resolução de problemas. Estado do Paraná, v. 3, n. 5, 2012. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1686-8.pdf> > Acesso em: junho de 2014.

ZÔMPERO, Andréia. Freitas; LABURÚ, Carlos. Eduardo. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. Revista Ensaio v.13, n.03, p.67-80, 2011.



Ensino e aprendizagem no 5º ano: relato de experiência de estágio no ensino fundamental em uma Escola Pública de Breves-PA

Luciano da Silva Leão Soares

Especializado em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Intercultural da Amazônia (FIAMA), pós-graduado em Psicologia Organizacional pela Faculdade Focus, pós-graduando em Psicanálise pela Universidade UniBF, Graduado em Gestão de Recursos Humanos na UNICID, graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) – campus Breves, graduando em Artes Visuais (R2) pela Universidade da União Brasileira de Faculdades (UniBF). Atuante como psicopedagogo voluntário no Projeto de Iniciação à Docência da atual diretora da FECH da UFPA. Ex-Bolsista do PRODOUTOR: Análises dos impactos da Resolução 02/2019 pela UFPA. Estagiário (Secretaria) de pedagogia na Defensoria Pública do Estado do Pará – Breves.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.10

RESUMO

A educação pós a pandemia deixou mais escancarado os problemas que possuímos com o ensino e a aprendizagem, gerando diversos problemas a serem pesquisados, entretanto a presente pesquisa qualitativa tem como objetivo expor as práticas pedagógicas realizadas na turma do 5º ano para contribuir com o processo de aprendizagem nas áreas das história e Geografia, Artes, português e Matemática, focando nos conceitos básicos da educação (alfabetização, letramento e iniciação científica), tendo em vista que no lócus de estudo existe um grande nível alarmante de alunos que estavam repetindo no 5º ano, pois a pesquisa foi realizada com base na experiência obtida pelo Estágio Curricular em Docência no Ensino Fundamental do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará - campus Breves (UFPA), em uma escola pública de Breves-Pa, no Marajó, localizada no meio rural. Entre os resultados foram verificados que 70% dos/as alunos/as encontram-se em situação de vulnerabilidade social e 80% não tem habilidades básicas em leitura e escrita. A pesquisa mostrou ainda que os alunos não tinham contato com artes visuais o que dificultava o gosto deles pela temática de atividades livres, entretanto com as metodologias lúdicas usadas foi possível desenvolver de forma positiva interesse nos alunos, aprendizagem mais divertida e suporte aos trabalhos dos docentes da escola.

Palavras-chave: prática pedagógica. educação. psicopedagogia. escola pública. iniciação científica.

ABSTRACT

Post-pandemic education has made the problems we have with teaching and learning more open. The qualitative research aims to expose the pedagogical practices carried out in the 5th grade class to contribute to the learning process in the areas of history and geography, arts, portuguese and mathematics, focusing on the basic concepts of education (literacy and scientific initiation), considering that in the locus of study there is an alarming rate of students repeating the 5th year, since the research was carried out based on the experience obtained by the Curricular Internship in Teaching of Elementary Education of the pedagogy course of the Federal University of Pará - Campus Breves (UFPA) , in a public school in Breves-PA, in Marajó, located on the banks of rivers, surrounded by sawmills/sawmills that serve children/adolescents, from this perspective, the target audience served in the 5th year is most often found in: socioeconomic vulnerability 70%, illiterate students 80%. For the data collection method, observation, activities, socialization and practical classes were used. The result of the research showed that the students had no contact with the visual arts, which made it difficult to take advantage of the theme of the free activities, but also that they did not have basic reading and writing skills, however, with the ludic methodologies used, it was possible to develop positively in the interests of students, more fun learning and support for the work of school teachers.

Keywords: pedagogical practice. education. psychopedagogy. public school. scientific research.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de relato de experiência é de caráter qualitativo, pois se preocupa com o nível da realidade atual dos alunos, no qual não pode ser quantificado, necessitando está em campo, para entender e desenvolver relação social para a compreensão dos problemas ao qual envolve (MINAYO, 2014).

O objetivo desse trabalho é expor as práticas pedagógicas realizadas na turma do 5º ano do ensino fundamental series iniciais por meio de estágio curricular, visando contribuir com o processo de aprendizagem nas áreas da história e Geografia, Português, artes e a matemática, focando nos conceitos básicos da educação (alfabetização, letramento e iniciação científica), todavia as disciplinas estão focadas nelas por razão terem sido as únicas trabalhadas na escola durante o estágio de docência no ensino fundamental.

Este estudo foi realizado com base na experiência obtida pelo Estágio Curricular em Docência no Ensino Fundamental do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará - campus Breves (UFPA), possuindo como lócus uma escola pública de Breves-Pa, no Marajó, localizada as margens dos rios, rodeadas por cerrarias/madeireiras, a escola atende crianças e adolescentes¹. O público-alvo atendido pelo estágio é do 1º ao 5º ano, entretanto o foco aqui estabelecido será correspondente ao trabalho realizado com o 5º ano do ensino fundamental.

Para o método de coleta de dados foi utilizado a observação participativa do comportamento dos alunos durante sua chegada à escola, os momentos de acolhida, sala de aula, de vídeo, no recreio, educação física e no término das aulas, ou seja, momento em que os responsáveis iam buscar ou em outros casos as crianças que iam sozinhas para suas casas.

Em continuação foi realizado a parte prática, inicialmente dando assistência em sala de aula com os alunos com maiores dificuldades para entender seu processo de desenvolvimento atual e ondem estavam a raiz do problema, todavia realizou-se atividades práticas e também de socializações, ocorrendo em 6 (cinco) dias, que se dividiu por 5 etapa: 1º Etapa: Observação e interação, 2º Etapa: Assistência em sala de aula, 3º Etapa: Organização e desenvolvimento seletivo de atividades e plano de aula, 4º Etapa: Regências de conteúdos/aulas, 5º Etapa: Análise dos resultados obtidos.

O acervo teórico desse artigo está baseado também em Vygotsky (1984) com a psicologia do desenvolvimento da aprendizagem, pois sabemos que o desenvolvimento da criança ocorre de acordo com o ambiente físico e social que acerca, tendo em vista tais fatores as atividades a serem realizadas com as crianças/pré-adolescentes precisa envolver seu ambiente social e natural. Papalia e Feldman (2013) com o livro Desenvolvimento Humano permitiu compreender os múltiplos processos e linhas de pesquisa do comportamento humano e desenvolvimento para as possíveis didáticas a serem realizadas.

Para a construção dessas atividades se faz necessário o desenvolvimento do lúdico dentro da didática que eram elaboradas, para isso foi utilizado Kishimoto (2000 - 2005) com a comprovação da eficácia da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas.

Prizskulnik (2004) com a psicanálise do ponto de vista de Freud e os impactos que a fala tem na concepção do comportamento da criança, pois como docentes servimos de inspiração, segurança, suporte entre outros adjetivos que são colocados pelos nossos pequeninos, em sala precisamos ser neutros, entretanto humanos e inovadores.

¹ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Art. 2º "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade".

A turma do 5º ano está com 22 alunos matriculados, sendo 2 que não frequentam as aulas, todavia a média de alunos que estão em sala é de 17/22, existe um grande nível alarmante de alunos que estão repetindo no 5º ano por motivos de não dominarem a escrita e a leitura, terem problemas envolvendo o emocional e seus comportamentos perante as atividades pedagógicas que nem sempre são lúdicas/atrativas o suficiente para eles o que dificulta para os docentes em sala aplicarem seus planos de aulas.

Entre os motivos de alteração do comportamento em sala de aula o fato de não saberem ler gera a vergonha, que por sua vez toma conta de alguns alunos que tendem a ficar mais calados ou agitados para esconder.

A Covid-19 desencadeou diversos fatores negativos em nossa sociedade, entretanto em relação a educação mostrou de forma abrupta os problemas que o Brasil está enfrentando em termos de desenvolvimento de técnicas pedagógicas inovadoras, que envolva a ludicidade, metodologia e a psicopedagogia em novos aspectos.

A seguir no próximo tópico vamos entender melhor os desafios e problemas encontrados durante o período de regência e observação participativa no estágio curricular de docência no ensino fundamental realizado pela Universidade Federal do Pará campus Breves, pois baseado nesses fenômenos será possível compreender as atividades realizadas com os alunos em sala de aula.

DESAFIOS E PROBLEMAS ENCONTRADOS

No Pará, Ilha do Marajó, município de Breves, a realidade no aspecto de desenvolvimento dos alunos não foi diferente de outras regiões do Brasil com municípios menos desenvolvidos, durante as observações ficou visível a que os alunos possuem problemas na relação escola x família, houve uma reunião no primeiro dia em que foi possível identificar alguns fatores:

1. Baixa participação da família nas atividades escolares (somente 8 apareceram na reunião dos responsáveis); Apenas 4 responsáveis justificam suas faltas
2. Os responsáveis presentes eram: irmão mais velho, Mãe, pai e Padrasto, todavia apenas 2 eram alfabetizadas.

Instituições de ensino básico como a de nossa pesquisa atendem crianças de zona rural (ribeirinhas e interior-corcovado) e de zona urbana, onde em sua maioria depende exclusivamente de familiares/responsáveis autônomos (trabalhadores informais) e que são amparados pelo programa Bolsa Família² (criado pelo governo Lula que estabelece o valor mínimo de R\$ 600,00 reais as famílias cadastradas no programa pelo Cadastro Único) que já passou por atualizações para 2023, sendo muitas vezes a fonte de renda de diversas famílias que vivem a margem da sociedade capitalista que estamos lutando a cada dia para sobreviver.

Sabemos que como forma de manter a “educação em fluxo contínuo” foi desenvolvido os cadernos pedagógicos ou atividades remotas para os alunos realizarem em casa com os auxílios de seus familiares durante a pandemia, todavia os próprios responsáveis das crianças eram em 70% dos casos segundo a escola analfabetos Funcionais, que não concluíram o ensino

² Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021, Art. 1º “Fica instituído o Programa bolsa Família no âmbito do Ministério do desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, em substituição ao programa Auxílio Brasil”

fundamental, pois não conseguiam compreender as atividades elaboradas o que dificultava o processo de ensino e aprendizagem para as crianças.

Mas por qual motivo deve ser ressaltado tais informações? Atualmente em Breves-PA estamos encontrando diversos casos de alunos que não estão alfabetizados, letrados e ainda que não tem os conhecimentos básicos para a série/ano em que estão vinculados e estão sendo em caminhados para o ensino fundamental series finais mesmo não estando adequados.

Para entender as práticas pedagógicas que foram utilizadas é preciso ter consciência da realidade dos alunos, pois isso justifica o motivo pelo qual em todas as atividades que foi trabalhada envolvia a língua portuguesa para aguçar os sentidos dos alunos para com a educação, com base nessas informações se faz mais adequado a compreensão também do acervo teórico utilizado nessa pesquisa.

Sabemos que a teoria que estudamos em diversos livros nem sempre condiz com a nossa realidade no Marajó, voltado para a prática pedagógica quando vamos a campo observamos diversos problemas que impactam diretamente em nossas escolhas para pesquisa e formação, mesmo tendo existido todo um campo de formação pedagógica na Universidade Federal do Pará (UFPA) – campus Breves para nos preparar com os impactos da realidade social, educacional e socioeconômico que vamos observar, cada caso é um caso novo e requer acima de tudo resiliência e conhecimento.

Quando chegamos a uma realidade de nível onde a partir dos relatos da gestão escolar e dos professores alunos da escola em maior parte dos casos se encontram em vulnerabilidade socioeconômica, famílias que dependem exclusivamente do bolsa família, crianças do 5º ano que não sabem ler ou escrever, que para “enganar” os colegas, fingi estar escrevendo para não sofrer bullying, são diversos os problemas e impactos existentes.

A psicanálise, aborda que as palavras possuem um grande poder e impacto sobre as crianças, pois para Freud, segundo Prizskulnik (2004, p.72 - 77) afirma que “não desprezemos a palavra; afinal de contas, ela é um instrumento poderoso (...)” e ainda “(...) as palavras podem fazer um bem indizível e causar terríveis feridas.” O educador é mediador do conhecimento, assim como o profissional que precisa desenvolver o cognitivo, intelectual e social de seus alunos, nossas palavras tendem a ter maior impacto na vida deles.

Abaixo está alguns dados fundamentais na tabela de ficha de dados, para compreensão dos casos, onde os discentes serão representados por codinomes respeitando a ética na pesquisa social, deve-se entender que os alunos estão divididos também em nível de dificuldade, considerados graves os discentes que não conseguem ler e nem escrever e não conhecem o alfabeto, sendo assim possui maior dificuldade em outras disciplinas por não conseguirem interpretar. Já os casos medianos são os alunos que conseguem copiar do quadro, porém não conseguem interpretar o texto, as palavras em ditado esquecem algumas letras ou possuem dificuldade para entender suas próprias caligrafias no caderno. Nos casos especificados leves são aqueles que conseguem copiar do quadro, conseguem ler poucas palavras, entendem algumas frases dos livros didáticos, mas que precisam constantemente de suporte para leitura, escrita de palavras e interpretação nas atividades.

Tabela 1 - Ficha de dados.

Docentes (T):	3	Alunas (R)	9
Alunos (T):	22	Alunos (R)	8
Codinomes	Idade	Alfabetizado	Nível de dificuldade
A1	11	Não	Grave
B1	10	Não	Mediano
B2	09	Não	Mediano
B3	12	Não	Grave
A2	13	Não	Grave
B4	13	Sim	Leve
A3	11	Não	Grave
B5	10	Não	Mediano
A4	14	Não	Leve
B6	14	Não	Grave
B7	12	Não	Grave
B8	11	Sim	Mediano
A5	10	Sim	Leve
A6	11	Não	Mediano
A7	12	Não	Leve
A8	11	Não	Leve
A9	11	Não	Mediano
B9	10	Sim	Leve
Legenda			
Meninos = A	Total = T	Regular = (R) São os alunos que frequentam mais as aulas	
Meninas = B			

Fonte: Soares (2023).

Para a coleta desses dados foram realizadas técnicas básicas como pedir que soletrassem seu próprio nome, no mínimo o 1º nome para aqueles que não soubessem o nome completo e se conseguiram escrever seu próprio nome completo, sua idade e se sabiam escrevê-las numérica e alfabeticamente. Todavia o reconhecimento dos alunos com as letras é maior quando utilizada a forma bastão, exemplo “ERICE”, entretanto quando usamos cursiva, como “Ericé” eles possuem dificuldade de compreensão devido o fato que não praticaram ou desenvolveram a linguagem.

Com relação ao comportamento dos alunos, era variável de acordo com os momentos e clima na escola, mas não instáveis, pois repetiam outras vezes. Vamos entender melhor analisando a tabela a seguir:

Tabela 2 - Comportamento geral.

Momento	Horário	Reação
Acolhida	14:00 até 14:20	Por se tratar de um momento de chegada dos alunos ficam mais agitados em climas quentes e mais calmos em climas chuvosos.
Sala de aula	14:30 até 15:45	Em dias chuvosos pediam muito para ir ao banheiro, já nos dias quentes o pedido maior era para beber água, entretanto para alguns alunos também era usado como desculpa para sair de aulas que não estavam entendendo a leitura.

Intervalo/Recreio	15:45	Nesse momento os alunos se dividiam, onde uma parte, normalmente as meninas gostavam de passear pela escola, ou ir à copa, em alguns casos isolado está correndo com os meninos, no caso dos meninos eram lanchar na copa ou correr pelos corredores brincando entre todos os alunos apenas 3 apenas ia na copa e voltavam para a sala.
Saída	18:00	Momento que os alunos em sua maioria ficam felizes por ir para casa, ficam animados e acabam por irem compressa e as vezes esquecendo material ou mesmo se batendo pelos corredores e em seus colegas.

Fonte: Soares (2023).

Com essas informações foi possível durante o estágio criar técnicas e refletir acerca de atividades, dinâmicas que pudessem ser feitas com esses alunos, onde foi buscado um ponto em comum entre eles, não somente na parte negativa que é o fato da dificuldade de aprendizagem, mas também o que gostavam de fazer, ler (quem conseguia) assistir ou brincar, chegando à conclusão de que todos gostavam de desenho, “coisas ilustradas” como alguns alunos chamavam diferenciando que um grupo de alunos preferia desenhar e outros pintar.

Por meio das teorias de desenvolvimento da aprendizagem de Vygotsky (2007) podemos associar com a importância que o desenho livre tem, pois é primordial para desenvolver da expressão corporal, mental e da imaginação criada pelo indivíduo enquanto à realiza, mas também da construção social do lúdico, pois engloba uma função psicossocial cultural, por meio dos desenhos livres podemos entender o que se passa na mente da criança.

No próximo tópico será mostrado a atividade feita sobre o filme Lorax: Em busca da trufa perdida, uma animação de longa metragem que fala sobre o meio ambiente e a importância da natureza, trabalhada na aula de História e geografia.

PRÁTICA PEDAGÓGICA - HISTÓRIA E GEOGRAFIA: CONSCIENTIZAÇÃO

Na disciplina de história e Geografia foi apresentado o filme anteriormente citado que aborda sobre a importância da natureza, cultura - folclore, do oxigênio, o trabalho em equipe e das inovações humanas, assim como a ganância e a luxúria.

Realizamos uma atividade de 5º ano que exigia uma maior leitura acerca do texto, devido alguns alunos terem dificuldade de interpretação e leitura realizei pós o filme uma dinâmica de socialização em modo aleatório, explicando primeiramente o que era tal dinâmica, o que iríamos fazer e como (um aluno começaria e ao terminar iria indicar outro para socializar), assim conseguiríamos ouvir e entender quais pontos mais chamaram atenção deles com relação ao filme, quais as principais características que poderíamos trazer para nossa realidade.

O que no começo foi vergonhoso para eles por dar sua própria opinião, fazendo a dinâmica demorar, pois tinham o grande medo de errar (mesmo sendo valido qualquer pensamento), entretanto foi bem explicado por todos, mesmo com algumas dificuldades de explicar por exemplo a importância das árvores, trouxeram nosso folclore e nossa cultura.

Foi percebido que eles não conheciam muitas lendas ou entidades folclóricas (devido repetirem “aquela que aparece dragão”), entretanto quando foi pedido para fazerem a transcrição do que abordaram iniciou a confusão de ideias, pois para eles era mais fácil falar do que escrever,

contudo conseguiram colocar as informações por meio de frases curtas com erros gramaticais algo comum naquele momento, pós essa dinâmica iniciamos uma atividade avaliativa escrita com o apoio da professora.

A atividade serviria como forma de entender juntamente com a professora da sala quais palavras eles conheciam e como reagiriam frente a um desafio da série/ano atual em que estavam, todos os alunos precisaram de suporte, infelizmente foi preciso soletrar diversas palavras, escrever no quadro em letra de forma para que conseguissem entender melhor, até mesmo circular palavras para os alunos não se confundirem com as informações no quadro, mas alguns alunos, 5 conseguiram realizar as atividades com menor problema (copiando do quadro – plástica de letras).

Abaixo está a atividade realizada com os alunos que foi lida e interpreta para eles, entretanto a mesma apenas serve como base, tendo em vista que foi adaptada.

Figura 1 - Atividade de Lorax (disponível no Anexo – A)

Escola Municipal Maria da Penha Marins Siqueira

Nome: _____ Data: _____
 Professor: _____ Série: _____

ATIVIDADES SOBRE O FILME "O LORAX EM BUSCA DA TRUFULA PERDIDA"



O Lorax: Em Busca de Trufula Perdida gira em torno do Lorax, personagem fíbio e adorável que faz de tudo para proteger as árvores e os animais que moram nelas. Depois que Umvozido destrói uma árvore, o Lorax sai atrás de um coco e manda um alerta sonôlo.

A paisagem pastoral do Vale de Trufula adota uma bonita variedade dos Círculos Chamados aos muros das Povoa Cantoras. Os mais felizes de todos são os Barbalutas, criaturas que lembram urso e fazem graça entre as árvores de Trufula.

O tráfego de Lorax como guardião da floresta é colocado em questão quando o jovem amador, Umvozido denuncia uma árvore de Trufula e ameaça destruir outras para levar a casa sua para de negócios grandioso.

É furioso com esse ato desrespeitoso contra a natureza, o Lorax reproche raiosamente as ações de Umvozido.

Desde sua primeira interação, o Lorax e Umvozido se veem em oposição. Cada um quer se tornar do outro, mas ao longo do tempo também nasce o afeto entre eles. No fim das contas, o Lorax não é páreo para a ganância e ambição que começa a consumir Umvozido, que não vê limites para a construção de seu império: nem mesmo que isso signifique vir a baixo todas as árvores e destruir o vale.

Após, depois, num mundo privado de árvores, Ted se aventura para além das fronteiras da perfeita cidade industrial Sneedville numa jornada para encontrar Umvozido e descobrir como pode levar para casa uma árvore para a grande casa de seu sonho, Audrey.

Embora fique hesitante a princípio, Umvozido emerge em Ted algo que o inspira a contar a história de seu encontro com o Lorax, que por sua vez inspira a missão de Ted a restaurar o equilíbrio de Sneedville levando de volta árvores de Trufula para a cidade toda.

A história é inspirada no livro do escritor e cartunista norte-americano **Dr. Seuss**.

Publicado em 1971, O Lorax foi adaptado no ano seguinte como um desenho para a TV.

01. Responda de acordo com a animação e com as informações acima:

a) Como era a cidade industrial de Sneedville? Descreva-a: _____

b) Qual era o sonho de Audrey? _____

c) Para realizar o sonho de sua amada, Ted resolveu sair da cidade. Quem ela procurava? O que ela encontrou ao sair? _____

d) Ao contar sua história para o jovem Ted, Umvozido, relatou o que aconteceu ao cortar sua primeira árvore. Quem apareceu? Quem ele era? _____

e) Como a empresa "O'vare" pretendia ganhar mais dinheiro, aumentando o seu lucro? _____

f) Os executivos da empresa fizeram uma pesquisa e a que conclusão chegaram? _____

g) O Lorax disse: "A árvore cai para onde ela se inclina." O que ele quis dizer? Comente: _____

h) Por que o Sr. O'hare é contra as árvores naturais? _____

Fonte: Doceru.com

A atividade acima serviu como base como dito anteriormente, sendo adaptada para a realização de um exercício na disciplina de História e Geografia, onde foi realizada de forma adaptada com os alunos, tendo em vista seus níveis de dificuldades, pois foi a partir dessa atividade que consegui perceber quais alunos não sabiam escrever e assim quais atividades pedagógicas seriam mais adequadas para se trabalhar nas próximas disciplinas.

No próximo tópico vamos ver as atividades realizadas com os alunos voltado para o

português, onde já havia sido possível entender as limitações de escrita dos alunos, mas seria preciso entender melhor por onde elas se manifestavam, pois para a disciplina de matemática e ainda de artes seria necessário eu conhecer tais dificuldades para adaptar os conteúdos.

PRÁTICA PEDAGÓGICA – PORTUGUÊS: ATIVIDADES POR NÍVEL

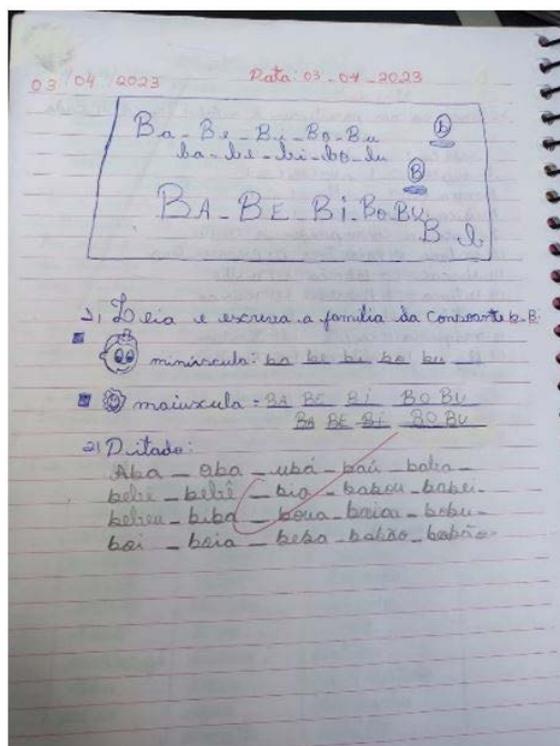
Vygotsky (1984) nos permite entender que sempre devemos ter noção que nossos alunos são seres completos, que possuem suas dificuldades sejam elas físicas como de coordenação motora ou mentais com relação ao emocional, hiperatividade, déficit de atenção em aula entre outros fatores, mas que além disso o meio onde elas estão inseridas proporciona seu desenvolvimento social.

Sabemos que o art. 53 do Estatuto da Criança e do adolescente (Lei Federal nº 8.069 de 1990) diz que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” e para que seja cumprido se faz necessário (re) construir um ambiente acolhedor e que seja favorável ao pleno desenvolvimento desses indivíduos. A autora Kishimoto (2005) aborda a importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que essa construção ocorre ainda na educação infantil e pode desenvolver a percepção da criança para regras, convívio social e outras possibilidades, mas com a pandemia causada pelo COVID-19 e os problemas sociais que enfrentamos, tais ações acabam nem sempre ocorrendo, pois, os alunos acabaram pulando o 3º e 4º ano.

Tendo em vista a dificuldade dos alunos com a interpretação da palavra utilizei o ditado novamente, entretanto utilizando o quadrado branco construí desenhos ilustrativos para os alunos escreverem em seus caderno juntamente com os comandos das atividades, o que levou mais tempo, porém teve melhor participação deles em sala, todavia as palavras necessitaram ser repetidas cada uma mais de 9 vezes, entre as palavras usadas eram relacionadas a família do B que no início da aula todos os alunos achavam que já sabiam e que conheciam todas as palavras com B e como escrevê-las.

Abaixo podemos observar um caderno de uma das alunas que com assistência docente, consegui fazer as atividades, entre tanto não sabia diferenciar letras maiúsculas de minúsculas o que foi preciso diversas vezes o uso da borracha, assim como na construção da ilustração em seu caderno houve maior aplicação de tempo, pois ela queria fazer “certo” o desenho.

Figura 2 - Ditado (disponível no Apêndice)



Fonte: Soares (2023).

O trabalho realizado levou mais de 2 horas para ser finalizado, pois o português dentro dessas atividades acabou forçando os alunos a perceberem suas dificuldades com aquilo que anteriormente havia dito já dominar/saber, sendo importante ressaltar que 3 alunos por não saberem escrever precisaram de uma atenção redobrada, para conseguirem copiar do quadro.

O que gostaram de fazer a relato dos próprios alunos foi de desenhar, pois segundo eles a atividade fez “baterem mais cabeça” o que estimulou a conseguir copiar do quadrado e desenvolver a sua coordenação motora, entretanto ainda era visível 2 alunos que possuem grande dificuldade para até mesmo desenhar.

Na finalização realizamos uma socialização para os discentes contarem o que mais estava difícil, o que gostaram e ainda se entenderam naquele momento que eles não sabiam de fato reconhecer as letras cursivas, assim como que o conhecimento básico do alfabeto ainda era um desafio para eles, em confirmação dos alunos com as pautas abordadas seguimos para a explicação da próxima aula, onde foi avisado de forma resumida qual aula teriam e quais atividades estavam previstas para realizarem.

No próximo tópico será mostrado as práticas pedagógicas utilizadas para ministrar a aula de matemática, onde fui orientado a trabalhar atividades do livro, as crianças e pré-adolescentes tiveram maior dificuldade com o conteúdo, não somente na interpretação, mas na realização dos cálculos.

PRÁTICA PEDAGÓGICA – MATEMÁTICA: ESTRATÉGIAS DE CÁLCULOS

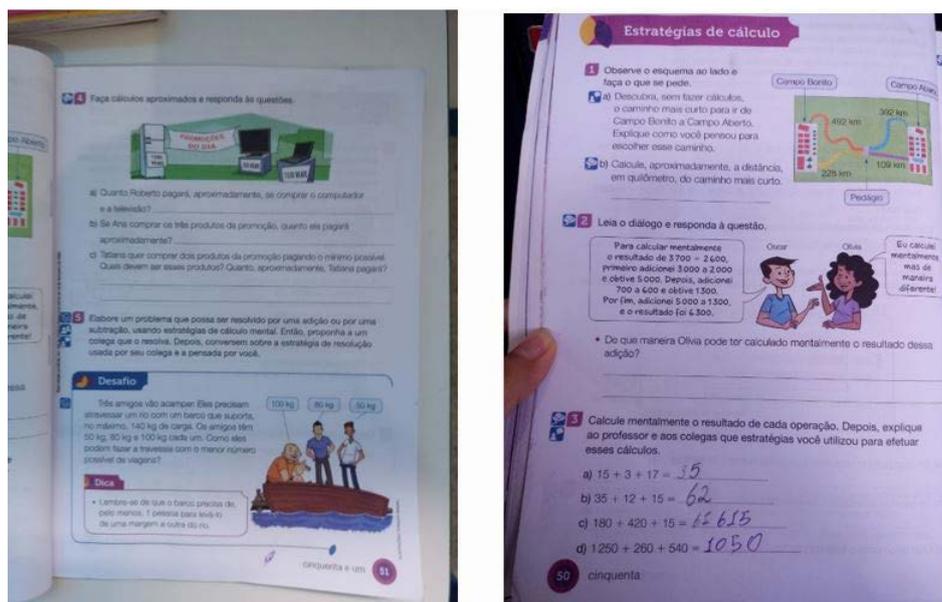
Nesse tópico será mostrado a atividade de matemática que foi realizada com os alunos, sendo elas do próprio livro didático do 5º ano, pois daríamos continuidade a seus conhecimentos

estratégicos, todavia utilizei como uma forma de analisar o raciocínio lógico daquela turma, quais tipos de estratégias utilizavam para realizar suas atividades, entretanto houve a necessidade de ser adaptado para a realidade dos alunos envolvendo, por exemplo, o açaí, compra e venda envolvendo dinheiro, no aspecto de nossa realidade para os cálculos. Em cálculos com 3 casas como por exemplo: $30 + 25 + 15 = ?$ Os discentes ainda tinham um nível de dificuldade maior a ponto de utilizar as bolinhas ou tracinhos rabiscados no caderno para contar.

Desenvolvendo inicialmente, uma explicação sobre o que seria trabalhado dentro da sala de aula, usaríamos o livro didático e foi necessário explicar por qual motivo a aula seria com o auxílio desse material que eles não tem domínio e muitas vezes era considerado chato para eles, logo no início da chamada 7 crianças haviam esquecido o livro didático e 2 alunas não tinham o livro de matemática, assim se fez necessário copiar o comando das questões no quadro o que proporcionou uma maior dificuldade para alguns alunos escreverem e calcularem, todavia utilizando as letras cursivas para que os alunos conseguissem tentar assimilar elas, já aqueles com maiores dificuldades na escrita foram selecionadas atividades do livro para realizarem aos poucos com nosso suporte em sala de aula.

Abaixo veremos imagens do livro utilizado com as atividades que foram desenvolvidas, contudo é importante ressaltar que a aula toda de matemática acabou sendo trabalhada essas questões, pois para os alunos ainda era um campo pouco conhecido e explorado.

Figura 3 - Livro didático (disponível em Anexo)



Fonte: Soares (2023)

O suporte de um docente na realização das atividades com os alunos é fundamental para mostrar a eles confiança e que independente se errar ou acertar que estamos naquele local para ajudar. Quando finalizei a leitura do comando e a explicação de cada questão a primeira reação dos alunos com a atividade foi procurar questão com números a serem realizadas, pois segundo eles seria mais fácil do que as que estavam com comandos mais extenso, entretanto quando iniciaram sentiram uma pressão muito grande, pois ainda não haviam trabalhado aqueles tipos de cálculos.

Como forma de atendimento particular, fomos retirando a dúvida de cada aluno para

que conseguisse primeiramente entender qual tipo de conta fazer, pois cada aluno conseguia entender uma atividade diferente, como por exemplo no caso de somar os números e posteriormente como organizar os resultados obtidos pelos cálculos, mas com relação aos alunos com dificuldade mediana que não tinham e/ou esqueceram os livros didáticos acabaram por demorar mais do que o esperado para copiar do quadro, mesmo levando em consideração que lá estava adaptado a frases resumidas, em alguns casos foi necessário ensinar alguns discentes como escrever algumas letras de determinadas palavras e as direções dos números.

No final da aula os alunos perceberam que ainda possuem limitações com a matemática principalmente quando foge das áreas que eles consideram que já possuíam o domínio entre elas a própria adição, tal situação foi abordada em meio a uma nova socialização onde os alunos narraram suas dificuldades e quais contas tiveram maior facilidade.

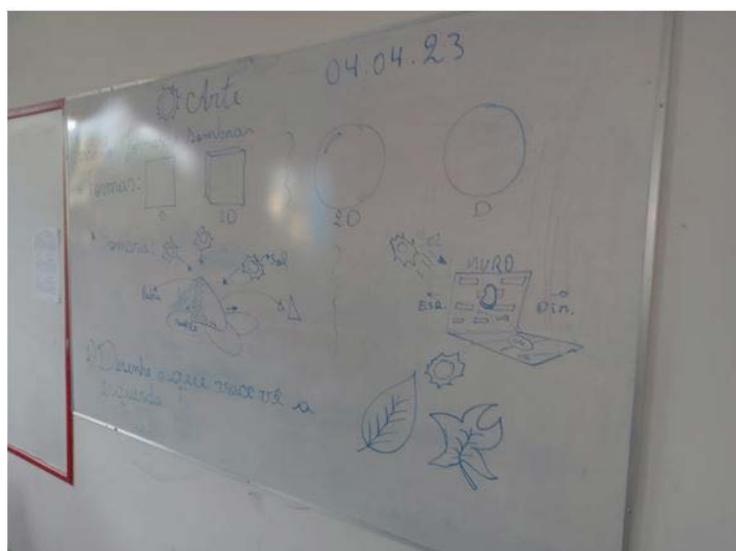
Pós a finalização foi explicada que na próxima aula seria realizado a introdução deles nos conhecimentos científicos básicos nas artes, pois com base nos problemas vistos em cada aula eles precisavam mostrar como era seu pensamento lúdico em meio a atividades mais livres. No próximo tópico vamos entender qual atividade foi realizada na disciplina de artes e qual o impacto nos alunos.

PRÁTICA PEDAGÓGICA – ARTE: SOMBRAS E DESENHOS LIVRES

Quando falamos de artes visuais, existem diversos tipos de forma de ser trabalhada, entretanto para que eles fossem introduzidos de forma mais simples e objetiva, foi trabalhado os tipos de formas geométricas básicas e sobre tipos de sombras por diferentes objetos da própria escola: pedra, planta, mesa entre outros, assim como desenhos livres e compreensão sobre noções espaciais.

Na figura a abaixo vamos observar como escrevemos no quadro de forma a chamar atenção dos alunos, entretanto como eles tinham muita dificuldade na escrita, as palavras estavam sintetizadas, pois escrevíamos de acordo com a nossa explicação que era realizada, ou seja, com palavras-chave e figuras com resumos.

Figura 4 - Escrita no Quadro Branco.

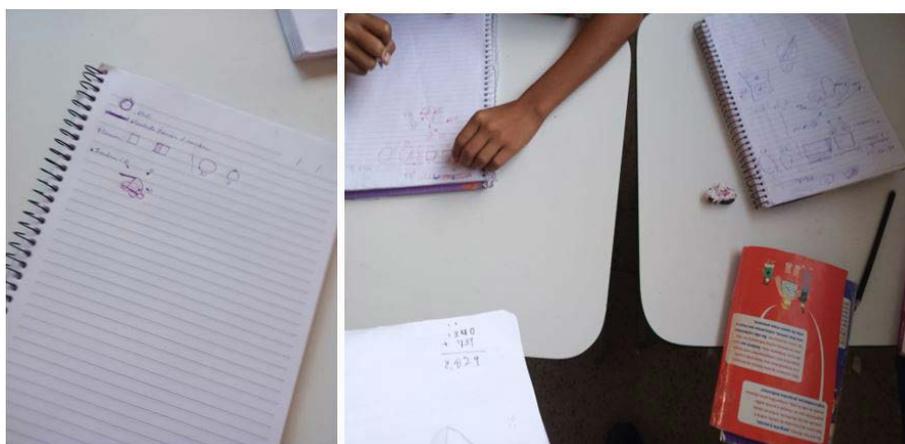


Fonte: Soares (2023).

Com base no que estava sendo escrito no quadro, foi possível sair da zona de conforto dos alunos, pois enquanto observava os alunos, eles estavam escrevendo em seus cadernos em alguns casos com letras e figuras pequenas e em outros com maior intensidade, tendo em vista que em vários momentos na aula eles apresentavam insegurança em querer desenhar, mas ainda sim muitos alunos tentaram, apenas 2 meninos ficaram com muita vergonha e foi preciso que eu orientasse na forma de escrever do quadro para o caderno, assim como fazer formas para eles cobrirem.

Mas houve discentes que conseguiram copiar do quadro os assuntos e ainda desenhar as ilustrações com menor dificuldade, mas que acabavam com medo de pintar errado e por essa razão deixavam em branco como o caso da figura a esquerda, já na direita os alunos estavam mais confiantes de pintar como queriam. Vamos observar as figuras abaixo:

Figura 5 - Escrita para o caderno



Fonte: Soares (2023).

Alguns alunos apresentaram como dito anteriormente maior nível de dificuldade nessa etapa da aula, contudo por qual motivo isso ocorreu? Além do fato de não dominarem a leitura e escrita, os alunos não tinham o hábito em 70% dos casos de pintar e/ou desenhar, quando se falava em colorir iniciava-se um processo de certo ou errado em suas mentes o que em alguns casos houve “cola” de um colega com outro, quando questionados o motivo da cola ele respondeu que “*não quero fazer errado professor, acho que o meu ta feio e que o da minha colega ta mais bonito e o senhor ia considerar certo*”, o pensamento do desenho belo para eles ainda é algo que precisa ser reconstruindo em suas mentes para facilitar o fluxo de pensamentos e liberdade de expressão, situação esse que se repetiu com outros alunos, mas que não quiseram abordar em socialização.

Em continuação nesse processo de ambiente lúdico, foi desenvolvido o momento de pintar algo que os alunos estivessem vendo em sua esquerda, pois além de testar a percepção dos alunos gostaria de entender o que aconteceria se eles tivessem a possibilidade de escolher o que desenhar, entretanto nossa maior dificuldade na aula, não está somente no fato deles terem agora opções para desenhar e pintar, mas também por eles não saberem as noções espaciais básicas, porém entre os resultados, podemos observar alguns que os alunos chamaram de:

Figura 06 – Desenhando o melhor amigo e Pela Janela.



Fonte: Soares (2023).

Para a finalização da atividade todos os alunos apresentaram seus desenhos e seus significados, pois assim cada um mostraria aquilo que mais chamou sua atenção, pós aquele momento iniciamos um processo de reflexão sobre a importância de desenhar, de imaginar, assim como de ter confiança em seus atos, tendo em vista as situações de cola ocorrida, quando finalizamos os alunos conseguiram inicialmente entender o objetivo da aula que era mostrar a eles a importância de desenhar, a seguir podemos entender melhor os resultados obtidos com todo esse processo de observação, participação, regência de aula e pesquisa com relatos de docentes.

RESULTADO

Entre os resultados da por meio de socializações com os alunos foi identificado que 70% estão em situação de vulnerabilidade social, 80% dos alunos do 5º ano do ensino fundamental ainda não dominam a leitura e escrita no nível atual. Mostrou também que os alunos não tinham contato com artes visuais o que dificultava o gosto deles pelas temáticas das atividades livres para pensarem/desenvolverem principalmente com relação ao pintar/colorir onde sempre fazia a pergunta “qual a cor certa? ”.

O que dificulta aprendizagem deles nesse momento atual é como dito anteriormente a alfabetização e o letramento, entretanto com as metodologias lúdicas usadas nas regências das aulas foi possível desenvolver de forma positiva interesse nos alunos, aprendizagem mais divertida e suporte aos trabalhos dos docentes da escola.

Os alunos conseguiram desenvolver de forma mais ampla o gosto pelo processo de aprendizagem por meio das atividades lúdicas que envolva o gosto em comum deles em todas as disciplinas, pois além de chamar a atenção deles, proporcionou brincadeiras e momentos de socialização para reflexão das dificuldades percebidas pelos discentes em sala de aula de forma mais descontraída, até mesmo nas atividades de matemática onde as crianças precisavam de maior apoio. Devemos considerar que cada criança/pré-adolescente aprende e se desenvolve de forma diferente, por isso o nível de aprendizagem de cada um é variante, as atividades e

práticas pedagógicas realizadas, mesmo que sendo utilizado conceitos psicopedagógicos ainda é pouco tempo para obter muitos resultados.

Com relação aos processos do estágio os trabalhos com relação as disciplinas foram satisfatórias, tendo em vista que possibilitou não somente praticar o ensino e a inclusão, mas também de contribuir com a sociedade de Breves de forma a inspirar alunos a aprender. Em relação ao ensino-aprendizagem foi percebido a base teórica foi suficiente para realizar as atividades com os alunos, mas que requer atenção ao comportamento dos alunos, cuidado com os alunos e nas formas de realização a inclusão com suas diferentes características e peculiaridades, todavia criar um ambiente pacífico e acolhedor é dos passos mais incríveis para se fazer em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confesso que desde quando iniciei o curso esperava ansioso por esse momento, pois diferentemente dos outros estágios de regência esse tocou em minha alma, não só pelo acolhimento dos alunos que nesse pouco tempo se criou um vínculo, ou mesmo pelo cuidado da gestão escolar comigo como estagiário que me permitiu ter confiança em minhas ações e realizar minhas práticas com maior confiança, mas pela realidade que observei e a necessidade de investimento e aplicações de políticas públicas para que as crianças de nosso município possam ter acesso à educação de qualidade.

Através dessa experiência de observação e regência é fundado que o estágio curricular no ensino fundamental é primordial para a formação do pedagogo, pois com ele o futuro pedagogo/educador poderá saber se realmente quer atuar na área do ensino fundamental, tendo em vista que existe diversos fatores variantes na área como o plano de aula, a regência e a construção de metodologias lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que possuem diferentes idades, culturas e ideias.

Encerro o trabalho dizendo que a leitura desse artigo nos proporciona a refletir se estamos aptos a trabalhar como educador, pois se faz necessário sempre usar técnicas inovadoras, inclusivas, que aborde a realidade dos alunos, mas também os introduza aos conhecimentos científicos básicos, com isso será possível entender por meio do estágio curricular em docência no ensino fundamental pela UFPA – campus Breves a realidade que cerca nosso município/comunidade e quais os desafios estão sendo enfrentados atualmente na educação.

REFERÊNCIAS

LEI nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021, disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/leis/lei-no-14-284-de-29-de-dezembro-de-2021-institui-o-programa-auxilio-brasil-2013-pab#:~:text=Visam%20a%20melhoria%20do%20desempenho,e%20uso%20dos%20recursos%20disponibilizados>.

ECA. Estatuto da Criança e Do Adolescente, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



Interdisciplinaridade inclusiva: reflexões em defesa do desenvolvimento do pensamento crítico no contexto da formação humana

Luiz Antônio Santana da Silva

Mestrando em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University

Kátia Rosilene Ramalho da Costa

Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.11

RESUMO

O estudo reporta-se ao tema da interdisciplinaridade, como movimento inclusivo, na prática pedagógica de articulação e integração dos diversos saberes, como estratégia para o desenvolvimento do pensamento crítico, no contexto da formação humana. Os estudos e pesquisas sobre o tema vêm sendo discutidos desde a segunda metade do século XX, tendo como objeto de estudo a compreensão da diversidade humana no âmbito interdisciplinar. Neste sentido, discute-se a base teórica da projeção contextual e conceitual da interdisciplinaridade, em perspectiva inclusiva e cooperativa, entre o corpo docente e discente da escola, em sintonia com a comunidade. A prática da interdisciplinaridade surge das interligações disciplinares que, por muito tempo, foram estudadas de forma isoladas e fragmentadas. Apresenta-se, como ferramenta estratégica a fim de explorar, de forma integradora e melhor planejada, diferentes modelos de metodologia. Propõe a realização de planejamento pedagógico-didático, focado em atividades lúdicas, para a construção do desenvolvimento do pensamento crítico. Compartilha da lógica científica para a produção e difusão de saberes multidisciplinares, promovendo aos interessados conectividade com o mundo e com os problemas socioculturais da realidade da qual fazem parte. Conclui-se que o objetivo da prática interdisciplinar na educação escolar será proporcionar maiores possibilidades de contextualização, motivação e interesse em aprender, de modo a integrar e interligar os conteúdos de diferentes disciplinas, tornando o conhecimento mais significativo, amplo e apropriado às necessidades de aprendizagem, em constante diálogo com os campos das ciências formais (lógica, matemática) e factuais/empíricas (naturais, sociais e humanas), contribuindo para o enfrentamento dos desafios, a partir de novos contextos, no âmbito escolar.

Palavras-chave: interdisciplinaridade. contextualização. inclusão. prática. saberes.

INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe discutir o tema da interdisciplinaridade, como proposta de ensino-aprendizagem inclusiva, com o objetivo importante para o desenvolvimento do pensamento crítico, no contexto da formação humana.

A metodologia utilizada neste artigo científico é a de pesquisa bibliográfica, procedimento de investigação baseado em leitura de livros, artigos e outros textos de caráter científico já publicados.

Por essa razão, estudaremos sua urgência nos atuais debates acadêmicos, sua concepção epistemológica (considerações filosóficas), os propósitos de implementações de práticas escolares integradoras, as dimensões curriculares, didáticas e pedagógicas, conforme a legislação vigente, a partir das propostas curriculares nacionais.

A inovadora proposta de prática interdisciplinar tem avançado no sentido de ressignificar os antigos modelos organizacionais das disciplinas escolares. A grade curricular não permitia o diálogo entre as matérias/disciplinas, que eram ministradas isoladamente, por isso, em razão de não mais atender às necessidades e demandas do meio originário do educando, acendeu a necessidade da promoção da revisão contextual e conceitual do conhecimento. Esse novo entendimento trouxe uma ideia de integração mais adequada dos saberes e melhor resultado no processo de ensino-aprendizagem, por ser mais flexível, dinâmica, lúdica.

Assim, a interdisciplinaridade aparece nas discussões promovidas pela classe acadêmi-

ca, cujo movimento ficou reconhecido como fenômeno escolar, atuando no processo de civilização, de desenvolvimento do pensamento crítico, de novas oportunidades de aprendizagem, de resoluções de problemas, proporcionando uma melhor inclusão escolar, em razão da proposta ser inovadora e dialógica.

Na educação, a interdisciplinaridade tem como base essencial melhorar o relacionamento humano com a sociedade, elevando o senso crítico indagador do aluno, que passará a fazer intervenções nos problemas sociais, bem como conhecer seus direitos e deveres como cidadão.

Dessa forma, falaremos sobre a importância dos contextos novos para as dinâmicas de ensino-aprendizagem, dentro do campo de possibilidades favoráveis para a construção de conhecimento (científico e escolar), portanto, visando uma formação humana integral, a partir de uma organização dos saberes disciplinares, mais adequada à realidade do educando, viabilizada pela prática da interdisciplinaridade, no ambiente escolar, como dinâmica facilitadora de aprendizagem.

Interdisciplinaridade: movimento inclusivo contemporâneo e importante estratégia de ensino para o desenvolvimento do pensamento crítico no contexto da formação humana

O movimento contemporâneo da interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália, chegando ao nosso país no final da década de 1970, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71. O tema da interdisciplinaridade aparece também no cenário educacional brasileiro com a nova Lei de Diretrizes e Base-LDB nº 9394/96, e nos parâmetros curriculares nacionais.

A temática da interdisciplinaridade, como movimento inclusivo contemporâneo, apresenta-se como importante estratégia de ensino-aprendizagem, objetivando impulsionar o desenvolvimento do pensamento crítico do educando, a partir de uma aprendizagem contextualizada, cujas possibilidades de realização individual e coletiva do educando, possam consolidar sua formação humana.

Assim, essa prática pedagógica surge da problematização decorrente das implicações cotidianas, dos questionamentos às inquietações contextuais, tanto no campo do saber científico, quanto no campo do saber escolar, porém, por ainda não termos conseguido substituir estrutura (sistema) de ensino tradicional, faz-se necessário avançar com as práticas metodológicas da interdisciplinaridade, reformulando nossos conceitos, atitudes e técnicas didático-pedagógicas e, conseqüentemente, construir uma maneira mais criativa, motivadora e identificada com os temas atuais.

Por isso, a interdisciplinaridade ficou conhecida como movimento histórico na educação escolar contemporânea, quando propôs uma nova possibilidade de aprendizado proveniente da comunicação entre as disciplinas, com os saberes integrados, reunidos, em favor de um processo de ensino-aprendizagem capaz de despertar o interesse do educando em aprender, conhecer, participar, enquanto que o modelo tradicional de ensino apenas transmitia conhecimento.

Dessa forma, realizaremos nossa defesa pela prática da interdisciplinaridade, no contexto da educação em geral, em razão de seu caráter integrador, de sua relação entre as diferentes áreas do conhecimento, cujo propósito é desenvolver um trabalho coletivo, voltado a um tema em comum, compartilhado de forma recíproca, coordenada e planejada, entre os docentes, em

modificação à prática tradicional de ensino fragmentária e isolada de ministrar as matérias/disciplinas.

Interdisciplinaridade: científica e escolar na prática pedagógica como estratégia para o entendimento da formação humana

Inicialmente, como reflexão, Ivani Fazenda (2008, p. 21), em texto publicado, comenta que “interdisciplinaridade escolar não pode ser confundida com interdisciplinaridade científica” (LENOIR; SAUVÉ, 1998; FAZENDA, 1992), uma vez que na “interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa. Assim, os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências” (CHERVEL, 1988; SACHOT, 2001).

De certo, a abordagem do tema da interdisciplinaridade, como processo de construção civilizatória, surge em resposta às demandas do ensino escolar desde o ano de 1970, assim, logo em seguida, inicia-se a busca pelo entendimento para a ciência, conhecimento, educação, escola, constituídos do saber científico, responsável pela produção de novos conhecimentos.

Por conseguinte, a interdisciplinaridade científica tem por finalidade a produção de novos saberes científicos, como resposta às demandas de ordem humanitária, participa da organização das disciplinas científicas pela hierarquização, sendo assim, a história da ciência baseia-se na atividade sistemática de conhecimento e informações, realizada a partir da experimentação, mediante perguntas, indagações, conforme os agrupamentos das ciências formais (lógica, matemática) e factuais/empíricas (naturais, sociais, humanas).

Por isso, a falta de entendimento sobre a importância do saber científico, para a construção e produção de novos saberes, impede-nos de avançar no campo da formação humana, de refletir sobre os problemas relacionados aos aspectos socioculturais, por exemplo, assim diz Diamantino Fernandes (2008, p. 81), em texto publicado, que “a revisão contemporânea do conceito de ciência nos direciona para a exigência de uma nova consciência, que não se apoia somente na objetividade, mas que assume a subjetividade em todas as suas contradições”.

Diante do exposto, a importância do saber científico e o saber escolar, para a formação humana, parte da constatação de que esses saberes contribuem para que a escola não se estabeleça apenas como um espaço de produção e difusão de conhecimento, mas também como um espaço de socialização, de práticas de cidadania, de compartilhamento de experiências diversificadas,

No contexto da formação humana, a organização dos saberes disciplinares transcorre pelo saber científico, produzido tanto dentro como fora da escola, adotando uma visão nova na área da ciência, embasada em valores (éticos, filosóficos, olhar subjetivo, valorização das opiniões, ideias) e não mais apenas na racionalidade e objetividade.

O saber científico aplicado, em espaço escolar, deverá servir de base geradora de práticas de projetos interdisciplinares, respaldados por planejamentos curriculares, didáticos e pedagógicos, criando conexões com a realidade do meio cultural, econômico, social, no qual os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estão inseridos, estabelecendo ligações entre as ramificações da ciência, de forma mais aberta e flexível, dos conteúdos curriculares da escola.

Nesse sentido, Diamantino Fernandes, em texto publicado, diz:

A história da ciência possibilita a construção e uma compreensão dinâmica da nossa vivência, da convivência harmônica com o mundo da informação, do entendimento histórico da vida científica, social, produtiva da civilização, ou seja, é um aprendizado com aspectos práticos e críticos de uma participação no romance da cultura científica, ingrediente primordial da saga da humanidade. (DIAMANTINO, 2008, p. 65).

A interdisciplinaridade escolar tem por finalidade a difusão do conhecimento, a integração dos conteúdos de diferentes disciplinas, a condução da prática educacional de forma mais significativa e útil para o aluno, mediante projetos pedagógicos lúdicos, que permitam que o saber escolar não se restrinja somente às ciências, mas que possa romper os limites disciplinares, criando ligações importantes entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a construção da aprendizagem (contextualizada, interconectada) pela busca do conhecimento, pela descoberta do novo.

Portanto, os projetos instituídos pela escola, com fundamento na prática pedagógica da interdisciplinaridade, deverão ser realizados, prioritariamente, por uma equipe de profissionais comprometidos com o grupo de aluno, dotados de conhecimento de novas técnicas e procedimentos de ensino, criatividade, e de desejo de conhecer e pesquisar, a fim de que os aprendizes apresentem um comportamento de mudança de atitudes, por meio de escolhas mais seletivas, provenientes do saber científico trabalhado no projeto.

Assim sendo, as metodologias de projetos interdisciplinares deverão contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, para uma melhor formação da condição humana, pela superação da concepção fragmentária do conhecimento, anteriormente estabelecido, para uma visão mais ampla de mundo, respeitando-se as peculiaridades regionais e locais, da comunidade que frequenta o espaço escolar.

Organização dos saberes escolares e disciplinares: visando um maior entendimento e apreensão dos conteúdos

O saber escolar e a organização dos saberes disciplinares passam pelo conhecimento ou saber científico como principal responsável pelo engrandecimento e formação da humanidade. Esse saber é passível de teste que pode ser alcançado através de estudos, descobertas e observações. É através do conhecimento científico que é possível a transformação social e tecnológica, fazendo com que uma determinada sociedade estabilize o saber e estimule a verdade absoluta.

O conhecimento é classificado em popular, filosófico, religioso e científico, sendo esse último o único sujeito a verificação. Conforme Trujillo Ferrari (1992, p.2): “A ciência é todo um conjunto de atitudes e de atividades racionais, dirigido ao sistemático conhecimento, com o objetivo limitado e capaz de ser submetido a verificação”. Segundo Córdula (2012): “o saber científico surgiu pela necessidade de sistematizar e registrar o conhecimento existente pela produção de novos saberes através de meios que garantiam rigor para sua exatidão”.

Nesse processo, inúmeras perguntas motivadoras movimentam-se pela busca do saber e para obter respostas, de forma universal no planeta, criou-se um sistema, que é universalmente aceito pelos centros de saber: os colégios de educação superior e as academias científicas. Conforme Córdula, (2012b) a ciência surgiu como processo de investigação dos fenômenos naturais

e humanos, na busca de respostas e na resolução de problemas enfrentados pela humanidade.

Assim, a ciência e o conhecimento científico levam o homem a adquirir o senso crítico de analisar, refletir ou buscar informações antes de tirar uma conclusão.

Figura 1 - Motivadores da produção do saber científico.



Fonte: Os autores (2017).

O Conhecimento Empírico ou Popular é o adquirido através da observação e da convivência do ser humano com o ambiente em que vive. É resultante do senso comum com fundamento em experiências e não precisa de comprovação científica; não existe uma preocupação em considerar criticamente sobre o objeto em observação, limitando-se somente à conclusão.

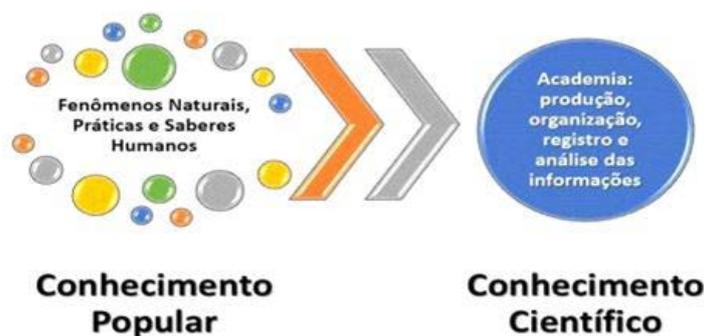
Compreende o conjunto de saberes e práticas produzidos com base nas experiências concretas das sociedades humanas. É construído pela observação e pelo aprendizado diante dos fenômenos cotidianos. O Senso Comum é transmitido socialmente ao longo das gerações, em um ou mais coletividades (SILVA *et al.*, 2016, p. 21).

O conhecimento popular é todo saber produzido por um povo ou comunidade a partir de suas experiências sociais, culturais e ambientais (JHONSON, 1997; CÓRDULA; NASCIMENTO, 2014a), o que é enriquecido quando se trata de cultura popular, que é toda expressão artística, folclórica de saberes e práticas que se manifestam de forma simbólica, autônoma e não erudita (CHARTIER, 1995). Já o conhecimento filosófico surgiu a partir da inteligência do ser humano de meditar, principalmente sobre questões subjetivas, imateriais, conceitos e ideias, e é baseado na reflexão e construção de conceitos das ideias, com o uso do raciocínio na procura do saber que leva o homem a meditar.

O conhecimento teológico ou religioso é fundamentado na fé religiosa que é a crença em algo abstrato que, para a pessoa que acredita, torna-se verdade, acreditando que ela detém a verdade absoluta.

E, por fim, o conhecimento científico que está ligado à lógica e ao pensamento crítico e analítico. A principal característica do conhecimento científico é a regularização, porque nele consiste um saber ordenado, formado a partir de um conjunto de ideias que são formadoras de uma hipótese. O princípio da verificabilidade é um fator que define o conhecimento científico confirmada sob o ângulo da ciência. Ele não é resolutivo, porque determinada ideia ou teoria pode ser substituída ou anulada.

Figura 2 - Registro do conhecimento popular pela Ciência, sem apropriação.



Fonte: Os autores (2017)

A ciência é múltipla, muda de acordo com o critério escolhido, como a proposta de Bunge (1974) afirma que: “As Ciências são divididas em dois grandes grupos, de acordo com seu conteúdo: formais e factuais”. Segundo ele apenas a lógica e a matemática integram as ciências formais, cujos argumentos e teoremas dispensam testes para experimentações. Já nas ciências factuais, também chamadas de experimentais ou empíricas, dependem de testar suas hipóteses experimentais.

O conhecimento empírico é o senso comum gerado a partir das experiências de vida, baseado em instinto ou observação da realidade, como o chá usado para o tratamento do fígado que não precisa de provar a sua função para o tratamento, já o Conhecimento Científico é gerado a partir de observações e experimentos, que passam por um procedimento metodológico rigoroso, como o medicamento apropriado para tratamento do fígado produzido por laboratório.

De acordo com Thomas Kuhn (1962), epistemólogo, o qual abordou, como conceitos fundamentais, a evolução científica a partir da superação e mudança de paradigmas, uma mudança de paradigma nas ciências consolida-se como o ponto de partida para um ensino com utilidade, que forme sujeitos pensantes e questionadores, capazes de positivamente interagir em uma sociedade cada vez mais complexa e exigente.

Segundo Thomas Kuhn (1962), o conhecimento científico somente evolui quando rompe com as tradições dominantes e abre-se ao novo, sendo esta capacidade de regeneração a demarcação de um conhecimento realmente de natureza científica.

Interdisciplinaridade: da origem à abordagem dos temas da contemporaneidade em busca da melhoria da aprendizagem

Segundo enfatiza os estudiosos, a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália, em meados da década de 60, período marcado pelos movimentos estudantis que, dentre outras demandas, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época.

A prática da interdisciplinaridade inicia-se como resposta aos desafios, debates e crises contemporâneos, a partir das discussões levantadas no âmbito acadêmico, relacionadas aos problemas do ponto de vista das dimensões curriculares, didáticas e pedagógicas da educação escolar, conforme Ivani Fazenda (2003), em livro publicado, diz:

Não existe nada suficientemente conhecido. Todo o contato com o objeto a conhecer envolve uma readmiração e uma transformação da realidade. Se o conhecimento fosse absoluto, a educação poderia constituir-se em uma mera transmissão e memorização de conteúdo, mas como é dinâmico, há necessidade da crítica, do diálogo, da comunicação, da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2003, p. 41).

Com isso, o conceito de interdisciplinaridade comporta possibilidades de práticas educacionais, para uma melhor compreensão dos problemas relacionados às questões de ordem sociocultural, educacional, ética, econômica, entre outros campos, ou seja, condições de ensino integradora, ligadas ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa, de senso crítico, de interação e adaptação à realidade da qual faz parte o aluno.

Dessa forma, Diamantino Fernandes (2008), em texto publicado, expressa: “contextualização sociocultural e histórica da ciência e tecnologia associa-se às ciências humanas e cria importantes interfaces com outras áreas do conhecimento”. (DIAMANTINO, 2008, p. 65).

Por sua vez, Japiassu (1976) expressa sua concepção de interdisciplinaridade, do ponto de vista integrador, conforme abaixo:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (JAPIASSU, 1976, p. 65-66)

Assim, a abordagem de temas da contemporaneidade desencadeia a articulação entre o saber escolar e os saberes disciplinares (saberes diversos), com o mundo cosmopolita e suas implicações globalizantes, com o intuito de apresentar conteúdos relevantes para atuação do educando junto à sociedade, por exemplo, quando integra diversos conhecimentos, aumentando o interesse sobre o cuidar do planeta, administrar o seu dinheiro, entender quais são os seus direitos e deveres como cidadão, etc.

Nesse contexto, Ivan Fazenda (2008) diz que: “o conceito da interdisciplinaridade, como estratégia de ensino integradora, constitui uma nova maneira de enxergar e lidar como o conhecimento”.

Nesse sentido, Paulo Freire (1987) expressa que a interdisciplinaridade passa pelo contexto da realidade, da prática, em consonância com o aspecto sociocultural, objetivando a construção do saber pelo sujeito consciente capaz de transformar a sua realidade de forma integradora, conforme exposto abaixo:

Interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada (FREIRE, 1987).

Interdisciplinaridade: a partir da aplicação e articulação dos saberes diversos ao conhecimento escolar

Atualmente, a prática educacional da interdisciplinaridade ainda não conseguiu atingir a sua expansão em todos os aspectos da integração, em razão da resistência à abordagem dos temas contemporâneos, e pelas dificuldades de ordem orçamentárias, enfrentadas pelos gestores (públicos e privados).

Além disso, sabemos que a prática da interdisciplinaridade aparece como resposta aos desafios, debates e crises contemporâneos (fragmentação disciplinar, crise de valores, desigualdade social, cultural, religiosa, de gênero, falta de capacidade de análise, entre outros desafios), em busca de um processo educacional articulado, onde as disciplinas dialoguem, permitindo ao educando o seu desenvolvimento pleno.

Assim, como proposta inclusiva educacional, propõe uma nova perspectiva de interação, cooperação, integração e interligação, dos saberes com os saberes disciplinares, possibilitando ao aluno desenvolver habilidades de autoconhecimento, a partir de uma educação dos sentidos, da percepção e apreensão dos saberes curriculares/disciplinares.

Por isso, essa prática pedagógica contribui para o aprendizado, buscando superar a ação fragmentária entre as disciplinas. Observa-se, também, que a interdisciplinaridade surge como um movimento de proposta de mudança de comportamento, em busca da construção ampla e inclusiva do conhecimento, através do qual o sujeito aprendiz assume, a partir do contexto da sua realidade, uma postura de desinteresse pelos antigos paradigmas de ensino e, conseqüentemente, possa avançar no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, os desafios contextuais (histórico, político, econômico, social) e conceituais (linguagem, sentido, identidade cultural, etc.) muitas vezes impedem que a articulação do projeto da interdisciplinaridade, no ambiente escolar, possa se consolidar satisfatoriamente.

Diante do exposto, esses desafios poderão ser superados quando o planejamento escolar for flexível e amplo, com base em propostas adequadas à necessidade de ensino dos alunos, mediante uma melhor otimização dos recursos já existentes, para que as oportunidades de aprendizado não sejam desperdiçadas por ausência da pesquisa de ensino e do estudo programático, que devem anteceder qualquer prática interdisciplinar.

Prática Interdisciplinar: planejamento com base nos fundamentos da didática de ensino

A prática interdisciplinar, com base em fundamentos da didática de ensino, acontece mediante planejamento escolar bem elaborado, considerando os benefícios relacionados à aquisição de importantes conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades diversas, que antes não eram alcançadas com a prática de ensino tradicional (quando da resolução de problemas, interpretação de textos, matemática, lógica, e das ciências factuais/empíricas: naturais, sociais, humanas).

Um planejamento interdisciplinar, na área pedagógica, acontece quando disciplinas diversas relacionam seus conteúdos, visando a integração da aprendizagem e o conhecimento, de forma crítica e sistematizada, com a finalidade de estabelecer a organização dos planos curriculares, didáticos e pedagógicos, utilizados como estratégia de ensino.

A didática, do ponto de vista teórico-prático, consiste na análise e desenvolvimento de técnicas e métodos que possam ser utilizados com o objetivo de ensinar determinado conteúdo, proporcionando ao professor a capacitação apropriada, a fim de elaborar o seu planejamento de ensino de forma a contribuir para que a aprendizagem aconteça efetivamente.

A equipe multidisciplinar, ao elaborar um plano de aula, em perspectiva da prática da interdisciplinaridade, deverá planejá-lo didaticamente a partir de informações de forma integradora, considerando as proposituras do aprender (estimular perguntas), interrogar (sobre para que serve aquele saber), estabelecer (um outro modelo de operação científica, que não apenas afeta à racionalização), e considerar o conhecimento vulgar (senso comum) e de outras áreas do saber humano.

Assim, conforme diz Tereza Nunes (2016) que a adoção de estratégias didáticas, como forma de explorar os conhecimentos disciplinares e senso crítico dos educandos, visa atingir objetivos pontuais de aprendizagem, cujo trabalho da equipe multidisciplinar não trata apenas de um conteúdo determinado, mas de um dinamismo que envolve um grupo de docente e discente, na construção de saberes.

Para isso, a realização de um projeto interdisciplinar deverá proporcionar a elaboração e aplicação de dinâmicas escolares, como estratégias de ensino, exemplificaremos abaixo algumas possibilidades de trabalho escolar:

- Fórum - mobilizam habilidades como observação, levantamento de hipóteses, coleta e organização de dados, interpretação, explicação, argumentação e capacidade de síntese.
- Júri Simulado - mobiliza habilidades de interpretação, comparação, análise, levantamento de hipótese, argumentação e explicação.
- Estudo de Casos - mobilizam habilidades de análise, interpretação, pensamento crítico, levantamento de hipóteses, explicação, resumo.
- Resolução de Problemas - mobilizam habilidades como observação, levantamento de hipóteses, coleta e organização de dados, interpretação, explicação e argumentação.
- Aula expositiva dialogada - mobiliza nos alunos a coleta e organização de dados, interpretação, raciocínio crítico, comparação e capacidade de síntese.
- Ensino com pesquisa - observação, interpretação, classificação, resumo, análise, levantamento de hipóteses, decisão, comparação, planejamento, coleta e organização de dados, generalizações.

Nesse contexto, o professor deverá assumir uma postura de cientista do saber, em ambiente escolar, a fim de produzir, em cooperação como os educandos, dentro de uma lógica científica, não institucionalizada, conhecimentos e saberes, voltados para a realidade e necessidade das quais fazem parte, capazes de promover o desenvolvimento do pensamento crítico, enriquecendo, assim, à visão de mundo dos educadores e educandos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da interdisciplinaridade cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, as contextualizações no campo sociocultural, econômico, educacional-pedagógico, ético, da sociedade em geral, a fim de que o educando consiga desenvolver o senso crítico, de modo que compreenda sua função social perante o seu meio natural e o mundo, portanto uma formação educacional e humana, inclusiva, qualitativa, integradora e interconectada.

Por isso, a prática da interdisciplinaridade não tem por objetivo somente a promoção da integração dos conteúdos de diferentes disciplinas, mas também um sentido amplo de atuação, de abrangência, de contextualização, de conceituação, de conscientização, que deverá ser baseada e construída mediante projeto fundamentado em metodologia didático-pedagógica, visando um processo de formação contínua e integrada de ensino.

Diante de tantos desafios pelos quais a população brasileira e mundial têm passado, relacionados aos problemas acima descritos, acreditamos que a prática da interdisciplinaridade, como projeto, meta a ser alcançada, deverá despertar em nossos gestores, públicos ou privados, uma consciência coletiva, para melhor utilização dos recursos financeiros, tanto no campo da qualificação profissional, valorização salarial dos docentes, quanto nas estratégias metodológicas pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar.

Dessa forma, o movimento interdisciplinar, como prática escolar integradora, caminha além daquilo que parece modismo, constituindo objeto de estudo e prática de ensino-aprendizagem, necessária para o iminente enfrentamento dos desafios da nossa educação brasileira, com o objetivo de proporcionar maior inclusão escolar, sociocultural e, conseqüentemente, uma postura mais articulada do educando, no âmbito do desenvolvimento do raciocínio crítico, perante a sua realidade, como agente capaz de interferir, construindo soluções positivas, para a mudança do seu meio de convívio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. D.O.U. de 14/7/2010, Seção 1, p. 824. Brasil, Brasília, DF.

CHARTIER, Roger. "Cultura Popular": revisando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1988.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. Mudanças de paradigmas na metodologia de ensino de Ciências em turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública. Cabedelo/PB. In: Congresso Brasileiro de Biólogos, 2010, Campina Grande-PB. Anais...Campina Grande: Instituto Bio Educação, Rebibio, Congrebio, 2010.

DIAMANTINO, Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *O que é interdisciplinaridade?* - São Paulo: Cortez, 2008, p.p. 65.81.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEWAMDSZNAJDER, Fernando. O que é o método científico. São Paulo: Pioneira, 1989, 9. 12.

IVAN, Fazenda. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo: Paulus. 2003, p. 41

IVAN, Fazenda. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 21

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p.p 65-66.

JOHNSON, A. G. Dicionário de Sociologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.

KUHN, T. S. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1962

LENOIR, Rey B. Fazenda. Les fondements de l'interdisciplinarité. Dans la formation à l'enseignement. Canadá: Editions du CRP/Unesco, 2001.

NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio. Etnoconhecimento e a escola para um futuro sustentável. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 14, n. 7, p. 1-3, 2014a.

NUNES, Tereza. Pontobiologia, 2016. 10 estratégias para usar nas salas de aula. Disponível em: <https://pontobiologia.com.br/10-estrategias-didaticas>. Acesso em: 05 de dezembro de 2022.

SACHOT, M. L'interdisciplinaire entre disciplines et curriculum: retour sur un impense en matière de formation. In (Org.) LENOIR, Y, REY, B. FAZENDA, I. Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.

SAUVÉ, Lucie. Un "patrimoine" de recherche en construction. In Éducation Relative à L'Environnement, v.1, 1998-99.

SILVA, Afrânio. Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas. In: Sociologia em movimento. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2016. P. 21.

TRUJILLO FERRARI, Afonso. Metodologia da pesquisa científica. São Paulo, 1982, p. 2. p. 2.



Educação inclusiva na era digital

Thaís Rosenbaum Bohac de Haro

Advogada, formada em Direito pelo Centro Universitário "Antônio Eufrásio de Toledo" de Presidente Prudente/SP. Pós-graduada em Direito Tributário pela Escola Superior Verbo Jurídico de Porto Alegre/RS. Graduanda em Gestão Comercial pelo Centro Universitário "Antônio Eufrásio de Toledo" de Presidente Prudente/SP.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.12

RESUMO

O estudo científico aborda a importância da educação inclusiva na era digital, destacando as oportunidades e desafios que essa modalidade de ensino apresenta. A inclusão na educação digital pode ser uma ferramenta valiosa para atender às necessidades dos educandos de forma igualitária, independentemente de suas deficiências ou outras necessidades especiais. A tecnologia digital permite personalizar o ensino e a aprendizagem para atender às necessidades individuais dos alunos, além de ampliar as possibilidades de aprendizagem e conexão entre alunos e professores de todo o mundo. O texto enfatiza que a inclusão na educação digital deve ser aplicada com métodos que integrem os indivíduos no sistema escolar e facilitem sua inserção social. Para isso, é necessário utilizar recursos como legendas, audiodescrição e interface adaptativa, que garantam a acessibilidade a todos. A metodologia constitui basicamente, de pesquisa bibliográfica e análise de dados coletados. Conclui-se que a era digital oferece uma oportunidade única para alcançar o objetivo da inclusão na educação, desde que sejam enfrentados os desafios e utilizadas as oportunidades disponíveis.

Palavras-chave: educação inclusiva. criança. era digital. necessidades especiais. aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema importante na sociedade atual, especialmente na era digital em que vivemos. A tecnologia pode ser um recurso valioso para a inclusão de pessoas com deficiência ou outras necessidades especiais na educação. No entanto, a inclusão na educação digital pode apresentar alguns desafios que precisam ser enfrentados. Este estudo científico tem como objetivo analisar a educação inclusiva na era digital, considerando os desafios e oportunidades que ela deve fomentar.

Na era digital, a ideia da educação inclusiva implica na implantação de programas institucionais que atendam às necessidades dos educandos, de forma igualitária, em quaisquer instituições de ensino (pública ou privada). A implantação de programas institucionais que atendam às necessidades dos educandos de forma igualitária em quaisquer instituições de ensino, seja ela pública ou privada, é um dos pilares fundamentais da educação inclusiva na era digital. Com o uso de tecnologias digitais, é possível personalizar o ensino e a aprendizagem para atender às necessidades individuais dos alunos, permitindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas deficiências ou outras necessidades especiais. Além disso, a tecnologia também permite a conexão entre alunos e professores de todo o mundo, o que pode enriquecer a experiência educacional e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Ou seja, a era digital oferece uma oportunidade única para alcançar o objetivo da inclusão na educação, entendendo e atendendo às necessidades especiais de cada indivíduo. Com o uso de tecnologias digitais, é possível criar um espaço habilitado para comportar dificuldades de ordem pessoal, estrutural, material e mental, permitindo que crianças e adultos com deficiências, transtornos mentais ou escassas condições financeiras se matriculem e frequentem uma escola comum.

A educação inclusiva na era digital se concentra em aplicar métodos que integrem esses indivíduos no sistema escolar e facilitem sua inserção social. Com recursos como legendas, audiodescrição e interface adaptativa, as tecnologias digitais podem garantir que todas as pessoas,

independentemente de suas deficiências ou outras necessidades especiais, tenham acesso à educação de qualidade.

Desta forma, em um panorama geral, buscou-se demonstrar a importância da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro e, mais especificamente, a quem é destinada e como pode ser inteiramente aproveitada no âmbito da era digital.

A problemática tratada diz respeito, essencialmente, a implementação da educação inclusiva digital de modo a oferecer aprendizado de qualidade a todos aqueles que frequentem o sistema de ensino, seja quem possui alguma necessidade especial, sejam quem não a possui, de forma igualitária e equilibrada.

Assim, o presente trabalho iniciou com a conceituação de Educação Inclusiva, a exposição de seus principais aspectos e de sua importância no cenário educacional atual. Em seguida, caracterizou a educação na era digital. Após, abordou-se sobre aqueles que devem ser abrangidos pela inclusão, bem como, foram apresentados aspectos necessários à implementação.

Por fim, apresentou-se as oportunidades e vantagens da Educação Inclusiva, viabilizada por meio de ferramentas digitais, nas escolas e instituições brasileiras.

Com o intuito acima mencionado, ou seja, com o fim contextualizar e esclarecer a importância de uma educação inclusiva na era digital frente a necessidade daqueles que possuem alguma particularidade buscou-se fundamentar esta pesquisa baseando-se em no estudo bibliográfico.

Desta forma, a metodologia utilizada constitui-se basicamente de pesquisa bibliográfica e da análise dos dados voltados para inclusão dos indivíduos com necessidades especiais, por meio de ferramentas digitais, no âmbito escolar. Por fim, realizou-se uma investigação acerca das conclusões obtidas através do método dialético.

O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A educação inclusiva é um modelo educacional que busca a inclusão de todas as pessoas na educação, independentemente de sua condição física, intelectual, social ou cultural. A educação inclusiva busca eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação e promover a diversidade e a inclusão. O objetivo é garantir que todas as pessoas tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e participar plenamente da sociedade.

Na era da educação inclusiva e da tecnologia, é amplamente reconhecido que todos os cidadãos, independentemente de suas características, têm direitos constitucionais garantidos pela lei e pela sociedade. Um desses direitos é o acesso à educação, conforme estabelecido no artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988, que determina que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa abrangência do direito à educação inclui aqueles que possuem características particulares, como uma deficiência, que devem ter garantido o acesso a uma educação adequada às suas necessidades. Nesse contexto, a educação inclusiva surge como uma ramificação dos

preceitos educacionais, que prega que a educação é uma garantia que não pode ser vetada a nenhum indivíduo e, como tal, deve ser adaptada de forma a incluir a todos sem prejudicar o nível de aprendizado de um em detrimento do outro. Para isso, a tecnologia pode ser uma grande aliada na oferta de materiais e recursos que atendam às necessidades específicas de cada indivíduo.

Nas palavras da professora Daniela Alonso, especialista Educação Inclusiva (2013, s.p):

A Educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. Ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar.

Ainda, em outras palavras, a educação inclusiva é um modelo de ensino que busca garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação, independentemente de suas diferenças físicas, cognitivas, emocionais ou sociais. O objetivo é promover um ambiente escolar diverso, acolhedor e respeitoso, onde todos os alunos se sintam incluídos e capazes de aprender.

A educação inclusiva vai além da simples integração de alunos com deficiência em escolas regulares, ela também inclui a adaptação do ensino às necessidades individuais de cada aluno, de modo a garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. Isso pode envolver desde a disponibilização de materiais didáticos acessíveis, como livros em *braille* ou *áudio-books*, até a utilização de metodologias de ensino que privilegiem a participação ativa e colaborativa dos alunos.

Além disso, a educação inclusiva busca estimular a convivência e a interação entre alunos de diferentes perfis, promovendo uma cultura de respeito às diferenças e de valorização da diversidade. Isso contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes, solidários e preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais plural.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, é necessário abranger as diversas dificuldades e privações dos alunos, a fim de estabelecer um sistema de atuação que permita o desenvolvimento escolar de todos, sem exceção. Pesquisas demonstram que a inclusão pode fomentar o crescimento socioemocional e educacional tanto dos alunos com deficiência quanto dos que não apresentam essa condição, sendo esse o propósito fundamental da educação inclusiva.

EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

A era digital é um período da história caracterizado pela crescente influência das tecnologias digitais em todas as áreas da vida. Na educação, a era digital representa uma transformação significativa, com a incorporação de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. A educação na era digital envolve o uso de computadores, tablets, smartphones e outros dispositivos digitais para acessar informações, interagir com outros alunos e professores, realizar atividades e tarefas e avaliar o desempenho.

A inclusão na educação digital pode apresentar alguns desafios que precisam ser enfrentados. Um dos principais desafios é garantir que as tecnologias digitais sejam acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas deficiências ou outras necessidades especiais.

Isso significa que as tecnologias devem ser projetadas levando em conta a acessibilidade, com recursos como legendas, audiodescrição e interface adaptativa para pessoas com deficiência visual ou auditiva, por exemplo.

Outro desafio é garantir que todas as pessoas tenham acesso às tecnologias digitais necessárias para participar da educação digital. Isso inclui acesso à internet de alta velocidade e dispositivos adequados, como computadores ou tablets. Para muitas pessoas, especialmente aquelas que vivem em áreas rurais ou em países em desenvolvimento, o acesso à tecnologia pode ser limitado, o que pode prejudicar sua participação na educação digital.

QUEM PRECISA DE INCLUSÃO?

A educação inclusiva não se limita apenas às pessoas com deficiência física ou mental. Embora essas pessoas precisem de subsídios especiais para estudar, outros grupos também merecem atenção especial, como os analfabetos, jovens com mais de 15 anos, adultos e idosos.

A legislação brasileira protege os indivíduos com deficiência, como previsto na Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, inclusive na educação. O artigo oitavo dessa lei torna crime recusar ou dificultar a entrada ou permanência de pessoas com deficiência nas escolas ou instituições de ensino, “in verbis”:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; (REDAÇÃO DADA PELA LEI nº 13.146, 2015).

No entanto, a inclusão educacional não deve se limitar às pessoas com deficiência. Por exemplo, os analfabetos, adultos e idosos têm necessidades especiais que merecem atenção. Inserir um adulto analfabeto em uma sala de crianças em fase de alfabetização sem aplicar métodos ou tratamentos diferenciados pode prejudicar a aquisição de conhecimento de ambos.

Portanto, é necessário aplicar uma educação inclusiva que estabeleça parâmetros para equiparar as necessidades especiais de todos os envolvidos no sistema de ensino, independentemente de sua idade ou condição física ou mental.

OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sob a ótica da educação inclusiva por meio de ferramentas digitais, é possível superar alguns dos obstáculos para a implementação de um ensino mais inclusivo e de qualidade. A tecnologia tem se mostrado uma aliada importante nesse processo, possibilitando novas formas de aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao longo dos anos, a sociedade brasileira tem investido em educação para que as pessoas conheçam as limitações da minoria e contribuam para a evolução do sistema de ensino. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é um exemplo dessa preocupação em regular aspectos especiais da educação.

A norma mencionada demonstra a preocupação em regular aspectos especiais da educação, voltados para a inserção daqueles que mais precisam e, em seu art. 1º, dispõe que, “a presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”.

No mesmo sentido, o art. 2º e parágrafo único dispõem que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Ou seja, com as ferramentas digitais, é possível disponibilizar materiais em formatos acessíveis, como áudio, vídeo, legendas e texto ampliado, garantindo que alunos com deficiências visuais, auditivas e intelectuais possam ter acesso ao conteúdo. Além disso, é possível utilizar softwares e aplicativos específicos para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, adaptados às necessidades de cada aluno.

A educação inclusiva por meio de ferramentas digitais permite uma maior interação entre os alunos, inclusive aqueles com deficiências que, muitas vezes, enfrentam barreiras sociais. As redes sociais e as plataformas de ensino a distância possibilitam a troca de informações e a construção de conhecimentos em grupo, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e colaborativa.

Portanto, a educação inclusiva por meio de ferramentas digitais representa uma grande oportunidade para superar os obstáculos e promover uma educação mais igualitária e de qualidade, garantindo a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais.

Em outras palavras, a tecnologia permite a personalização do ensino e da aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada aluno, permitindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Por exemplo, com o uso de legendas, audiodescrição e interface adaptativa, os alunos com deficiências auditivas, visuais ou cognitivas podem acessar o conteúdo de uma aula sem obstáculos. Além disso, a conectividade global da era digital permite a interação entre alunos e professores de todo o mundo, o que pode enriquecer a experiência educacional e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

A educação inclusiva na era digital também pode ajudar a remover barreiras geográficas, permitindo que alunos que vivem em áreas remotas ou em países com recursos educacionais limitados tenham acesso a cursos e materiais educacionais de alta qualidade. Com o uso de tecnologias de videoconferência e plataformas de ensino online, os alunos podem participar de aulas e colaborar com colegas de todo o mundo.

Além disso, a educação inclusiva na era digital pode ajudar a promover a igualdade de oportunidades. A tecnologia pode ajudar a nivelar o campo de jogo, permitindo que os alunos com deficiências ou outras necessidades especiais participem plenamente do processo educacional. Isso pode ajudar a aumentar as oportunidades de emprego e melhorar as perspectivas

futuras desses alunos.

Em suma, a educação inclusiva na era digital oferece muitas oportunidades para alunos com necessidades especiais. Com o uso de tecnologias digitais, é possível personalizar o ensino e a aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada aluno, promover a igualdade de oportunidades e permitir a interação entre alunos e professores de todo o mundo. A educação inclusiva na era digital é um passo importante em direção a um mundo mais justo e equitativo, onde todos os alunos têm acesso a uma educação de qualidade.

Dos Programas voltados para a Inclusão

Por sorte, a questão da educação inclusiva tem ganhado cada vez mais destaque, seja no âmbito nacional, seja no internacional. Um exemplo disso são os projetos fomentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o escopo de assegurar oportunidades iguais de educação para pessoas com deficiência. Dentre os projetos desenvolvidos, a aqueles que se ligam a era digital, por meio de plataformas de dados:

Promoção de práticas eficazes e de compartilhamento de conhecimentos por meio de diversas plataformas, como a base de dados “Educação Inclusiva em Ação”, desenvolvida em cooperação com a European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial) e a Building inclusive societies - online knowledge community (Comunidade de conhecimentos Online Construir sociedades inclusivas para pessoas com deficiência).

Criação de parcerias institucionais, por meio da Força tarefa de Educação da Parceria Global para Crianças com Deficiência, coliderada pelo UNICEF e pela UNESCO, que visa a orientar os Estados-membros na implementação do Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

Fortalecimento da capacidade dos sistemas educacionais no desenvolvimento de diretrizes e ferramentas que ajudam a construir um ambiente de aprendizagem inclusivo, bem como na formação de professores e Tecnologia de Informação e Comunicação na educação para pessoas com deficiência.

Defesa do direito à educação nas comemorações do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência que é celebrado anualmente no dia 3 de dezembro e o lançamento semestral do Prêmio UNESCO / Emir Jaber al-Ahmad al-Jaber al-Sabah para promover uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência intelectual, que recompensa as atividades de indivíduos, grupos, organizações e centros que estão promovendo ativamente a educação inclusiva.

A partir da breve explanação acima, percebe-se que o sucesso dos programas de educação inclusiva vai além da formação e capacitação dos profissionais da educação, abrangendo também o material disponibilizado para os alunos e a infraestrutura na qual estão inseridos.

Nesse sentido, a era digital oferece novas possibilidades para a promoção da inclusão, por meio de tecnologias acessíveis e plataformas virtuais que permitem o acesso a conteúdo educacional de forma mais flexível e adaptativa. Para que tais iniciativas possam ser ampliadas e consolidadas, é fundamental o apoio de diversos atores sociais, desde voluntários até empresas que possam oferecer recursos financeiros e tecnológicos para garantir a efetividade e sustentabilidade dos projetos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ERA DIGITAL: O QUE MUDA?

A educação inclusiva tem se mostrado cada vez mais importante na era digital, pois a tecnologia oferece diversas possibilidades de adaptação e personalização do ensino, que podem contribuir significativamente para a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Uma das principais mudanças trazidas pela era digital é a possibilidade de acesso a uma ampla variedade de recursos digitais, como aplicativos, softwares e plataformas de ensino online. Esses recursos podem ser utilizados para adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo recursos como áudio, vídeo, animações e jogos educativos, que tornam o aprendizado mais dinâmico e atrativo.

Além disso, a tecnologia também permite a comunicação e colaboração entre alunos e professores de diferentes partes do mundo, possibilitando a troca de experiências e conhecimentos em tempo real, bem como o acesso a especialistas em diversas áreas.

No entanto, é importante ressaltar que a tecnologia por si só não é suficiente para garantir a inclusão de todos os alunos na educação. É preciso que as instituições de ensino adotem políticas e práticas inclusivas, que valorizem a diversidade e garantam o acesso igualitário aos recursos tecnológicos.

Assim, a educação inclusiva na era digital requer não apenas a disponibilização de recursos tecnológicos, mas também a formação de professores para o uso desses recursos de forma inclusiva e a adoção de políticas inclusivas que garantam o acesso de todos os alunos ao ensino. Somente assim poderemos alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa na era digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na era digital, a educação inclusiva é ainda mais importante e requer que as instituições de ensino forneçam suporte e recursos para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. É crucial que sejam criados departamentos específicos para lidar com as questões de inclusão e educação especial, dotados de recursos que viabilizem sua manutenção e construção, como tecnologias assistivas e profissionais especializados em tecnologia e acessibilidade.

Os recursos obtidos pelos setores especializados na inclusão podem subsidiar não só a capacitação de professores especializados, como também a construção de espaços virtuais adequados (garantindo o acesso e a usabilidade), a criação de bolsas de estudo para alunos, a compra de material, transporte e outros recursos.

A educação inclusiva na era digital visa a capacitação de todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, para que aprendam e sejam capacitados da mesma forma, em igualdade de condições e resultados. Garantir os direitos da minoria que carece de inclusão é fundamental para garantir o respeito aos direitos fundamentais consagrados na legislação e para construir um sistema de ensino eficiente, que respeita a diversidade, capacita seus professores e educa seus alunos para o futuro digital.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Daniela. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. Fevereiro, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em 13 de abril de 2023, às 09h56min.
- BARBOSA, Flávia Cristina Silveira Lemos; SANTOS, Thais Pacheco dos. Inclusão escolar e tecnologia assistiva: desafios para a educação na era digital. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, n. 2, p. 25-44, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaEletronicaDeEducacao/article/view/109149>. Acesso em 01 de maio 2023, às 10h15min.
- BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, julho de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2023, às 14h52min.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 09 de abril de 2023, às 08h57min.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2023, às 18h52min.
- BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 16 de abril de 2023, às 18h00min.
- PRIOSTE, Cláudia.; RAIÇA, Darcy. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. esp.1, p. 860-880, out./2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10457>>. Acesso em 01 de maio de 2023, às 10h11min.
- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação inclusiva no Brasil. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/inclusive-education>. Acesso em 01 de maio de 2023, às 09h57min.



Inovação tecnológica e educação

Maria Rosangela de Almeida Aquino
Maria Lúcia Serique Reis

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.13

RESUMO

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) pode ser estabelecida como um compilado de recursos tecnológicos, usados de maneira interligada, com um propósito comum. Este trabalho pretende descrever sobre a inovação tecnológica e educação. Explica: O que são as TICs; Como as TICs contribuem para a sociedade; Por que usamos as novas tecnologias na educação; Tecnologias Interativas Redimensionam o Papel do Professor; Vantagens e razões significativas para a utilização das TIC na educação; Quais limitações podem garantir as TICs na educação?; Qual é o desenho da escola do século XXI?; Quais são as chaves do êxito para integrar as TICs nas aulas?. É uma pesquisa bibliográfica, conclui-se que a inovação tecnológica é importante para a educação, porque os instrumentos e ferramentas como recursos midiáticos contribuem com a aprendizagem, representam avanço no desenvolvimento pedagógico e possibilitam que o ensino chegue a todos.

Palavras-chave: inovação. tecnológica. educação. sociedade. ferramenta. instrumento.

INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas e a educação estão relacionadas, faz parte do processo educativo. Nota-se que a sociedade vive a “era da informação” onde, a comunicação digital já é uma realidade, diante dessas transformações a escola vivencia mudanças em vários aspectos e principalmente quanto ao, “ato de aprender adquire novas concepções e linguagens”. Pois, o saber adquire novas maneiras de disseminação. A partir da mediação pedagógica entre professor e alunos, fortalece o estudante tornando-o capaz de construir sua aprendizagem com o apoio de suportes tecnológicos como e-mails, chats ou fóruns de discussões. Para os educadores a inovação tecnológica é considerada como superação de desafios ainda de modo gradual. Por meio das tecnologias da informação e comunicação oportunidades são criadas para que todos estejam incluídos e façam parte do mundo digital, acontecem às trocas de experiências e informações em ambientes virtuais de aprendizagem. Os impactos das tecnologias na educação são comprovados por distintos teóricos, muitas vezes com resultados positivos. Entretanto, é fundamental compreender que para termos uma educação de qualidade não depende somente dos recursos tecnológicos.

DESENVOLVIMENTO

As inovações tecnológicas estão presentes em várias partes do mundo. Sabe-se que as transformações ocorridas na sociedade, também mudaram a maneira de desenvolver o processo educacional. De acordo com Magaldi e Neto (2018, *apud* REIS, 2022) é uma época virtuosa no campo do desenvolvimento tecnológico, descreve-se esse período como o nascedouro da 3ª Revolução Industrial com a invenção da internet. Com o intuito de mudar paradigmas, atitudes conservadoras e obsoletas, adaptando-as aos desafios contemporâneos.

Conforme dados da pesquisa de acordo com Meneses (2014, p.16):

De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013) no Brasil possui 201 milhões de habitantes e apenas cerca de 82,4 milhões de pessoas tem acesso ao computador segundo dados do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), o que deixa o país atrás apenas de China (326 milhões), Estados Unidos (187

milhões), Japão (73 milhões) e Índia (71 milhões).

Os dados da pesquisa mostra que no país, o número de computador por habitante ainda é insuficiente. Porque distintos serviços da sociedade são disponíveis com uso das tecnologias, essas transformações tecnológicas facilitam a vida das pessoas, todos precisam ter acessibilidade as informações, não é possível permanecer alheio a esta nova realidade.

Sobre o uso das tecnologias as autoras trazem questionamentos, REIS *et al.* (2022) “Ao discorrer a trajetória das novas tecnologias digitais percebe-se que a sociedade mudou e a escola mudou? De fato a escola precisa mudar a maneira de ensinar”.

Continua Reis *et al.* (2022) “Ou ainda ensina somente baseada em teorias e técnicas tradicionais. Os tempos modernos trazem muitos desafios para a instituição de ensino e para os que atuam como educadores dos alunos do século XXI”. Considerando essas mudanças, faz-se necessário superar os entraves e obstáculos quanto a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC nas aulas.

Bruzzi (2016, p. 476) O Impacto das TIC, na educação é, na verdade, um aspecto particular de um fenômeno muito mais amplo, relacionado com o papel dessas tecnologias na atual sociedade da informação – SI. O autor refere-se quanto aos efeitos produzidos com o uso das inovações tecnológicas na educação.

Na percepção de Palloff e Pratt (2002, *apud* BRUZZI, 2016, p. 476) “os objetivos, papéis, metodologias e recursos digitais estão sendo repensados à medida que máquinas, redes eletrônicas e tecnologias móveis invadem os espaços de aprendizagem tradicionais [...]”. Antes a instituição de ensino vivia limitado aos métodos tradicionais de ensino, hoje já nota-se mudança segundo os autores “fazendo emergir conceitos e práticas relacionadas a sistemas informatizados, ambientes hipermídia e comunidades virtuais de aprendizagem”.

De acordo com Bruzzi “[...] quando as amarras do tradicionalismo pedagógico forem vencidas, abriremos espaço para a criação e construção de um novo modelo de educação”.

Atualmente, com o processo de modernização e globalização mundial as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), têm apresentado transformações no desenvolvimento da sociedade. Conforme Pereira e Silva (2017), as TICs têm impactado nas relações sociais, nas empresas e nas instituições por meio dos recursos tecnológicos, trazendo inovações e mudanças mundiais.

No entanto, considera-se que as tecnologias tem trazido desenvolvimento econômico, e foi “a partir de meados da década de 80 que a produtividade, a inovação contínua e os avanços tecnológicos passaram a ser vistos como as forças motrizes do desenvolvimento econômico regional” (PEREIRA E SILVA, 2017).

O que são as TICs?

As TICs são distintas técnicas e estratégias metodológicas que são usadas para se comunicar. Explica Pacievitch (2012), “Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum”. Nesse sentido, considera-se que as TICs são as variadas técnicas e recursos de inovação nas instituições.

O Blog Saraiva Educação (2021) enfatiza que a “Tecnologia da Informação e da Comunicação diz respeito às máquinas e programas que geram o acesso ao conhecimento. Elas consistem no tratamento da informação, articulado com os processos de transmissão e de comunicação”.

Considera-se que houve a crescente utilização das TICs no meio virtual decorrente da chegada da internet, passando a fazer parte em diversas áreas. Inclusive, a educação foi potencializada no processo de ensino por meio das TICs.

Como as TICs contribuem para a sociedade?

Ressalta-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação têm beneficiado tanto a educação presencial quanto à distância por meio da troca de experiências e informações em ambientes virtuais de aprendizagem.

Entende-se sobre a importância que a tecnologia tem em estar presente na sociedade atual, especialmente no ensino. Eis que o conhecimento desenvolve habilidades cognitivas necessárias e as ferramentas tecnológicas possibilitam autonomia discente e diversos impactos positivos no processo de ensino aprendizagem.

Belloni e Gomes (2008) enfatizam que:

a interação entre pares e com adultos, em situações favoráveis e inovadoras de aprendizagem e com uso pedagógico apropriado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pode levar as crianças a desenvolverem comportamentos colaborativos e autônomos de aprendizagem, benéficos para seu desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo.

Contudo, compreende-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) trouxeram novos desafios e oportunidades à sociedade, proporcionando situações inovadoras de aprendizagem, de forma que as utilizações de recursos pedagógicos possibilitam desenvolver indivíduos autônomos, críticos e inovadores.

Por que usamos as novas tecnologias na educação?

O uso de forma crítica “de computadores e recursos digitais contribuem para a construção e apropriação de conhecimentos dos sujeitos”, ao oportunizar que educadores e educandos compreendam sua realidade com uma visão mais abrangente com o propósito de mudá-la (JONASSEN, 2007, *apud* BRUZZI, 2016, p. 476).

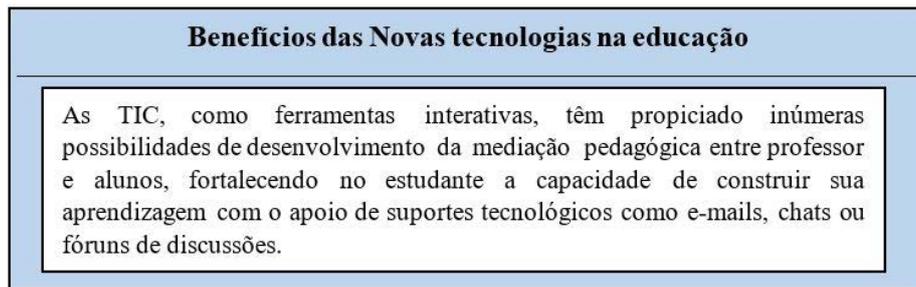
Quem menciona a teoria de aprendizagem e qual a relação de TIC?

Através da teoria do construtivismo que consiste, onde o aluno constrói sua aprendizagem e as tecnologias ajudam na construção de novos conhecimentos, pois, o aluno não depende diretamente do professor, mas demonstra interesse em estudar e se aperfeiçoar. Para Barbosa (2012, p. 88) “A aplicação das teorias do socioconstrutivismo ao processo de mediação da educação online permite compreender as peculiaridades da dinâmica interativa, que as ferramentas tecnológicas proporcionam aos sujeitos da ação educativa”.

Pesquisas mostram que as TICs contribuem com a aprendizagem dos alunos, ou seja, o educando pode construir o conhecimento de forma autônoma, pois, as tecnologias possuem uma variedade de recursos digitais onde o aluno pode ampliar a formação acadêmica através de

pesquisas e assim alcançar um desenvolvimento integral, conforme o quadro. 1 abaixo:

Quadro 1 - Os impactos das tecnologias.



Fonte: elaborado mediante pesquisa, Barbosa, 2012.

O quadro 1 apresenta sugestões de suportes tecnológicos que cooperam com a aprendizagem.

Além disso, “Uma tecnologia educacional como o computador ou a internet, por meio do recurso de redes interativas, favorece novas formas de acesso à informação e à comunicação, e amplia as fontes de pesquisa em sala de aula, criando novas concepções dentro da realidade atual [...]. Pois, assim é possível compreender “ao novo processo cognitivo do século XXI”. (BRUZZI, 2016, p. 480). A partir dessa visão educador e educando “ são agentes ativos dos processos de ensino e aprendizagem”.

Para Barbosa (2012, p. 88)

Na era da informação e em tempos de comunicação digital, o ato de aprender adquire novas concepções e linguagens. Novas formas de explorar o saber permitem criar oportunidades para que todos possam estar incluídos e interagindo na sociedade da informação, habilitados ou habilitando-se a lidar com as tecnologias digitais de forma participativa.

Entretanto, a autora traz o seguinte questionamento quanto a questão de atribuir as tecnologias como solução para melhorar a educação:

Com seu papel notado e ampliado, as tics tem se tornado objeto de desejo e compulsão para alguns educadores. E pior, tais educadores atribuem a elas a saída para termos uma educação de qualidade e que atenda aos critérios da atual sociedade. (BRUZZI, 2016, p. 479).

Sabe-se que para melhorar a educação são necessários distintos fatores não fica restrito aos recursos e ferramentas midiáticas.

O desenvolvimento da tecnologia trouxe para os profissionais da educação questionamento, “A educação, como prática social, promove a reflexão entre os sujeitos da ação educativa sobre os diversos contextos de que participam e em que interagem, de modo a enfrentar os desafios que a evolução da tecnologia [...]” Continua Barbosa “ impõe, através das novas formas de apropriação do saber, recontextualizando a prática docente na sociedade da informação”.(BARBOSA, 2012, p. 90).

Quais as vantagens e razões significativas para a utilização das TIC na educação?

Os recursos tecnológicos no ambiente escolar está sendo respostas à algumas questões que dificultam o progresso educativo. Estes recursos vêm reconfigurando e beneficiando os alunos e educadores.

Constantemente, vem sendo criado e desenvolvido novos métodos e aplicativos que geram excelentes estratégias para a exploração de conteúdo. Assim, destaca-se inúmeras vantagens como: uma maior autonomia dos alunos para aprender e tomarem decisões; maior engajamento e valiosas produtividades no processo educativo de cada aluno; treino ao uso de muitos aplicativos, cria maior agilidade assertividade nas tomadas de decisões.

Porém, sem a utilidade destes recursos se percebe desvantagens como: a dificuldade para despertar nos alunos o interesse pelo aprender; os professores não ficam dependentes de livros na e da biblioteca, pois os books nos tabletes e smartphones já fazem parte da cultura visual; esses meios oferecem uma interação entre os elementos virtuais de um mundo real. Portanto, a intenção de utilizar os recursos tecnológicos possibilitam melhorias no gerenciamento positivo no trabalho pedagógico.

Quais limitações podem garantir as TICs na educação?

A complexa problemática em torno do acesso e do uso das TICs fez emergir diversas categorizações possíveis para exclusão, desigualdade e limitação digital. Para Van Dijk e Hacker (2000), o primeiro obstáculo em todas as pesquisas têm origem no multifacetado conceito de acesso, usado indiscriminadamente para ilustrar diferentes situações; entre elas, a mais comum no contexto das tecnologias digitais refere-se à posse de um computador e acesso a uma conexão à Internet. No entanto, tal concepção reflete apenas uma das quatro categorias de acesso propostas por eles, que são:

- a pessoa não possuir experiência digital, fato causado por falta de interesse, medo de computadores ou por não se sentir atraída pela tecnologia (acesso psicológico);
- a pessoa não ser proprietária de um computador e não estar conectada (acesso material);
- a pessoa não possuir habilidades digitais, fato causado por não apresentar um histórico de uso amigável e suficiente da tecnologia, como também por sua educação ser inadequada ou faltar apoio social (acesso de habilidades); e a pessoa não ter oportunidades significativas de uso da tecnologia (acesso de uso).

Qual é o desenho da escola do século XXI?

Propicia novas linguagens nos espaços educacionais procurando meios facilitadores no processo ensino aprendizagem. As tics multiplicam as possibilidades de pesquisas para os docentes e aprimoram conhecimentos essenciais no processo educativos atuais.

A inovação tecnológica da internet proporcionou e alavancou todo esse avanço tecnológico, acelerou a distribuição das informações e diminui a distância entre os povos. De acordo com Blikstein (2001) *apud* Oliveira (2006, p.24), quando diz “[...] Os usos das ferramentas interativas na internet devem provocar interações efetivas decorrentes das trocas compartilhadas pelos e-meios, chats, listas de discussão, weblogs, fotologs e fórum virtual”

Nos dias atuais não faz mais sentido pensar em educação “sem tecnologia, assim como não faria sentido pensar em educação sem a palavra escrita.

Quais são as chaves do êxito para integrar as TICs nas aulas ?

Todos os recursos tecnológicos são importantes para a educação, pois através destas, as informações são processadas de uma melhor e em menos tempos. Tais ferramentas propiciam um dinamismo nas aulas e os alunos interagem com mais eficiência e participação. Nestes contextos os docentes podem organizar saberes, fornecerem meios e recursos de aprendizagem e tornam-se provocadores do diálogo da reflexão dos seus educandos.

As TICs são eficazes e ajudam em muito no desenvolvimento escolar. Elas consistem na informação, articulando com os processos de transmissão e comunicação. Com diz Kenski (2007, p. 46), “não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que inovação tecnológica é importante para a educação, porque os instrumentos e ferramentas como recursos midiáticos representam avanço no desenvolvimento pedagógico. Contribuem para melhorar a maneira de ensinar vários conteúdos, pois, oportuniza ao aluno buscar novos conhecimentos e torna a aprendizagem mais dinâmica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Cláudia Maria Arôso Mendes. A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva. 2012. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/242/120>. Acesso em: 12 jul 2022.

BELLONI, Maria; GOMES, Nilza. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. Artigos Educ. Soc. Out 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TnqxLwrqkSJc6CmgLf8dMgq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul 2022.

BLOG Saraiva Educação. O que são, para que servem e como aplicar as TICs na educação. Ed Saraiva. São Paulo – SP. Mar 2021. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/tics-na-educacao/>. Acesso em: 12 jul 2022.

BRUZZI, Demerval Guillarducci. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. Polyphonia, v. 27/1, jan./ jun. 2016. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47340212/Artigo_UFG_Revista_Polyphonia-with-cover-page. Acesso em: 12 jul 2022.

FEITOSA, Girlany Tavares; REIS, Maria Lúcia Serique. Inclusão digital: utopia ou realidade em uma escola municipal na cidade de Manaus-Am. In: Revista de Educação do Centro Universitário do Norte. Manaus- número 4. Jun/dez. 2009, p. 56-72.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MENEZES, Antonia Deiziane Alves. A importância dos laboratórios de informática em uma escola classe: diagnósticos e desafios. Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar pela seguinte banca examinadora, aprovada em 26.07.2014.

PACIEVITCH, Thais. Tecnologia da informação e comunicação. Info escola navegando e

aprendendo. Abr 2012. Disponível em: <https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/> . Acesso em: 12 jul 2022.

PEREIRA, Danilo; SILVA, Gislane. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Cadernos de ciências sociais aplicadas. Jan 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/1935> . Acesso em: 12 jul 2022.

REIS, Maria Lúcia *et al.* Os avanços da inclusão digital e o contexto escolar: metodologia/aprendizagem. In: Revista Educação e tecnologia: usos e possibilidades para o ensino e a aprendizagem. 2ª ed. Aya, 2022. <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao>. Acesso em: 13 abril 2023.



Educação de jovens e adultos em cárcere: uma análise da realidade vivenciada em uma penitenciária do município de Abaetetuba-PA

Edielle Amaral Moraes

Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará, Campus Mojú

Lorena de Nazaré Silva de Sousa

Licenciada em Letras habilitação Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará, Campus Abaetetuba. Discente do Mestrado Interdisciplinar do Programa de Pós Graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba, na linha de pesquisa, "Linguagens, Práticas e Representações"

Alef Farias da Silva

Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Pará (IFPA); Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades (PPGCITI) da Universidade Federal do Pará, Campus Abaetetuba; Discente do curso de Direito do Centro Universitário da Amazônia (ESAMAZ)

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.14

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo tratar da educação de jovens e adultos encarcerados visando compreender e discutir o funcionamento da educação básica dentro dos presídios do estado do Pará. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa em relação ao cumprimento dos objetivos, com questionário aplicado ao professor atuante na educação de jovens e adultos dentro da penitenciária localizada na zona rural do município de Abaetetuba-PA. O professor é um personagem de inestimável valor social onde grande parte do desenvolvimento do sujeito está ligado ao trabalho desenvolvido pelo mesmo, por conta disso a valorização do profissional é necessária para que haja uma melhora contínua na educação. A busca por uma educação de qualidade e que atenda as necessidades da sociedade é incessante por parte das escolas e educadores, principalmente aqueles que sofrem com as dificuldades do sistema no seu dia a dia. Para que o estudo fosse mais completo e tivéssemos melhores resultados seria necessário ouvir um pouco dos detentos, entretanto devido a realidade vivida no momento referente ao cenário de pandemia não fora possível, por isso o estudo é dado como inconclusivo, porém traz bases bastante concretas e expressivas para que se possa compreender ainda que minimamente a situação vivida no setor penitenciário paraense.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos. cárcere. currículo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo tratar da educação de jovens e adultos encarcerados visando compreender e discutir o funcionamento da educação básica dentro dos presídios do estado do Pará tendo em vista que os estados possuem projeto político pedagógico para estruturar o ensino nas penitenciárias. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “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”.

Portanto, é o dever do Estado ofertar educação para os seus cidadãos estando eles ou não em detenção, entretanto, compreende-se que para alcançar o ensino de qualidade e para que todos possam ter acesso há um longo caminho a ser percorrido e uma grande reforma educacional necessita ser iniciada. Por isso, a educação se faz necessária nesse ambiente e pode contribuir para a vida dos detentos de diversas formas possíveis principalmente em seu processo de ressocialização.

Ao falarmos de educação sempre surgem os questionamentos em relação ao assunto por ser um campo complexo e que vive passando por diversas situações que em sua maioria não são satisfatórias para a sociedade, o tema é propício para reflexões e fornecesse várias possibilidades de estudos e pesquisas que buscam compreender seus métodos e aspectos sociais, de acordo com a autora Sant’Anna, (2010, p. 58).

Pensar no papel da educação no campo social já é algo complexo e que envolve muitas discussões; afinal, a educação serve para quê? Para alfabetizar? Para facilitar as comunicações? Para transmitir um legado de informações dos nossos precedentes? Para a formação de profissionais aptos? Para disseminar normas sociais através de um determinado tipo de ideologia de uma classe dominante? Aquém serve a educação?

As perguntas que surgem sobre o assunto trazem à tona várias discussões sobre qual seria o real papel social da educação escolar e de seus processos, logo, porque não questionar os processos educacionais que são usados dentro das penitenciárias brasileiras ou melhor por que não delimitar essas questões para um estado em específico. Buscar conhecimento sobre educação voltada para detentos é o primeiro passo para compreender os processos e as condições ofertadas para o desempenho do processo de ensino aprendizagem nesse ambiente e é essencial para compreender o fato ligado a ressocialização do indivíduo.

O SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO NO AMBIENTE PRISIONAL

Nosso país sempre sofreu influencia de outros países para se constituir tanto política como socialmente, no decorrer da história, o sistema penitenciário bem como a educação brasileira foram inspirados em modelos já utilizados em outros países de acordo com VASQUEZ (2008), o modelo penal foi inspirado a partir dos princípios utilizados nos Estados Unidos e Europa durante o final do século VIII e o início do século XIX.

Como mencionado anteriormente as casas penais da época não tinham educação voltada para a formação do ser humano em caráter escolar e sim era constituída por uma “educação” de penas cruéis e que torturavam os que ali estavam sob custódia sendo punidos com as mais diversas formas, essas torturas eram aplicadas durante o século VIII onde ocorriam as penas de agressões corpóreas.

No final do século VII e o início do século XIX onde foi inserido a pena privativa de liberdade que passou a fazer parte das punições do direito penal fazendo assim com que o método de punição corporal fosse retirado de forma gradativa das punições que anteriormente eram aplicadas

A educação no sistema penitenciário é iniciada a partir da década de 1950. Até o princípio do Século XIX, a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas – uma detenção. Não havia proposta de requalificar os presos. Esta proposta veio a surgir somente quando se desenvolveu dentro das prisões os programas de tratamento. Antes disso, não havia qualquer forma de trabalho, ensino religioso ou laico.

Somente nos meados dos anos 50, constatou-se o insucesso deste sistema prisional, o que motivou a busca de novos rumos, ocasionando na inserção da educação escolar nas prisões. Foucault (1987, p. 224) diz: “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar”.

Art. 119. Ao Capellão da Casa de Correção, além do que lhe fica encarregado pelos Art. 95, 97 e 99, incumbe o seguinte: 1º Ajudar o Director na educação moral dos presos, e concorrer quanto em si couber para a sua correção e reforma. 2º visitar os presos, exortando-os ao trabalho, e bom comportamento, ao menos huma vez por semana, e no meio della, além do dia de guarda que possa haver (BRASIL, 1850).

Casas de correção como eram conhecidas no Brasil eram vistas como locais onde os que ali estavam seriam corrigidos e pagariam por seus delitos através de tortura do corpo de alma sendo aplicadas de forma gradativa e reduzidas de acordo com o comportamento do indivíduo de acordo com Engbruch e Santis, 2012(*apud* DUARTE, 2018)

O Direito Penal era caracterizado por penas cruéis e desumanas, não havendo nesse período a privação de liberdade como forma de pena. Existia somente a custódia para impedir a fuga do acusado e para produzir provas mediante a tortura. É depois do advento do século XVIII que a pena privativa de liberdade passou a fazer parte do rol de punições do Direito Penal, banindo gradualmente as penalidades físicas e tornando a privação de liberdade de fato um modo oficial de punição.

Com o tempo o sistema penitenciário foi sofrendo modificações e com essas modificações e assim com as muitas batalhas travadas diante de um modelo prisional que visava a tortura como forma de educar e redimir veio a compreensão de que a educação escolar era necessária e indispensável nos presídios por diversas situações tal como: uma nova chance de quem ali estava poder seguir novos caminhos.

O crescimento vertiginoso da população prisional e do déficit de vagas, a despeito dos esforços dos governos dos estados e da federação para a geração de novas delas, é por seu turno um elemento revelador de que a construção de novas unidades não pode mais ser o componente fundamental das políticas penitenciárias, senão que apenas mais um componente, dentro de um mosaico bem mais amplo. É bem verdade que entre a superlotação de estabelecimentos penitenciários e a qualidade desses serviços subsiste uma relação de mútua implicação.

Mas ainda assim, restam outros fatores que devem ser trabalhados junto à gestão dos sistemas penitenciários estaduais, como estratégias para torná-los melhores. Paulo Freire defende que a educação deve ser libertadora levando o aluno a uma conscientização das contradições do mundo que o cerca. Porém, dentro do presídio existem muitas dificuldades para implantação desse método. É muito forte a contradição entre educação e a reabilitação carcerária, onde seu principal objetivo é a segurança, ou seja, a anulação do sujeito.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A educação pública brasileira desde o início sofre com mazelas e se transforma no decorrer do tempo assim como o seu papel social. A educação escolar pública surge no Brasil como uma forma de contenção das massas, logo, seu papel era o de controlar os protestos existentes no Brasil no período cafeicultor. Antes disso a educação conhecida era a instituída pela igreja católica e aplicada pelos jesuítas que tinham como missão a catequização dos povos indígenas. De acordo com a revista gazeta do povo em uma matéria escrita em marco de 2021 sobre a educação brasileira a educação era:

“Uma educação focada exclusivamente na catequização. Foi assim que nasceu o embrião do ensino no Brasil, em 1549, quando os primeiros jesuítas desembarcaram na Bahia. A educação pensada pela Igreja Católica - que mantinha uma relação estreita com o governo português - tinha como objetivo converter a alma do índio brasileiro à fé cristã. Havia uma divisão clara de ensino: as aulas lecionadas para os índios ocorriam em escolas improvisadas, construídas pelos próprios indígenas, nas chamadas missões; já os filhos dos colonos recebiam o conhecimento nos colégios, locais mais estruturados por conta do investimento mais pesado”. (GAZETA DO POVO, 2021)

No início a educação não era visto como um meio de liberdade de pensamento, seu papel social estava ligado ao controle de um determinado grupo que se mantinha contra as condições oferecidas naquele período, as condições educacionais e seus métodos estavam ligadas ao ensino tecnicista onde o homem era educado apenas para ter capacidade de atuar no mer-

cado de trabalho, ou seja, era vista como uma forma de sustentar o sistema capitalista, um feito que não se distancia totalmente da contemporaneidade, afinal, ainda hoje há o pensamento e escolas que apenas formam funcionários para possíveis empregos, as chamadas escolas técnicas assim como outras instituições.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1999, p. 26).

Com o tempo outras incumbências foram dadas a educação assim como novos métodos e teorias capazes de ampliar a visão sobre o seu papel na sociedade e como através dela o indivíduo pode compreender o mundo ao seu redor podendo ser moldada de acordo com o modelo de sociedade. Para Saviani (1991, p. 55)

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade.

É possível compreender que o modelo educacional vem se modificando de acordo com as necessidades humanas. As transformações do mundo de acordo com as necessidades observadas pelas sociedades. A educação é muito importante para o desenvolvimento humano e as relações políticas e sociais dos indivíduos.

Segundo Paulo Freire, a educação é uma ação política capaz de conceder a liberdade dos indivíduos, a partir da construção de pensamentos críticos, transformadores com diferenças que surgem e a partir da educação, o ser humano pode ser liberto, ou seja, a educação é um ato de liberdade.

Ao falar que a educação pode ser vista como um ato de liberdade podemos contextualizar essa fala para os mais diversos campos da vivência humana, através da educação o ser humano se torna capaz de questionar ações, a partir disso desenvolve pensamentos e visão crítica sobre os mais diversos assuntos, sendo assim, um ser atento com uma mente liberta e questionadora, aberta há outras possibilidades, além das que lhes fora imposta seja por questões políticas ou em outras áreas.

A razão e o sentido da escola é a aprendizagem. O processo de (re) construção do conhecimento é o próprio objetivo do trabalho educativo. Portanto, o centro e o eixo da escola é a aprendizagem, única razão de ser. Todas as atividades dessa instituição só fazem sentido quando centradas na (re) construção do conhecimento, na aprendizagem e na busca. (WITTMANN E KLIPPEL, 2010, p. 81)

Desse modo, o papel social da educação está ligado ao desenvolvimento do indivíduo e a razão do ser, como ele pode compreender e dominar o ambiente em que vive dando oportunidades às pessoas, a fim de construir conhecimento sobre o mundo e suas questões políticas e sociais. Logo, é notório que a educação no ambiente prisional torna-se imprescindível para o desenvolvimento e valorização do sujeito que está inserido naquele ambiente por diversos fatores.

DADOS PRISIONAIS DO ESTADO DO PARÁ

O Departamento Penitenciário Nacional (Depen) lança o levantamento nacional de informações penitenciárias com dados do primeiro semestre de 2020. O número total de presos e monitorados eletronicamente do sistema penitenciário brasileiro é de 759.518. Considerando presos em estabelecimentos penais e presos detidos em outras carceragens, o Infopen 2019 aponta que o Brasil possui uma população prisional de 773.151 pessoas privadas de liberdade em todos os regimes.

Atualmente, a Susipe possui 48 unidades prisionais com capacidade para 9.970 encarcerados, com uma população carcerária de 18.242 internos e 2.012 monitorados por tornozeleiras eletrônicas. Desse total, 7.715 são presos provisórios, 10.154 são sentenciados e 2.385 provisórios/sentenciados, ou seja, que já foram condenados por um crime e aguardam julgamento por outros.

Os dados do CNJ apontam para o aumento da população prisional brasileira que, de acordo com diagnóstico do Depen, cresce a um ritmo de 8,3% ao ano. Nessa marcha, o número de presos pode chegar a quase 1,5 milhão em 2025, o equivalente à população de cidades como Belém e Goiânia. “Atualmente, o Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo, atrás apenas dos Estados Unidos e da China”. (BARBIÉRI, 2019)

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aponta que no Brasil há 860.074 pessoas privadas da liberdade. Deste total, 857.658 são presos com idade superior a 18 anos. Há 369.166 presos provisórios, e 291.414 são presos definitivos. E 195.827 presos pela execução provisória da pena. Os demais, existe o número de 2.416 internados que são menores de 18 anos.

Esta realidade, que pode oscilar a depender da fonte, revela: [...] que a população dos estabelecimentos penais é cada vez mais constituída por presos provisórios, e não por pessoas definitivamente condenadas por força de uma decisão transitada em julgado; ou seja, a partir da observação empírica.

Diante disso, constatamos que a forma mais violenta de restrição à esfera das liberdades individuais é decorrência do próprio processo e não da pena, e está cada vez mais legitimada por normas processuais e não materiais, invertendo, portanto, a lógica da função instrumental que deveria ter o processo.

Segundo Nogueira (1995, p. 67):

Quando os criminosos são detidos e processados, acabam recebendo uma pena que jamais será cumprida integralmente, pois o regime punitivo é fraco e as garantias de impunidade são conhecidas; serão beneficiados com a progressão da pena, sendo restituídos logo à liberdade. Isso se torna verdadeiro incentivo à criminalidade, que vem crescendo assustadoramente.

No Estado do Pará a população carcerária no ano de 2019, segundo dados do INFOPEN, era de 20.023 pessoas em cárcere, desta massa carcerária, 18.682 são do sexo masculino, 1.278 são do sexo feminino e 63 são LGBTQIA+. O estado possui hoje uma capacidade de 9.934 vagas, em 48 unidades prisionais, segundo site da SUSIPE disponibilizado em números, sendo 2.084 presos condenados/provisórios, 7.392 presos provisórios e 10.547 condenados. Na Região Metropolitana de Belém, estão custodiadas 722 mulheres e 10.062 homens presos. Já no interior, são 265 mulheres e 6.762 homens.

A EDUCAÇÃO BÁSICA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO PARAENSE

A constituição do sistema prisional do estado do Pará se assemelha com a realidade empregada ao quadro nacional, onde o contexto histórico demonstra a distância entre o sistema prisional de séculos anteriores com a educação que foi pensada e desenvolvida em um longo processo de adequação e parcerias governamentais.

{...}tomaremos como ponto de partida para a oferta da Educação no sistema prisional do Estado do Pará o Projeto Educando para a Liberdade: Trajetórias, Debates e Proposições de um projeto para Educação nas prisões brasileiras, publicado pela UNESCO, em parceria com Governo Japonês. (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2006, p. 34)

É Notável que para implantar um modelo educacional necessita-se de tempo e planejamento onde surgem propostas a nível nacional ou até mesmo mundial com discussões e parcerias, afinal a educação precisa ser pautada em argumentos e soluções para que haja concretização dos projetos. Mesmo com o desenvolvimento a nível nacional alguns estados acabam tendo dificuldade no decorrer dos processos de implantação de determinados projetos.

No ano de 2003, no âmbito da Administração Penitenciária Paraense, a organização da Susipe contava com a Divisão de Assistência Integrada (DAI), de onde a educação era um dos departamentos. Nesse ano, 10 profissionais de educação da SUSIPE realizavam ações educativas no CRF, CRA I, CRA II, PEM I, PEM II e CRAN, os internos eram atendidos com as séries alfabetização, 1ª, 2ª e 3ª etapas do ensino fundamental, porém, de maneira informal. As formações desses profissionais eram realizadas pelo Banco do Brasil que atendia aos analfabetos com o projeto BB educar, que disponibilizava material didático, uniforme e recursos pedagógicos para os Alfabetizadores. (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE PRISÕES, 2015, p. 99)

A realidade da educação prisional se assemelha a realidade vivida por muitos alunos. Os educadores necessitam realizar uma busca incansável por recursos para que se possa dar continuidade no processo de ensino, logo no âmbito educacional prisional a história de sua constituição não seria diferente, pois há anos o sistema educacional brasileiro sofre com escassez de recursos e falta de políticas públicas adequada que contornem suas dificuldades. Na contemporaneidade muitas coisas foram mudando ao longo dos anos, os programas surgiram para ofertar as vagas e atividades que foram articuladas para completar o quadro de atividades que podem ser ministradas.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES NO ESTADO DO PARÁ A PROPOSTA ESTADUAL

Para entender melhor os objetivos da educação do sistema prisional Paraense o texto seguirá com uma breve análise do plano estadual paraense, o documento analisado tem data de publicação no ano presente 2021, por tanto as informações são recentes.

O plano de educação das penitenciárias paraenses foi planejado e disposto de forma conjunta entre a secretária de educação do estado do Pará (SEDUC) e a Secretária de Estado de Administração Penitenciária (Seap), recentemente no ano de 2021, os órgãos se juntaram afim de ampliar a oferta de vagas ofertados nas escolas anexos das penitenciárias paraenses.

De acordo Vinícius Leal (Ascom/Seduc) em uma matéria publicada na revista Pá no dia 14.04.2021. O processo de ensino-aprendizagem das pessoas em restrição - privação de liber-

dade no Pará, é garantido por meio de um convênio firmado entre a Seduc e Seap.

Neste sentido, as duas instituições agem conjuntamente para que a escolarização dentro das unidades penitenciárias paraenses ocorra, norteados a partir do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Decreto nº 7.626/2011); Resolução nº02/2020 CNE e pela Nota Técnica nº 09/2020/Coece/Cecap/Dirpp/Depen/MJ, que determinam as diretrizes a serem seguidas pelo Estado do Pará.

Segundo a Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará, o Plano de Educação nas Prisões desse Estado está pautado nas novas concepções para formulação de políticas públicas no Brasil e no mundo, uma vez que leva em consideração a participação dos diversos segmentos sociais envolvidos com as questões de interesse público, segmentadas com a realização do I Seminário Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário em que foi apresentada a proposta para o Programa Educando para a Liberdade, traçando, assim os primeiros passos para novas e constantes discussões.

A educação no cárcere deve ser um espaço democrático de socialização de saberes e de confrontos de ideias que vai além da transmissão de conteúdo e passa a ser um ato criador que integrado ao tempo e espaço leva os homens e mulheres a refletirem sobre sua condição e instrumentalizar-se para atuar enquanto sujeito histórico. A dialogicidade, a liberdade de pensar, criar, julgar e agir são itens essenciais neste processo educacional.

Percebe-se que o plano educacional paraense está pautado na criação de um processo que faça com que o detento possa refletir e se reencontrar como sujeito social novamente, para essas instituições a educação é um forte instrumento de auxílio pelo qual o detento poderá se enxergar como um ser de valor social, podendo buscar novos meios para viver fora do cárcere.

A REALIDADE DE UMA PENITENCIÁRIA PARAENSE LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA SOB A VISÃO DE UM EDUCADOR

Em entrevista com a professora Maria (nome fictício), pedagoga atuante há 12 anos no presídio municipal de Abaetetuba, tivemos resultados significativos sobre a realidade da educação, trazendo indagações sobre o currículo pedagógico, o plano de ensino, as metodologias, as disciplinas estudadas pelos detentos e as dificuldades encontradas para o ensino desse público. Diante desse questionário sobre o currículo pedagógico a professora diz:

O currículo pedagógico é elaborado pela SEMEC na coordenação da Eja em primeira e segunda etapa, sendo este currículo o mesmo que é trabalho em uma escola de ensino regular, pois no município não tem um plano pedagógico próprio para se trabalhar na casa penal”. Mas de acordo com ela seria bom se tivesse. (MARIA, nome fictício),

Um currículo pensado na realidade do aluno é de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, pois, a partir dele os indivíduos se identificaram é terão um maior aprendizado, podendo desenvolver respeito por si mesmo e pelos outros.

[...] as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. [...] é em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. [...]. (SILVA, 2011, p. 86)

2 - No que se refere ao plano de ensino da casa penal:

O plano de ensino é elaborado antes de qualquer atividade, por exemplo eu gosto de trabalhar com eles a questão da identificação na alfabetização por que como eu trabalho com a primeira etapa os alunos são analfabetos, esse tema envolve leituras diversas, escritas, que são envolvidos na função social, na cultura, produção de interpretação de imagens, história da vida deles. Gosto de trabalhar a questão da socialização também, fazer trabalhos esportivos essas coisas nos exploramos também, os diferentes tipos de gêneros, leitura de receitas, bulas de remédio tantas outras coisas para enriquecer o aprendizado deles. (DUARTE, 2018, p. 347)

Podemos observar que o planejamento é essencial no processo de ensino podendo contribuir com os resultados e cumprimento dos objetivos das aulas que podem ser adaptadas de acordo com as necessidades de cada disciplina.

“É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.” (MENEGOLLA E SANT’ANNA, 2001, p. 40)

3 - Em relação às metodologias aplicadas para o ensino dos detentos:

As atividades educacionais desenvolvidas na casa penal são um pouco diferenciadas por que o professor trabalha voltado a realidade do aluno, são trabalhadas atividades com roda de conversas, é feito palestras voltados para sua realidade, é trabalhado com filmes de auto estima, dinâmicas, leituras de textos, gravuras, pinturas, recortes, desenhos, cartazes, murais é algo diferenciado copias, fabulas, tudo dentro das normas que são colocadas na casa penal. Nem tudo em termos de material nós podemos usar, mas é usado na medida do possível com eles, é um trabalho rico e proveitoso. (DUARTE, 2018, p. 347)

A estrutura de ensino segue o pensamento Freiriano de valorização do aluno, levando em consideração a realidade em que o mesmo está inserido, assim ocorre a valorização do sujeito e facilita as relações de ensino de acordo com o que fora pensado no plano estadual de educação nas prisões.

“O trabalho docente, sendo uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os objetivos do ensino”, sendo assim, uma aula sem planejamento, possivelmente não será uma aula produtiva, nem ao docente e muito menos aos discentes, pois será uma aula aplicada de qualquer forma sem objetivo nenhum. (LIBÂNEO, 1990, p. 179)

4 - Sobre as disciplinas estudadas pelos presidiários, ela diz que:

“Envolve 9 disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso, Educação Física e AVC”.

5 - Também explica um pouco sobre as dificuldades desse processo de ensino.

O professor que desenvolve trabalho na casa penal tem que ter primeiramente muita coragem, ousadia e determinação são alunos que estão muito feridos, tristes, que muitas das vezes estão desacreditados da vida, que acham que não tem sentido viver tipo: se eu fizer qualquer coisa pra mim tanto faz não tem diferença alguma, a maioria das vezes a dificuldade é grande é difícil do professor chegar na sala de aula devido os problemas da falta de disciplina do aluno ou da casa penal, a pessoa tem que se dispor para dá uma aula pros detentos. Faltam materiais, o professor não tem apoio da secretaria de educação, do coordenador, até mesmo do secretário para se sentir seguro. O professor para desenvolver o trabalho lá dentro tem que ter amor, pois o salário não compensa e podemos até ser refém lá dentro. (LIBÂNEO, 1990, p. 179)

O pedagogo que exerce sua profissão dentro do ambiente de uma prisão enfrenta diariamente inúmeras dificuldades, tanto na questão didática, quanto na falta de recursos, e, sobre-

tudo, nas questões internas do presídio, em relação aos funcionários que não valorizam esse trabalho, afirmam que os presos não precisam estudar que eles já tiveram as chances possíveis para isso lá fora, pois, não acreditam na recuperação social do detento, Furini (*apud* LAFFIN, 2011, p. 203), diz que o pedagogo: “se insere num campo de forças e de disputas”, pois “enquanto o sistema prisional prioriza a repressão, a vigilância, a violência e a punição (...) a educação formal prima por promover a liberdade, a comunicação e a promoção”.

A partir da fala da professora podemos observar que a educação é um dos departamentos mais afetados do nosso país, a falta de material e estrutura é uma problemática recorrente enfrentadas pelos alunos e professores nas mais diversas realidades de nossa sociedade. O professor é um personagem de inestimável valor social onde grande parte do desenvolvimento do sujeito está ligado ao trabalho desenvolvido pelo mesmo, por conta disso a valorização do profissional é necessária para que haja uma melhora contínua na educação.

METODOLOGIA

Essa pesquisa enfatiza o uso das narrativas extraídas da fala de uma professora, e quando evidenciamos essas falas, é fato que não podemos esquecer de falar sobre memórias, pois, é ela que irá ser ativada para que essas narrativas sejam expressadas, e para que isso aconteça com maior potencialidade é preciso considerar alguns elementos. É necessário trabalhar harmonicamente um conjunto de fatores para que a re(construção) dos sentidos dos informantes sejam exteriorizados com mais eficácia. Por isso a entrevista narrativa é:

Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais válida da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da entrevista narrativa restringem o entrevistador. A entrevista narrativa vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 95).

Nesse viés, percebemos que assim como todo e qualquer método, é preciso considerar alguns elementos, na entrevista narrativa não é diferente, como foi perceptível nessa citação de Jovcheloviuch e Bauer logo acima. Por isso, o método narrativo é muito subjetivo, uma narrativa pode descrever toda uma história de vida ou organização da história, ou uma descrição de um evento ou processo específico (FLICK, 2002). Esse método sempre nos possibilita o envolvimento com histórias que são vivenciadas no dia a dia, com as recriações, e com os significados atribuídos as experiências vividas e narradas.

Diante disso, esse trabalho busca compreender as particularidades e subjetividades vivenciadas por uma professora que ministra aulas para alunos de turmas de educação de jovens e adultos (EJA), levando em consideração o contexto social que eles estão inseridos, neste caso, eles são alunos que estão privados de liberdade. Toda compreensão desses indivíduos se tornou possível através do método de pesquisa qualitativa que para Maria Cecília de Souza Minayo (2009):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 88)

O método qualitativo diferentemente do quantitativo se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. Esse tipo de pesquisa “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 269). A pesquisa qualitativa pressupõe profundidade nos resultados e não utilização de análises estatísticas, seu poder de generalização é menor, pois objetiva entender uma situação, num contexto específico.

Partindo disso, no primeiro momento, para realização desse trabalho foi feita uma pesquisa de cunho bibliográfico, onde foram selecionados artigos, monografias, livros, trabalhos acadêmicos que falam acerca da educação de jovens e adultos e como ela acontece, para que público ela é destinada e quais os principais desafios encontrados, não só pelos professores, mas também pelos alunos.

Desse modo, com a realização dessa pesquisa buscou-se compreender todo o funcionamento da EJA mais especificamente ela voltada para alunos privados de liberdade, tomando como referência os principais autores que escrevem e se manifestam sobre essa modalidade de ensino, como: Duarte (2018), Flick (2002), Paulo Freire (2015), Minayo (2009) dentre outros, o que possibilitou a investigação do objeto de pesquisa e seus objetivos propostos, sendo identificado através das experiências e vivências em sala de aula desses professores.

Para obter os resultados desta pesquisa foi aplicado um questionário a uma professora atuante na educação de jovens e adultos dentro da penitenciária localizada na zona rural do município de Abaetetuba-PA, a fim de analisar os processos educacionais oferecidos nas penitenciárias paraenses a partir do currículo nacional voltado para a educação básica no setor penitenciário.

Durante o desenvolvimento do artigo além do questionário realizado via WhatsApp, foram realizadas a leitura de vários textos que discutem o assunto, afim de dá embasamento e suporte para a escrita do mesmo. A pesquisa pretende contribuir com pesquisadores da área, bem como auxiliar a sociedade em geral levando informações sobre a importância da educação para o desenvolvimento humano e social tendo em vista que a educação é um agente transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no cárcere sempre foi alvo de grandes discussões quanto ao currículo e procedimentos a serem desenvolvidos no ambiente prisional quanto ao rumo da educação dos detentos. Instituída por lei, sabe-se que a educação vem passando por grandes mudanças que estão atingido até mesmo os ambientes prisionais em um percurso histórico, elevando a condição de possibilidade de reencontro do sujeito, uma forma de fazer com que o mesmo se veja como sujeito pertencente a uma sociedade, proporcionando ao indivíduo a possibilidade de con-

quistar um novo espaço no meio social.

O plano de educação dos presídios expressa o modelo de educação pensado pelo autor Paulo Freire pretendendo a libertação da mente humana através da educação. O modelo de educação aplicados nas penitenciárias do estado paraense segue a mesma linha de raciocínio, onde pretende valorizar o sujeito possibilitando que o mesmo possa ter novas perspectivas através do estudar e do aprender.

A desvalorização do profissional de educação é um dos pontos de dificuldades citada pela professora no decorrer da entrevista, os baixos salários e condições do ambiente somado a falta de material e outras problemáticas existentes tendem a dificultar ainda mais o processo educacional e acaba por concretizar o fato da falência do sistema de ensino brasileiro.

Desse modo, pode-se dizer que o estudo sobre educação carcerária é um campo que diverge opiniões sobre sua importância social e mostra de uma nova perspectiva o quão importante a educação é para o processo de educação e neste caso, ressocialização do sujeito. A busca por uma educação de qualidade e que atenda às necessidades da sociedade é incessante por parte das escolas e educadores, principalmente aqueles que sofrem com as dificuldades do sistema no seu dia a dia.

Para que o estudo fosse mais completo e tivéssemos melhores resultados, com uma visão mais abrangente dessa realidade, seria necessário ouvir um pouco dos detentos, entretanto devido a realidade vivida no momento referente ao cenário de pandemia não fora possível, por isso o estudo é dado como inconclusivo, porém traz bases bastante concretas e expressivas para que se possa compreender ainda que minimamente a situação vivida no setor penitenciário paraense.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aldarlene da Silva; CARNEIRO, Daniele Moreira; VILHENA, Kássio Leal. A educação de Jovens e Adultos (EJA) segundo a pedagogia de Paulo Freire. 28p. Amapá-AP. <https://agenciapara.com.br/noticia/26475/> ; acesso 08.05.2021

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Título VIII da Ordem Social. Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I Da Educação.

BRASIL. 1850. Decreto nº 678, de 6 de julho de 1850. Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-678-6-julho-1850-560002-publicacaooriginal-82510-pe.html>-. Acesso em: 26.04.2021.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (Orgs.). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

CAITANO, Tomé Fernandes; BEZERRA, Laís dos Santos. A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA DIFERENCIADA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO. CONEDU- VI Congresso Nacional de Educação, Amazonas - AM, 9p.

DUARTE. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIANGULO MINEIRO: Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI; brasil 2018, p.347 Flick, U. An introduction to qualitative research. Sage; 2002.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 3 ed. São Paulo: Cortez,1999.

JOVCHELOVICH S, BAUER M.W. Entrevista Narrativa. In: BAUER MW, GASKELL G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina A. Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas / Menga Ludke, Marli E. D. A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que planejar? Como planejar? 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 200. Plano político pedagógico de prisões.p.99(2015)

SANTOS , Willian Lima. O papel do pedagogo dentro do sistema penitenciário. Revista Científica da FASETE. Bahia, p.102-112, 2015.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Tomas Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. -3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

TESE de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 226 p.VASQUEZ, E.L.2008. Sociedade Cativa. Entre cultura escolar ecultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica, p.163 .

WITTMANN, Lauro Carlos; KLIPLEL, Sandra Regina. A prática da gestão democrática no ambiente escolar. Curitiba: IBPEX, 2010. (Série Processos Educacionais).



A orquestra de violões “Padre José Simionato” da Escola Estadual de Ensino Médio São Gabriel da Palha

Maria Karoline Pereira Rosário
Eduardo Gonçalves dos Santos

Orientador: Prof. Dr.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.15

RESUMO

Este estudo tem por objetivo apresentar como a Escola Estadual de Ensino Médio São Gabriel da Palha, utiliza a música e a musicalização como fonte auxiliadora para a formação do ser pensante como principal instrumento para emersão da ética humana. Para isso apresenta um breve histórico da Instituição e da Orquestra de Violões “Padre José Simionato” destacando a metodologia utilizada no ensino da música e mostra, através de depoimentos e questionários respondidos por alguns professores da E. E. E. M. São Gabriel da Palha, como os alunos que estudam música através do Projeto Orquestra de Violões são percebidos socialmente.

Palavras-chave: música. escola. orquestra de violões.

INTRODUÇÃO

A E. E. E. M. São Gabriel da Palha está localizada às margens da Rodovia Izoton Filho, no bairro São Vicente, em São Gabriel da Palha, e está subordinada a superintendência Regional de Educação - Nova Venécia. É a única escola pública de Ensino Médio da zona urbana do município, com os cursos Ensino Médio Regular, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - Técnico em Informática e EJA – Ensino Médio, atendendo a todos os bairros, incluindo alunos da zona rural. Nestas modalidades se encontram alguns alunos considerados como público alvo¹ da educação Especial e que possuem suas matrículas garantidas no Atendimento Educacional Especializado.

A E. E. E. M. São Gabriel da Palha também é única do município de São Gabriel da Palha a ter os projetos Banda de Música e Orquestra de Violões, da Parceria Faculdade de Música do Espírito Santo (seleciona e organiza os instrutores) e Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (assessoria pedagógica nas escolas) para as Ações Culturais.

A Orquestra de Violões “Padre José Simionato²” foi o primeiro projeto da Escola a partir do segundo semestre de 2012. Entre os anos de 2012 e 2017, um número aproximado de trezentos alunos, de idades entre quatorze e vinte e um anos, foram atendidos no contraturno das aulas regulares. Para melhor organização e assimilação do conteúdo apresentado pela instrutora, as turmas são divididas por naipes, onde são classificados por números de 01 (um) a 04 (quatro) de acordo com o que cada aluno executa nas músicas selecionadas para apresentação. Para cada naipe são propostos exercícios de acordo com a habilidade que precisa ser desenvolvida pelos alunos para a execução das peças escolhidas. O repertório é selecionado pela instrutora, atualmente Maria Karoline Pereira Rosário, sendo composto de peças progressivas e de variados estilos.

As opções de repertório geralmente incluem músicas clássicas e populares com arranjos feitos especialmente para grupo com quatro violões, de acordo com as técnicas trabalhadas pela regente onde o aluno desenvolve precisão, agilidade, coordenação motora, percepção rítmica e noções de regência. Além disso, aprende a detectar e utilizar o campo harmônico de cada tonalidade, identifica e escreve as principais escalas utilizadas atualmente, e possui voz ativa na escolha das músicas e criação dos arranjos.

¹ Alunos com necessidade de atendimento especializado de acordo com o capítulo V da LBD 9394/96.

² Padre José Simionato foi o primeiro diretor Escola Estadual de Ensino Médio. Esteve na direção da Instituição entre os anos de 1961 e 1969 (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, 2017).

Através da Educação Musical é possível proporcionar aos discentes a adaptabilidade em diferentes contextos socioculturais. Assim, por intermédio das atividades desenvolvidas junto à Orquestra de Violões, espera-se que a educação musical ofertada pela Instituição E. E. E. M. São Gabriel da Palha possibilite uma maior proximidade com educandos e suas famílias, uma diminuição (caso exista) do tempo ocioso, e contribua para a inserção do aluno numa cultura musical que impacte afirmativamente em sua formação pessoal.

Dificilmente, uma criança que viva nessa situação, poderá ter um futuro que não seja da criminalidade, da prostituição, das drogas etc. Estarão respondendo à violência que sofreram, com mais violência ainda. E, por terem cometido ato infracional nova violência virá, por meio da tortura, do extermínio, ameaças de morte, segregação em instituições fechadas etc. (LONDONO, 1996, p. 37 *apud* COLLE, p. 29).

De certo, o interesse neste momento está voltado para oferecer às crianças e jovens uma atividade que vá além do currículo e do âmbito “regular” da Escola e, com ensino de qualidade significativo, pois é certo que a Música, a Dança, as Artes Visuais e as demais expressões artísticas fazem parte do dia a dia dos alunos, independentemente de sua classe socioeconômica. De forma mais específica: elevar o nível de adesão dos alunos da musicalização na E. E. E. M. São Gabriel da Palha; verificar a taxa de frequência dos alunos da musicalização, elucidar a opinião da sociedade de São Gabriel da Palha sobre o papel do Projeto; observar a participação dos pais no processo de musicalização de seus filhos; descrever a opinião dos professores das demais disciplinas quanto aos alunos envolvidos no processo de musicalização na E. E. E. M. São Gabriel da Palha.

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 14).

A princípio, como a professora regente da disciplina de Arte e Instrutora da Orquestra de Violões “Padre José Simionato” propôs aos alunos uma motivação em relação à música, mostrando-lhes a importância do som, do ritmo, bem como saber apreciá-los de forma prazerosa e espontânea é possível visualizar toda gama estudantil e notar quais dificuldades precisam ser trabalhadas no aluno. Assim sendo, acredita-se que a música possibilita o desenvolvimento de diferentes partes cerebrais e conseqüentemente da autoestima do indivíduo por ter conquistado o que antes não lhe parecia acessível apenas com as tarefas que lhe são rotineiras.

[...] a música na escola só traz vantagens para a vida das crianças; uma maior consciência de si, o respeito e a compreensão do outro e visões críticas das dimensões da vida; isto, sem falar na divulgação e valorização da área como campo profissional e da ação estimuladora e criativa para o conhecimento da música (SOUZA, 1992, p. 3).

Para este estudo foi elaborado um cronograma com atividades musicais regulares e registros internos e externos. Os educandos foram expostos à teoria e à prática musical, aplicadas por um profissional da música, utilizando instrumentos de sopro, cordas e percussão.

Para esclarecer os reflexos da musicalização na E. E. E. M. São Gabriel da Palha serão descritas as características da Orquestra de Violões “Padre José Simionato”, sendo o método dialético, onde serão discutidos os reflexos da musicalização através da Orquestra de Violões “Padre José Simionato”. A escolha da dialética se dá pelo fato dela permitir um confronto entre a hipótese e o real.

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (PRO-DANOV, 2013, p. 127)

A abordagem desse artigo será qualitativa, dito que as fontes de coleta dos dados serão a própria E. E. E. M. São Gabriel da Palha e a Orquestra de Violões “Padre José Simionato”; o procedimento técnico será concebido através de materiais já publicados sobre os reflexos da musicalização, com questionário respondido por professores da E. E. E. M. São Gabriel da Palha e depoimento de alunos e ex-alunos da Orquestra de Violões “Padre José Simionato”. Ao final do artigo serão exibidas imagens com trabalhos realizados pelos discentes onde a música esteve presente de forma ativa e foi o principal instrumento das atividades interdisciplinares realizadas pela referida instituição.

BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA³

De acordo com a Proposta pedagógica da E. E. E. M. São Gabriel da Palha, a Instituição foi fundada em 1961 com o nome de Escola Pan-Americano, com o início da 1ª série do curso ginásial. Simultaneamente foi criada a Escola “Cristo Redentor”. Em 1964, houve a união das escolas (Pan-Americano e Cristo Redentor), e permaneceu apenas o nome de Escola “Cristo Redentor”, com o Diretor Padre José Simionato (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, 2017).

Em 1966 foi criado o Ginásio Estadual e Escola Normal de São Gabriel da Palha, com o intuito de formar professores para atender a demanda do próprio município. Em 2001, a última turma do Curso de Habilitação para o magistério se formou, encerrando-se, oficialmente, o curso (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, 2017).

Em 1973 a escola passou a chamar-se Escola de 1º e 2º Graus “São Gabriel da Palha”, através da Portaria N nº34 de 27 de abril de 1973, publicada no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo de 27/04/1973 (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, 2017).

Em março de 1982 houve a criação do Curso Técnico em Contabilidade e a oferta foi encerrada com a formação de sua última turma também no ano de 2000 (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, 2017).

A partir de 1999 foram sendo extintos gradativamente os cursos profissionalizantes – Técnico em Contabilidade e Habilitação para o magistério de 1º Grau – e a escola passa a oferecer o Ensino Médio, atendendo aos termos da LBD nº 9394/96, Resolução do CEB-CNE nº 03/98 e da Resolução do CEE Nº137/99. O Ensino Médio foi regulamentado através da criação pela Portaria nº 170 - R, de 12/11/2002 e aprovação pela Resolução do CEE nº 866/2003 de 18 de novembro de 2003. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo de 18 de agosto de 2004, que funciona até os dias de hoje (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, 2017).

A atual E. E. E. M. São Gabriel da Palha passou a funcionar em um prédio próprio apenas a partir de 1993. Até então, ela funcionava em um prédio cedido pela Igreja Católica Mariz de São Gabriel da Palha. O prédio da E.E.E.M. “São Gabriel da Palha” foi construído anexo ao prédio da Escola de 1º Grau “Inglês de Souza”. Após alguns anos as escolas foram unificadas

³ Informações contidas na Proposta Pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio São Gabriel da Palha (disponível no setor pedagógico da E. E. E. M. São Gabriel da Palha).

permanecendo, somente, o nome da Escola São Gabriel (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, 2017).

Com o passar dos anos, houve aumento de matrículas no Ensino médio e diminuição nas séries iniciais da escola Inglês de Souza. Em 2006, a Secretaria de Estado da Educação, extingue a Escola de 1º Grau Inglês de Souza, de acordo com a Resolução CEE nº1500/07, Diário Oficial do Estado do Espírito Santo de 20 de julho de 2007⁴ e implanta as séries iniciais na EEEFM São Gabriel da Palha, que absorve todos os alunos, funcionários e passa a ocupar todas as dependências do prédio. A implantação de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental se dá através da Portaria nº 174 – R de 20 de setembro de 2006⁵. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo em 21 de setembro de 2006 (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, 2017).

A partir do ano de 2008 a E. E. E. M. São Gabriel da Palha passou a ofertar a Educação de Jovens e Adultos – EJA – Ensino Médio. E, a partir do ano de 2011, a Escola passou a ofertar o Curso Técnico em Informática. O curso funciona de modo integrado ao ensino médio regular e, de modo opcional: no ato da matrícula para o primeiro ano do ensino médio o aluno, junto a seus pais, decide se fará, ou não, o Curso Técnico Integrado em Informática. Caso a escolha fazer, sua matrícula será realizada no turno matutino e, em determinados dias da semana (durante o primeiro e segundo anos do ensino médio) o aluno permanece na Escola durante todo o dia, recebendo as principais alimentações: lance da manhã, almoço e lanche da tarde (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, 2017).

No ano letivo de 2011 é implantada a Sala de Recurso para Atendimento educacional Especializado, a fim de favorecer a transposição de barreiras para a aprendizagem e propiciar a participação dos alunos público alvo da educação especial com igualdade de oportunidades. Antes mesmo da implantação da sala de recursos, a escola sempre atendeu a alunos com necessidades especiais⁶, garantindo-lhes o acesso à educação, visando ao pleno desenvolvimento humano e ao preparo para o exercício da cidadania (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, 2017).

Ao final do ano de 2013, o Corpo Técnico Administrativo, juntamente com o Conselho de Escola, decide encerrar de forma gradual as séries finais do Ensino Fundamental com o objetivo de organizar a E. E. E. F. M. São Gabriel da Palha, para atender de forma satisfatória toda a demanda do Ensino Médio do município. Assim sendo, em 2014 e 2015 a escola não ofereceu matrículas para a 5ª série do Ensino Fundamental (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, 2017).

Ao longo da história desta instituição, pode-se destacar os seguintes educadores que atuaram como diretores:

Padre José Simonato – 1961 a 01 de março de 1969;

José Francisco Detoni – 01 de março de 1969 a 1982;

Luzia Dalapícola Alves Caser – 28 de abril de 1983 a 1992

Dalva Alves – 1993 a 07 de outubro de 1994;

Marlene Silva Teixeira de Souza – 10 de outubro de 1994 a 1996 – 1998 a 06 de abril de 2000;

José Fernando Pires Encarnação – 1997 – 06 de abril de 2000 a 2008;

Jacira Schwanz Wandermurem – 19 de junho de 2009 a 31 de dezembro de 2017 (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, 2017).

⁴ Anexo 01 - Diário Oficial do Estado do Espírito Santo de 20 de julho de 2007. Resolução CEE nº 1500/07.

⁵ Anexo 02 - Diário Oficial do Estado do Espírito Santo de 21 de setembro de 2006. Portaria nº 174-R.

⁶ Alunos com necessidade de atendimento especializado de acordo com o capítulo V da LBD 9394/96.

De acordo com os Parâmetros Nacionais do Ensino Médio (2000), “há o ensejo de que a escola contribua para a construção de uma cidadania de qualidade, que reúna conhecimentos e informações a um ser responsável para exercer direitos que vão além da representação política tradicional” (BRASIL, 2000).

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (BRASIL, 2000).

PROJETO ORQUESTRA DE VIOLÕES: METODOLOGIA, MATERIAL DIDÁTICO, DESENVOLVIMENTO DE REPERTÓRIO, APRESENTAÇÕES.

A Escola Estadual de Ensino Médio São Gabriel da Palha também é única do município a ter os projetos Banda de Música e Orquestra de Violões, da Parceria Faculdade de Música do Espírito Santo que seleciona e organiza os instrutores e, Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, que assessora pedagogicamente as escolas para as Ações Culturais.

A Orquestra de Violões “Padre José Simionato” (nome dado em homenagem ao primeiro diretor da instituição) foi o primeiro projeto musical da Escola a partir do segundo semestre do ano de 2012.

Em setembro de 2013, o projeto recomeçou sob a orientação da Instrutora Maria Karoline Pereira Rosário. E no período de setembro de 2013 a dezembro de 2017, mais ou menos trezentos alunos, com idades entre quatorze e vinte e um anos, foram atendidos no contraturno das aulas regulares; divididas as turmas por naipes.

A Orquestração é composta por quatro naipes classificados por números de um a quatro. Cada naipe executa uma parte da música, por exemplo, o naipe 01 executa a melodia, 02 outra voz melódica, o 03 executa a harmonia (os acordes) e o naipe 04 faz a parte do contrabaixo. Os naipes são compostos por mais de um aluno; o repertório é escolhido pela instrutora, atualmente Maria Karoline Pereira Rosário, e constituído por músicas clássicas e populares com arranjos feitos especialmente para grupo com quatro naipes de violões, de acordo com as técnicas trabalhadas pela regente que utiliza como auxílio o método para 1º ano de violão – Henrique Pinto e o Método para Violão e Guitarra – Fabiano Mayer. Os métodos possuem exercícios com leitura de partitura, tablatura para alunos que iniciaram os estudos no violão, sendo que, o Método Violão e Guitarra – Fabiano Mayer contém ainda um dicionário de acordes com variadas formas de execução.

Através destes recursos, a instrutora seleciona e elabora exercícios de acordo com a necessidade de cada estudante. Para isso é feito um plano de aula e apresentado à equipe pedagogia da E. E. E. M. São Gabriel da Palha e, quando solicitado, o referido plano também é apresentado à Superintendência Regional de Educação.

Todos os anos, a escola organiza o “Encontro de Musicalidade”, pois acredita, na construção do conhecimento, em diversas áreas, através de atividades musicais.

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo desenvolver e despertar o gosto musical, cooperar para o desenvolvimento da sensibilidade, senso rítmico, criatividade, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003. Apud. WINTER; CHAVES, 2016).

E ainda, segundo a Pedagoga da E. E. E. M. São Gabriel da Palha, Fabiula Regina das Neves (2017), “a inserção da música no dia a dia da Escola e no cotidiano da comunidade, contribui para a formação integral dos alunos e diminui a distância família/escola”. A Orquestra de Violões “Padre José Simionato” também é convidada a participar de pelo menos uma apresentação sob a organização da Superintendência Regional de Educação, onde as escolas que contém o projeto Orquestra de Violões se reúnem para apresentar os resultados obtidos durante o ano. A Orquestra de Violões “Padre José Simionato” atende também a diversos convites realizados através de ofícios previamente enviados para a direção da Escola, enriquecendo a cultura dentro e fora do município.

Há apresentações em alguns momentos comemorativos na própria instituição de ensino, assim como os educandos utilizam os instrumentos nas horas de recreação e em outros projetos interdisciplinares.

Utilizam-se dos materiais oferecidos pela escola (violões, cabos, amplificadores, microfones, estantes), para isso, os alunos são orientados quanto ao modo correto de uso e cuidados a serem tomados durante o manuseio dos instrumentos e materiais usados nas aulas e apresentações.

O ensino coletivo de Música da Orquestra de Violões “Padre José Simionato” baseia-se nos princípios citados por Cristina Tourinho (2007), em seu artigo “Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais”:

1. Todo mundo pode aprender a tocar um instrumento musical - não há seleção por habilidade prévia no instrumento.
2. Acreditar que todos aprendem com todos – a medida que um aluno se desenvolve ele passa a ajudar àqueles com mais dificuldades e isso cria um hábito onde todos acabam se auxiliando dentro e fora das aulas.
3. Ritmos da aula, que é planejada e direcionada para o grupo, exigindo do estudante disciplina, assiduidade e concentração – os alunos percebem novos desafios a cada aula pois a instrutora planeja os exercícios e repertório de acordo com a habilidade que deseja que o estudante desenvolva.
4. O planejamento é feito para o grupo, levando-se em conta as habilidades individuais de cada um – Há vários exercícios diferente: alguns pensados para todo o grupo, outros para cada naipe e outros, ainda, para cada aluno, de acordo com o desenvolvimento, facilidades e dificuldades de cada um.
5. Autonomia e decisão – Com o passar do tempo os alunos auxiliam na escolha do repertório, organização de apresentações previamente agendadas e, ainda, organizam eventos culturais direcionados à orquestra de violões onde demonstram o aprendizado e falam sobre as mudanças que obtiveram com o estudo da música.
6. O ensino coletivo elimina os horários vagos – se um aluno falta, ele se atrasa em relação aos que estão presentes na aula. A instrutora então precisa compensar essa perda. Nesse momento é muito importante que os outros alunos continuem e se ajudem para que o professor possa dar uma atenção maior o faltoso. Entra, novamente, importância dos princípios dois, três e quatro (TOURINHO, 2007, p. 2).

RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DE QUESTIONÁRIOS

De acordo com o relato de alguns professores da E. E. E. M. São Gabriel da Palha, o ensino da música através da Orquestra de Violões “Padre José Simionato”, facilita a interação social, a valorização da cultura, enriquece o ambiente escolar, a cultura, aumenta a visibilidade da instituição, a concentração e disciplina dos alunos; oportuniza o desenvolvimento de habilidades musicais e expande o raciocínio lógico.

Segundo a Professora de Matemática Lorena Costa Ramos (2017), a inclusão na orquestra de Violões “Padre José Simionato” melhora a concentração, disciplina, interatividade dos alunos atendidos e das pessoas que convivem com eles. Os alunos também passam a ter mais gosto e dedicação aos estudos e aperfeiçoam suas habilidades musicais. Ramos (2017) enfatiza ainda que a música transpõe barreiras, leva os alunos a mostrar seus gostos e habilidades, antes escondidos, assim ajuda a vencer a timidez, vergonha de se apresentarem ao público. Até mesmo casos de ansiedade e depressão foram melhorados através das aulas de violão. A Orquestra de Violões foi uma forma de ajudar o educando a se sentir útil e importante para um grupo e, posteriormente, para o todo.

Ramos (2017) faz ainda, uma avaliação sobre o repertório escolhido pela instrutora. Segundo ela, há uma excelente variação de gosto musical. O repertório varia entre músicas clássicas e músicas populares, são tocadas com sentimento e, além disso, são agradáveis de ouvir.

A Doutora em Ciências Biológicas, Janaína Mauri (2017), ressalta que os alunos do projeto de música demonstram maior interesse pela permanência na escola diminuindo a evasão. Mauri (2017), diz ainda que a orquestra é importante para o desenvolvimento cultural dos alunos, contendo um bom repertório e realizando diversas apresentações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo pudemos expor algumas considerações relevantes acerca do trabalho desenvolvido pela Orquestra de Violões “Padre José Simionato” da E. E. E. M. São Gabriel da Palha e sobre sua importância no contexto educacional e social da instituição, conforme a proposta inicial desse artigo.

Foi possível perceber que, desde a sua criação, a E.E.E.M. São Gabriel da Palha passou por várias e significativas mudanças. Ao longo desses anos vários cursos e modalidades de ensino foram criadas e extinguidas, como, por exemplo, o curso de Magistério.

Este trabalho foi realizado através de pesquisas bibliográficas e acompanhamento sistemático junto a Orquestra de Violões “Padre José Simionato” da E. E. E. M. São Gabriel da Palha e vem ratificar a relevância e a contribuição que ela traz não somente como distração ou passatempo, mas também como recurso pedagógico. Pudemos notar tanto através da metodologia desenvolvida pela coordenadora da orquestra de violões, quanto através das opiniões de membros da comunidade escolar, como o ensino da música, se torna um facilitador no processo relacional entre comunidade escolar e local.

Vários professores da Instituição veem o Projeto “Orquestra de Violões” de maneira positiva, bem como, a atuação da Instrutora Maria Karoline Pereira Rosário, tanto na didática quanto

na escolha do repertório. Percebe-se, também, que os alunos têm participação ativa quanto à escolha do repertório e elaboração dos arranjos, estudando também, vários assuntos relacionados à teoria musical, incluindo formação de escalas, harmonia, campo harmônico, criação de vozes, dentre outros.

Portanto, podemos concluir que a orquestra de Violões “Padre José Simionato” é uma boa alternativa para envolver uma maior quantidade de alunos e facilitar o processo ensino/aprendizagem tanto musical quanto de conhecimentos gerais e relações interpessoais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília, 2000.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: arte, p. 14. Brasília, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

COLLE, Luana Costa. A influência da música na construção da identidade dos adolescentes do projeto balakubatuki na cidade de Florianópolis. Criciúma, 2004, p. 29. Disponível em: <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/60.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

CORSINI, Wendell Booni. (2017). Entrevista concedida a Maria Karoline Pereira Rosário. São Gabriel da Palha, 2017.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO GABRIEL DA PALHA, Proposta Pedagógica, 2017.

MAURI, Janaína. Entrevista concedida a Maria Karoline Pereira Rosário. São Gabriel da Palha, 2017.

NEVES, Fabiula Regina das. Entrevista concedida a Maria Karoline Pereira Rosário. São Gabriel da Palha, 2017.

RAMOS, Lorena Costa. Entrevista concedida a Maria Karoline Pereira Rosário. São Gabriel da Palha, 2017.

SANTOS, Diego Corrêa dos. (2017). Entrevista concedida a Maria Karoline Pereira Rosário. São Gabriel da Palha, 2017.

SFALCIN, Fábila Lorena. (2017). Entrevista concedida a Maria Karoline Pereira Rosário. São Gabriel da Palha, 2017.

SILVA, Felipe Marcel da. (2017). Entrevista concedida a Maria Karoline Pereira Rosário. São Gabriel da Palha, 2017.

SILVA, Gustavo da. (2017). Depoimento sobre a orquestra de Violões “Padre José Simionato”, concedido a Maria Karoline Pereira Rosário. São Gabriel da Palha 2017.

TEXEIRA, Pablo Guimarães. (2017). Entrevista concedida a Maria Karoline Pereira Rosário. São Gabriel da Palha, 2017.

TOURINHO, Cristinha. (2007). Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME. América Latina, 2007.

VESPER, Angela Vesper. (2017). Entrevista concedida a Maria Karoline Pereira Rosário. São Gabriel da Palha, 2017.

WILVOCK, Gislene Bhory. (2017). Depoimento sobre a orquestra de Violões “Padre José Simionato”, concedido a Maria Karoline Pereira Rosário. São Gabriel da Palha 2017.

WINTER, Maria Fabiana da Silva Lino; CHAVES, Belmira Batista. 2016. A Importância da Música na Educação Infantil. Disponível em: <<http://isciweb.com.br/revista/219-a-importancia-da-musica-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

ZANI, Vanusa Aparecida. (2017). Entrevista concedida a Maria Karoline Pereira Rosário. São Gabriel da Palha, 2017.

ANEXOS

**CONSELHO ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO
RESOLUÇÃO CEE Nº 1500/2007**

Encerra definitivamente o Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) na EEEF "Inglês de Souza".

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais e, considerando os termos do Parecer CEE nº 1751/2007 (Processo CEE nº 050/2007), aprovado na Sessão Plenária do dia 13/06/07.

RESOLVE:

Encerrar definitivamente o Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) na EEEF "Inglês de Souza", localizada na Rua Projetada, Rodovia João Izoton Filho, Bairro São Vicente, s/nº, São Gabriel da Palha, ES.

Vitória, 26 de junho de 2007.

**ANNA BERNARDES
DA SILVEIRA ROCHA
Presidente do CEE**

(Disponível em: <http://ioes.dio.es.gov.br>)

PORTARIA Nº 174-R, de 20 de setembro de 2006.

Implanta as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) na EEEFM "São Gabriel Palha".

A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pela Lei nº 3.043/75, e considerando o que consta no Processo SEDU Nº. 34656286,

RESOLVE:

Art. 1º - Implantar as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) na EEEFM "São Gabriel da Palha", localizada à Rodovia João Izoton Filho, Km 05, município de São Gabriel da Palha, ES.

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos ao início do ano letivo de 2006.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Vitória, 20 de setembro de 2006.

**ANNA MARIA
MARRECO MACHADO
Secretária de Estado da Educação
Protocolo 41459**

(Disponível em: <http://ioes.dio.es.gov.br>)

Apresentações realizada pela Orquestra de Violões “Padre José Simionato:



Encontro de Musicalidade realizado pela EEEFM “São Gabriel da Palha”



Questionário e depoimentos dos professores da EEEFM “São Gabriel da Palha” e dos alunos da Orquestra de Violões “Padre José Simionato”:

QUESTIONÁRIO

A Orquestra de Violões "Padre José Simionato", da EEEM São Gabriel Da Palha e sua relação interdisciplinar

1. Quais atividades foram desenvolvidas de forma interdisciplinar no cotidiano da escola no qual os alunos da orquestra foram envolvidos?

2. Qual os aspectos positivos e/ou negativos característicos dos alunos atendidos no Projeto Orquestra de Violões "Padre José" relação interdisciplinar dos alunos da Orquestra de Violões com as Disciplinas do currículo regular da escola.

3. Qual a importância da Orquestra de Violões Padre José Simionato para a EEEFM "São Gabriel da Palha".

4. Como pode ser avaliado o desenvolvimento cognitivo dos alunos atendidos pela Orquestra de Violões Padre José Simionato após serem inseridos no projeto?

Excelente Bom Regular Ruim

Comente (opcional):

5. Como você avalia o aprendizado da musica em relação aos alunos atendidos pelo projeto Orquestra de Violões?

Excelente Bom Regular Ruim

Comente (opcional):

6. Como você avalia o repertório escolhido pela Instrutora do Projeto Orquestra de Violões "Padre José Simionato"?

Excelente Bom Regular Péssimo

Comente (opcional):

GISLENE BHORY WILVOCK – Pedagoga, Licenciada em Música.

Eu gosto do trabalho da orquestra de violões, acho ela muito legal porque todo mundo tem oportunidade de participar: alguns fazem a base (violão 03), outros fazem só o baixo (violão) e outros fazem só o solo (violões 01 e 02). Dá oportunidade para alunos de diversos níveis se apresentarem. Foi interessante aproveitar os alunos de flauta e violino que já tinham na escola para incluir no grupo, porque que é necessário valorizar os outros, a pesar de que a orquestra de violões ela tinha que apresentar também por si só os violões, eu penso das duas formas: aproveitar o aluno que já sabe tocar violão e também aproveitar o aluno que sabe tocar outro instrumento, e também fazer sons só com os violões. Nos recitais tem uma compilação grande de músicas. O repertório anima muitas pessoas: elas entendem o que é tocado porque não é uma coisa confusa, é uma coisa bacana. Há um maior entendimento também pelo fato de ter a flauta. Então, as vezes o pessoal cantava com a flauta, as vezes com o violino e etc. É muito bom ter o Cajon junto porque sai da monotonia, talvez fique enfadonho se deixar só os violões, só a orquestra tocando “trem, trem, trem” as pessoas podem não entender. Então assim, a instrutora fez arranjos em algumas músicas e destacou as diferenças: uma com isso, uma com aquilo e isso faz com que o público não perca a atenção.

O projeto tem uma valorização muito grande porque os alunos se sentem importantes e isso é muito importante para a autoestima deles. Cada projeto desse na escola tem uma supervalorização e precisa ser assim. O aluno ele deve se sentir importante. Muitos alunos vão para a escola com a autoestima lá em baixo e, fazendo parte de um projeto de dança, de música, de violão, eles se sentem melhor. Então, é muito legal incluir esse tipo de aluno. Claro, tem a importância da instrutora porque sem a instrutora como seria feito, como que seria encaminhado, a instrutora tem que saber o que ela está passando para os alunos, se não como ele vai saber a hora de entrar, a hora de parar, qual violão que ele vai tocar, qual nível que ele está, qual o tipo de coisa que ele pode tocar, você não pode colocar um aluno para fazer sozinho se ele não sabe quais são as notas, quais são as casas e etc.

Gustavo da Silva – ex-aluno da Orquestra de Violões “Padre José Simionato” (2013-2015)

Para mim, a orquestra de violões foi de extrema importância, pois conheci um mundo diferente, um mundo onde tudo se conecta através de cada nota emitida pelo violão. Sem falar das amizades novas. Aquela orquestra composta por alunos que, antes do ingresso, pareciam desorientados, se tornou a minha segunda família, a minha segunda casa.

Apreendi muito com aquelas pessoas, pois não era apenas a professora Maria Karoline Pereira Rosário que nos ensinava, todos os alunos se ajudavam e isso era o que eu mais gostava nas aulas. Sobre a professora, não tenho o que reclamar. Muito pelo contrário, ela era impecável, disposta, fazia de tudo para que pudéssemos nos dedicar cada vez mais às aulas e, para ser sincero, nenhum outro professor nos atrairia assim e, também, se fosse outro acredito que não aceitaríamos de forma alguma.

Exemplo de Arranjo tocado pela Orquestra de Violões “Padre José Simionato” (Trecho da Música Queen’s Selection).

QUEEN'S SELECTION

BOHEMIAN RHAPSODY, LOVE OF MY LIFE, I WANT TO BREAK FREE, WE ARE THE CHAMPIONS
QUEEN
ARR.: MARIA KAROLINE PEREIRA ROSÁRIO

The sheet music includes the following components:

- Chord Diagrams:** A grid of 32 chord diagrams for various instruments, including D, Bm, Em, A, Em/DB, Em/D, A/CB, G, D/FB, Am, E/G#F, Am/G, F#9/11, D/FB, Cm, C, G#9, Dsus4, D/FB, E, E, A, b7, E, b, F#9/11, A#9/11, F, b, and Am/D.
- Instrumentation:** Flute in C (Standard Tuning), Violão O3 (Standard Tuning), Steel Guitar (Standard Tuning), and Acoustic Bass (Standard Tuning).
- Tempo:** Quarter note = 70 (♩ = 70).
- Musical Notation:**
 - Flute (Fl):** Melodic line in treble clef with slurs and accents.
 - Violão (Vl O3):** Harmonic accompaniment in treble clef with chord diagrams and dynamics (mf).
 - Steel Guitar (S-Gr):** Harmonic accompaniment in treble clef with chord diagrams and dynamics (mf).
 - Acoustic Bass (TAB):** Bass line in tablature format with fret numbers and dynamics (mf).

LOVE OF MY LIFE

The musical score is arranged in three systems. The first system includes the Flute (Fl.), Violin (VL 03), and Sitar (S-GT) parts. The Flute part begins with a melodic line in the key of D major (one sharp). The Violin part provides harmonic support with chords: C, G, G#m, Dsus4, and D. The Sitar part features a rhythmic accompaniment with fret numbers 3, 3, 3, 0, 0, and 0. The second system continues the Flute and Violin parts, with the Violin part showing chords E, E, and A. The Sitar part continues with fret numbers 0, 0, and 0. The third system shows the continuation of the Flute and Violin parts, with the Violin part showing chords E, E, and A. The Sitar part continues with fret numbers 2, 0, and 0.



Estrategia pedagógica de formación extensionista sociocultural comunitaria

Alexander Acosta Garrido

*Lic. Sociología. Master en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2394-7876>*

José Erick Letusé Loyola

*Lic. En Educación especialidad: Marxismo Leninismo e Historia. Master en Ciencias de la Educación.
Profesor Asistente <http://orcid.org/0000-0002-0986-1507>*

Euler Acosta Ramos

*Lic. En Educación especialidad: Marxismo Leninismo e Historia. Master en Ciencias de la Educación.
Profesor Asistente. <http://orcid.org/0000-0003-0760-0706>.*

Ramón Gómez Sanamé

*Historiador, master en Ciencias de la Educación. Profesor Asistente y profesor del Centro Universitario
de Baracoa*

Adilson Tadeu Basquerote

*Doctor em Geografia. Profesor en el Centro Universitario Para el Desarrollo del Alto Vale do Itajaí
(UNIDAVI) ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6328-1714>*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.16

RESUMEN

El presente estudiar parte del objetivo de diseñar una estrategia pedagógica de formación extensionista sociocultural comunitaria. La necesidad de su diseño asume las demandas de la comunidad y de sus potencialidades para incidir en la formación de los estudiantes en un proceso dialógico de crecimiento mutuo. La cultura curricular y la comunitaria se convierten en nodos formativos interdisciplinarios de transposición en coherencia con las unidades de integración. Ellas expresan la relación del Centro Universitario Municipal (CUM) Baracoa y la comunidad a través de carreras humanísticas. Proceso pertinente y viable a través de los diferentes procesos sustantivos que encuentran en le extensión universitaria momento de interrelación.

Palabras clave: formación extensionista sociocultural comunitaria, las unidades de integración, nodos formativos interdisciplinarios de transposición.

ABSTRACT

This study is based on the objective of designing a pedagogical strategy for community sociocultural extension training. The need for its design assumes the demands of the community and its potential to influence the training of students in a dialogic process of mutual growth. The curricular and community culture become interdisciplinary training nodes of transposition in coherence with the integration units. They express the relationship between the Municipal University Center (CUM) Baracoa and the community through humanistic careers. Pertinent and viable process through the different substantive processes that find in the university extension moment of interrelation.

Keywords: community sociocultural extension training, integration units, transposition interdisciplinary training nodes.

INTRODUCCIÓN

El trabajo comunitario constituye una de las vías para lograr una genuina participación de la población en la toma de decisiones. En este ámbito se producen diálogos que, al realizarse de manera horizontal, favorece la formación de los diferentes actores involucrados. Es así que la universidad posee una cultura heredada, que se puede desarrollar y promocionarse en ese entorno. Pero también el espacio comunitario puede incorporar e incidir en la formación de estudiantes de carreras humanísticas al incorporarle lo que se atesora en la cultura comunitaria.

La universidad actual se concibe en estrecha relación con la demanda cultural de la sociedad, ello exige de la actualización constante y la necesaria revisión del proceso de formación como vía de garantizarla de manera coherente y con calidad. Desde esta posición, se asume al (CUM) de Baracoa, por su aporte a la formación de los futuros profesionales, a través del intercambio cultural con la comunidad, al potenciar el diálogo de saberes, en un sentido integrador, considerando las potencialidades del proceso sustantivo de extensión universitaria y la necesidad de potenciar la formación mediante este.

Las carreras humanísticas universitarias tienen estrecha relación con la dinámica de la vida social y tienen potencialidades expresadas en el currículo para la formación de los estudian-

tes en vínculo con el entorno y de manera particular con la comunidad, a partir de ser consustancial con sus esferas de actuación y en ello está presente lo sociocultural comunitario, que tiene en la extensión universitaria una de las vías de interacción.

Sobre la Extensión Universitaria expresa Didriksson (2003, p. 337) como se citó en Tünnermann, (2008)

[...] es el espacio que vincula el conocimiento generado (científico, tecnológico, humanístico y artístico) con las necesidades locales, nacionales y regionales. Su objetivo primordial es promover la utilidad social del conocimiento y la práctica solidaria y formativa, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de la población [...].

La formación extensionista tiene como premisa relacionar estrechamente el mundo de la cultura, desde fundamentos culturales académicos y el sociocultural, como mundos de naturaleza humanística en que se interconectan los campos del saber de la vida profesional, con crecimiento cultural mutuo.

En este caso ese compromiso descansa en la ética y en la capacidad de incidir, a través de la reflexión, en los problemas sociales que le son significativos, como producto de la formación del estudiante desde la docencia en el deber ser y en su concreción y sistematización del contenido cultural.

Por otro lado, este proceso sustantivo tiene su esencia en la promoción cultural, entendida como el sistema de acciones integradas de forma coherente para impulsar el desarrollo de cada subsistema del ciclo reproductivo de la cultura, para alcanzar niveles superiores en el desarrollo cultural, cuestión que se asume a partir del Programa Nacional de Extensión Universitaria (2004), lo que es posible mediante la participación consciente y significativa de los implicados en el proceso extensionista.

La estrategia que aparece en lo adelante parte de en reconocer los vínculos entre la cultura curricular y comunitaria en su carácter holístico e interdisciplinar con la realidad comunitaria. Lo primero se integra en lo denominado nodos formativos interdisciplinares de transposición y lo segundo expresa en su carácter de realidad o fenómeno social sobre lo cual se contextualiza lo primero y que se denomina unidades integradoras investigativas humanísticas.

Por nodos formativos interdisciplinares de transposición se entiende el vínculo esencial de dos conceptos: la cultura curricular humanística y la cultura comunitaria. En ellas lo interdisciplinar integra elementos de una misma carrera, además de integrar lo transdisciplinar, de varias carreras, desde un enfoque sistémico integro, y están presentes en las relaciones de coordinación, conexión y cohesión con plenitud de integración de sus elementos en la dinámica del proceso.

El contenido de las unidades integradoras investigativas humanísticas de trabajo extensionista comunitario implica el vínculo concreto y dinámico entre extensionismo universitario, el contenido de la cultura curricular, el contexto de actuación laboral, la cultura comunitaria orientados a la solución de necesidades de la formación sociocultural comunitaria y de los problemas comunitarios, aunque en este caso la estrategia versa sobre carreras humanísticas como: Gestión Sociocultural para el Desarrollo, Derecho, Psicología, Sociología y otras, es posible incorporar cuantas sean necesarias y estén presentes en (CUM) o Universidades.

Por conseguinte, la formación extensionista sociocultural comunitaria se ha considerado como: el proceso desarrollado a través de la integración de los procesos sustantivos, en el que el estudiante asimila un amplio espectro de la herencia cultural universitaria de manera inter y transdisciplinar y comunitaria, que le permite prepararse integralmente para participar de manera activa en el intercambio de cultura, en la solución de necesidades y en el incremento de la calidad de vida de los comunitarios.

DESARROLLO

Estrategia pedagógica de formación extensionista sociocultural comunitaria

La estrategia diseñada desde un enfoque sistémico, se estructuró a partir de los fundamentos que la sustentan como aporte práctico realizado por los autores.

Fundamentos y estructura de la estrategia

La definición de la categoría “estrategia” ha sido analizada desde diferentes concepciones y asumida en general como arte de dirigir y coordinar objetivos, caracterizadas por su flexibilidad y posibilidad de ser modificadas en correspondencia con los cambios operados en los participantes. En este sentido, se destacan autores como Valdés, (1995); Sierra, (2002); Rodríguez, (2008); Valle; (2012); entre otros.

Vera (2004, 93) al referirse a la estrategia pedagógica, la define como:

un proceso de dirección del proceso pedagógico, conformado por un conjunto de secuencias de acciones y actividades planificadas, organizadas, ejecutadas y controladas, para perfeccionar la gestión escolar, en función de la formación de la personalidad de los alumnos, de acuerdo con objetivos concretos previamente delimitados.

Se asume esta definición, al tener en cuenta los elementos que la caracterizan como resultado científico, contentiva de objetivos, etapas y acciones que se generan desde su propia concepción estructural.

En la estrategia pedagógica, la planificación sustenta la realización de algo que ha sido pensado y reduce al máximo posible la improvisación en sus actividades, de ahí la identificación con aquello que es necesario hacer, para convertir lo pensado, deseado y valorado en una acción concreta.

Las cuestiones referidas anteriormente condicionan la presencia de los siguientes elementos en la conformación de la estrategia: existencia de insatisfacciones en la formación integral del profesional, respecto a los fenómenos, objetos o procesos educativos en un contexto o ámbito determinado que deben ser transformados, en este caso en la comunidad; reflejados en las insuficiencias en la formación, desde la extensión universitaria para abordar los fenómenos complejos de la realidad que ocurren en el ámbito comunitario de manera científica a través del diálogo de saberes. Otro aspecto importante lo constituye el diagnóstico de la situación, es decir, el estado real, así como las actividades y acciones que respondan a los objetivos trazados y actores sociales responsables por las problemáticas de cambio en la comunidad. Al final, la evaluación de resultados.

La estrategia pedagógica favorece la vinculación en el trabajo grupal que se forma mediante la dirección de tareas integradoras de carácter investigativo que multipliquen, complementen y sistematicen la formación sociocultural comunitaria, que comporta lo investigativo dirigido a la cultura de la comunidad durante la labor de formación extensionista sociocultural comunitaria en la búsqueda de modos de actuación con respuestas más integrales y desarrolle acciones que fortalezcan las habilidades para llevar a cabo el vínculo con los principales procesos de indagación y transformación colectiva necesarios en la formación de los estudiantes.

La estrategia pedagógica juega un papel decisivo en la formación del estudiante en su interacción con la comunidad:

- Promueve la interrelación de los habitantes de la comunidad con las organizaciones de masas, instituciones y organizaciones enclavadas en la misma, de tal forma que todos puedan actuar con propósitos comunes en el mejoramiento de los indicadores de calidad de vida, al mismo tiempo permite que los formadores y estudiantes se nutran de valores y conocimientos que ella aporta; es decir, de la cultura comunitaria y en ella puedan aplicar y sistematizar lo orientado en la docencia.
- Permite una lectura crítica de la realidad, promueve la adquisición y recreación de conocimientos de mujeres y hombres para el mejoramiento de su calidad de vida y la transformación de la sociedad en su conjunto, así como la contextualización de contenidos y su repercusión en lo ético-axiológico, como expresión de su comprensión y sistematización por los estudiantes, elementos necesarios a su formación.
- La bidireccionalidad de la integración entre la universidad - comunidad será permanente y deberá reforzarse progresivamente donde la cultura de la comunidad es necesaria en la formación integral del estudiante, así como a través de la integración de los contenidos de la cultura curricular.
- La Universidad debe modelarse con la participación de la comunidad y servir de apoyo a la misma.

La estrategia propuesta posee las siguientes características:

1. Carácter flexible, susceptible a las modificaciones y adecuaciones en correspondencia con las características del entorno en que se desarrolla, los posibles aportes de otras carreras y la flexibilidad en los modos de actuación, así como los niveles de comprensión y sistematización alcanzados. Permite la búsqueda constante de los nodos formativos interdisciplinarios de transposición y su interconexión con otros.

2. Carácter pedagógico de la estrategia que cumplimenta los fundamentos de dirección, planificación, organización, ejecución y evaluación intencionalmente orientados a la integración del contenido de la cultura para la formación extensionista sociocultural - comunitaria y los agentes participan activamente en ello junto al resto de las influencias educativas, profesores, centros laborales y comunidad en general.

3. Búsqueda de las causas en un sentido horizontal de crecimiento de los estudiantes, de los formadores y la comunidad y la solución de los problemas inherentes a los diferentes actores sociales.

4. Carácter dialógico: Por el diálogo horizontal de saberes, donde la universidad aporta al desarrollo cultural de la comunidad, al mismo tiempo que ella se enriquece, contribuyendo a la formación extensionista de los estudiantes; es decir, con los aportes de la cultura comunitaria a la formación extensionista y el respeto por la diversidad cultural.

La estrategia pedagógica para la formación extensionista sociocultural comunitaria está conformada por 2 momentos y 5 etapas:

Objetivo general: favorecer el proceso de formación extensionista sociocultural comunitario, a partir de la integración de las potencialidades de la cultura curricular y la comunitaria en la universalización.

- Primer momento. Teórico - organizativo metodológico:
 1. Creación de los grupos de extensión universitaria a nivel del CUM.
 2. El grupo de extensión universitaria estaría conformado por el representante de la extensión universitaria, coordinadores de carreras, profesores y tutores de la actividad laboral. El primero es el encargado de aglutinar y dirigir los diferentes procesos y momentos de la extensión. Los segundos, coordinan la formación de los estudiantes, desde lo laboral en su relación con la comunidad; junto con los profesores participan en la orientación y motivación de los estudiantes a interactuar con la comunidad, en la selección de los contenidos que se convierten en nodos formativos interdisciplinarios de transposición, expresión de la cultura heredada de manera inter y transdisciplinaria para el trabajo comunitario.
 3. Los tutores constituyen los guías y asesores formativos de los estudiantes en su interacción con la comunidad durante la sistematización y generalización contextual de los contenidos y el crecimiento ético – axiológico.

Tiene entre sus funciones el establecimiento por los coordinadores de convenios entre la universidad-centros laborales mutuamente beneficiosos, donde se facilite la formación de los estudiantes y la posibilidad de colaboración entre centros laborales, con participación de estudiantes de diferentes carreras para abordar problemáticas comunitarias.

En tal sentido, se coordinan con otros agentes como son el Comité de Defensa de la Revolución (CDR), la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) y otras instituciones de la comunidad, los que constituyen pasos importantes para el acercamiento a la comunidad y la búsqueda de su aceptación y sensibilización como fases de la investigación - acción-participación.

Se debe realizar el diálogo de saberes para coordinar esfuerzos en forma de redes sociales, que permita trabajar, no de manera sectorial, sino movilizar todos los recursos hacia un mismo objetivo, en este proceso no se descarta la participación de otros actores necesarios con fines formativos.

2. Estudio del diseño curricular de las diferentes carreras en su relación con los estudios de comunidad, con la participación de estudiantes y profesores.

- Análisis de los modos de actuación y esferas de actuación de las diferentes carreras en función de la formación extensionista sociocultural comunitaria.

- Análisis de los contenidos interdisciplinares, útiles al trabajo comunitario por las diferentes carreras y las potencialidades del desarrollo de vínculos nodales.

Las carreras que se enmarcan en el perfil humanístico en la presente estrategia en el (CUM) son: Sociología, Comunicación social, Psicología, Gestión Sociocultural para el Desarrollo y Derecho. Todas ellas tienen estrecha relación con la dinámica de la vida social y tienen potencialidades expresadas en los currículos para interactuar con el entorno y de manera particular con la comunidad, a partir de ser consustancial con sus esferas de actuación.

Sus objetivos educativos se corresponden con el de lograr el mejoramiento de la sociedad de manera general, lo que es válido a través del continuo individuo – grupo - sociedad y en ello está lo sociocultural comunitario. Los objetivos instructivos recogen las necesidades de integrar los conocimientos y habilidades para la actividad profesional.

En estas carreras aparecen contenidos que se complementan, en tanto la comprensión total del hombre es posible a través de la sociedad y esta última no se conoce en toda su magnitud si no se comprende al individuo. Por lo tanto, los modos de actuación propios de las carreras demandan para la interacción con la comunidad del dominio de conocimientos demográficos, del trabajo social, del conocimiento del comportamiento de los grupos, del trabajo comunitario, liderazgo en los grupos, técnicas del trabajo en grupo, familias y sus tipologías.

Además, es necesario, conocer sobre teoría de género, estereotipos de género, cultura patriarcal, sexismo, roles de género, violencia de género, en un marco jurídico, los cuales pueden constituirse en unidades de integración, construidas a partir de la cultura comunitaria y abordados en la unidad integradora que implican los nodos formativos interdisciplinares de transposición que pueden concretarlas en el proceso cognoscitivo.

La carrera de Sociología también aporta a la prevención social, en particular en la comunidad. Sus conocimientos son necesarios para la formación extensionista sociocultural comunitaria como concepto en evolución y enriquecimiento transdisciplinario, así es recomendable apropiarse de lo cognitivo en relación con las tipologías de la prevención. La formación extensionista sociocultural comunitaria exige conocer sobre la teoría de grupos como unidad social y también de las características internas de los grupos, para poder entender las diferencias de comportamientos y problemáticas, lo que es común a diferentes carreras como Psicología y Sociología.

Para la formación extensionista sociocultural comunitaria son necesarios conocimientos de lo micro; es decir, de lo que se relaciona con la psiquis humana. Ello se encuentra en lo psicológico, en estrecha relación con la actividad y la comunicación, lo consciente e inconsciente y su correspondencia con las necesidades y los motivos en la personalidad, relacionados con las particularidades del desarrollo psíquico.

En la comprensión y análisis de la formación extensionista sociocultural comunitaria es aconsejable el dominio de las emociones, los sentimientos y las necesidades, expresión del análisis dinámico del comportamiento que permitan contar con elementos en interacción con la comunidad, desde lo psicosocial para el entendimiento de lo sociocultural; al igual que se requiere de dominar la comunicación comunitaria, la participación en el trabajo comunitario, comunicación popular, la investigación – acción participativa, ética de la comunicación comunitaria e interpersonal, los instrumentos de la regulación y la autorregulación del comunicador, la cultura de masas, lo local, lo marginal y las sub - culturas, todo lo cual permite una preparación más integral del

estudiante para abordar lo comunitario.

La cultura comunitaria refleja la dimensión espiritual y constituye contenido de la labor extensionista sociocultural comunitaria: la religión, migraciones y transculturación, tradición y cultura popular, el mito en la cultura de los pueblos (religiosidad popular), la familia y la institución educativa en la formación de valores, así como la producción cultural, ritos, imaginarios y representaciones.

La comprensión, transformación o confirmación requiere de la integración de los contenidos anteriores, pero también a partir de lo investigativo demanda de métodos como la observación, la entrevista en profundidad, el método biográfico (la historia de vida y los grupos de discusión), el estudio de casos, técnicas de trabajo en grupos para la búsqueda de información y consenso, la observación participante, análisis e interpretación de los datos, encuesta, socio-drama que permitan reconocer líderes y potencialidades para transformar, todo ellos apoyados en técnicas proyectivas, de dinámicas de grupos e historias de vida y otras.

3. Capacitación de estudiantes, profesores desde la perspectiva inter y transdisciplinaria de las diferentes carreras y diagnóstico.

Objetivo: orientar la interacción de los estudiantes por sus formadores, a partir de la adquisición de conocimientos, habilidades y valores inherentes a la cultura curricular necesarios al diagnóstico, explicación y comprensión de la comunidad.

Se produce la sensibilización, motivación, orientación y la adquisición de conocimientos, a través de un programa conforme a los contenidos anteriormente seleccionados, para obtener una visión integradora holística de la integración de la cultura curricular necesaria al trabajo comunitario, donde participan formadores y estudiantes a través de talleres participativos integradores con estimulación de los motivos, intereses y necesidades de los últimos para el abordaje de lo sociocultural comunitario en el diagnóstico constante de la formación de los estudiantes.

La participación en el diagnóstico de la comunidad se convierte en escenario para el dominio y aplicación de métodos de recopilación de información con predominio de lo ético-axiológico y de habilidades como la comunicación. Se produce, desde aquí la sistematización de la cultura adquirida, elemento inherente a la formación, tanto desde lo académico como de lo laboral. Se formula un pre-diagnóstico de la situación, realizando la recogida de información acerca de las características de la comunidad en el contexto de actuación laboral.

El objetivo central de este análisis es obtener datos empíricos relacionados con la dinámica, dimensión y repercusión en la vida comunitaria, de manera manifiesta y latente. De esta forma, contar con elementos que permitan organizar y planificar los pasos o etapas posteriores, auxiliados de los conocimientos adquiridos en el momento anterior, expresión de formación integral. En esta etapa es clave lograr una adecuada comunicación entre los universitarios y los miembros de la comunidad, lo que implica que fluyan los mensajes claros.

Aquí los estudiantes orientados, por sus formadores, deben comprender las pautas culturales, los problemas sociales y la prioridad que tienen las mismas para su solución y los escenarios particulares más afectados en el ámbito de las comunidades, líderes naturales y potencialidades para incidir en las diferentes problemáticas.

Es necesario que en el proceso formativo se tomen en cuenta los estudios y realidades anteriores de la comunidad para confrontar los datos empíricos e influir en la calidad de los indicadores.

Acciones a considerar en el diagnóstico, expresión de la comprensión de los contenidos recibidos:

I. Sistematización de la información y datos sobre la conducta de los individuos en general y en particular de aquellos cuyas representaciones sociales incidan de manera significativa en actitudes negativas, ejemplo (qué se piensa sobre tomar ron, el maltrato de las mujeres, qué ideas lo justifican) Establecer la naturaleza, causas y magnitud de las conductas con la selección, según el caso, de aquellas conductas que la comunidad considere como más problemáticas y las que los estudiantes consideren con los conocimientos y habilidades adquiridas. Desde aquí y en los primeros momentos se pone de manifiesto la investigación – acción - participación.

II. Establecimiento del nivel de información que tienen los comunitarios sobre las problemáticas latentes y manifiestas y su nivel de jerarquización de las problemáticas.

III. Deben lograr una amplia discusión del diagnóstico con otros agentes educativos involucrados en el tratamiento a la conducta (ya sea en mesas redondas, reuniones, trabajo de grupo, utilizando técnicas participativas, etc.); analizando los resultados y conclusiones, lo cual constituye un instrumento movilizador en las diferentes etapas del diagnóstico.

Esto es posible a través de las diferentes técnicas que se obtienen de los contenidos inter y transdisciplinarios, expresión de la comprensión de los contenidos recibidos por los estudiantes, expresados en métodos, entre ellos: observación, cuestionarios, análisis documental, escalas de opinión, y otras como técnicas participativas de trabajo en grupo; Se desarrolla el trabajo con grupos focales, portadores de la perspectiva para la inducción y proyección técnico-metodológica del discurso socio psicológico cotidiano.

Con no más de seis personas seleccionadas previamente, en un ambiente agradable y cómodo se enjuician temas predeterminados, evitando enfrentamientos y en secuencia de introducción o apertura, desarrollo o debate, y conclusiones o clausura. Una vez realizado el diagnóstico es necesario pasar a la siguiente fase.

4. Preparación teórico metodológica del grupo formativo y los estudiantes a partir del diagnóstico.

- Selección de los problemas socioculturales comunitarios y potencialidades de la comunidad por los estudiantes. En este proceso ya fueron protagonistas los comunitarios.
- Determinación de las unidades de integración, estas unidades son expresión de las problemáticas generalizadas (por la comunidad) y son reflejo de los problemas que abordan las carreras, coherentes con los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes requeridos de los vínculos inter-nodales inter y transdisciplinarios.

- Análisis de contenidos que sirven a la comprensión de las unidades de integración investigativas humanísticas de trabajo extensionista comunitario.
- Selección de los contenidos que forman los nodos formativos interdisciplinarios de transposición concernientes a las referidas unidades.
- Determinación del nodo formativo más esencial, desde una visión estratégica, sobre el cual pueden girar otros y subordinarse a este en el proceso organizativo de la extensión.
- Capacitación de estudiantes y grupo formativo en general, sobre la interacción interdisciplinaria y transdisciplinaria para el trabajo con las unidades de integración con el contenido intencional, contextualizado con orientación significativa de lo sociocultural para su comprensión a través del análisis y la explicación.

Todo esto preparará a los actores sociales en calidad de sujetos transformadores para enfrentar la situación en el ámbito comunitario, profesores estudiantes y líderes comunitarios. La preparación implica, además, tener conocimientos de las actividades que realizan las diferentes estructuras sociales enclavadas en la comunidad como espacios formativos que permitan trabajar en redes (dinamización del trabajo de los actores comunitarios en razón de un objetivo común).

Segundo momento. Implementación práctica del tratamiento pedagógico.

5 - Acciones del grupo formativo y los estudiantes de formación sociocultural comunitaria en una comunidad concreta mediante el estudio de caso (caso en comunidad de Santa Rosa) de las problemáticas comunitarias.

Las acciones expresan la comprensión contextual, así como la adecuación, sistematización de los contenidos recibidos, y su enriquecimiento en la comunidad, que les permitan mayor independencia y profundidad en el análisis de esta.

Acciones:

- Determinar conocimientos, tradiciones, historias de vida, experiencias, normas, valores de la comunidad en torno a la unidad de integración o problemática comunitaria específica seleccionada.

Se puede lograr, a partir de diferentes actividades, se ejemplifica con el juego dramático. La escena se presenta como un lugar de encuentro, entre la estructura social; es decir, los elementos de la representación social y la individual. Se construye desde los aportes grupales planteados, a partir de lo cotidiano y es un estimulador de la reflexión. El impacto del método socioeducativo refuerza la conciencia de los sujetos sobre el proceso social, insta a la participación para el desarrollo personal social, enfrenta al sujeto social a las contradicciones de su vida cotidiana, posibilita la adquisición de conocimientos, de destrezas intelectuales, el desarrollo de habilidades de observación y análisis, transforma actitudes y comportamientos a través de un aprendizaje activo y la construcción de un saber colectivo.

Métodos: talleres de participación con sistema de técnicas de trabajo grupal.

El proceso de aplicación está compuesto por un sistema de acciones que en su aplica-

ción se desarrollan en las fases establecidas para la aplicación del estudio de caso en sus fases preactiva, activa y post-activa. Está compuesto por diferentes momentos con sus características.

- Momento inicial: es el momento de inicio, que ayuda a centrar la tarea. Implica el momento de lograr la empatía, a través de saludos y primeros comentarios y un momento más formal en que se usa una rueda de comentarios y algún ejercicio de caldeamiento u otra técnica grupal.

Planteamiento temático específico: es la presentación del tema a trabajar. Se desarrolla mediante una técnica que puede ser un juego dramático, ejercicio de reflexión por subgrupos, preparación de escenas y exposición.

- Momento elaborativo específico: los participantes dan sus opiniones sobre lo planteado, se brindan elementos de análisis, se establecen criterios, se analizan las dificultades desde lo cotidiano según el tema, se ven las perspectivas de alternativas y se llega a un punto de elaboración grupal.
- Momento de integración y cierre: es el momento de reflexión final que permite, tomando distancia, integrar lo trabajado y situar un punto de conclusiones y un punto de llegada grupal.
- A su vez cada momento del proceso está compuesto por acciones.
- Acción: Conformar los grupos de reflexión sobre las diferentes temáticas solicitadas por los propios involucrados y protagonistas, que permitan no sólo una nueva información, sino también la reflexión sobre los problemas que les atañen.
- Acción: Realización de talleres de reflexión, discusiones y debates sobre problemas relacionados con las normas de convivencia y conducta, dirigidos a promocionar de forma directa las normas, reglas, sentimientos, puntos de vista y conductas que se desean en ellos.
- Acción: Colocar a los comunitarios como entes activos a través del juego de roles, permite vivir experimentalmente una situación simbólica, en la que se podrían encontrar los participantes, se fundamenta con los aprendizajes vivenciales y permite una orientación integral válida para el quehacer inter y transdisciplinar de los estudiantes en su formación sociocultural comunitaria.

Esta acción, brinda la oportunidad de decirse y de decir, o sea de conformar un espejo en el cual poder mirar la propia imagen interna. Se trata de vivirla no sólo intelectualmente sino con los sentimientos. Las representaciones sociales salen a flote al conocerse de manera natural cómo se comportan los otros. Es muy motivadora para crear un ambiente de participación, diálogo y debate posterior. Permite identificar, vivenciar y reflexionar sobre representaciones sociales que generan conflictos o frenan el desarrollo armonioso de la vida comunitaria.

Este juego de ficción simbólica activa las capacidades de observación, fabulación y socialización. Representar, es jugar a convertirse en otro, es explorar lo diferente de uno mismo. Requiere un esfuerzo de autoconocimiento, de conocimiento de los otros y de capacidad de adaptación a situaciones nuevas.

- Acción: Utilización de las potencialidades, intereses y preferencias del grupo comunitario para canalizar las conductas aceptadas socialmente y proyectar su posterior valoración por los estudiantes en el proceso formativo sociocultural comunitario.
- Acción: Utilización de los líderes en el grupo, de forma creadora, para movilizar en las actividades con fines transformadores.
- Acción: Dilemas Morales.

Los dilemas morales son situaciones de la vida cotidiana, con cierto grado de complejidad, que implican un conflicto de valores, en el que el respeto a uno de ellos está en contradicción con otro. Consecuentemente, la elección que el sujeto debe realizar es una opción dicotómica, siendo ambas factibles o defendibles, lógicamente ello provoca un problema más o menos significativo que asume la reflexión en una u otra posición.

Cuando el grupo formativo reflexiona sobre las posibles situaciones dilemáticas y las selecciona, a continuación, debe asegurarse, en primer lugar, que, a través del método, sistema de técnicas empleadas el comunitario pueda comprender y su posterior valoración. En su ejecución asume la presentación de las situaciones dilemáticas, luego dará un tiempo para que éstos mediten acerca de las decisiones a tomar, con la intención de evitar respuestas espontáneas y, además, para que asuma con responsabilidad y compromiso las mismas.

Luego abre el debate aplicando las técnicas antes socializadas por ellos. Para la deliberación, escuchan todas y cada una de las opciones que actuarán como agentes movilizados del pensamiento y permitirán avanzar en el desarrollo del juicio moral, descubriendo que hay otras alternativas igualmente válidas, otras miradas, que desde nuestra finitud y limitaciones pasan desapercibidas.

En este tipo de estrategia se sitúa al comunitario como un personaje más dentro del conflicto, en el preciso momento en que debe decidir. Un estudiante u otra persona que haya sido preparado con la acción de los estudiantes y formadores se convierte en animador y abre un abanico de interrogantes tales como:

- ¿Qué crees que debiera hacer el protagonista? ¿Qué piensan que sentirían ustedes si estuviesen en su lugar? ¿Cuál consideran la mejor solución? ¿En qué sentido afirman que es la mejor opción?

En esta parte deben tenerse en cuenta la aceptación y preparación de los formadores para llevarlas a cabo, así como los resultados logrados en la aplicación de las mismas. Consiste básicamente en utilizar una serie de procedimientos destinados a comprobar si se han conseguido o no los objetivos propuestos.

La evaluación se entiende en dos momentos fundamentales:

A lo largo de la realización de la estrategia (evaluación continua o permanente, en la que se mide el desarrollo de las acciones para introducir las correcciones necesarias). Esta evaluación contempla la formación de los estudiantes a través del análisis de sus acciones, la transformación de la comunidad y con ello la necesidad de volver a la cultura presente en otras carreras o de una mejor comprensión de la ya orientada.

Una vez aplicada la estrategia, realizando un análisis comparativo entre los resultados obtenidos antes y después de la aplicación de la misma.

CONCLUSIONES

La estrategia pedagógica parte de las problemáticas comunitarias identificadas en proceso dialógico entre la comunidad y el (CUM). Las unidades de integración y los nodos formativos interdisciplinarios de transposición, expresan las potencialidades de la cultura curricular y comunitaria presentes en las carreras con contenidos con capacidad para incidir en fenómenos sociales o problemas que ocurren en el ámbito comunitario. La formación extensionista sociocultural comunitaria es posible a través de la interacción (CUM) - Comunidad.

REFERENCIAS

DIDRIKSSON, A. (2003). Caracterización y desarrollo de las macro universidades de América Latina y el Caribe. Caracas, IESALC/UNESCO, Colección Respuestas. www.macrouniversidades.org. (2003).

VERA, A. . Humanismo y Medicina, y algunas reflexiones pertinentes. *Revista Colombiana de Cardiología*, 11(6), 2014. p. 270-276.



A aprendizagem através da metodologia ativa de ensino

Diones da Rocha Rosa

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.17

INTRODUÇÃO

O curso de Gestão da Clínica trata do micro gestão de recursos e tecnologias dos serviços de saúde, com foco na administração de unidades hospitalares, visando a melhoria e qualidade do cuidado prestado. Um dos grandes desafios de qualquer região de saúde é manter elevado os padrões clínicos, diminuir os riscos, e aumentar a eficiência e eficácia da assistência.

Um curso que logo no início já mostrou uma temática diferente, espontânea e que se baseia na aprendizagem através do conhecimento de cada um dos alunos que compõe a formação da turma, seja dos que fazem parte de alguma gestão ou dos que atuam na ponta. Acredito que a ideia de trabalhar as experiências de cada um, em cada local e região diferente, seja na assistência ou na gerencia, foi algo enriquecedor e que com certeza formulou novos conceitos e amadureceu de forma significativa as ideias de prerrogativas antes estabelecidas.

Este trabalho de conclusão de curso traz uma trajetória do aprendizado obtido no âmbito da Gestão da Clínica nas Regiões de Saúde, ensino ministrado pelo Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio Libanês. Tal síntese irá contemplar desde o momento da inscrição até a parte final do curso, dando ênfase ao meu primeiro contato com a metodologia ativa de ensino.

O INÍCIO, A INSCRIÇÃO A CONFIRMAÇÃO

Certo dia em conversa com minha gestora a Secretária Municipal de Saúde da época, ela comentou que estavam abertas as inscrições para o Curso de Gestão da Clínica pelo Hospital Sírio Libanês e me perguntou se gostaria de me inscrever, pois o Município de Tanguá havia recebido 4 vagas para seleção de candidatos, de imediato solicitei que ela me indicasse pois seria um aprendizado que contribuiria de forma direta na minha formação além de uma certificação de alto reconhecimento público.

Sendo assim de imediato minha inscrição foi encaminhada pelo meu gestor, pois estou como Coordenador de Urgência e Emergência do Município e como Coordenador Administrativo da Policlínica Municipal Demerval Garcia de Freitas. Tal inscrição solicitou uma série de documentos que comprovassem além de dados pessoais, mas também os cargos e atribuições nos quais estava atuando, bem como portaria de nomeação, memorial descritivo da trajetória profissional, perfil de competência entre outros. Posterior a isso, só restava aguardar o resultado da avaliação documental enviada ao Instituto de Pesquisa do HSL.

Durante alguns dias fiquei na tensão e expectativa de saber se seria selecionado ou não, tinha muito receio por não possuir uma formação a nível de graduação na área Técnica de Saúde, já que sou formado em Letras, mesmo tendo sempre atuado na gestão Hospitalar fiquei com aquela preocupação de que isso poderia ser um ponto negativo sobre mim.

Com o passar dos dias a esperança e expectativa só aumentava, durante este período permaneci acompanhando diariamente para saber se algum resultado havia sido postado, se a lista de aprovados já estava disponível. Até que em um dia, quando em minha rotina de acompanhar as inscrições, vejo que já se encontrava disponível a lista dos candidatos selecionados, de início já bateu aquele nervoso, mas a ansiedade era maior e abri logo o arquivo com os nomes e ao ver que eu era um dos dois selecionados de meu município os sentimentos de surpresa e

felicidade se misturavam. Acredito que até o momento este tenha sido um dos momentos que marcaram minha trajetória curricular e que sem dúvida ficou de forma significativa marcado em minha vida. Sendo assim, aguardava agora o início das aulas.

O PRIMEIRO DIA, A APRESENTAÇÃO

No dia dois de abril foi realizada a abertura oficial dos Cursos de Gestão da Clínica, Regulação em Saúde e o de Preceptores do SUS, tal encontro foi realizado no auditório da Universidade Salgado de Oliveira em Niterói, iniciamos a manhã com alguns membros do Sírio Libanês falando sobre o curso e relatando um pouco da metodologia e aplicação do ensino, de como se daria o decorrer do curso. Logo de início convidaram os gestores municipais para compor a mesa de abertura, e assim mais uma surpresa o convite para representar meu gestor, já que o mesmo não havia comparecido à cerimônia, se já não bastasse o nervoso de estar numa etapa tão esperada e almejada, ainda ter que participar da cerimônia de abertura ao lado daqueles grandes gestores ali presentes.

Neste dia durante toda a manhã, ficamos conhecendo os facilitadores, os coordenadores do Curso pelo IEP, e sabendo além de tudo isso, como ocorreria todo desenvolvimento das atividades e qual o tipo de metodologia aplicada.

FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO

Por anos, os ensinamentos e a formação profissional, principalmente na área de saúde, limitou-se no uso de metodologias tradicionais ⁽¹⁾, o que acabava por reduzir, minimizar o ensino. Deste modo ocorria uma certa separação entre os diversos campos de conhecimento, sem que houvesse uma interlocução dos mesmos.

Portanto, pode-se afirmar que vem sendo trabalhado não a formação de pessoas críticas e capazes de criar, infelizmente há apenas a transmissão de conteúdo, sem o trabalho de reflexão e discussão dos mesmos, o que facilita que estes se tornem pessoas alienáveis.

Fernandes (2003) ⁽²⁾ resume a missão da metodologia ativa como:

(...) desenvolvimento da competência de “aprender a aprender”, englobando “aprender a conhecer”, no sentido de aproveitar as oportunidades oferecidas pela educação durante toda a vida, “aprender a fazer”, a aquisição de competências que permitam aos sujeitos o enfrentamento de diversas situações e o trabalho em equipe nas experiências sociais; “aprender a conviver”, compreender o outro, percebendo e respeitando a pluralidade e a diversidade; e “aprender a ser”, conceber a integralidade do ser humano em seu aspecto físico, biológico, psíquico, espiritual, cultural, social e histórico. Dessa forma, garante-se a formação de um sujeito crítico, criativo, com conhecimento da realidade, com autonomia e discernimento, pautando sua atuação na sensibilidade, no comprometimento social, na ética, na qualidade, na eficiência e na resolutividade (...)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - surge no cenário da educação superior definindo, entre suas finalidades, o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo atual (nacional e regional) e a prestação de serviço especializado à população, estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade. Tais prerrogativas foram reafirmadas pelas Diretrizes Curriculares ⁽³⁾, para a maioria dos cursos da área de saúde, acolhendo a importância do atendimento às demandas sociais com destaque para o Sistema Único de Saúde - SUS. Neste

momento, as instituições formadoras são convidadas a mudarem suas práticas pedagógicas, numa tentativa de se aproximarem da realidade social e de motivarem seus corpos docente e discente a tecerem novas redes de conhecimentos.

Considerando-se, ainda, que a graduação dura somente alguns anos, enquanto a atividade profissional pode permanecer por décadas e que os conhecimentos e competências vão se transformando velozmente, torna-se essencial pensar em uma metodologia para uma prática de educação libertadora ⁽⁴⁾, na formação de um profissional ativo e apto a aprender a aprender. Segundo Fernandes e colaboradores, o aprender a aprender na formação dos profissionais de saúde deve compreender o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, garantindo a integralidade da atenção à saúde com qualidade, eficiência e resolutividade. Portanto, as abordagens pedagógicas progressivas de ensino-aprendizagem vêm sendo construídas e implicam formar profissionais como sujeitos sociais com competências éticas, políticas e técnicas e dotados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, capacitando-os para intervirem em contextos de incertezas e complexidades.

A metodologia ativa exige a problematização, a pesquisa e a elaboração própria, em que o sujeito participa e se envolve em um processo intermitente de investigação e discussão coletiva, buscando a produção de conhecimentos (DEMO, 2004) ⁽⁵⁾.

As metodologias ativas estão putadas em um princípio teórico significativo: a autonomia, algo explícito na invocação de Paulo Freire ⁽⁶⁾. A educação contemporânea deve pressupor um discente capaz de autogerenciar ou autogovernar seu processo de formação. De fato, o termo autonomia, tendo sido empregado no seio da democracia grega para indicar as formas de governo autárquicas - isto é, a *πολις* (pólis = cidade-estado). Sem embargo, a orientação do conceito de autonomia à condição humana pode ser buscada em antigos períodos, como no cristianismo primitivo ⁽¹²⁾. Já nas primeiras comunidades cristãs ⁽⁵⁾, celebrava-se a igualdade entre os homens, na medida em que estes, por terem sido criados como almas individuais, à imagem e semelhança do Pai, pertencem, em igual medida, ao plano e à obra de Deus. Ademais, os humanos têm o livre-arbítrio para receber e aderir, ou não, aos ensinamentos do Cristo.

Se a autonomia pode ser buscada, sob um ponto de vista histórico-conceitual, entre as tradições helênicas e cristãs ⁽⁷⁾, será com o advento da modernidade que o indivíduo, indiviso, se constituirá como um eu capaz de conhecer o mundo e de agir autonomamente no âmbito da ética (sujeito moral), erigindo os valores que nortearão o julgamento e a prática em sua vida social. Foram as coordenadas espaço-temporais propícias - o humanismo renascentista ⁽¹²⁾, a reforma protestante, a revolução científica e a redescoberta do ceticismo antigo - que permitiram a construção do indivíduo moderno, um necessário produto da modernidade burguesa e protestante.

O ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade de cada sujeito ⁽⁸⁾, especialmente no âmbito de uma abordagem progressiva, alicerce para uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói a sua própria história. Esse respeito só emerge no âmago de uma relação dialética ⁽⁹⁾ na qual os atores envolvidos - docente e discente - se reconhecem mutuamente (e aqui se pode recuperar a dialética do senhor e do escravo de Hegel), de modo a não haver docência sem discência, na medida em que as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

A questão que se impõe, ato contínuo, diz respeito ao modo de concretização desse reconhecimento à autonomia do discente. E, uma vez mais, pode-se responder com Freire ⁽¹⁰⁾, ao se propor um processo ensino-aprendizagem que pressuponha o respeito à bagagem cultural do discente, bem como aos seus saberes construídos na prática comunitária. Isto só se torna possível na medida em que o docente tenha como características principais a humildade reconhecendo sua finitude, os limites de seu conhecimento, o ganho substantivo advindo da sua interação com o estudante e a importância de sua avaliação pelo aprendiz - e a amorosidade - especialmente dirigida ao discente e ao processo de ensinar, a partir da adoção de uma atitude de compaixão. A compaixão deve ser entendida como acolhimento radical, pressupondo o deslocamento do eu em direção ao outro, a partir de uma deferência incondicional à inserção deste último no mundo. Afinal, ser compassivo não significa adotar um posicionamento paternalista, fundamentado em um mero sentimento de pena ou comiseração, como compreendido por alguns autores, mas, sim, desenvolver e praticar um amplo respeito à existência.

Ter sempre diante dos olhos - e dentro do coração - o respeito à autonomia parece ser o melhor modo para a compreensão, por parte do binômio docente/discente, do processo de produção, expressão e apreensão do conhecimento, dentro de uma perspectiva de transformação da realidade, afinal, conhecer é transformar (SANDRA MINARD, 2008) ⁽¹¹⁾.

O DESAFIO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA DESCONHECIDA METODOLOGIA ATIVA

Logo no início das atividades percebi que aprenderia algo novo, que este curso seria diferente dos outros antes realizados, fator este que de início me assustou um pouco, mas ao mesmo tempo me motivou a ter dedicação para mergulhar com sede de aprender, o que logo facilitou o meu relacionamento e assimilação com a metodologia ativa de ensino. Até então nunca havia trabalhado com esta metodologia, estava habituado somente aos métodos tradicionais. O trabalho com base em nossos conhecimentos, nosso dia-dia, utilizando nossas experiências e as dos colegas, foi algo totalmente novo, que com certeza foi um aprendizado de excelência e que estimulou a aquisição e reformulação de novos conceitos.

Para enriquecimento e dar um toque maior de realidade nos foi apresentado a cidade fictícia de polis, a qual utilizamos durante todo o curso, identificando problemas, acertos, revendo organizações de saúde, tanto das áreas diretamente ligadas quanto daquelas que paralelamente implicam em algum resultado positivo ou negativo no âmbito da saúde pública.

Durante todo o trajeto percorrido neste aprendizado, foram utilizados as mais diversas ferramentas para o ensino, todos componentes dessa Metodologia, cito: as atividades baseadas em problematizações; a aplicação do Cine Viagem, que geralmente nos trazia um filme que além de sua história principal, apresentava nas entre linhas conceitos ligados a saúde, os quais tínhamos que analisar com um olhar específico, identificando qual foco, qual mensagem o filme relacionava com a área; O próprio trabalho com uma cidade fictícia; As transmissões ao vivo com profissionais do IEP, que aconteciam em algum momento a cada encontro; Enfim, por meio destes diversos métodos o ensino foi enriquecido.

Outro ponto muito interessante de ressaltar é o trabalho em grupos caracterizados como: Afinidade, grupos compostos por membros de uma mesma região e grupo diversidade composto

por membros de diversas regiões e com campos diferentes de trabalho.

Além de toda parte presencial, ainda trabalhamos com conteúdo a distância, pela plataforma EAD do Hospital Sírio Libanês, nesta utilizávamos ferramentas como chats, fóruns, área específicas para os grupos, postagem de slides e por diversas vezes continuávamos a discussão de assuntos iniciados em aula na plataforma.

Como dito no início deste tópico, a aprendizagem através de uma metodologia nova causa um pouco de estranheza, porém, não foi necessário que se passasse muito tempo para aceitação e assimilação da mesma, acredito que isso tenha sido possível graças aos recursos utilizados para aplicação e desenvolvimento da mesma durante todo o curso.

A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DA CLÍNICA PARA MEU CRESCIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Como descrito em meu memorial de trajetória profissional desde meu primeiro trabalho, sempre atuei na área de saúde, mais especificadamente na gestão hospitalar ou de serviços em saúde. Quando comecei a trabalhar, já estava cursando uma graduação em Letras, curso que foi de extrema importância para minha formação, porém, como passar do tempo fui me envolvendo cada vez mais com no campo da saúde e me apaixonando pela área. Durante os anos em que cursava minha graduação, ao mesmo tempo comecei a conquistar mais espaço na gestão em saúde, tendo novas oportunidades e experiências. Acabei por me formar no curso de Letras, não exerci de forma direta, mas como disse foi fundamental para meu crescimento.

Com isso, fui permanecendo na saúde, de onde hoje não me vejo fazendo outra coisa, daí a necessidade de buscar uma nova formação, algo que me trouxesse não só um título, mas também conhecimentos que enriquecessem a minha bagagem profissional e até mesmo pessoal. Através do curso, do aprendizado a cada encontro foi ocorrendo o amadurecimento de ideias, a revisão de conceitos, um aprendizado até mesmo sobre as experiências apresentadas pelos colegas, que por muitas das vezes traziam realidades de seus locais de trabalho, problemas que enfrentavam e que eram similares àqueles por mim enfrentados na minha Unidade.

Acredito que o ponto mais forte não era apenas trazer os problemas, mas sim mostrar o caminho pelo qual foi solucionado ou até mesmo encontrarmos ali juntos uma possível solução para aquela situação.

Uma titulação de especialista em gestão, emitida pelo Hospital Sírio Libanês será sem dúvida um divisor de águas em minha carreira profissional, tenho convicção que muitas portas se abrirão posterior a este curso, não só pelo título mais também por tudo que aprendi e cresci para obtenção do grau, esta foi uma das mais importantes oportunidades de formação que já tive em minha carreira como gestor em saúde.

A RELAÇÃO DO CURSO DE GESTÃO DA CLÍNICA COM MINHA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Durante todo o decorrer do curso, do aprendizado, das experiências trocadas em aula, pude aos poucos ir repensando e remodelando minha atuação profissional na unidade que no

momento gerencio. A especialização em Gestão da Clínica tem um teor estimulador capaz de nos induzir a enxergar horizontes que por vezes ficam impercebíveis na correria do dia-dia.

Cito ainda que o curso funcionou como um precursor para uma pesquisa que não se encerrara com o termino dele. A execução do Projeto Aplicativo (PA) que desde o início sabíamos que aconteceria e que aos poucos foi ganhando uma face, uma roupagem, um problema e uma solução.

No PA tínhamos que encontrar um problema que fosse comum não só no meu município, mas na região (Rio Bonito, Tanguá e Silva Jardim), isso fez com que partisse em busca de um estudo em minha própria unidade, vendo o que não estava funcionando ou que não estava como deveria. Sendo assim vi que lá havia um grande número de atendimentos a pacientes hipertensos e diabéticos, alguns que estavam agudizando e outros que deveriam estar sendo tratados nas unidades de Estratégia de Saúde da Família, ponto em comum com os municípios que compõem minha região de trabalho.

Então nesse momento após realizar vasta busca na unidade, por algo que fosse comum a minha região, acabei encontrando diversos pontos que precisavam de adequações, outros que estavam funcionando de maneira muito regular e atingindo bons resultados, ou seja, creio que este tenha sido uma das participações mais efetivas do curso em meu trabalho, já que foi por meio dele que me instigou a realizar tal pesquisa, que busca no meu ambiente diário, que talvez senão pelo Curso, não sei em que outro momento ocorreria.

Além de levar e crescer profissionalmente devido a elaboração do Projeto Aplicativo, tive a oportunidade de acrescentar mais conteúdo aos meus colegas de trabalho, como ensinando-os a aprender através de seus erros ou dos colegas; a questionarem sem ter vergonha ou até mesmo tomar decisões serias sem o medo de errar, mostrando a eles que é muito pior não tentar.

Bem como diz Rodrigues (1995)⁽³⁾:

“O essencial nessa educação libertadora é ensinar o aluno a pensar, a confiar na sua capacidade, a tomar decisões e a expressar-se livremente. Isso não vai se conseguir através do ensino tradicional, estático, em que o professor é o agente e o aluno o paciente da aprendizagem.”

Entretanto, tenho a certeza que ainda há muita coisa trabalhada no curso que ainda terei a oportunidade de utilizar em meu ambiente de trabalho, cito, os filmes usados no Cine-Viagem que nos foram de suma importância para exercício da reflexão e análise de situações, atividade que provavelmente irei utilizar na capacitação de profissionais, bem como os TBLs (problem based learning), aprendizagem baseada em problemas, as Situações Problemas entre outros métodos que pude aprender com essa especialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eterna e intensa busca ativa e a produção qualificada na área de ensino-aprendizagem, baseadas na vivência prática, seja em qualquer área de gestão, trazem uma contribuição significativa para os campos que a envolvem. A diversificação de cenários de ensino e aprendizagem contribui efetivamente para a qualificação do SUS, pela formação de profissionais adequados às suas demandas e necessidades, e também através do desenvolvimento de projetos

que busquem solucionar os problemas.

Ao fazer uma breve análise do profissional que era antes de participar deste curso, tendo como base meu próprio memorial descritivo de trajetória profissional, vejo claramente em mim as mudanças e as influências sofridas pelo aprendizado e conhecimento adquirido.

Desde que me inscrevi permaneci nos mesmos cargos que ocupava antes, e isso de certa forma contribui para que eu pudesse acompanhar os resultados obtidos. Acredito que tenha conseguido aproveitar esta oportunidade da melhor forma possível, ganhando novas perspectivas e acumulando em todo decorrer da especialização novos conteúdos e grandes conhecimentos, me tornando assim um profissional melhor.

Hoje na reta final de mais este passo em minha formação profissional, tenho a convicção de entrar em outro nível e hoje sentir que galguei degraus, que cresci e aprimorei meus conhecimentos, colaborando com minhas experiências e enriquecendo-me com as dos meus colegas.

Percebo a importância de buscar-se um eterno aprendizado e qualificação, pois só assim nos mantemos detentores do saber, não um saber total, pois esse é inalcançável, mas um eterno aprimoramento daquilo que podemos ser ou até mesmo ofertar ao meio no qual estamos inseridos.

Sendo assim, encerro minha participação nessa especialização com a certeza de que entrei em um nível e hoje saio em outro, com novas perspectivas e novos ideais.

REFERÊNCIAS

1. MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. 3ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUNITEC/ABRASCO, 1994.269 p.
2. FERNANDES, J.D. *et al.* Diretrizes estratégicas para a Implantação de uma Nova Proposta Pedagógica na Escola de Enfermagem da Universidade da Federal da Bahia. Esc. Anna Nery Rev. Enferm., v.56, n.54, p.392-5, 2003
3. RODRIGUES, N. Transitório e o permanente na educação, 10ª ed. São Paulo: Cortez – Autores associados, 1995.
4. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992. 158 p-
5. DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis: Vozes; 2004.
6. MARCHESI A, organizadores. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996.
7. BERBEL NAN. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Interface Comum Saúde Educ 1998.
8. FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. de Kátia de Mello e Silva.3ª ed. São Paulo: Moraes 1980.
9. MITRE. Sandra Minardet Al. Metodologias Ativas de ensino aprendizagem na formação profissional

em saúde: debates atuais (2008).

10. JAEGER W. Cristianismo primitivo e paidéia grega. Lisboa: Edições 70;1991.
11. FREIRE P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1975.
12. RIOS AR. A vontade entre a Grécia clássica e o Cristianismo. In: De Boni LA, organizador. Idade Média: ética e política. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS; 1996. p.13-20.

PARTE II

Especializando: Diones da Rocha Rosa

Memorial descritivo de atividades profissionais

O presente Memorial tem por objetivo descrever a minha trajetória profissional e educacional, destacando as principais atividades que eu já desenvolvi, quanto às atividades que realizo atualmente. Registro, também, nesse documento, os cursos de aperfeiçoamento e atualização que realizei, bem como as minhas perspectivas de estudo e pesquisa em relação a esse curso.

Formação acadêmica e profissional

A minha formação acadêmica começou em 2010, quando iniciei o curso de Graduação Letras, realizado pela Universidade Plínio Leite, UNIPLI, campus Niterói. O papel desempenhado pelos professores nas diferentes disciplinas de minha graduação foi fundamental para o meu envolvimento com as questões da desenvolvidas e sem duvida de extrema importância para aquisição de conhecimentos. Neste mesmo ano, o qual iniciei meu curso de nível superior, participei de um processo seletivo, no qual conquistei a única vaga disponível, para trabalhar em uma Unidade de Pronto Atendimento – UPA 24hs, como técnico de informática. Cerca de três meses após iniciar no meu primeiro trabalho, recebo uma promoção, passando a ser assessor de coordenação, com passar do tempo fui me envolvendo cada vez mais com a área da saúde, porém, mesmo estando em áreas diferentes, continuei minha graduação em Letras, a qual foi significativa na minha formação, na medida em que me ofereceu subsídios para ampliação de conhecimentos nos mais diversos campos de estudo. No ano de 2011, especificadamente no mês de setembro, fui convidado a participar da coordenação interina de uma Base do Serviço de Atendimento Móvel – SAMU 192, o que sem duvida foi uma excelente oportunidade de aprender um pouco mais sobre o serviço móvel e pré hospitalar, fortes componentes das Redes de Urgência e Emergência, neste fiquei até o mês de dezembro de 2012.

Com as eleições e as diversas mudanças na gestão, no ano de 2013 uma nova Coordenação assumiu a Base do SAMU, e eu continuei a fazer parte da gestão da UPA, estando presente em Comissões de óbito e de CCIH, desde sua implantação na Unidade. Nesse período fui me aperfeiçoando na área, fiz alguns cursos de aperfeiçoamento, como: Gestão Pública, Gestão de Projetos, Gestão Administrativa, Gestão do FORMSUS, Curso de Mortalidade materno infantil (em andamento na FIOCRUZ), participei de alguns Seminários de discussão, cito, o Seminário anual do SAMU, e as Conferências Municipais de Saúde.

Em agosto de 2013, aos 21 anos, encerro minha graduação, colando grau no corrente mês. Em setembro fui convidado a assumir a coordenação de uma Policlínica, no município de Tanguá, lá no mesmo período assumi ainda a Coordenação da Rede de Urgência e Emergência, participando ainda de algumas comissões municipais como de CCIH, Sindicâncias Internas na Saúde, entre outras...

Atualmente ocupo ainda os cargos de Assessor de Coordenação na UPA Rio Bonito – RJ e em Tanguá ocupo os cargos de Coordenador da Policlínica Municipal Demerval Garcia de Freitas e Coordenador da Rede de Urgência e Emergência do Município.

Tendo em vista que aprendi a amar a área em que atuo (Saúde), me interessei em fazer especializações no campo, para que possa aperfeiçoar meu trabalho e adquirir conhecimentos, os quais possa utilizar no meu dia-dia, visando prestar um melhor serviço aos usuários.

Perfil de Ingresso

PROJETOS DE APOIO AO SUS

QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL DO INGRESSO

Aluno: Nilson da Rocha Rosa

Registro do perfil do participante no momento do ingresso no Curso de Capacitação em Processos Educacionais na Saúde com ênfase em facilitação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem

Curso: () Regulação em Saúde () Educação em Saúde para Preceptores Gestão da Clínica no SUS

Sexo: masculino () feminino

Idade: até 25 anos () 26 a 35 anos () 36 a 45 anos () 46 a 55 anos () 56 a 65 anos () acima de 65 anos

Vinculação profissional atual: setor público () setor privado () público e privado () terceiro setor () outro, especificar

1. Curso de graduação e ano conclusão: *Letras - 2013*

2. Pós-graduação:

2.1. Pós-Graduação Lato Sensu (especialização): Não () Sim Especificar:

2.2. Residência: Não () Sim Especificar:

2.3. Mestrado: Não () Sim Especificar:

2.4. Doutorado: Não () Sim Especificar:

3. Experiência em pesquisa: Não () Sim

4. Experiência em gestão na área da saúde ou gestão educacional: () Não Sim

4.1. Gestor: () Não Sim

4.2. Gerente: Não () Sim

4.3. Diretor: Não () Sim

4.4. outro, especificar

5. Experiência em educação: () Não Sim

5.1. Em docência tradicional: () Não Sim

5.2. Com metodologias ativas: () Não Sim

5.3. Em Educação à Distância: Não () Sim

5.4. Em integração ensino-serviço: Não () Sim

5.5. Em atividades de preceptoria e/ou tutoria em cenários de prática: () Não () Sim

6. Experiência em atenção à saúde: () Não Sim

6.1. Cuidado individual: Não () Sim

6.2. Cuidado coletivo: Não () Sim

6.3. Atenção Primária ou ESF: Não () Sim

6.4. NASF: Não () Sim

6.5. Atenção Especializada: () Não () Sim

6.6. Urgência e Emergência: () Não Sim

6.7. Hospitalar: () Não Sim

6.8. outro, especificar:

7. Experiência em Apoio Técnico à Atenção à Saúde: () Não Sim

7.1. Apoio Diagnóstico e Terapêutico: Não () Sim

7.2. Assistência Farmacêutica: () Não () Sim

7.3. Vigilância: Não () Sim

7.4. Informação: () Não Sim

7.5. Saúde Coletiva: Não () Sim

7.6. Regulação: () Não Sim

7.7. Grupos/Equipes Técnicas: Não () Sim

7.8. outro, especificar:

8. Comentários:

Minhas expectativas

A minha principal expectativa ao realizar um curso de especialização na área de saúde, principalmente sendo em uma instituição bem conceituada como o Instituto de Ensino e Pesqui-

sa do Hospital Sírio Libanês, é sem dúvida a oportunidade de aprender e aprimorar meus conhecimentos. Um outro muito importante a se ressaltar é que atualmente não possui uma titulação específica na área em que atuo, que é a administração de serviços em saúde e com certeza essa formação estará mudando isso. Espero poder aprender e contribuir de forma efetiva e participativa durante todo o curso.



O único Deus

Antonio Delzumir Pessoa da Silva

Discente do curso de Licenciatura em Ciência da Religião pelo Centro Universitário Cidade Verde – UNICV – Maringá-PR

DOI: 10.47573/aya.5379.2.182.18

RESUMO

A crença em um único Deus é central para muitas religiões ao redor do mundo. Esta crença é baseada na ideia de que há apenas um ser supremo que governa e controla o universo. A Bíblia, sagrada para os cristãos, contém várias passagens que reforçam a crença em um único Deus. Por exemplo, Deuteronômio 6:4 afirma: “Ouve, Israel, o Senhor nosso Deus é o único Senhor”. Além disso, Deus é visto como sendo todo-poderoso e onisciente, capaz de fazer qualquer coisa que desejar e conhecedor de tudo o que acontece no universo. A Bíblia também reforça a onisciência e onipotência de Deus em passagens como Jeremias 32:17: “Ah Senhor Deus! Eis que fizeste os céus e a terra com o teu grande poder e com o teu braço estendido; coisa alguma te é demasiado difícil”. Deus é também visto como sendo onipresente, ou seja, presente em todos os lugares ao mesmo tempo. Salmo 139:7-8 afirma: “Para onde me irei do teu Espírito, ou para onde fugirei da tua face? Se subir ao céu, lá tu estás; se fizer no inferno a minha cama, eis que tu ali estás”. Além disso, Deus é considerado a fonte de toda a verdade e da moralidade, e é frequentemente descrito como sendo amoroso, misericordioso e justo. João 3:16 afirma: “Porque Deus amou o mundo de tal maneira que deu o seu único filho, para que todo aquele que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna”. Por fim, a crença em um único Deus é frequentemente associada à adoração e à prática religiosa, como vemos em Êxodo 20:3-5, que proíbe a adoração de outros deuses além do Senhor: “Não terás outros deuses diante de mim. Não farás para ti imagem esculpida, nem figura alguma do que há em cima no céu, nem embaixo na terra, nem nas águas debaixo da terra; não te encurvarás diante delas, nem as servirás”.

Palavras-chave: unidade. onisciência. onipotência. onipresença. fonte da verdade. amoroso, adoração. referências bíblicas.

INTRODUÇÃO

A crença em um único Deus é uma das bases de diversas religiões e culturas ao redor do mundo. A concepção de um ser supremo com características divinas, tais como onisciência, onipotência e onipresença, tem sido um tema comum em muitas religiões, incluindo o cristianismo, o islamismo e o judaísmo. A ideia de que Deus é a fonte da verdade e da moralidade, além de ser amoroso, misericordioso e justo, é também frequentemente associada com a crença em um único Deus.

A Bíblia, o livro sagrado do cristianismo, é uma fonte de referência para muitos desses conceitos. As referências bíblicas ajudam a respaldar as crenças dos fiéis, demonstrando que essas características são atributos divinos. A onisciência de Deus é descrita em diversos versículos bíblicos, assim como a sua onipotência e onipresença. Além disso, a Bíblia mostra que Deus é a fonte da verdade e da moralidade, e que é amoroso, misericordioso e justo. A adoração, por sua vez, é frequentemente associada com a crença em um único Deus, e a Bíblia também traz diversas referências sobre essa prática religiosa.

Em resumo, a crença em um único Deus é fundamentada em uma série de características, todas elas presente nas referências bíblicas. A compreensão dessas características divinas ajuda a formar a base das crenças religiosas de muitas pessoas, e é através da adoração e da prática religiosa que os fiéis procuram estabelecer uma conexão mais profunda com o ser supremo.

DESENVOLVIMENTO

Unidade

A crença em um único Deus é baseada na ideia de que há apenas um ser supremo que governa e controla o universo.

A crença na unidade de Deus é uma das características mais fundamentais da maioria das religiões monoteístas, como o judaísmo, o cristianismo e o islamismo. Acredita-se que Deus é uma entidade única e indivisível, que governa e controla o universo inteiro. Como afirma Deuteronômio 6:4, “Ouve, Israel, o Senhor nosso Deus é o único Senhor”.

“Deus é o ser absoluto, único e perfeito. Ele é o criador de todas as coisas e mantém a ordem do universo” (KLEIN, 2001, p. 43).

A ideia de um único Deus está presente desde tempos antigos, em muitas culturas e religiões ao redor do mundo. A crença na unidade de Deus é geralmente associada à ideia de que Deus é a fonte de toda a existência, a causa primeira e a base de todo o ser. De acordo com Isaías 44:6, “Assim diz o Senhor, Rei de Israel, e seu Redentor, o Senhor dos Exércitos: Eu sou o primeiro e eu sou o último, e além de mim não há Deus.”

Para os adeptos das religiões monoteístas, a crença na unidade de Deus tem profundas implicações em suas vidas espirituais e práticas religiosas. Acredita-se que essa crença traz uma sensação de ordem e propósito ao universo, e oferece uma fonte de orientação e significado para a vida humana. Além disso, a unidade de Deus é frequentemente vista como uma fonte de unidade e harmonia entre as pessoas, independentemente de suas diferenças culturais, raciais ou étnicas. Como afirma Efésios 4:4-6, “Há um só corpo e um só Espírito, assim como a esperança para a qual vocês foram chamados é uma só; há um só Senhor, uma só fé, um só batismo; um só Deus e Pai de todos, que é sobre todos, por meio de todos e em todos.”

Embora a crença na unidade de Deus seja uma ideia comum em muitas religiões, há diferenças significativas nas concepções e interpretações dessa ideia entre as várias tradições religiosas. Por exemplo, algumas religiões monoteístas acreditam que Deus é uma entidade pessoal, enquanto outras veem Deus como uma presença abstrata ou impessoal. No entanto, a crença fundamental na unidade de Deus permanece uma característica central da maioria das religiões monoteístas em todo o mundo. Como afirma 1 Coríntios 8:6, “Contudo, para nós há um único Deus, o Pai, de quem vêm todas as coisas e para quem vivemos; e um só Senhor, Jesus Cristo, por meio de quem vieram todas as coisas e por meio de quem vivemos.”

Onisciência

Deus é considerado como sendo todo-poderoso e onisciente, ou seja, conhecedor de tudo o que acontece no universo.

Uma das características mais fundamentais de Deus, conforme descrito nas religiões monoteístas, é a sua onisciência, ou seja, o seu conhecimento completo e perfeito de todas as coisas que ocorrem no universo. Como afirmado em 1 João 3:20, “Deus é maior do que o nosso coração e conhece todas as coisas.”

A onisciência de Deus é uma crença central nas tradições religiosas, pois fornece uma sensação de ordem e propósito ao universo. Acredita-se que Deus sabe tudo o que já aconteceu, está acontecendo agora e acontecerá no futuro. Como afirmado em Isaías 46:9-10, “Lembrem-se das coisas passadas, das coisas antigas que eu sou Deus, e não há outro; eu sou Deus, e não há nenhum como eu. Desde o princípio anuncio o que há de vir, e desde a antiguidade, as coisas que ainda não aconteceram. Digo: o meu propósito permanecerá de pé, e farei tudo o que me agrada.”

A onisciência de Deus também está associada à ideia de que ele é um juiz justo e compassivo. Acredita-se que Deus conhece os pensamentos e intenções do coração humano, e que ele irá recompensar aqueles que praticam o bem e punir os que praticam o mal. Como afirmado em Salmos 139:1-2, “Senhor, tu me sondas e me conheces. Sabes quando me sento e quando me levanto; de longe percebes os meus pensamentos.”

Para muitos adeptos das religiões monoteístas, a crença na onisciência de Deus é uma fonte de conforto e orientação espiritual. Acredita-se que Deus guia e protege aqueles que depositam sua fé nele, e que ele oferece sabedoria e orientação para enfrentar as dificuldades da vida. Como afirmado em Provérbios 2:6-7, “Pois o Senhor dá sabedoria, e da sua boca vêm o conhecimento e a compreensão. Ele reserva a sensatez para os justos, é um escudo para quem anda com integridade.”

Embora a crença na onisciência de Deus seja uma ideia comum em muitas religiões, há diferenças significativas nas concepções e interpretações dessa ideia entre as várias tradições religiosas. Algumas religiões monoteístas acreditam que Deus é um ser pessoal que interage diretamente com a humanidade, enquanto outras veem Deus como uma presença impessoal e transcendental. No entanto, a crença fundamental na onisciência de Deus permanece uma característica central da maioria das religiões monoteístas em todo o mundo. Como afirmado em Hebreus 4:13, “Nada, em toda a criação, está oculto aos olhos de Deus. Tudo está descoberto e exposto diante dos olhos daquele a quem temos de prestar contas.”

Onipotência

Deus é considerado todo-poderoso e capaz de fazer qualquer coisa que desejar.

A onipotência de Deus é uma das características mais fundamentais do conceito de Deus nas religiões monoteístas. Como afirmado em Jó 42:2, “Eu sei que podes fazer tudo, e que nenhum dos teus planos pode ser impedido.”

A crença na onipotência de Deus se baseia na ideia de que Deus é capaz de fazer qualquer coisa que desejar, sem limitações ou restrições. Como afirmado em Jeremias 32:17, “Ah, Soberano Senhor! Tu fizeste os céus e a terra com o teu grande poder e com o teu braço estendido. Nada é impossível para ti.”

Para muitos adeptos das religiões monoteístas, a crença na onipotência de Deus é uma fonte de conforto e segurança, pois acredita-se que Deus é capaz de ajudar e proteger aqueles que depositam sua fé nele. Como afirmado em Mateus 19:26, “Para o homem isso é impossível, mas para Deus tudo é possível.”

No entanto, também é importante notar que a onipotência de Deus não significa que ele

fará tudo o que queremos ou que pedimos. A vontade de Deus pode ser diferente da nossa e, muitas vezes, precisamos confiar em sua sabedoria e planos para nossas vidas. Como afirmado em Isaías 55:8-9, “Porque os meus pensamentos não são os vossos pensamentos, nem os vossos caminhos são os meus caminhos, diz o Senhor. Porque, assim como os céus são mais altos do que a terra, assim são os meus caminhos mais altos do que os vossos caminhos, e os meus pensamentos mais altos do que os vossos pensamentos.”

Em suma, a crença na onipotência de Deus é uma das principais características de muitas religiões monoteístas, e é sustentada por várias passagens bíblicas que afirmam o poder e a autoridade de Deus sobre todas as coisas.

Onipresença

Deus é visto como sendo onipresente, ou seja, presente em todos os lugares ao mesmo tempo.

A onipresença de Deus é uma das características mais fundamentais do conceito de Deus nas religiões monoteístas. Como afirmado em Jeremias 23:24, “Acaso, alguém poderá esconder-se em algum lugar sem que eu o veja? Sou eu o Deus que está em toda parte e não apenas em um lugar.”

A crença na onipresença de Deus se baseia na ideia de que Deus está presente em todos os lugares ao mesmo tempo. Isso significa que não há lugar onde Deus não esteja presente, como afirmado em Salmos 139:7-8: “Para onde irei para escapar do teu Espírito? Para onde fugirei da tua presença? Se eu subir aos céus, lá estás; se descer ao Sheol, lá estás também.”

Para muitos adeptos das religiões monoteístas, a crença na onipresença de Deus é uma fonte de conforto e segurança, pois acredita-se que Deus está sempre presente, acompanhando e protegendo aqueles que depositam sua fé nele. Como afirmado em Deuteronômio 31:6, “Sejam fortes e corajosos. Não tenham medo nem fiquem apavorados diante deles, pois o Senhor, o seu Deus, vai com vocês; nunca os deixará, nunca os abandonará.”

No entanto, também é importante notar que a onipresença de Deus não significa que ele está fisicamente presente em todos os lugares, como se fosse uma entidade física. É uma presença espiritual que permeia todo o universo, como afirmado em Efésios 4:6: “um só Deus e Pai de todos, que é sobre todos, por meio de todos e em todos.”

Em suma, a crença na onipresença de Deus é uma das principais características de muitas religiões monoteístas, e é sustentada por várias passagens bíblicas que afirmam a presença de Deus em todo o universo.

Fonte da verdade

Deus é visto como sendo a fonte de toda a verdade e da moralidade.

Uma das principais características de Deus é ser visto como a fonte de toda a verdade e da moralidade. Isso significa que todas as verdades fundamentais do universo - incluindo aquelas que governam a existência humana - são vistas como derivadas de Deus. Conforme afirmado em João 14:6, “Eu sou o caminho, a verdade e a vida. Ninguém vem ao Pai, a não ser por mim.”

A crença na fonte da verdade de Deus se baseia na ideia de que Deus é a fonte de toda a existência e de todas as coisas boas. Como afirmado em Tiago 1:17, “Toda boa dádiva e todo dom perfeito são lá do alto, descendo do Pai das luzes, em quem não pode existir variação ou sombra de mudança.” Isso significa que, como a fonte de toda a bondade, Deus também é a fonte de toda a verdade e da moralidade.

Para muitos adeptos das religiões monoteístas, a crença na fonte da verdade de Deus é uma fonte de conforto e orientação, pois acreditam que podem encontrar respostas confiáveis e seguras para suas perguntas sobre a vida e a existência em Deus. Como afirmado em Provérbios 2:6, “Porque o Senhor é quem dá sabedoria; de sua boca procedem o conhecimento e o discernimento.”

No entanto, também é importante notar que, embora muitas verdades fundamentais sejam derivadas de Deus, a interpretação humana dessas verdades pode ser influenciada por fatores culturais e pessoais. Como afirmado em 1 Coríntios 13:12, “Agora vemos apenas um reflexo obscuro, como em um espelho; mas, então, veremos face a face. Agora conheço em parte; então, conhecerei plenamente, da mesma forma como sou plenamente conhecido.”

Em resumo, a crença na fonte da verdade de Deus é uma das principais características de muitas religiões monoteístas, e é sustentada por várias passagens bíblicas que afirmam a fonte da existência e da bondade em Deus.

Amoroso

Deus é frequentemente descrito como sendo amoroso, misericordioso e justo.

Uma das principais características de Deus é ser amoroso, misericordioso e justo. Como afirmado em 1 João 4:8, “Quem não ama não conhece a Deus, porque Deus é amor.” Isso significa que o amor é visto como um aspecto fundamental da natureza de Deus, e que é através do amor de Deus que os seres humanos são capazes de experimentar a verdadeira felicidade e plenitude.

Além disso, Deus é frequentemente descrito como sendo misericordioso e perdoador. Conforme afirmado em Salmos 103:8, “O Senhor é compassivo e misericordioso, mui paciente e cheio de amor.” Essa misericórdia é vista como uma expressão do amor de Deus, que se estende a todas as criaturas.

Ao mesmo tempo, Deus é visto como sendo justo e justo em todas as suas ações. Como afirmado em Deuteronômio 32:4, “Ele é a Rocha, suas obras são perfeitas, e todos os seus caminhos são justos. Deus fiel, que não comete erros, justo e reto ele é.”

A crença em um Deus amoroso, misericordioso e justo é fundamental para muitas religiões monoteístas, e é vista como uma fonte de conforto e orientação para muitos adeptos. Como afirmado em Romanos 8:38-39, “Pois estou convencido de que nem morte nem vida, nem anjos nem demônios, nem o presente nem o futuro, nem quaisquer poderes, nem altura nem profundidade, nem qualquer outra coisa na criação será capaz de nos separar do amor de Deus que está em Cristo Jesus nosso Senhor.”

Em resumo, a crença em um Deus amoroso, misericordioso e justo é uma das principais características de muitas religiões monoteístas, e é sustentada por várias passagens bíblicas

que afirmam a natureza amorosa e justa de Deus.

Adoração

A crença em um único Deus é frequentemente associada à adoração e à prática religiosa.

A adoração a Deus é uma parte fundamental da crença em um único Deus, e é frequentemente mencionada na Bíblia como uma prática importante na vida religiosa. O livro de Salmos, por exemplo, é repleto de hinos e canções de adoração a Deus. O Salmo 95:6 diz: “Ó, vinde, adoremos e prostremo-nos; ajoelhemos diante do Senhor, que nos criou”. Além disso, a adoração a Deus é frequentemente mencionada em outras partes da Bíblia, incluindo o Novo Testamento. Em João 4:23-24, Jesus disse: “Mas a hora vem, e agora é, em que os verdadeiros adoradores adorarão o Pai em espírito e em verdade, porque o Pai procura a tais que assim o adorem. Deus é Espírito, e importa que os que o adoram o adorem em espírito e em verdade”. A adoração a Deus, portanto, é vista como uma parte importante da crença em um único Deus e é considerada uma forma de demonstrar reverência e submissão ao ser supremo que governa e controla o universo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, as crenças sobre Deus têm sido objeto de reflexão por muitos séculos e são fundamentais para muitas religiões ao redor do mundo. A partir das explanações aqui apresentadas, podemos concluir que a concepção de um único Deus é uma característica presente em muitas religiões e culturas, e é baseada em diversas crenças, tais como: a unidade de Deus, sua onisciência, onipotência e onipresença, a fonte da verdade, o amor e a adoração. A Bíblia, como uma fonte importante de muitas religiões, foi utilizada para respaldar algumas dessas crenças. A crença em um único Deus é uma das mais importantes e influentes na história da humanidade, afetando a forma como as pessoas compreendem o mundo e agem em relação a ele. Independentemente das diferenças entre as religiões, a concepção de um único Deus é um elemento comum que une muitos crentes em sua busca por um significado e propósito na vida.

REFERÊNCIAS

Boff, Leonardo; Boff, Clodovis. Teologia da libertação no debate atual, f. 43. 1984. 86 p.

Brasil, Sociedade Bíblica do. Bíblia Sagrada RA - Almeida Revista e Atualizada: Com notas, referências cruzadas e palavras de Jesus em vermelho. Sociedade Bíblica do Brasil, v. 2, f. 1737, 2010. 3474 p.

Cleto, Albino Mamede *et al.* Catecismo da Igreja Católica, f. 345. 1992. 689 p.

Cristo, Escriba de. JAVÉ, O DEUS DA BÍBLIA: TEOLOGIA. Editora Bibliomundi, v. 3, f. 68, 2022. 136 p.

Grudem, Wayne A. Teologia sistemática: atual e exaustiva, f. 523. 1993. 1046 p.

Jeremias, Joachim. Teologia do Novo Testamento, f. 252. 2007. 504 p.

Kaschel, Werner; Zimmer, Rudi. Dicionário da Bíblia de Almeida: 2a edição. Sociedade Bíblica do Brasil, v. 2, f. 248, 2014. 495 p.

Libânio, J. B. Teologia da revelação a partir da modernidade. Edicoes Loyola, v. 1, f. 242, 2020. 484 p.

McGrath, Alister. Teologia natural: Uma nova abordagem. Vida Nova, v. 3, f. 184, 2020. 368 p.

Schaeffer, Francis. A obra consumada de Cristo. Editora Cultura Cristã, v. 3, f. 155, 2023. 310 p.

(Santo), Tomás de Aquino. Suma teológica VI. Edicoes Loyola, v. 1, f. 361, 2004. 721 p.



Isaac Newton e suas intenções com o cristianismo, em contrapartida com o sucesso de Maomé: a irmandade Ariana e a Seita Maimonidas

Welken Charlois Gonçalves

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.182.19

RESUMO

O estudo se baseia em Isaac Newton e suas intenções como membro da Royal Society de Londres, em sua proposta na formação de um rebanho cristão no mundo e ocidente. Embasados em argumentos como Keynes e Voltaire que descreveram a história de Isaac Newton no mundo político.

Palavras-chave: cristianismo. política. estudo.

ISAAC NEWTON

François-Marie Arout, mais conhecido pelo pseudônimo Voltaire (1694-1778), foi um filósofo iluminista francês, um estudioso de todas as culturas mundiais e entusiasta da liberdade em oposição ao absolutismo e Igreja Católica foi expulso da França e se refugiou em Londres, Inglaterra. Entrou para a loja Maçônica de Londres aos 65 anos. A Grande Loja Unida da Inglaterra (em inglês, *United Grand Lodge of England*) é o corpo diretivo da Maçonaria na Inglaterra e em País de Gales, embora tenha Lojas jurisdicionadas em outros países, em especial membros da *Commonwealth*. É a principal Obediência Maçônica do mundo, sendo a mais antiga Potência em atividade.

Enfatizou as grandes teorias de Isaac Newton em suas obras louvando o pensamento de Isaac Newton e que o mesmo desenvolveu na Inglaterra e para o mundo científico, onde transformou a Filosofia Natural em Física como ciência através do método científico moderno, entretanto vale ressaltar que Isaac Newton sofreu grandes influências de pensamentos de filósofos do Racionalismo e Empirismo, o mesmo declara que não fez nada sozinho e diz “Se enxerguei mais longe porque estava sobre ombros de gigantes”, isso quer dizer, segundo autores remetem que Newton sofreu influências de filósofos como o pensamento que da Filosofia Moderna o ceticismo em relação às crenças antigas e às crenças costumeiras, a valorização da razão, a tentativa de estabelecer os limites do conhecimento humano e do modo como podemos conhecer o mundo verdadeiramente e a valorização de uma vida política que entende a existência de um elo entre política e conhecimento. Nesse período, destacam-se pensadores como Galileu Galilei, Isaac Newton, René Descartes (Criador do método Científico e Pai do Racionalismo), David Hume, Francis Bacon, John Locke, Thomas Hobbes, Baruch de Spinoza, entre outros. Podemos elencar como duas grandes correntes epistemológicas da modernidade o racionalismo e o empirismo, além de destacar, como figura principal da teoria política moderna, o contratualismo, que influenciou fortemente o pensamento iluminista e teorias políticas posteriores, como o socialismo e o liberalismo.” Na Física foi influenciado pelo efervescente pensamento de Galileu Galilei, Giordano Bruno, Copérnico e Kepler. Isso é que os artigos científicos, teses, dissertações e livros remetem no Brasil e no Exterior quando tentar desmitificar a ciência como uma construção de um conjunto se restringindo a Inglaterra e França pelo efervescente pensamento de Iluminista e um paradigma de um Cientista construtor da ciência. Em contrapartida Livro de Cálculo como, o adotado em universidades James Stewart faz referência a frase de Newton cita a frase e faz referência ao seu professor Isaac Barrow.

Contudo Voltaire exalta Isaac Newton, por que o filósofo estava na Inglaterra e ser financiado pela Coroa Britânica, e sendo membro de ordens filosóficas, digo isso porque o filósofo nunca cita o pensamento de Frederich Leibniz, o alemão, esta era dá ordens Rosa Cruz e considerados Newton e Leibniz o inventores do Cálculo, houve uma disputa acirrada por seguidores defensores de um e de outro por décadas na Europa. Contudo Leibniz, sendo um bibliotecário, fundou a academia Prussiana Científica na Alemanha e não tinha caráter, no final de sua vida só seu secretário foi em seu enterro, mas possuiu forte influência, onde sugeriu a expulsão dos Mouros da Alemanha ao Príncipe. É reconhecido o desenvolvimento do cálculo a Isaac Newton e Leibniz, alguns físicos, como Isaac Asimov afirmam que Leibniz tinha um intelecto superior ao de Newton.

Em resumo Newton e Leibniz, foram influenciados por vários pensamentos que emergiram no Renascimento na Europa, como principalmente os problemas da quadratura, fluxões, cinemática, basicamente os problemas infinitesimal e o Teorema Fundamental do cálculo já existiam e trabalhos como Fermat, Pascal influenciaram profundamente Newton, e a notação e noção de do cálculo diferencial e integral partiram de séries que já eram estudados por matemáticos franceses e italianos, assim como trabalhos como a cinemática de Torricelli e Galileu e o discreto partiu do pensamento de séries. Com o francês, Cauchy teve-se o principal desenvolvimento das noções básicas do Cálculo Contemporâneo, porém o esforço de Cauchy e de D'Alembert não é reconhecido pelo seu forte impacto no mundo científico, os principais influenciadores do pensamento da geometria, álgebra, trigonometria e afins da matemática foram as escolas pré-socráticas em seu desenvolvimento, como por exemplo, um problema que resulta do desenvolvimento de séries está o paradoxo de Zenão, para todo o desenvolvimento da escola pré-socrática e platônica, vide o livro Carl Boyer "A História da Matemática".

Dito isso, um breve resumo de Isaac Newton, vamos ao Sir Isaac Newton da *Royal Society* de Londres, Newton depois de um segundo colapso nervoso em 1693, Newton aposentou-se da pesquisa. Várias razões para este colapso foram propostas: envenenamento químico por causa de seus experimentos, frustração com as pesquisas ou problemas relativos à sua crença religiosa. O objetivo da crença religiosa de Isaac Newton é questionável e o principal tema do artigo, primeiro diante de temas do renascimento ele ressuscitaram o pensamento grego e seu modo de vida, o que era comum que filósofos como gregos e Leonardo da Vinci se relacionavam com jovens aprendizes, mas a sexualidade de Isaac Newton nunca é questionada, com o tema do estudo o principal exposto é a carta de, o principal economista do imperialismo inglês durante o governo de Churchill e a Segunda Guerra Mundial. Relata que Newton teve uma caixa de escritos que ficou fechada por 200 anos e seus escritos apocalípticos se encontram no estado de Israel de hoje.

O trecho de Keynes fala que Newton ainda muito jovem abandonou a crença ortodoxa da Santíssima Trindade. Nessa época os socinianismo constituem uma seita Ariana importante entre os círculos intelectuais. É possível que Newton tenha sofrido influência sociniana, mas Keynes pensa que não. E relata que Newton que Newton era um monoteísta judaico das escolas Maimônides. Chegou a esta conclusão, não baseado em argumento racionais e céticos, mas baseado inteiramente na interpretação das autoridades antigas. Estava persuadido que os documentos revelados não sustentaram as doutrinas da Trindade que eram devidas a posteriores falsificações. O Deus revelado era um único Deus. A irmandade Ariana influenciou fortemente o pensamento na Europa e se refere a Arius (256/336) que foi condenado no Egito por afirmar

e condenar que Jesus não é a encarnação de Deus como a igreja adota e sim Jesus só era um homem comum representante da igreja. Socinianos seguidores do humanista Socinus do século XVI, opunham-se contra expressões ortodoxas da cristandade; opunham-se às doutrinas da Trindade, do pecado original, da predestinação, etc. Em 1689 teve o Ato da Tolerância que não perdoou os que não aceitavam o dogma da Trindade. Keynes, afirma na condição que Newton era um Cristão efervescente, contudo o argumento de Voltaire que faz sobre Isaac Newton, coloca em dúvida suas intenções sendo membro ilustre do parlamento do imperialismo inglês. Vede: ocorrem revoluções nas opiniões como nos impérios. O partido de Ário, após trezentos anos de triunfo e doze séculos de esquecimento, renasce, enfim, das cinzas. Mas perde tempo reaparecendo numa época em que o mundo está saciado de disputas e seitas. Ademais, é muito pequeno para obter a liberdade das assembleias públicas; consegui-lo-á tornando-se mais numeroso, mas tudo anda tão morno hoje em dia que não há muita oportunidade para que surja uma religião nova ou renovada. Não é engraçado que Lutero, Calvino, Zuínglio, e todos os escritores que não podemos ler, tenham fundado seitas que dividem a Europa; que o ignorante Maomé tenha dado uma religião à Ásia e à África, e que os Srs. Newton, Clarke, Locke, Le Clerc, os maiores filósofos e as melhores penas de seu tempo, tenham conseguido com dificuldade estabelecer um pequeno rebanho que diminui dia a dia?

A Inglaterra é considerada a Nova Israel pelo povo judeu, Albert Einstein também pertenceu a irmandade sionista. Isaac Newton se tornou rico na Inglaterra. Quais seriam as reais intenções de Isaac Newton com a religião no imperialismo Inglês, como por exemplo a companhia de Maurício de Nassau em que afirmava que “O Povo é um rebanho que se tosquia” e teve eminentes escritos nas grandes navegações e uma tentativa de consolidação de império Holandês. Voltaire também, cita a condição na história de judeus e muçulmanos, em que cita que judeus foram justos e que árabes roubaram tanto. Abraão é um desses nomes célebres na Ásia Menor e na Arábia, como Thot entre os egípcios, o primeiro Zoroastro na Pérsia, Hércules na Grécia, Orfeu na Trácia, Odin nas nações setentrionais e tantos outros mais conhecidos por sua celebridade do que por uma história bem comprovada. Não falo aqui senão da história profana, pois quanto à dos judeus, nossos mestres e nossos inimigos, em quem cremos e que detestamos, tendo sido a história desse povo visivelmente escrita pelo próprio Espírito Santo, temos por ele os sentimentos que devemos ter. Dirijo-me apenas aos árabes; que se gabam de descender de Abraão por Ismael; que acreditam ter sido esse patriarca o fundador de Meca, onde teria morrido. O fato é que a raça de Ismael foi infinitamente mais favorecida por Deus do que a raça de Jacó. Uma e outra, é verdade, produziram ladrões. Mas os ladrões árabes foram incomparavelmente superiores aos ladrões judaicos. Os descendentes de Jacó não conquistaram mais que uma faixa de terra insignificante, que perderam. Os descendentes de Ismael avassalaram parte da Ásia, parte da África e parte da Europa, edificaram um império mais vasto que o império dos romanos e enxotaram os judeus de suas cavernas - que estes chamavam terra da promessa.

REFERÊNCIAS

VOLTAIRE. Cartas Inglesas e Escritos Filosóficos: SÉTIMA CARTA Sobre os Socinianos ou Arianos ou Antitrinitários

KEYNES, Jhon Maynard. Newton: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol05a14.pdf>

BOYER, Carl B. História da Matemática; tradução: Elza F. Gomide. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 1974.

REZENDE, Wanderley Moura. O ensino de cálculo: dificuldades de natureza epistemológica; 2003

VEJA mais sobre “Filosofia Moderna” em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/filosofia-moderna.htm>.

Organizadores



Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar.

<http://orcid.org/0000-0002-6328-1714>

E-mail: abasquerote@yahoo.com.br



Dr. Eduardo Pimentel Menezes

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Bacharel em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Especialista em Planejamento e Técnicas de Ensino pela UNIGRANRIO, Mestre em Educação pela Universidade Salgado de Oliveira, Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Pós doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal Fluminense, Consultor Institucional do MEC, Consultor ad hoc da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep), Parecerista da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), Integrante do Conselho Editorial Permanente e do Conselho Científico Permanente da Editora CRV, Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Professor Adjunto do curso de Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

<https://orcid.org/0000-0002-9445-7698>

E-mail: epmenezes30@gmail.com

Índice Remissivo

A

abordagem 18, 23, 25, 29, 38, 43, 47, 53, 61, 71, 75, 78, 80, 81, 82, 84, 87, 88, 90, 95, 96, 104, 106, 108, 110, 113, 141, 144, 145, 168
adultos 11, 167, 168, 176, 177
aprendizado 17, 22, 23, 30, 33, 36, 38, 40, 47, 53, 56, 61, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72
aprendizagem 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 47, 50, 53, 55, 56, 58, 59, 84, 59, 84, 59, 60, 65, 69, 72, 76, 79, 106, 83, 84, 110, 86, 87, 92, 93, 94, 95, 110, 100, 111, 100, 111, 100, 120, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 165, 127, 129, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 151, 153, 154, 155, 156, 160, 161, 162, 163, 164, 166
avaliação 27, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41

C

capacidades 18, 43, 49
cárcere 11, 167, 168, 172, 174, 177
comportamental 15, 102, 103, 106
cristianismo 216, 225, 226, 232, 233
currículo 168, 174, 177, 179

D

desenvolvimento 13, 14, 15, 16, 18, 24, 29, 34, 35, 37, 38, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 71, 72, 74, 78, 79, 85, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 118, 123, 124, 127, 129, 138, 139, 140, 142, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 160, 161, 162, 163, 165, 168, 171, 173, 176, 177
didático 26, 72, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 90

E

educação 15, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33,

34, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 65, 66, 68, 76, 80, 84, 85, 88, 90, 92, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 118, 122, 123, 124, 125, 129, 135, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 166, 174, 175, 176, 177, 178, 179

ensino 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 53, 57, 60, 65, 66, 69, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, , 92, 95, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 181, 182, 184, 186, 187, 188, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 166

escola 13, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 57, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 76, 92, 99, 100, 102, 103, 110, 111, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 134, 139, 141, 142, 148, 149, 151, 153, 160, 161, 164, 165, 171, 174, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

estratégia 75, 87, 88, 118, 139, 140, 141, 145, 146

estudo 13, 14, 16, 22, 23, 25, 26, 29, 30, 33, 34, 38, 39, 43, 46, 48, 55, 56, 59, 60, 61, 63, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 96, 97, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 114, 115, 118, 119, 122, 123, 139, 146, 148, 151, 152, 157, 168, 171, 178, 181, 182, 186, 187, 219, 221, 233, 234

F

ferramenta 29, 65, 68, 70, 71, 72, 79, 85, 139, 151, 160

formação 12, 13, 17, 18, 19, 20

formação contínua 22

H

habilidades 15, 16, 34, 35, 37, 38, 41, 49, 54, 55, 61, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 88

I

inclusão 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 58, 59, 65, 75, 80, 135, 139, 140, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

inclusiva 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 36, 37, 39, 40, 44, 46, 47, 48, 49, 53, 66, 138, 139, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158

inclusive 22, 33, 37, 53

inclusivo 23, 24, 28, 34, 139, 140

inovação 16, 160, 161, 164, 165

inovações 127, 160, 161

instrumento 41, 60, 61, 62, 63, 79, 81, 85, 86, 103, 125, 160, 174, 175, 181, 183, 186

interdisciplinar 37, 58, 139, 145, 146, 147, 148

interdisciplinaridade 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148

J

jovens 11, 167, 168, 176, 177

L

leitor 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90

letramento 78, 79, 84, 85, 86, 87, 89, 90

literatura 27, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,

ludicidade 67, 68, 69, 70, 71, 72

M

metodologia 16, 17, 22, 26, 47, 54, 56, 58, 61, 63, 71, 78, 86, 87, 104, 105, 106, 107, 124, 139, 148, 151, 152, 181, 187, 213, 214, 215, 216, 217, 166

metodologias 14, 26, 34, 53, 64

métodos 18, 34, 36, 38, 53, 54, 56, 59, 61

musical 92, 96, 100

P

pandemia 122, 124, 129
pedagógica 14, 19, 26, 27, 28, 47, 58, 61, 65, 70, 71, 75, 76, 79, 86, 122, 125, 139, 140, 141, 142, 146, 148
pedagógicas 13, 18, 22, 24, 25, 28, 33, 34, 36
política 27, 28, 38, 44, 45, 115, 144, 171, 185, 221, 233
político 18, 26, 35, 37, 146, 233
princípio 22, 23, 25, 34, 37, 45, 48, 55, 57, 103, 110, 111
processo 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50
psicologia 13
psicomotricidade 11, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65
psicopedagogia 122, 124
pública 21, 22, 28, 29, 32, 33, 34, 37, 45, 48, 49, 73, 95, 102, 103, 107, 122, 123
público 24, 26, 35, 37, 44, 49, 53, 65

S

sabedoria 79, 103, 111
saúde 54, 57, 107, 136, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223
sistema 5
sociabilidade 65, 67, 68, 71
sociedade 14, 17, 19, 23, 24, 25, 27, 31, 34, 43, 45, 46, 47, 55, 58, 70, 74, 78, 79, 81, 82, 83, 88, 90, 92, 93, 97, 100, 101, 103, 105, 110, 111, 124, 135, 140, 142, 144, 145, 148, 151, 152, 153, 154, 160, 161, 162, 163
surdez 29, 30, 33, 39
surdos 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51

T

tecnologias 151, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 214
tecnológica 120, 142, 160, 164, 165



AYA EDITORA
2023