



# MÉTODOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

## estudos, reflexões e perspectivas

**Denise Pereira**  
**Karen Fernanda Bortoloti**  
(Organizadoras)

3

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Organizadoras**

Prof.ª Ma. Denise Pereira  
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

## **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. 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 Chiroli

*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.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

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.º Me. José Henrique de Goes

*Centro Universitário Santa Amélia*

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 Me. Milson dos Santos Barbosa  
*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

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

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda  
*Centro Universitário Santa Amélia*

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 Ma. 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*

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier  
*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, FNDE*

© 2021 - **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 desta obra são integralmente de responsabilidade de seus autores.

---

M9399 Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas 3 [recurso eletrônico]. / Denise Pereira, Karen Fernanda Bortoloti (organizadoras) -- Ponta Grossa: Aya, 2021. 334 p. – ISBN 978-65-88580-78-3

Inclui biografia  
Inclui índice  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.  
Modo de acesso: World Wide Web.  
DOI 10.47573/aya.88580.2.49

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Ensino fundamental. 4. Cartografia - Estudo e ensino. 5. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 6. Educação infantil. 7. Tecnologia educacional. 8 Educação física (Segundo grau). 9. Educação sexual. 10. Alfabetização. 10. Cultura afro-brasileira. 11. Educação especial. 12. Inclusão escolar. I. Pereira, Denise. II. Bortoloti, Karen Fernanda. III. Título

CDD: 370.7

---

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

## **International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI**

### **AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53  
Fone: +55 42 3086-3131  
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 ..... 12**

**01**

**Desvende o enigma e encontre o tesouro: uma aula sobre noções espaciais elementares..... 14**

**Andréa Haddad Barbosa**

**Anieli Sandaniel**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.1**

**02**

**Transformative mediation and otherness..... 23**

**Tássio Túlio Braz Bezerra**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.2**

**03**

**Breve apontamento sobre a possibilidade de manter uma postura ativa diante da realidade em crise ..... 38**

**Claudia Flores Rodrigues**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.3**

**04**

**Estereótipos de gênero na educação física escolar .. 44**

**Márcia Lúcia dos Santos**

**Helenadja Santos Mota**

**Climene Laura de Camargo**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.4**

# 05

## **Sexualidade nos anos iniciais e a atuação do psicopedagogo ..... 56**

**Graciela Tormes**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.5**

# 06

## **Práticas interdisciplinares nos anos iniciais e o uso do projeto: escrita e reescrita de lendas, do folclore brasileiro, como mecanismo de aprendizagem ..... 67**

**Valdete de Souza Silva**

**Ana Celia da Silva Araújo**

**Rosania da Silva**

**Suely Aparecida Garcia Soares**

**Jaqueline Molina**

**Janaina Almeida Costa**

**Adriana Maria de Brito Silva**

**Carla Fabiana Peters**

**Maria Aparecida de Jesus**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.6**

# 07

## **Alfabetização e letramento na educação infantil: ações do coordenador pedagógico ..... 79**

**Antônio Alexandre Soares da Silva**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.7**

# 08

## **A cultura afro-brasileira nas escolas diante dos olhares de estudantes dos anos iniciais..... 92**

**Ana Érica Silva Moraes Araújo**

**Aila da Costa Silva**

**Mariana Campioni Morone Cardoso**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.8**

**09**

**Os desafios dos professores no processo de alfabetização cartográfica nos anos iniciais ..... 104**

**Valdete de Souza Silva**

**Janaina Almeida Costa**

**Ana Celia da Silva Araújo**

**Lúcia Maria de Lima**

**Patrícia Martins Bonfá**

**Suely Aparecida Garcia Soares**

**Jaqueline Molina**

**Adriana Maria de Brito Silva**

**Mayara Amanda Alécio Guedes**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.9**

**10**

**A BNCC e o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: algumas ações e estratégias pedagógicas ..... 119**

**Thiago Brandão Ericeira**

**Manoel dos Santos Costa**

**Ana Célia de Jesus Martins**

**Maria Neuraíldes Gomes Viana**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.10**

**11**

**Discutindo algumas questões filosóficas no ensino médio de uma escola estadual no município de São Gabriel da Palha - ES ..... 127**

**Tiago Ferreira da Silva**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.11**

# 12

**Os resíduos sólidos e a educação ambiental como método de aprendizado de jovens e adultos na Escola Municipal Professora Maria Leopoldina Amaral Rodrigues, Oiapoque, Amapá .....140**

**Diogo Teixeira Garcia**

**Jandinaia Araujo Pinheiro Marciel**

**Emerson Monteiro dos Santos**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.12**

# 13

**A influência da corrupção política brasileira na desmotivação de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) .....159**

**Lucas Cronenberg Diolindo**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.13**

# 14

**A plataforma adaptativa para o ensino híbrido: um estudo sobre tecnologia educacional e sua influência na cultura digital .....170**

**Wanderson Teixeira Gomes**

**Edileuza Gomes de Souza**

**Fabiana Ferreira**

**Ueudison Alves Guimarães**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.14**

# 15

**Plataforma adaptativa: Geekie games .....177**

**Débora Magdieli Lucca Vieira**

**Domingos Aparecido dos Reis**



**Ellen Salvador Miranda**  
**Gabriela Soares Balestero**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.15**

**16**

**A mediação pedagógica e o uso da tecnologia em sala de aula .....185**

**Anair Meirelles Quadrado**  
**Luciano Araujo da Costa**  
**Patrícia Vieira**  
**Rosane Saraiva Guerra**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.16**

**17**

**Análise e reflexão do uso das tecnologias integradas à sala de aula .....193**

**Solange Daufembach Esser Pauluk**  
**Paula da Silva Guedes**  
**Camila do Nascimento**  
**Carlos Alexandre Meira**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.17**

**18**

**As tecnologias integradas e os seus benefícios em sala de aula .....206**

**Alessandra Aparecida da Silva**  
**Erika Thissianne Pereira Capitulino Bringel**  
**Liliana Bernardo de Oliveira Onofre**  
**Mara Alice Braulio Costa**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.18**

# 19

**Tecnologias integradas à sala de aula: inovando pedagogicamente para uma aprendizagem significativa.....214**

**Mirian Luzia de Lima Vaz**

**Aline Canuto de Abreu Santana**

**Joelda Ferreira de Moraes**

**Renata Benar Bertão**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.19**

# 20

**Ensino de história: mídias tecnológicas, educação e conceito histórico .....222**

**Fernanda dos Santos Silva**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.20**

# 21

**Ensino de língua portuguesa e internet: o uso das redes sociais como ferramenta de aprendizagem ..230**

**Harrison Corrêa Lopes**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.21**

# 22

**A nova engenharia pedagógica digital e a justaposição com o ensino presencial no curso de direito .....241**

**Laudicea Almeida Santos**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.22**

# 23

**Agressividade no ensino fundamental .....254**

**Sonái Maria Da Silva**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.23**

**24**

**Reflexões sobre o bem-estar dos alunos especiais nas escolas de ensino regular .....278**

**Dilce de Oliveira Rodrigues**

**Adriane Oliveira Santos Barbosa**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.24**

**25**

**Objetos afetivos, retratos e autorretratos como catarse e transformação social .....292**

**Adriana Vianna Teixeira**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.25**

**26**

**A inovação pedagógica e as práticas de desinvestimento: o trabalho docente da educação física escolar .....307**

**Francisco Eric Vale de Sousa**

**Nayara Tavares Quadros**

**Maria Ysadora Lopes da Silva**

**Edma Ribeiro Luz**

**DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.26**

**Índice Remissivo .....317**

**Organizadoras .....333**

# Apresentação

Os métodos pedagógicos e suas relações com as práticas de ensino inovadoras constituem os instrumentos fundamentais desta coletânea. Por que retomar a reflexão sobre a relação entre metodologias pedagógicas e inovação? Especialmente porque ficou claro que a função social de uma instituição educativa é instrumentalizar, por meio de competências e habilidades técnico-científicas e habilidades socioemocionais os estudantes, garantindo-lhes o poder de interpretar e transformar as suas condições materiais de existência. Igualmente, torna-se natural cogitar existir um processo que reivindique postura e entendimento mais ativos e dialógicos nesses espaços, em todos os níveis e modalidades de ensino, sob a mediação docente e por meio de abordagens que coadunem os anseios, expectativas, formas de vida e interação entre os sujeitos.

Logo, o ensino e a prática da educação contemporânea não devem somente reproduzir informações e conhecimentos, mas ampliar suas possibilidades para alcançar uma aprendizagem mais dinâmica. Tal contexto somente concretiza-se quando é justaposta aos processos de ensino e aprendizagem a transposição didática dialógica, cujo desvelar-se em novas perspectivas de prática pedagógica lhe seja inerente.

Este e-book vem conduzir as discussões a partir de diversas abordagens, tais como: integrações culturais, BNCC, aprendizagem compartilhada, dificuldade de aprendizagem, interdisciplinaridade, conscientização, socialização, educação digitalizada. Assim, o terceiro volume da obra “Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas” constitui-se, de fato, uma coletânea que, pela qualidade dos textos, oferecerá singular contribuição às reflexões contemporâneas acerca da complexidade do ensinar e do aprender, capaz de provocar discussões pertinentes à emancipação dos estudantes a partir das especificidades dos grupos sociais que afetam e por quem são influenciados.

Destaca-se que a heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores e autoras, aliada à diversidade das temáticas e aproximações teórico-metodológicas, fazem destas ponderações verdadeiras contribuições da relação entre o pensamento pedagógico contemporâneo e as práticas educativas desenvolvidas no interior das salas de aula. Por meio dessas reflexões nascem novos questionamentos, rupturas paradigmáticas e abordagens que influenciam e provocam inquietações com suas práticas e pesquisas educacionais. Considero que tais provocações, mudanças e preocupações de professores e professoras também oportunizarão dinamismo e desenvolvimento e vida à docência e seus atores. Há muita discussão acadêmica, muitos processos pedagógicos e metodológicos em transição, mas o que verdadeiramente percebe-se neste volume, ao agrupar autores de diferentes instituições, níveis e contextos de ensino, é que os estudos aqui elencados se apresentam provocações para repensarmos e refazeremos as nossas práticas metodológicas, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Outrossim, fica o convite para explorar a presente coletânea, cujos trabalhos contribuem para a produção de conhecimento reverberar no interior das instituições de ensino, especialmente, em práticas educativas mobilizadoras da formação crítica de cidadãos e profissionais da educação cada vez mais livres para criar e inovar no exercício da docência reflexiva.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Denise Pereira**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karen Fernanda Bortoloti**

## **Desvende o enigma e encontre o tesouro: uma aula sobre noções espaciais elementares**

---

**Andréa Haddad Barbosa**

*Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Mestre em Educação pela  
Universidade Estadual de Londrina. Professora Colaboradora (UEL/PR)*

**Anieli Sandaniel**

*Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista de  
Iniciação Científica (CNPq)*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.1

# Resumo

Os conteúdos ligados à cartografia são, muitas vezes, considerados como difíceis pelos professores e, diante disso, nem sempre são trabalhados de forma sistematizada e contínua. Alguns autores defendem a alfabetização cartográfica desde o início da escolarização, um processo gradual que vai se tornando mais complexo ao longo da escolaridade. Este capítulo apresenta algumas análises de uma vivência no estágio supervisionado do curso de Pedagogia e tem por objetivo apresentar reflexões sobre a alfabetização cartográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da regência sobre noções espaciais elementares, realizada no primeiro ano de uma escola municipal em Londrina. Especificamente, os objetivos com a sequência didática foram proporcionar atividades práticas nas quais as relações espaciais topológicas (em cima, embaixo, dentro, fora, ao lado, à frente, atrás) pudessem ser vivenciadas pelas crianças; explorar os diversos espaços da escola; associar o espaço vivido (tridimensional) com o espaço representado (bidimensional). A prática pedagógica envolveu uma atividade de Caça ao Tesouro e a representação desse trajeto (mapa do tesouro). Como procedimentos metodológicos foram realizadas pesquisas bibliográficas, coleta de dados no campo de estágio e a análise numa abordagem qualitativa. A análise do conjunto das atividades, possibilitou a reflexão sobre a importância do desenvolvimento de ações sistematizadas e contínuas com vistas ao desenvolvimento espacial desde o início da escolaridade. Para as crianças, explorar o espaço cotidiano de forma lúdica, desafiadora e representá-lo revelou-se uma forma bastante fecunda para dar início aos conteúdos cartográficos. Para ser um bom leitor de mapas, é preciso saber fazê-lo. A observação e a representação do espaço vivido são uma condição indispensável nesse processo.

**Palavras-chave:** alfabetização cartográfica. anos iniciais do ensino fundamental. noções espaciais elementares. estágio supervisionado.

## INTRODUÇÃO

A leitura do nosso espaço de vivência é uma condição essencial para a formação do cidadão. Diante disso, os mapas se revelam como uma forma de ler, de interpretar e de compreender esse espaço vivido. Autores convergem ao afirmarem que para ser um bom leitor de mapas, é preciso saber fazê-lo (CALLAI, 2005; CASTROGIOVANNI, 2010; PASSINI, 2012). Tal habilidade é uma construção que deve se iniciar nos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental de forma gradual e sistematizada. Segundo Callai (2005), para se ler criticamente o espaço representado pelos mapas, é necessário primeiramente que se leia o espaço concreto. E isso pode-se dar por meio de um conjunto de atividades intencionais em que a criança observa, vivencia e representa o seu espaço de vivência. Nesse contexto, o professor vai graduando as dificuldades conforme os avanços apresentados.

De acordo com Almeida e Passini (2004) e Castrogiovanni (2010), a construção da noção de espaço pela criança é um processo que requer certo tempo e está relacionado à passagem progressiva e gradual do egocentrismo à descentração, isto é, a criança passa a não ter somente o seu próprio corpo como referencial, consegue identificar a localização de objetos a partir de outros referenciais que não ela mesma. Para os autores, o domínio da linguagem cartográfica está intimamente relacionado ao desenvolvimento dessa consciência espacial, que envolve o espaço vivido, o espaço percebido e o espaço concebido.

O espaço vivido diz respeito às vivências que acontecem no espaço físico e imediato da criança por meio de suas ações. Ao nascer, a criança vai, paulatinamente, conhecendo o espaço cotidiano e se apropriando dele por meio de todos os seus sentidos, com todo o seu corpo. Isso se dá pelo do processo de maturação biológica mediado por aspectos de seu contexto social e cultural. Conforme ela vai crescendo e se desenvolvendo, vai ganhando mais autonomia, alargando o seu espaço de ação, a forma de se relacionar com ele e de percebê-lo (TUAN, 2013). As brincadeiras das crianças se constituem um momento rico de aprendizagem espacial. Ao percorrer o espaço, experimentá-lo, explorá-lo, observá-lo e vivenciá-lo com todos os seus sentidos, certas noções espaciais vão se constituindo.

Com o progressivo desenvolvimento, principalmente a partir de certo domínio da linguagem, a criança passa não somente a viver o espaço por meio de sua ação, mas a percebê-lo a partir de atividades mentais mais elaboradas que vão, gradualmente, se tornando mais complexas. O espaço deixa de ser apenas vivido através dos sentidos e passa a ser percebido pelas atividades mentais mais elaboradas. Com o passar dos anos, considerando tanto o desenvolvimento biológico quanto as significativas contribuições do meio social, a criança/adolescente se torna capaz de fazer operações mentais sofisticadas, o que lhe possibilita levantar hipóteses, fazer abstrações e análises mais elaboradas, passando para o espaço concebido, ou seja, construído pela reflexão. Em outras palavras, a capacidade que um indivíduo tem de entender relações complexas sem a necessidade do concreto. Para Castrogiovanni (2010), essas mudanças qualitativas na forma de vivenciar, perceber e entender o espaço é de grande importância para o ensino de Geografia. Gradualmente possibilitam a observação de forma mais intencional, a leitura de uma paisagem, a representação bidimensional, a construção de noções espaciais mais elaboradas, a orientação e a localização por meio de referenciais mais abstratos e análises mais profundas.



Para que isso aconteça, o processo de escolarização é muito importante. Tais habilidades devem ser desenvolvidas de forma gradual e sistematizada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas para isso, o professor tem que ter um bom domínio geográfico e cartográfico.

Ao abordar a alfabetização cartográfica e geográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe mencionar que parte expressiva dos professores que atuam nessa etapa da escolaridade possui dificuldade em ministrar alguns conteúdos devido à falta de domínios essenciais, entre eles, os espaciais e os cartográficos (CASTROGIOVANNI, 2010). Tal fato revela-se como um grande empecilho para o efetivo desenvolvimento desses domínios nas crianças. Nesse sentido, os cursos de Pedagogia possuem um grande desafio na formação dos futuros professores que terão como uma de suas incumbências a alfabetização cartográfica das crianças.

## Alfabetização cartográfica: alguns apontamentos

De modo geral, pode-se dizer que a alfabetização cartográfica refere-se a um processo que envolve o ensino e a aprendizagem de conhecimentos que possibilitam ao aluno fazer a leitura do espaço geográfico em mapas, cartas e plantas. Trata-se da leitura de uma linguagem gráfica que abrange símbolos, códigos e outras convenções cartográficas. É um universo abstrato para a criança, que precisa ser ensinado de modo gradual e sistematizado.

A alfabetização cartográfica pode ser considerada como um processo similar ao aprendizado da linguagem escrita, ou seja, não se ensina uma criança a ler dando a ela textos complexos. Para Callai (2005) e Passini (2012), deve-se ter como ponto de partida a representação do espaço vivido como a criança o vê, respeitando as características do desenho infantil. Com a mediação do professor, o aluno vai avançando na observação, na leitura do espaço e na forma de representá-lo. No desenrolar da escolarização, a criança vai se apropriando da linguagem cartográfica, passando para níveis de leitura e interpretação mais elaborados.

É importante mencionar que a alfabetização cartográfica também deve envolver atividades relacionadas com o corpo e com o movimento. Nesse processo de conscientização do espaço ocupado pelo corpo há dois aspectos essenciais: o desenvolvimento do esquema corporal e da lateralidade (ALMEIDA; PASSINI, 2004). O esquema corporal, de modo geral, pode ser definido como a consciência que se tem do próprio corpo, da inter-relação entre as suas partes e da relação deste com o espaço em que se vive. A lateralidade, em síntese, é a consciência do predomínio e da destreza de algumas partes ou de um lado do corpo em relação ao outro. Tais consciências vão ser desenvolvidas, principalmente, ao longo da infância e da adolescência. Tanto o esquema corporal quanto a lateralidade estão diretamente relacionados à vivência e à compreensão do espaço.

O trabalho com o corpo deve ser simultâneo à aprendizagem de conceitos essenciais da Geografia, a observação e a análise da paisagem, a representação do espaço e a inserção gradual de linguagem cartográfica. Em outras palavras, para que a criança de seis aos dez anos possa ser um leitor crítico de mapas, é necessário um conjunto de ações que devem estabelecer uma relação direta com os demais conteúdos da Geografia. A cartografia não se resume na leitura e na construção de mapas de forma mecânica.

Nesse sentido, há uma convergência na fala dos autores que sobre a importância da cartografia nas primeiras séries do ensino fundamental e do trabalho sistematizado, ou seja,

é necessária uma metodologia que considere ao mesmo tempo a complexidade da linguagem cartográfica e o desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial do aluno. A criança de seis anos que ingressa no ensino fundamental tem uma forma de pensar e se relacionar com o espaço significativamente diferente de uma criança de dez anos, e isto precisa ser considerado e respeitado pelo professor. O processo de aquisição dos conhecimentos pertinentes à cartografia deve ser gradual e devidamente planejado.

Embora Almeida (2006), Castrogiovanni (2010), Filizola e Kozel (2010) e Smielli (1996) revelem diferenças em relação a determinadas ênfases dadas a certas atividades de cartografia, de modo geral, pode-se dizer que eles concordam em relação aos conteúdos e domínios essenciais que envolvem o conhecimento de: vizinhança, separação, ordem, envolvimento continuidade, lateralidade, diferentes pontos de vista (vertical e oblíquo); proporção, perspectiva, distância e outros. Essas relações espaciais estão divididas em topológicas, projetivas e euclidianas.

Autores como Almeida e Passini (2004), Castrogiovanni (2010), Simielli (1996) e outros baseiam-se nas pesquisas de Piaget e Inhelder (1993) que vão identificar e estudar três etapas na construção e na representação do espaço pela criança: as relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas. O conhecimento dessas relações espaciais é de suma importância para o professor, pois é um direcionador para a elaboração de um conjunto de atividades e de conteúdos que favoreçam o desenvolvimento tanto da consciência espacial como da geográfica.

As relações espaciais topológicas são as primeiras a serem desenvolvidas e as mais elementares. São muito importantes para o conhecimento geográfico das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. São relações que se estabelecem no espaço próximo da criança e que começam a ser desenvolvidas desde o nascimento, tais como: dentro, fora, em cima, embaixo, frente, atrás, perto, longe, a ideia de vizinhança, de separação, de continuidade, de ordem e de envolvimento. O domínio desses aspectos é que possibilita o entendimento de alguns conceitos geográficos como: limites, fronteiras, territórios, região, organização espacial, área urbana, área rural, noções político-administrativas: cidade, estado, país e outros (ALMEIDA; PASSINI, 2004).

Uma criança pequena que costuma subir sempre uma determinada rua, passa primeiro pelo açougue, depois pela quitanda até chegar à escola. No retorno, perceberá que o açougue ficou mais longe e a quitanda mais perto. Na verdade, eles continuam exatamente no mesmo lugar, o que mudou foi a perspectiva de quem observa. De acordo com Almeida e Passini (2004), o aparecimento da perspectiva traz uma mudança significativa na compreensão e na percepção da criança em relação ao espaço, que passa a preservar os objetos e alterar os pontos de vista e isso ocorre com o início do desenvolvimento das relações espaciais projetivas.

O desenvolvimento das relações espaciais projetivas permite à criança a coordenação de determinados objetos entre si, ou seja, a partir de um ponto de referência que não seja o próprio corpo. De acordo com Castrogiovanni (2010), a projetividade pode ser dividida em três momentos distintos. A princípio a criança consegue dar o posicionamento de determinados objetos tendo como ponto de referência o próprio corpo. Posteriormente, ela consegue descentralizar, ou seja, partir do ponto de vista do outro quando este está à sua frente. Depois, consegue definir a localização de objetos distintos entre si.

As relações euclidianas começam a ser desenvolvidas em concomitância com as projetivas, porém elas necessitam de atividades mentais mais complexas que vão ser adquiridas com

mais propriedade posteriormente. As relações espaciais euclidianas envolvem a compreensão de razão, proporção, espaço métrico, coordenadas geográficas e outros. É complexo para os alunos dos anos iniciais compreender o sistema de coordenadas geográficas e sua aplicação no cotidiano, mas é possível o professor trabalhar algumas atividades (adequadas às crianças) que favoreçam essa compreensão futuramente (CASTROGIOVANNI, 2010).

A seguir será apresentada uma sequência didática realizada com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, a qual teve por objetivos: proporcionar atividades práticas nas quais as relações espaciais topológicas (em cima, embaixo, dentro, fora, ao lado, à frente, atrás) pudessem ser vivenciadas pelas crianças; explorar os diversos espaços da escola; associar o espaço vivido (tridimensional) com o espaço representado (bidimensional).

## Relato de experiência

No primeiro momento da aula foram propostas algumas situações-problema em que os alunos tinham que relembrar e identificar noções espaciais elementares: dentro, fora, em cima, embaixo, entre, ao lado, à frente e atrás. Também foram exploradas as noções de direita e esquerda tendo como referencial o próprio corpo. Nesse momento, alguns alunos apresentaram dificuldades na discriminação dos lados, sendo necessário reforçar os conceitos.

Após esse conjunto de atividades, as crianças foram convidadas a participarem da “Caça ao Tesouro”. Foi um momento de euforia, animação e expectativas. Para a melhor condução da atividade, dividiu-se a sala em dois grupos: o vermelho e o azul. Primeiramente, foram apresentadas as regras: eles teriam que desvendar um enigma, receber peças de um quebra-cabeças e encontrar todas as pistas. Na penúltima pista, teriam que montar o quebra-cabeça e assim receber a última pista para encontrar o “tesouro”.

Em cada grupo havia uma professora orientando e acompanhando todo o trajeto. Como as crianças já sabiam ler, tiveram grande desenvoltura para realizar a atividade e as dúvidas que surgiram durante o trajeto foram mediadas pelas professoras. Não dava para não notar a alegria, o envolvimento e a empolgação das crianças durante a atividade e ao encontrar o tesouro escondido (doces). Houve até um aluno que relatou estar se sentindo o próprio pirata.

Imagem 1 - O trajeto da Caça ao Tesouro



Fonte: arquivo próprio das autoras.

Na sequência dessa atividade, as crianças tiveram mais um desafio: construir o mapa do tesouro. Cabe mencionar que a Caça ao Tesouro teve início no primeiro andar da escola e terminou no térreo. Representar esse espaço foi bastante desafiador para eles.

Para entrar no clima da atividade, foram entregues para os alunos uma folha de papel Kraft e carvão. Esse materiais foram usados para dar um “ar” de envelhecido ao mapa e também proporcionar experiências com materiais diferentes. Essa novidade causou bastante interesse nas crianças que nunca tinham desenhado com carvão.

Nesse momento em que os alunos tinham que representar um espaço tridimensional em algo bidimensional, foi necessária a mediação das professoras, auxiliando-os a fazer essa representação. Por algumas vezes e para alguns alunos, foi importante relembrar o trajeto percorrido e os locais onde estavam escondidas as pistas. Relembrar o roteiro realizado ajudou alguns alunos a organizarem suas ideias e, dessa forma, poderem representá-las por meio do desenho.

Os “mapas do tesouro” ficaram muito interessantes e reveladores das noções espaciais das crianças e importantes indicadores para o trabalho do professor.

Imagem 2 - Mapa do tesouro 1



Fonte: arquivo próprio das autoras.

Na Imagem 2, é possível observar certa clareza espacial, na qual os aspectos como vizinhança, continuidade, ordem e envolvimento, estão presentes. Tais domínios são específicos das relações espaciais topológicas. Esse aluno conseguiu compor um todo em que todos os locais onde estavam as pistas foram desenhados e também outros elementos do trajeto, como as escadas que dão a ideia de irregularidade do espaço percorrido.

Imagem 3 - Mapa do Tesouro 2



Fonte: arquivo próprio das autoras.

No Mapa do Tesouro 2, embora a criança tenha representado todas as pistas, elas não estão exatamente na ordem correta. Outro aspecto a ser evidenciado são os elementos soltos, não há a representação do espaço como um todo. Pode-se perceber também a inserção de elementos do imaginário infantil, como os corações e a caixa de presente com um laço, o que pode ser revelador do prazer da criança em realizar a atividade e encontrar o tesouro.

As demais representações realizadas pela turma também foram reveladoras da dificuldade de organizar as ideias por meio do desenho compondo um todo. Alguns trabalhos apresentavam uma cena, mas não contemplavam todas as pistas ou todo o trajeto. Outros contemplavam todas as pistas, mas foram representadas de forma solta ou os objetos onde as pistas foram encontradas estavam apenas escritos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso reforçar que a observação do espaço vivido pela criança e a sua representação são importantes para o desenvolvimento das noções espaciais e também para a compreensão do espaço em que se vive, e não devem ser feitas de forma esporádica. A alfabetização cartográfica pressupõe uma sistematização por parte do professor, que vai diversificando as atividades e as tornando mais complexas no decorrer da formação do aluno. A ideia de representação de um espaço tridimensional para o bidimensional em tamanho reduzido precisa ser construída pela criança por meio de vivências práticas. Tal condição é de suma importância para que o aluno possa entender a abstração da linguagem dos mapas, com suas simbologias, escalas e projeções.

Infelizmente, grande parte dos professores não está preparada para alfabetizar as crianças no que se refere à representação gráfica do espaço geográfico e, conseqüentemente, isso reflete no aprendizado dos alunos. Tal fato é um grande desafio para os cursos de Pedagogia, que é formar professores com conhecimentos teóricos e metodológicos que subsidiem um traba-

Iho sistematizado que possibilite uma consistente alfabetização cartográfica. Nesse contexto, o estágio supervisionado como espaço de reflexão, teoria e prática pode proporcionar aos estagiários vivências significativas relativas à alfabetização cartográfica e, dessa forma, contribuir para o aprendizado de diferentes sujeitos: o próprio estagiário, as crianças e os professores regentes.

Embora a vivência no estágio seja de grande relevância à formação docente, é necessária uma discussão profunda sobre a formação do professor das séries iniciais, rever as matrizes curriculares, as ementas, os programas e as metodologias de ensino, tendo em vista uma formação mais consistente, capaz de fazer mudanças na forma como o futuro professor lê o mundo e se apropria dos conhecimentos geográficos e das demais ciências.

Por fim, a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode proporcionar uma maneira particular de ver e de ler o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes de mudanças, mesmo que estas estejam circunscritas aos limites da escola, da rua onde moramos ou dos bairros. É o conhecimento mais aprofundado do espaço em que vivemos e de suas complexas relações que nos permite também compreender o mundo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. Espaço geográfico: ensino e representação. 13.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: \_\_\_\_\_ (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 11-82.

FILIZOLA, Roberto; KOZEL, Salete. Teoria e prática do ensino da geografia: memórias da Terra. São Paulo: FTD, 2010.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. A representação do espaço pela criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia e ensino da geografia. 1996. Disponível em: <https://poesionline.files.wordpress.com/2015/02/simielli-2010.pdf>. Acessado em: 08 de janeiro de 2015.

TUAN, Yi-Fu. O espaço, lugar e a criança. IN: \_\_\_\_\_. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013, p. 31-48.

02



# Transformative mediation and otherness

---

*Tássio Túlio Braz Bezerra*

*Full Professor at Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.2

# Abstract

The present work intends to present transformative mediation, from the theoretical perspective of Luis Alberto Warat, as a proposal to promote a culture of human rights. Transformative mediation articulates in its practice the subjects' autonomy and the inclusion of otherness in the conflict. The article seeks to answer the following problem: what is the potential of transformative mediation to promote a culture of human rights through the insertion of otherness in conflicts, from the theoretical perspective of Luis Alberto Warat? Therefore, an analysis of transformative mediation was carried out, based on the bibliographical review of the theoretical contributions of Luis Alberto Warat. Thus, an articulated discussion between human rights and mediation was promoted through the debate on the recognition of equality and difference. It was possible to conclude that transformative mediation aims to insert otherness into conflicts, through a dialogical relationship, which aims to build with the other a participatory and shared approach to human problems and dilemmas as common to social life.

**Keywords:** mediation. human rights. difference. otherness.



## INTRODUCTION

The perception that human rights education must necessarily articulate theory and practice, as a transformative praxis, leads to the search for social experiences that enable the construction of a human rights culture.

From this perspective, this article intends to articulate the discussion of mediation and human rights, based on the search for a method of conflict resolution that can promote human rights, based on the insertion of otherness in conflicts.

Having made these considerations, this paper aims to answer the following problem: what is the potential of transformative mediation to promote a culture of human rights through the insertion of otherness in conflicts, from the theoretical perspective of Luis Alberto Warat.

This research is justified by the current debate on the practice of mediation in Brazil, especially as a result of Resolution 125/2010 of the National Council of Justice - CNJ, which established the national judicial policy for the proper treatment of conflicts of interest within the scope of Judiciary Branch, of Law N°. 13,140/15 which regulates mediation between individuals and within the public administration, and the prominent role of mediation in the new CPC, in addition to so many other legislative initiatives that have given special importance to mediation. However, the aforementioned approaches have attributed to mediation the task of unburdening the Judiciary Power, as its practice should precisely be aimed at resolving conflicts in a larger dimension than that allowed by the judicial system. It is from this perspective that it is essential to rescue the theoretical debate on Warat's transformative mediation, in order to make a counterpoint to the increasingly judicialized approach to the practice of mediation in Brazil.

It should be borne in mind that, in the mediation process, people are encouraged to resolve their day-to-day conflicts based on a dialogue with each other, in the search for mutual satisfaction of disagreeing desires, rebuilding and transforming the conflicting relationship - and themselves in conflict.

In this way, it is possible, at the beginning, to highlight two important aspects that integrate transformative mediation and that simultaneously constitute pillars for the promotion of human rights: autonomy and otherness. The latter will be the focus of attention in this work and which constitutes an important category for the discussion of one of the most contemporary debates on human rights: the recognition of equality and difference.

Thus, the present work aims to: i) present the singularities of Luis Alberto Warat's transformative mediation, highlighting one of its main aspects, otherness; and ii) investigate the potential of Warat's transformative mediation to promote a culture of human rights, through the recognition of equality and difference, based on the insertion of otherness in the conflict.

## TRANSFORMATIVE MEDIATION

An important aspect that distinguishes the transformative mediation model is precisely the perspective of transformation of the subjects involved in the conflict, due to the possibility of reinterpreting the situations/problems and the active participation of all those involved. From this perspective, it presents itself as a practice that promotes the autonomy and alterity of subjects.

Thus, despite the more traditional concept of mediation, the most diverse theoretical models can be found in the specialized literature, of which the main ones can be indicated: the facilitative (traditional) model – from the Harvard School – centered on the satisfaction of the parties to obtain the agreement, in which the work of Fisher, Ury and Patton stands out, *Getting to Yes*; the transformative model – developed by Bush and Folger – from which we can highlight the text *La Promesa de Mediación*, which focuses on transforming the meaning that people give to conflict, so as to constitute itself as a possibility for growth; and the circular-narrative model – created by Sara Cobb and Marinés Soares – in which we can cite the book *Mediación: condición de disputes, comunicación y Técnicas*, which is based on communication and circular causality, but concerned with links and the reflexive question between the parties.

In Brazil, such theoretical models, which are covered by a set of their own techniques, were imported without much rigor. In turn, since mediation consists of practical knowledge, the use of such methods, especially in communities with a high degree of precariousness, gave rise to what could be called Brazilian-style mediation (BEZERRA, 2014, p. 53).

In this way, mediation in terra brasiliis can be grouped into two broad approaches, which in practice are often employed either together or separately. The first is mediation in its traditional model, also called focused on agreement, structured according to the American model of the Harvard School, focused on the negotiating issue with a view to reaching an agreement; the second model, widely used in community practices, is transformative mediation whose purpose is not the search for an agreement, but the reestablishment of ties and broken affections and the re-signification of conflict, as an opportunity for transformation.

It is important to highlight that mediation focused on the agreement is guided by a process of conflict resolution, while transformative mediation is proposed as a process of transforming the parties' perception of the conflict.

The resolution process is focused on discussing the content of the conflict, seeking to close it, with the purpose of finding an agreement for a current problem, based on the immediate conflict, in a short-term horizon. In turn, the transformation process assesses how to put an end to something destructive and build something desirable, with the purpose of promoting constructive and inclusive change processes aimed at relationships, not limited to immediate solutions, based on a horizon of medium and long term, seeing conflict as a necessary dynamic for constructive change (SALES, 2010, p. 1).

After the due considerations, it is worth stating that it is the transformative mediation model that we will discuss and that will be taken as a reference for the present work. Thus, it is a good idea to start the discussion from the conceptualization, even if provisional, of the type of mediation we are talking about, which according to the words of Warat (1998, p. 5) is:

[...] an ecological way of solving social and legal conflicts; a way in which the intention of satisfying the desire replaces the coercive and outsourced application of a legal sanction. Mediation is an alternative way (with the other) of resolving legal conflicts, without the concern of dividing justice or adjusting the agreement to the provisions of positive law (free translation).

In this sense, the best way to understand the Warat's proposal of a transformative mediation is based on the perception of the centrality of the conflict theory in its elaboration. For Warat (2004c, p. 61), mediation is an intervention procedure for all types of conflict, based on a theo-

retical proposal that is more psychological than legal, as jurists, by reducing conflict to litigation, exclude many sometimes the most important elements for your solution. In this way, the conflict is not resolved, but just hibernates and can return aggravated at any time.

Conflicts are manifestations inherent to human beings. Constant change is the only certainty we can have. Thus, conflicts arise as much from our internal inconsistencies as from our relationships with others.

In fact, the law lacks a theory of conflict that presents it as an opportunity to produce the difference with another and that, consequently, enables the realization of the new with the other (WARAT, 2004c, p. 61). This change in approach allows us to perceive our natural differences as opportunities for the maturing of our relationships (WARAT, 2004c, p. 55).

Changing the way conflict is faced makes it no longer perceived as something negative or harmful and can be recognized in its constructive potential “life as a conflicting duty has to be vitally managed” (free translation) (WARAT, 2004c, p. 62).

Thus, the approach presented here seeks to give a new meaning to the conflict, from a constructive reencounter with the other's place, thanks to the assisted possibility of being able to look from the others gaze, so that we can both transform the conflict and transform ourselves in the conflict (WARAT, 2004c, p. 69).

From the perspective of transformative mediation presented on how conflict is perceived, it is easier to better characterize and distinguish it from other approaches to conflict mediation.

It is now important, albeit briefly, to distinguish the Warat's proposal of a transformative mediation for the traditional model of mediation, of North American origin. The accordist current considers the conflict as a problem to be resolved in terms of an agreement. We are talking about a model that is based on liberal ideology and individualism. The agreement is the destination of a process aimed at satisfying individual interests and desires. From this perspective, satisfaction belongs to the interests (WARAT, 2004c, p. 63).

On the other hand, transformative mediation is always carried out in the name of the agreement, but that does not mean that it is important (WARAT, 2004c, p. 63). Unlike the accordist model, in transformative mediation the agreement is secondary, in a way that it is invoked, throughout the entire procedure, with a rhetorical rather than a finalistic emphasis. Thus, Waratian mediation differs in that it is a work of symbolic reconstruction of the conflict based on the meaning of the subjects involved, in order to provide them with the autonomy to provide a solution.

The purpose of transformative mediation is not the mere hitting of an agreement – in distinction from accordist mediation –, but a re-encounter with the other, a rescue of the human being and concern for the future implications that that decision will bring. In this sense, “mediation is a work on affects in conflict, not an agreement between parties, exclusively patrimonial, without affective frameworks” (WARAT, 1998, p. 8).

Mediation, in this model, seeks to reframe the conflict, as the problem is often not found in the conflict itself, but in the meaning given to it.

Thus, it is important to distinguish the apparent conflict from the hidden conflict, leaving aside the competitive logic of the lose-win, for a perspective of cooperation, taking the focus from

the individual to the collective, moving from the negativity of the concept of guilt to the recognition of responsibility (SALES, 2007, p. 25-28), realizing the consequences of the dispute and its implications in the relationship of all involved.

Through sensitivity, Mediation must promote a subtle perception of the invisible, because, according to Warat (2004c, p. 25) “the visible hides the invisible” (free translation). Thus, transformative mediation will seek to reveal hidden truths through dignified communications between people stripped of their armor and appearance.

The mediator, in his interventions, must try to reveal the problem, leave it boiling, remove merely apparent issues that lead people away from situations that are actually the source of dissatisfaction.

The mediator must act in such a way as to encourage each person in the conflict so that they can use it as a vital opportunity to talk to themselves, reflect and stimulate inner mechanisms that can place them in an active position in relation to their problems.

Basically, the mediation procedure is strongly influenced by the role of the mediator, his training and the techniques he will apply throughout the process. So it can be said, with confidence, that the final result of any mediation is a synergy between the performance of all participants: the mediator(s) and the parties.

Thus, we can state that transformative mediation is an undisciplined procedure of assisted self-composition of conflicting bonds with the other. A free and heterodox practice, as it allows the mediator the necessary freedom to come and go, collecting the necessary fragments from the parties' reports to facilitate, introduce the novelty and transform the conflict (WARAT, 2004c, p. 57).

The vision of transformative mediation on the conflict perceives it as a problem-situation common to coexistence and that should serve as an opportunity for the maturing of relationships. On the contrary, the jurisdictional power perceives in the conflict the action which must be brought to an end, as it reflects some disturbance or breach of the social order. The judicial approach to conflicts represents their passage from the private to the public domain, causing both parties to lose control of their outcome (MOORE, 1998, p. 24).

Thus, the authoritarian decision puts an end to the procedural dispute, remaining or even worsening the conflict, as in most cases the court order works in a binary manner with the Manichean perspective of winners and losers, often not satisfying the result for either parties. The restriction of the conflict to its judicial dimension ends up harming the individuals subject to its tutelage (RABELO; SALES, 2009, p. 84).

The terrible problem is that the magistracy decides conflicts of third parties, without feeling the people and the respective dramas that are often behind the records. They decide without responsibility, as they project this in the norm (WARAT, 2004c, p. 151).

It should be noted that whenever a third party is called, delegating to them the responsibility of deciding a conflict, in which the parties themselves gave up, it is almost undeniable that the solution involves some type of violence, whether legitimate or not, to some of the parties.

Consequently, it can be inferred that one of the great differences of Waratian mediation

from traditional (judicial sentences) and alternative methods of conflict resolution (direct negotiation, conciliation, arbitration and agreement mediation) lies in the fact that in that mode of mediation there is a reconstruction symbolic of the conflict from the speech and a search to satisfy the real needs of individuals based on the meaning they give to the disagreement. It also analyzes the affective-conflictual dimension, looking for the origins, causes and consequences of the conflict.

Transformative mediation does not summarize the conflict in its legal dimension, much less in its procedural terms. Differently from an agreement perspective of mediation – which sees agreement as the ultimate end of the process – in which the mediator works to seek consensus, like the merchant negotiating the merchandise, transformative mediation is concerned with the construction of a dialogical relationship that enables the understanding of meanings, based on the determination of the autonomy of individuals. The simple facilitation of the dialogue already demonstrates the success of the mediation, because even if it does not lead to an agreement, it results in understanding and respect with the other (RABELO; SALES, 2009, p. 82), when not enabling the maturation itself of individuals in their relationship to each other.

Thus, transformative mediation is not concerned with making word agreements, often weak agreements that tend not to resolve the conflict. Its focus is that the parties can celebrate understandings based on their feelings.

The great security that an understanding (or agreement) signed by transformative mediation can provide is not its formalization and consequent possibility of execution, pursuant to art. 585, II, of the Brazilian Code of Civil Procedure, but the commitment of the parties to comply with it<sup>1</sup>, as it represents a solution autonomously constructed by both and that manifests the justice of the parties<sup>2</sup>. The question that arises is who better than them to say what would be fairer.

In this sense, it is interesting to highlight the approximation between mediation and holism, as the first tries to build a right focused on life, in its integral apprehension. Thus, “[...] mediation is manifested as a right of alterity, as a realization of autonomy and bonds with the other” (free translation) (WARAT, 2004c, p. 53).

From what has been stated, we will analyze transformative mediation from one of its main constitutive dimensions: alterity.

## Mediation and Otherness

Based on the assumption that autonomy can only be achieved in a relational space with the other, producing with it the new and the difference, it is necessary to analyze the issue of otherness.

Otherness is perhaps the least explored dimension of mediation in research and theoretical production about its practice. As it is one of the main elements that characterize transformative mediation, a few words will be woven about it. First, as we can extract from what has been developed so far, there is no way to talk about autonomy without referring to the issue of otherness<sup>3</sup>.

*1 There are several studies that point to the high degree of compliance by the parties to the agreements carried out through mediation, regardless of their formalization in writing, such as the data collected in the mediations carried out in the municipality of Ouro Preto-MG, carried out by the Legal Assistance Center of the Federal University of Ouro Preto and the Mediation and Citizenship Center (DIAS; PEREIRA, 2012, p. 61-102).*

*2 In this regard, a very curious story narrated by Warat (2004c, p. 30), on the occasion of a mediation course given to magistrates, in which, when asked about the possibility of judicial execution of an agreement entered into in a mediation procedure, he replied: “[...] affections can never be executed”.*

*3 It is important to emphasize the need to develop empirical research that can demonstrate the influence of mediation for the*

When we talk about alterity in the mediation debate, we are referring to the revaluation of the other within the conflict, to the detriment of our reasons that invalidate the places of the other's reason (WARAT, 2004c, p. 71).

Thus, one can conceptualize otherness as the recognition of the other and of oneself in their differences, giving dignity to the human being in concrete<sup>4</sup>, based on theoretical contributions by Luiz Alberto Warat (2004a, p. 402/443).

In this sense, one of the concerns of transformative mediation is the institution of a subject of autonomy that also manifests itself as a subject of desire (WARAT, 2009, p. 177).

What we are asserting is that the institution of sensitivity within a framework of alterity does not necessarily invalidate the institution of the juridical in society, but puts the conflict under the control of the parties that will decide it (WARAT, 2004b, p. 42).

More important than the legal field for the resolution of conflicts is the establishment of a space for expressing feelings and recognizing oneself and the other in their humanity. This place among us Warat called otherness:

I will conceptualize otherness as the space, between one and the other, for the joint realization of trans-citizenship (or eco-citizenship) and transhuman rights. It can also be seen as the space built with the other for the realization of ethics, autonomy and the configuration of another conception of Law and society. And the flight together as the other, from alienation (either we escape with the other or we have no way out (free translation) (WARAT, 2004c, p. 137).

In this sense, transformative mediation represents a procedure for the humanization of human relations in conflict, pointing to the construction of justice concerned with the quality of life and not with punishment or the fulfillment of abstract and universal moral values (WARAT, 2004c, p. 113).

When we talk about the recognition of rights based on otherness – from a space between us – we refer to a right that seeks to satisfy needs and desires, which are much more intimate than legal (WARAT, 2004c, p. 140). The subject of desire always needs to be constituted and recognized by the other. A recognition that is affectionate and symbolic (WARAT, 2009, p. 177).

Basically, the recovery of the debate on alterity within the realization of transformative mediation brings to light for the law a sensitive dimension of conflicts that requires the necessary recognition of a right to tenderness.

Mediation is manifested as a practice that promotes cultural education for sensitivity, giving recognition to the need to care for the other. This could be called a right to tenderness.

In this sense, mediation points to the foundation of a new paradigm of law that also involves the recognition of the right to tenderness, which can be understood as follows:

---

*insertion of alterity within the conflict. This purpose will be carried out in a future opportunity, with no space to discuss it in the present work, given its limitations.*

*4 It alludes to the concrete man as opposed to the abstract man of modern rationality.*

[...] deep down, with the expression “right to tenderness”, he is talking about mediation as an emerging cultural and legal paradigm. The right to tenderness is an indication of the functions that tenderness plays in the autonomous development of people, who need to refound culture and society on the basis of an affective coexistence, more than in angered competence, and in punishments. Tenderness, as a paradigm of coexistence, and which must win in the loving, productive and political, educational and legal fields, and among many other established ways of relationships (free translation) (WARAT, 2004c, p. 104).

So we don't need to eradicate tenderness, we need to reinstate it. There is no transformative mediation without tenderness, just as there can be no right without it, without recognizing the other in their humanity.

The big question that arises in contemporaneity, especially in this moment of crisis of the dominant legal paradigm of modernity, is the need to promote a re-articulation between reason and sensibility, something that modern rationality has tried so hard to separate.

From the initial perception of mediation as an alternative method of conflict resolution, we now begin to see it as a proposal for a new paradigm for law. When speaking of mediation as a paradigm, reference is made to a rupture in modern knowledge in the search for a transmodern wisdom that manifests itself as a pedagogy that helps to learn to live (WARAT, 2004c, p. 52).

Mediation placed at the center of the discussion of conflict resolution considers the law only as a framework for containing discussions, but recognizes that the command of the conflict is under the law of desire. In the conflict, the parties do not want to know their legal possibilities, but rather to know what they do not know about their wishes. Mediation does not interpret the right to resolve the conflict, but it does so regarding the conflict of desire. In the mediation process, meanings and truths are produced in an integrated way with the other (WARAT, 2009, p. 169-170).

Mediation as a paradigm is a general form of attitude towards life that proposes, through dialogue, a better knowledge of ourselves through the recognition of the other and his/her gaze. In the field of law, it is a reference that removes the norm and its negative charge of authoritarianism over desires and understands law as a way of producing autonomy from alterity.

The recognition of mediation as a new paradigm for law brings a series of implications that will be discussed from the perspective of human rights.

## MEDIATION BETWEEN EQUALITY AND DIFFERENCE

One of the presuppositions of mediation is a dialogue between equivalent subjects. What should be done then when intellectual, social and economic differences between the parties make the contact so unequal that it entails the risk of a solution being agreed at the clear disadvantage of the most fragile individual? In situations like this, it is up to the mediator to identify the levels of inequality and seek to endow the most vulnerable side with knowledge and perceptions that can lift it to a situation of equivalence in the dialogue with the other.

Thus, mediation can also be perceived as a process that allows for a dialogue of equality between different people. This discussion resumes a fruitful debate between equality and difference in the context of human rights.

The discourse of equality, in its modern sense, takes shape in the struggle of the rising bourgeoisie against the nobility privileges guaranteed by statutory law. In this sense, equality be-

fore the law undoubtedly represented a great advance.

From the consolidation of the bourgeoisie, the discourse of equality served to guarantee and even naturalize relations of inequality, under the cover of an isonomic formal status. If everyone is equal, they would, in theory, be endowed with the same abilities and, consequently, with the same possibilities.

No wonder that Marx's vision of human rights, including the principle of equality, is quite derogatory, as he perceives human rights as an ideological discourse of the bourgeoisie that artificially tries to create a logic of general interests, when in capitalism there are only interests of class (ATIENZA, 1983, p, 112).

One of the central questions posed by historical materialism is to know how men are equal if their access to the means of production that guarantee and reproduce their livelihood is in turn unequal? In response to this inquiry, Atienza (1983, p. 124) states that “the right of bourgeois private property was, according to Marx, incompatible with the right to real equality between the hombres, and by eso debía abolirse” (free translation).

The issue of equality is one of those great problems of modernity, alongside freedom and fraternity, for which there is no satisfactory modern solution (SANTOS, 2006, p. 15).

It is worth emphasizing, contrary to what is usually presented in this debate, that the values of equality and difference are not contradictory, much less mutually exclusive. In this sense, the words of Candau (2007, p. 400) are accurate in stating that:

[...] equality must not be opposed to difference. In fact, equality is not opposed to difference, but to inequality. Difference is not opposed to equality but to standardization, to serial production, to everything “the same”, to “sameness” [...] Neither standardization nor inequality. And yes, fight for equality and recognition of differences (free translation).

Thus, there can be no equality without the proper recognition of difference. For it is this that enriches us as a culture and makes us truly human. In this way, “we have the right to be equal whenever difference makes us inferior; we have the right to be different whenever equality deprives us of character” (free translation) (SANTOS, 2006, p. 199).

It is important to make it clear that not every difference is inferior. Any homogenization parameter must be rejected. The equality policy that does not recognize non-inferiorizing differences as positive ends up necessarily becoming a policy of inequality (SANTOS, 2006, p. 313).

It should also be borne in mind that the simple recognition of the most diverse differences, whether in the racial, sexual, ethnic, religious and other spheres, is meaningless if it is not accompanied by the economic conditions that guarantee their due effectiveness (SANTOS, 2006, p. 38).

It remains very clear that in global capitalism, both the recognition of equality and difference are restricted to their formal dimensions, implying in abstract parameters of equalization, by the very practical denial of differentiation, as Santos (2006, p. 283) well states:

The denial of differences operates according to the standard of homogenization that only allows simple, one-dimensional comparisons (for example, between citizens), preventing denser or more contextual comparisons (for example, cultural differences), by denying the terms of comparison (free translation).

However, as a counterpoint to the denial of difference, there are several movements



claiming for identity politics of: race, gender, sexuality, ethnicity, beliefs, etc. The segmentation of flags and struggles brings with it the problem of fragmentation and, along with this, the risk of ghettoization, tribalism, and re-feudalization.

Thus, the proliferation of differences and non-occurrence of communication between them can culminate in the absence of recognition and indifference itself (SANTOS, 2006, p. 68). In this sense, it should not be forgotten that:

[...] we lack theories to unite and this shortage becomes particularly serious at a time of danger. The gravity of this lack is not in itself, but in the fact that it coexists with a plethora of theories of separation. What is serious is the imbalance between theories of separation and theories of union (free translation) (SANTOS, 2006, p.84).

The risk of non-recognition of difference, as the other common face of humankind, is to transform it into a foundation of inequality, which may even evolve into a framework of exclusion itself.

In the face of differences, one must propose not only tolerance, but active respect that consists, in Cortina's words:

[...] not only in stoically supporting others to think differently, having different ideals of a happy life than mine, but in a positive interest in understanding their projects, in helping them to take them forward, as long as they represent a point of view respectable morals (free translation) (CORTINA, 2005, p. 189).

It should not be forgotten that “[...] human needs are non-negotiable” (free translation) (HICKS, 2007, p. 151). Thus, any conflict resolution methodology cannot allow for the total suppression of the interests of either parties, as it is ultimately unmet human needs that are almost always at the roots of almost all types of conflict. Trying to mask or dissimulate this statement will only leave the conflict inoculated, ready to break out again and even with greater fury when it is detonated by the smallest of fuses.

Within the scope of this debate between equality and difference, mediation should be understood as a process that allows the translation of conflicting wills, providing recognition and valuing of differences so that they can be perceived in an intelligible way by the parties. It is through recognizing oneself and the other as subjects with their inherent particularities that we seek to guarantee equality in the mediation process, searching like this:

[...] encourage shared critical reflections within the spirit of human rights values, emphasizing cooperation, tolerance and respect for different points of view (free translation) (CLAUDE, 2007, p. 584).

The practice of transformative mediation boosts participatory citizenship insofar as it reinforces the subjects' autonomy to build a dialogue of equality between different people.

For classic authors such as Rousseau and Kant, autonomy, true freedom, consists in the possibility of the individual giving himself orders, which, being free to do what he wants, he chooses to obey (BERLIN, 2004, p. 89).

The apparent absence of authority – at least outsourced and coercive – in the mediation process does not suggest that the solution adopted will have less possibility of compliance than that which can be imposed through a hetero-compositional conflict resolution.

A solution articulated through dialogue allows the subject to recognize himself and the

other as equals in dignity, even based on their differences. The word put into dialogue, and actively listened to, gives dignity to a human experience and facilitates the recognition of the other in the cooperative search for truth and justice (CORTINA, 2005, p. 166).

The dynamics and tension of conflict must be recognized as a historically natural element in human development (HEGEL *apud* BERLIN, 2004, p. 116), before a rupture which needs to be brought to an end.

Transformative mediation is the possibility of articulating a dialogue of differences guided by equality, in the search for an understanding between the feelings in disagreement. For Cortina (2005, p. 195):

Dialogue is, then, a path that totally compromises the person of all those who undertake it because, while entering it, they are no longer mere spectators, to become protagonists of a shared task, which bifurcates into two branches: the shared search for the true and fair, the fair resolution of conflicts that arise throughout life (free translation).

Mediation, as presented here, seeks in a creative way to rearticulate a proposal of law that is in harmony with life and that can escape the assumption of logical adequacy and submission of everyday life to a supposed legal world (POUND, 2004, p. 179).

The mere possibility of individuals constituting themselves through transformative mediation as protagonists of the dilemmas of their existence, in itself drives a perspective of empowerment and autonomy in the resolution of their problem-situations, extending from conflict in particular to a new behavioral logic of exercise of participatory citizenship which in turn contributes to the construction of citizen justice.

As a result of what has been stated so far, the fact that the horizon opens up for the possibility of recognizing mediation as a pedagogical process for an education for human rights cannot be overlooked.

The driving idea of an education in/for human rights is the strengthening of socially vulnerable groups (MAIA, 2007, p. 85), based on three main dimensions: the formation of subjects of rights, the favoring of empowerment processes and the transformation processes necessary for the construction of truly democratic societies (CANDAU, 2007, p. 404-405).

The big difference from human rights education to a knowledge banking model is that, in the latter, individuals are passive depositaries of pre-constituted and external knowledge. In turn, in a problematizing education, in Freire's anthropological view, human beings are subjects of knowledge who are committed to identifying and transforming the world through dialogue (MEIN-TJES, 2007, p. 131).

It is noticed beforehand that more than any theoretical knowledge, an education in/for human rights must be based on a concrete practice, constituting a praxis that transforms reality.

In this sense, education in/for human rights methodological strategies must be coherent with their purposes, making use of active, participatory methodologies, of different languages (CANDAU, 2007, p. 405). The educational process in/for human rights is continuous and actually aims at the formation of a culture of human rights (TAVARES, 2007, p. 487).

Within this debate, transformative mediation, in Warat's theoretical perspective, can be

perceived as an informal pedagogical practice<sup>5</sup> that has as one of its premises the creation of an atmosphere of mutual recognition of equality and difference through a shared construction through dialogue.

The pedagogical practice of education in/for human rights should promote, in the words of Tavares (2007, p. 490) “[...] individual and collective empowerment, with the objective of expanding the spaces of power and participation of everyone, especially from excluded and vulnerable social groups”. In this sense, it should not be forgotten that the empowerment of the parties, one of the main purposes of mediation, is for an education in/for human rights a unique pedagogical objective, and it differs markedly from the objectives of other areas of education (ANDREOPOULOS; CLAUDE, 2007, p. 40).

Mediation provides a favorable environment for the practice of skills essential to the exercise of citizenship, as it promotes the recognition of diversity, valuing a harmonious coexistence of mutual respect and solidarity. Thus, as a pedagogical practice of education in/for human rights, mediation can offer the possibility of deepening the awareness of one's own dignity, the ability to recognize the other, to experience solidarity, sharing, equality in difference and freedom (TAVARES, 2007, p. 490).

Taking conflict as a starting point, transformative mediation can promote “the understanding of the essence of development: the improvement of the human condition” (DIAS, 2007, p. 106). Conflict cannot be understood as a moment of rupture, but as a circumstance of maturation of human relationships.

## FINAL CONSIDERATIONS

From what has been exposed so far, it can be inferred that the practice of transformative mediation, from the theoretical contributions of Warat, enables the promotion of a culture of human rights, insofar as it encourages the insertion of otherness in conflicts, enabling recognition equality and difference in situations of conflict.

Thus, returning to the problem originally proposed: what is the potential of transformative mediation to promote a culture of human rights through the insertion of otherness in conflicts, from the theoretical perspective of Luis Alberto Warat? It is possible to affirm that Warat's mediation provides, in its exercise, a significant boost to one of the main elements for the promotion of a culture of human rights: otherness. The possibility of reinforcing a practice of alterity, based on the recognition of the other as simultaneously equal and different, is what constitutes Warat's transformative mediation into an instrument for the promotion of human rights. In this sense, it becomes possible to identify Warat's transformative mediation as a practice that drives a pedagogy for human rights, based on the insertion of otherness in conflicts.

Thus, we can see that Warat's transformative mediation points to a practice committed to human rights, through the insertion of otherness in conflicts, providing an environment that allows for the recognition of equality and difference within conflicts.

---

<sup>5</sup> When defining informal education, Claude (2007, p. 566) states that: “it may or may not be organized, and it is usually non-systematic education, which has an impact on the processes throughout life through which each person acquires or accumulates knowledge, skills, attitudes and perceptions about life from everyday experiences and exposures [...]” (free translation).

## REFERENCES

ANDREOPOULOS, Geroge, J; CLAUDE, Ruchard Pierre (Org.). Educação em Direitos Humanos para o Século XXI. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

ATIENZA, Manuel. Marx y los derechos humanos. Madrid: Editora Alhambra S.A., 1983.

BERLIN, Isaiah. La traición de la libertad: seis enemigos de la libertad humana. México: FCE, 2004.

BEZERRA, Tássio Túlio Braz. A mediação transformadora: apontamentos para uma proposta emancipatória da cidadania e de democratização da Justiça e do direito. Anais do XX Encontro do CONPEDI. Belo Horizonte: Fundação Boiteux, 2011a. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XXencontro/Integra.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al* (Org.). Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

CLAUDE, Richard Pierre. Educação Global em Direitos Humanos: Os Desafios para as Organizações Não-governamentais. In: ANDREOPOULOS, Geroge, J; CLAUDE, Ruchard Pierre (Org.). Educação em Direitos Humanos para o Século XXI. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 565-590.

CORTINA, Adela. Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DIAS, Clarence. Educação em Direitos Humanos como Estratégia para o Desenvolvimento. In: ANDREOPOULOS, Geroge, J; CLAUDE, Ruchard Pierre (Org.). Educação em Direitos Humanos para o Século XXI. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 103-118.

DIAS, Maria Tereza Fonseca; PEREIRA, Rúbia Mara Possa. A efetividade do acesso à justiça pela mediação no município de Ouro Preto: a busca pela identidade entre a justiça que se espera e a justiça que se presta. Meritum: revista de direito da Universidade FUMEC. V. 7. n. 2. p. 61-102, jul/dez. 2012.

FISHER, Roger; URY, William; PATTON, Bruce. Como chegar ao sim. 58. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

FOLGER, J. P.; BUSH, R. A. Baruch. La Promesa de Mediacion. Buenos Aires: Ediciones Granica, 1996.

HICKS, Donna. Resolução de Conflitos e Educação em Direitos Humanos: Ampliação da Agenda. In: ANDREOPOULOS, Geroge, J; CLAUDE, Ruchard Pierre (Org.). Educação em Direitos Humanos para o Século XXI. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 141-164.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al* (Org.). Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 85-101.

MEINTJES, Garth. Educação em Direitos Humanos para o Pleno Exercício da Cidadania: Repercussões em Pedagogia. In: ANDREOPOULOS, Geroge, J; CLAUDE, Ruchard Pierre (Org.). Educação em Direitos Humanos para o Século XXI. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 119-140.

MOORE, Christopher W. O Processo de Mediação: Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POUND, Roscoe. Las grandes tendencias del pensamiento jurídico. Granada: Editora Comares, S.L., 2004.

RABELO, Cilana de Moraes Soares; SALES, Lilia Maia de Moraes. Meios consensuais de solução de conflitos: Instrumentos de democracia. Revista de Informação Legislativa, Brasília, ano 46, n.º 182, p. 75-88, abr.-jun. 2009.

SALES, Lilia Maia de Moraes. Mediação de Conflitos: Família, Escola e Comunidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. Mediare: um guia prático para mediadores. 3. ed., atual. e ampl. Rio de Janeiro: GZ ed., 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SUARES, Marínés. Mediación: condición de disputas, comunicación y técnicas. Buenos Aires: Paidós, 2005.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al* (Org.). Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-504.

WARAT, Luis Alberto. A digna voz da majestade: linguística e argumentação jurídica, textos didáticos. Vol IV. Coordenadores: Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires José Rover, Cláudia Servilha Monteiro. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

\_\_\_\_\_. A epistemologia e o ensino do direito: o sonho acabou. Vol II. Coordenadores: Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires José Rover, Cláudia Servilha Monteiro. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004b.

\_\_\_\_\_. Em nome do acordo. A mediação no Direito. Buenos Aires: Angra Impresiones, 1998. 102 p.

\_\_\_\_\_. Surfando na pororoca: ofício do mediador. Vol III. Coordenadores: Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires José Rover, Cláudia Servilha Monteiro. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004c.

\_\_\_\_\_. Territórios desconhecidos: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Vol I. Coordenadores: Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires José Rover, Cláudia Servilha Monteiro. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004a.

# 03

---

## **Breve apontamento sobre a possibilidade de manter uma postura ativa diante da realidade em crise**

### **Brief note on the possibility of maintaining an active posture in the face of reality in crisis**

---

*Claudia Flores Rodrigues*

*Mestre e Doutora em educação, Psicanalista*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.3

# Resumo

Ao apresentar nossa ideia inicial, cabe lembrar Ezequiel Theodoro da Silva (2002) para quem o ser humano pode fugir aos padrões e, neste caso, todo o referencial que seja erguido a partir desses padrões tende ao desvio e à indignação sadia, cívica, de quem o lê. Assim, nos autorizamos a falar das dificuldades que nos saltam aos olhos diariamente. Uma delas é a necessidade de se pensar seriamente na formação do docente. Eis um ponto crucial da crise na educação. Pensamos, enquanto educadores e sujeitos, que se eu não lutarmos contra a alienação, se não buscarmos formas de pensar e criar uma escola socialmente transformadora, de nada terá valido tanto empenho e tanto estudo. Isto posto, este apontamento pretende contribuir para o despertar de alguns professores brasileiros que -- infelizmente -- ainda continuam em estado de letargia, ofuscados em seu "bom senso" pela opressão.

**Palavras-chave:** educação. formação docente. identidade.

# Abstract

When presenting our initial idea, it is worth remembering Ezequiel Theodoro da Silva (2002) for whom the human being can escape the standards and, in this case, any reference that is built from these standards tends to deviation and healthy, civic indignation of who reads it. Thus, we authorize ourselves to talk about the difficulties that come to our eyes on a daily basis. One of them is the need to seriously think about teacher training. Here is a crux of the crisis in education. We think, as educators and subjects, that if I don't fight against alienation, if we don't look for ways of thinking and creating a socially transforming school, so much effort and study would have been worthless. That said, this note intends to contribute to the awakening of some Brazilian teachers who - unfortunately - are still in a state of lethargy, overshadowed in their "common sense" by the oppression.

**Keywords:** education. teacher training. identity.

## INTRODUÇÃO

Ao passo que aumenta a complexidade da vida do sujeito e do grupo, a educação é cada vez mais relevante, a tal ponto que, na sociedade contemporânea a educação está sempre presente em lugar de destaque. No mundo globalizado e competitivo se faz urgente e necessário rever com os conceitos sobre a educação. E não é o uso de novas metodologias o fator principal para melhorar o que existe, mas o exercício de repensar, desde as raízes, todo o sistema de educação. É preciso rever a intencionalidade do docente explicitada em sua prática. E isso implica, no fazer docente, conhecer a sua subjetividade e a influência que esta exerce sobre a prática cotidiana. Nos fazemos em constância e desassossego, a seguinte pergunta: Em que medida a categoria docente aproveita a historiografia do seu passado acadêmico para construir novas práticas no presente? Esse quadro de perplexidade e angústia sinaliza para a necessária resignificação e reconstrução do papel identitário dos profissionais em educação, na perspectiva de que o desenvolvimento profissional pode e deve emergir de processos de reflexão crítica dos sujeitos como pessoas historicamente inseridas num contexto político-institucional próprio. Começamos a focar os sentidos desse trabalho no cotidiano e a seguir foi inevitável adentrar nos não-sentidos desse cotidiano.

O que tem marcado -em parte- a educação são as contradições que os docentes encontram entre as requisições dos afazeres da prática e as precárias possibilidades de suas realizações; dissonâncias entre seu papel profissional e as urgências das soluções cotidianas de problemas; suas angústias entre querer transformar o ambiente de trabalho e as resistências decorrentes das faltas de condições para tal; enfim, entre o querer fazer e o não saber como ou não poder-fazer. Dessa forma é urgente que se proponha buscar e analisar as dificuldades para a compreensão dos processos de formação da identidade profissional e das difíceis possibilidades de resignificação desses processos. Deve haver uma reconsideração daquilo que se espera e daquilo que se quer em educação. O que afinal, nós professamos? Onde está o sentido da escola para professores, pais e alunos? Na busca da clareza de compreensão dessas questões é que se poderá iniciar um trabalho de construção social da identidade do profissional docente.

É de se considerar que um dos grandes problemas que pode estar dificultando aos profissionais da educação é fazer com que os professores sejam autores na construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola, mas a falta de **formação inicial para o exercício desta atuação se reflete no aluno**. Quanto a isso, cabe perguntar: Quantos cursos têm o objetivo de analisar COMO SE APRENDE para que isto reflita no COMO SE ENSINA? Muitos profissionais do ensino, com raras exceções, não foram formados para tal. Formaram-se professores em diversas áreas do conhecimento, participaram de processo seletivo de ensino e são jogados no campo da educação, premidos pelas urgências do cotidiano, envolvidos em alguns projetos específicos ou atendendo a requisições pontuais da direção da instituição. O afeto (do professor para com o aluno ou educando e vice-versa, fica relegado a um segundo plano. A incomunicabilidade entre ambos se instala de maneira precisa, rápida e aterrorizante (em nosso ponto de vista). Esta situação por certo decorre das concepções epistemológicas que consideram que não há especificidade no trabalho pedagógico, fruto talvez dos pressupostos decorrentes da racionalidade técnica que desconsidera a complexidade dos fenômenos da práxis educativa. Isso como hoje já se sabe é um equívoco, bastante enfatizado por Pérez-Gomes (1992,p.100) quando afirma que os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas meramente



instrumentais, que transformam a tarefa profissional a uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos.

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de ensinar e aprender, é preciso ter a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas e que carrega um forte componente axiológico e ético e que demanda um trabalho impregnado de clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional. Com isso, não significa que o profissional em educação que não tenha tido formação inicial na área das humanas, tenha que se utilizar dos saberes técnicos por anos a fio. Pensamos que é importante se fazer um profissional do magistério, uma vez que esta escolha esteja carregada de iniciativa para extrapolar o campo dos saberes tidos como definitivos. É fundamental ao profissional estar atento e perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre o educando e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipatório, crítico e compromissado. Neste ponto, os limites e possibilidades do educador e da sua realidade pode ser entendido como a ação que evidencia o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. Nesta parte do texto, importa evocar a palavra de Mosquera (2003, p. 43): que é por si um apelo lúcido para que se pense na Educação com seriedade “Concordamos em que estamos na Era da Descontinuidade e do turbilhão, do conflito e, por isto, consideramos que a Educação está presa a dois fogos, dois estilos de sociedade. Podemos afirmar que a Educação se movimenta entre a conservação e a inovação e, conseqüentemente, estamos numa época de enormes tensões e conflitos.”

Entre educadores a formação contínua haverá que ser feita para que se conheça o papel ativo do educador, que através do autoconhecimento poderá reconstruir os condicionantes de sua existência, os pressupostos de suas escolhas cotidianas, bem como se reconstruir como pessoa, como identidade.

É bem sabido que historicamente a classe profissional docente tem sofrido com o desprestígio social da profissão, com a descaracterização da identidade coletiva da classe, com as dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino frente às demandas sociais. Há que se entender as profundas dissonâncias do professor/educador com a construção de seu papel social, de sua identidade profissional e pessoal. Enfrentar a discussão de sentido da escola, sugere algumas referências propostas por Imbert (2003, p.74) que redireciona essa questão a partir da discussão da práxis pedagógica como instrumento de reavivar, desnaturalizar a escola que temos.

Imbert (2003 p. 73), por sua vez, afirma que a mudança da escola e das práticas pedagógicas só poderá se realizar quando se operar uma transformação no imaginário dos educadores em sua dupla dimensão; ideológica e narcísica. Afirma o autor, que a práxis visa à desocultação das articulações simbólicas e imaginárias da instituição subverte o desconhecimento instituído no qual as pessoas e os coletivos perdem suas capacidades autônomas. Dessa forma, fica claro que a escola não se transforma (apenas) por projetos inovadores, normalmente imposto por via burocrática. A escola só vislumbrará mudança verdadeiramente, quando os educadores perceberem que ela **pode e deve** ser outra. A questão da práxis é para o autor a consolidação de um projeto de autonomia e esse projeto de autonomia implica em trabalhar o imaginário sobre o qual a instituição se apóia, como um exercício de re-historicizar a instituição. Para o autor o motor da

educação é a práxis pedagógica, que funciona como um instrumento de produção de autonomia, na direção de produzir sujeitos que falam.

O professor, no processo de superação das dificuldades e da pretensão de autonomia, deve contar com a consciência do seu inacabamento, como nos falava Paulo Freire. A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia e assim oferecer aos sujeitos/alunos, a partilha da mesma. Existem dificuldades, mas é preciso olhá-las de frente e vencê-las como um gladiador o faria na arena diante de feras. As feras do cotidiano estão –e continuarão aí, soltas- mas há que vencê-las.

Para Roberto Carneiro (2001), vivemos um tempo especial. O autor afirma que a vertigem tecnológica se apossou do cotidiano em uma veloz e ascendente crise e um turbilhão de incertezas no meio do “fogo cruzado”. De um lado, a Educação permeada por complexidades, interrogações e de outro lado, como a própria redentora ou a resposta para que se descubra uma forma melhor de viver. Reforçadas as dúvidas e certezas, é importante recorrer ao apelo inicial deste apontamento: **Formar professores capacitados para atenderem à demanda de um mundo globalizado, permeado por incertezas.** Na tarefa da reinvenção do sujeito em corpo e alma, cabe apontar como via as aprendizagens fundamentais que se adquire ao longo da vida, em ambientes que vão desde a própria casa, a rua, o bairro, o clube, a escola até que se chegue ao espaço profissional. E nesse ponto, existe a fragilidade dos valores postos à prova, a insegurança dos próprios formadores em relação a eles e a falta de argumentos fundamentados nos valores universais e perenes: o bem, a verdade e a fé.

Estar fundamentado em teorias educacionais é importante, porém só isso não basta. É edificante estar em constância nas idéias de Ítalo Calvino, as quais propunha a perenidade de determinados valores literários para o próximo milênio (hoje o século XXI), listadas pelo autor na seguinte ordem: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. Na concepção de Calvino, a leveza seria pressuposto fundamental para a produção literária e que desta forma o leitor vivencia aquilo que lê. Pois assim pensamos sobre o educar em sua complexidade: há que se ter leveza e estar encharcado de valores que “pesem” e que sejam sentidos como meio para estimular a percepção de si e do outro. O educador(a) necessita de um liame verbal que transite no campo do saber para evoluir pelo discurso coeso, significativo que reúna leveza e volatilidade num experimento ora linear, ora descontínuo de subjetividade. Não se trata de uma discussão profícua e informada sobre o problema metafísico da verdade. Mas uma pergunta simples, de caráter simples: o que realmente queremos? Aonde pretendemos chegar se contrariarmos a lógica de se andar pra frente? O que é verdade? Quem sou eu? Em quem( em quê) quero me tornar?

Ao fim e ao cabo, se faz urgente um apelo: de que se lance um olhar sobre a relação entre a análise direta do mundo, o universo ilusório e o mundo simbólico transmitido pela cultura para que nos dediquemos à interiorização de uma experiência sensível. Cabe ao educador(a) “fugir aos padrões” ao optar por um despojamento responsável que o qualifique para formar e ser formado com lucidez frente às dificuldades de um mundo em ebulição ou alienar-se em concepções ideológicas vazias de significado.

## REFERENCIAS

AMELINE,D. e FABRE, M. Manifesto a favor dos pedagogos. Porto Alegre. Editora Artmed, 2004.

FABRE,Michel.Existemsaberespedagógicos?In:HOUSSAYE,J;SOETARD,M;H

FREIRE, ANA MARIA ARAUJO. Paulo Freire: uma história de vida. Indaiatuba, Villa das Letras, 2006. Biografia completa de Paulo Freire, escrita por sua viúva.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo, Scipione, 1989.(2.ed. 1991).

IMBERT, Francis. Para uma práxis pedagógica. Brasília.Palno Editora.2003.

MOSQUERA,Juan José Mouriño.Palestra proferia na XXXII Assembléia Geral da Maçonaria Simbólica do Brasil em 08 de julho de 2003.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. São Paulo: Cortez Editora, 2002. <http://pt.micronations.wikia.com> acesso em 20/08/2021

## **Estereótipos de gênero na educação física escolar**

### **Gender stereotypes in school physical education**

---

**Márcia Lúcia dos Santos**

*Universidade Federal da Bahia*

**Helenadja Santos Mota**

*Instituto Federal Baiano- Campus Valença*

**Climene Laura de Camargo**

*Universidade Federal da Bahia*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.4

# Resumo

Este estudo de natureza descritiva qualitativa apresenta resultados de uma proposta pedagógica com base na epistemologia da prática da reflexão-na-ação, com o objetivo de refletir sobre o papel do professor de Educação Física Escolar (EF) na promoção de estratégias didáticas sensíveis às relações de gênero através de suas práticas de ensino, em aulas de EF em turmas do Ensino Médio de uma escola pública de Salvador- Bahia. Concluimos após as intervenções didáticas que a práxis pedagógica dos professores de EF tem um grande potencial para desconstruir estereótipos e desigualdades entre os gêneros no âmbito do universo esportivo no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** educação física escolar. gênero. formação de professores. esporte.

# Abstract

This qualitative descriptive study presents the results of a pedagogical proposal based on the epistemology of the practice of reflection-in-action, with the objective of reflecting on the role of the School Physical Education (PE) teacher in promoting strategies didactics sensitive to gender relations through their teaching practices, in PE classes in high school classes in a public school in Salvador-Bahia. We concluded after the didactic interventions that the pedagogical praxis of PE teachers has a great potential to deconstruct stereotypes and inequalities between genders within the scope of the sports universe in the school environment.

**Keywords:** school physical education. gender. teacher training. sport.

## INTRODUÇÃO

A discriminação baseada no gênero perpassa muitas salas de aula através do espelhamento de estereótipos de gênero expresso em atitudes de muitos professores de Educação Física que ainda percebem práticas corporais como a dança, uma atividade mais apropriada para mulheres e o futebol como uma atividade mais apropriada para o homem. Essas percepções têm tradicionalmente formado a base sobre a qual os programas de Educação física Escolar são construídos.

Os professores de Educação Física têm um papel basilar no desafio da desconstrução de estereótipos de gênero no âmbito do universo esportivo. Uma construção social que limita o desenvolvimento das destrezas físicas e habilidades motoras por intermédio das práticas da cultura corporal de movimento de crianças e adolescentes.

A cultura corporal é conceituada por (Soares, 1992) como.

Acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer de sua história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES, 1992; p.38.)

O trato da cultura corporal no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é inserido de modo a ser tematizado e refletido sobre as suas diversas formas e como meios de produção de sentido para quem as vivenciam. Sua perspectiva é do movimento humano sempre inserido no âmbito da cultura e interpretado de acordo com o contexto social e histórico dos envolvidos. A Educação Física na BNCC orienta o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para ampliar a consciência dos movimentos corporais, dos mecanismos para o cuidado de si e dos outros, autossuficiência e participação mais atuante na sociedade (MOVIMENTO PELA BASE, 2018).

A BNCC expressa que “o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo,” concepção que amplifica a compreensão sobre o movimento humano nas diferentes práticas corporais (BRASIL, 2018, p. 213).

De acordo com a UNESCO (2018) A Educação Física é um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano.

Todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física, à atividade física e ao esporte, sem qualquer tipo de discriminação com base em etnia, gênero, orientação sexual, língua, religião, convicção política ou opinião, origem nacional ou social, situação econômica ou qualquer outra. (UNESCO, 2018, p. 02).

São concepções de EF que expressam a necessidade de uma prática pedagógica pautadas na aproximação dos conteúdos da cultura corporal que problematizam o gênero no campo da Educação Física Escolar.

As aulas da componente curricular Educação Física durante muito tempo sustentaram o estereótipo de o universo esportivo ser predominantemente masculino, perpetuando a prática de separar meninos e meninas nas atividades esportivas pedagógicas (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011; SANTOS; SOUZA, 2015; BIVE; PESSULA, 2018; GÓMEZ; CAMACHO; HERRERO,

2021).

Este apartheid que acentua a diferença de gênero fomenta conflitos surgidos durante as aulas do tipo: “coisa de menina, “coisa de menino”. Frequentemente os meninos são incentivados a participar da modalidade futebol, enquanto as meninas são incentivadas a declinar desta modalidade e muitas vezes incentivadas às práticas como a da Ginástica rítmica usualmente considerada como típica do mundo feminino.

Estudos (Wright, 1995; Flintoff; Scraton, 2006; Wright; Macdonald, 2010) relatam que algumas estudantes do sexo feminino se sentem constrangidas e desenvolvem pouco interesse em participar de atividades esportivas onde a predominância é de meninos.

Sousa e Altmann (1999, p. 57-58), apontam que singularmente no Brasil, a partir dos anos 30, ao se inserir o esporte como conteúdo do componente curricular Educação Física, o sexo feminino foi subjugado como um corpo frágil em relação ao sexo masculino, ao mesmo tempo em que era enaltecido nas danças e nas artes.

O corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela “natureza”. Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol. O homem que praticasse esses esportes correria o risco de ser visto pela sociedade como efeminado. O futebol, esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, além da possibilidade de lhe provocar lesões, especialmente nos órgãos reprodutores (SOUSA e ALTMANN, 1999, p.57-58).

A acentuação das diferenças físicas e habilidades entre meninos e meninas, especialmente na adolescência, têm tradicionalmente formado a base sobre a qual os programas de Educação Física Escolar são construídos.

De acordo com Wielecosseles (2016, p.10), todas as práticas demarcadas como “só de menina” ou “só de menino” é fruto de uma construção sócio-histórica ao longo do tempo nutrida nos meios sociais, que caminha na contramão dos objetivos da escola, delimitando vivências e experiências, cerceando, depreciando e agrilhoando os indivíduos envolvidos no processo.

Para o autor, esta construção social, pode ser desconstruída, desnaturalizadas no âmbito das aulas de Educação Física escolar através dos conceitos que os docentes possuem em relação a questões de gênero desconstruindo as diferenças hierárquicas edificadas socialmente.

Corsino e Auad (2012) apontam que o professor deve se debruçar com um olhar mais profundo a respeito de como estruturar os estudantes de ambos os sexos nas aulas de Educação Física, uma vez que a disposição de turmas mistas, tão somente, não assegura a cessação das hierarquizações.

Altmann, Ayoub e Amaral (2011) a respeito de levar em consideração as questões de gênero no planejamento das aulas de Educação Física, relatam que muitos docentes apontam para uma dificuldade em se trabalhar com turmas mistas, especialmente em decorrência da resistência dos próprios alunos e alunas e dos conflitos instaurados nesta prática. Conflitos estes, como já ditos anteriormente, frutos de uma construção sócio-histórico, cultural.

Segundo as autoras, é de grande relevância a adoção de práticas pedagógicas que contemplem boa parte de conteúdos nas aulas, abarcando diversas modalidades, a fim de pro-

porcionar aos estudantes do sexo feminino e masculino, o alargamento do leque de interesses e acervo de conhecimentos, inclusive no campo corporal, além da construção de habilidades.

Muitos estudos (Gilroy, 1989; Whitson, 1994; Mcdermott, 1996; 2000; Garret, 2004; Hills, 2007; Altmann, 2015; Schimanski, 2019) apontam para a questão do empoderamento que os esportes e as atividades físicas podem desenvolver nas meninas e mulheres em fase adulta.

O espaço escolar é local de excelência para problematizar as questões de desigualdade de gênero, e oferecer outros parâmetros, outros modelos de relação. Discussões e ações no âmbito escolar sobre a discriminação baseada no gênero e empoderamento das meninas contribuem para uma compreensão que o gênero não pode ser um fator limitante em suas vidas.

Portanto, devem ser consideradas já desde o planejamentos de aulas da Educação Física escolar, as relações de estereótipos e desigualdades de gênero, ações como esta evidenciam a relevância do papel do professor de dispor aos estudantes de ambos os sexos os conteúdos de cultura corporal de movimento, valorizando a diversificação e a maneira de abordagem destes conteúdos como um instrumento de resistência a fim de diminuir as desigualdades e reforçar o respeito às diferenças de gênero (ALTMANN, AYOUB e AMARAL; 2011).

Neste sentido, faz-se necessário ponderar como mobilizar os saberes docentes no âmbito da componente curricular Educação Física a fim de promover estratégias didáticas com o objetivo de contemplar discussões entre os estudantes de ambos os sexos sobre questões de gêneros no intento de desestruturar as diferenças hierarquizadas entre meninos e meninas no ambiente escolar.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do professor de Educação Física Escolar na promoção de estratégias didáticas sensíveis às relações de gênero através de suas práticas de ensino.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi de natureza descritiva qualitativa, resultante de atividades didáticas desenvolvidas e no planejamento de aulas da unidade temática intitulada “**Desconstruindo estereótipos e gênero nas práticas esportivas em ambiente escolar**” aplicadas em 4 turmas do Ensino Médio no âmbito do componente curricular Educação Física de uma escola estadual localizada no subúrbio de Salvador. O público-alvo foram 164 estudantes do ensino médio na faixa etária de 14 a 19 anos.

Na elaboração da sequência didática, foram usados resultados de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio da própria escola onde foi realizada posteriormente a intervenção, ainda no âmbito do desenvolvimento da dissertação de mestrado da primeira autora, intitulada “Imagem corporal de adolescentes escolares quilombolas com sobrepeso e obesidade”, cujo objetivo foi analisar a percepção da imagem corporal dos adolescentes escolares quilombolas com sobrepeso e obesidade.

A coleta de dados teve como base observações anotadas no diário de bordo da professora onde foram sendo registradas as suas reflexões sobre a sua ação pedagógica. O diário de bordo tem sido largamente empregado como mecanismo de análise da reflexão de professores



sobre a sua prática pedagógica. Para Zabalza (1994), estes instrumentos podem explicitar os dilemas dos professores ao longo do seu processo pedagógico.

A fim de garantir a privacidade dos sujeitos, a referência a cada um dos estudantes será pelos seguintes códigos: A1 para aluno 1; A2 para aluno 2; A3 para aluno 3; A4 para aluno 4 e A5 para aluno 5.

Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo designa-se como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

O desenrolamento das atividades pedagógicas foi mediado pela professora de EF, primeira autora deste trabalho, através de algumas estratégias didáticas que tinham como objetivo geral desconstruir estereótipos e desigualdades entre os gêneros no âmbito do universo esportivo no ambiente escolar.

As atividades pedagógicas foram elaboradas pelas autoras do presente trabalho e delineadas de maneira que nas aulas teóricas expositivas dialógicas, fossem discutidos os conteúdos da cultura corporal sempre em diálogo com as questões de estereótipos e gênero nas práticas esportivas.

Foi ministrado o total de 05 aulas de 50 minutos (tabela I). Os recursos didáticos utilizados nas discussões foram: data show, apostilas e aparelho de som.

Para realizar algumas das atividades que compõem a cultura corporal, a saber: jogos, brincadeiras, ginásticas, danças, lutas, capoeira e esportes. Foram utilizados como recursos didáticos: elásticos, arcos, fitas, cordas, bolas, garrafas pet, tintas e tatames.

Ao estruturar a sequência didática elegemos apenas a Ginástica e suas expressões e esportes de aventura como o Paintball e Slack Lane, por apresentarem movimentos diversificados, nível de execução de moderado e por ser pouco tratados em ambiente escolar, em especial, nas escolas públicas.

As atividades foram realizadas da seguinte maneira:

- 1- Exposição dialogada na sala de multimídia, com auxílio de vídeos, contemplando a contextualização histórica e social, através dos fundamentos básicos da cultura corporal a ser trabalhada;
- 2- No segundo momento os alunos foram orientados a realizar cada fundamento apresentado no vídeo de forma coletiva.

## 1ª AULA

Na 1ª aula foi trabalhado o contexto histórico e origem da ginástica e suas expressões relacionada com a questão de gênero e a participação de meninos e meninas. No momento seguinte os alunos foram convidados a assistir um vídeo dos movimentos básicos da ginástica. No momento da materialização (prática na sala de cultura corporal), os alunos foram orientados a realizar alongamentos de membros superiores e inferiores em pé, agachados e no solo. Em

seguida realizaram os fundamentos básicos com um colega, menino ou menina, escolhido por eles para realizar os movimentos como: rolar para frente, para trás, para os lados, depois realizaram saltos (tesoura, grupados e carpado), giros inteiros e meio giro, embalaram os corpos com variações de direção além de subir (trepar) em uma base e utilizaram arcos, bolas ou fitas.

Por último foi elaborada uma sequência coreográfica como produto de assimilação e aproximação com o trato da ginástica e suas expressões envolvendo os meninos e meninas.

**Tabela 1 – Atividades desenvolvidas na unidade temática: Desconstruir estereótipos e promover a inserção igualitária.**

<b>Aula</b>	<b>Tema esportivo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>
Aula - 1	Ginásticas e suas expressões em ambiente escolar.	Promover a inserção igualitária de meninas e meninos a partir da questão de gênero no espaço escolar.	Contextualização de gênero e aspectos histórico e social da ginástica através dos fundamentos básicos (saltar, balançar, correr, girar, embalar, rolar e trepar utilizando arcos, bolas e fitas).
Aula - 2	Esportes de aventura para meninas e meninos.	Utilizar os esportes como veículo potencializador na questão de gênero.	Contextualização do sentido e prática de inclusão, equidade de gêneros na prática dos esportes de aventura: (Correr, saltar, mirar, rolar com bolas).
Aula - 3	Paintball combatendo o preconceito.	Direcionar os alunos para uma reflexão sobre a igualdade de gênero nos esportes.	Contextualização social da integração, disciplina e cooperação de meninos e meninas na sua prática (mirar, acertar o alvo e combater). Construção de escudo protetor com papelão, bolinhas de tinta guache e arma lançadora feita de garrafa pet.
Aula - 4	Slackline equilíbrio na prática e no cotidiano escolar.	Promover a reflexão dos alunos para a desconstrução dos mitos e estereótipos na prática esportiva.	Contextualizar os fundamentos básicos do Slackline: (equilibrar, caminhar e saltar) através do uso de elásticos próprios para a modalidade.
Aula - 5	Roda de conversa das atividades com menino e meninas.	Discutir as experiências em participar das atividades de ginástica e esportes de aventura juntos meninas e meninos.	Resgatar as experiências vivenciadas na ginástica e nos esportes compartilhando o mesmo espaço menino e menino por meio dos fundamentos dos esportes tratados como: rolar, girar, saltar, balançar, embalar, trepar, mirar, acertar alvo, equilibrar, caminhar.

**Fonte: Elaborada pelas autoras**

## 2ª AULA

Na 2ª aula foram trabalhados os esportes de aventura onde foi projetado um filme a respeito da capacidade, habilidade e superação de homens e mulheres em diversos esportes, apontando que meninos e meninas podem apresentar espíritos aventureiros, ou sensação de medo, combate e superação de maneira igual. Os estudantes foram incentivados a correr, depois acertar alvos distribuídos em diversos lugares da quadra como forma de circuito em equipe formada por meninos e meninas.

## 3ª AULA

A 3ª aula tratou dos fundamentos específicos do Paintball, um esporte de aventura coletivo de combate. Foi solicitado que os alunos construíssem um colete utilizando papelão para sua proteção no momento que o colega tentasse acertá-los com bolinhas de tinta guache e uma

garrafa pet cortada próximo da sua extremidade para ser utilizada como jato de bola de tinta. Tratamos de dividir as equipes envolvendo meninos e meninas e iniciamos com a proposta de traçar metas para que pudessem acertar o maior número de alvos possíveis.

## 4ª AULA

Na 4ª aula foi trabalhada a especificidade do esporte de aventura Slackline, a partir de um dos seus mais importantes fundamentos que é o equilíbrio. Os colegas eram os responsáveis em segura as mãos do outro colega para que ele atravessasse à linha elástica de uma extremidade a outra.

## 5ª AULA

A 5ª aula realizada como desfecho da sequência didática, foi realizada uma roda de conversa em que todos os alunos tinham em torno de 5 minutos para expor os seguintes questionamentos:

1. Quais as suas experiências em cada prática esportiva desenvolvida em sala juntamente com as meninas e meninos?
2. Como os meninos avaliam a participação das meninas e as meninas avaliam os meninos nas diversas práticas apresentadas?
3. Qual a sensação em vivenciar prática de esportes pouco tratados nas escolas públicas?
4. Ainda pensam a ideia de que as meninas não são fortes suficientes e não possuem habilidade para práticas de esportes rotulados como esporte de menino?

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O corpus de análise foram as observações relatadas no diário de bordo da professora que ministrou as aulas, com a compilação de todas as anotações realizadas durante a execução da sequência pedagógica.

A análise do diário de bordo demonstrou que as concepções dos alunos sobre gênero se apresentam de forma reducionista onde se atentam apenas para os aspectos físicos. A educação física deve tratar na escola a questão de gênero para além do biológico, priorizando os aspectos históricos e sociais. Os alunos e alunas por sua vez, já naturalizaram as atitudes de desigualdade de gênero:

Aluno (1) “Em minha opinião as atividades da ginastica é de meninas e os esportes são de meninos”.

Aluno (2) “As meninas não sabem jogar”.

Aluno (3) “Meninas que praticam esportes de meninos são moleques machos”.

Aluna (4) “Não gosto de brincar junto com os meninos, pois eles são mais fortes”.

Aluna (5) “Os meninos não passam a bola para as meninas”.

Ainda que tratada a partir da sua historicidade e origem, na modalidade ginástica, os meninos ao participar somente queria formar pares com os meninos, formando pares com as meninas somente quando não houvesse mais meninos para compor a dupla.

A esse respeito, Kunz (1993) apontou que a Educação Física escolar constitui um campo por excelência onde as diferenças de gênero são bastante evidenciadas, fruto da construção histórica cultural dos estereótipos sexuais.

Altmann (1998) explicita que o esporte amplia os espaços dos alunos os meninos em detrimento das meninas, principalmente pela sua vinculação a masculinidade, força e virilidade. Cabe ao professor, ao estruturar o desenvolvimento das atividades, buscar elementos para desconstruir estes estereótipos.

No momento da experimentação do elemento saltar, elementos básico da ginástica, os meninos apresentaram-se de forma mais confortável e participativa. Este comportamento pode ser devido a este fundamento ter uma relação com a prática de jogos e esportes vivenciados por eles cotidianamente, tais como o futebol.

Para cada elemento da cultura corporal abordado em sala os alunos eram orientados a apresentar uma sequência de exercícios como forma de trabalho final. Apesar de todo a discussão realizada acerca da questão de igualdade de gêneros, alguns meninos e meninas mostravam-se ainda resistentes em participar da avaliação.

Na roda de conversa realizada como aula de encerramento da unidade, conseguimos abrir um espaço de discussão acerca das vivências e experiências adquirida por eles durante as aulas discursivas e materializada nos esportes.

O aluno (A1), revelou ter sido uma experiência diferente ter participado das sequências básicas da ginástica, pois nem ele mesmo tinha noção das habilidades que podia desenvolver. Achava que só as meninas sabiam girar e rolar.

- “Eu achava não ser capaz de fazer esses movimentos. Eu só via as meninas fazerem”

A aluna (A4) revelou que tinha medo de participar com os meninos pelo fato deles não demonstrarem cuidado com as meninas. Mas, ressaltou que gostou das práticas dos elementos que compõem a cultura corporal.

- “Gosto muito destas atividades, mas tenho medo de jogar bola com os meninos e me machucar”.

Percebemos que alguns meninos e meninas no final das aulas e na discussão apresentavam comportamentos diferentes dos anteriores. Mostraram-se mais entusiasmados e receptivos em compartilhar das diversas atividades juntos.

Tais dados estão de acordo com Oliveira, Macedo e Silva (2014) que destacam a necessidade do professor de Educação Física contemplar no seu planejamento, metodologias que engajem igualmente meninos e meninas no trato da cultura corporal, respeitando as diferenças de gênero, fazendo com que participem coletivamente e com prazer, das diversas modalidades trabalhadas na Educação Física escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar as relações de gênero que se estabelecem nas práticas educativas e esportivas na esfera da vida cotidiana de educandos, revelou a importância de discutir as questões de gênero nas aulas, para que dessa forma fosse possível, ainda que parcialmente, desconstruir as atitudes de divisão nas práticas corporais envolvendo menino e menina.

Concordamos com Goellner, Figueira e Jaege (2008), da primordialidade da Educação Física de desenvolver seus métodos de intervenções de forma a problematizar as diferentes representações de corpo, gênero, sexualidade, raça, etnia, estética e saúde que circulam dentro e fora da escola.

Abrir um espaço de discussão acerca das vivências e experiências adquiridas pelos estudantes na materialização das modalidades esportivas foi de extrema relevância. A possibilidade de desenvolver reflexões sobre as questões de gênero no esporte foi um ponto de grande marco no processo de conhecimento da práxis pedagógica, as discussões empreenderam aspectos tanto relacionados ao cotidiano dos alunos quanto ao trato pedagógico no contexto escolar evidenciando que a escolha de metodologias adequadas, possui um grande potencial para desconstruir estereótipos e desigualdades entre os gêneros no âmbito do universo esportivo no ambiente escolar.

Consideramos relevante o papel social dos professores em geral, especialmente os de Educação Física através do trato da cultura corporal, no sentido de construir, o conhecimento dos alunos com base no respeito e reflexão de igualdade, para que as falas e atitudes não se perpetuem e ultrapassem os muros das escolas.

## AGRADECIMENTOS

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo incentivo ao desenvolvimento deste trabalho através de uma bolsa de estudo.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física. 1998. 111f. Dissertação (mestrado em educação) -UFMG, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. Educação física escolar: relações de gênero em jogo. Cortez Editora, 2015.

\_\_\_\_\_; AYOUB, E; AMARAL, S.C.F. "Gênero na prática docente em educação física:" "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar". Estudos feministas, p. 491-501, 2011.

ABREU, M. C. P., WANDEKOKEN, W. M. Amarelinha Versus Futebol, Por que não Ambas? Um Estudo das Relações de Gênero no Projeto Esporte e Lazer da Cidade de Castanhal. 2005. Monografia (graduação de Licenciatura em Educação Física) - UFPA, PARÁ.

BARDIN, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977), 2006.

- BIVE, M.; PESSULA, P. A. Percepções sobre as relações de gênero em escolas de Moçambique: discurso e prática. *MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, v. 2, n. 3, p. 201-209, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. 2. ed. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: outubro de 2021
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CORSINO, L.N.; AUAD, D. O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar. São Paulo: Cortez, 2012.
- FLINTOFF, A.; SCRATON, S. Girls and physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education*, (pp. 767-783). London: SAGE, 2006.
- HILLS L. Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society* 2007;12(3):335-54.
- GARRET R. Negotiating a physical identity: girls, boys and physical education. *Sport, Education, and Society* 2004;9(2): 223-37.
- GOELLNER, S. V; FIGUEIRA, M. L. M.; JAEGER, A. A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física Escolar.: In RIBEIRO, Paula R. C. *et al.* (Orgs.). *Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2008.
- GÓMEZ, C. B. A.; CAMACHO, N. R.; HERRERO, F. R. Gender stereotypes in physical education. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, v. 5, n. 1, p. 27-40, 2021.
- GILROY S. The embodiment of power: gender and physical activity. *Leisure Studies* 1989;8(2):163-72.
- KUNZ, M.C.S. Quando a diferença é mito: Uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física. 1993, 167pp. Dissertação (mestrado em educação) - UFSC, Florianópolis.
- MCDERMOTT L. Toward a feminist understanding of physicality within the context of women's physically active and sporting lives. *Sociology of Sport Journal* 1996;13:12-30.
- MCDERMOTT L. A qualitative assessment of the significance of body perception to women's physical activity experiences: revisiting discussions of physicalities. *Sociology of Sport Journal* 2000; 17:331-63.
- MOVIMENTO PELA BASE. Educação Física na BNCC, 2018. Disponível em: [https://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2019/06/2018\\_12\\_keyshift\\_Educac%CC%A7a%CC%83o-Fi%CC%81sica-na-BNCC\\_v01.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2019/06/2018_12_keyshift_Educac%CC%A7a%CC%83o-Fi%CC%81sica-na-BNCC_v01.pdf) . Acesso em outubro de 2021.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, F; MACEDO, R.; SILVA, A. Fatores associados a participação das alunas nas aulas de educação física: uma questão de gênero?. *ACTA Brasileira do Movimento Humano*, v. 4, n. 5, 2017.

SANTOS, P. A. C; SOUZA, A. S. Educação Física escolar: contribuição para a superação do preconceito de gênero no esporte. Simpósio internacional de educação sexual: feminismos, identidades de gênero e políticas públicas, v. 4, 2015. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/672.pdf> Acesso em outubro de 2021.

SCHIMANSKI, E. Gênero, futebol e esportes: a sororidade como componente necessário para o empoderamento feminino. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, v. 27, n. 1, p. 59-66, 2019.

SOARES, C. L. C. L. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, E.S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cadernos CEDEM: Corpo e Educação, n.48, p.52-68, 1999.

UNESCO. Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte. Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil. Brasília, 2018. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_por) . Acesso em outubro de 2021.

WIELECOSSELES, L.M. Questões de gênero na educação física escolar: educação física um espaço de relações. 2016. Monografia (especialização educação- EAD) UFSC, Santa Catarina.

WHITSON D. The embodiment of Gender: Discipline, Domination, and Empowerment. In: Birrell S, Cole C. (Ed.). Women, sport and culture. Champaign: Human Kinetics, 1994. p. 353-372.

WRIGHT, J. A feminist post-structural methodology for the study of gender construction in physical education: Description of a study. Journal of Teaching in Physical Education, 15(1), pp.1-24, 1995.

WRIGHT, J.; MACDONALD, D. (Eds.). Young people, physical activity and the everyday. London: Routledge, 2010.

ZABALZA, Miguel A. Diários de aula. Porto: Porto Editora, 1994.

## **Sexualidade nos anos iniciais e a atuação do psicopedagogo**

---

**Graciela Tormes**

*Graduada em pedagogia pela Universidade UDC Anglo-Americano. Acadêmica do trabalho de conclusão de curso de Pós-graduação pelo convenio UCDB/Portal Educação.*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.5



# Resumo

A presente pesquisa intitulada “Sexualidade nos anos iniciais e a atuação do psicopedagogo” teve como objetivo apresentar uma reflexão sobre a atuação do Psicopedagogo no contexto escolar intervindo em questões relacionadas à sexualidade, conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s) como tema transversal. Para tanto se realizou pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo cujo aporte teórico deu-se com base nos estudos de autores renomados na área, como: Sayão (1997); Soares *et al.* (2005); Lanes *et al.* (2013); Silva *et al.* (2010); dentro outros. Com o estudo pode-se constatar que 90% de nossos educadores ainda encontram dificuldades para debater com seus educandos assuntos relacionados a sexualidade, assim como os adolescentes também não dificuldades, mas receio de falar no assunto por conta da sociedade justamente por esse tema ainda ser um tabu.

**Palavras-chave:** orientação sexual. escolas. temas transversais. psicopedagogia.

## INTRODUÇÃO

De acordo com o Parâmetro Curriculares Nacionais (PCNs) a escola tem por obrigação incluir o tema Sexualidade nos planos de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental I.

Muitas escolas, atentas para a necessidade de trabalhar com essa temática em seus conteúdos formais, incluem somente o “Aparelho Reprodutivo” no currículo de Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano (PCNs). Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo. Normalmente acaba-se falando somente sobre a reprodução humana, para assim, preservar a inocência-pureza da criança (SAYÃO, 1997).

Estudos investigativos revelam que muitos professores acreditam que ao se falar sobre a sexualidade estarão despertando-as precocemente e levando-as à prática sexual, desconsiderando que elas já possuem informações vinculadas pela mídia, através de novelas, propagandas, música, danças, entre outros, ou até mesmo com a convivência no ambiente familiar.

A investigação do tema sexualidade nas escolas tem a gerar preocupações, a figura da criança e sua interação com a escola, que passa a ser o dispositivo social que atinge um grande contingente de pré-adolescentes (SOARES *et al.*, 2010) e por conta disso, torna-se o local privilegiado para o desenvolvimento pleno dos temas relacionados à sexualidade.

A busca por informações fez recorrer à pesquisa de investigação bibliográficas, por meio artigos, revistas e livros. Na presente pesquisa a hipótese nula a ser testada é: a escola trabalha o tema transversal sexualidade de modo contextualizado.

A orientação sexual nas escolas teve início no século XVIII na França e foi marcado como o período anti-sexual. O objetivo era orientar estes indivíduos aos perigos da sexualidade.

Na medida em que não se podia assegurar a ignorância absoluta, a informação dirigida e repressiva era o “menor dos males”, preservando assim a criança dos “perigos” da sexualidade. Na verdade, instala-se na França, nesse período, uma educação verdadeiramente “anti-sexual” (BARROSO e BRUSCHINI, 1982, p.118).

No final do século XIX, a questão sexualidade foi repensada, devido à preocupação dos diversos casos de doenças venéreas e o aumento absurdo de abortos clandestinos. Já no século XX a educação sexual esteve focada na finalidade de ensinar aos jovens a importância da vida sexual e a reprodução humana. Neste cenário, em 1920, a lei Francesa proibiu o aborto e iniciaram-se as campanhas dos anticoncepcionais. Porém, somente em 1973, no período pós-guerra é que o tema Orientação Sexual foi inserido oficialmente nos currículos das escolas (SOARES *et al.*, 2005).

No Brasil a abordagem “Orientação Sexual” surgiu por meio de correntes médicos - higienistas focadas na higienização do corpo e na reprodução humana, principalmente, na anatomia dos órgãos genitais. As iniciativas neste tema foram e ainda são escassas, uma vez que um número considerável de profissionais da educação tem dificuldade em abordar a temática sexualidade em um contexto social, ficando está reduzida ao ensino tradicional “genitalizado” (Soares *et al.*, 2005; Lane *et al.*, 2003; Silva *et al.*, 2010; Zornig, 2008).

Prevalece, nos PCNs e nas práticas docentes, uma visão biologizante da sexualidade, descolada dos condicionantes econômicos, sociais, políticos e históricos que envolvem o tema e que determinam a questão do respeito ao corpo, do prazer e do sujeito de desejos, portador de perspectivas e de sonhos (Martelli, 2009, pg. 575).

A educação sexual está presente no ser humano desde seu nascimento, onde a partir da infância, através do ambiente familiar, são transmitidas as primeiras noções relacionadas à sexualidade e as questões de gênero (SAYÃO, 1997). Assim, a criança passa a explorar seu próprio corpo e começa a identificar as diferenças entre os sexos, acabando por compreender a diferenciação cultural impregnada em cada gênero.

Na adolescência, a sexualidade é aflorada quando inicia o processo da puberdade, que se trata de mudanças físicas e alterações hormonais que provocam estados de excitação. Desta forma, a sexualidade segue presente em todas as etapas da vida, sendo singular em cada indivíduo e construída durante sua história, sendo marcada por diversos fatores (LANES *et al.*, 2013; SAYÃO 1997; SILVA *et al.*, 2010).

Também se podem encontrar outras posições acerca do assunto em um guia de orientação sexual. Segundo Freud, a sexualidade já nasce com cada um e que se desenvolve de diferentes formas no decorrer do desenvolvimento do ser humano.

“A sexualidade é algo inerente, que se manifesta desde momento de nascimento até a morte, de forma diferente a cada etapa do desenvolvimento” (FREUD. 1994, p. 22).

O próprio documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s 2000), também diz que o ser humano já nasce com a sexualidade e que ela é de grande importância para o desenvolvimento físico e psíquico das pessoas.

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Neste sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento (PCN, p.117).

De acordo com Cintia Favero (2000), a sexualidade começa a surgir por volta do décimo segundo aniversário da criança juntamente com a puberdade e adolescência.

A escola é um pilar essencial para se trabalhar o tema sexualidade justamente por ser um local com uma grande concentração de crianças e adolescentes que chegam às escolas em diferentes níveis de aprendizagem, tanto cultural quanto social, com contrastantes maneiras de pensar e agir.

O ideal seria a escola preparar-se pedagogicamente para lidar com essas diferenças e necessidades, acolhendo esses alunos de forma adequada, esclarecendo suas dúvidas e encaminhando-os para um caminho de orientação. Supõe-se um trabalho contínuo, sistemático e regular, que acontece ao longo de toda a seriação escolar. Deve começar na Educação Infantil e se estender até o final do Ensino Médio. Pressupõe a capacitação, reciclagem e acompanhamento do trabalho dos educadores, caracterizando um espírito de formação permanente (SAYÃO, 1997).

Vale ressaltar que a influência familiar é extremamente importante, uma vez que o seio familiar, com valores conservadores, liberais ou progressistas é fator determinante na formação e educação das crianças e jovens. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a

criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais irá construir e expressar a sua sexualidade.

## PSICOPEDAGOGIA E SEXUALIDADE DE ADOLESCENTES E JOVENS.

Conforme constatado na literatura sobre o tema, pode-se perceber que a sexualidade interfere na questão da identidade, principalmente do adolescente, e conseqüentemente, interfere no processo de aprendizagem.

O jovem que tem conhecimento de si, de sua sexualidade, passa a ter um maior desenvolvimento escolar, à medida que a relação entre autoconhecimento, sexualidade e a curiosidade acontecem, a aprendizagem é otimizada no espaço escolar.

Atualmente, famílias já se permitem a intimidade da conversa sobre a sexualidade, ou a possibilidade dos pais perceberem que existe sexualidade na família, coisa que anos atrás não acontecia.

Para isso, não basta um especialista ministrar uma palestra sobre o assunto, mas um trabalho sistemático que irá clarificar justamente o questionamento sobre os valores vigentes e possibilitar ao jovem ampliar sua autonomia e descobrir seus próprios valores diante da sexualidade.

As informações sobre a sexualidade podem contribuir para a disseminação de conhecimentos importantes sobre as conseqüências de se manter uma relação sexual sem utilizar os métodos contraceptivos e sem prevenir doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), como a HIV. Portanto, ainda há casos que essas informações não são transformadas em conhecimento e acabam resultando em uma gravidez indesejada e/ou no diagnóstico de DSTs.

Quando a escola oportuniza um espaço de discussão sobre a sexualidade aos adolescentes, isto tende a minimizar, pois terá um ambiente propício para sanar suas dúvidas e inquietações sobre a temática.

As escolas devem buscar primeiramente identificar o perfil da sexualidade destes adolescentes, podendo utilizar como instrumento aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, para em seguida promoverem cursos de orientação e educação sexual nas escolas para professores e alunos, talvez incluindo os pais desses adolescentes para terem uma visão mais ampla do desenvolvimento de seus filhos, tirando assim aquele mito de que sexualidade na escola e na comunidade ainda é um tabu.

Presente em diversos espaços escolares, ultrapassa fronteiras disciplinares e de gênero, permeia conversas entre meninos e meninas e é assunto a ser abordado na sala de aula pelos diferentes especialistas da escola;

É preciso que se crie coragem para ampliar o espaço da orientação sexual regular, embora com alguns cuidados, por exemplo: o risco da orientação sexual tornar-se algo normativo, onde não haja espaço para o jovem descobrir seus próprios valores.

A orientação sexual é uma das formas de propiciar ao aluno um maior conhecimento sobre seu próprio corpo, é uma das formas de você estar lidando com coisas que estão mexendo com o corpo inteiro, lidando em termos de raciocínio, de reflexão, e também preocupados com o

sentir e o perceber-se.

Se está claro tratar-se de uma demanda por parte tanto de educadores/as, estudantes e comunidades, qualquer decisão envolvendo programas de educação sexual na escola precisa carregar consigo certas perguntas: educação sexual para quê? Para que serve?

## PSICOPEDAGOGIA E A ORIENTAÇÃO SEXUAL:

Segundo Pinto (2008) em sua obra “Orientação Sexual na Escola”, a escola deve abrir espaço para uma orientação sexual. Deve realizar um trabalho de orientação sexual “que não se atenha apenas aos aspectos informativos ou biológicos acerca do tema, mas abra espaços para que os adolescentes possam debater os tabus, os preconceitos e a educação sexual de forma geral, buscando ampliar seus conhecimentos sobre a vida sexual e sobre a própria sexualidade”.

Ainda o autor, fazendo uma distinção entre orientação e educação sexual, apresenta as responsabilidades dos diversos agentes na interação com os jovens, defendendo que de forma alguma a escola pode pretender substituir a família na educação sexual.

Depois de uma breve passagem pela história dessa ciência e de mostrar o seu caráter interdisciplinar e seu foco nos problemas de aprendizagem, Pinto (2008), argumenta “que a orientação sexual poderá ser uma das armas da Psicopedagogia Preventiva, principalmente se levarmos em conta a enorme importância que a sexualidade tem no que se refere à identidade de cada pessoa”.

Assegura o autor “É mais louvável a escola que nada faz com relação à sexualidade de seus alunos e assume assim sua omissão do que as escolas que oferecem aos alunos palestras eventuais e cansativas, nas quais os jovens são sujeitos a uma aprendizagem passiva e entediante” (PINTO, 2008, p.176).

## O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO E O DA ESCOLA EM RELAÇÃO A SEXUALIDADE:

A Educação Sexual é um tema desafiante e de extrema importância no ambiente familiar e no ambiente escolar. A escola está sendo "convidada" a assumir indiretamente o papel principal: O de conduzir a educação sexual, não apenas de seus alunos, mas, de todos que estiverem envolvidos no contexto onde ela está inserida: "a comunidade".

É necessário desmistificar a pobreza, do ponto de vista antropológico e sociológico, junto aos educadores, uma vez que o início da vida sexual precoce ocorre muito mais nessa faixa social (pobre)", É pertinente ao psicopedagogo mediar, e intermediar os meios para a prevenção e resolução das problemáticas.

Escolas que tiveram bons resultados com a implantação da educação sexual relatam resultados, como aumento do rendimento escolar, devido ao alívio de tensões e preocupação com questões da sexualidade e aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos.

Para crianças menores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e agitação em sala de aula (BRASIL, 1998, p.122). [...] e quem são, afinal os responsáveis por uma

educação sexual que permita uma visão consciente da sexualidade [...] claro que são primeiros e principais responsáveis são os pais [...] E quem são os adultos que, pelo menos em tese, deveriam aliar-se aos pais para nessa difícil tarefa de educar?

Inclusão da educação sexual no currículo escolar é uma questão de discussão a muito tempo, e é a mais conhecida pela denominação temática, vinculada aos chamados Programas de Saúde- uma excrescência de pedagogia da higiene das décadas passadas, que surgiu com a reforma do ensino dos anos 1970.

Notória a falência da autoridade familiar e escolar causada por diversas esferas e influências sociais Bettelhen *apud* Suplicy (2005, p. 114) diz: "Se limite não vem de casa, virá de outras fontes ou valores que serão fixados".

Conforme Souza (1991), valores são julgamentos subjetivos, elaborados pela pessoa ou numa vivência e revelam as preferências pessoais de um ser humano, segundo suas tendências pessoais e influências sociais do meio.

Nos programas de orientação sexual o desenvolvimento de duas habilidades é fundamental: treino de habilidade social e aumento de repertório verbal, pois quanto maior os comportamentos assertivos emitidos pelos adolescentes, maior é a probabilidade de haver discussões entre os parceiros.

Pelo fato de a sexualidade ser um tema complexo que reúne vários fatores, ela pode ser compreendida como uma junção do biológico, das crenças, das ideologias, dos desejos, das manifestações e práticas sexuais, fatores esses amplamente configurados por aspectos sociais e culturais. Desta forma, o ambiente social é um fator determinante no desenvolvimento humano que está diretamente interligada a identidade sexual, ao gênero, orientação sexual, envolvimento emocional, amor e reprodução (PRADO e RIBEIRO, 2010; RIBEIRO e OLIVEIRA, 2010).

Analisando diversos artigos e livros podemos observar que várias investigações utilizando a aplicação de questionários a professores de diversos estados e escolas sugerem que os mesmos não sabem ou se confundem com a o tema sexualidade e não incluem o debate sobre o assunto em sala de aula, conforme relatado pela maioria. Com o objetivo de investigar o conhecimento e a atuação dos professores com relação ao tema Sexualidade, uma pesquisa foi realizada com 100 professores da rede pública de ensino de um município de São Paulo. Os resultados demonstraram que, apesar de considerarem a importância do tema, a maioria dos professores não dispõe de conhecimentos suficientes para promoverem orientação sexual aos adolescentes, atendo-se muito mais no aspecto biológico da sexualidade do que nos sentimentos e valores que envolvem. O estudo concluiu que programas de treinamento e capacitação sobre sexualidade na adolescência são mais que necessários a estes profissionais (JARDIM e BRÊTAS, 2006).

O despreparo de alguns professores vem já de sua graduação, pois só após 1995/1997 depois da elaboração dos PCNs, que foi introduzido a sexualidade como sendo um dos temas transversais, e mesmo com a aplicação desse contexto há muita resistência dos professores em abordar o assunto.

Este mesmo cenário foi encontrado em uma análise investigativa com estudantes do ensino fundamental no Estado do Rio Grande do Sul e possibilitou aos autores refletir o quanto a temática sexualidade precisa ser repensada e representada no ambiente escolar. Considerando

que a permanência dos estudantes é significativa e propiciadora de intensa troca de experiências e reflexões, questões relacionadas às identidades de gênero, as configurações familiares, o prazer, o desejo, e as DST/AIDS são fundamentais (SOARES *et al.*, 2005).

Outro estudo que corrobora com os resultados já apontados neste trabalho foi realizado com estudantes de escolas públicas da cidade de Bauru no Estado de São Paulo. Revelando que a maioria dos estudantes apenas havia ouvido falar sobre o assunto sexualidade, principalmente de conversas entre parentes e amigos e/ou através da televisão. Ainda, relataram que, apesar de muita curiosidade, tinham vergonha de perguntar sobre o assunto para seus pais e professores, corroborando assim a importância dos professores em utilizar o anonimato como meio para chegar até as inquietações de seus alunos (SILVA *et al.*, 2010).

Outro projeto envolvendo a temática sexualidade foi realizado com estudantes do ensino fundamental e médio, com idade entre 14 e 20 anos, provenientes de um Colégio Estadual no município de São Carlos do Ivaí, Paraná. Os resultados desta intervenção pedagógica mostram que os pais precisam vencer seus tabus e mitos e assumir seu papel frente à educação de seus filhos. A escola, por sua vez, precisa realmente instruir seus alunos a esse respeito. O trabalho também concluiu que os professores precisam vencer os seus preconceitos, medos e até mesmo a falta de conhecimentos sobre o tema, pois precisam se conscientizar da importância do seu papel frente às questões abordadas (BELISSE, 2009).

Uma atitude positiva mediante este cenário nacional foi implementada com estudantes das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Na tentativa de incluir a temática sexualidade e após a escuta dos questionamentos de todos os alunos e em especial os que estavam no processo de descoberta da sexualidade, foram elaboradas seis oficinas sobre diversos temas: corpo humano, higiene e saúde, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. Os encontros ocorreram nos horários contrários às aulas e tiveram duração de 40 minutos cada e indicaram que os alunos passaram a apresentar um desenvolvimento da sexualidade de forma saudável, superando o mau desempenho da aprendizagem em sala de aula, resultante do comportamento inadequado (MOURA, 2010).

Enfim, os estudos investigativos realizados com estudantes, independentes da idade, revelam que ainda hoje a abordagem do tema sexualidade, está restrita à forma tradicional, higienista e moralista. No geral, os professores atribuem seu despreparo ao Ensino Superior que cursaram e também procuram justificar sua pequena dedicação a Orientação sexual a falta de tempo, dentro de uma grade curricular apertada, onde muitos conteúdos e avaliações devem ser vencidos em pouco tempo (SCHAFRANSKI e ROSSO, 2002).

As pesquisas mostraram que os profissionais desconhecem os reais objetivos da orientação sexual, que encontra limitações em seus ambientes de trabalho, mas que também demonstram falta de interesse em conhecer os Parâmetros Curricular Nacionais, os temas transversais e o planejamento interdisciplinar, como ferramentas indispensáveis para o exercício da docência em Orientação Sexual (SCHAFRANSKI e ROSSO, 2002).

Ao longo dos anos houve um progresso em resolver esta problemática, já que muitos professores em formação passaram a ter em sua grade curricular um aumento de carga horária nas disciplinas da área de biológicas como, por exemplo, o “ensino de ciências”. Estas iniciativas trazem melhoras e são percebidas na segurança destes profissionais ao abordar a temática

sexualidade. Aliado a isso tem a escola, que na maioria das vezes, não oferece o suporte necessário para esses professores estarem se qualificando e se atualizando constantemente. Os resultados desta pesquisa também revelaram este cenário. Entretanto, vale ressaltar que muitas vezes não é por desinteresse da escola e sim por falta de verbas para ofertar esses cursos de reciclagem (BELISSE, 2009).

As crianças chegam às escolas em diferentes níveis de aprendizagem, tanto cultural quanto social, com contrastantes maneiras de pensar e agir. É nesse momento que escola deve-se preparar pedagogicamente para lidar com essas diferenças e necessidades, acolhendo esses alunos de forma adequada, esclarecendo suas dúvidas e encaminhando-os para um caminho de orientação, caminho esses que muitas vezes veem sendo deturpado pela mídia, e também muitas vezes pela convivência familiar do dia a dia.

Prevalece nas práticas docentes, uma visão biologizante da sexualidade, descolada dos condicionantes econômicos, sociais, políticos e históricos que envolvem o tema e que determinam a questão do respeito ao corpo, do prazer e do sujeito de desejos, portador de perspectivas e de sonhos. (MARTELLI, 2009).

Por isto é importante os alunos terem não só dos professores, mas também da sociedade, uma orientação adequada sobre sexualidade.

Costa *et al.* (2009), sugere que antes de qualquer coisa, deve-se propiciar aos professores condições para que estes se percebam como seres sexuados no mundo, em permanente processo de educação, inclusive de educação sexual. Portanto, precisamos trazê-los para esta educação sexual emancipatória, fazendo-os refletir sobre os costumes repetidos acriticamente em nossa sociedade, questionando-os se os tabus, preconceitos e medos servem ainda para a realidade em que vivemos, tentando levar estes professores a falarem com naturalidade sobre a temática sexualidade.

A escola constitui-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação (PCN's, 1997). A aprendizagem não se realiza apenas na escola e nem é seu privilégio. Logo, a família e a sociedade não podem isentar-se de suas responsabilidades com a educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada levou-me a sugerir que a temática sexualidade não é abordada como deveria segundo orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Muito disto se deve ao fato de os professores não terem preparo suficiente, tanto psicológico quanto acadêmico, pois segundo os próprios docentes esse tema é muito extenso, polêmico e longe de suas áreas de domínio, principalmente porque não encontram apoio da família e da sociedade, pois ambas, encontram desconforto ao debater sobre o assunto.

Se antes relacionávamos a sexualidade ao ato sexual, depois de aplicado e desenvolvido essa pesquisa, passei a vê-la e compreendê-la de outro modo, como um conjunto de manifestações expressas nas maneiras de sentir, de viver o corpo e seus prazeres, não só do seu corpo, mas com o corpo do outro. Podemos concluir que falar de sexualidade é, ao mesmo tempo, falar do individual e social, do biológico e do cultural, do racional e do emocional.



Contudo, ainda pode se observar que nas práticas pedagógicas e metodologias, a sexualidade tem destaque em disciplinas com cunho biológico, e que quando se realiza atividades voltadas a essa temática reflete-se em palestras realizadas por voluntários como, por exemplo, médicos e enfermeiros.

A análise das dúvidas dos educandos nos possibilitou ver o quanto à temática sexualidade precisa ser repensada e estudada no espaço escolar, inclusive pelos docentes que também tiveram dificuldade em conceituar o tema.

Ainda, se as escolas derem uma atenção maior a essa temática, os educandos terão fontes mais seguras para esclarecer e superar suas dúvidas e ter uma iniciação da prática sexual mais saudável.

Para tanto, precisa fazer com que a sociedade compreenda que não se trata de motivá-los a praticar o ato sexual, mas sim fazer com que eles tenham compreensão da importância de mostrar e falar sobre sexualidade com os educandos.

É aí que se mostra a grande importância da escola e profissionais da educação estarem preparados para lidar com esse assunto, já que a criança é a maior prejudicada quando se trata de sexualidade, pois as mesmas confundem sexualidade com sexo. Neste sentido, o trabalho aponta para a necessidade de qualificação profissional e busca de novas iniciativas metodológicas, bem como a concretização dos objetivos do Ensino Fundamental e Médio, que visam educar para a vida (SCHAFRANSKI e ROSSO, 2002).

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda *et al.* Adolescência. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 246 p.

ALMEIDA, Ana Carla Campos Hidalgo de; CENTA, Maria de Lourdes. A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem. *Acta paul. enferm.* [online]. 2009, vol.22, n.1, p. 71-76. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v22n1/a12v22n1.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000. 225 p.

BECKER, Daniel. *O que é adolescência*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 97 p.

BEE, Helen L.. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 656 p.

BELISSE, Claudia Leila Belisse, *Atividade sexual precoce na adolescência: a importância da educação sexual nas escolas*. São Carlos do Ivaí, PR., 2009. Disponível em: [Diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1460-8.pdf](http://Diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1460-8.pdf). 14 de abr. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural orientação sexual/ Volume 10*. Secretaria de Educação Fundamental, 2ª Edição, Brasília, Editora, DP &

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MECSEF, 1998.

COSTA, A. P. *et al.* (2009). Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. *Revista IberoAmericana de estudos em Educação*, v. 4, n.1.

JARDIM, D.P., BRÊTAS, J.R.S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira-SP. Jandira SP. Revista Brasileira de Enfermagem, 2006, 59:157-162.

LANES, D.V.C., Lanes, K.G., Santos, M.E.T., Silva, E.F.S.J., Moreira, B.L.R., Puntel, R.L., Folmer, V. A recreação como ferramenta metodológica para abordar sexualidade e gênero na educação infantil. Experiências em ensino de ciências (8)2. (2013).

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Orientação sexual e a psicopedagogia. Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 1999. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/orientacao-sexual-e-a-psicopedagogia/>>. Acesso em: 14 de abr. 2018.

MOURA. Projeto de orientação sexual. Gente que está crescendo. Escola Classe 13 de Planaltina – DF, 2010.

ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (2009). (Martelli, pg 575) <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf> (14/10/2013, 17h e 57 minutos).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf> (08/11/2013, as 14h e 20 minutos).

PRADO, V. M., RIBEIRO, A. M. (2010). Gêneros, sexualidades e educação física escolar: um início de conversa. Motriz, Rio Claro, v.16, n.2, p.402-413.

SCHAFRANSKI, A.P., ROSSO, A.J. Orientação sexual: Entre o proposto e o realizado nas escolas estaduais públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Ponta Grossa. Dissertação de Mestrado, 2002.

SEXUALIDADE NA ESCOLA: alternativas teóricas e práticas/coordenação de Júlio Groppa Aquino São Paulo, Sumus, 1997. EDITORA:AFILIADA :(Barroso e Bruschini, 1982 pg118).( Yara Sayão, pg,107).

SILVA, F., ARRUDA, M.S.P., MAIA, A.C.B., LOCACHEVIC, G.A., MARCHETTI, C.M. (2010). O potencial do anonimato na identificação das curiosidades, dúvidas e questionamentos de púberes sobre sexualidade. Bauru SP Copex:208.

SILVA, T.F.C.F., ARRUDA, M.S.P., MAIA, A.C.B., LOCACHEVIC, G.A., MARCHETTI, C.M. (2010). Sexual education in school: the potential of anonymity in identifying curiosities, questions and inquiries on pubescent sexuality. Caderno de resumos UNICAMP.

SOARES, G., RIBEIRO, P.C, GAUTÉRIO, D.T., MACHADO, L.P., SOARES, Q. (2005) O que dizem e o que querem saber sobre sexualidade alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental??? Porto Alegre. RS. repositório.furg.br:8080/1/1623.

SOARES, G.; RIBEIRO, P.C.; GAUTÉRIO, D.T., MACHADO, L.P., SOARES, Q. O que dizem e o que querem saber sobre sexualidade alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental. Enseñanza de las ciencias. (2005).

SOARES, T. M. S. A escola como componente da rede social de apoio à paternidade na adolescência. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Faculdade de Enfermagem. Universidade Federal de Pelotas, 2010.

## **Práticas interdisciplinares nos anos iniciais e o uso do projeto: escrita e reescrita de lendas, do folclore brasileiro, como mecanismo de aprendizagem**

---

**Valdete de Souza Silva**

*Universidade Estadual de Mato grosso do Sul - UEMS*

**Ana Celia da Silva Araújo**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS*

**Rosania da Silva**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS*

**Suely Aparecida Garcia Soares**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS*

**Jaqueline Molina**

*Universidade Paranaense - UNIPAR*

**Janaina Almeida Costa**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS*

**Adriana Maria de Brito Silva**

*Faculdades Integradas de Fatima do Sul - FIFASUL*

**Carla Fabiana Peters**

*Universidade anhanguera polo Naviraí- MS*

**Maria Aparecida de Jesus**

*Faculdades Integradas de Naviraí - FINAV*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.6

# Resumo

Este presente artigo relata importância do trabalho com projeto. Com objetivo organizar o trabalho do professor, por meio de atividades sequenciadas associadas à fundamentação teórica. Ao espaço escolar, cabe oferecer autonomia ao aluno, para que o mesmo torne cidadão e autor de sua própria história. Para que isso ocorra, o professor será o mediador do trabalho e irá estimular o aluno a responder as questões e hipóteses, sugerindo o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, assim construindo um projeto integrador e interdisciplinar. No que se referem aos conteúdos podem surgir de um diálogo, uma conversa ou um debate que resulta numa pesquisa com fundamentos e conhecimentos aprimorados pelos alunos. Quanto à metodologia de trabalho dentro do sistema de educação tem por meta organizar a construção do conhecimento em torno de etapas pré-definidas entre o professor e o aluno. Desse modo, o conhecimento vai se concretizando, circulando e contemplando todas as disciplinas sem nomear esta ou aquela disciplina específica.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade. leitura e sabedoria.

## INTRODUÇÃO

Os projetos, cada vez mais, ganham espaços dentro das escolas públicas brasileira. E tem como objetivo organizar o trabalho do professor por meio de atividades sequenciadas e bem elaboradas que põe o aluno a frente do trabalho pesquisando o buscando seu próprio saber.

A palavra projeto, segundo dicionário da Língua Portuguesa, quer dizer “esboço de trabalho que se pretende realiza (latim projecto-are, lançar para a frente)” segundo o dicionário Priberam on-line.

Dentro da Pedagogia, a escola objetiva formar cidadãos e para isso é preciso desenvolver a autonomia no aluno. Para que essa autonomia ocorra é preciso levantar hipóteses, questionamentos, formular perguntas que perpassam todas as disciplinas, de modo que, o aluno possa buscar respostas à perguntas através de pesquisa, assim construindo um projeto integrador.

É uma metodologia de trabalho dentro do sistema de educação que tem por meta organizar a construção do conhecimento em torno de etapas pré-definidas entre os envolvidos, professor e aluno.

Para Fernando Hernández (1998), vários aspectos devem ser levados em conta no desenvolvimento de um projeto de trabalho. Pois, em cada nível e etapa da escolaridade, adotam-se características diferentes.

Nesta concepção de ensino, os assuntos caminham de forma multidisciplinar e perpassam além do conhecimento pedagógico, permeiam outros espaços com finalidade de construir um cidadão completo.

É um trabalho dentro do sistema de educação que tem por meta organizar a construção do conhecimento em torno de etapas pré-definidas entre os envolvidos, professor e aluno.

Os alunos partem de suas experiências anteriores, de outros projetos já realizados ou em processo de elaboração por outras classes. O tema pode pertencer ao currículo oficial, partir da experiência, do cotidiano, ser sugerido pelos alunos ou pelo professor.

A partir do tema escolhido, o professor, como mediador do trabalho, irá estimular o aluno a responder as questões e hipóteses sugerindo o desenvolvimento do trabalho.

"O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador." (CHAUÍ, 1980).

Ainda, segundo orientação dos PCNs, caberá aos professores mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem pontos isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania."

Diante do exposto, apenas confirma e repete a função atribuída ao professor, em aprofundar os conteúdos que venham ao encontro da aprendizagem dos alunos, associando-os a fundamentação teórica.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho por projetos contribui de forma significativa para a educação nesse mundo atual, indo ao encontro das exigências da sociedade moderna, pois o trabalho por projetos envolve um processo de construção, participação, cooperação, noções de valor humano, solidariedade, respeito mútuo, tolerância e formação da cidadania tão necessária à sociedade emergente (Moura, 2010).

De acordo o que cita a autora, a formação global abrange uma gama de assuntos que vão além do ler e escrever. Requer alunos comprometidos com valores éticos, morais e sociais, numa prática bem mais acolhedora e participativa.

Segundo, ainda, a autora, a pedagogia de projetos é a construção de uma prática pedagógica centrada na formação global do aluno por permitir que este participe de todas as etapas sendo o autor da própria história, é ele que faz novas descobertas a partir de um problema já existente.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), Os temas transversais são assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes (MENEZES, 2001).

Desse modo, o conhecimento vai se concretizando, circulando e contemplando todas as disciplinas sem nomear esta ou aquela disciplina específica.

“Eles fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido em 1999, os quais não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas” (MENEZES, 2001).

Os referidos conteúdos podem surgir de um diálogo, uma curiosidade, uma problemática no bairro, uma montanha de lixo, uma endemia ou pandemia de doenças que viabilize uma pesquisa com fundamentos e conhecimentos aprimorados pelos alunos.

Fernando Hernández (1998) vem discutindo o tema e define os projetos de trabalho não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade.

Nesta concepção de ensino, os assuntos circulam de forma multidisciplinar e perpassam além do conhecimento pedagógico, permeiam outros espaços com finalidade de construir um cidadão completo.

Para Jolibert (1994), “A pedagogia de projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha “pra valer” e dispõe dos meios para afirmar-se como agente de seus aprendizados, produzindo algo que tem sentido e unidade”.

Para Câmara (1999, p.15),

A interdisciplinaridade deve ser pensada como entre ciências, por um lado, considerando o território de cada uma delas e, ao mesmo tempo, identificando possíveis áreas que possam se entrecruzar, buscando as conexões possíveis. E essa busca se realiza por meio de um processo dialógico que permite novas interpretações, mudança de visão, avaliação crítica de pressupostos, um aprender com o outro, uma nova reorganização do pensar e do fazer.

Essa prática fica muito nítida nas atividades desenvolvidas nos Anos Iniciais, em que o tema contempla várias áreas do conhecimento, trazendo significado ao processo Ensino Aprendizagem, de modo que, uma disciplina enlace a outra.

Nas escolas públicas, o trabalho com as diferentes disciplinas, se resume, muitas das vezes, no uso do Livro Didático. Não que esta prática seja condenada, mas quando se condensa somente a ela, acaba empobrecendo as aulas, apequenando possibilidades de aprendizagem nos alunos.

Se os trabalhos dentro das escolas públicas fossem vistos pelo viés dos projetos interdisciplinares, com certeza os trabalhos tornariam mais atrativo, significativos e as atividades mais organizadas e conseqüentemente contemplaria, de forma única, o conhecimento.

De acordo com o autor, “a escola pode ser o espaço que dará ao aluno a oportunidade de compreender as práticas da linguagem, reforçada pela interdisciplinaridade como “fenômeno de uma interlocução viva, que perpassa todas as áreas do agir humano” (PARANÁ, p. 22).

Com certeza a escola é o espaço propício para o aluno aprender, compreender e aprender o saber. Quando este perpassa de forma interdisciplinar o aluno tem uma percepção e começa encontrar sentido neste conteúdo.

E ainda, “quanto maior o contato com a linguagem, na diversidade textual, mais possibilidades se tem de entender o texto como material verbal carregado de intenções e de visões de mundo”. (PARANÁ, p. 23)

Nesta perspectiva, confirma que o espaço escolar é carregado de farta bagagem em que o aluno vai agregando ao longo de sua vida escolar, sendo capaz de visualizar o mundo por diferentes ângulos.

## **Contribuição das Lendas Folclóricas: Uma perspectiva Interdisciplinar.**

A palavra Folclore foi usada pela primeira vez foi no dia 22 de agosto de 1846. Portanto este dia foi escolhido para ser o dia do Folclore Brasileiro. (CASCUDO, 2012; FERNANDES 2003; LIMA, 2003).

Este fenômeno foi muito bem recebido de forma universal por todos os povos, em diversas regiões, com diferentes formas, crenças, costumes e transformado em patrimônio e riquezas.

A palavra folclore é formada por dois vocábulos: folk (significa povo) + lore (significa ciência e conhecimento). Esta palavra foi criada pelo arqueólogo inglês William John Thoms, um exímio pesquisador da bibliografia e das antiguidades populares. Thoms se referia ao folclore como sendo o saber tradicional do povo.

A partir daí, muitos são os pesquisadores, escritores e folcloristas de renomes, que buscam cada vez mais, pulverizar a cultura dos povos por meio de histórias, cantigas, brincadeiras,

folguedos, jogos, ditado popular, frases, quadrinhas, danças, ou seja todas as formas de manifestações.

Todos os países, famílias, raças, possuem um patrimônio de tradições. Este patrimônio é transmitido oralmente e, conservado pelo costume, forma o folclore. (CASCUDO, 2012).

Isso ocorre também nos dias atuais, pela riqueza cultural que cada povo carrega. Dentro desta vasta diversidade, desperta a curiosidade no educando em conhecer e viver esse universo repleto de magia, emoção e fantasia.

É um universo amplo e rico que abrange e contempla aspecto social quanto cultural da sociedade.

Luís da Câmara Cascado, pesquisador das manifestações culturais brasileiras que deixou para a posteridade todo o seu interesse pelas coisas do povo por meio de sua vasta produção e uma enorme preocupação com o resgate do nosso folclore, lembrado aqui, por Linhares (2002): "Pensar, falar, escrever, pesquisar sobre o folclore é sempre muito prazeroso porque se trata de vivências, antigas ou atuais, compartilhadas ao longo de gerações. Afinal, traduz o pensar, sentir e agir do povo, como bem definiu Luís da Câmara Cascado".

Falar do folclore é falar da cultura popular e dos costumes de um povo, transmitidos de geração em geração. Pode ser dividido em: lendas, mitos, contos, provérbios, canções, danças, artesanatos, jogos, religiosidade, brincadeiras infantis, mitos, idiomas e dialetos característicos, adivinhações, festas e outras atividades culturais que nasceram e se desenvolveram juntamente com o povo.

Muitos deles deram origem às festas populares, propagando a Arte, que ocorrem pelos quatro cantos do país elevando e divulgando a cultura de cada região, desta maneira, também já inclinando para as disciplinas de Geografia, Matemática e a de História, Educação Física, Ciências e Língua Portuguesa.

"Toda cultura popular é uma consequência de atividades do cotidiano humano contida na maneira de falar, agir, pensar e que se propaga, quase sempre, oralmente. Personificando as identidades sociais, a cultura popular envolve símbolos e comportamentos que podem ser a origem de novas informações" (GUIMARÃES, 2002, p. 98).

A escola é o lugar em que as crianças, jovens e adultos se encontram. Cada um expressa sua forma de ser. É lá que se criam as diferentes formas de falar, agir e se comportar, porque o conhecimento prévio é agregado um ao outro, emplacando uma nova identidade aos povos, que é repassada a gerações futuras, através da oralidade. Vindo a ser confirmado por:

Desde Thoms até no mundo hodierno, salvo raras exceções, o folclore tem sido considerado a ciência das antiguidades populares. Assim, o folclore analisa o homem cultural, nas suas expressões de cultura espontânea, do sentir, pensar, agir e reagir. (LIMA, 2003).

O termo Folclore identifica o saber tradicional preservado pela transmissão oral entre os camponeses e substitui outros que são utilizados com o mesmo objetivo, "antiguidades populares", "literatura popular" (Vilhena, 1997:24). Contudo, a ideia de identificar nas tradições populares uma sabedoria não era nova quando a palavra folclore foi criada.

Desse modo vem complementar que o Folclore é algo amplo e estendido que abrange muitos saberes da ciência popular.

Com o avanço das tecnologias, muito do folclore tem se perdido, tanto entre os povos



quanto dentro das escolas, porque as tecnologias poderiam ser usadas a favor das pesquisas, das leituras e do conhecimento popular, por parte dos educadores, que nem sempre estão antenados e nem sabem conciliar teoria e prática.

Vale ressaltar que a linguagem e o meio importante para comunicar, como afirma Guimarães (2002, p. 98): “a linguagem popular é aquela em que prevalece a função de comunicar. Manifesta-se de modo oral, escrito ou ainda por meio de gestos, com certo predomínio da primeira forma”.

As lendas são histórias contadas por pessoas e transmitidas oralmente através dos tempos, dessa forma, misturam fatos reais e históricos com acontecimentos que são frutos da fantasia.

Estas histórias procuraram dar explicação a acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Como os povos da antiguidade não conseguiam explicar os fenômenos da natureza, através de explicações científicas, criavam mitos com este objetivo: dar sentido as coisas do mundo. Deuses, heróis e personagens sobrenaturais se misturavam com fatos da realidade para dar sentido à vida e ao mundo.

A escola primária encontra-se também comprometida com o resgate de valores, tradições e costumes; estimulando o valor de sermos brasileiros orgulhosos de repassar nossa cultura. São através de atividades que levamos os alunos a participarem e a refletirem sobre a importância do Folclore brasileiro em seu conhecimento e aprendizado diário.

Certamente, é possível de modo interdisciplinar transmitir a riqueza de um povo com músicas, danças, versos, adivinhas, trava-línguas, credices, costumes, superstições, plantas medicinais, artesanatos, teatros, poesias, poemas, fábulas, receitas típicas, tudo aquilo que enaltece o Folclore e representa o nosso país, assim, valorizando e enriquecendo as diferentes disciplinas do currículo.

Efetivamente, pode e deve ser utilizado na aprendizagem, em todos os meses do ano letivo e não unicamente em 22 de agosto. Certamente, é possível de modo interdisciplinar transmitir a riqueza de um povo com músicas, danças, versos, adivinhas, trava-línguas, credices, costumes, superstições, plantas medicinais, artesanatos, teatros, poesias, poemas, fábulas, receitas típicas, tudo aquilo que enaltece o Folclore e representa o nosso país, assim, valorizando e enriquecendo as diferentes disciplinas do currículo.

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo/criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania (SOARES, 1998, p. 17).

Vale ressaltar que as manifestações folclóricas brasileiras, na sua grande maioria são manifestações de caráter de um povo mestiço, ou seja sofrem influência de diversas raças, mas apresenta características próprias e que também a grande maioria são manifestações completas em caráter artístico pois possuem elementos do Teatro, Dança, Música e Artes Plásticas.

Diante de tantas transformações, torna-se necessário que os educadores façam um esforço para reverem sua prática pedagógica e num sentido global, uma revisão das práticas tra-

dicionais de alfabetização inicial na tentativa de superar a enorme deficiência das crianças para ler, compreender e produzir textos.

Nessa perspectiva não há como dissociar produção de texto da alfabetização, esses dois elementos são interdependentes no processo de ensino-aprendizagem.

Numa concepção mais atual tem-se o PCN – Língua Portuguesa (1997, p. 65) que evidencia que “o trabalho com produção de texto tem como finalidade formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes no seu processo de comunicação social”.

Isso implica saber que para aprender ler e escrever faz-se necessário que a criança seja conduzida de forma que ela pense sobre a escrita, sobre o que essa escrita representa e como ela vai representar graficamente a linguagem.

Deste modo, é mais do que claro que ensinar a criança a produzir textos não é tarefa fácil, principalmente, se esta criança não convive com a diversidade de textos que circulam socialmente, ou seja, fora da escola, os quais servem como repertório textual para a criança e que devem está a serviço do processo de alfabetização de forma que possa expandir o conhecimento letrado.

Vale ressaltar que Soares (1990) em sua concepção de alfabetização envolve ideias construtivistas a respeito da realidade da criança e/ou adulto no seu processo de desenvolvimento pessoal e crescimento como cidadão. Ela sintetiza que: com convicção de que a leitura e a escrita nas séries iniciais é de fundamental importância no desenvolvimento.

Não há dúvida que a leitura e a escrita são ferramentas fundamentais no desenvolvimento da criança em fase de alfabetização, levando em conta que as lendas mexem com o imaginário infantil fazendo com que as mesmas, crie laços e familiaridade com este universo tão rico e surpreendente.

## METODOLOGIA

O referido artigo tem como finalidade fazer um trabalho organizado que permeie várias disciplinas, trazendo resultados significativos e relevantes na vida escolar das crianças, principalmente dentro das diferentes vertentes, dentre elas a Neuropsicologia que é a área que age entre a Neurologia e a Psicologia. De um lado há o estudo detalhado do sistema nervoso e do outro há a análise do comportamento.

Nas escolas fica evidente como tudo isso funciona, devido significativa, quantidade de alunos com distúrbios de aprendizagem, dos quais abrangem as funções acima citadas, onde se faz necessária uma prática lúdica e inovadora, para melhor atingir os alunos com as referidas dificuldades.

Os distúrbios de aprendizagem são muitas das vezes, detectados dentro das escolas e encaminhados por professores e outros profissionais da educação, ou mesmo uma busca realizada por iniciativa dos familiares ou do próprio paciente, quando adulto, aos profissionais da área da saúde (médicos psiquiatras, neurologistas, pediatras, dentre outros).

O Projeto: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NOS ANOS INICIAIS E O USO DO PROJETO: ESCRITA E REESCRITA DE LENDAS, DO FOLCLORE BRASILEIRO, COMO MECANISMO DE APRENDIZAGEM, nasceu da necessidade de expandir o conhecimento dos alunos dos

4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos. Envolvendo-os em atividades lúdicas e produtivas. Observado que estes tinham dificuldades em suas leitura e suas escritas e as mesmas precisavam ser sanadas.

Considerando que a leitura e a escrita são de fundamental fonte para o desenvolvimento da criança, seu conhecimento, cultura e prazer.

O presente trabalho tem, também, como objetivo aprimorar a prática de leitura, escrita e reescrita da clientela escolar, visando instigar o hábito e o gosto pela leitura, através do gênero Lenda, mostrando que este é o caminho que leva ao aprendizado.

Pensando nessa possibilidade, Vygotsky, ao longo dos seus estudos, preocupou-se fundamentalmente com a aprendizagem e a influência do ambiente social e cultural nos processos de aprendizagem. Para ele, a direção essencial do desenvolvimento não vai do individual para o social, mas do social para o individual. Sem deixar de reconhecer a importância fundamental da atividade individual, destaca que o indivíduo progride pela apropriação da cultura através das interações sociais, cuja vivência favorece a sua interiorização. Tal interiorização corresponde à reconstrução interna de uma operação externa e, nesse sentido, o desenvolvimento é uma sócio-construção.

As atividades se deram a partir do livro escrito pelo autor José Santos, intitulado: “O Casamento do Boitatá com a Mula-Sem-Cabeça”, onde o autor relata que seu livro nasceu de uma viagem feita ao interior da Bahia. Nesta viagem, todas as noites a família se reunia para contar, ouvir e inventar histórias, assim, viajar pelo mundo da imaginação. Junto com a aventura desta família, vem o aprendizado ao encontro das crianças. Por meio das brincadeiras e contação de histórias.

Vygotsky (2001) defende que,

A atividade do sujeito é fundamental, enquanto processo de transformar o meio mediante o uso de instrumentos, destacando dois tipos de mediadores: as ferramentas que atuam diretamente sobre os estímulos e os signos ou símbolos que modificam o próprio sujeito e, através deste, os estímulos. É a cultura que proporciona ao indivíduo as ferramentas de que necessita para modificar o seu meio, adaptando-se ativamente a ele. A cultura é constituída por sistemas de símbolos que medeiam as nossas ações, sendo a linguagem o sistema de signos mais utilizado.

Desse modo no discurso do autor, ressalta ainda, que o ser humano não é capaz de dar conta da enorme quantidade de estímulos que recebe do meio, isso quando se observa a realidade analiticamente, apenas de forma cognitiva. O sistema nervoso humano, compara, é como uma estação em que muitos trens chegam, mas apenas um consegue partir. Conservar-se, então, no interior do indivíduo, muito a realizar, o que só pode ser solucionado na ação completa da existência: um processo que exige a participação da cognição e da afetividade.

As brincadeiras narradas no livro compreendia em fazer o casamento das personagens folclóricas e dar um nome ao filhinho que nasceria desta relação.

Quando a família voltou para casa, de posse dos rascunhos, foi só passar a limpo e estava pronto o livro.

O referido livro traz um relato de características marcantes de cada personagem e imaginando essa personagem o aluno escrevia uma lenda obedecendo aos elementos da narrativa e a estrutura do texto em prosa.

Após a narrativa pronta, era feita reestruturação do texto utilizando a lousa digital onde era possível apontar erros ortográficos e ampliar os textos com ajuda dos colegas da sala.

Para ressaltar a proposta interdisciplinar foram feitas atividades na disciplina de Arte em que as crianças desenhavam ou ilustrava seus textos. Geografia usava se muito o mapa e o globo terrestre, par localizar as regiões brasileira e seu Folclore. Em Língua Portuguesa trabalhava se muita leitura, produção de texto e ortografia. Na disciplina de História, contextualizava se acontecimento histórico de determinada região com as Lendas urbanas, por exemplo. Já em Matemática elaborou-se situações problemas envolvendo os nomes das personagens folclóricas.

Do ponto de vista de Steiner (2000), a formação de conceitos deve ultrapassar a prática da Pedagogia tradicional de ensino, porque nas instituições escolares, os professores não devem cair em modismos, mas, refutar atividades mecanicistas. Por outro lado, devem aplicar métodos e técnicas sabendo exatamente para quê, como fazer, o porquê fazer, para quem fazer e se as mudanças propostas têm algum significado na evolução da criança e/ou jovem, visando a sua aprendizagem em todos os aspectos.

Desse modo, os conteúdos foram trabalhados de forma globalizada, alavancando a interdisciplinaridade e transformando o aprendizado em algo significativo e concreto aos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe uma nova proposta, um novo significado e uma nova organização ao trabalho do professor, por meio do Projeto Interdisciplinar, diante do processo ensino aprendizagem. Priorizando a formação do cidadão e desenvolvendo a autonomia no aluno. Para que essa autonomia ocorresse foi necessário que o mesmo levantasse hipóteses, questionamentos e também formulasse perguntas que perpassaram todas as disciplinas, de modo que, o aluno buscasse respostas a essas perguntas através de pesquisa, assim construindo um projeto integrador que agregasse conteúdos de forma interdisciplinar.

Além dos objetivos claros e expostos, foi feita uma revisão Bibliográfica onde os autores são notórios ao afirmarem os benefícios junto ao trabalho com projetos, onde o mesmo contribui com as exigências de um mundo atual e globalizado.

Ressaltam ainda, que os temas transversais, que permeiam as disciplinas do currículo, não pertencem a nenhuma delas, pois são pertinentes a todas. Lembra ainda, que a escola é o espaço que oferece diversidade e oportunidades que se agrega a vida escolar do aluno, permitindo visualizar o mundo de diferentes formas.

O referido trabalho abordou também sobre a Contribuição das Lendas Folclóricas: Uma perspectiva Interdisciplinar. Onde se fez uma explanação de como trabalhar o Folclore brasileiro e falar da cultura popular e dos costumes de um povo, transmitidos de geração em geração, propagando a Arte, que ocorrem pelos quatro cantos do país. Com intenção de elevar e divulgar a cultura de cada região, desta maneira, também já inclinando para as disciplinas de Geografia, Matemática e a de História, Educação Física, Ciências e Língua Portuguesa, integrando e globalizando conteúdos, associando teoria e prática.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CÂMARA, Maria Lúcia Botêlho. Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG: uma experiência em construção. Brasília, 1999. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação in revista Educação e Sociedade n. 5. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1980.
- HERNADEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho. Porta Alegre: ArtMed, 1998.
- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica. Curitiba, 2006.
- CASCUDO, Luís da Câmara. Civilização e Cultura: pesquisas e notas de etnografia geral. São Paulo: Global, 2004.
- \_\_\_\_\_. Literatura Oral no Brasil. 2ª edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora/MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Folclore do Brasil: pesquisas e notas. 2ª. ed. São Paulo: Fundo de Cultura, 1967.
- CASCUDO, Luís da Câmara Cascudo. Folclore do Brasil. São Paulo: Global, 2012.
- FERNANDES, Florestan. Folclore em questão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- GUIMARÃES, J. Gerardo M. Repensando o folclore. São Paulo: Manole, 2002.
- \_\_\_\_\_. O folclore na escola. 3. ed. São Paulo: Manole, 2002.
- JOLIBERT, Josette. Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LIMA, Rossini Tavares de . Abecê do Folclore. 5 ed. São Paulo: Ricordi, 2003.
- LINHARES, T. R. S. Folcloreando na escola. Disponível em: <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.phtml?cod=2008&cat=Ensaio>. Acesso em 23 jul. 2007.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete temas transversais. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/temas-transversais/>
- MOURA, Daniela Pereira de Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora, Artigo, 2010.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte. Autêntica. 1998. Língua Portuguesa (1997, p. 65).
- STEINER, Rudolf. A prática pedagógica. São Paulo: Antroposófica, 2000. [Conferências aos primeiros

professores Waldorf].

VILHENA, L.R. Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro 1947-1964. Rio de Janeiro, Funarte, 1997.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## **Alfabetização e letramento na educação infantil: ações do coordenador pedagógico**

## **Literacy and literacy in early childhood education: Actions of the pedagogical coordinator**

---

*Antônio Alexandre Soares da Silva*

*Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale  
do Acaraú – UVA.*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.7

# Resumo

O presente capítulo abordará as ações do coordenador pedagógico no que concerne à alfabetização e letramento na Educação Infantil, destacando sua importância e contribuição nesse processo. A metodologia adotada para a realização desse estudo foi a pesquisa bibliográfica, na qual buscamos suporte teórico em alguns autores que tratam do tema em questão, tais como: FERREIRO (1987, 1995, 1999), PIAGET (1986), SOARES (2001, 2007), entre outros. Foi realizada também, uma pesquisa de campo, em que nos utilizamos de entrevista com o coordenador pedagógico. Para tanto, este trabalho teve como objetivo compreender o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** alfabetização. letramento. educação infantil. coordenador pedagógico.

# Abstract

This article will address pedagogical coordinator's actions with regard to literacy and literacy in early childhood education, highlighting its importance and contribution in this process. The methodology adopted for this study was the bibliographical research, in which we seek theoretical support in some authors that deal with the topic in question, such as: FERREIRO (1987, 1995, 1999), PIAGET (1986), SOARES (2001, 2007), among others. Also, a poll was held, in which we used to interview with the pedagogic Coordinator. To this end, this study aimed to understand the work done by the pedagogical coordinator in the process of literacy and literacy in early childhood education.

**Keywords:** literacy. literacy. early childhood education. pedagogical coordinator.



## INTRODUÇÃO

A conquista da identidade e do espaço do coordenador pedagógico como elemento indispensável ao sucesso dos processos de ensino e aprendizagem tem sido cada vez mais objeto de investigação de diversos autores. Dessa forma, em decorrência da necessidade de se compreender como esse sujeito pode interferir no contexto escolar, e o impacto de suas contribuições nas aprendizagens dos alunos, e lançando como questão norteadora, o presente trabalho procura conhecer qual o trabalho do Coordenador Pedagógico no processo de alfabetização na educação inicial.

O processo de alfabetização na educação infantil é assunto que há muitos anos vem sendo debatida e alguns pesquisadores garantem que é inútil fecharmos os olhos para este assunto, uma vez que as crianças desde pequena têm o desejo de ler e escrever, porque vivem em uma sociedade letrada e não fazem parte de uma sociedade ágrafa (CARVALHO, 2010, p. 24).

A aquisição da escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo. As crianças em idade pré-escolar formam esta representação da linguagem escrita, através dos gestos, do desenho e do faz de conta.

É notório que as crianças que chegam à sala de alfabetização já alfabetizadas, enfrentam problemas como cansaço, desmotivação e desinteresse para com as aulas. Tais atitudes privam da criança o tempo de brincar, atropelando assim seu processo de desenvolvimento.

O brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil. Brincando a criança está formando as bases necessárias para poder futuramente adquirir a linguagem escrita. No entanto, ao forçar uma alfabetização precoce, diminuindo o brincar na educação infantil, estamos interrompendo a formação destas bases.

Algumas escolas assumem o papel do 1<sup>a</sup> ano na educação infantil. Acreditamos que se uma entidade escolar acredita em uma alfabetização em crianças de cinco anos, a mesma deve rever seus procedimentos na série seguinte, pois estas estão repetitivas.

A realidade a qual vivemos é de constante transformação, mas precisamos estar atentos a elas, pois necessitamos de uma educação especial a todos. Nessa perspectiva, esse estudo pretende favorecer o conhecimento específico da alfabetização e letramento, diante dos questionamentos concernentes à alfabetização na educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) afirma que a inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida, e é essencial para o cumprimento de sua finalidade. Embora o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) nos afirme que não há alfabetização na educação Infantil, pode se observar um contraponto no documento, afirmando que, subjetivamente, tem uma ressalva para com a alfabetização, quando nos afirma que devem ser trabalhados eixos como música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática, com as crianças. Verificamos que o documento nos indica eixos a serem trabalhados na educação Infantil. Assim sendo, até que ponto pode-se desenvolver a linguagem oral e escrita sem que haja alfabetização?

A criança é um sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesse sentido, a alfabetização sempre esteve correlacionada à preocupação de definições de métodos, e na educação infantil não é diferente, além da definição de um método, é importante compreendermos como a criança constrói seus conceitos sobre a língua escrita. Na educação infantil as práticas pedagógicas precisam realizar uma conexão entre o processo de alfabetização das crianças e o mundo real, inserindo as crianças em um contexto amplo, rico, fecundo, e permeado de múltiplas linguagens, as quais automaticamente as levarão à linguagem escrita.

A alfabetização é um processo que se inicia nos anos iniciais da vida escolar. Já que a formação do pedagogo abrange esta etapa, é de suma relevância para atuação na alfabetização, e para a formação do profissional, o entendimento e recursos teóricos que norteiem a alfabetização.

Assim sendo, a epistemologia conduzirá a reflexão sobre a natureza da alfabetização, tornando-se de suma importância, relacionar a prática com os conhecimentos teóricos.

Nesse sentido, este estudo se justifica pela necessidade de melhorar como profissional, como pelo interesse de compreender um pouco mais sobre a alfabetização na educação infantil, assim como também pelo papel do coordenador pedagógico frente a este desenvolvimento, que nos dias atuais, vem sendo um segmento importante no processo educativo.

Sendo assim, há a necessidade de pormenorizar o objeto de estudo com os seguintes objetivos específicos: compreender os aspectos históricos e conceituais da educação infantil; estudar as concepções de alfabetização e letramento; e, identificar a importância do coordenador pedagógico no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Para alcançar tais objetivos, a metodologia utilizada foi à pesquisa quantitativa, que aconteceu em dois momentos: o primeiro sobre o referencial teórico seguindo na linha epistemológica a partir das definições e concepções da alfabetização, letramento e educação infantil, tendo como base principal, FERREIRO (1987; 1995; 1999), PIAGET (1986), SOARES (2001; 2007), entre outros. E, no segundo momento, fez-se uma análise dos dados coletados por entrevista com o coordenador pedagógico de uma escola municipal de educação infantil, situada em Caucaia, dialogando com o referencial teórico apresentado na pesquisa.

Nesta perspectiva, este artigo apresentar-se-á com a seguinte estrutura: inicialmente, abordaremos os elementos históricos e conceituais da educação infantil; em seguida, apresentaremos estudos acerca das concepções de alfabetização e letramento; posteriormente, apresentaremos ações do coordenador pedagógico no processo de alfabetização e letramento na educação infantil; faremos também a descrição detalhada da metodologia utilizada para realização do estudo; e por último faremos demonstraremos os resultados e discussões da pesquisa, tendo por base a análise da compilação da entrevista aplicada com o coordenador pedagógico.

## EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a educação infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo a LDB em seu artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

É possível afirmar que o processo de alfabetização inicia quando ainda somos bebês, quando escutamos uma cantiga, quando ouvimos a voz carinhosa daqueles que nos afagam, quando manuseamos um livro, quando, finalmente, começamos a ver o mundo a fazer interpretações do espaço e das pessoas ao nosso redor, processo que começa muito antes da entrada da criança na escola, onde é submetida a mecanismos formais de aprendizagem da leitura e da escrita.

A evolução da leitura e da escrita, tendência natural, expressiva e criativa da criança, pode ser facilitada pelo educador por meio de atividades lúdicas, que servirão de apoio ao desenvolvimento da linguagem falada e ao processo de aquisição da linguagem escrita. Jogar e brincar são atividades que, se bem orientadas, certamente contribuirão para o desenvolvimento da psicomotricidade no contexto do processo escolar.

O brincar ensina a criança a lidar com as emoções. Por meio da brincadeira, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal, e sua personalidade. Portanto, a escola deve facilitar a aprendizagem utilizando atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador, a fim de favorecer o processo de aquisição de autonomia na hora do aprendizado.

Não é nenhum problema dar início a alfabetização formal ainda na educação infantil, desde que esta alfabetização tenha acontecido a partir de uma naturalidade composta pelo estímulo do professor, pela vontade e capacidade das crianças, e principalmente pelo desejo do grupo. Afinal, todo conhecimento é socialmente determinado. Assim, a criança, deve sentir-se confortável e capaz de avançar cada vez mais no processo, basta que este processo seja privilegiado através do lúdico e de atividades coerentes a cada faixa etária. Atividades mimeografadas ou xerocadas para pintar ou colar sem nenhuma outra finalidade, trabalhar letras soltas e desconexas, com a intenção de ler só por ler, contribuem pouco ou nada para este processo. É importante ressaltar que o brincar, o lúdico, os jogos e a convivência precisam ser garantidos. Nunca secundarizar estas atividades por conta de alfabetizar a criança na Educação Infantil.

A criança nesta fase, ainda é um ser inseguro e delicado, e seu mundo é egocêntrico e fantasioso. A alfabetização nesta fase é espontânea, e as particularidades desse desenvolvimento devem ser respeitadas. Não devemos querer que este aprendizado aconteça antes que ele realmente seja possível. Isso, não significa que a criança não deva ter contato com o mundo da escrita e da leitura. Até pelo contrário, deve-se propiciar a criança o maior acesso possível a livros, revistas e jornais, possibilitando o manuseio destes diferentes tipos de materiais. Todo o ser humano passa pela infância, adolescência até chegar à vida adulta, a criança para construir e reconstruir o código linguístico apresenta fases ou níveis de desenvolvimento para a construção do pensamento em relação à linguagem escrita.

## Segundo Piaget

O objetivo principal da educação é de criar homens capazes de realizar coisas novas, e não simplesmente repetir o que fizeram as gerações anteriores, homens que sejam criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes críticas, que possam avaliar, e não apenas aceitar tudo que lhes é oferecido. (PIAGET, 1986, p.207)

## CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao fazer uma pequena análise da evolução das concepções sobre o processo de letramento e alfabetização nos anos iniciais do ensino básico, percebe-se que apareceram, durante a história, inúmeros métodos com o objetivo de ensinar as crianças a ler e escrever. A princípio, no Brasil, os métodos eram os chamados tradicionais. Foram sendo lançadas, em paralelo, novas ideias acerca do processo de aprendizagem das crianças em geral. Uma dessas teorias foi a construtivista, proposta por Piaget, uma teoria da aprendizagem, também entendida como uma corrente pedagógica, que tem como principal foco o entendimento da obtenção da aprendizagem relacionado com a interação do indivíduo com o meio. É por meio dos portadores sociais de texto e dos suportes específicos do texto escrito que as crianças e adultos vão ter acesso aos diferentes gêneros textuais, como por exemplo, a poesia, a parlenda, a narrativa, os contos, as fábulas, as histórias em quadrinhos, o texto dramático ou teatral, etc.

A partir daí pode-se falar em formação de leitores interessados, críticos e participativos. Pode-se falar também (caso o processo tenha continuidade) em futuras pessoas alfabetizadas e letradas.

## ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como método de comunicação, e técnica de aquisição da língua (oral e escrita). A alfabetização é de um modo mais abrangente, definida como um processo que o indivíduo constrói: a gramática. Esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades de codificação e decodificação, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar, e produzir conhecimento. Todas essas capacidades só serão concretizadas se os alunos tiverem acesso a todos os tipos de portadores de textos. A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral.

Assim sendo, a alfabetização é um processo que se dá ao longo de um período escolar, iniciando na pré-escola, e não se esgota na aprendizagem da leitura e da escrita. Promove a socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais, é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

Emília Ferreiro (1999, p.207) afirma que: “Ler não é decifrar, escrever não é copiar”. A escrita da criança não resulta de uma simples cópia de um modelo, mas é um processo de construção, onde reinventam a escrita, no sentido de compreender seus processos de construção e suas normas de produção.

Segundo Emília Ferreiro (1987, p.24) o desenvolvimento da alfabetização ocorre sem dúvida, em um ambiente social. Mas, as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação elas a transformam. No entanto, Ferreiro afirma que:

Um dos objetivos sintomaticamente ausentes dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade. Como as crianças chegam a compreender essas funções? As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever cotidianas recebem está informações através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas... essa informação que uma criança cresce em um ambiente alfabetizado recebe cotidianamente é inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixo ou nulos... (FERREIRO, 1999, p. 19).

Nesta perspectiva, "[...] um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar" (RCNEI; SEF, 1998, p. 154). O ambiente alfabetizador é outro fator importante neste processo, as crianças têm preferências por atividades diferentes, e cada uma apresenta um ritmo próprio.

O desenvolvimento das atividades psicomotoras, do relacionamento com os outros, da fala e de diversas outras formas de comunicação vão acontecendo em épocas relativamente distintas. As crianças reagem de formas diferentes. Por isso, o ambiente alfabetizador precisa ser organizado, e assimilar hábitos de trabalho que contribuam para a independência de cada uma delas. A sala de aula deve estar preparada de forma a despertar o interesse pela leitura, pela escrita, e pelo manuseio do material didático.

Alfabetizar é uma atividade que deve ser tratada com seriedade, pois requer formação adequada para os educadores-alfabetizadores de modo que consiga compreender noções das vivências socioculturais e psicológicas do aluno. Todos esses aspectos devem estar entrelaçados no processo de aprendizagem dos códigos para que o discente seja capaz de relacionar, interagir, atribuir sentidos e significados na sua relação com a linguagem e seu desenvolvimento.

## LETRAMENTO

Letramento ou literacia é resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social. É o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. (SOARES, 2001). A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização, por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade atual. Tornando-se objetivo da escola introduzir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, pois deixou de ser satisfatório em sua formação o desenvolvimento específico da habilidade de codificar e decodificar a escrita.

Fala-se no letramento como ampliação do sentido de alfabetização e como prática social que favorece aos sujeitos interpretar os discursos veiculados socialmente. Pode um indivíduo ser alfabetizado e não ser letrado e vice versa, pessoas que sabem ler mais não praticam esta habilidade, e alguns não sabem nem preencher um requerimento. Há aqueles que sabem como deveria ser aplicada a escrita, mais não são alfabetizados. Assim Magda Soares o define com:

[...] não basta apenas saber ler e escrever é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recém-surgimento do letramento... curiosamente o fenômeno ocorreu na língua inglesa, em que illiterary foi o termo corrente muito antes de literacy... (SOARES, 2007, p.20)

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido, e façam parte da vida do aluno. Para Magda Soares (2001) um ponto importante para letrar, é saber que há distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código, e ter a habilidade de usá-lo. Ao mesmo tempo em que é fundamental entender que eles são indissociáveis e têm as suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia: pode-se letrar antes de alfabetizar ou o contrário. Para ela, essa compreensão é o grande problema das salas de aula, e explica o fracasso do sistema de alfabetização na progressão continuada. A autora afirma que:

[...] Censo para analisar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo considerava-se o analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta a pergunta, “saber ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado... da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou a ser a verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (SOARES, 2001, p.21).

O desenvolvimento da linguagem através do letramento é um processo contínuo. No decorrer das nossas vidas poderemos ter a possibilidade de aprimorá-lo, acrescentando novas construções e conhecimentos.

## ALFABETIZAR LETRANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O coordenador pedagógico é visto como um ator pedagógico essencial ao desempenho da instituição escolar, e como um articulador das relações nela existentes, como, por exemplo: a relação das famílias com a escola e com o corpo discente.

O Coordenador Pedagógico é, antes de tudo, um agente de mudança e de transformação da escola. E, para tanto, precisa estar sincronizado às práticas docentes, às funções desempenhadas pelos demais atores pedagógicos, pois o seu trabalho não se dá de maneira isolada, mas de modo coletivo. Nesse contexto, é um dos principais responsáveis pelo êxito da escola, considerando-se que a sua função é claramente integradora e visa a articulação com todos os seus setores.

É fato que, para obter resultados positivos, em se tratando das aprendizagens dos alunos, especificamente, é fundamental que as famílias, os funcionários da escola, assim como a comunidade em que estão inseridos, sejam atuantes nessa busca pela constante melhoria do ambiente escolar, de modo cooperativo.

Portanto, garantir a formação de leitores não é, a priori, uma tarefa fácil. No entanto, não é algo impossível. Entretanto, alguns ajustes precisariam ser incorporados como, por exemplo: o incentivo à participação dos alunos nos processos de planejamento do trabalho docente, democratizando o processo de ensino e de aprendizagem, tornando-o mais atrativo para todos os envolvidos, como também, a participação ativa do Coordenador Pedagógico na formação dos professores no contexto da instituição de ensino.

Assim, o professor, por estar envolvido diretamente com as vivências em sala de aula, e por conhecer a realidade dos alunos, assumiria aliado às práticas formativas, uma postura reflexiva, atenta aos anseios e às necessidades dos educandos.

Sendo assim, o coordenador pedagógico deve auxiliar aos professores na definição das rotinas semanais, na elaboração de sequências e projetos didáticos, que permitam a exploração da leitura e da escrita diariamente. Em relação ao trabalho com a literatura infantil, deve oferecer subsídios teóricos e práticos que estimulem aos educadores a trabalharem com os diversos gêneros textuais.

Como estratégia, é possível favorecer ao aluno a oportunidade de escolher os portadores sociais de texto que mais lhe despertam interesse, como também, a chance de incorporá-los ao planejamento docente, o que é, sem dúvidas, um desafio provocador, capaz de gerar, inicialmente, resistência, e até mesmo, descrença por parte dos docentes. E, diante disso, cabe ao Coordenador Pedagógico mostrar como essas mudanças podem impactar positivamente nas aprendizagens e na forma como os alunos encaram a leitura.

Enfim, compete ao Coordenador Pedagógico, no contexto de estimulação da leitura e da formação de leitores, conscientizar os professores sobre a importância destes serem encarados pelos alunos como sujeitos que apreciam a leitura, que lhes mostram o quão prazeroso é o ato de ler; propôr atividades de leitura diversificadas, a partir de temáticas de interesse da turma; há que se valorizar, também, o trabalho com as famílias a respeito da importância da leitura para além dos limites da escola, assim como a proposta de tornar a escola um ambiente rico em materiais de leitura diversificados e de fácil acesso à comunidade escolar.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida inicialmente por meio de uma pesquisa bibliográfica, onde foram descritos alguns conceitos acerca do tema, buscando enfatizar os fatores relacionados com a temática proposta.

Segundo Marconi e Lakatos (1992, p. 43-44), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Também se realizou uma pesquisa de campo, no intuito de “mergulhar” no universo da Educação Infantil, podendo verificar “in loco” o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico junto ao corpo docente frente ao processo de alfabetização e letramento neste nível de ensino.

Segundo Marconi e Lakatos (1992, p. 43-44), a pesquisa de campo é uma forma de levantamento de dados no próprio local onde ocorrem os fenômenos, através da observação direta, entrevistas e medidas de opinião.

## SUJEITOS DA PESQUISA

O universo da pesquisa foi constituído pelo coordenador de uma escola de Educação Infantil, da rede Municipal, do município de Caucaia, em que exercem a atividade docente, 07 (sete) professores; e frequentam 105 (cento e cinco) alunos. Com o objetivo de identificar o papel do coordenador pedagógico no processo de alfabetização e sua contribuição para a melhoria desse processo, realizamos uma entrevista com o mesmo.

## CAMPO DE PESQUISA

A escola de Educação Infantil foi escolhida devido ao fato da mesma estar localizada no mesmo bairro que o pesquisador reside, o que facilita o acesso ao local pesquisado, tanto quanto ao contexto e aos sujeitos pesquisados.

Durante a primeira visita na escola, houve uma conversa informal com o coordenador sobre a importância da participação dele na obtenção de indicadores que contribuiriam para a compreensão da questão investigada, na qual obtive anotações de pontos importantes que nortearam e serviram de base para elaboração e enriquecimento do relatório. Em outro momento, realizamos a entrevista através de perguntas, em que havia questões que abordavam a fundamentação teórica da alfabetização, desafios encontrados, e estratégias utilizadas.

Portanto, este trabalho foi elaborado em duas etapas: o primeiro momento, com pesquisa meramente bibliográfica, através de materiais publicados que abordam a temática da alfabetização e letramento na educação infantil, tendo como base, livros de grandes pesquisadores para reforçar o conteúdo elaborado, como Magda Soares (2001; 2007), Emília Ferreiro (1987; 1995; 1999), e Jean Piaget (1986). O segundo momento surgiu da pesquisa de campo, em que buscamos dados da realidade do cotidiano do Coordenador Pedagógico como facilitador desse processo, contado através de relatório baseado na entrevista com o mesmo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A etapa da pesquisa aqui apresentada visa mostrar as questões norteadoras deste trabalho, bem como a compilação das falas do sujeito entrevistado, com a finalidade de relacioná-las com os seus objetivos.

A coordenadora pedagógica entrevistada, já atua há 3 anos nesta função, é especializada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, e atualmente, trabalha em uma escola municipal situada em Caucaia.

Na entrevista, as perguntas eram sobre seu conhecimento do tema alfabetização, sua opinião sobre a inserção desse processo na educação infantil, apontando as dificuldades, e como acontece esta formação.

A coordenadora pedagógica respondeu que a alfabetização é: “a aquisição do sistema alfabético de escrita. Um processo pelo qual a pessoa se torna capaz de ler, compreender o texto e se expressar por escrito”.

Ao perguntar se a alfabetização pode ser iniciada na educação infantil, a coordenadora



afirma que:

Sim, toda aprendizagem é uma forma de alfabetização, quanto antes a criança tiver contato com esse processo, mais fácil a inserção da criança no mundo das letras. Respeitando o tempo delas, e sempre através do lúdico, pois é no brincar que elas mais se desenvolvem.

E de que forma o coordenador pedagógico pode auxiliar no processo de alfabetização para uma boa formação de leitores?

Indiretamente, organizando pequenas ações do dia a dia entre os componentes da equipe, de modo que este possa desenvolver o seu papel pedagógico e formativo. Organizando encontros docentes individualmente e coletivamente para reflexão de suas práticas, sugerindo novas estratégias de ensino. Atuando também no sentido de pesquisar e integrar as ações das escolas aos projetos culturais da comunidade, de modo a aproximar o ambiente escolar e os espaços dos quais as crianças participam além dos muros da instituição. Devemos auxiliar os professores na definição das rotinas semanais e na elaboração de sequências e projetos didáticos que permitam a exploração da leitura e da escrita diariamente. Em relação ao trabalho com a literatura infantil, fornece subsídios teóricos e práticos que estimulem os educadores a trabalhar com os diversos gêneros textuais.

Para a coordenadora os maiores desafios encontrados no processo de alfabetização é “conseguir lidar com as dificuldades do dia a dia, mas também pensar em ações de longo prazo que possam agir na raiz do problema da escola”.

Como o coordenador pode promover a inserção das crianças na cultura letrada?

Precisamos desenvolver alternativas para que a função pedagógica tenha a função de prevenção, desenvolvendo projetos para este fim e que estes estejam em consonância com as reais necessidades da escola atual, pois só assim poderemos alcançar níveis educativos cada vez melhores, visando uma educação básica de qualidade. Podemos formar a equipe para lidar com situações emergenciais e também na gestão de sala de aula, ajudando a criar dentro de sala de aula um ambiente mais favorável para a aprendizagem dos alunos que, com o decorrer do tempo, certamente irá contribuir para a diminuição dos casos de indisciplina.

Observou-se que, de modo geral, a coordenadora participante da pesquisa entende da alfabetização e acredita no seu processo na educação infantil. Sabe que, não é uma tarefa fácil, e conhece que junto com os professores, estão formando cidadãos para o mundo.

Portanto, é indispensável que coordenadores e professores acreditem nisso, já que estes seres no futuro estarão inseridos no mercado de trabalho, e que, até para o simples ato de pegar um ônibus para ir ao emprego, precisarão ter esse conhecimento acerca das letras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que apesar das diferenças conceituais entre alfabetização e letramento, ambas estão relacionadas no momento em que a aquisição do código da escrita (a técnica) e o seu desenvolvimento (o letramento) permitirão que a criança construa esquemas utilizando-se dos códigos para relacioná-los a uma função social, um objetivo, um sentido.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico exerce função reflexiva e articulada no ambiente escolar, e, apesar da sobrecarga de tarefas acumuladas pelo cargo, o mesmo pode desenvolver ações como a formação continuada, orientação e acompanhamento de atividades, reflexão acerca de avaliações, e suporte pedagógico do processo de alfabetização, na perspectiva do letramento na educação infantil.

Sabendo disso, verificamos que o papel do coordenador pedagógico vai além da orientação no processo de ensino aprendizagem para um ambiente mais democrático e participativo, é uma chave fundamental para o avanço educacional visando sua mais complexa plenitude.

Assim nós, como educadores e agentes desse processo, temos a possibilidade de aguçar nos alunos, nos primeiros anos, a vontade de querer aprender a ler e escrever revelando-lhes gradativamente, a importância destes recursos para um melhor entendimento do meio social, cultural e político.

Enfim, garantir a aprendizagem dos alunos é dar a eles o domínio da leitura e escrita. Sem exclusões. Trabalho difícil. Mas, transformador.

## REFERÊNCIAS

Alfabetização. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC; 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento do mundo. V.1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) Acesso em: 27 ago. 2016.

CARVALHO, Vilson Sérgio de. Uma questão para debate: alfabetizarmos ou não na educação infantil? 2010. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/t205897.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t205897.pdf) Acesso em: 11 out. 2016

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed. 1999.

FERREIRO, Emilia. A alfabetização em processo. 3. ed. São Paulo Cortez, 1987.

FERREIRO, Emília. Com todas as Letras. 7. ed. São Paulo: Cortez 1999.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre Alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez 1995.

<https://www.dicionarioinformal.com.br/> Acesso em: 29 ago. 2016.

Letramento. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Letramento> Acesso em: 29 ago. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. O papel do coordenador pedagógico. Colunista Brasil Escola. Disponível em: <http://pedagogia.brasilescola.com/trabalho-docente/o-papel-coordenador-pedagogico.htm> Acesso em: 05 set. 2016

PIAGET, Jean. Uma Introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. 1. ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 2007. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao\\_letramento\\_Livro.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf) Acesso em: 10 set. 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SUA PESQUISA.COM. Construtivismo na Educação. Disponível em: [http://www.suapesquisa.com/educacaoesportes/construtivismo\\_educacao.htm](http://www.suapesquisa.com/educacaoesportes/construtivismo_educacao.htm) Acesso em: 05 set. 2016.

# A cultura afro-brasileira nas escolas diante dos olhares de estudantes dos anos iniciais

---

*Ana Érica Silva Moraes Araújo  
Aila da Costa Silva  
Mariana Campioni Morone Cardoso*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.8

# Resumo

Neste relato de experiência buscamos analisar percepções manifestadas por alguns estudantes da educação básica acerca da cultura afro-brasileira. Para isso, acompanhamos por dois dias, uma turma dos anos iniciais de uma escola pública estadual localizada na zona leste de São Paulo. De acordo com Gomes (2002), apesar da questão étnico-racial estar em evidência, é necessário pensar que crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar. Daí a importância de se desenvolver uma educação preocupada em respeitar toda a diversidade cultural. Para nossa investigação, realizamos a inserção das pesquisadoras no ambiente natural em que o processo de formação ocorreu, por isso, segundo Ludke e André (1986) é caracterizado de natureza diagnóstica, de caráter interpretativo, porque nos deparamos com a necessidade de interpretarmos produções e falas dos alunos ao serem questionados sobre a cultura afro-brasileira. Dividimos nossa vivência em leitura e interpretação de livro, conversas e atividade artística. Além é claro, de nossas observações das participações e reações manifestadas pelas crianças em relação ao tema. Observamos que dentro da escola, de modo geral, os estudantes não se sentem representados com a forma que se é contada a sua história advinda da cultura, desse modo, a forma negativa é predominantemente imposta, fazendo com que mesmo aqueles que são visivelmente descendentes e negros não queiram ter sua história interligada com a cultura negra, por ser vista apenas com uma vasta bagagem de sofrimento e dor. A respeito de nossas análises, frisamos a manifestação de fragilidades de conhecimentos ligados a esse conteúdo, e, em função disso, indicamos a necessidade da formação inicial focar tais saberes.

**Palavras-chave:** escola. cultura afro-brasileira. valorização.

## PROBLEMÁTICA

Ao observarmos os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área de História publicado no ano de 1998, é evidenciado adaptações nos livros didáticos de História para que pudessem incluir conteúdos que contemplassem a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Com o presente relato, buscamos identificar quais são os conhecimentos basilares que os alunos possuem sobre a cultura Afro-Brasileira, identificando assim se os professores que atuam em uma determinada escola da rede pública da cidade de São Paulo trabalham de uma maneira adequada e se estão cientes do ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Para tanto, temos como hipótese que em muitas escolas, os alunos não possuem maiores conhecimentos sobre a cultura afrodescendente visando que ela seja trabalhada, apenas, com o foco da escravidão, sem enfatizar, por exemplo, as grandes contribuições desse povo para a nossa cultura. O que evidencia a relevância deste tema, porque nos dá a possibilidade de identificar o que os estudantes sabem sobre essa cultura que ajudou a formar tantas identidades.

## QUADRO TEÓRICO

Segundo Gomes (2002), a escola é um ambiente em que compartilhamos e aprendemos não apenas conhecimentos escolares, mas também valores, crenças e preconceitos de gênero, cor e idade.

A partir de 1998, educadores começam, então, a preocupar-se com as relações étnico-raciais articuladas com a educação e com a cultura, assim, temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional.

Ainda de acordo com Gomes (2002), apesar da questão estar em evidência, é necessário pensar que crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar. Daí a importância de se desenvolver uma educação preocupada em respeitar toda a diversidade cultural.

O Ministério da Educação divulgou, no dia 10 de março de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para dar continuidade à Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional que dispõe sobre obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica no currículo oficial.

As novas diretrizes situam-se no campo das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização dos negros, possibilitando a essa população o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar. Envolve, portanto, ações afirmativas no sentido de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisições de competências e conhecimentos tidos como indispensáveis para a atuação participativa na sociedade.

O ideário desta política pública somente poderá ser efetivado se, dentre inúmeras outras questões, houver uma mudança nos processos educativos de todas as escolas brasileiras. E é justamente sobre estes processos que o MEC, por meio da recente (2006) publicação “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, oportuniza tal mudança. Nesse cenário, sua leitura e discussão tornam-se indispensáveis para os professores das diferentes esferas educacionais.

A coletânea é um documento oficial que foi discutido por 150 estudiosos e educadores, subdivididos nos grupos de trabalhos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, das Licenciaturas e dos Quilombolas. Não se trata de um receituário de práticas a serem seguidas nas diversas instâncias de ensino, sobretudo, por conta da complexidade que a temática envolve, mas sim de um documento norteador reflexivo.

A partir, então, da utilização desta coletânea, juntamente com a utilização do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, RCNEI, pretendemos apresentar o que é preciso e como podemos ensinar sobre a história e cultura dos afro-brasileiros, pensando nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, para crianças de quatro à seis anos de idade.

Um estudo feito por Santos (2008) evidencia que a educação brasileira:

[...] não pode ser entendida sem levar em conta as relações entre os diversos grupos étnicos que formaram esta nação[...] a escola na sociedade capitalista assume um caráter homogenizador, prevalecendo um padrão estético vinculado à sociedade europeia, o que estamos chamando de monoculturalismo e excluindo, por exemplo, a referencia negro-africana da formação da sociedade brasileira (Santos,p.1: 2008).

Muitas crianças se sentem excluídas dos padrões estipulados pela sociedade e/ou não se reconhecem diante, por exemplo das princesas e heróis vistos nos desenhos e nos brinquedos.

Segundo Munanga e Gomes (2006), o termo raça em seu sentido original na biologia é empregado para caracterizar classes de animais de uma mesma família que tem diferenças biológicas.

A própria ciência já tratou de refutar qualquer hipótese de diferenças biológicas entre serem humanos de cores ou etnias diferentes. Ou seja, somos uma só raça.

Segundo Ribeiro (2010), o emprego do termo “raça” para grupos de Movimento Negro tem um sentido totalmente diferente dos empregados pelo Nazismo. Eles o utilizam para reconhecer as diferenças entre grupos humanos, não de cunho biológico, mas de cunho político e social. É utilizado para denunciar o racismo e colocar em evidência as diferenças desiguais entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Etnia por sua vez é um conceito cada dia mais utilizado, pois este não carrega um sentido biológico. É um termo que atribui sentido de pertencente e ancestralidade. Ele ganhou força principalmente para identificar a diversidade dos povos que mais sofrem com o racismo.

Ao considerarmos as várias etnias consideramos não só as diferenças naturais de características físicas, como também as construções sociais e culturais de cada lugar.

Definir-se como pertencente etnicamente de um lugar não quer dizer que este seja sua

terra de origem, mas sim a identificação como pertencente daquele lugar por algum motivo, por exemplo pela ancestralidade. Há também aqueles que consideram os termos raça e etnia como complementares, assim utilizam a expressão étnico-racial.

O racismo é um comportamento de pessoas que consideram que características físicas de um povo os tornam superiores ou inferiores. Está ligada ao termo raça no sentido biológico. Alguns pesquisadores afirmam que o racismo é uma construção social que se dá de duas formas: o racismo individual e o institucional.

O racismo individual é aquele que vem de um ato discriminatório explícito, parte de indivíduos contra outros indivíduos. Muitas vezes até por meio de violência, tanto verbal como física. Já o racismo institucional é uma prática implícita, porém não menos violenta. São políticas públicas excludentes, com falta de oportunidade e desigualdade social.

Segundo Brito (2014) é através da escola que podemos cessar o preconceito contra afrodescendentes. Através do ensino da cultura afro-brasileira podemos ter consciência de que todos somos importantes para a sociedade, independente da cor da pele. O que nos levou a pergunta orientadora da pesquisa ora em tela: Qual a percepção dos alunos sobre a cultura afro-brasileira dentro do ambiente escolar? ”.

## MÉTODO

A fim de encontrarmos respostas a essa questão, fomos levadas a desenvolver uma pesquisa-ação de natureza diagnóstica com caráter interpretativo. Porque nos deparamos com a necessidade de interpretarmos produções e falas dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental ao serem questionados sobre a cultura afro-brasileira.

A escola que visitamos em 2019 está localizada na Zona Leste de São Paulo, no bairro de Artur Alvim, a escola é da rede estadual e para não expor seu nome serão utilizadas suas iniciais E.E P O A B D M, a diretoria de ensino da escola é a Leste 4.

No período visitado, manhã, estudam crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Referente a estrutura da escola, segundo dados Censo/2018 a mesma contém de 16 a 20 salas de aulas utilizadas, 61 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, sala de leitura, parque infantil, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, despensa, almoxarifado e pátio coberto.

A instituição recebe alunos de diversas etnias, e a maior parte de seus alunos são de famílias da periferia da região.

Foi realizada uma pesquisa-ação durante dois dias com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Buscamos ainda a inserção das pesquisadoras no ambiente natural em que o processo de formação ocorreu, por isso, segundo Ludke e André (1986) é caracterizado de natureza diagnóstica, de caráter interpretativo.

Outro ponto importante, no que diz respeito a ética nesse tipo de pesquisa, é a manipulação de resultados. O pesquisador não pode manipular os “sujeitos da pesquisa” para que se



alcance um resultado esperado, os resultados devem estar vinculados a realidade para que a produção da pesquisa gere melhorias nas práticas que serão reformuladas a partir dos resultados.

No primeiro dia do projeto desenvolvido, conversamos com a turma de 22 alunos e perguntamos quais os conhecimentos que eles tinham sobre a África. Uma aluna apenas disse que além de conhecer ela veio de lá, porém não soube justificar sua fala.

De acordo com Gomes (2002), essa falta de conhecimento acontece devido ao fato de no currículo escolar haver uma tendência a valorização da cultura europeia e o esquecimento da cultura afro brasileira.

Citamos, então, algumas danças, comidas e esportes para saber se as crianças conheciam. Observamos que na sala de aula apesar dos alunos conhecerem uma vasta quantidade de elementos oriundos da cultura afro-brasileira, eles não sabiam suas origens.

Ao realizarmos a leitura do livro *Amoras* do autor Emericida, cujos personagens são negros e trazem a temática da cultura afro-brasileira, tais como: contribuição para a sociedade nos aspectos culturais, históricos, linguístico e populacional, perguntamos quantos alunos se reconheceram em tal história, logo sete alunos reagiram se sentindo representados.

Porém, visivelmente haviam mais alunos com traços afro-brasileiros. Essa negativa por parte dos alunos em se reconhecerem se dá por uma questão cultural, o que Santos (2008) em seus estudos chama de ditadura da beleza, termo dado ao que ocorre nas escolas e sociedade que exalta a beleza europeia e desvaloriza a beleza africana. Para Ferreira (2001) essa ditadura está tão enraizada na nossa sociedade que todos que não se enquadram ao ideal do branco, dos olhos claros não se sentem representados.

Ao final do 2º dia de pesquisa, levamos para sala de aula alguns elementos essenciais que compõem a cultura brasileira e que foram trazidos pelos povos africanos e novamente perguntamos quem se reconhecia nos traços africanos e para nossa surpresa dezessete alunos levantaram a mão afirmando que se sentiam representados e reconhecidos.

Logo, identificamos a importância de trazer elementos do cotidiano que represente o negro positivamente, como livros, bonecos, danças para que as crianças pudessem se identificar.

Segundo Gomes (2002), os processos de identificação se constroem desde as primeiras relações do indivíduo, por esse motivo a autora destaca como é importante ressaltar a positividade da identificação com os povos negros, dentro e fora da família, e também durante todo o seu desenvolvimento escolar.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De todas as situações acompanhadas, selecionamos para a discussão nesta publicação duas reflexões, e seus respectivos desdobramentos. As situações referem-se a momentos diversos, em sala de aula ao longo da vivência realizada.

Os nomes utilizados em nosso relato tanto de professores, como de alunos serão fictícios para preservação de sua identidade.

Ao chegarmos na escola para aplicar nosso projeto de pesquisa no primeiro dia fomos muito bem recebidas pela equipe escolar. Após fazermos a apresentação do projeto para coordenadora e para professora, fomos aplicá-lo na sala de aula.

Ambas demonstraram interesse para que nós continuássemos o trabalho com os alunos. Foi daí que junto a professora de artes decidimos fazer nossa pesquisa em dois dias com a sugestão da utilização da boneca Abayomi para finalizar o trabalho com os alunos.

Dados os combinados de como seria nosso trabalho a professora nos levou ao 2º ano C e pediu autorização para a professora Laura para que usássemos sua aula. Vale destacar que a turma era composta por 25 alunos mas apenas 22 estavam presentes.

Entramos na sala, nos apresentamos e pedimos para que eles se apresentassem. A partir de agora iremos descrever o que aconteceu na sala.

Falamos que estávamos ali com o intuito de ensinar e aprender um pouco sobre um assunto bem legal. Então perguntamos:

- Quem conhece a África?

Uma das alunas, que chamaremos de Daniela, disse:

- Eu vim de lá.

Pesquisadoras:

-Que legal! Alguém mais veio de lá ou sabe sobre a África?

Ninguém respondeu.

Daniela tem a cor negra e o cabelo cacheado, mas não era a única da sala com essas características, também tinha Nathalia que preferiu não se manifestar.

Pesquisadoras:

- E o que você mais gosta de lá?

Danielle não soube responder.

Falamos para eles que iríamos ler um livro chamado Amoras e que depois iniciáramos um bate papo com eles.

O livro é uma história narrada em forma de poema que trata sobre a representatividade negra. Perguntamos então o que eles mais gostaram do livro.

Daniela respondeu:

- É porque eu sou pretinha também.

Esse trecho do livro é usado para falar das amoras com a mensagem também sobre a cor da pele. Outros alunos também gostaram dessa parte do livro.

Ainda sobre o livro perguntamos quem se sentiu de alguma forma representado pela história e pelas personagens do livro, seja na cor, no cabelo. 6 dos alunos da sala levantaram as mãos, Débora se sentiu representada pela cor das personagens, os demais pelos cabelos.

Voltando para as explicações sobre a África, de maneira informal falamos que a África é um continente muito extenso com muitos países. “Que foi na África que se tem os relatos dos primeiros seres humanos”. Esta frase fez com que os alunos entrassem automaticamente no assunto de religiosidade. O aluno Caíque levantou a mão e quando teve a palavra falou:

- Quem criou os primeiros homens foi Jesus.

A partir dessa fala de Caíque muitos alunos começaram a levantar a mão e falar coisas referentes ao cristianismo, tais como:

- Jesus morreu por nós e criou todas as coisas.

Em nenhum momento pensamos em negar ou criticar as crenças dos alunos, mas falamos para eles que mesmo que pareça difícil entenderem existem pessoas que acreditam que quem criou o mundo não foi Jesus ou o Deus do cristianismo, mas que existem outras explicações para a criação como Obatalá, o criador nas religiões de matrizes africanas que é citado no poema Amoras.

Além disso, existem pessoas que não acreditam em Jesus por algum motivo. Perguntamos então se essas pessoas estão erradas por isso, ou se são pessoas ruins por isso. E todas as crianças responderam que não.

Falamos da importância das diferenças. Perguntamos se seria legal se todas as pessoas fossem iguais, e novamente responderam que não.

Caíque um dos alunos mais participativos também disse:

-Se todos fossemos iguais nossa mãe ia confundir a gente. Ninguém ia conhecer ninguém.

Foi aí que Débora nos relatou uma situação de preconceito sofrida por sua irmã.

- Na escola que minha irmã estudava os alunos xingavam ela por causa da cor da pele dela.

Essa fala evidenciou como algumas crianças, de fato, compreenderam alguns pontos importantes da nossa proposta de trabalho.

Guilherme então respondeu:

-Mas isso não pode. Isso é bullying!

Todos concordaram com essa afirmação de Guilherme. Nós também reforçamos que esta postura é errada e que todos nós devemos respeitar as pessoas em suas diferenças tanto de cor como de opiniões.

Voltamos a falar da relação entre a África e o Brasil. Falamos que parte dos povos africanos que viviam na África foram trazidos para o Brasil contra sua vontade há muito tempo atrás. Falamos que a maioria dos povos africanos tem a cor da pele negra, e usamos o exemplo da aluna Daniela que tem a pele negra. Falamos, porém, que não é só quem tem a pele negra que tem descendência africana, pois ocorreu o processo de miscigenação.

Perguntamos para eles se sabiam o que significa o termo “miscigenação”, ninguém sou-

be responder.

Descrevemos então de forma bem breve sobre esse processo. Perguntamos se eles sabiam quem morava no Brasil primeiro? Um aluno respondeu:

- Pedro Álvares Cabral.

- Os portugueses.

- Os índios

Pesquisadoras:

- Muito bem. E quem chegou depois?

Alunos:

- Os portugueses.

Pesquisadoras:

-Agora sim! E quem foi trazido para o Brasil pelos portugueses?

Alunos:

- Os Africanos

Pesquisadoras:

-Muito bem.

Falamos para eles que em um certo momento da história os povos começaram a se misturar. Mulheres africanas engravidaram de portugueses. Índias também se misturaram com portugueses e africanos. As mulheres portuguesas também se misturaram com os índios e com os africanos. E dessa mistura nasceu a população brasileira. Explicamos que por isso a maioria da população brasileira tem descendência africana, mesmo que a pele não seja negra, essa mistura de etnias que traz essa diferença na cor.

Perguntamos novamente se alguém achava que tinha alguma descendência africana e 6 alunos levantaram a mão. Ficamos surpresas que Nathalia novamente não colocou sua posição.

Falamos então sobre o que significa cultura afro-brasileira e que esses costumes foram trazidos pelos africanos e estão até hoje presentes em nossa cultura.

Perguntamos quais heranças eles nos deixaram no esporte, por exemplo. Porém, ninguém soube nos responder. Então, questionamos se alguém conhecia a capoeira. E várias crianças levantaram as mãos. Muitos até já praticaram, mas não sabiam de sua origem africana. Depois alguns alunos começaram a perguntar:

- Futebol veio da África? E o basquete?

Falamos para eles que não, porém existem muitos jogadores negros, e que eles têm por característica sua força. Por exemplo: Mbapé, Pelé. E no basquete também tem muitos outros e que eles se destacam pela altura também.

Ponderamos sobre a questão da velocidade, que nas competições de atletismo os maratonistas de origem africana têm um maior destaque.

Perguntamos se eles conheciam algum herói da África. Alguns falaram do Pantera Negra (herói fictício dos quadrinhos). Concordamos e acrescentamos que ele vive em Wakanda, um reino fictício na África. Mas, que existem pessoas muito importantes na vida real também. Como Nelson Mandela, Zumbi dos Palmares e Martin Luther King, que lutaram pelos direitos dos negros.

Investigamos se conheciam ritmos musicais de influência africana. Alguns alunos falaram sobre as músicas usadas na capoeira.

Por fim perguntamos sobre as comidas, se conheciam alguma comida africana. Novamente a resposta foi negativa.

Perguntamos quem tem parentes na região da Bahia, e muitos responderam que tem, expomos para eles que na Bahia a cultura africana é mais presente que nas outras partes do país. As comidas como dendê, acarajé, feijoada, vatapá, o cuscuz tem origem africana.

O que os alunos mais conheciam era a feijoada, porém não sabiam que era de origem africana. Após todos esses assuntos e por conta também do curto tempo chegou a hora de finalizar o trabalho do primeiro dia.

Pedimos para que eles se desenhassem com muita atenção e capricho.

Logo, um aluno fez um comentário muito interessante:

- Vou pintar de marrom, mas fraquinho pra ficar parecido com a cor da minha pele.

Percebemos que mesmo com poucas pessoas se definindo como descendentes africanos muitos utilizaram a cor marrom para definir sua cor de pele. Pelo menos metade da turma.

Antes de irmos embora perguntamos mais uma vez quem se considera de origem africana e 7 alunos levantaram as mãos. Um a mais que antes.

No segundo encontro, 25 crianças nos aguardavam. A recepção delas foi bem mais calorosa que no primeiro dia, utilizamos então a aula de artes.

Iniciamos uma conversa sobre o que havíamos falado no primeiro dia do projeto e as crianças contaram o que lembravam. Foi então que pegamos o primeiro cartaz com imagens da cultura afro-brasileira e elas ficaram surpresas com as imagens, já que agora podiam visualizar boa parte do que havíamos falado para eles.

Após uma breve conversa sobre as imagens que estavam no cartaz, mostramos o outro cartaz agora com os autorretratos que eles fizeram e a expressão de surpresa dos alunos foi muito grande, eles puderam se ver representados naqueles desenhos.

E então perguntamos o que eles mais gostaram de aprender sobre a cultura afro-brasileira e alguns disseram que havia sido sobre a capoeira, outros sobre as comidas, outros sobre os heróis e a maioria sobre a importância do povo africano para formação da cultura brasileira.

Contamos a história da boneca Abayomi, que é uma boneca criada por mães africanas como objeto de entretenimento para as crianças que estavam nos navios vindo junto com os pais

da África para o Brasil, o brinquedo foi criado apenas com nós dos pedaços de roupas das mães.

As crianças ficaram encantadas e felizes por produzirem sua própria boneca, sugerimos então que elas dessem de presente para alguém especial para elas.

Ao término do segundo dia de projeto a professora titular da sala pediu que deixássemos os cartazes expostos na sala de aula, para que assim as crianças pudessem consulta-lo quando quisessem.

Como finalização perguntamos quantas crianças se reconheciam com traços africanos e para nossa surpresa 17 crianças levantaram a mão, o número dobrou desde o primeiro dia que eram apenas 7.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como intuito verificar como é trabalhada a relação da cultura afrodescendente com as escolas, através de análises e pesquisas. Observamos que há pouco conhecimento étnico-racial para os alunos dentro das escolas, de modo com que crianças e adolescentes na maioria das vezes não se sentem representados com a forma que se é contada a sua história advinda da cultura, desse modo, a forma negativa é predominantemente imposta, fazendo com que mesmo aqueles que são visivelmente descendentes e negros não queiram ter sua história interligada com a cultura negra, por ser vista apenas com uma vasta bagagem de sofrimento e dor.

Pode-se concluir que o trabalho sobre as temáticas africanas nas salas de aula, é capaz de desconstruir estereótipos ou pelo menos estimular as crianças a assumir sua real descendência sem que se sintam oprimidas ou com medo das represálias da sociedade e contribuir para que se tornem adultos conhecedores e que valorizem os diversos aspectos e matrizes que compõe a nossa população.

Logo, torna-se fundamental a formação de professores com base sólida sobre essa temática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Momento esses em que as crianças ainda estão construindo suas crenças e valores, assim, nada mais apropriado do que ter uma educação que permita a percepção da diversidade e da diferença como um aspecto comum dentro de uma sociedade. Podendo construir uma visão positiva das diferentes culturas para abolir a questão do preconceito e da discriminação, tão incorporadas historicamente em nosso país.

É importante ressaltar que tratar de assuntos que englobam diferentes culturas deve ser feito durante todo o calendário letivo, pois só se respeita a diversidade se esta for uma atitude que se encontre, não apenas nos projetos trabalhados em sala de aula em momentos pontuais, mas diariamente, como uma postura a ser seguida.

O indivíduo que sofre a discriminação, sem perceber, reproduz este discurso consigo mesmo, bem como com os outros que se encaixam em seu grupo social, percebendo-se como diferente de uma forma negativa, legitimando toda a visão dominadora de uma cultura superior ou ideal. Portanto, é necessário desconstruir esta caracterização construída não apenas em relação ao negro, mas também ao mestiço, ao índio e as outras culturas existentes em nosso país.

Diante desse problema social, é preciso formar pessoas que respeitem a diversidade e veja as coisas de outra maneira. Visto que, em curtos passos está sendo modificadas algumas opiniões em massa e o papel da escola é exercer sua contribuição para que novos cidadãos construam uma sociedade diferente, saibam reconhecer todo o fardo cultural deixado pelos negros e apreciá-lo.

Finalmente, indicamos a partir deste relato de experiência que outras pesquisas possam seguir aprofundando o debate em torno da questão, de forma a abordar outros conteúdos desenvolvidos nos anos iniciais da escolarização, como os arrolados no eixo de cultura brasileira ou ainda manifestações regionais e suas respectivas relações com a arte.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Edson. Racismo, preconceito e intolerância. São Paulo: Atual, 2002.

BRITO, Maria Da Glória Franco. A valorização da cultura africana e afro-brasileira em uma escola da rede pública do Estado da Paraíba. Dissertação(Especialização) – Universidade Estadual da Paraíba, Itabaiana,2014.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, vol 2.

GENRO, Tarso. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura Afro-Brasileira e africana. Distrito Federal: Outubro, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. Revista Brasileira de Educação, 2002.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Afonso. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. O negro no Brasil de hoje. Coleção para entender. São Paulo: Global, 2006.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 3.ed. São Paulo: Global, 2010.

SANTOS, Rosenverck. Estrela.Educação e Relações Étnico-Raciais no Brasil: Monoculturalismo e a Construção da Identidade Negra. Revista Espaço Acadêmico – Nº. 91. São Luis- MA, Dezembro de 2008.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

## Os desafios dos professores no processo de alfabetização cartográfica nos anos iniciais

**Valdete de Souza Silva**

*Universidade Estadual de Mato grosso do Sul – UEMS*

**Janaina Almeida Costa**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS*

**Ana Celia da Silva Araújo**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS*

**Lúcia Maria de Lima**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS*

**Patrícia Martins Bonfá**

*Faculdade Geremário Dantas RJ - FGD*

**Suely Aparecida Garcia Soares**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS*

**Jaqueline Molina**

*Universidade Paranaense - UNIPAR*

**Adriana Maria de Brito Silva**

*Faculdades Integradas de Fatima do Sul - FIFASUL*

**Mayara Amanda Alécio Guedes**

*Faculdades Integradas de Ponta Porã -MAGSUL*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.9



# Resumo

A cartografia faz parte do nosso cotidiano, em razão disso, ensiná-la na escola é necessidade primordial, pois, a Geografia é uma área do conhecimento que pensa sobre a organização da sociedade, tendo em vista que o aluno deve se apropriar da própria realidade, para nela intervir e exercer a cidadania. Buscou-se refletir acerca de como as professoras de anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem a alfabetização e a linguagem cartográfica com seus alunos, analisando suas práticas e desafios. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano de 2020, por meio eletrônico, com 5 (cinco) professoras lotadas em escolas estaduais e municipais, na cidade de Naviraí-MS. As professoras entrevistadas demonstraram compreender a função da alfabetização cartográfica, versam que os desafios do professor para trabalhar com a alfabetização cartografia é a falta de recursos nas instituições a falta de materiais, a quantidade de aula de geografia semanais ofertada e não ter a formação específica. Ainda, assim elas em suas práticas têm buscado proporcionar a aquisição de conhecimentos e compreensão do espaço geográfico, levando o aluno a analisá-lo de forma crítica e atuar na realidade à qual pertence, contribuindo para a construção da cidadania.

**Palavras-chave:** cartografia. alfabetização cartográfica. anos iniciais.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de um estudo que buscou investigar e analisar de que forma as professoras dos anos iniciais desenvolvem as atividades relacionadas com a cartografia e quais os desafios enfrentados por essas professoras no processo de alfabetização da linguagem cartográfica.

A Cartografia se apresenta à Geografia como um meio de compreender a organização espacial, como uma linguagem que traz a possibilidade de sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre vários outros conteúdos que envolvem a ideia da produção do espaço e tem uma ligação muito pertinente com a geografia, uma vez que esta ciência tem como objeto de estudo o espaço geográfico.

Cabe ressaltar que a Cartografia é uma ferramenta importante para a representação e leitura de fenômenos espaciais, tanto nos temas focados no campo natural, como no campo social. Por isso, o processo de ensino da linguagem cartográfica é importante desde o início da escolarização, pois o desenvolvimento desta linguagem cartográfica permite que o aluno desenvolva a capacidade de leitura e utilização de mapas através da simbologia, partindo inicialmente do seu espaço de vivência para que, em seguida, adquira habilidades e percepções relativas tanto à leitura do espaço geográfico, quanto a sua representação como um todo.

A Geografia nos anos iniciais tem um papel fundamental de possibilitar aos estudantes a leitura de mundo, que pode ser feita a partir da leitura do espaço construído socialmente. É nesse sentido que o estudo se pautou nas seguintes problemática de pesquisa: Os desafios das professoras no processo de alfabetização e a linguagem cartográfica no ensino de cartografia. Abordando, assim, algumas reflexões sobre os desafios enfrentados pelos professores em ensinar/aprender cartografia nos anos iniciais do ensino fundamental nas aulas de Geografia.

O objetivo do estudo visa: Analisar os desafios e as práticas das docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, no uso da cartografia e no conhecimento geográfico durante esse processo de ensino. Nessa perspectiva os objetivos específicos são: Analisar como é apresentado o ensino da cartografia no contexto escolar de crianças; compreender quais dificuldades são encontradas durante esse processo de ensino pelas professoras.

A metodologia utilizada foi à pesquisa qualitativa, enriquecida com algumas entrevistas realizadas por questionários online, onde se possibilitou conhecer pontos de vistas, assim como opiniões quanto ao tema investigado.

O artigo está organizado em quatro partes: Na primeira parte será abordada a temática sobre o termo de cartografia, o conceito de cartografia e também sobre o seu avanço. Na segunda parte será apresentada a metodologia do estudo; na terceira parte discutiremos sobre os resultados do estudo e na quarta (última) parte apresenta-se as considerações finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Conceito de Cartografia

A atividade cartográfica já era conhecida na pré-história, antes da invenção da escrita,

quando o homem utilizava desenhos de várias formas e em diferentes lugares para marcar suas histórias. Assim teve início símbolos gráficos que contribuíram e ainda hoje contribuem para o conhecimento e a representação do espaço geográfico, sendo uma importante ferramenta usada pelo homem para conhecer e organizar suas ocupações.

Cartografia, por sua vez se define como "a arte de conceber, de levantar, de redigir e de divulgar mapas" (JOLY, 1990, p. 7), e, por estar diretamente ligada à Geografia, permite a representação do espaço geográfico através do papel em forma de linguagem cartográfica.

O conceito de cartografia segundo Albuquerque (2010, p. 6):

A cartografia como atividade já aparece nas descobertas Pré-Históricas, antes mesmo da invenção da escrita. Como vocábulo, Cartografia foi criado pelo historiador português Visconde de Santarém em carta de 8 de dezembro de 1839, escrita em Paris e dirigida ao historiador brasileiro Adolfo de Varnhagem. Antes da consagração deste termo o vocábulo usado era cosmografia. As informações cartográficas constituem as bases sobre as quais se tomam decisões e encontram soluções para os problemas socioeconômicos e técnicos existentes. A Cartografia foi a principal ferramenta usada pela humanidade para ampliar os espaços territoriais e organizar sua ocupação. Hoje ela está presente no cotidiano da sociedade, levando soluções para problemas urbanos, de segurança, saúde pública, turismo e auxiliando as navegações.

Para Souza (2001, p.12): "Os conhecimentos cartográficos têm uma estreita relação com a crítica do pensamento geográfico". É preciso, portanto, encarar a cartografia além de seus aspectos visuais e artísticos, propondo alternativas para sua utilização e objetivando a compreensão da realidade que o indivíduo vive e que pode ser transformada.

## O espaço cartográfico no âmbito escolar

No âmbito da geografia escolar a cartografia aparece como um elemento extremamente importante, pois ela traz consigo um contingente de informações e conhecimentos indispensáveis na formação das pessoas. Nesse sentido, a cartografia aparece não como um emaranhado de informações a serem transmitidas, mais sim como uma linguagem a ser ensinada: a linguagem cartográfica.

Partindo desse viés, Castellar (2005, p.216), "a cartografia, então, é considerada uma linguagem, um sistema de código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ser e escrever as características do território". Nesse contexto, ela é uma opção metodológica, que implica utilizá-la em todos os conteúdos da geografia, para identificar e conhecer não apenas a localização dos países, mas entender as relações entre eles, compreender os conflitos e a ocupação do espaço.

Sobre o significado de espaço (FREIRE, 2001, p. 98) comenta.

O espaço não é neutro, e a noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório. A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente. A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva a criança a desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não ser simplesmente espectadora da vida. "O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser".

Paulo Freire relaciona o espaço com lugar onde o professor de geografia deve sempre explorar e problematizar esse espaço no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber de ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade dos significados que elas expressam.

## Alfabetização Cartográfica

A alfabetização cartográfica permite a criança desenvolver as noções de espacialidade, fazendo-a perceber aquilo que está a sua direita e a esquerda, o que está perto e o que está longe; o que é grande e o que pequeno. Neste contexto, Passini (2007, p. 213) coloca:

As primeiras relações espaciais que a criança constrói são as relações espaciais topológicas (vizinhança, proximidade, separação, envolvimento e interioridade/exterioridade). Elas evoluem depois para as relações projetivas (coordenação de pontos de vistas, descenterão, lateralidade). As ações que os educandos organizam para essas construções podem explicar o funcionalismo do seu pensamento para a leitura do espaço e sua representação. A passagem da percepção para a representação espacial é feita sobre significativo e significado, isto é, sobre o pensamento (significado) e o desenho (significante).

Diante das fases de desenvolvimento da criança os professores devem criar mecanismos para que essas potencialidades possam ser desenvolvidas, fazendo com que a criança, como já mencionado acima, desenvolva as noções de espacialidades, de modo a perceber o que está a sua volta.

Castellar (2010, p. 25) comenta: “Na geografia escolar, o estudo dos fenômenos pode ser mais interessante para o aluno alfabetizado ou letrado a partir da linguagem cartográfica.”. Isso por que o aprendizado prático se torna mais agradável”. A referida autora ainda complementa: “A apropriação conceitual se dá no momento em que o aluno não só identifica o fenômeno no mapa, mas consegue interpretá-lo e utilizá-lo no cotidiano.

As rápidas transformações do mundo refletem a postura do professor no espaço da sala de aula. Segundo Callai (2005, p. 228), “[...] a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania”.

Diante disso, temos o Ensino e a aprendizagem de acordo com Libâneo (1994, p. 24) “é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social”.

Segundo Pinheiro e Mascarin (1996, p. 246), “ nos relatam que “entender o processo de produção do espaço na atualidade, implica em olhar o mundo na sua complexidade e totalidade, identificando as reais condições de existência dos indivíduos no contexto da sociedade atual”.

Para que a Geografia faça parte do processo inicial da alfabetização, pode-se tomar como pontos de referência o corpo ou o lugar de vivência do aluno para o reconhecimento das direções. (CASTELLAR, 2011, p. 133).

A perspectiva piagetiana, segundo Oliveira (2005, p.19) “supõe um sujeito ativo que constrói não apenas o saber, mas os mecanismos e processos com os quais pode conhecer, em uma relação autônoma, espontânea e pertencente ao indivíduo construtor”. O conhecimento é resultado de ações que o sujeito emprega sobre os objetos, na busca de alcançar o equilíbrio cognitivo.

Sob o enfoque piagetiano, é fundamental que o aluno seja o protagonista na construção dos conhecimentos cartográficos, que ele tome para si o processo de elaborar seus próprios mapas ao invés de apenas analisar mapas já prontos.

Conforme Castrogiovanni e Costella (2012, p. 95) “não é possível aprendermos sobre o espaço somente com figuras penduradas em sala de aula e com livros didáticos que apresentam conotações de locais específicos”. A análise da realidade social, por intermédio da escola, só é possível quando respeitamos o imaginário, a fantasia, a identidade, a origem e as particularidades, inclusive as subjetividades de quem aprende.

Freire (2001.p.142), sugere, em seus escritos, que jamais dever-se-ia deixar de considerar, para o processo de alfabetização, a ligação daquilo que o sujeito está aprendendo na escola com o que ele está aprendendo no mundo, ou seja, no mundo que ele está lendo.

Segundo as orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN ( BRASIL, 1997) “Os saberes da cartografia estão presente desde os primeiros anos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), no qual o objetivo central é trabalhar a paisagem local e o espaço vivido dos alunos”. Os Parâmetros Curriculares Nacional - PCN orienta os professores para o início da alfabetização cartográfica e objetiva a construção do conhecimento cartográfico em dois sentidos: como sujeitos produtores e leitores de mapas.

Alfabetizar não é apenas ensinar códigos de língua escrita não deve de maneira alguma ser um processo mecânico hoje não basta apenas saber ler e escrever, mas que se saiba fazer uso da leitura e da escrita.

Pode se concluir da discussão processo de alfabetização a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam porque o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área do conhecimento a que pertencem. (SOARES, 2012 p. 18).

Assim destaca Francischett (2004, p. 3) “a Geografia continua sendo uma ciência com ebulições variadas em seu âmbito”. Compete ao profissional da área analisar quais os caminhos propícios para se seguir em busca de se atingir os objetivos almejados, haja vista que a dinâmica nas aulas é fundamental para a compreensão dos conteúdos.

Desta forma, a Geografia e a linguagem cartográfica devem ser trabalhadas em conjunto, ora que a segunda pode auxiliar na compreensão dos conhecimentos da primeira.

Segundo Castellar e Vilhena (2010, p. 23) “[...] Ensinar a ler em Geografia significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando a cartografia como linguagem para que haja o letramento geográfico”,

## Leitura e Interpretação de Mapas Geográficos

O principal objeto da Cartografia é o mapa, sendo um instrumento de localização e representação precioso na Geografia, na medida em que traduz fatos abstratos em algo concreto.

Almeida e Passini (2004, p. 15) coloca:

O mapa é uma representação codificada de um determinado espaço real. Podemos até chamá-lo de um modelo de comunicação, que se vale de um sistema semiótico complexo. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica, que se utiliza de três elementos básicos: sistema de signo, redução e projeção.

Num primeiro momento é preciso que a criança seja uma mapeadora para depois a vir a ser um leitor eficaz de mapas, pois a possibilidade de ler mapas de forma adequada é de grande importância para se educar o aluno e as pessoas em geral para a autonomia. Segundo Castellar (2011, p. 127), “se desde a Educação Infantil a criança tiver acesso aos procedimentos e códigos da linguagem cartográfica, não temos dúvidas de que ampliará sua capacidade cognitiva de leitor de mapas e, dessa maneira, o mapa fará parte das análises cotidianas”.

A capacidade de visualização da organização espacial é importante como conhecimento para uma participação responsável, consciente e possibilidade de propor mudanças alternativas (PASSINI, 1998, p. 11).

Conforme Francischett (1997a, p. 106), “cobrar a leitura de um mapa é o mesmo que exigir de uma pessoa não alfabetizada, que leia fluentemente, sob pena de ser ridicularizada”. Assim, registramos aqui o grande problema encontrado em muitas salas de aula, cujas paredes possuem mapas dependurados como objetos de arte, sem que alguém tenha a habilidade necessária para utilizá-los.

Segundo Almeida e Passini (1994, p.22) a ação para que o aluno possa entender a linguagem cartográfica não está em pintar ou copiar contornos, mas em “fazer o mapa”, para a compreensão do aluno é necessário que tanto a introdução quanto o desenvolvimento do conteúdo devem ser colocados em forma de perguntas, para que os alunos pensem e a dúvida deve ser o “carro condutor” que motiva os alunos a buscarem, eles mesmos, as repostas.

Assim se faz necessário dominar certos conceitos e elementos para interpretar e construir representações cartográficas corretas. Ressaltando que representação cartográfica não é apenas um simples desenho.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizaremos com base a pesquisa qualitativa de natureza descritiva, dá-se esse nome de qualitativa porque Segundo Gil (2008.p.47), “as pesquisas descritivas têm como finalidade principal, a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A metodologia desenvolvida não foi a primeira escolha, a mesma teve que ser readaptada devido aos momentos difíceis que estamos vivenciando com a pandemia do Covid-19, uma doença letal transmitida facilmente, trazendo perigo à toda população mundial, tendo como medida de segurança o distanciamento social.

Diante desse fato da pandemia e pensando na segurança das pessoas a pesquisa foi realizada através de questionários via (on-line), através da internet.com a participação de cinco professoras, que atuam em salas de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Naviraí-MS. Segue o detalhadamente as etapas realizadas nesse artigo:

Primeira etapa: Foi desenvolvido um levantamento bibliográfico de autores relacionados

ao tema e a metodologia da pesquisa, por meio de artigo periódico, revistas, consultas na Internet, entre outras produções científicas. Tendo como autores de destaque nesse artigo: Castellar (2005, 2010, 2011), Francischett (1997, 2004), Passini (1994, 1998, 2004).

Segunda etapa: realizou-se uma entrevista através de questionários aplicados por via internet. Segundo Gil (1999, p.120), questionário é “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

As questões foram aplicadas para cinco professoras, com as seguintes questões: O que você conhece sobre alfabetização cartográfica? O que ela representa para você? De que maneira você costuma desenvolver suas aulas de geografia? Quais metodologias normalmente utiliza? Qual a contribuição da cartografia para o aprendizado do aluno nos anos iniciais? De que maneira, durante a sua graduação, ou em cursos complementares, os conhecimentos cartográficos foram trabalhados? Nesse sentido, como se dá sua preparação para ensinar cartografia para seus alunos? Tem biblioteca na escola onde você trabalha e materiais disponíveis para trabalhar o conteúdo abordado nessa pesquisa? E quais tipos de materiais você utiliza para desenvolver suas práticas pedagógicas com o conteúdo de cartografia? Quais são as dificuldades e possibilidades que você encontra e visualiza no ensino de cartografia com os alunos dos anos iniciais no ensino fundamental? Sabemos que, uma das formas mais utilizadas no ensino de Geografia é o mapa: Para você qual a importância de trabalhar mapas, com os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental nas aulas de geografia? Tendo uma formação acadêmica para atuar como professor (a) nos anos iniciais, você se considera uma profissional que compreende os conceitos cartográficos? <sup>1</sup>

Os formulários foram distribuídos da seguinte forma: dois (02) formulários para professoras da rede estadual e oito (08) formulários para professoras da rede municipal, obtendo um êxito de devolutiva com respostas de cinco (05) formulários sendo, um formulário de uma professora da rede estadual e os outros quatro de professoras da rede municipal.

Na discussão foram usados quatro (04) formulários, tendo vista que uma (01) das professoras, teve resposta idêntica ao Google. O tempo de espera para as professoras responderem os formulários foram em torno de quarenta e cinco (45) dias. Para preservar a identidade das professoras entrevistadas foram usados nesse artigo nomes fictícios. O Quadro abaixo descreve as participantes:

---

*1 Segundo Ricardo Tadeu de Carvalho, Vítor Yukio Ninomiya, e Gabriella Yuka Shinmatsu. O distanciamento social é uma das medidas mais importantes e eficazes para reduzir o avanço da pandemia da covid 19. A doença é causada pelo vírus SARS CoV2, mais conhecido como o novo coronavírus. A transmissão ocorre de pessoa para pessoa, pelo ar, ou por contato pessoal com secreções contaminadas como: gotículas de saliva, espirro, tosse e contato pessoal próximo, como o toque ou aperto de mãos, contato com objetos ou superfície contaminada.*

**Quadro 1 - Participantes da pesquisa**

Nome fictício das professoras	Formação inicial	Tempo de experiência	Turmas de atuação da disciplina de Geografia
Joana Idade ( 48 )	Pedagogia	06 anos	3º ano no Ensino Fundamental I Rede Estadual - (regente) <sup>2</sup>
Rosa Idade ( 50 )	Normal Superior	12 anos	1º, 2º e 4º ano Ensino Fundamental I Rede Municipal - R2
Madalena Idade ( 42 )	Pedagogia e Matemática	15 anos	2º ano do Ensino Fundamental I Rede Municipal - R 2
Zulene Idade ( 38 )	Pedagogia, História e Letras	10 anos	3º, 4º e 5º ano ensino Fundamental I Rede Municipal - R 2

**Elaboração: Pesquisadoras (2020)**

Por fim, com as questões respondidas em mãos dedicamos tempo ao debate da temática e análise das respostas. Nesse processo, chegamos às categorias de análise, sendo estas, as quais serão exploradas na próxima seção. Acreditamos que os instrumentos adotados para a coleta de dados e a participação das professoras serviram para atingir os objetivos do trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante das respostas as nossas questões, pautamos nossas análises e discussões em duas vertentes as práticas e os desafios docentes nos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino da alfabetização cartográfica, selecionamos para isso as respostas mais significativas fornecidas pelas entrevistadas.

### As práticas na alfabetização cartográfica

Entendemos que o ensino de geografia representa um dos instrumentos mais importantes para a compreensão do mundo, assim, implica tomar as noções de espaço, lugar e cotidiano como conteúdo que facultem a aprendizagem para a vida em suas diversas dimensões.

Cavalcanti (2002, p.78) afirma que “instrumentalizar o cidadão para a compreensão do espaço tal como hoje ele está produzido é o papel da escola e da Geografia no ensino”. Neste sentido, compreendemos que a leitura de mundo, a interpretação, os sentidos dos dados geográficos são fundamentais para a vida e a cartografia é parte fundamental nessa construção.

Assim, as primeiras perguntas que fizemos para as professoras foram para buscar as percepções da compreensão da cartografia para que haja a mediação entre o conteúdo científico, o exercício da pesquisa e a Geografia na escola. Quando questionadas sobre o que entendem por alfabetização cartográfica, as professoras pesquisadas fizeram os seguintes posicionamentos:

Prof<sup>a</sup> Joana: O aluno desde a educação infantil, já é de fundamental importância que aprenda sobre educação cartográfica. Ele precisa sentir segurança tendo conhecimento sobre a localização saber que vive num espaço demográfico em que abrange desde seu endereço até o mundo que o rodeia.

Prof<sup>a</sup> Rosa: É a inserção do educando no mundo geográfico, do espaço vivido, lendo ou *2 Regente são os nomes dos professores (as), que atuam do 1º ao 5º ano no ensino fundamental nos anos iniciais nas escolas pública estadual, já nas escolas municipais os professores(as), que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental nas disciplinas de português, matemática recebem o nome de regente 1 ou seja (R1), o regente 2 conhecido como R(2), são professores(as), que atuam nas disciplinas de história, geografia e ciências*



interpretando o espaço geográfico.

Profª Madalena: Ela pode ser ortográfica ou alfabética, onde desenvolvem habilidades para que o aluno faça a leitura do mundo por de suas representações.

Profª Zulene: É um elemento estruturador, tem como objetivo apresentar a leitura visual para o aluno.

As respostas dadas pelas professoras Joana e Rosa a respeito da alfabetização cartográfica soam vagas, pois a principal habilidade que deve ser estimulada é o da leitura visual do espaço. Como nos ensina Jolly (1990, p.7), a Cartografia “é a arte de conceber, de levantar, de redigir e de divulgar os mapas”.

Já as respostas das professoras Madalena e Zulene foram sucintas em suas explicações mostrando que tem conhecimento sobre linguagem cartográfica. A cartografia está inserida neste contexto de mundo que os alunos têm na escola, como facilitadora desta linguagem, fazendo dela um meio particular de aprendizado.

Sobre as práticas no trabalho de alfabetização cartográfica as professoras versam:

Profª Joana: Representa um horizonte que me leva a vários lugares do mundo e permitindo conhecimento sobre a esfera do globo terrestre numa dimensão enorme de aprendizagem [...] Sim eu, valorizo o conhecimento na vida da criança como uma forma de evolução na aprendizagem porque desde a base quando a criança se encontra lá na educação infantil ela precisa saber e entender sobre seu espaço entre escola e sua casa.

Profª Rosa: Utilizo mapas, computadores (google earthh), desenhos próprios, mapa da sala, caminho da casa até a escola, desenhos impressos e batalha naval.

Profª Madalena: Rosa dos ventos, para trabalhar pontos cardeais, jogos e brincadeiras para trabalhar lateralidade.

Profª Zulene: Mapas, maquetes e pesquisa na sala de laboratório de informática.

Notamos que as professoras Rosa, Madalena e Zulene focaram suas respostas nos instrumentos das alfabetizações cartográficas, enquanto a professora Joana leva em consideração a posição do estudante no meio. A resposta da professora Joana subsidia a ideia de que as práticas escolares devem visar o desenvolvimento de procedimentos que levem o aluno à compreensão e apreensão do espaço terrestre, sempre partindo de sua realidade mais próxima, com o objetivo de que, ao final das séries iniciais do Ensino Fundamental, o aluno possa ser capaz de observar, conhecer, analisar, explicar e representar os lugares. Ao desenvolver a capacidade de análise, o aluno se desprende do físico, do vivido e pode ousar no espaço, organizar-se e representá-lo em forma de mapa, carta, maquete, croqui etc.

Segundo Almeida e Passini (2010, p. 10), o trabalho escolar sobre espaço e sua representação deve partir de três pontos básicos:

1. A construção da noção de espaço pela criança por meio de um processo psicossocial, no qual ela elabora conceitos espaciais por meio de sua ação e interação em seu meio, ao longo de seu desenvolvimento psicobiossocial.
2. A importância do aprendizado espacial no contexto sociocultural da sociedade moderna, como instrumento necessário à vida das pessoas, pois esta exige certo domínio de

conceitos e de referências espaciais para deslocamento e ambientação; e, mais do que isso, para que as pessoas tenham uma visão consciente e crítica de seu espaço social.

3.O preparo para esse domínio espacial é, em grande parte, desenvolvido na escola, assim como o domínio da língua escrita, do raciocínio matemático e do pensamento científico, além do desenvolvimento das habilidades artísticas e da educação corporal.

Nesse sentido ao iniciarmos a tarefa da alfabetização cartográfica, permitimos ao outro o novo, o sentir, o renovar das sensações que já foram vivenciadas, mas ainda não percebidas como, por exemplo, o de um simples desenho da sala de aula, vista de cima. É este contato com os elementos da cartografia, estabelecendo as relações espaciais a partir do referencial de seu conhecimento, que torna possível a leitura, a compreensão e a concepção do espaço geográfico transposto em um mapa.

Perguntamos então as professoras sobre a importância em trabalhar mapas com os alunos nos anos iniciais, elas explanam:

Prof<sup>a</sup> Joana: O mapa nos mostra nosso lugar no mundo e os alunos tem que ter essa base de conhecimento desde um simples traços ou linha até chegar ao conhecimento do mapa que nos leva ao conhecimento de nosso lugar.

Prof<sup>a</sup> Rosa: Com a utilização de mapas, tem inúmeras aprendizagens.

Prof<sup>a</sup> Madalena: É importante para que eles consigam ler, interpretar e na compreensão do espaço geográfico.

Prof<sup>a</sup> Zulene: A importância é que eles adquirem conhecimento sobre os municípios e estados brasileiros e os espaços que o nosso país tem no planeta e saber sobre as regiões do país.

As respostas das professoras nos remetem ao que Callai (2000, p. 92) afirma:

Nesse contexto ressalta-se ao fazer um mapa, por mais simples que ele seja, o estudante estará tendo a oportunidade de realizar atividades de observação e de representação. Ao desenhar o trajeto que percorre diariamente, ele verificará até aspectos que não percebia, poderá levantar questionamentos, procurar explicações, fazer críticas e até tentar achar soluções. Além do trajeto, podem ser mapeados espaços de extensão de diversos, como a casa, a sala de aula, o pátio da escola, as vizinhanças, uma indústria e até áreas maiores. Vários conceitos passam a ter significado para os alunos, a serem entendidos, e ao mesmo tempo desenvolvem-se habilidades. A capacidade de o aluno fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que aprender Geografia, sendo um exercício que favorecerá a construção do conhecimento e o desenvolvimento da criatividade (CALLAI, 2000, p. 92).

A alfabetização cartográfica é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, pelo qual as crianças das séries iniciais devem vivenciar para tornarem-se aptas a interpretar e elaborar os mapas. Elaborar mapas requer que o aluno pense o espaço. O mapa é uma forma de representação deste espaço com símbolos, legendas e escalas que fazem com que o aluno busque potencializar habilidades e competências do sistema para entendê-lo, decifrá-lo e utilizá-lo.

Entretanto, é sempre bom lembrar que a alfabetização cartográfica não se limita à leitura de mapas e outros instrumentos de representação do espaço, mas tem como objetivo também a realização de leitura de mundo, possibilitando que se estabeleça uma relação entre as representações cartográficas e a concretude do espaço, considerando as ações humanas sobre o mesmo.

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (CALLAI, 2005, p. 228).

Considerando assim, percebe-se, que a utilização de diversificados recursos – concretos e abstratos – é fundamental para o desenvolvimento de todo o processo de ensino/aprendizagem de conhecimentos geográficos. Trabalhar a disciplina de geografia sem abordar a cartografia torna-se inviável, por isso, à necessidade e importância do professor se valer de um conjunto de recursos e metodologias a proporcionarem, aos alunos, o contato direto com a realidade.

Em relação à proposta de alfabetização na linguagem cartográfica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura que: No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos começam, por meio do exercício da localização geográfica, a desenvolver o pensamento espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão, correlação, diferenciação e analogia espacial. (BRASIL, 201, p. 361-362).

## Os desafios dos professores no processo de alfabetização e linguagem cartográfica

O professor que possui as noções básicas para o ensino do conhecimento cartográfico, deve repassar estes conhecimentos aos alunos, mas, não é uma tarefa fácil. Um dos desafios do professor para trabalhar com a alfabetização cartografia é a falta de recursos das instituições. Buscamos saber se na escola em que as professoras trabalham há biblioteca com os materiais voltados para a cartografia. As professoras Joana e Zulene, apenas disseram que sim, sem oferecer maiores informações. Mas, as professoras Rosa e Madalena explicam:

Prof<sup>a</sup> Rosa: Sim possui biblioteca. Materiais... alguns são impressos ou confeccionados para a aula.

Prof<sup>a</sup> Madalena: Não temos biblioteca. Mas temos mapas, globo terrestre e dependendo do conteúdo os alunos ou professor confecciona junto com o aluno.

A atitude das professoras de elaborarem o material com os alunos é fundamental para aprendizagem, pois, a alfabetização é um marco que deve centralizar a organização social, visto que contribuem para a autonomia da criança. A alfabetização cartográfica tem os mesmos preceitos, pois busca apresentar à criança ferramentas para que ela possa estabelecer relações harmoniosas no espaço onde vive, aproveitando os recursos naturais, em degradá-los, descobrindo novas rotas, caminhos, trilhas, se aventurando no espaço pelo prazer em conhecer a hidrografia, o relevo, a vegetação, o clima, a população, a economia e a agricultura, mapeando; elaborando e lendo mapas, cartas, croquis, maquetes ou projeções; construindo meios de localização e modos de perceber o espaço terrestre. Entretanto, algumas experiências podem ser oferecidas para as crianças se a escola tiver alguns materiais como uma bússola, aparelho de GPS (Sistema de Posicionamento Global), lupa, papéis específicos o traçado dos mapas, máquina fotográfica, atlas e outros, esses instrumentos podem colaborar para que o professor apresente com precisão a cartografia. O IBGE por exemplo (1998) tem a cartografia como uma ferramenta que alimenta todo seu sistema e é fundamental valer-se da precisão, pois dela depende, mas políticas que regem o governo brasileiro. Apesar da professora Rosa ser a única que

expõe “A quantidade de aulas por turmas” é considerada um desafio, entendemos que ela pode estar considerando o quanto o tempo interfere bastante na dinâmica da sala de aula. As aulas de geografia com a nova grade curricular ficaram definido que são 2 (duas) aulas semanais por turma, nas rede estadual e 1 (uma) aula por turma na rede municipal, considerada poucas aulas por semana o professor muitas vezes tem a carga horária cronometrada para entrar e sair de uma sala de aula. O tempo escolar, para Caccia e Sue (2005), é uma maneira de se remeter aos conteúdos, de marcar as preferências, de arbitrar entre prioridades. Nesse sentido, entendemos que a limitação do período da aula é também limitar possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto citado pelas professoras como desafio para ensinar a alfabetização cartográfica, foi não ter a formação específica. Mas, elas afirmam estar buscando o conhecimento necessário, em suas palavras:

Profª Joana: A minha maior dificuldade é por ter pouco conhecimento sobre o ensino da cartografia eu percebo que tenho que me aprofundar mais em geografia e as representações geográficas gerando possibilidades de conhecimento.

Profª Madalena: As dificuldades por não ter tido esse conteúdo na minha formação. Mas faço minhas pesquisas para o tema abordado e assim ampliando os meus conhecimentos e contribuindo na minha prática pedagógica.

Profª Rosa: Na minha graduação eu não me lembro, mas, lembro de cursos, que foram trabalhados de formas práticas e reflexivas sobre a cartografia.

Profª Zulene: Nos mapas as letras são pequenas difícil de enxergar.

Menezes (1996, p. 159) define a formação continuada como sendo aquela “formação permanente em um processo contínuo que começa nos estabelecimentos de formação inicial e que prossegue através das diversas etapas da vida profissional dos professores”.

Estudar sempre, aprimorar-se, superar-se e estar sempre pronto a aprender, é fundamental para um professor que busca interferir positivamente na aprendizagem de seus alunos. Trata-se de uma postura de vida profissional: a troca com os pares, o consequente trabalho coletivo, a busca por novas informações e a reflexão sobre o fazer pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos e nas análises realizadas por meio da coleta de dados, percebemos que a busca pela melhoria da qualidade do ensino deve ser permanente na vida dos educadores, e partindo desta concepção, entende-se que repensar a ação docente é um desafio cotidiano, principalmente quando se almeja formar um aluno cidadão, consciente, crítico, ético, criativo e atuante na sociedade em que vive. Precisamos debater a formação do professor em relação ao uso dos materiais didáticos tendo como exemplo o livro didático, primeiro passo para esse debate deve ser no período da graduação. Acreditamos que uma formação mais específica na área seria relevante, desde que essa não seja separada da pedagogia.

As professoras entrevistadas versam que os desafios do professor para trabalhar com a alfabetização cartografia é a falta de recursos nas instituições como a falta de materiais, a quantidade de aula de geografia semanais ofertada na grade curricular, considerada poucas aulas por

semana pelas professoras entrevistadas, o outro aspecto citado pelas professoras foi o desafio para ensinar a alfabetização cartográfica, é não ter a formação específica, mas elas afirmam estar buscando o conhecimento necessário, em suas palavras:

A respeito de apresentar a cartografia aos alunos através da alfabetização cartográfica as professoras relatam que buscam apresentar à criança ferramentas para que ela possa estabelecer relações harmoniosas no espaço onde vive, aproveitando os recursos naturais, sem degradá-los, descobrindo novas rotas, caminhos, trilhas, se aventurando no espaço pelo prazer em conhecer a hidrografia, o relevo, a vegetação, o clima, a população, a economia e a agricultura, mapeando; elaborando e lendo mapas, cartas, croquis, maquetes ou projeções; construindo meios de localização e modos de perceber o espaço terrestre.

Os resultados finais desta pesquisa trouxeram respostas inesperadas, pensou-se que muitos dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, não trabalhassem ou não soubessem executar de forma correta os conteúdos relacionados as noções cartográficas, mas ficou notório que as entrevistadas na sua maioria entendem a importância de ensinar adequadamente as noções cartográficas para os alunos e estão preocupados em trabalharem de forma eficaz. Porém sabe-se que as dificuldades são muitas, a falta de materiais adequados são uma delas, estes encontram-se em poucas quantidades e as vezes tem que ser improvisados pelas professoras. Outra dificuldade foi em relação a não formação na área específica da Geografia, desta forma algumas professoras, entrevistados, não se sentem seguros para mediar tais conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paulo César Gurgel. Ensinando cartografia. Cap. 10. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/12143534-Capitulo-10-ensinando-cartografia.html>> Acesso em: 14 mai. 2016.

ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico: ensino e representação. 5 e 16ª ed. São Paulo: Contexto, 1994 e 2010.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira, MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2017.

CACCIA, Marie-Françoise, SUE, Roger. Outros tempos, outra escola: impactos do tempo no ensino escolar.: Retz, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: Acesso em: 17 dez. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar.

Caderno CEDES, Campinas, n.25, p.209-225,2005.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. Brincar e cartografar com diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial. 2ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

CAVALCANTI, L. S. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002. v. 1. 78p

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A cartografia no ensino-aprendizagem da geografia. BOOC, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. Política e educação: ensaios/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo, SP: Editora Atlas S.A, 2008.

JOLY, Fernand. A Cartografia. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos, Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MENEZES, Luiz Carlos de, (org.) Formação continuada de professores. Autores Associados, Campinas, São Paulo: NUPES: 1996.

OLIVEIRA, Francismara Neves de. Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado. 2005. Tese (doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2005.

PASSINI, Elza Yasuko. Práticas de ensino de Geografia e estágio supervisionado.

In:PASSINI, Romão. e MALYSZ, Sandra Terezinha. (orgs.). São Paulo: Contexto, 2007.

PINHEIRO, Antonio Carlos e MASCARIN, Silvia Regina. Problemas sociais da escola e a contribuição do ensino de Geografia, Revista Terra Livre, SP: AGB, n. 11-12, 1996.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUSA, José Gilberto; KATUTA, Ângela Massumi. Geografia e conhecimentos cartográficos. A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

# 10

## A BNCC e o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: algumas ações e estratégias pedagógicas

### THE BNCC and the teaching of mathematics in the early years of elementary school: some pedagogical actions and strategies

---

**Thiago Brandão Ericeira**

*Mestrando em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA.*

*Gestor Geral do Centro Educa Mais "Força Aérea Brasileira"*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3232-052X>*

**Manoel dos Santos Costa**

*Doutor em Ensino de Ciências e Matemática.*

*Professor do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA.*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8774-9633>*

**Ana Célia de Jesus Martins**

*Especialista em Ensino de Matemática.*

*Professora do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9109-9960>*

**Maria Neuraildes Gomes Viana**

*Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA.*

*Professora dos Anos Iniciais da Unidade Integrada Raimundo Aquino Macedo.*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9758-422X>*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.10

# Resumo

O presente trabalho foi organizado a partir de um estudo realizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento de referência curricular da Educação Básica no Brasil, com a finalidade de fazer algumas reflexões sobre as ações e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das competências matemáticas no decorrer dos primeiros anos de escolaridade. O documento indica que as competências são essenciais para a formação do estudante durante o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, cujo arcabouço de análise foi a BNCC. O texto conclui que, além da organização dos conteúdos (objetos de conhecimentos) por competências, o documento também valoriza os pressupostos pedagógicos de aprendizagem. Além disso, destaca dentre as diversas estratégias de ensino e aprendizagem, a resolução de problemas, que possibilita novas formas de ler e formular hipóteses, de testá-las, de refutá-las e tirar conclusões, com uma atitude ativa na construção de conhecimentos, além de propor articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** ensino de matemática. ensino fundamental. BNCC. estratégias pedagógicas.

# Abstract

This paper was organized from a study conducted on the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), the current curriculum reference document for Basic Education in Brazil, in order to make some reflections on the pedagogical actions and strategies for the development of mathematical skills during the first years of schooling. The document indicates that the competencies are essential for the formation of the student during the teaching and learning process. This is, therefore, a qualitative, bibliographical research, whose framework of analysis was the BNCC. The text concludes that, in addition to the organization of content (objects of knowledge) by competencies, the document also values the pedagogical assumptions of learning. In addition, it highlights among the various teaching and learning strategies, problem solving, which enables new ways of reading and formulating hypotheses, testing them, refuting them and drawing conclusions, with an active attitude in the construction of knowledge, in addition to proposing articulation with the experiences in early childhood education.

**Keywords:** mathematics teaching. elementary school. BNCC. pedagogical strategies.



## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) é um documento de referência curricular que substituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997). O documento serve de orientação para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino e das propostas pedagógicas das instituições escolares no Brasil. Além disso, indica como um de seus pressupostos a ideia de que todos podem aprender Matemática. Para isso, propõe que, ao longo da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), as aprendizagens essenciais ocorram de forma que assegurem ao estudante o desenvolvimento de competências ligadas ao raciocinar, ao representar, ao comunicar e ao argumentar matematicamente, e que se concretizem, no âmbito pedagógico, em prol do letramento matemático.

Espera-se com o desenvolvimento dessas competências, que os alunos, ao longo de sua vida escolar, percebam a importância dessa área do conhecimento na vida pessoal e social, demonstrando sua importância do pensar para muito além dos cálculos numéricos. Ou seja, a BNCC (BRASIL, 2017) aponta que aprender Matemática é desenvolver a capacidade de argumentar e justificar raciocínios, aspectos diretamente relacionados ao letramento matemático que é fundamental para compreensão e atuação no mundo.

Diante do exposto, o presente artigo tem a finalidade de fazer algumas reflexões acerca de algumas ações e estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de competências matemáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com as indicações da BNCC.

## A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Os primeiros anos de escolaridade são de grande valia para o desenvolvimento do educando, principalmente quando se trata do ensino de Matemática, pois é nesse nível de ensino que se forma a base para as séries subsequentes, tanto para a compreensão dos conteúdos (objetos de conhecimentos), quanto para o desenvolvimento do pensamento lógico e do pensamento crítico e criativo sobre os conceitos construídos.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) um bom ensino de Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve conceber uma base para os anos posteriores e que possa dar apoio à construção do conhecimento em outras áreas do conhecimento, além de desenvolver o pensamento lógico dos estudantes.

Para Scolari, Bernardi e Cordenonsi (2007), o pensamento lógico contribui para que o aluno possa “pensar de forma mais crítica no que diz respeito a opiniões, inferências e argumentos, dando sentido ao pensamento” (p. 2), por isso, o ensino de Matemática nos anos iniciais, não deve acontecer de forma mecânica.

Corroborando com essas ideias, Nacarato, Mengali e Passos, (2009, p. 34) afirmam que “a aprendizagem da Matemática não ocorre por repetições e mecanizações, mas se trata de uma prática social que requer envolvimento do aluno em atividades significativas”. De acordo com as autoras, os professores dos anos iniciais devem priorizar, dentro do ensino da Matemática, a contextualização dos conteúdos, levando em consideração a vivência dos educandos. Contextu-

alizer no sentido de o aluno partir dos “saberes” já internalizados através de suas vivências para que possa ter condições de problematizar, e, dessa forma se perceba como integrante da construção do seu próprio conhecimento, para isso, devem fazer uso de metodologias inovadoras.

Os autores (aqui citados) apontam para a necessidade de mudança no fazer pedagógico em sala de aula que, na maioria das vezes, se traduz nos modelos tradicionais.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente texto configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica (FIORENTINI; LORENZATO, 2012), na qual se propõe analisar algumas ações e estratégias pedagógicas que devem ser utilizadas pelos professores que ensinam Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento das competências matemáticas dos estudantes que estão cursando seus primeiros anos de escolaridade, de acordo com as indicações da BNCC (BRASIL, 2017).

Para o estudo, utilizamos a Base Nacional Comum Curricular a fim de compreendermos quais ações/estratégias pedagógicas devem ser utilizadas pelos professores para o desenvolvimento das competências matemáticas em cada unidade temática proposta pelo documento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas últimas décadas o Brasil tem passado por um imenso movimento de reformas curriculares, inclusive para o ensino de Matemática. Nos anos de 1980, a maioria dos currículos nos estados brasileiros foram elaborados no sentido de atender as necessidades do país (NACARATO, MEGALI; PASSOS, 2009). Segundo as autoras os currículos dessa época já traziam consigo alguns pressupostos que eram considerados inéditos para esse componente curricular, da época, dos quais destacamos: a alfabetização matemática e a valorização da resolução de problemas.

Nos anos de 1990 as reformas continuaram. Em 1996 foi promulgada a Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) e, no ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), cuja preocupação era a elaboração de um currículo nacional para o Ensino Fundamental. Enquanto a LDBEN enfatiza a cidadania como sendo uma das metas a serem alcançadas por meio do ensino, os PCN apontavam para a autonomia como uma das categorias constituintes na formação do cidadão. Isso significa que, de acordo com os esses documentos, a função da Matemática escolar é preparar o cidadão para atuação em sociedade.

Vale destacar que os PCN serviram de referência curricular nos estados brasileiros até o ano de 2017, quando surgiu o atual documento, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). A Base ao valorizar a aprendizagem dos alunos na Educação Básica, principalmente nos anos iniciais.

[...] aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 57-58, grifos do próprio documento).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Dessa forma, os professores que ensinam Matemática precisam incorporar em suas práticas pedagógicas as ações sugeridas pela BNCC (BRASIL, 2017), de forma que possam proporcionar aos estudantes uma educação compatível para o desenvolvimento de competências, inclusive nos anos iniciais. É necessário romper com a cultura do ensino vinculada à memorização de conteúdos, de regras e de técnicas de cálculo e à resolução de exercícios repetitivos que, muitas vezes, não contribuem para a aprendizagem dos estudantes.

De acordo com o documento, são nos anos iniciais, que o aluno desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos básicos da Matemática e para a compreensão da realidade que o cerca, conhecimentos que se postulam para esse nível da escolarização. Além disso, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural dos estudantes, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2017).

Sendo assim, vale destacar que o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), seja por sua aplicação na sociedade, seja por suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais (BRASIL, 2017).

Considerando os pressupostos pedagógicos em articulação com as competências gerais da BNCC, o componente curricular de Matemática deve garantir aos alunos do Ensino Fundamental o desenvolvimento de oito competências específicas, essenciais para a compreensão significativa do conteúdo (objeto de conhecimento).

**Quadro 1 - Competências específicas de Matemática Ensino Fundamental**

01	Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
02	Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
03	Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
04	Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
05	Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

06	Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas e dados).
07	Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
08	Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2017)

O desenvolvimento dessas competências matemáticas deve ser interrelacionado com o tratamento didático-pedagógico, articulando-as na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades, tendo em vista a formação de atitudes e valores, conforme indicações da LDBEN (BRASIL, 1996). Na prática, para o desenvolvimento dessas competências, devem-se levar em consideração os objetivos da aprendizagem e o currículo, ou seja, os conteúdos (objetos de conhecimentos) a serem estudados, que no Ensino Fundamental, estão distribuídos em cinco unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística.

A seguir, apresentamos as unidades temáticas, indicadas pela BNCC, suas finalidades e os pressupostos pedagógicos para o desenvolvimento no Ensino Fundamental.

#### Quadro 2 - Unidades temáticas de Matemática: finalidades e pressupostos pedagógicos

Números	Desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. Nesse processo, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática. Para essa construção, é importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos. No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações.
Álgebra	Desenvolver o pensamento algébrico, ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade. Nessa fase, não se propõe o uso de letras para expressar regularidades, por mais simples que sejam. A relação dessa unidade temática com a de Números é bastante evidente no trabalho com sequências (recursivas e repetitivas), seja na ação de completar uma sequência com elementos ausentes, seja na construção de sequências segundo uma determinada regra de formação. A relação de equivalência pode ter seu início com atividades simples, envolvendo a igualdade, como reconhecer que se $2 + 3 = 5$ e $5 = 4 + 1$ , então $2 + 3 = 4 + 1$ . Atividades como essa contribuem para a compreensão de que o sinal de igualdade não é apenas a indicação de uma operação a ser feita. A noção intuitiva de função pode ser explorada por meio da resolução de problemas envolvendo a variação proporcional direta entre duas grandezas, sem utilizar a regra de três.
Geometria	Envolver um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e das diversas áreas do conhecimento. Espera-se que os alunos identifiquem e estabeleçam pontos de referência para a localização e o deslocamento de objetos, construam representações de espaços conhecidos e estimem distâncias, usando, como suporte, mapas (em papel, tablets ou smartphones), croquis e outras representações. Em relação às formas, espera-se que os alunos indiquem características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais, associem figuras espaciais a suas planificações e vice-versa. Espera-se, também, que nomeiem e comparem polígonos, por meio de propriedades relativas aos lados, vértices e ângulos. O estudo das simetrias deve ser iniciado por meio da manipulação de representações de figuras geométricas planas em quadriculados ou no plano cartesiano, e com recurso de softwares de geometria dinâmica.

<b>Grandezas e Medidas</b>	A expectativa é que os alunos reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado da comparação por meio de um número. Além disso, devem resolver problemas oriundos de situações cotidianas que envolvem grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área (de triângulos e retângulos) e capacidade e volume (de sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medidas padronizadas mais usuais. Espera-se, também, que resolvam problemas sobre situações de compra e venda e desenvolvam, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo. Sugere-se que esse processo seja iniciado utilizando, preferencialmente, unidades não convencionais para fazer as comparações e medições, o que dá sentido à ação de medir, evitando a ênfase em procedimentos de transformação de unidades convencionais. No entanto, é preciso considerar o contexto em que a escola se encontra: em escolas de regiões agrícolas, por exemplo, as medidas agrárias podem merecer maior atenção em sala de aula.
<b>Probabilidade e Estatística</b>	Propor a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos e promover a compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos. O início da proposta de trabalho com probabilidade está centrado no desenvolvimento da noção de aleatoriedade, de modo que os alunos compreendam que há eventos certos, eventos impossíveis e eventos prováveis. Nessa fase, é importante que os alunos verbalizem, em eventos que envolvem o acaso, os resultados que poderiam ter acontecido em oposição ao que realmente aconteceu, iniciando a construção do espaço amostral.

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2017)

Na elaboração do currículo de Matemática para os anos iniciais, devem-se enfatizar ações e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das unidades temáticas, evidenciando as conexões das competências com as de outras áreas do conhecimento, entre as unidades temáticas e seus conteúdos (objetos de conhecimentos). Na definição das habilidades, a progressão ano a ano se baseia na compreensão e utilização de novas estratégias pedagógicas e, também, na complexidade dos problemas propostos, cujas resoluções podem exigir a execução em diversas etapas ou em conexão com as diferentes unidades temáticas.

De acordo com a BNCC, o desenvolvimento das competências matemáticas está intrinsecamente relacionado à forma de organização do currículo, com base na análise de situações da vida cotidiana, em outras áreas do conhecimento e na própria Matemática. Para isso, o documento recomenda algumas estratégias de ensino e aprendizagem dos objetos de conhecimentos: resolução de problemas, investigação, desenvolvimento de projetos e modelagem; fazendo destaque para a resolução de problemas, considerando-a como uma forma privilegiada no desenvolvimento das atividades em sala de aula, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objetos e estratégias nos processos de ensino e aprendizagem, que estão representados em cada unidade temática e que pode contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Além disso, o documento faz menção às tecnologias e aos recursos digitais como referência no desenvolvimento de habilidades matemáticas, trazendo a ideia sistemática de sequenciamento e construção da aprendizagem, do concreto para o abstrato, isso faz com que os professores utilizem variadas metodologias, sempre encaminhando, como representação, cenários reais a partir da resolução de problemas do cotidiano. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático nos anos iniciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito das competências propostas para a formação integral e crítica dos alunos, a BNCC apresenta que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos” e, ainda, “uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções” (BRASIL, 2017, p. 267), sendo considerada uma ferramenta para ler, entender e transformar a realidade.

Assim sendo, os alunos devem ser vistos como intelectuais, construtores de seus conhecimentos e, principalmente, capazes de atender e dialogar, de maneira crítica e posicional, diante das forças adversas da sociedade. Dessa forma, as competências regem o processo de construção do conhecimento dos alunos, uma vez que, ao desenvolver um conteúdo (objeto de conhecimento), estes se tornam competentes. E ao desenvolver a aprendizagem por meio, por exemplo, da resolução de problemas, desenvolve habilidades, ou seja, o saber-fazer.

Por isso, acreditamos que um dos caminhos para se fazer Matemática em sala de aula e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências específicas, nos anos iniciais, seja a partir da resolução de problemas, indicada pela BNCC como uma das estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da Matemática no Ensino Fundamental, visto que os procedimentos da resolução de problemas são citados no documento como forma privilegiada no desenvolvimento e aprimoramento das atividades matemáticas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC – Edição Atualizada, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 6 jul. 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. 3 ed. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 3 mar. 2021

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. Investigações em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

NACARATO, A. M; MENGALI, B. L. S; PASSOS, C. L. B. A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCOLARI, A. T; BERNARDI, G; CORDENONSI, A. Z. O Desenvolvimento do Raciocínio Lógico através de Objetos de Aprendizagem. RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre, v. 5. n. 2, p. 1-10, 2007.

# Discutindo algumas questões filosóficas no ensino médio de uma escola estadual no município de São Gabriel da Palha - ES

**Tiago Ferreira da Silva**

*Pedagogo, Especialista em Gestão escolar com habilitação em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção escolar, pela (Multivix). Licenciado em Filosofia pela (UNIFAVENI) especialista em Filosofia e Sociologia pela (FANAN). Especialista em educação infantil e séries iniciais pela Universidade Castelo Branco (UNCB) especialista em docência do Ensino Superior pela Faculdade São Gabriel da Palha (FASG).*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.11

# Resumo

A Filosofia pode proporcionar aos estudantes, discussões de temas essenciais para a sua formação enquanto cidadãos conscientes e atuantes. O presente projeto objetiva verificar se discutir esses temas surtirá efeito na melhora da argumentação, bem como na mudança de opinião sobre alguma temática. O método escolhido será bibliográfico (leitura de artigos e a utilização de vídeos) e ao mesmo tempo de campo (aplicação de questionários). Abrange as turmas de segunda e terceira séries do Ensino Médio de uma escola estadual do Município de São Gabriel da Palha – ES. Dentro das áreas e eixos em que a Filosofia se divide, foram escolhidos os seguintes temas: Justiça, Pena de Morte e Oportunidades de Trabalho. Para auxiliar no bom andamento do projeto, os estudantes participarão de palestra via aplicativo Meet e também roda de conversa com um religioso, para que sejam analisados os dois lados da moeda. Espera-se que após toda a dinâmica apresentada acima, os estudantes consigam assimilar conceitos, sejam capazes de argumentar e de formar opiniões consistentes.

**Palavras-chave:** educação. filosofia. opinião. questões filosóficas.



## INTRODUÇÃO

A Filosofia pode proporcionar aos estudantes, discussões de temas essenciais para a sua formação enquanto cidadãos conscientes e atuantes. O professor tem o papel de mediar essas atividades de forma objetiva e interessante para os mesmos. Que em sua maioria estão sempre antenados com temáticas muitas vezes polêmicas, mas que precisam tomar conhecimento e também formar uma opinião.

A disciplina divide-se em áreas e eixos, que vão de acordo com a maturidade dos estudantes. As áreas escolhidas foram Agir e Transformar e Sentir, Existir, Relacionar-se e Fazer. E os eixos: Ética, Democracia, Ser humano e Trabalho. Como temas: Justiça, Pena de Morte e Oportunidades de Trabalho.

O questionamento que respondido ao final do projeto foi: Será que as discussões acerca de temas abrangentes podem levar ao jovem a ter uma opinião consistente e fundamentada?

Discutir sobre esses temas com jovens do Ensino Médio é de grande relevância, pois eles já têm em mente que Filosofia é apenas teoria e muitos não co-relacionam com o cotidiano. Estamos vivendo em um contexto complicado e que a cada dia se faz necessário que os estudantes tenham opinião formada sobre as mais diversas temáticas, em que a Filosofia serve de embasamento.

O presente trabalho teve como objetivo dialogar com os estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual de São Gabriel da Palha - ES, sobre temas relevantes para sua formação, como o Mercado de Trabalho e a Justiça. Isso ocorreu através da leitura de artigos, de vídeos relacionados aos mesmos; também palestra via aplicativo Meet com um advogado, um religioso e a aplicação de questionário com perguntas objetivas/discursivas.

A importância do presente trabalho foi justamente apresentar aos estudantes a teoria relacionada às áreas e eixos da Filosofia, bem como co-relacioná-las com o cotidiano dos mesmos, incentivando a leitura, a formação de opinião e também fortalecer o poder de argumentação.

## METODOLOGIA

Metodologia é a área que estuda os métodos. Resulta da necessidade de garantir o uso eficiente das técnicas de procedimento disponíveis (ABBAGNANO, 2003, p. 669). Para o desenvolvimento do projeto, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e de campo. Uma vez que os estudantes tiveram acesso à leitura de artigos, bem como, à vídeos de escritores renomados como Mario Sergio Cortella e Leandro Karnal, além de uma visão mais jurídica a partir de um bate papo com um advogado Dra. J.C.S e também será levado em consideração o pensamento religioso, com o auxílio do pastor J. F.

A pesquisa foi desenvolvida com duas turmas do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Vera Cruz”, localizada na Rua Ricardo Ahnert, 386, Vila Fartura, Zona Rural do Município de São Gabriel da Palha – ES. A escola atende cerca de 180 alunos, sendo 59 abrangidos pelo projeto (40 alunos da 2ª série e 19 alunos da 3ª série do EM). De acordo com os eixos da Filosofia, o planejamento foi o seguinte: Na turma da 2ª série foram trabalhados: Área: Agir e Transformar; Eixo: Democracia; Tema: O que é Justiça? E Área: Existir;

Eixo: Ética; Tema: Pena de morte.

Sobre o primeiro tema, no primeiro momento, foi realizado uma roda de conversa a partir da leitura e discussão do texto “Justiça: o que é fazer a coisa certa?”

Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/244989443\\_Justica\\_O\\_que\\_e\\_fazer\\_a\\_coisa\\_certa\\_Michael\\_Sandel](https://www.researchgate.net/publication/244989443_Justica_O_que_e_fazer_a_coisa_certa_Michael_Sandel). O tempo estimado para esta atividade foi de duas aulas de 50 minutos cada.

Após, os estudantes estarem familiarizados com o conceito de justiça, foi realizada uma mini palestra via Meet com a advogada Dra J.C.S onde baseada na Constituição Federal deu seu parecer sobre o significado de Justiça, bem como respondeu aos questionamentos dos estudantes, que já estavam preparados para o momento. O tempo gasto foi de uma aula de 50 minutos.

Na aula seguinte da disciplina, os estudantes trouxeram uma pesquisa sobre o significado da palavra Ética, a partir de exemplos do seu cotidiano. A partir daí, mediei a conversa sobre os conceitos que aparecem em situações retratadas nas mídias.

Alguns dos conceitos tragos pelos estudantes foram:

*“Ética é uma prática constante dos valores ensinados pelos nossos pais.”*

*Aluna T.J.B, 2ª série EM*

*“Quando penso em ética, lembro que se eu encontrar uma carteira, minha reação será de procurar o dono para devolver. Pois o que eu não quero que façam comigo, não faço aos outros.”*

*Aluno K.B.S, 2ª série EM*

Nas duas aulas seguintes, os estudantes assistiram aos vídeos abaixo, sendo orientados a anotar os pontos importantes para posterior discussão:

- O que é ética? Por Mario Sérgio Cortella. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2gVCs2fllLo>
- Ética não é um conceito ultrapassado. Por Leandro Karnal. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=VKfGaWbkY\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=VKfGaWbkY_M)
- Decisões & Argumentos: Pena de Morte/Parte 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=roQsIZ3lwCI>
- Decisões & Argumentos: Pena de Morte/Parte 2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VMOENJhXeFo>
- Decisões & Argumentos: Pena de Morte/Parte 3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mm1iqdD0VSw>
- Pena de Morte. Por Dráuzio Varella. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pU9hAmnokYI>
- Pena de Morte: descubra porque ela não existe no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ahwW2sTnFuU>

Quanto ao polêmico tema “Pena de Morte”, o pastor da Igreja Luterana J.F. realizou um bate papo com os estudantes, baseando-se na Bíblia sobre a questão, comparou o Antigo e o Novo Testamento e sintetizou o seguinte: devemos respeitar o outro por ser imagem de Deus.

Cristo veio para mudar a lei do olho por olho e transformar o castigo em perdão, assim como fez com a mulher adúltera; além do mais, Deus é misericórdia e todos nós somos passíveis de pecar, depende de cada situação que passamos. Jesus morreu por cada um de nós, independente da gravidade do pecado cometido. Após a roda de conversa, os estudantes responderam ao questionário, cujos resultados serão discutidos no item 4 dessa monografia.

Na terceira série, foram utilizadas duas aulas para a realização das etapas. Abrangeu uma discussão de temas relacionados ao Mercado de Trabalho. Na primeira aula, os estudantes foram questionados sobre o que entendem por Mercado de Trabalho. Após a roda de conversa, começaram a assistir aos vídeos abaixo:

- Mercado de Trabalho: o que é? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6rdD00DKPL8>
- O Mercado de Trabalho no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q01iESB9poE>
- O que o Mercado de Trabalho exige do Jovem? Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=aRUjr1\\_mk-A](https://www.youtube.com/watch?v=aRUjr1_mk-A)

Após, terem anotado as idéias relevantes, na segunda aula, o professor os dividiu em duplas para que pudessem compartilhar suas idéias e depois responderam a um questionário sobre o tema.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

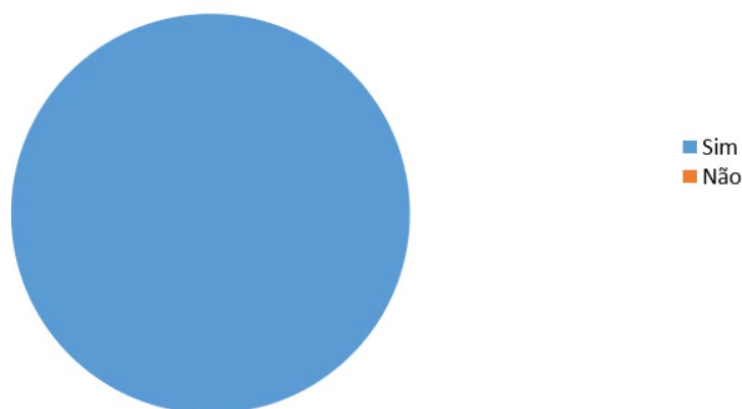
O trabalho reflexivo do professor, atento a sua prática, ao seu contexto, buscando, compreender os motivos dos problemas que enfrenta e também compreender os bons resultados, as atividades gratificantes, essa reflexão cotidiana sobre a prática, essa atenção e preocupação em entender a sua prática – resultados satisfatórios, insatisfatórios, o contexto escolar feito por professores, funcionários, alunos, recursos físicos da escola – é um ato de pesquisa (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2010).

Análise e discussão do questionário respondido pela 2ª série do EM, cuja faixa etária é de 15-16 anos:

Gráfico 1 - A justiça do Brasil é democrática?  
**A Justiça brasileira é igualitária?**



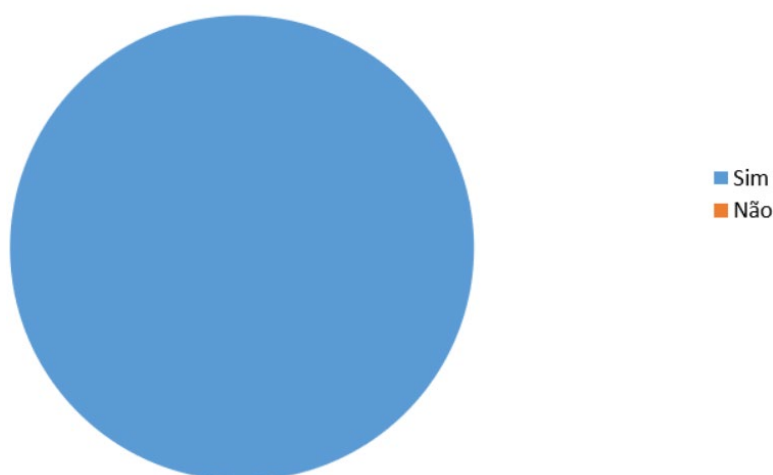
Fonte: O próprio autor.

Quando perguntados se o Brasil é um país cuja justiça trata a todos de forma igualitária 100% dos entrevistados afirmaram que não. Foi solicitado também que justificassem a resposta e por unanimidade, disseram que a justiça brasileira não é igualitária, pois somente os pobres ficam presos ou sofrem alguma consequência.

Segundo Wilkinson (2015) a sociedade é dinâmica e isso se deve à reciprocidade no respeito e dignidade humana. Porém, na nossa história, sempre esteve presente a impunidade: quando os portugueses invadiram, destruíram, saquearam, escravizaram, estupraram e mataram índios e negros. Hoje colhemos os frutos de uma Lei recheada de brechas que beneficiam os corruptos, onde o termo “todos são iguais perante a lei” não passa de teoria. Infelizmente, seguimos desacreditados de uma possível sociedade igualitária.

Gráfico 2 - Você se considera uma pessoa democrática?

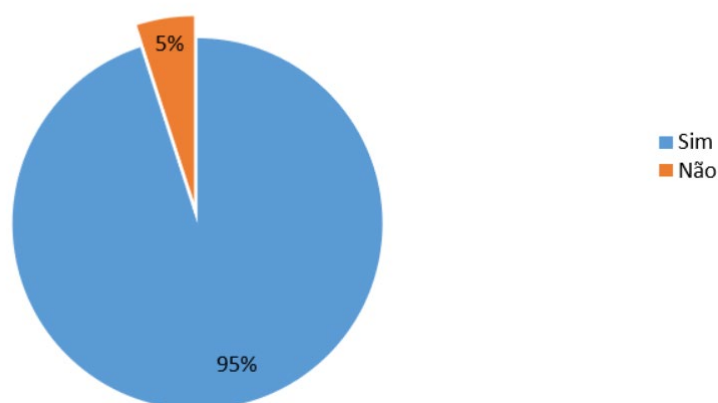
**Você é democrático (a)?**



Fonte: O próprio autor.

No gráfico 2, os estudantes foram questionados se eram democráticos. Todos disseram que sim. Um indivíduo democrático busca liberdade para si e para os demais, em quaisquer circunstâncias. As necessidades do outro também são essenciais aos olhos de um democrata (KELSEN, 2000, p. 180).

Gráfico 3 - Você é a favor da pena de morte?  
**Você é a favor da Pena de Morte?**



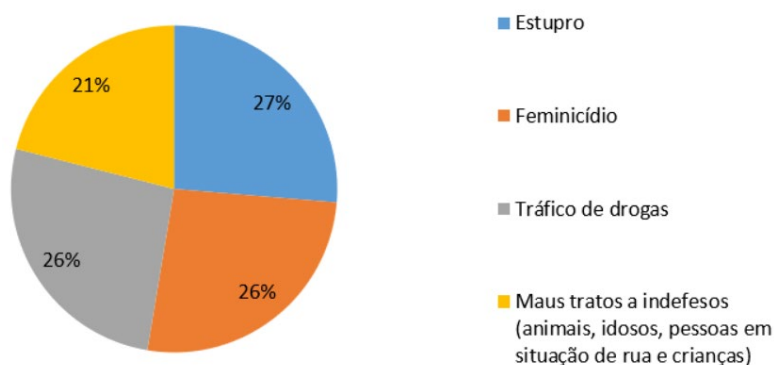
Fonte: O próprio autor.

O tema da pergunta três é bastante polêmico. E que nos últimos anos vêm ganhando espaço nas discussões: a pena de morte. Quando perguntados se eram ou não a favor, 95% concordam e apenas 5% são contra.

Desde o início dos tempos, o ser humano vem “fazendo justiça” com as próprias mãos. Um dos maiores exemplos da humanidade é a crucificação de Jesus e no Brasil o enforcamento de Tiradentes. Esse assunto é debatido em todo o mundo, pois se acreditam que essa prática inibe os criminosos, reduzindo os índices. Os EUA, a China e Indonésia são países que aprovam a pena de morte, seguindo o critério acima citado (BENTO, 2008).

Na questão, pedia ainda para indicar em quais casos seriam a favor e as respostas foram: estupro, feminicídio, maus tratos a animais e idosos e tráfico de drogas.

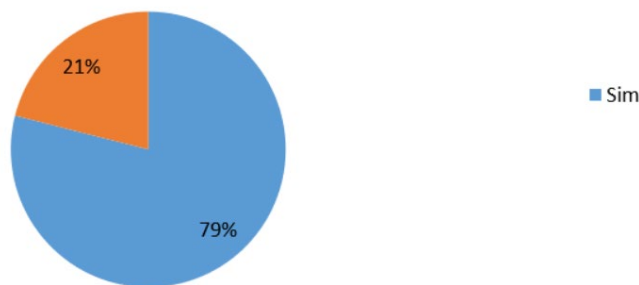
Gráfico 4 - Em quais casos você seria a favor?  
**Em quais casos, a pena de morte seria necessária?**



Fonte: O próprio autor.

Na quarta pergunta, os estudantes foram questionados se a pena de morte resolveria o problema da violência no Brasil: 79% afirmaram que sim e 21% disseram que não. Na mesma pergunta, foi solicitado que justificassem, e os que responderam sim, acreditam que com a pena de morte, os bandidos teriam medo de cometer qualquer crime.

**Gráfico 5 - A pena de morte seria a solução?  
A pena de morte resolveria a violência no  
Brasil?**

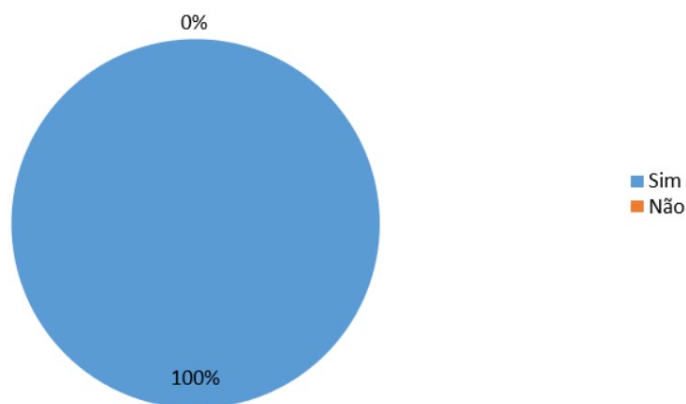


Fonte: O próprio autor.

Em contraponto, para Wagner (2016) a pena de morte acabou perdendo o conceito de “punição exemplar” e tornou-se um problema de carceragem, virou uma solução rápida para a impunidade e para a superlotação do sistema prisional em todo o mundo.

Na turma da 3ª série foi trabalhada a Área: Sentir, Existir, Relacionar-se e Fazer; cujo Eixo é Ser humano e Trabalho; e o Tema: Todos têm as mesmas oportunidades no mercado de trabalho? A seguir a análise e discussão do questionário respondido pela 3ª série do EM, cuja faixa etária é de 16-18 anos:

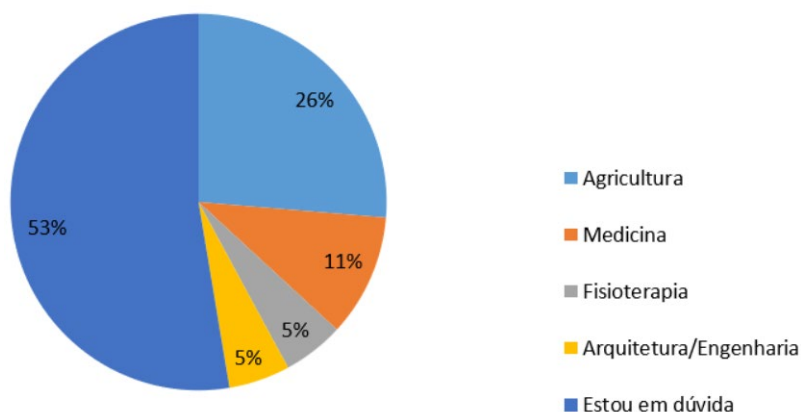
**Gráfico 6 - O trabalho e o futuro.  
Você se imagina trabalhando no futuro?**



Fonte: O próprio autor.

Quando os alunos foram questionados se trabalhariam no futuro, 100% disseram que sim. Caso houvesse alguma resposta positiva, deveriam mencionar qual área de interesse, os dados foram os seguintes:

**Gráfico 7 - Área pretendida.  
Em qual área?**



Fonte: O próprio autor.

Quando perguntados sobre as áreas pretendidas, 53% afirmaram estar em dúvida sobre a profissão a seguir; 26% pretendem lidar com a agricultura; 11% vão estudar Medicina, 5% Fisioterapia, 5% Arquitetura e Engenharia. O emprego é primordial para se estabelecer uma identidade pessoal, garantir a auto estima e a liberdade econômica de uma pessoa, independente da idade ou condição física, por exemplo, além de facilitar a inclusão e conquista de diversos direitos inerentes à esse público (SHIMONO, 2008).

**Gráfico 8 - Dificuldades no mercado de trabalho.**

### Dificuldades encontradas no Mercado de Trabalho

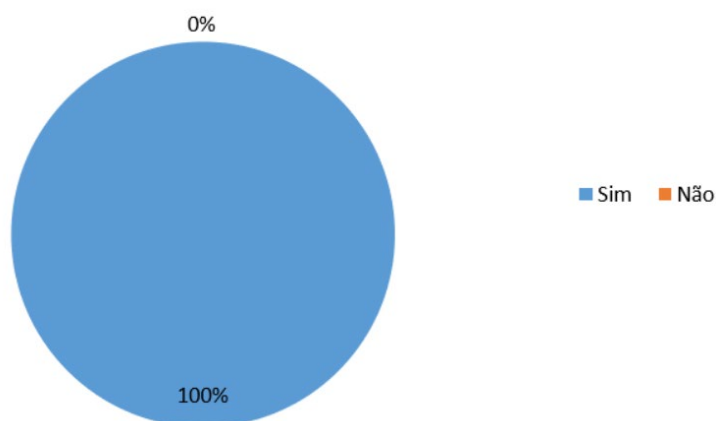


Fonte: O próprio autor.

Quando questionados sobre as dificuldades que possivelmente encontrarão para ingressar no Mercado de Trabalho 47% indicaram a falta de experiência; 42% a falta de oportunidade em decorrência de nunca terem trabalhado e 11% a convivência com colegas chatos (antiéticos).

Dentre os desafios encontrados no mercado de trabalho, pode-se citar: a falta de motivação, o relacionamento interpessoal entre colegas-colegas, colegas-chefia, a falta de proatividade, dentre outros (RICHARDSON, 1999).

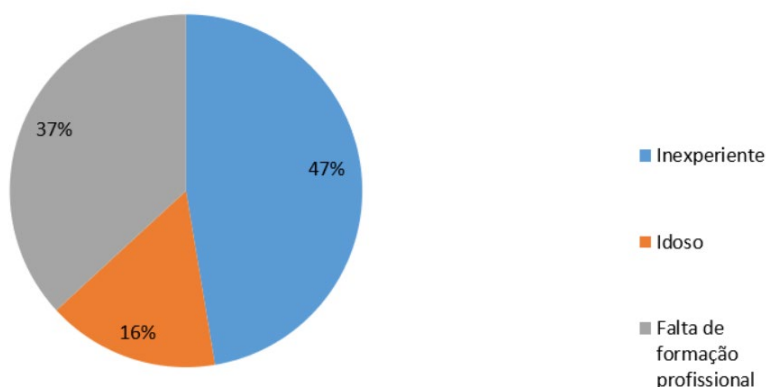
**Gráfico 9 - Oportunidades de Trabalho.**  
**Existem oportunidades para todos?**



Fonte: O próprio autor.

Os estudantes foram indagados sobre a ideia de que há ou não espaço para todos no Mercado de Trabalho, por unanimidade a resposta foi não. E quando pedido para justificar, todos confirmam que: 47% a pessoa é inexperiente, 3% é “velho demais” para o cargo e 37% não possui a formação exigida.

**Gráfico 10 - Justificativas para o não.**  
**Justificativa para o não.**



Fonte: O próprio autor.

A oferta e a demanda de emprego no sistema capitalista ao qual vivemos é variável e depende de fatores institucionais – de cada instituição (CASTELLS, 1999). Apesar das divergências sobre o desemprego em nosso país, passamos por vários ciclos econômicos, que nos fazem perceber o mercado de trabalho instável – o que gera insegurança, falta de motivação, incerteza se vai estar empregado (GARRIDO, 2006).



Gráfico 11 - O jovem precisa de requisitos para entrar no mercado de trabalho?

### Tem ideia de quais requisitos um jovem precisa para entrar no Mercado de Trabalho?

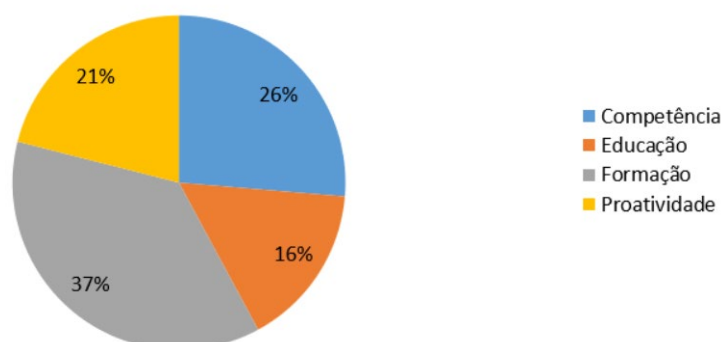


Fonte: O próprio autor.

Quando perguntados sobre os requisitos 63% acreditam saber quais são eles e 37% não sabem. Na mesma pergunta foi pedido que eles elencassem quais eram esses requisitos e dentre eles estão:

Gráfico 12 - Principais requisitos para entrar no mercado de trabalho?

### Principais requisitos que o Mercado de Trabalho pede



Fonte: O próprio autor.

A história do homem relacionada ao trabalho é árdua, está numa constante transformação promovida pelas condições do mercado de trabalho atual – que é totalmente capitalista. Dessa forma, o futuro empregado precisa apresentar algumas características básicas para ser contratado por uma empresa, como: ética, proatividade, vontade de crescer, zelo, empatia, além de educação e respeito ao próximo (BORGES, 2001).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho pode-se concluir que os estudantes conseguiram absorver os conceitos abordados nos vídeos e rodas de conversa e, sobretudo repensaram algumas atitudes, formaram opiniões sobre temas polêmicos, mas também, aprenderam a encarar e combater as injustiças através do conhecimento proporcionado pela discussão na disciplina de Filosofia.

Trabalhar com temas polêmicos nos leva ao extremo: são sensações, emoções, sentimento de estar de mãos atadas, pois as leis de nosso país acabam beneficiando o infrator e não as pessoas “de bem”, mas são temas necessários de discussão para que se abra o leque e não apenas enxergue apenas um lado da moeda.

Com a experiência vivida durante a prática que, me permite como professor, afirmar que atingimos o ápice da pesquisa, devido afirmações dos alunos que é preciso conhecer, entender e refletir sobre diversas questões que nos norteia, bem como nossa ação como sujeito integrante da sociedade e que se faz necessário a mudança de atos para que consigamos ter uma sociedade mais justa, tolerante e aberta ao diálogo.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. Tradução Ivone Castilho Benedeti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ASSMANN, Hugo. Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BENTO, Luiz Antonio. Bioética: desafios éticos no debate contemporâneo. São Paulo: Paulinas, 2008.

BOTTER, Barbara; OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (Org.). Filosofia e Educação: Aproximações e Convergências. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Sociedade em rede, v. 1).

CHAVES, Eduardo. O.C. A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais. Disponível em: . Acesso em: 27 de ago. de 2014.

Espírito Santo (Estado). Secretaria da Educação E77g Guia de implementação / Secretaria da Educação. – Vitória : SEDU, 2020. 72 p. ; 26 cm. – (Currículo Básico Escola Estadual).

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARRIDO, A. El trabajo: presente y futuro. In: GARRIDO, A. (Org.). Sociopsicología del trabajo. Barcelona: UOC, 2006. p. 19-55.

KELSEN, Hans. A democracia. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 180 p

LOURENÇO, Julio César; MORI, Verônica Yurika. A importância da Pedagogia Progressista na Educação. Disponível em: . Acesso em: 22 de ago. de 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SHIMONO, O. S. Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Acesso em: 20 set. 2010.

WAGNER, Bruna. Pena de morte: a hora de afrouxar mitos e cordas. Disponível em: Acesso em 14 de Junho de 2016.

WILKINSON, R; Pickett, K. O Nível: por que uma sociedade mais igualitária é melhor para todos. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2015. 374. 978-85-200-0922-2

ZANATTA, Regina Maria; SETOGUTI, Ruth Izumi. Filosofia da Educação no Brasil: Raízes Históricas. Acesso em: 27 de ago. de 2014

## **Os resíduos sólidos e a educação ambiental como método de aprendizado de jovens e adultos na Escola Municipal Professora Maria Leopoldina Amaral Rodrigues, Oiapoque, Amapá**

---

**Diogo Teixeira Garcia**

*Universidade Federal do Amapá-Campus  
Binacional*

**Jandinaia Araujo Pinheiro Marciel**

*Universidade Federal do Amapá-Campus Binacional*

**Emerson Monteiro dos Santos**

*Universidade Federal do Amapá-Campus Binacional*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.12

# Resumo

Os resíduos sólidos são definidos como materiais descartados, resultado das atividades humanas, que podem estar nos estados sólido, líquido e gasoso. Este trabalho teve como objetivo principal, proporcionar o aprendizado sobre os malefícios e benefícios dos resíduos sólidos aos estudantes jovens e adultos, da primeira etapa da EJA, na Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Maria Leopoldina Amaral Rodrigues, Oiapoque, Amapá, tendo como objetivos específicos avaliar o conhecimento prévio dos estudantes sobre os resíduos sólidos; despertar e sensibilizar sobre as graves questões ambientais através de uma palestra; reavaliar a aprendizagem dos estudantes após a palestra. Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizado o método quantitativo, com a intenção de levantar dados sobre a eficácia do estudo sobre o lixo. As atividades foram desenvolvidas em uma turma da primeira etapa da EJA, da Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Maria Leopoldina Amaral Rodrigues. Através dos dados coletados ao que se refere o pré-teste, os alunos mostraram pouco conhecimento sobre reciclagem, resíduos sólidos e os prejuízos causados por lixões, porém, após a palestra, a percentagem de acertos e erros do pré e pós-teste teve diferença significativa em todas as questões. A partir deste trabalho, observa-se que os alunos compreenderam melhor sobre os malefícios e benefícios dos resíduos sólidos, apesar de não ter resultados 100% com relação aos questionários. Sendo assim, percebe-se que, é possível levar informações sobre esse determinado assunto para esses alunos, de forma que possa complementar o conhecimento ou até mesmo mudar, visto que é necessário o indivíduo ter acesso ao conhecimento científico.

**Palavras-chave:** lixo. reciclar. reutilizar. sensibilizar.

# Abstract

Solid waste is defined as discarded materials resulting from human activities, which can be in solid, liquid and gaseous states. The main objective of this work was to provide learning about the harms and benefits of solid waste to Young and adult students, from the first stage of EJA, at the Municipal School Prof.<sup>a</sup> Maria Leopoldina Amaral Rodrigues, Oiapoque, Amapá, with the specific objectives of evaluating students prior knowledge of solid waste; awaken and raise awareness of serious environmental issues through a lecture; reassess student learning after the lecture. For the development of this work, the quantitative method was used, with the intention of collecting data on the effectiveness of the study on garbage. The activities were carried out in a class from the first stage of EJA, at School Municipal Prof.<sup>a</sup> Maria Leopoldina Amaral Rodrigues. Through the data collected regarding the pre-test, the students showed little knowledge about recycling, solid waste and the damage caused by landfills, however, after the lecture, the percentage of correct answers and errors in the pre-test and post-test was different, significant on all issues. From this work, it is observed that the students understood better about the harms and benefits of solid waste, despite not having 100% results in relation to the questionnaires. Thus, it is clear that it is possible to bring information about this particular subject to these students, so that it can complement knowledge.

**Keywords:** garbage. recycle. reuse. sensitize.

## INTRODUÇÃO

Os resíduos sólidos são definidos como materiais, objetos descartados, resultado das atividades humanas na sociedade, que podem estar nos estados sólido, líquido e gasoso. O descarte destes resíduos, de forma inapropriada, pode contaminar o ambiente, os lençóis freáticos, ao passo que compromete a saúde humana, é possível intervir sobre diferentes fontes de produção de resíduos desde aspectos econômicos, sociodemográficos, culturais, tecnológicos (SOUZA *et al.*, 2017).

A globalização contribui substancialmente para o aumento da quantidade de resíduos sólidos, sobretudo pelo padrão de consumo divulgado pelos meios de comunicação. Na perspectiva da globalização, o estilo de vida orientado para o consumo e o uso excessivos de embalagens, são aspectos continuamente transferidos como modelo de comportamento dos países desenvolvidos para os em desenvolvimento e, se apresentam como uma das causas principais para a geração dos resíduos e o crescente aumento dos desafios para encontrar soluções sustentáveis aos problemas dos resíduos sólidos urbanos (SOUZA *et al.*, 2017).

Sendo assim, a escola pode ser considerada como o local ideal para a aplicação da relação entre meio ambiente e sociedade, já que esta apresenta a possibilidade de formação de uma sociedade mais crítica e criativa, que possua uma visão mais ampla sobre as questões ambientais. Nesse contexto, a Educação Ambiental possui um papel fundamental, uma vez que possibilita a solução de diversas problemáticas e proporciona à população novas ideias, além de desenvolver valores e proporcionar soluções sustentáveis para suavizar os problemas ambientais (SANTOS *et al.*, 2018).

A Educação Ambiental (EA) impulsiona o pensamento crítico e reflexivo na sociedade atual, contribuindo através do ensino de ciências e outras disciplinas, visto que todas estão interligadas a esta área do conhecimento, para a formação de novos valores. Isso proporciona a sensibilização das pessoas para o exercício da cidadania, tornando-as mais responsáveis, solidárias e comprometidas com o coletivo, contribuindo para um planeta mais sustentável (GOMES; MEDINA, 2018).

Este trabalho surgiu para proporcionar o aprendizado sobre os malefícios e benefícios dos resíduos sólidos aos estudantes jovens e adultos, da primeira etapa da EJA, na Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Maria Leopoldina Amaral Rodrigues, Oiapoque, Amapá.

## REVISÃO LITERÁRIA

### O que são resíduos sólidos?

O lixo é tecnicamente chamado de resíduo sólido e pode ser visto como qualquer material que seu proprietário ou produtor não considera mais com valor suficiente para conservá-lo. Por outro lado, o lixo é considerado inesgotável, além de diretamente proporcional à intensidade industrial e ao aumento populacional. Por esse motivo, uma das grandes preocupações da sociedade atual diz respeito aos resíduos sólidos. O crescimento desordenado da população e o surgimento de grandes indústrias têm aumentado o consumo gerando maior quantidade de resíduos, que, geralmente, possuem manejo e destino inadequados, ocasionando, assim, efeitos

prejudiciais ao meio ambiente (SOARES *et al.*, 2007).

À medida que a produção de lixo aumenta em taxa maior do que a de aumento da população, aumenta também a quantidade e a complexidade de substâncias sintéticas produzidas e diminui a disponibilidade de grandes espaços vazios para "afastar o lixo da vista da população" (maneira que tem sido usada tradicionalmente para encarar esse problema) (CALDERONI, 2003).

O principal destino dos resíduos é o lixão, um local a céu aberto onde o lixo é disposto sem tratamento, o que acaba causando inúmeros problemas ambientais, pela falta de atendimento às normas de controle (COSTA *et al.*, 2016).

Para minimizar os Impactos Ambientais, faz-se necessário o conhecimento profundo do funcionamento do sistema em questão e a utilização de medidas de controle, como é o caso da implementação de Políticas Públicas que revertam a situação impactante. Nesse contexto é que surge a obrigatoriedade pela implementação de Aterros Sanitários que são locais onde o lixo é depositado, tendo como base critérios de engenharia e normas operacionais específicas que permitem a confinamento segura do lixo, em termos de controle da poluição e proteção do meio ambiente (AMORIM *et al.*, 2010)

## Categoria de resíduos sólidos

A categoria de resíduos sólidos é classificada de acordo com a sua procedência, que pode ser em: residencial, comercial, instituição, construção ou demolição, serviço municipal, central de tratamento, industrial e agrícola. A partir de então, os resíduos são categorizados em:

Domiciliar: Os resíduos domésticos possuem uma capacidade muito grande para a reciclagem, pois abrangem em suas propriedades elementos orgânicos compostáveis, além de matérias que dispõem ao comércio consumidor, como: papel e papelão, metais ferrosos e não ferrosos, plásticos e vidros (RIBEIRO; LIMA, 2000).

Figura 1 -Tipo de Lixo: A) Domiciliar, B) comercial, C) industrial, D) especial, E) radioativo, F) espacial e G) hospitalar.



Fonte: [www.ci.eco.br](http://www.ci.eco.br) (2020).

Comercial: Os resíduos provenientes do comércio, em geral, são reciclados através das atividades dos catadores ou “carroceiros”, que coletam e vendem associados ao comércio não formal dos sucateiros, geralmente embalagens de papel, plásticos, metal e vidros. Essa prática dificilmente é organizada, podendo em muito ser desenvolvida e facilitada (RIBEIRO; LIMA, 2000).

Industrial: As práticas industriais geram uma grande variedade de resíduos sólidos e detritos contendo componentes perigosos, sendo alvo de constante atenção por parte dos órgãos de fiscalização ambiental e de saúde pública, devido aos comprovados riscos que oferecem. Novos processos de tratamento, incorporação e neutralização de tais resíduos tem sido desenvolvido, adequados e aplicados para a transformação em novos produtos, visando o crescente interesse de marketing nesta área de reciclagem (BALATON *et al.*, 2002).

Hospitalar: As instituições de saúde precisam tratar o lixo na perspectiva do controle de infecção, assim como, precisam atentar para as questões que envolvem o meio ambiente, que abrangem os costumes, análise de aspectos econômicos e culturais. Os hospitais devem ter seus planejamentos de administração de resíduos, devidamente autorizado pelas instituições fiscalizadoras competentes (BRITO, 2000).

## Reciclagem e reaproveitamento de resíduos sólidos

Segundo Holzer (2012), há anos pensava-se que o problema do Lixo seria resolvido exclusivamente com a Reciclagem, mas atualmente sabe-se que a resposta está no gerenciamento integrado do Lixo, sendo a Reciclagem um componente de grande valia. A Reciclagem trata o Lixo como matéria-prima a ser reutilizada como novos produtos. Deste modo, a Coleta Seletiva e a Reciclagem de Lixo aparecem não como o resultado final, mas como uma probabilidade de redução do problema. Neste cenário, obter boas atitudes em casa e na escola são necessárias para melhorar a qualidade de vida e diminuir a produção de Lixo (CORNIERI; FRACALANZA, 2010).

A sociedade consumista se preocupa apenas em descartar o lixo, não dando a devida atenção ao seu destino final. Com a finalidade de conscientizar a população sobre esse problema, a educação ambiental apresenta três princípios básicos para os resíduos: reduzir, reutilizar e reciclar (conceito dos 3R's). A partir desses princípios, o cidadão deve aprender a reduzir o lixo gerado, reutilizar sempre que possível os materiais antes de descartá-los e, só por último, pensar na reciclagem dos materiais. O conceito dos três Rs visa a diminuir o desperdício, valorizando as possibilidades de reutilização como meio de preservação ambiental (SOARES *et al.*, 2007).

Reciclagem é um conjunto de técnicas que tem por objetivo aproveitar os detritos e reutilizá-los no ciclo de produção de que saíram, sendo assim, a reciclagem possibilita retornar à origem, na forma de matérias-primas, os materiais que não se degradam, ou seja, materiais que se tornariam lixo, ou estão no lixo. (SOARES *et al.*, 2007).

A coleta seletiva é uma alternativa ecologicamente correta para a preservação do meio ambiente. Esse tipo de coleta é um sistema de recolhimento de materiais recicláveis, tais como vidro, papéis, metais, plásticos e orgânicos, que são previamente separados na fonte geradora. A implantação de programas de coleta seletiva é importante para minimizar os impactos gerados pelos resíduos sólidos. A coleta seletiva, por ser uma atividade contínua espera-se que uma vez



implantada, não tenha término. Afinal, uma vez implantado o projeto, imagina-se que a coleta seletiva será monitorada, aperfeiçoada e aprimorada ao longo do tempo. Os resíduos sólidos recebem atenção especial neste contexto, uma vez que o aumento do consumo, principalmente por descartáveis, implica diretamente na questão do seu acondicionamento (TORQUATO *et al.*, 2016).

## Ecologia x resíduos sólidos

Variações ambientais físicas e biológicas ao longo do tempo, modificam a fauna e a flora e comprometem os ecossistemas. As alterações ambientais ocorrem por diversos fatores, alguns naturais e outros derivados do manejo antropológicos, considerados não naturais. É verídico que o desenvolvimento tecnológico contemporâneo e a forma de vida que a humanidade adotou, têm contribuído para que essas alterações no e do ambiente se intensifiquem, especialmente no ambiente urbano (MUCELIN; BELLINI, 2008).

A questão do lixo pode ser tratada a partir de dois tipos de discursos: o discurso ecológico oficial, que representa a ideologia hegemônica, pretende manter os valores culturais instituídos na sociedade; e o discurso ecológico alternativo, que vem de um movimento social organizado, representa uma ideologia contra-hegemônica, pretende disseminar valores diferentes (LAYRARGUES, 1998).

O discurso ecológico oficial vê a questão do lixo como um problema técnico, e não cultural. O problema não seria o consumismo, e sim o consumo insustentável. Percebe-se que esse discurso pretende a manutenção de valores, pressupondo que possa haver um consumo sustentável, que seria uma junção entre a reciclagem e as tecnologias limpas. Criticar o consumo insustentável é menos subversivo e perigosos ao sistema econômico atual do que criticar o consumismo (LAYRARGUES, 1998).

Já discurso ecológico alternativo considera a questão do lixo como um problema cultural, tendo suas raízes no consumismo da sociedade moderna. Desse modo, a Pedagogia dos 3Rs (Reduzir, Reutilizar, Reciclar) teria uma sequência lógica a ser seguida: a redução do consumo deve ser priorizada sobre a reutilização e a reciclagem; depois da redução, a reutilização deve ser priorizada sobre a reciclagem (LAYRARGUES, 1998).

## Risco à saúde e ao meio ambiente pelos descartes inadequados de resíduos sólidos

A disposição indiscriminada de resíduos sólidos pode ser considerada o principal fator antrópico de poluição do solo, devido aos impactos causados (JACOBI; BESEN, 2006). Juntamente com os resíduos sólidos, os materiais orgânicos estão presentes no lixo, esses convertem-se em chorume, que pode poluir o solo e as águas subterrâneas. Também podem resultar em gases tóxicos, abafadiços e petardos, que se concentram no subsolo ou são propagados para o ar. Os aterros e lixões a céu aberto de resíduos sólidos urbanos, têm sido visto como iminentes fontes que propiciam a exposição humana a elementos tóxicos. Os principais cursos de exposição humana aos poluentes que estão em aterros são disseminados por intermédio do solo e ar contaminados, e a percolação e lixiviação do chorume (GOUVEIA, 2010).

O aumento no número e na intensidade dos impactos causados pela alteração da paisa-

gem, que manifestam os chamados desastres naturais, relevam uma importância muito grande para estudos socioeconômicos. Com a globalização da informação, todos os dias destacam-se notícias de um evento com perda de vidas e matérias motivadas pela exposição de populações e elementos da natureza por poluição. A demografia e as mudanças socioeconômicas que caracterizam os últimos 32 anos nos países industriais, indicam um aumento nas populações urbanas, que conseqüentemente atinge um número maior de pessoas e bens materiais no sentido de exposição a desastres naturais como, tsunamis, deslizamentos, terremotos e inundações. A caracterização de bacias hidrográficas tem despontado como levantamento de informações (diagnósticos) e leitura de ambientes voltados para compreender como os fenômenos naturais geram (ou irá gerar) conseqüências negativas imediatas nas perdas materiais e de vidas (CHARLES *et al.*, 2018).

Por outro lado, os resíduos sólidos urbanos resultam em problemas à saúde pública, envolvendo então um grande índice de transmissão de doenças causadas pela atuação de vetores, que encontram nos lixões condições propícias para a sua proliferação, pois, o lixo é alimento, fonte de água e abrigo para esses organismos, como, roedores, insetos, aranhas, escorpiões, entre outros animais ((COSTA *et al.*, 2016). O lixo acumulado contém uma grande quantidade de microrganismos nocivos à saúde e a vida. As principais doenças associadas ao lixo são:

Febre tifoide: doença infecciosa provocada pela bactéria *Salmonella typhi* que se proliferam no intestino;

Cólera: doença infecciosa aguda provocada pela bactéria *Vibrio cholerae*, caracterizada por vômitos e diarreia;

Peste bubônica: doença infecciosa e contagiosa causada pela bactéria *Yersinia pestis* que é transmitida ao homem através da pulga do rato;

Triquinose: infecção parasitária ao homem transmitida através da carne do porco, quando a alimentação do animal é com insumos impróprios encontrados no lixo;

Disenteria: infecções intestinais provocadas por diferentes tipos de microrganismos, seu agente etiológico e a bactéria do gênero *Shigella*.

Dengue e Chikungunya: doenças infecciosas causadas pela picada dos mosquitos *Aedes aegypti* e *Aedes albopictus*, que utiliza o lixo que acumula água parada para depositar seus ovos.

Leptospirose: é uma doença infecciosa aguda, caracterizada por febre potencialmente grave, causada por uma bactéria, a *Leptospira interrogans*, transmitida pela urina do rato (LOGSDON, 2015).

## Educação x resíduos sólidos

Para alcançarmos a “reforma ecológica” é necessário que as escolas também atuem de imediato com metodologias que possam formar indivíduos críticos e ponderados na luta contra esse problema que temos enfrentado. Diante esse contexto tem a necessidade de apresentar a esses alunos da 1º etapa ano do ensino fundamental da Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Maria Leopoldina Amaral Rodrigues, que reciclar é um componente de grande importância para a diminuição do lixo na escola e conseqüentemente no meio em que vivemos.

Oficinas, palestras, vídeos e uma apresentação em sala de aula podem dar resultados positivos no que se refere a mudanças de atitudes nos alunos em relação ao meio ambiente: possibilitando aos mesmos maior compreensão da preservação do meio ambiente na utilização e transformação do material reciclado, antes considerado apenas lixo (CAPELLINI *et al.*, 2004).

## O que é educação ambiental?

A educação ambiental constitui um processo informativo e formativo dos indivíduos, desenvolvendo habilidades e modificando atitudes em relação ao meio, tornando a comunidade educativa consciente de sua realidade global. Uma finalidade da educação ambiental é despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental com uma linguagem de fácil entendimento que coopera para que o indivíduo e a coletividade construam valores sociais, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, no sentido de possibilitar um modelo de desenvolvimento sustentável. Um programa de educação ambiental eficiente deve promover, conjuntamente, o desenvolvimento de conhecimento, de atividades e de habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade ambiental (SOARES *et al.*, 2007).

De acordo com Wojciechowski (2006), o saber ambiental deve ir se construindo desde a infância, de acordo com os níveis de maturidade dos alunos, partindo da experiência com o meio físico e social, procurando soluções para as problemáticas socioambientais locais. Para isso, há a necessidade de se criar, na escola, um contexto dialógico de saberes e conhecimentos, que não se submetam simplesmente aos desígnios de um mundo capitalista. A escola é o local adequado para a implantação de novas ideias e aprendizagens; portanto, ela tem um papel primordial na construção e nas mudanças de atitudes do homem.

Segundo Vasconcelos; Vilarouca (2010), na EA o ambiente deve ser visto em todos os seus aspectos, atividades de EA devem ocorrer dentro e fora da escola, os alunos além de conhecer os ambientes da escola, devem entender que suas ações ao entorno e em todos os níveis de ensino. Na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Meio Ambiente (1997), a Educação Ambiental deve ser desenvolvida com o intuito de auxiliar os estudantes a desenvolverem uma consciência do meio em que vivem, para que possam adquirir uma posição que tragam melhoria e preservação ao meio. É necessário que conheçam através da perspectiva ambiental os problemas que afetam desde sua vida até o planeta em sua totalidade (GOMES; MEDINA, 2018).

## MATERIAL E MÉTODOS

## Caracterização da escola

Fotografia 1 - A) Mapa com a localização da unidade do SESC Oiapoque; B) SESC Oiapoque



Fonte: A) google Earth (2019); B) GARCIA; D. T. (2019)

Fotografia 2 - A) Mapa com a localização do anexo da escola municipal prof.<sup>a</sup> Maria Leopoldina Amaral Rodrigues; B) Anexo da escola municipal prof.<sup>a</sup> Maria Leopoldina Amaral Rodrigues.



Fonte: A) google Earth (2020); B) GARCIA; D. T. (2020).

Fotografia 3 - A) Mapa com a localização da matriz da escola municipal prof.<sup>a</sup> Mria Leopoldina Amaral Rodrigues; B) Matriz da escola municipal prof.<sup>a</sup> Maria Leopoldina Amaral Rodrigues



Fonte: A) google Earth (2019); B) GARCIA; D. T. (2019).

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Maria Leopoldina Amaral Rodrigues (anexo), que por sua vez estava funcionando nas instalações do prédio do SESC Ier Oiapoque localizado na BR -156, Loteamento Parque Tumucumaque, Quadra: 18 e 22, latitude 3°50'8.14"N, longitude 51°48'36.00"O, como mostra na figura 8, A e B, há também outro anexo que fica situada na rua: Kumaruma, nº 70 - Nova Esperança, latitude 3°50'40.05"N, longitude 51°49'46.12"O, figura 9 A e B, já à matriz localiza-se na rua Lélío Silva, nº 261 Centro Oiapoque-AP, latitude 3°50'43.25"N, longitude 51°49'56.57"O, figura 10 A e B. A escola matriz é um prédio com dois blocos e dois andares, sendo que o primeiro é exclusivo para administração, os demais blocos são destinados para aulas do 6° e 7° ano do ensino fundamental.

## **Métodos**

Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizado o método quantitativo, com a intenção de levantar dados sobre a eficácia do estudo sobre o lixo para alunos do ensino fundamental EJA, através de questionários. As atividades foram desenvolvidas em uma turma da primeira etapa da EJA, da Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Maria Leopoldina Amaral Rodrigues. A duração total da atividade correspondeu três encontros, dois deles teve a duração de quarenta e cinco minutos cada, o terceiro e último encontro teve a duração de 25 minutos, perfazendo um total de cento e quinze minutos.

### **Aula 1: Avaliação prévia – Duração 45 minutos**

Nesta etapa, os conceitos prévios de cada aluno foram investigados por meio de um pré-teste (Apêndice A), bem como foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com base na resolução 466/2012 CNS/CONEP (Anexo), de acordo com a metodologia proposta por Trindade (2011). É importante ressaltar que este pré-teste teve fins para testar a atividade de ensino, e não de atribuir notas. O questionário (pré-teste) possui perguntas relevantes ao assunto tratado.

As aulas se iniciaram com uma breve explicação sobre aspectos básicos do lixo, sobre o projeto que foi realizado com as instruções gerais para que os próprios alunos pudessem realizar a devida atividade de pré-teste. Cada aluno recebeu um papel contendo uma lista de questões (número de oito questões), para cada pergunta objetiva, os alunos tiveram a opção de descrever sobre sua resposta escolhida (sim ou não).

### **Aula 2: Abordagem teórica - Duração 45 minutos**

Foi realizada uma palestra teórica abordando alguns aspectos do lixo, para incentivar o interesse dos alunos sobre este assunto. Levantou um debate em sala de aula sobre a questão do lixo. Esta palestra esteve de acordo com os conteúdos contemplados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a primeira etapa da EJA. Também foram instruídos os procedimentos rotineiros nos estudos do lixo. Vale ressaltar também que as aulas foram realizadas apenas para fins didáticos e científicos.

### **Aula 3: Avaliação pós-palestra – Duração 25 minutos**

Nesta terceira e última etapa, foi realizado um pós-teste para reavaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos após a palestra.

## Estatística

Neste trabalho, os dados foram plotados em um banco de dados para a geração de gráficos e melhor análise, bem como foi gerado um teste “t” Student, com a finalidade de verificar o nível de significância, sendo utilizado o Programa Estatística Paleocologia (PAST, 2017) ( $\alpha < 0,05$ ).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os resultados apresentados, é possível observar que, os dados coletados ao que se refere ao pré-teste, os alunos mostraram pouco conhecimento sobre reciclagem, resíduos sólidos e os prejuízos causados por lixões, porém, após a palestra, a porcentagem de acertos e erros do pré e pós-teste teve diferença significativa em todas as questões, como mostrados nos gráficos de 1 à 8.

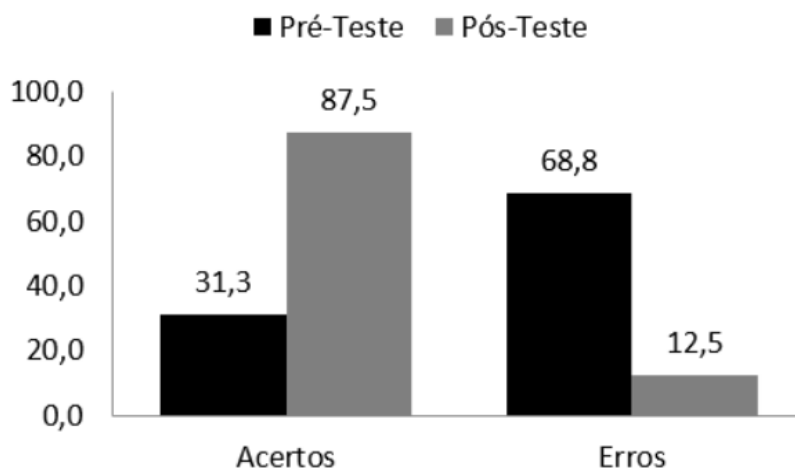
Diferentes ferramentas de ensino apresentam grande utilidade como instrumento que tem o poder de ativação do conhecimento preexistente dos alunos (ANDRADE, 2015) desse modo, a aplicabilidade de questionários antes as atividades a serem executadas em sala de aula, estimula e instiga os estudantes a expressar o seu conhecimento empírico. Possibilitando ainda, ao professor identificar a deficiência desses alunos em determinado assunto.

No Gráfico 1, onde aborda sobre lixo (referente a primeira questão), os alunos, no pré-teste responderam em 68,8% que não sabiam adequadamente a questão, com respostas como: “são restos de coisas velhas que não prestam mais”, “são aqueles que juntamos em um saco descartável”, estas respostas dos alunos mostram ainda, além de que possuem pouco conhecimento sobre o que é o lixo, de como tratam esse material gerado em suas residências. Dentre os alunos, 31,3% afirmaram que sabiam sobre o assunto tratado, apesar do baixo índice na porcentagem de acertos, observa-se que os alunos possuem algum conhecimento sobre lixo.

Em um trabalho realizado por Machado *et al.* (2013), em uma escola pública regular de São Luís, Maranhão, os alunos também mostraram no pré teste conhecimentos preexistentes sobre o lixo, apesar da porcentagem de acertos ter sido mais alta do que o apresentado neste trabalho. Nos pós teste, com o conhecimento adquirido através de recursos audiovisuais, mostrou que os alunos obtiveram um conhecimento a mais sobre o assunto.

Após a palestra os alunos apresentaram maior conhecimento sobre o lixo, assim como no trabalho de Machado *et al.* (2013) tendo um resultado semelhante neste trabalho, onde 87,5% dos alunos responderam que sabiam do assunto abordado e apenas 12,5% responderam que não sabiam sobre determinado assunto. Houve diferença significativa entre acertos ( $t:-40,6$ ;  $p:0,0156$ ) e erros ( $t:-25,2$ ;  $p:0,0252$ ).

**Gráfico 1 - Representa a percentagem de acertos e erros sobre: o que é lixo, referente a primeira questão**

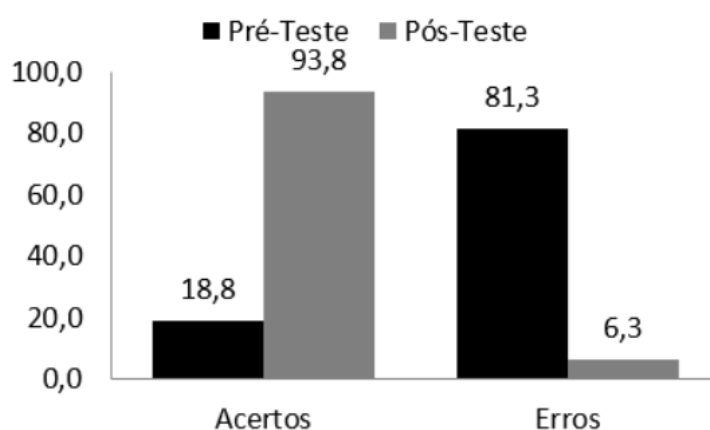


Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

No Gráfico 2, onde aborda sobre material reciclável, no pré-teste, 18,8% dos alunos responderam que sabiam sobre o que são os materiais reciclados, apresentando respostas como: “são materiais que usamos para transformar em alguma outra coisa, como garrafas, papéis e etc” e “são garrafas pets”, e 81,3% desses alunos apontaram que não sabiam o que era um material reciclável. Na etapa do pós-teste, nota-se mudança nessa percentagem, onde, 93,8% desses alunos responderam corretamente à questão, tendo apenas 6,3% respondido inadequadamente à questão. Quanto a análise dos dados, foi significativo, entre acertos do pré e pós-teste ( $t: -26,25$ ;  $p: 0,0242$ ). Os erros também mostraram diferença significativa ( $t: -16,95$ ;  $p: 0,0375$ ).

Para Felix (2007), faz-se necessário, os alunos terem conhecimento do que é lixo e os resíduos que podem ou não ser reciclados, pois, além de ser uma prática educativa que proporciona uma mudança de mentalidade, funciona como um elo para a sensibilidade ambiental, assim como, facilita a ação dos alunos em relação a coleta seletiva propostas no âmbito escolar.

**Gráfico 2 - Representa em percentagem acertos e erros sobre: o que é material reciclável, referente a segunda questão.**

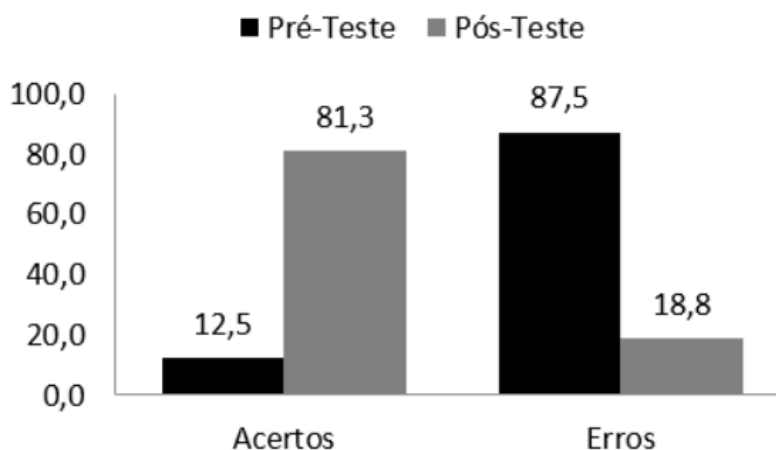


Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

No Gráfico 3, onde abordar sobre material não reciclável, no pré-teste 12,5% dos alunos responderam que sabem sobre o assunto tratado, descrevendo frases como: “são materiais que não podem ser reutilizados”. Destes alunos, 87,5% não responderam correto a questão. No questionário após a palestra, 81,3% indicaram que sabiam sobre o assunto, mas 18,8% respon-

deram incorretamente a questão. Houve diferença significativa entre acertos ( $t:-22,86$ ;  $p:0,0278$ ) e dos erros ( $t:-27,47$ ;  $p:0,0231$ ) no pré e pós-teste. Percebe-se então, que os alunos possuíam pouco conhecimento em diferenciar os materiais recicláveis e não recicláveis, mas que após a abordagem teórica sobre o assunto, essa porcentagem de erros e acertos foi diferente.

**Gráfico 3 - Representa em porcentagem acertos e erros sobre: o que é material não reciclável, referente a terceira questão.**



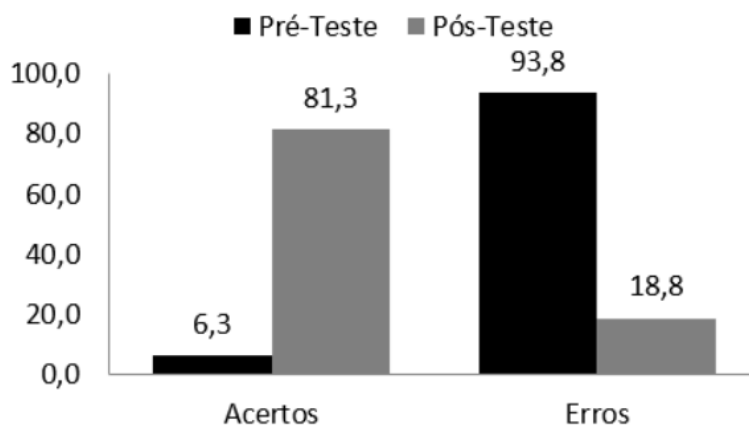
Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Segundo Alencar (2005), a reciclagem é fortemente viável para a redução da quantidade de lixo nos aterros sanitários, pois trata os resíduos sólidos como um material a ser reutilizado para fazer novos itens e traz vários benefícios à sociedade e ao meio ambiente, como: diminui a poluição; colabora para a limpeza da cidade e ocasiona mais empregos. Desta forma, é importante ter conhecimento do que são resíduos que podem ou não ser reciclados visando à separação dos resíduos sólidos adequadamente, para serem reciclados ou destinados aos aterros sanitários de acordo com suas propriedades físico-químico.

No Gráfico 4, onde trata-se do conhecimento sobre resíduos sólidos, 93,8% responderam incorreta a questão, descrevendo respostas como: “acho que é petróleo” ou “são coisas que se destroem com o tempo”. Destes alunos, 6,3% dos marcaram que sabiam do assunto abordado. Já no pós-teste, observa-se que houve diferença na porcentagem de erros e acertos dos alunos, onde 81,3% deles passaram a responder que sabiam sobre o assunto abordado, e 18,8% responderam inadequadamente a questão. Houve significância entre acertos ( $t:-16,95$ ;  $p:0,0375$ ) e erros ( $t:-26,25$ ;  $p:0,0242$ ).



**Gráfico 4 - Representa em percentagem acertos e erros sobre: o que é resíduos sólidos, referente a quarta questão.**



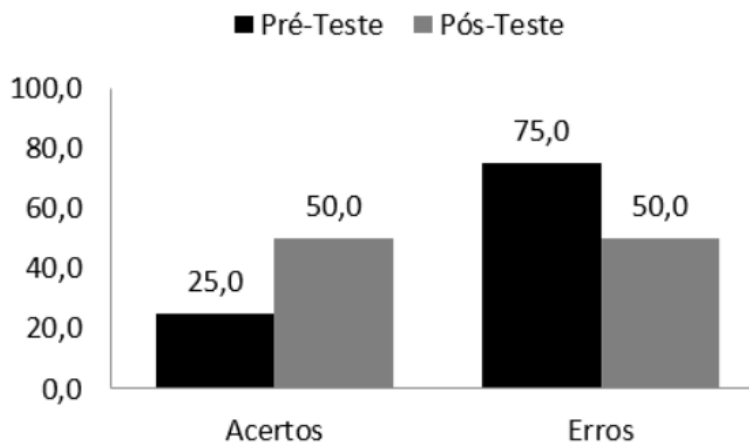
Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Em um trabalho de Oliveira e Bassetti (2015), onde analisou a percepção dos alunos do ensino médio e ensino fundamental sobre resíduos sólidos em uma escola pública, verificou também dificuldade nos alunos através de um pré questionário, onde os alunos apresentaram 38% de erro e 62% de acerto.

Segundo Rossato, 2014 o conceito de reciclagem é um conjunto de técnicas que tem por objetivo aproveitar os resíduos e reutilizá-los no ciclo de produção de que saíram. É o resultado de inúmeras atividades, pelas quais, matérias que se tornariam lixo ou estão no lixo, são identificados, coletados, separados e processados para serem usados como matéria – prima na fabricação de novos produtos.

Tomando base por esse conceito o gráfico 5, que aborda sobre o que é reciclagem, apresentou o seguinte resultado, no pré-teste 25% dos alunos responderam que sabiam, e 75% não responderam adequadamente a questão, dando respostas como: “São plásticos, sacolas e garrafas”, “reciclagem é aquilo que podemos utilizar como material que podemos reciclar”. No pós-teste, 50% desses alunos responderam corretamente a questão, e 50% responderam incorretamente. Houve diferença significativa entre acertos ( $t:-61,44$ ;  $p:0,0103$ ) e erros ( $t:-102,3$ ;  $p:0,0062$ ) em comparação do pré e pós-teste.

**Gráfico 5 - Representa em percentagem acertos e erros sobre: o que é reciclagem, referente a quinta questão.**

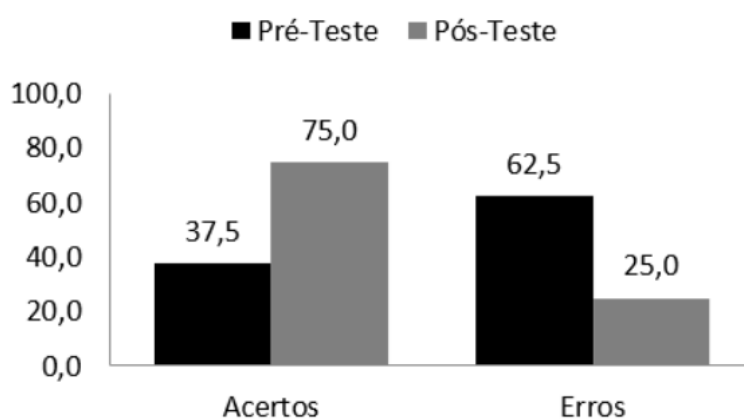


Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Lixão é um local a céu aberto onde o lixo é disposto de qualquer maneira e sem tratamento, o que acaba causando inúmeros problemas ambientais, pela falta de atendimento às normas de controle sanitários. Causando a poluição das águas subterrâneas e cursos d'água vizinhos, proliferação de animais parasitas e odores de fermentação. Em consequência, ocasiona a produção de chorume (AMORIM *et al.*, 2010).

De acordo essa definição de lixão a céu aberto os alunos mostraram baixo conhecimento sobre os despejos inadequados de resíduos sólidos, onde 62,5% dos alunos não souberam responder corretamente a questão, de acordo com o gráfico 6, descrevendo respostas como: “É um galpão para armazenar” e “Aquele espaço onde não há limite de lixo, o lixo é ilimitado”. Destes alunos, 37,5% responderam corretamente sobre o assunto. Porém, no pós-teste realizado, os acertos desses alunos foram de 75% e os erros foram de 25%. Na questão, houve diferença significativa entre acertos ( $t:-60,27$ ;  $p:0,0105$ ) e erros ( $t:-46,23$ ;  $p:0,0137$ )

**Gráfico 6 - Representa em porcentagem acertos e erros sobre o que é lixão a céu aberto, referente a sexta questão.**

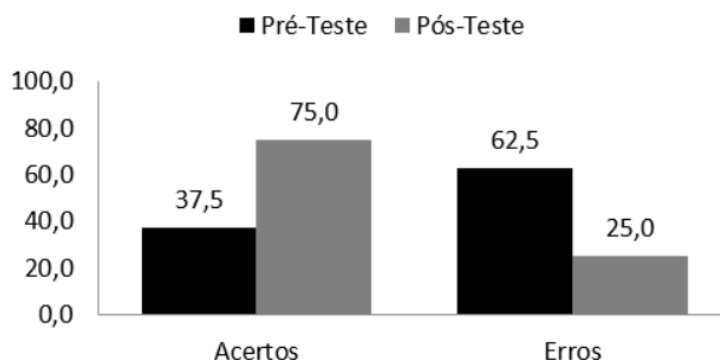


Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Lixões a céu aberto traz impactos negativos ao meio ambiente e sociedade, prejudicando a qualidade dos fatores abióticos, como também da saúde humana (SOUSA *et al.*, 2019). A disposição inadequada de resíduos sólidos, facilita a proliferação de micro e macro vetores, os quais podem ser transmissores de organismos patogênicos, que podem causar problemas à saúde, desta maneira, é importante que os indivíduos saibam dos prejuízos gerado por lixões a céu aberto (COSTA *et al.*, 2016).

No Gráfico 7, trata-se dos prejuízos causados pelo lixão, nesta questão, 37,5% dos alunos responderam adequadamente, e 62,5% não responderam corretamente e não apresentando respostas discursivas sobre a questão. No pós- questionário, 75% dos alunos responderam adequadamente a questão, e 25% dos alunos responderam incorretamente sobre o assunto. Na questão houve diferença significativa entre acertos ( $t:-45,35$ ;  $p:0,0140$ ) e erros ( $t:-19$ ;  $p:0,0334$ ).

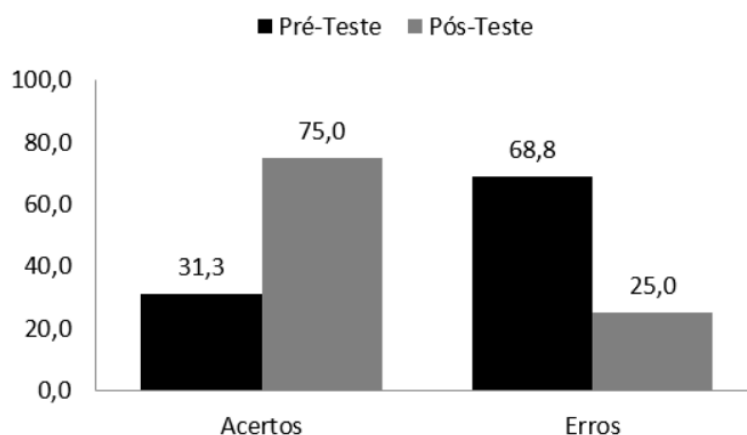
**Gráfico 7 - Representa em percentagem acertos e erros sobre prejuízos causados pelo lixão, referente a sétima questão.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Os lixões a céu aberto são propícios a proliferação de vetores, como *Aedes aegypti* e *Aedes albopictus* causadores da dengue e febre chikungunya, vetores da leptospirose, como ratos e outros animais, febre tifoide e outros (RUFO; PICANÇO, 2005) No gráfico 8, aborda sobre o lixão servir ou não de criadouros para vetores, para esta, 31,3% dos alunos responderam corretamente, e 68,8% deles não responderam corretamente. No pós-teste, 75% desses alunos responderam que sabiam sobre o assunto tratado e, 25% desses, responderam inadequadamente a questão. Para esta questão houve diferença significativa entre acertos ( $t:-47,93$ ;  $p:0,0132$ ) e erros ( $t:-84,89$ ;  $p:0,0074$ ).

**Gráfico 8 - Representa em percentagem acertos e erros sobre vetores em lixão, referente a oitava questão.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, foi possível sensibilizar os alunos da EJA, sobre os malefícios e benefícios dos resíduos sólidos. Bem como, foi possível concluir que existe uma insuficiência no ensino em relação a Educação Ambiental na EJA. Em comparação a trabalhos realizados com alunos do ensino regular, observa-se que o nível de porcentagem de erros na avaliação prévia desses alunos, é menor que o obtido nesta pesquisa. Diante dos resultados apresentados, pode-se dizer que é necessário que haja um olhar especial ao ensino desta modalidade ao que diz respeito a EA, onde possibilite a inclusão de uma política de ensino de EA nas escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P. F. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação por professores de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. 2012. 10 f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.
- ALENCAR, M. M. M. Reciclagem De Lixo Numa Escola Pública Do Município De Salvador. Candombá, v. 1, n. 2, p. 9 6 –1 13, Salvador – BA, 2005.
- AMORIM, P. A.; ALBUQUERQUE, B. D. M.; GAUTÉRIO, D. T.; JARDIM, D. B.; MORRONE, E. C.; SOUZA, R. M.; LIXÃO MUNICIPAL: abordagem de uma problemática ambiental na cidade do Rio Grande – RS, Ambiente e Educação, v.15, n. 1, p. 159-177, Rio Grande- RS 2010.
- BALATON, V. T.; GONÇALVES, P. S.; FERRER, L. M. Incorporação de Resíduos Sólidos Galvânicos em Massas de Cerâmica Vermelha. Cerâmica Industrial, v. 7 n. 6, p. 42-45, São Bernardo do Campo – SP, 2002.
- BRITO, M.A.G.M. - Considerações sobre resíduos sólidos de serviços saúde. Revista Eletrônica de Enfermagem. Ibict. Goiânia, 2 (2): 2000. Disponível: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen> (Acessada em 10/04/2020).
- CALDERONI, S. Os bilhões perdidos no lixo. 4. ed. São Paulo: Humanitas Editora/FFLCH/ USP, 2003.
- CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas De Desempenho Escolar: Avaliação Formal E Opinião De Professores. Rev. Estudos de Psicologia, v. 21, n. 2, p. 79-90, Campinas – SP, 2004.
- CHARLES, R.; OLIVEIRA, R. C. SPANGHERO, P.; As principais consequências dos resíduos sólidos sobre o meio ambiente e a saúde da população no município de cabaret-haiti, Revista Geográfica da América Central, v. 3, n. 61, p. 367-382, San José, Costa Rica, 2018.
- CORNIERI, M.G.; FRACALANZA, A.P; Desafios do lixo em nossa sociedade, Revista Brasileira de Ciências Ambientais, v. 1, n. 16, p. 57-64, São Paulo - SP 2010.
- COSTA, T. G. A.; IWATA, B. F.; CASTRO, C. P.; CLEMENTINO, G. E. S.; COELHO, J. V.; CUNHA, L. M. Impactos ambientais de lixão a céu aberto no Município de Cristalândia, Estado do Piauí, Nordeste do Brasil, Revista Brasileira de Gestão Ambiental e Sustentabilidade, v. 3 n. 4 p. 79-86 Cristalândia – PI, 2016.
- FELIX, R. A. Z. Coleta Seletiva Em Ambiente Escolar, Revista eletrônica Mestrado em educação Ambiental, v.18, n. 1, p. 56 – 71, Botucatu – SP, 2007.
- GOMES, H. J. P; MEDINA, P; Educação ambiental na escola: uma ação educativa visando o destino correto dos resíduos sólidos, REMOA, v.17, n. 10, p. 1-18, Curitiba, 2018.
- GOUVEIA, N.; PRADO, R. R. Riscos à saúde em áreas próximas a aterros de resíduos sólidos urbanos. Revista Saúde Pública, v. 44, n. 5, p. 66-859, São Paulo, 2010.
- HOLZER, G. D. S. A; Lixo: Coleta seletiva e reciclagem. 2012. Monografia, Especialização em Ensino de Ciências, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Medianeira, Medianeira-PR 2012.
- JACOBI, P.; BESEN, G. R. Gestão de resíduos sólidos na Região Metropolitana de São Paulo: avanços

e desafios, São Paulo em Perspectiva, v. 20, n. 2, p. 90-104, São Paulo-SP, 2006.

LAYRARGUES, P.P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R.S. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REPENSANDO O ESPAÇO DA CIDADANIA. SÃO PAULO: Cortez, 1998.

LOGSDON, N. O Lixo Nosso De Cada Dia. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DO UGB, 1, 2013, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UGB, p. 1-7, 2015.

MACHADO, M. M.; MACAU, W. L.; CUNHA, M. S.; PEREIRA, D. M.; FRANÇA, J. G. P.; NOGUEIRA, N. M. C. Educação Ambiental Na Escola Pública Unidade Integrada Governador Matos Carvalho, São Luís (Ma): Um Estudo De Caso. Revbea, v. 8, n. 2, p. 20-30, Rio Grande – MA, 2013.

MUCELIN, C. A; BELLINI, M; Lixo E Impactos Ambientais Perceptíveis No Ecosistema Urbano, Sociedade & Natureza, v. 20, n. 1, p.111-124, Uberlândia-MG 2008. Brasil: do ordenamento jurídico à realidade, Eng Sanit Ambient, v. 24, n. 2 p. 219-228, Belo Horizonte -MG, 2008.

OLIVEIRA, E. M.; BASSETTI, F. J. Estudo da percepção de alunos de ensino fundamental e médio referente a resíduos sólidos, antes e após sensibilização. Fórum Ambiental, v. 11, n. 4, p.133-154, Paraná, 2015.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.436 p.

RIBEIRO, T. F.; LIMA, S. D. C. Coleta Seletiva De Lixo Domiciliar - Estudo De Casos. Caminhos de Geografia, v. 1, n. 2, p. 50-69, Uberlândia-SP, 2000.

ROSSATO, I. F.; SENS NETO, V. N. Trabalho de Educação Ambiental Para Conscientização Sobre a Conscientização da Reciclagem Para Preservação do Meio Ambiente, R. gest. Sust. Ambient., v. 3, n. 1, p. 98-115, Florianópolis – SC, 2014.

RUFO, R. C.; PICANÇO, A. P. III-154 - Avaliação De Impactos Ambientais E Proposta De Remediação Do Lixão Do Município De Porto Nacional – TO, In: 23º CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL, 2005, CAMPO GRANDE – MG. Anais...Campo Grande: UFT, p. 1-5, 2005.

SANTOS, I. R; SILVA, L. C. V; SOUSA, F. V; SILVA, C. V; SIDRIM, L.L; Educação Ambiental E Resíduos Sólidos: Percepção Ambiental De Alunos Do Ensino Básico Público Em Belém/PA, In: 9º FÓRUM INTERNACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS, 2018, PORTO ALEGRE – RS. Anais... Porto Alegre: UFRA, p. 1 – 8, 2018.

SOARES; L. G. D. C; SALGUEIRO; A. A; GAZINEU; M. H. P; Educação ambiental aplicada aos resíduos sólidos na cidade de Olinda, Pernambuco – um estudo de caso, Centro de Ciências e Tecnologia, v.1, n. 1, p. 1 – 9, Olinda – PE 2007.

SOUSA, G. L.; FERREIRA, V. T. O.; GIMARRÃES, J. C. Lixão A Céu Aberto: Implicações Para O Meio Ambiente E Para A Sociedade, Revista Valore, ed. 4, p. 367-376, Volta Redonda -RJ, 2019.

SOUZA, E. A; ESPIRITO SANTO, J. G. V; CASTROS, J. M; FERREIRA, G. C. A; ALVES, R. N; PATROCINI, E. G; Implicações dos Resíduos Sólidos a Saúde Humana: Explorando Publicações de Enfermagem, Uniciências, v. 21, n. 1, p. 45-49, Minas Gerais 2017.

TORQUATO, A. L.; DA SILVA, G. A. B.; DOS SANTOS, W. B.; CAMELO, S. M.; PAIVA, W; Ação Integrada Da Educação Ambiental Para O Gerenciamento Dos Resíduos Sólidos Da Escola Estadual De Ensino Fundamental E Médio São Sebastião, In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL CAMPINA GRANDE/PB – 21 A 24/11/2016. Anais... Campina Grande: UFCG, p. 1 – 6, 2016.

TRINDADE, N. A. D. Consciência Ambiental: Coleta Seletiva E Reciclagem No Ambiente Escolar, Enciclopédia Biosfera, v. 7, n. 12, p.1-15, Goiânia – GO, 2011.

VASCONCELOS, A., K., P.; VILAROUCA, J.; Avaliação Da Percepção Ambiental Dos Alunos Da Emeif Dagmar Gentil: Estudo De Caso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, Fortaleza -CE 2010.

WOJCIECHOWSKI, T.; Projetos De Educação Ambiental No Primeiro E No Segundo Ciclo Do Ensino Fundamental: Problemas Socioambientais No Entorno De Escolas Municipais De Curitiba, Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre: Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR 2006.

## **A influência da corrupção política brasileira na desmotivação de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA)**

---

**Lucas Cronenberg Diolindo**

*Bacharelado em Biblioteconomia pela UESPI (2008-2011). Pós-graduando em Gestão, Políticas Sociais e Formação pelo IFPI (2012-2014). Bacharelado em Administração pela UFPI (2014-2018). Graduando em Licenciatura em Música pela UEMA (2019-)*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.13

## INTRODUÇÃO

A desmotivação na sala de aula é um dos problemas que mais dificulta a realização do processo de ensino/aprendizagem em todas as modalidades e níveis de ensino. É natural, nas salas de aulas, presenciarmos alunos desmotivados, bagunceiros, e que além de não estudarem não cooperam com aqueles que querem estudar e nem com o professor. Na EJA além de não ser diferente, parece que essa problemática tende a se agravar ainda mais.

É importante mencionar que a EJA lida com um público que engloba jovens, adultos, adolescentes e até idosos. Em alguns casos os alunos são repetentes e evadidos com passagens por várias escolas. Uma dificuldade encontrada na EJA é o desinteresse dos alunos pelos estudos, visto que muitos desses alunos frequentam a escola para a tributação das famílias.

## HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

O processo de institucionalização da EJA no Brasil, inicia-se com os jesuítas em função da catequização dos indígenas, através da transmissão da língua portuguesa, da alfabetização e do processo de aculturação dos nativos. Conforme Márcia Friedrich (2010), sobre a história da educação brasileira, é possível compreender que esta modalidade educativa, sempre apareceu nos diversos contextos brasileiros com a finalidade de atender uma necessidade educacional específica. Por exemplo, com a chegada da família real ao Brasil, houve a necessidade de formar trabalhadores para atender às necessidades da nobreza portuguesa, obrigando a implantação da educação de adultos.

Com a necessidade de alfabetização dos trabalhadores analfabetos e dos indígenas surge a primeira escola noturna do Brasil em 1854. Em 1881, com a proibição do voto dos analfabetos pelo Decreto nº 3.029 e entendendo-se que o analfabetismo, como causa da incapacidade e inabilidade social a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação. Assim, em 1910 houve expansão da rede escolar, contra o analfabetismo, visando a imediata supressão do analfabetismo e a captação do voto do analfabeto. Lima e Amaral (2015, p. 4) também afirmam que “[...] as chamadas Ligas contra o Analfabetismo, [...] tinham por objetivo a captação de votos dos analfabetos”. Nesse contexto, a alfabetização de adultos foi vista como um meio de aquisição de votos.

Os resultados positivos da educação de adultos acarretaram os seguintes fatores: melhoria das condições didático-pedagógicas da rede escolar; mobilização de discussões em prol da aprovação da educação como dever do Estado; intensificar debates sobre políticas de educação; conquista de espaços na história da educação brasileira por meio da educação de adultos como reflexo do processo de industrialização brasileira; criação do Plano Nacional de Educação estabelecido na Constituição de 1934; criação do ensino fundamental completo e gratuito com frequência obrigatória e extensiva de adultos como direito constitucional e dever do Estado; oferta de ensino básico e gratuito a todos os setores sociais.

Na década de 1940, houve avanços significativos na educação que se refletiram diretamente na EJA. Como foi o caso da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que reforçou os ideários da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes. Nesse contexto, o foco da educação profissionalização e o desenvolvimento industrial do país.



Em tais circunstâncias, a educação de adultos se tornou fator de desenvolvimento econômico, de profissionalização e segurança nacional. Pois naquele instante, 1945, o índice de analfabetismo atingia aproximadamente 50% da população.

Conforme Oliveira e Lima (2012), em 1940, houve muitas melhorias na educação, como a criação do Fundo Nacional de Educação Básica (FNEP), que visava garantir recursos permanentes para o ensino fundamental e a preocupação com as desigualdades econômicas entre os municípios, pois ocasionou a formação desigual dos alunos. Durante o governo Vargas, através de Lourenço Filho, a educação de adultos era entendida como fator fundamental para elevar o nível de escolaridade da população, e esse processo foi fundamental para elevar o nível cultural dos cidadãos.

Foi também nessa época que as escolas foram organizadas em diferentes locais e foi lançada uma proposta de um programa básico, também voltado para a expansão da agricultura. Acreditava-se que a alfabetização por si só não resolveria o problema, exigindo uma atuação mais ampla com as comunidades. Em 1958, no governo Juscelino Kubitschek, durante o Congresso de Educação de Adultos, culminância da experiência do grupo pernambucano liderado por Paulo Freire, a educação de adultos foi seriamente questionada. Critica-se a precariedade dos edifícios escolares, a insuficiência de material didático e a qualificação do professor. Também foi mencionada a necessidade de inovações educacionais, enfatizando a educação com o homem e não para o homem, e uma proposta de renovação dos métodos e processos educacionais, abandonando os processos estritamente auditivos e substituindo o discurso pela discussão e participação dos alunos.

Ainda no governo Kubitschek, com o objetivo de sensibilizar o povo brasileiro e com a participação das populações mais pobres, foi criada a Campanha Nacional pela Erradicação do Analfabetismo, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo. Nos anos seguintes, a educação de adultos é entendida na perspectiva das causas do analfabetismo, como educação básica. Após os debates do 1º e 2º Congressos Nacionais de Educação de Adultos, presididos por Paulo Freire, surgiu a ideia de criar um programa de educação permanente de adultos e um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). Em seguida, vem o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Em 1971, a Lei nº 5.692 regulamenta a Educação Suplementar para atender jovens e adultos, propondo a substituição da escola, com particular atenção à oferta de aperfeiçoamento, aprendizagem e qualificação com vistas à profissionalização.

Extinto em 1985, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), assume seu lugar a Fundação EDUCAR, extinta em 1990 e substituída pela EJA. Após muitas discussões sobre educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirmou a institucionalização da modalidade EJA, substituindo a denominação de educação complementar por EJA.

A educação de adultos torna-se mais do que um direito, a chave do século 21; sendo consequência do exercício da cidadania como plena participação na sociedade. Além de ser um poderoso argumento a favor do desenvolvimento ecológico sustentável, a democracia, a justiça, a igualdade de gênero, o desenvolvimento socioeconômico e científico, um requisito fundamental para construir um mundo onde a violência dê lugar ao diálogo e uma cultura de paz baseada na justiça.

A educação, não importa qual seja sua modalidade seu papel fundamental é preparar o

indivíduo para a vida. “A educação inclui os processos de formação que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos institutos de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (CARNEIRO, 2012, p. 37). Razão real para tentar melhorar a educação de jovens e adultos hoje.

Mediante a análise da trajetória histórica da EJA a conclusão que se tem é que ela desenvolveu papéis importantes no processo de construção da democracia, da política e da cultura, da cidadania, da produção econômica, na melhoria de vida das pessoas e na justiça social.

## **EJA: SURGIMENTO RELATIVO AO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E AS CARACTERÍSTICAS DE SEU PÚBLICO**

A EJA é uma modalidade educativa direcionada a atender às necessidades educacionais de pessoas jovens e adultas que não cursaram o ensino básico na idade própria.

Conforme a LDB (2012, p. 308-309), “esta educação é para aqueles que não ingressaram ou não continuaram a escola primária e secundária na idade apropriada”. Assim, tendo em conta as características dos alunos, os seus interesses, as suas condições de vida e de trabalho, a EJA, através de cursos e provas, visa garantir o ensino gratuito, através dos sistemas de ensino, aos jovens. E aos adultos que, em sua idade, não puderam estudar regularmente, oportunidades educacionais adequadas.

A EJA surge de algumas deficiências do nosso sistema educacional regular. É composta de um grupo muito diverso de processos e práticas que se relacionam à aquisição ou ampliação de conhecimentos fundamentais. Os quais são: competências técnicas e profissionais e habilidades socioculturais. Portanto, elaborar um conceito sobre essa modalidade educativa, é uma tentativa complexa. Porque ela possui um universo que engloba muitas práticas formativas trazendo implicações de risco e fracasso, porque ela se estende por quase todos os domínios da vida social.

“A EJA emerge das deficiências do sistema de ensino regular (processo escolar) e compreende um conjunto muito diversificado de processos e práticas formais e informais relacionados com a aquisição ou expansão de conhecimentos básicos, competências técnicas e profissionais ou competências socioculturais.” (FRIEDRICH, 2010, p. 4).

O estudante da EJA tem características muito peculiares. Sendo composta por pessoas que chegam à escola com muitas experiências adquiridas no trabalho e no âmbito familiar. São mães, pais, jovens e às vezes adolescentes que chegam às escolas com experiências as quais se constituem um acervo de conhecimento rico.

“Os alunos atendidos pela EJA formam um grupo muito diversificado, que venceu barreiras para estar de volta à escola e que luta diariamente contra o cansaço e outros obstáculos de sua vida cotidiana para estar na sala de aula. Essas pessoas não estão lá em vão, elas voltam a estudar por necessidade (o mercado de trabalho e a sociedade valorizam altamente o saber letrado), desejo (realização dos sonhos, de projetos de vida) e direito (conquista de algo que lhe é devido) São indivíduos que possuem muitos conhecimentos, mas são taxados como repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis [...] Porque a conjuntura social os discrimina, pelos saberes formais que não dominam, por não terem concluído sua escolarização. (OLIVEIRA; LIMA; PINTO 2012, p.191).

## IMPORTÂNCIA DA EJA

A educação é percebida como um dos braços da produtividade, considerando a necessária empregabilidade exigida pelo capitalismo. Para Romanzin (2010), o Brasil neoliberal a partir de Fernando Collor de Mello se insere de forma desordenada e bastante vulnerável ao capital estrangeiro. Isso implica em formas de trabalho progressivamente mais fragmentada e precárias, pois na lógica neoliberal prioridade é a ampliação da mais valia. Visando um trabalhador com formação educativa precária. Não é preciso necessariamente competência, mas acreditar que quanto maior a escolarização, maior será a possibilidade do emprego e independentemente da competência ou certificação, trabalhar o máximo para receber o mínimo possível, seja na forma de salários e ou de direitos trabalhistas e sociais.

Com base no teórico citado, compreende-se que o público considerado sob essa ótica neoliberal, mais exposto a essa lógica de violência mercantil são os estudantes do EJA. Primeiro, porque nessa modalidade, concentra-se no binômio estudo-trabalho numa perspectiva de urgência, em função da necessidade de se obter certificação e na intenção de uma colocação melhorada, ou apenas uma colocação no já esfacelado universo do emprego formal. Assim, tal necessidade é ideológica, pois é dito que sem essa certificação básica, nada se consegue. Mas nada garante que se a obtendo o emprego está assegurado. E quando esse emprego existir, será de considerável nível de exploração de mais valia, seja essa exploração através do trabalho sem regulamentação, seja em jornadas de trabalho formal e com baixos salários. Assim é percebido a EJA dentro das formas preconizadas de trabalho no cenário neoliberal, como um significador da precarização da educação, no sentido de que “qualquer educação” serve. Assim, a teoria do capital humano, emoldurada por uma educação inserida nas regras do capital, podendo ser compreendida como um dos fundamentos da desigualdade social.

## CORRUPÇÃO POLÍTICA, DESMOTIVAÇÃO E A DESMOTIVAÇÃO NA EJA

A compreensão sobre corrupção política é fundamental para o esclarecimento do tema em questão. Esse termo deve ser entendido como o afastamento das regras que padronizam o comportamento político em um dado contexto. É um comportamento resultante de uma particular motivação individual, que é o ganho privado em detrimento do público.

Num ato de corrupção as vantagens são para o corruptor e corrupto. Os demais perdem, especialmente o público, caracterizada por toda prática que viola o interesse comum por vantagens especiais. Uma prática ou ato de corrupção política se caracteriza pela violência às responsabilidades relativas a pelo menos um sistema de ordem pública ou cívica com base na importância do interesse comum sobre o interesse específico ou individual. A corrupção política deve ser compreendida como “[...] um comportamento que foge dos deveres formais do cargo público em troca de vantagens pecuniárias ou de status, tanto em favor próprio como em favor de familiares ou amigos íntimos.” (RANQUETAT, 2011, p. 7).

Dos conceitos de corrupção citados, o último é o mais aceito no âmbito da esfera política que é o mesmo que se adequa às práticas políticas corruptas brasileiras atuais. O ato de corrupção é o desvio dos deveres formais do cargo público para obtenção de vantagens para si próprio e para aqueles que lhes sejam interessantes. Para compreender o que seja a desmotivação é

necessário entender o que é motivação visto que ambas têm significados contrários. De modo simples, é possível afirmar que a motivação é uma disposição para fazer alguma coisa. Esse fazer está em função de um objetivo.

“Portanto, a motivação pode aparecer como uma força que predispõe o indivíduo a agir de determinada forma, a fim de atingir determinado objetivo. Além disso, é uma energia que se dissipa, como um comportamento baseado em um padrão ou estímulo, um desejo que empurra alguém em uma determinada direção, esse impulso pode ser biológico ou social.” (MIRANDA 2009, p. 11-12).

Com esse conceito se torna possível elaborar o conceito de desmotivação. Se a motivação é a força que leva as pessoas a agirem para atingirem seus objetivos a desmotivação logicamente, é a indisposição da pessoa para realização de tarefas de modo a atingir algum objetivo. Ela sempre foi e continua sendo um fenômeno nocivo ao ensino/aprendizagem em todas as modalidades de ensino. Na EJA, esse fenômeno se acentua muito mais. São estudantes que não querem permanecer na sala de aula até o final do horário. Esses estudantes não se parecem estudar por vontade própria e apresentam grande falta de interesse pelos estudos dificultando a condução das aulas pelo professor.

“Os professores apontaram ainda, como dificuldade encontrada na EJA, o desinteresse dos alunos pelos estudos, visto que muitos desses alunos frequentam a escola por conta dos encargos familiares. Outros jovens não vão à escola voluntariamente, mas para evitar serem detidos (por terem cometido certo tipo de crime), pois é uma forma encontrada pelos tribunais para incluir esses jovens no ambiente escolar. Desta forma, este desinteresse de alguns jovens compromete a aprendizagem dos alunos mais velhos (a EJA é uma modalidade de ensino que mistura alunos de diferentes faixas etárias) e daqueles que estão realmente neste ambiente.” (CARVALHO 2014, p. 5).

## A RELAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO

No que se refere à educação, sua produção não se restringe apenas à sala de aula. Mas resulta da ampliação e formalização das experiências que o indivíduo já possui as quais foram adquiridas na sua convivência com família e com a sociedade. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar não é produzido no vazio. Então nesse caso, escola tem a função de ampliar e formalizar o conhecimento que o indivíduo já possui. À medida que o indivíduo vai interagindo socialmente, vai adquirindo mais experiências. De modo, que qualquer alteração generalizada de valores que ocorrer na sociedade reflete diretamente na sala de aula. Silva e Dallanol (2008, p. 1) “O ser humano em sua essência se forma pela interação com a sociedade, levando em consideração a internalização de diferentes aprendizados e vivências”. Essas relações sociais e subjetividades, unidas à cultura criam e desenvolvem a identidade, que por sua vez muda e influencia o ambiente.

Nessa perspectiva, entende-se que o comportamento do educando está profundamente comprometido com o contexto social e político no qual ele está inserido. Em um dado contexto social, aquela prática que tende a se banalizar é que mais influencia diretamente no comportamento dos indivíduos fazendo com que eles tendam a praticá-la ainda que a mesma não seja socialmente aceita como correta.

Portanto, o comportamento, a visão de mundo, os objetivos do indivíduo estão profundamente relacionados aos valores defendidos pela sociedade em um dado contexto. Por exemplo, se em um grupo social, uma pequena quantidade de pessoas a adotar um certo estilo musical

indecente, não aceito pela totalidade, contudo ninguém reclama nada, ainda que restante do grupo não goste certamente, em algum tempo ele se tornará a preferência da maioria. Nesse sentido, é possível compreender que a educação não é só o que se ensina na sala de aula, mas tudo que o homem faz, vê e ouve no seu dia a dia.

“A educação inclui os processos de formação que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais.” (CARNEIRO, 2012, p. 37).

Quando se penetra nas entre linhas do texto citado, entende claramente que a educação acontece em todos os ambientes frequentados pelos indivíduos e em tudo aquilo que ele faz ou vê fazer, pois o homem não é um ser isolado do mundo exterior à sala de aula, mas convive mais nesse mundo do que no ambiente escolar. Assim, toda prática que ocorre na sociedade que tende a se aceitar mesmo não sendo correta implica profundamente, no comportamento do indivíduo refletindo diretamente na sala de aula. Então educação é um processo de aquisição de conhecimentos através da aprendizagem dentro e fora da sala de aula a qual é influenciada direta ou indiretamente pelos reflexos das práticas sociais em um dado contexto.

O homem reflete a sua sociedade e cultura em um dado contexto. A educação é uma réplica política de seu contexto. Pois o homem é o produto do meio. O indivíduo está muito mais influenciado pelo mundo exterior à sala de aula do que pelas próprias atrações de nossas aulas. Os meios que produzem a aprendizagem não escolar levam o indivíduo a aprender de livre e espontânea vontade e são muito mais motivadores do que os recursos didáticos produzidos pelo professor. A educação assistemática não impõe obrigação de fazer atividades e não tem horários para frequentar, as pessoas praticam-na, na maioria dos casos por distração, por lazer e sem objetivos predeterminados.

“Isto porque ela sempre estará inserida no processo cultural, produzido historicamente. Isto é, produzido na relação de interação intencional entre os seres humanos, e na relação de homens e mulheres entre si, com a natureza e com o mundo das coisas, isto é, com a realidade total, na qual os processos e produtos decorrentes tanto da relação entre os seres humanos quanto os criados pela relação transformadora dos homens e mulheres com a natureza.” (LOBO NETO, 2006, p. 1).

O que se pretende enfatizar nesta parte do presente artigo, não é apenas as altas quantias de dinheiro desviado pelos políticos brasileiros. Pois isso não tem relação com o tema discutido. Mas mostrar como essas práticas influenciam a mentalidade das pessoas e principalmente dos jovens e adolescentes brasileiros estudantes. Demonstrar o quanto essas práticas são nocivas ao desenvolvimento do ensino/aprendizagem para todos os níveis e modalidade educativas e de que forma elas influenciam desmotivando o nosso estudante.

## RELAÇÃO DA CORRUPÇÃO POLÍTICA BRASILEIRA COM A DESMOTIVAÇÃO DO EDUCANDO

O comportamento do indivíduo é uma cópia de sua sociedade em um dado contexto. Ele não está isolado do mundo fora da escola sendo influenciado profundamente pelas práticas sociais. Isso também reflete no comportamento do educando na sala de aula. Neste tópico, se discutirá a relação da corrupção política brasileira com a desmotivação do educando. Sabemos que a política é um dos grupos de maior importância em uma sociedade e é formada por autoridades de grande relevância as quais representam e dirigem uma nação.

Tem o poder de elaborar as leis que regulamentam a sociedade e administram o seu dinheiro público. Esse extrato social representa, ainda, a camada mais rica e importante de um país. Espera-se que seja composto por pessoas honestas e de bons exemplos.

Uma pessoa no interior do seu grupo de convivência é uma referência para as outras. O ser humano vive imitando os outros. Quanto mais uma pessoa é importante no interior do seu grupo, tanto mais sua prática de vida se torna um forte poder de interferência na vida das pessoas e principalmente de seus admiradores. Por isso mesmo, as autoridades políticas são vistas como um espelho.

“Na esfera política, que se caracteriza pela multiplicidade de relações estabelecidas entre indivíduos e entre grupos, o poder é compreendido como a capacidade de influenciar ou condicionar comportamentos. Em outras palavras, é a capacidade de impor a própria vontade, determinando o sentido da conduta alheia, nos planos individual e coletivo.” (GOMES, 2010, p. 2).

Infelizmente, os políticos brasileiros não têm tido o cuidado de atentar para o poder e para essa capacidade que eles possuem de mudar comportamentos. E tem se comportado de forma antiética servindo de um péssimo exemplo para sociedade.

O comportamento de pessoas importantes como um representante político de uma nação, tende a interferir na vida das pessoas. Mais isso ocorre com mais facilidade na vida do jovem do que na vida dos adultos. Resultando em mudanças significativas na mentalidade dos sujeitos e conseqüentemente, no comportamento dele e o alastramento generalizado de uma prática na sociedade.

A escola, muito longe está de ser um fator determinante do comportamento do indivíduo, ainda que este esteja sob sua influência. O que o exibe na sala de aula são as experiências obtidas exteriores à escola. Então, a motivação ou desmotivação para estudar do jovem da EJA também estão relacionadas ao comportamento de autoridades políticas, da mesma forma que se relacionam com a influência da família.

“A família desempenha um papel importante na sociedade, pois é responsável por fornecer aos indivíduos as contribuições necessárias para o desenvolvimento de comportamentos socialmente aceitos. Neste sentido, o contexto familiar é de fundamental importância para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, uma vez que as relações estabelecidas neste ambiente são determinantes de comportamentos anti ou pro-sociais.” (NASCIMENTO; TEODORO; CARVALHO 2012, p. 1).

Estamos vivendo um momento de profundas mudanças nas instituições sociais brasileiras. Os valores morais e éticos a cada dia são ignorados e violados. Lutar para ganhar a vida honestamente, já não é visto atualmente, por muitos, como valores a serem perseguidos principalmente por parte de muitos jovens. A criminalidade aumenta assustadoramente e junto com ela a impunidade. “A criminalidade tem aumentado a cada dia no Brasil, afetando significativamente a vida de seus cidadãos ao impor severas restrições econômicas e sociais, ao mesmo tempo que causa um sentimento geral de medo e insegurança.” (SANTOS, 2008, p. 2).

No Brasil, a impunidade é altamente preocupante para a sociedade. O cidadão é assaltado em plena via pública sem ter quem faça absolutamente nada. As pessoas sofrem todo tipo de violência e os violentadores ainda zombam das vítimas sem que a justiça faça alguma coisa. Frente a tudo isso se pergunta o que isso tem a ver com a desmotivação do estudante na sala de aula. Ora, se as pessoas importantes transparecem a ideia que roubar é crime apenas no texto,

mas na prática é um meio de adquirir riquezas. As pessoas matam, assaltam, roubam, estupram, queimam ônibus, praticam todo gênero de crimes e não são punidos. O professor não é um profissional de destaque. A maioria deles não tem um transporte que lhe represente diante de seus alunos. Apesar dele ser um profissional que vive dos estudos na grande maioria dos casos, em relação à sua vida financeira, não é um motivo para que o seu aluno se interesse para estudar. Esses fatores levam o estudante a pesar que estudar é simplesmente um sofrimento e que não tem importância alguma para o crescimento financeiro de uma pessoa e que é melhor roubar, pois não há uma punição severa. Isso contribui significativamente para a desmotivação do jovem na sala de aula.

## O PAPEL DO PROFESSOR EJA

Nosso principal papel como professores, na produção de aprendizagens significativas, é desafiar conceitos já aprendidos, para que sejam retrabalhados, mais amplos e coesos, para se tornarem mais inclusivos de novos conceitos, sobretudo porque tem a possibilidade de servir de referência para a construção de novos conceitos. Em outras palavras, significa que quanto mais sabemos, mais podemos aprender.

O trabalho docente é desafiar e ser continuamente aperfeiçoado. Precisamos construir nossa própria maneira de pensar para desequilibrar as redes neurais dos alunos. Esse recurso nos apresenta um novo desafio no que diz respeito ao planejamento de nossas salas de aula: buscar diferentes formas de causar instabilidade cognitiva. Portanto, planejar uma aula significativa significa, em uma primeira etapa, buscar formas criativas e estimulantes de desafiar as estruturas conceituais dos alunos, necessidade que nos poupa da busca tradicional por diferentes formas de apresentação do material. Na escola a informação é transmitida sem que o aluno precise dela, então a nossa função principal como professor é gerar perguntas, criar dúvidas, criar necessidades e não trazer algumas respostas. Segundo uma perspectiva dialética em educação, cabe ao professor, enquanto intelectual, o papel de direcionar, e numa perspectiva dialógica, o saber do aluno e dele próprio são o ponto de partida, fazendo a interlocução com os saberes histórico e socialmente elaborada, numa relação ativa de aprendizagem do aluno e do professor. Sendo o professor mediador no processo de construção dos conhecimentos, suas atitudes devem ser: descobrir o que o aluno já sabe; organizar coerentemente e articuladamente os conteúdos a serem transmitidos, criar condições para que os alunos possam apreendê-los passando do particular para o geral e deste para aquele, reconstruindo os saberes dialogicamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A propagação generalizada da criminalidade e da desonestidade. Reflexos da injustiça de modo geral. A perda de valores fundamentais como: a ética dos cargos públicos, falta de amor ao próximo, prática de egoísmo de alguns políticos desonestos, a influência da mídia e da interação do indivíduo com o mundo exterior à escola, a influência da dinâmica social brasileira como um todo, a falta de uma aplicação justa do dinheiro público através de nossos representantes políticos. Esses fatores influenciam os jovens, direta ou indiretamente, provocando mudança na mentalidade deles. Despertando o sentimento de que é possível se dar bem na vida vivendo desonestamente.

Compreender como a corrupção política brasileira influencia na desmotivação dos educandos da EJA mostrar como a falta de seriedade política no Brasil influencia a desmotivação na EJA. Contudo, este artigo longe está de explorar o tema proposto, pois ele é muito complexo. De modo que essa pesquisa é apenas um começo. Esperam-se outros pesquisadores se sintam atraídos por essa temática e deem continuidade as pesquisas neste particular.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Gabriela de Aguiar. A educação de jovens e adultos e as dificuldades enfrentadas por professores de uma escola pública de Fortaleza. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38915/1/2014\\_eve\\_gacarvalho.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38915/1/2014_eve_gacarvalho.pdf). Acesso em: 01 fev. 2021.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. 2010. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021

GOMES, José Jairo. Direitos políticos. Disponível em: <https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/111>. Acesso em: 02 fev. 2021.

LIMA, Náthani Siqueira; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. O analfabetismo como violação ao direito fundamental à educação: a contribuição da EJA no cenário nacional. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/183>. Acesso em: 20 fev. 2021.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Educação: prática social. Disponível em: [http://floboneto.pro.br/\\_pdf/educacao/1.01%20EDUCA%C3%87%C3%83Opr%C3%A1ticasocial.pdf](http://floboneto.pro.br/_pdf/educacao/1.01%20EDUCA%C3%87%C3%83Opr%C3%A1ticasocial.pdf). Acesso em: 25 fev. 2021

MIRANDA, Caly. O desafio em manter funcionários motivados: os fatores motivacionais para o trabalho. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7944127-O-desafio-em-manter-funcionarios-motivados-os-fatores-motivacionais-para-o-trabalho.html>. Acesso em: 02 mar. 2021.

NASCIMENTO, Ayla Islana Costa; TEODORO, Maria Luísa de Farias; CARVALHO, Maria José Camargo de. A influência das relações familiares no comportamento infrator de adolescentes. Disponível em: <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-147.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

OLIVEIRA, Aline Benedita Teixeira de; LIMA, Martha Barbosa; PINTO, Eliane Aparecida Toledo. Educação de Jovens e Adultos (EJA): perspectivas metodológicas e aprendizagem significativa. Disponível em: [https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v33\\_n2\\_2012\\_art\\_05.pdf](https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v33_n2_2012_art_05.pdf). Acesso em 13 fev. 2021.

RANQUETAT, Petter Fischer. 2011. Impunidade: um estímulo à a corrupção. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37835>. Acesso em: 29 jan. 2021.

ROMANZIN, Beatriz. EJA - Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho: qual ensino? Qual trabalho? Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.



SANTOS, Marcelo Justus dos. Estudos econômicos das causas da criminalidade no Brasil: evidências e controvérsias. Disponível em: [http://www.anpec.org.br/revista/vol9/vol9n2p343\\_372.pdf](http://www.anpec.org.br/revista/vol9/vol9n2p343_372.pdf). Acesso em: 31 jan. 2021.

SILVA, Francielli Piroli da; DALLANOL Rodrigo Assufi. A educação como processo da formação social do indivíduo. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7846006-A-educacao-como-processo-da-formacao-social-do-individuo.html>. Acesso em: 15 fev. 2021.

# 14

## A plataforma adaptativa para o ensino híbrido: um estudo sobre tecnologia educacional e sua influência na cultura digital

### The adaptive platform for hybrid teaching: a study on educational technology and its influence on digital culture

**Wanderson Teixeira Gomes**

*Graduado em Ciências Biológicas- Universidade de Uberaba - (UNIUBE),  
Professor de Ciências  
atuante na Educação Básica, Especialista em Educação Ambiental – (IPEMIG),  
Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação (MUST University)  
<http://lattes.cnpq.br/0258880363350197>*

**Edileuza Gomes de Souza**

*Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual da Bahia – (UNEB);  
Coordenadora Pedagógica da área de Linguagem no Ensino Fundamental  
II; Especialista em Psicologia Educacional (FIP-FFM-PB); Mestranda em  
Tecnologias Emergentes na Educação (Must University).*

**Fabiana Ferreira**

*Graduada em Pedagogia – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de  
Caruaru, Professora no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, Especialista em  
Psicopedagogia – Novo Horizonte. Mestrando em Tecnologias Emergentes em  
Educação (MUST University)*

**Ueudison Alves Guimarães**

*Graduado em Pedagogia – Universidade Luterana do Brasil – (ULBRA), Química  
– Faculdade Cidade João Pinheiro – (FCJP), Matemática – Centro Universitário  
Claretiano - (CLARETIANO), Geografia – Faculdade Mozarteum de São Paulo  
– (FAMOSP) e Física – Centro Universitário Faveni – (UNIFAVENI); Professor  
de Pedagogia, Química, Matemática, Geografia e Física atuante na Educação  
Básica e Ensino Superior; Especialista em Gênero e Diversidade na Escola –  
(UFMT), Educação das Relações Étnico-Raciais no Contexto da Educação de  
Jovens e Adultos – (UFMT), Metodologia do Ensino em Química – (FJ-RJ),  
Libras e Educação Inclusiva – (IFMT) e Docência para a Educação Profissional  
e Tecnológica – (IFES); Mestrando em Educação: Especialização em Formação  
de Professores – Universidad Europea del Atlántico - Espanha (UNEA), Mestrado  
Profissional em Ensino de Física – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
e Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação (Must University).*

<http://lattes.cnpq.br/7975329809972139>

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.14

# Resumo

A educação está evoluindo constantemente e junto com essa evolução temos como recurso principal as ferramentas tecnológicas. É notório que os estudantes estão modificando a forma de aprender e são até mais avançados que muitos professores no que diz respeito a novas tecnologias. Sendo assim, é indispensável que os professores e toda a rede educacional possam se valer de recursos favoráveis à educação. Contamos com um público muito diversificado nas escolas e muitos conteúdos necessitam ser adaptados para atender a demanda. Pensando nisso, neste estudo será apresentado a utilização da plataforma adaptativa ao ensino, em especial o ScootPad. É necessário compreender como essa ferramenta tem alcançado um público cada vez maior no Brasil e quais benefícios pode trazer aos educandos. Com o objetivo de demonstrar a funcionalidade da plataforma apresentada, o presente estudo tem como ponto de partida a própria prática desta plataforma em um grupo de alunos do fundamental II na cidade de Belo Horizonte em Minas Gerais. A implementação deste recurso ainda é muito recente, desde o início deste ano, porém os resultados poderão ser analisados no decorrer do trabalho. Para fundamentar o estudo de caso será confrontado a prática com o estudo dos teóricos da educação e sobre o uso da tecnologia em busca de uma melhoria no aprendizado e sua contribuição para a cultura digital.

**Palavras-chave:** plataforma digital. tecnologia adaptativa. cultural digital. aprendizagem.

# Abstract

Education is constantly evolving and along with this evolution we have technological tools as our main resource. It is clear that students are changing the way they learn and are even more advanced than many teachers when it comes to new technologies. Therefore, it is essential that teachers and the entire educational network can avail themselves of resources that are favorable to education. We have a very diverse audience in schools and many contents need to be adapted to meet demand. With that in mind, this study will present the use of the adaptive platform for teaching, especially the ScootPad. It is necessary to understand how this tool has reached a growing audience in Brazil and what benefits it can bring to students. In order to demonstrate the functionality of the platform presented, this study takes as its starting point the practice of this platform in a group of elementary school students in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais. The implementation of this feature is still very recent, since the beginning of this year, however, the results may be analyzed in the course of the work. To support the case study, practice will be confronted with the study of educational theorists and on the use of technology in search of an improvement in learning and its contribution to digital culture.

**Keywords:** digital platform. adaptive technology. digital cultural.learning.

## INTRODUÇÃO

O trabalho do professor consiste em buscar constantemente inovações nas suas práticas de ensino. Nesses últimos anos os docentes foram desafiados a buscar recursos pedagógicos com o objetivo de: melhorar a qualidade do ensino, atender a todos os alunos e ainda manter a interação entre professor e aluno em meio a pandemia. Sobre a atuação do professor, Almeida discorre que:

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão à sua volta – À TV, vídeo, telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista. (ALMEIDA, 2000, p.78).

Portanto cabe aos professores a responsabilidade de estar atualizados e de certa maneira conduzir o uso dessas ferramentas em prol do desenvolvimento e da aprendizagem. Importante ressaltar que pela facilidade de acesso aos meios digitais, muitos alunos acabam se perdendo em conteúdos inapropriados que não traz nenhum acréscimo a sua vida, por isso é indispensável a atuação do professor neste momento, a fim de direcionar sua atenção a conteúdos que são adequados e saudáveis para sua vida e desenvolvimento.

Diante disso foi encontrada uma plataforma digital voltada para a educação que tem como objetivo atender as necessidades dos alunos, adaptando os conteúdos às suas habilidades já adquiridas. Sendo assim, após uma análise criteriosa, um grupo de professores buscaram meios para implantar esses recursos a uma escola de sua atuação, com um público muito diversificado de alunos e que tiveram alguns prejuízos significativos pela falta de conteúdos e interação com os professores nos últimos meses.

Portanto o presente estudo tem como objetivo apresentar a plataforma adaptativa ScootPad, compreendendo sua funcionalidade e analisando se na prática há uma contribuição significativa aos estudantes que foram submetidos a sua aplicação. É importante conhecer como a plataforma está disponibilizada aos seus usuários e de que forma é possível acessá-la.

Por fim, se torna relevante descobrir se esse recurso traz benefícios aos estudantes e professores e como influencia a cultura digital que é um termo que se destaca nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com a BNCC é indispensável que a escola inclua em suas atividades e práticas, ações que favoreçam o desenvolvimento das habilidades e competências para que os alunos estejam preparados para todas as inovações tecnológicas que estão por vir.

Destaca-se também neste estudo, o resultado da prática aplicada na escola de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e destacar o que esse recurso trouxe de melhorias aos alunos e professores.

## APRESENTAÇÃO DA PLATAFORMA ADAPTATIVA - SCOOTPAD

A tecnologia apresentada como objeto deste estudo se refere a plataforma educacional digital ScootPad. Este recurso está sendo utilizado em minha prática educacional, na Escola Estadual Guimarães Rosa, Belo Horizonte - Minas Gerais. A escola conta com Ensino Fundamental II e um total de 512 alunos, o Ensino Médio 321 alunos. Foi implementado esse recurso nas aulas

de matemática, língua portuguesa e inglês e foi ofertada aos alunos a partir da iniciativa de um grupo de professores dessas disciplinas. A escolha do uso nas aulas se deu pela necessidade de melhorar a qualidade dessas disciplinas, já que foram observadas uma deficiência em relação à leitura e compreensão de texto, o que interfere diretamente nas resoluções de situações problemas, na disciplina de matemática, apesar que a leitura favorece todas as demais disciplinas, na leitura e compreensão de textos.

O recurso consiste em oferecer aos alunos do ensino fundamental recursos para desenvolver habilidades em matemática e leitura. É um site que possui acesso gratuito e com parcerias com o Google in Education, o Edmodo e a Schoology Platform. O site oferece suporte aos professores, que possuem acesso ao progresso de seus alunos e permite que sejam publicadas notas e atualizações.

O acesso também pode ser feito pelos pais, que ao inscrever seus filhos conseguem acompanhar a evolução de seu aprendizado. São vários jogos de aprendizagem, que começaram a ser lançados em 2012 e hoje já possuem mais de 25 mil escolas usuárias. O acesso ocorre por vários meios, computadores, celulares, tablets, que contenham o sistema operacional Android e iPads. Essa plataforma é bastante utilizada por sua praticidade e facilidade de acesso e manuseio. Oferece interface da Web, aplicativo para Android e aplicativo para iOS, e as ferramentas são semelhantes à Nearpod e ClassDojo. A equipe Mosaic by ACT Adaptive Academic Learning, que é responsável pela administração da plataforma, disponibiliza todo suporte necessário para o acesso aos pais e escolas. Com atualizações constantes aos usuários, a comunidade já ganhou certificação de produto Research-Based Design da Digital Promise.

## Os benefícios da ScootPad para o público educacional

Ao analisar o uso deste recurso pelos professores e seus benefícios aos alunos, é possível perceber que os estudantes estão cada vez mais inseridos no universo de gamificação. São vários os sites que oferecem jogos que nem sempre são educativos e benéficos a eles. Isso é uma preocupação tanto dentro como fora da escola, porque os pais também sentem essa fragilidade que o acesso à internet oferece a seus filhos. Sendo assim a plataforma adaptativa ScootPad, buscou disponibilizar os mesmos recursos que são buscados pelos alunos em relação a games. A aprendizagem pode ser prazerosa e é isso o objetivo. Os produtos que a empresa Mosaic by ACT Adaptive Academic Learning oferece são baseados em pesquisas sobre aprendizagem buscando sempre uma inovação em sua tecnologia educacional.

A facilidade ao acesso por meio de um aplicativo é o que impulsiona cada vez mais usuários a esse recurso. Alguns alunos ainda relatam problemas no acesso por meio do iPad, mas a empresa oferece constantemente atualizações com a finalidade de corrigir esses problemas e garantir o acesso a todos.

O diferencial desta plataforma é a possibilidade de entreter os alunos nas atividades propostas. Os jogos não são fáceis e nem tão difíceis, aliás por se tratar de um recurso adaptativo o grau de dificuldade é exatamente adequado aos usuários e seu progresso sobre o conteúdo. Um site totalmente instrucional e essas instruções são baseadas também nos erros e acertos dos alunos, criando uma trajetória de aprendizagem que seja desafiadora e estimulante ao mesmo tempo. Pode-se analisar através do pensamento de Moran que:

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas (MORAN, 2000, p.17-18).

Busca-se, portanto, que o professor possa ser esse mediador do conhecimento, porém ao mesmo tempo os alunos passam a ensinar os professores também. É uma troca significativa porque aumenta ainda mais a interação entre eles e o professor acaba compreendendo que as dificuldades surgem em vários momentos de nossas vidas, independentemente da idade. Assim o professor volta seu olhar para a aprendizagem e tem condições de melhorar sua didática em diversos conteúdos.

Analisando esse grupo de alunos, da escola Guimarães Rosa, na prática eles evoluíram muito após a utilização deste recurso, melhorando significativamente suas habilidades em matemática, principalmente, e na compreensão de suas leituras. Sabemos que na matemática, em situações problemas, é fundamental a compreensão do que está sendo pedido, e esse foi o ponto forte nos resultados obtidos.

A opção de inserir esse recurso em sala de aula deve ser analisada pelo professor e pela instituição de ensino em geral, pensando nisso o site disponibiliza muitos artigos onde é possível perceber que há uma preocupação muito grande com a aprendizagem e com a adaptação dos conteúdos para todos os públicos, incluindo alunos com: necessidades especiais; dificuldades de aprendizagem e com atrasos no aprendizado. Para isso são utilizados três conceitos em seu ensino: adaptativa, híbrida e direcionada. A plataforma possui partes totalmente automáticas, com trechos nos quais o estudante é guiado por seus tutores.

## **Análise e reflexão do impacto para o aprendizado**

Como citado anteriormente, a qualidade do aprendizado melhorou significativamente e o interesse por parte dos estudantes também. Foi gratificante ver que os alunos saíram de uma posição de “receptores” do saber, para “protagonistas”, uma vez que conseguem aprender e ensinar seus amigos e professores em questões que já foram superadas por eles. Houve uma melhoria na interação entre o grupo, pois nas atividades que ainda permaneciam remotas, havia um momento destinado a trocas de experiências. Alunos que tinham um comportamento mais tímido, se tornaram mais participativos.

A disciplina de matemática também foi vista de uma forma diferente. Antes era a disciplina que mais causava dificuldade de compreensão, porque ainda há uma cultura de ser uma disciplina difícil e complicada. Com a utilização da plataforma a compreensão dos conteúdos se tornou mais prazerosa, justamente porque agora aprender matemática é divertida por meio de jogos. O raciocínio lógico também melhorou, porque os estudantes precisam buscar sozinhos a solução de problemas. Essa na verdade era uma crítica muito comum em sala de aula, quando os professores relataram que os alunos queriam respostas prontas e tinham uma certa dificuldade em raciocinar sozinhos. A gamificação se tornou uma metodologia muito apreciada pelos alunos e modificou o conceito de muitos professores que se valiam de conteúdos tradicionais para suas aulas.

Sobre a cultura digital podemos verificar que ela faz parte das 10 competências gerais presentes na BNCC, e que deve iniciar na educação básica. De acordo com o documento, o estudante deve ter acesso a todos os meios digitais para permitir um domínio do universo digital, justificando que é essencial a todo ser humano compreender os usos e avanços da tecnologia. A BNCC afirma ainda que a escola deve inserir os alunos aos meios tecnológicos, mas que seja feita de forma ética e com planejamento dos conteúdos pedagógicos.

A criação de plataformas adaptativas trouxe uma contribuição muito grande para a educação, porque a partir dessa ação os estudantes são capazes de trilhar seu próprio conhecimento, a partir disso são coletados os dados da experiência dos alunos e automaticamente a plataforma já disponibiliza um percurso diferenciado, e não facilitado, para aumentar o aprendizado. É um processo contínuo. Moran declara que:

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas. (MORAN, 2015, p. 18)

Outro ponto importante neste tipo de aprendizagem é que o aluno é constantemente desafiado, estimulado a aprender e os erros não são considerados algo prejudicial, pelo contrário, errando a pessoa aprende. É o que difere de uma avaliação tradicional, escrita, por exemplo, onde não há margens para erros. O aluno através da plataforma é visto como um ser em desenvolvimento, que precisa de meios para trilhar seu caminho, neste caso o caminho de seu aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em um método que seja adaptativo para todos os alunos dentro de um mesmo espaço parece ser algo impossível, principalmente quando esse espaço é a sala de aula. É muito difícil atender todos os alunos em suas dificuldades e necessidades, pelo fato de termos um público muito diversificado.

Pensando nisso que surgiram recursos para facilitar o trabalho docente, assim como as plataformas educacionais adaptativas, que apesar de ter sido criadas há alguns anos, ainda é um recurso desconhecido por muitos educadores.

Observando na prática este recurso, foi possível notar que ainda há muito que melhorar no acesso ao aplicativo da plataforma, já que alguns alunos relataram erros no programa. Mas no geral é um recurso satisfatório que abre muito espaço para discussões acerca da aprendizagem dos alunos na escola.

Enquanto há um grupo mais tradicional que afirma que os alunos precisam voltar a ter a postura de antigamente, relatando que antes a aprendizagem era mais qualitativa, há ainda um grupo que defende a inserção da tecnologia nas escolas. Em meio a tudo isso tivemos um período que foi de grande importância para o mundo digital. Se a pandemia trouxe diversos problemas sociais, ela em contrapartida mexeu com as estruturas das escolas e sua forma de planejamento. Não há mais retroceder em questões que já foram superadas, no caso o acesso

ao mundo digital como forma de aprendizado.

Os alunos começaram a sentir os efeitos da tecnologia em suas aulas remotas e até agora em que muitas escolas disponibilizaram um ensino híbrido. Nesta escola que foi o objeto de estudo, ficou comprovado que apesar de pouco tempo de uso da plataforma adaptativa, ScootPad, sua contribuição foi grande para os alunos e professores.

Os professores puderam ter acesso ao conteúdo e ao desenvolvimento dos alunos durante as atividades na plataforma. Os resultados obtidos ou eram totalmente reais, ou eram os mais próximos à realidade, uma vez que os estudantes utilizavam a plataforma de forma autônoma. Isso não acontecia nas aulas remotas, onde as atividades enviadas eram feitas em casa e o professor não tinha certeza se eram realizadas por eles, ou por algum familiar.

Os conteúdos também seguiram o planejamento escolar, mas foram apresentados por meio de jogos e de interação, o que modifica um pouco a maneira como é vista pelos alunos. A metodologia é agradável, diversificada, desafiadora, estimulante e a sensação de prazer em superar os próprios desafios torna ainda mais interessante aos alunos, como afirma Mattar (2010), que quanto maior o engajamento dos alunos, maior é o aprendizado.

Em uma conversa com o grupo de alunos foi possível perceber que eles assimilaram melhor os conteúdos e elogiaram a metodologia utilizada, pedindo até para inserir mais conteúdos na plataforma, como no caso de outras disciplinas.

Portanto é possível compreender que essa geração está buscando seu espaço na escola e no mundo digital ao mesmo tempo. Eles têm condições de utilizar os recursos tecnológicos com mais facilidade do que os adultos porque já estão inseridos desde o nascimento. Não se pode negar o desenvolvimento desses alunos, mesmo porque a BNCC já garantiu seu direito. Espera-se, portanto, que esses recursos como o da plataforma digital adaptativa, bem como todos os outros suportes digitais para a educação, possam ser de conhecimento nacional, em busca de uma melhor qualidade no ensino.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. (2000). Informática e formação de professores. Brasília Brasil: Ministério da Educação.

BRASIL. (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília BRASIL, MEC/ CONSED/UNDIME.

MATTAR, J. (2010). Game em educação: Como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

MORAN, J. M. *et al.* (2000). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas SP:Papirus.

MORAN, J.(2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção de mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania, Brasil: aproximações jovens, v. 2.



# Plataforma adaptativa: Geekie games

## Adaptive platform: Geekie games

**Débora Magdieli Lucca Vieira**

*Licenciada em Pedagogia e Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria, Geografia pelo Grupo Educacional Faveni. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Internacional Uninter; Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicopedagogia e Orientação Educacional pelo Grupo Educacional Faveni. Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University. Currículos: <http://lattes.cnpq.br/3833114374375822> e <https://orcid.org/0000-0002-6183-6034>*

**Domingos Aparecido dos Reis**

*Mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University. cursando a terceira graduação em Bacharelado Psicopedagogia na UNICESUMAR. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Escola Superior de Administração, HSM, Brasil. Licenciado em Pedagogia na Faculdade Associativa Brasil, FAB, Brasil. Licenciado em Letras (Português e Inglês) Universidade Paulista - UNIP. Professor de Educação Básica na Secretaria Estadual do Estado de São Paulo - SP. Currículos: <http://lattes.cnpq.br/1334111273034058> e <https://orcid.org/0000-0001-5729-1900>.*

**Ellen Salvador Miranda**

*Instrutora de Libras atuante na AEE, Graduada em Pedagogia Rede de ensino Doctum de lúna - ES; Pós-graduada em LIBRAS; Mestranda em Tecnologia Emergentes em Educação - Must University. Currículos: <http://lattes.cnpq.br/4213890151995320> e <https://orcid.org/0000-0002-4277-1087>*

**Gabriela Soares Balestero**

*Pós Doutoranda em Direito pela Universidade de Messina. Doutora em Ciências Jurídicas pela ACU. Doutoranda em Direito Constitucional pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Doutoranda em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Direito pela Faculdade de Direito do Sul de Minas. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Miami University of Science and Technology. Especialista em Direito Constitucional e em Direito Processual Civil pela FDSM. Especialista em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio pela UFSJ. Especialista em Educação Empreendedora pela UFSJ. Especialista em Uso Educacional da Internet pela UFLA. Bacharel em Direito pela FDSM. Licenciada em Sociologia pela Unip. Bacharela em Ciência Política pela Uninter. Licenciada em História pela FIAR. Professora do curso de Direito da Faculdade Pitágoras/Unopar de Pouso Alegre/MG, professora efetiva de Sociologia da rede estadual pública de ensino de Minas Gerais. Advogada. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5146009728665962> e Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6971-9449>.*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.15

# Resumo

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar discussões acerca de um estudo de caso sobre o uso das plataformas adaptativas na educação. Esta pesquisa resultou na análise da plataforma adaptativa Geekie Games, pela capacidade de adaptar planos de estudos para diferentes perfis de estudantes. Buscou-se demonstrar neste estudo que o software educativo Geekie Games surge para estimular o ensino de uma forma mais abrangente para que os alunos conseguissem testar seus conhecimentos como diferencial a adaptação individual de cada indivíduo, permitindo que o conhecimento adquirido no ambiente escolar ocorra de maneira mais colaborativa. Os resultados obtidos desta pesquisa permitem compreender a educação personalizada como uma concepção de desenvolvimento integral do aluno, que busca entender como funciona a plataforma e como pretende ofertar o melhor percurso para a aprendizagem significativa. A educação deve acompanhar as transformações e inovações que acontece por meio das plataformas adaptativas, as quais surgiram como ferramentas para potencializar o processo de ensino aprendizagem de forma individual, personalizada e coletiva, estimulando a autonomia e a criatividade.

**Palavras-chave:** tecnologias adaptativas. transformação. educação. Geekie Games.

# Abstract

The main objective of this chapter is to present discussions about a case study on the use of adaptive platforms in education. This research resulted in the analysis of the adaptive platform Geekie Games, due to its ability to adapt study plans to different profiles of students. It was sought to demonstrate in this study that the Geekie Games educational software arises to stimulate teaching in a more comprehensive way so that students could test their knowledge as a differential to the individual adaptation of each individual, allowing the knowledge acquired in the school environment to occur in a more collaborative way. The results obtained from this research allow understanding personalized education as a conception of integral development of the student, who seeks to understand how the platform works and how it intends to offer the best path for meaningful learning. Education must follow the transformations and innovations that occur through adaptive platforms, which have emerged as tools to enhance the teaching-learning process in an individual, personalized, and collective way, stimulating autonomy and creativity.

**Keywords:** adaptive technologies. transformation. education. Geekie Games.

## INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias educacionais às novas gerações tem proporcionado um aprendizado com mais conectividade e interação através das mídias digitais. E o uso contínuo das tecnologias faz emergir neste campo tecnológico um novo perfil de educandos e esta nova prática pedagógica visa potencializar a educação.

Segundo TAPSCOTT (*apud* JULIANATTOO, 2013, p.34), “a utilização de mídias digitais representa o nascimento de uma nova geração de alunos”. Estes novos indivíduos, nascidos a partir do ano 2000 são denominados geração Z. Estes indivíduos aparentemente apreendem e aprendem de forma diversa de seus progenitores e gerações anteriores.

As tecnologias educacionais estão presente em toda parte. Smartphones, tablets, internet, entre outros são ferramentas que já estamos acostumados a utilizar. Diante desta realidade, ou o professor se apropria dessas ferramentas ou não vai conseguir receber um retorno significativo na comunicação com sua turma.

As plataformas adaptativas são plataformas digitais super inteligente que usam softwares educacionais que propõem melhorar a aprendizagem com atividades diferenciadas para cada aluno. Nessas plataformas digitais os estudantes possuem acesso a diversas experiências, tais como jogos, vídeos, músicas, textos, exercícios motores, atividades coletivas e feedbacks do seu próprio aprendizado.

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura (BACICH, MORAN, 2018, p. 11)

Essas tecnologias também são utilizadas como elemento norteador para o educador traçar um mapa de conteúdos com procedimentos metodológicos a fim de melhorar a qualidade de ensino para os seus educandos.

Um ambiente privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação, concedendo fazer as pontes entre conhecimentos e se tornando um novo elemento de cooperação e transformação (OLIVEIRA, MOURA, SOUZA, 2015, p. 83)

As plataformas adaptativas elevam o aprendizado e trazem autonomia para o educando, dando a opção de escolher sobre qual assunto deseja estudar, selecionando questões apropriadas para o seu aprendizado.

Determina-se uma busca constante por informações com a facilidade de acesso e o rompimento de barreiras que faz emergir o uso das plataformas adaptativas de aprendizagem, que facilita o processo de ensino por meio dos ambientes virtuais e da tecnologia.

## DESENVOLVIMENTO

O processo de aprendizagem veem passando por inúmeras transformações no decorrer dos séculos. De acordo com a evolução da humanidade o ensino também sofre alterações adequando-se as características sócio culturais de cada tempo.

Pronuncia-se muito sobre a influência que a tecnologia exerce dentro do processo de aprendizagem. As tecnologias de comunicação e informação criam elos entre os alunos que faz com que interajam entre si para aprender, expressar-se e desenvolver trabalhos coletivos e individuais de acordo com a capacidade de cada um.

As escolas do mundo todo entraram em colapso devido a pandemia mundial da covid19 e suspenderam as aulas presenciais por tempo indeterminado. Fator determinante que impulsionou as escolas a buscarem alternativas para manter o processo de aprendizagem através de atividades pedagógicas mediadas pelas plataformas adaptativas que possibilitam a comunicação e a aprendizagem significativa.

Tecnologia e educação caminham juntas, vive-se na era do conhecimento, que exige dos educadores novas competências e atitudes. Cabe a escola formar pessoas capazes de usar as tecnologias em favor da educação. (RAMPAZZO, 2004, p. 49). Deste modo, nasce novas possibilidades de ensino, um novo formato inteligente, desafiador e inovador dentro da educação.

Perante essas alterações no ensino, muitos professores sentem-se desafiados e procuram informações para incorporar este novo modelo educacional, porém por falta de informações acabam permanecendo passivos e não se adaptando aos novos tempos.

Faz-se necessário que os educadores conheçam as plataformas adaptativas e o seu papel no processo de aprendizagem, onde os exercícios não são monótonos mas atraem os educandos para o ensino, tendo em vista a sua implementação este presente estudo irá apresentar uma Plataforma adaptativa de fácil manuseio e que pode melhorar a qualidade do ensino dentro do ambiente escolar.

Os benefícios da integração da tecnologia são melhor percebidos quando a aprendizagem não é meramente um processo de transferência de fatos de uma pessoa para a outra, mas quando o objetivo do professor é delegar poderes aos alunos como pensadores e pessoas capazes de resolver problemas. (SANDHOLTZ, 1997, p. 167)

Na rede de computadores é comum encontrar plataformas adaptativas voltadas à Educação que oportuniza as instituições de ensino a escolherem softwares educativos que atendam a sua demanda pedagógica e, de preferência de baixo ou sem custo.

Para a análise neste estudo, selecionou-se a dimensão Geekie Games, porque, em sua proposta, ela considera o aprimoramento da aprendizagem através do respeito à individualidade e à liberdade dos estudantes em seus respectivos processos de aprendizagem (LEAL, 2014).

Nesta perspectiva, apresentamos a plataforma Geekie Games que é uma ferramenta de aprendizagem que oferece um ensino personalizado para estudar para as provas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). O plano de estudos é gerado de forma única que pode ser utilizado em sala aula ou para o ensino domiciliar e a sua personalização acontece por meio de games que permite ao aluno melhorar sua proficiência.

Possuí uma versão gratuita e uma versão premium que conta com planos mensais, bimestrais e anuais com uma versão mais completa da plataforma, podendo ser assinado por qualquer pessoa. E se caso o assinante queria voltar para a versão gratuita basta somente não realizar os pagamentos das faturas, que ele volta automaticamente para a outra versão.

[...] porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar. (MORAN, 2000, p. 58).

É uma tecnologia voltada para todas as idades, e oferece um ensino diferenciado através de conteúdos educacionais e a partir de algoritmos que identificam as principais dificuldades dos educandos em cada disciplina. O sistema Geenki Games detém uma visão ampla das dificuldades de cada educando para o educador, auxiliando no apontamento e alinhamento dos principais empecilhos encontrados no processo de aprendizagem.

Durante a pandemia da Covid-19 a Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju localizada no Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Frederico Westphalen com cerca de 1.200 estudantes na rede de educação básica, adotou como forma complementar de ensino a plataforma adaptativa Geeki Games para complementar o processo de aprendizagem, e preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo a Diretora da Escola Estadual Sepé Tiaraju Rosângela Szatkoski Borella 85% dos alunos elevaram o seu QI em todas áreas de ensino através da plataforma Geeki Games. Este resultado de 85% se obteve através dos resultados das avaliações aplicadas pelos professores e como base de estudo para as provas os alunos utilizaram a plataforma Geeki Games.

Com base nos dados resultante das provas aplicadas pelos professores a escola optou por utilizar a plataforma Geeki Games até mesmo depois que a pandemia terminar devido aos bons resultado que a mesma trouxe para o processo de ensino aprendizagem.

A Geeki Games gerencia uma aprendizagem colaborativa que acontece por meio dentro de um espaço virtual onde é disponibilizado vídeos, debates, publicações, notícias, conteúdos, resumos, exercícios, e resolução de questões comentadas.

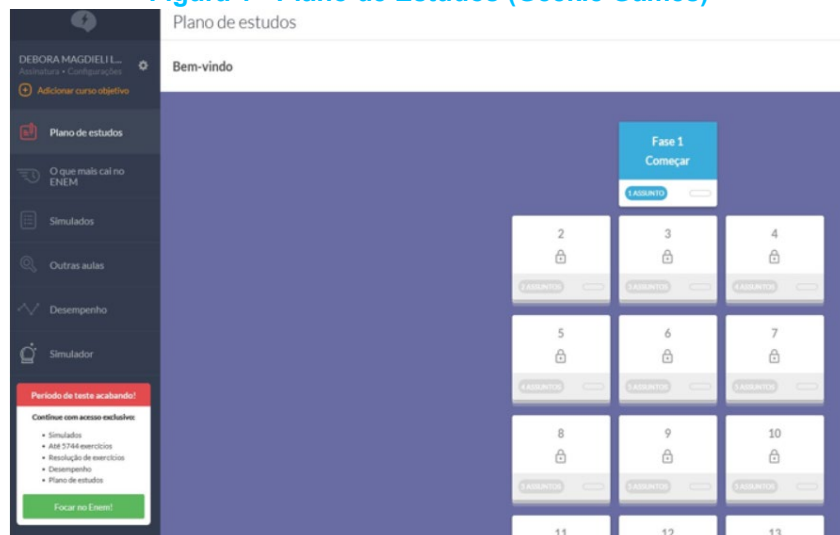
Gomes et al (2002) afirma que a tecnologia aliada a aprendizagem colaborativa pode potencializar as situações de aprendizagem em que os professores e alunos pesquisem, discutam e construam individualmente e coletivamente seus conhecimentos.

A interatividade acontece por meio de e-mails, hangout, dashborad com monitoramento em tempo real, tarefas agendadas e relatório de desempenho das tarefas realizadas pelo grupo.

A multimídia e tecnologia dessa plataforma se utiliza de algoritmos baseados na inteligência artificial e modelo matemático (Teoria Resposta Item) organiza os conteúdos digitais, tais como textos, vídeos e games.

No plano de estudos desta plataforma demandam questões de análise crítica de textos e vídeos propondo que o estudante desenvolva habilidades de raciocínio lógico e sistematização do pensamento, necessários ao desenvolvimento da comunicação.

Figura 1 - Plano de Estudos (Geekie Games)



Fonte: <https://geekiegames.geekie.com.br/>

Portanto a partir das informações obtidas pelo estudante a plataforma prioriza determinados conteúdos para o plano de estudo. Sem uma definição pelo curso pretendido, o sistema irá surgir um plano de estudos baseado no diagnóstico dos conhecimentos prévios do estudante, focando em suas dificuldades de aprendizagem.

Figura 2 - Simulador



Fonte: <https://geekiegames.geekie.com.br/>

Esta plataforma adaptativa através de um simulador de desempenho permite ao aluno consultar o seu desempenho em determinada disciplina. O algoritmo comunica ao usuário sobre o seu desempenho e sobre quais áreas precisa reforçar os estudos.

A Geekie Games possui o módulo para os alunos e o módulo para os professores. O módulo para os alunos é apresentado com conteúdos organizados de maneira personalizada com o objetivo principal de direcioná-los para o que deve ser estudado através de mídias digitais e o processo de acompanhamento com constantes feedbacks e acesso aos relatórios de uso de proficiência.

O módulo para os professores é responsável pelo gerenciamento e publicação dos conteúdos referente as disciplinas que serão estudadas pelos alunos como por exemplo objetos de aprendizagem, questões e provas. Provém de mecanismos de busca e filtros, além de uma interface automática para a produção de aulas e provas, proporciona ao professor a liberdade de propor atividade para os seus alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se com esta plataforma adaptativa Geekie Games que a educação personalizada traduz em sua concepção o desenvolvimento integral do indivíduo, sobretudo considerando o perfil de aprendizagem de cada estudante.

Determina-se com esse estudo de caso que o uso das plataformas adaptativas contribui de forma colaborativa e efetiva dentro e fora do ambiente escolar. O uso da plataforma Geenki Games amplia as possibilidades no processo de aprendizagem, estimula o pensamento genuíno com recursos avançados, melhora o desenvolvimento das práticas pedagógicas promovendo o conhecimento compartilhado e a interação entre professores e alunos, transformando o conhecimento em aprendizagem significativa.

Enfatiza-se que para o melhorar o desempenho da ferramenta, o professor deve aprimorar seu aprendizado sobre determinada tecnologia que possui muitas possibilidades de manuseio e benefícios, para melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem se for usada corretamente.

Sugere-se que as instituições de ensino promovam cursos de capacitação sobre as plataformas adaptativas, bem como a apresentação das ferramentas professores, alunos e comunidade escolar e caso possível a apresentação em laboratórios ou smatphofones.

A tecnologia já faz parte do nosso cotidiano, aproximar essa realidade para o ambiente escolar é um passo muito importante dentro do processo de ensino aprendizagem.

As plataformas adaptativas podem modificar positivamente a forma de aprender e ensinar, a fim de atender à novas exigências da atualidade e do eventual cenário que vivenciamos hoje.

## REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Gomes; P; Vermelho; S; Hesketh; C; Castelli; A (2002) Aprendizagem Colaborativa Em Ambientes Virtuais De Aprendizagem: Revista Diálogo Educacional – v.3, nº 6, p. 11-27.

JULIATTO, C. I. De Professor para Professor: falando de educação. Editora Champagnat. Curitiba: Champagnat. PUCPR. 2013.

Leal, A; Educação 3.0 e a Geekie Games. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Mídia, Cultura e Informação) - Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. [https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/tcc\\_midicult\\_v\\_celacc\\_artigo.pdf](https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/tcc_midicult_v_celacc_artigo.pdf)

[Accessado 17 agosto. 2021].

MORAN, José Manuel *et al.* Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Cláudio; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro Sousa. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, v. 7, n. 1, 2015.

RAMPAZZO, L. Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2004.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TAPSCOTT, D. A hora da geração digital. Rio de Janeiro: Agir, 2010.



# A mediação pedagógica e o uso da tecnologia em sala de aula

## Pedagogical mediation and the use of technology in the classroom

**Anair Meirelles Quadrado**

*Graduada em Pedagogia - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Especialista em Informática na Educação (PUCRS), Neuropsicopedagogia e Desenvolvimento Humano (UNIASSELVI), Educação Especial e Inclusiva e Metodologia de Ensino (FAVENI), Graduada em Psicologia (UNISUL), Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação - MUST University.*

**Luciano Araujo da Costa**

*Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco e Graduando em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. Pós-graduando em Tecnologias Digitais Aplicadas a Educação e Como Ensinar a Distância (Gestão e Tutoria) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi, em Informática Aplicada a Educação pelo IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, em Tecnologias Digitais Para Educação pela FAINSEP - Faculdade Instituto Superior de Educação Paraná e Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.*

**Patrícia Vieira**

*Bacharela em Direito pela Anhanguera e Licenciada em História pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Metodologia do Ensino de História, Planejamento Escolar e Educação Especial Inclusiva pela Uniasselvi. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.*

**Rosane Saraiva Guerra**

*Graduação em Geografia - Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Pós-Graduação Lato Sensu: Metodologia Inovadoras Aplicadas à Educação: Ensino de Ciências Humanas - Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF) Pós-graduação Strictu Sensu: Mestranda em Tecnologia Emergentes em Educação pela Must University.*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.16

# Resumo

As tecnologias em sala de aula vêm ganhando espaço na área educacional nos dias atuais, que tem como objetivo contribuir com o processo de aprendizagem de alunos, proporcionando autonomia e liberdade, os professores têm como acompanhar o processo do desempenho do aluno e as escolas tem como motivar/incentivar ambos para complementar os estudos e descobertas. Perante esses dados, pode-se propor mudanças, seja didática ou metodologicamente, de modo a reconhecer as lacunas, valorizar as diferenças (sem discriminar ou segregar esses alunos) e dar um passo a mais rumo a um verdadeiro ensino de qualidade. Vemos tudo interligado, em todos os sentidos e contextos em que estamos inseridos, e tão necessário para compreendermos como se dá esse processo, como podemos fazer e traçar objetivos para alcançarmos as metas. E quando falamos em aprendizagem junto com a tecnologia, o avanço pode ser ainda maior, no que tange a educação. Ter professores capacitados e preparados, inovadores em sala de aula faz toda diferença como orientador de projetos de ensino motivacionais para estudantes/alunos.

**Palavras-chave:** mediação pedagógica. tecnologia. sala de aula. redes sociais digitais.

# Abstract

Technologies in the classroom are gaining ground in the educational area these days, which aims to contribute to the learning process of students, providing autonomy and freedom, teachers are able to monitor the process of student performance and schools have to motivate/encourage both to complement studies and discoveries. Given these data, changes can be proposed, whether didactic or methodological, in order to recognize the gaps, value the differences (without discriminating or segregating these students) and taking a step further towards a true quality education. We see everything interconnected, in all the senses and contexts in which we are inserted, and so necessary for us to understand how this process takes place, how we can do and set goals to achieve our goals. And when we talk about learning together with technology, the advance can be even greater when it comes to education. Having capable and prepared teachers, innovative in the classroom makes all the difference as an advisor of motivational teaching projects for students/students.

**Keywords:** pedagogical mediation. technology. classroom. digital social network.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo bibliográfico tem como objetivo principal ponderar como a mediação pedagógica e as tecnologias podem ser integradas nas salas de aula. Dessa forma, por acreditar que o futuro professor deva enxergar além do seu próprio aprendizado, e seja capaz de mobilizar os conhecimentos aprendidos durante a sua formação inicial para compreender a realidade que vai atuar, este estudo bibliográfico foi elaborado partindo do pressuposto que quanto maior for a vivência dos mesmos com experiências didático-pedagógicas reais, maior é a possibilidade de se promover uma formação consistente e que corresponda às necessidades e barreiras impostas pela profissão. Uma das alternativas para se tentar prover tal vivência de experiências é por meio do conhecimento dos princípios tecnológicos e pedagógicos para uso de tecnologias na sala de aula, segundo Vieira e Volquind (2002, p. 11), se configuram como “promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática.”

É neste contexto que a formação continuada dos professores precisa cada vez mais acontecer, a fim de que estes possam compreender melhor a sua prática e buscar alternativas pedagógicas que visem atender as necessidades específicas de cada aluno, criando alternativas promissoras e eficazes, para atender e diversificar a aprendizagem, na sua forma prática pedagógica.

Pensando nisso, é que entendemos que as tecnologias educacionais podem ser consideradas elementos importantíssimos e de extrema utilidade na formação do professor e, consequentemente, na utilização em sala de aula.

Com esse intuito, verificamos que a mediação pedagógica deve ser orientada pelo interesse, o que faz que toda aprendizagem seja possível à medida que se relaciona com o interesse do aluno. Contudo, o professor deve organizar didaticamente o meio socioeducativo para favorecer os interesses dos alunos, influenciando seu comportamento, inclusive da atenção. Abrangemos também o uso da tecnologia, como ferramenta de auxílio. Há muitas oportunidades, dispositivos nessa área que surpreende pela novidade de acesso e envolvimento com a aprendizagem. O que ainda merece mais atenção é a formação docente adequada para que se possa usufruir do instrumento tecnológico da melhor maneira possível e aprazível.

O aluno sente-se motivado quando utiliza o “computador” /tecnologia porque há maiores possibilidades para interação e construção de aprendizagem individual e coletiva. O uso desse recurso na atividade, em grupo, e com a contribuição, possibilita um interesse mútuo, aluno e professor, em relação à proposta de trabalho, pois possibilita desenvolver uma atividade com grandes resultados propícios a sua aprendizagem relacionada com o querer individual, dupla e coletivamente.

Conforme Cunha (2019, p. 28):

[...] a internet possibilitou uma aprendizagem social e instantânea, reforçando a ideia de mudança nos conteúdos e nas instrumentações pedagógicas. Há uma articulação entre diversos atores, em produções individuais e coletivas, fazendo múltiplas conexões com o mundo contemporâneo.

É neste contexto que a formação continuada dos professores precisa cada vez mais acontecer, a fim de que estes possam compreender melhor a sua prática e buscar alternativas

pedagógicas que visem atender as necessidades específicas de cada aluno, conhecendo os princípios tecnológicos e criando alternativas promissoras e eficazes, para atender e diversificar a aprendizagem, na sua forma prática pedagógica em sala de aula.

Este paper teve como metodologia a pesquisa bibliográfica, para uma abordagem qualitativa, sendo realizado por meio de referencial teórico apresentado na disciplina e selecionado a Tecnologias integradas à sala de aula, uma reflexão de como a mediação pedagógica pode influenciar e criar alternativas no âmbito tecnológico em sala de aula.

## DESENVOLVIMENTO

A mediação do professor é um diferencial em uma escola a qual dá margem para efetivar um trabalho centrado na ação crítica e reflexiva no que tange à informatização de um processo de transformação acerca do ensino e aprendizagem. Para isso, é importante a formação, como afirma Prado (1999, p. 4):

[...] é preciso investir na formação do professor, propiciando o desenvolvimento de sua capacidade crítica, reflexiva. Dessa forma, não basta o professor aprender a operacionalizar o computador, isto é, saber ligar e colocar um software para o aluno usar. O professor precisa vivenciar e compreender as implicações educacionais envolvidas nas diferentes formas de utilizar o computador, a fim de poder propiciar um ambiente de aprendizagem criativo e reflexivo para o aluno.

Ou seja, é fundamental a aquisição do conhecimento baseada na reflexão sobre a prática docente, na (re)significação da própria linguagem com o aluno. Vivemos na sociedade da Informação e Comunicação que é imprescindível a ação construtiva e modificadora do processo pedagógico tanto do professor quanto da escola para que haja uma edificação consolidada do aprender no que tange a modificações dos sistemas educacionais. As tecnologias e o aumento exponencial da informação levam uma nova organização de trabalho, então, faz-se necessário a especialização dos saberes, a colaboração transdisciplinar e a interdisciplinar, o fácil acesso à informação e a consideração ao conhecimento como um valor preciso de utilidade de vida econômica.

“A tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver inserida num ambiente de aprendizagem desafiador. Não é por si só um elemento motivador. Se a proposta e trabalho não forem interessantes, os alunos rapidamente perdem a motivação”.(INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2001, p. 35).

Somente com a preparação dos professores e a motivação dos alunos é que poderemos ter o entendimento do significado de tecnologia, e suas modificações desejadas poderão ser alcançadas.

Mas como poderão ser alcançadas? De acordo com Almeida (1999), com uma reformulação na formação dos professores na área, tendo consciência de como se aprende e como se deve ensinar, em uma abordagem reflexiva e crítica. Neste contexto de mudanças, o professor precisa saber orientar os educandos sobre onde buscar informações, como tratá-la e como utilizá-la. Esse educador será o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho em grupo. Abrindo campo para uma nova postura do professor, sua criatividade no trabalho pedagógico, competências e habilidades.

A mediação só trará resultados qualitativos quando o professor estiver sustentando sua prática. Em uma formação continuada para que sua função seja um diferencial no papel de ensino da escola.

Segundo Perrenoud (2001, p. 62),

“O ofício de professor é adquirido em uma articulação entre as situações vividas (fictícias ou reais) e as teorias que tentam explicá-las através de uma generalização de processos. As formações que têm como eixo conceitos teóricos não apoiados verdadeiramente na realidade fazem com que o futuro professor não possa retomar tais conceitos posteriormente quando ele se situa em sua prática. Disso decorre uma grande distância entre a formação acadêmica que acaba revelando-se inútil e uma prática intuitiva que responde aos imprevistos e aos problemas do momento, dando, assim, a impressão de um eterno recomeçar.”

Quanto ao currículo a ser utilizado na formação de professores em Informática Educativa, vários autores afirmam que o mesmo não deve ser fechado, sem que haja uma discussão em que os formadores identifiquem as reais necessidades e habilidades que a informática poderá complementar e implantar nessa nova tecnologia como uma forma de inclusão ao saber digital que está presente constantemente no cotidiano do educando.

O MEC organiza e promove projetos para o curso educacional dos recursos computacionais. Dentre esses, destaco o Projeto PROINESP (Projeto de Informática na Educação Especial), que tem como objetivo contemplar escolas e instituições não-governamentais que atendem a pessoas com necessidades especiais com laboratórios de informática. Para tanto, forma em serviço os professores das respectivas instituições para fazerem uso pedagógico das TICs. O curso é desenvolvido por meio do ambiente de suporte à Educação a Distância. Ou seja, os professores fazem primeiro uma formação básica em Informática realizada presencialmente, para após darem continuidade ao mesmo, em um ambiente virtual (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

As transformações trazidas com a tecnologia leva-nos a buscar uma organização escolar (incluindo aqui o currículo na formação do professor), a atender também as necessidades da sociedade que procura um “novo” profissional que tange as expectativas teóricas e práticas, mas que principalmente esteja aberto a novas conquistas de aprendizagem que somente a mediação nos leva a ter.

Percebe-se que não há individualidade para formar um currículo e na aprendizagem, acontece apenas em conjunto, onde cada um desempenha o seu papel e este por si só é fundamental para que aconteça o verdadeiro resignificando de mediação e formação. Sendo que o produto final concebido será exclusivamente o desenvolver do aprender do aluno, por isso:

“é preciso estabelecer a articulação entre as disciplinas/atividades ditas de Educação e as ditas de Informática, evitando-se a sua fragmentação no tempo (seqüenciais) e no espaço (sala de aula x laboratório) [...] para que sejam alcançadas mudanças efetivas no processo ensino-aprendizagem, é essencial que o “professor de sala de aula” participe efetivamente da idealização e da implementação dessas mudanças. É preciso, ainda, que haja compreensão, por parte desse professor e dos demais envolvidos no processo educacional, de que a “aula” não aconteça apenas em sua sala, mas também – e principalmente – em espaços alternativos [...]” (ALMEIDA, 1999, p. 20-28).

Diante dessa situação, é importante o professor repensar sua prática e construir novas formas de ação que permitam não só lidar com a realidade, como também construí-la; à escola cabe a introdução das tecnologias e conduzir o processo de mudança da atuação do professor, que é o principal ator destas mudanças, para que possa capacitar o aluno a buscar corretamente

a informação em fontes de diversos tipos, como por exemplo

“A escola poderia se inspirar nesse modelo colaborativo e possibilitar aos discentes a coautoria acadêmica do ensino. Trabalhos de alunos seriam utilizados como material de sala, tornando-se fontes de consultas e de novas pesquisas. Assim como ocorre na Web, muitos temas geradores surgiriam das diversas demandas que emergem da convivência dos grupos sociais.” (CUNHA, 2019, p. 30)

É necessário também, conscientizar a comunidade escolar da importância da tecnologia para o desenvolvimento sócio cultural em um âmbito geral, fazendo uso do pedagógico dos recursos.

Observamos que a conexão entre tecnologias e conhecimentos estão vinculadas com nosso presente nas atividades em sala de aula. No nosso contexto social, por exemplo, as redes sociais digitais “tem um fluxo de interação nas redes e a construção, a troca e o uso colaborativo de informações mostram a necessidade de construção de novas estruturas educacionais.” (Kenski, 2012 p. 48). Projetos interdisciplinares podem ser ampliados e a interação, motivação entre os alunos é enriquecedora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste trabalho, podemos concluir que a utilização das tecnologias em sala de aula é um meio de proporcionar espaço e tempo de ação, reflexão, imaginação, criatividade, recriação e muitos outros benefícios contidos na prática pedagógica do professor. O trabalho pedagógico desenvolvido se mostra capaz de promover diferentes atividades que contemplem a construção de saberes, neste caso, melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita, formando usuários competentes no uso da língua, bem social essencial para todo o indivíduo participar ativamente na sociedade.

E neste seguimento pudemos observar que para que os professores possam trabalhar em uma educação coletiva e participativa, em pleno século XXI, diante dos recursos das tecnologias, é essencial que busque especializações e outros conhecimentos que sirva de base para novas perspectivas de aprendizado, bem como um estudo mais aprofundado de outras temáticas voltadas para o seu uso de forma a ampliar a gamificação da aprendizagem a no atendimento educacional, na perspectiva que a escola se faça envolvida coletivamente, no aprendizado de todos os recursos propostos.

Percebe-se que o aluno pode vivenciar as tecnologias existentes no mercado através da experiência e autogestão como suporte no auxílio que representa a possibilidade de trabalho, lazer e conhecimento, contribuindo assim para a formação de sua autonomia, desenvolvimento na capacidade de utilizar e apropriar-se dos recursos tecnológicos, além de promover a integração. “As novas experiências com os pares desafiam as crianças a dominarem novas habilidades cognitivas e sociais, para que seja assegurada sua maior liberdade de ação.” (Selau, 2007, p. 51) Por isso a importância do uso de computador nas escolas, onde os demais podem notificar a igualdade entre os alunos.

As plataformas de aprendizagem adaptativa é uma importante abertura de conhecimento digital na era da comunicação, onde os alunos têm a mesma chance e possibilidade de aprendizagem e mergulhar em novos conhecimentos tão interessantes quanto a maneira de produzir

textos em um quadro negro em uma sala de aula.

Encontramos muitas dificuldades inerentes ao ato de ensinar, ainda mais no quesito tecnológico. E muitas vezes caímos no lugar-comum. Não criando alternativas diferentes para utilizar e evidenciar a prática mediadora. Nesta prática educacional a oportunidade para professores e escola reavaliarem seus pontos de vista. Saírem das concepções pré-concebidas de como tais aluno aprenderão ou não aquilo que for ensinado. Trata-se de um convite para revermos as técnicas, filosofias e procedimentos que vimos utilizando. Para este grande desafio os educadores precisam recapacitarem-se profissionalmente a fim de transformar em realidade as potencialidades positivas dos alunos. Assim como Maria Celina Melchior (1999, p. 24), coloca-nos que “é necessário uma mudança de postura do educador frente a esse novo contexto, na busca por uma metodologia que atenda às individualidades e uma avaliação que reflita sobre o processo de aprendizagem”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. a arte do possível na formação do professor. mec/proinfo, 1999a. (coleção informática para mudança na educação).

\_\_\_\_\_. informática e formação de professores. mec/proinfo, 1999b. (coleção informática para mudança na educação).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em 02/09/21.

COLÉGIO INTERNACIONAL EMECE. disponível em: <https://www.emece.com.br/diferenciais/avaliacao-individualizada-geekie/> acessado em 06/09/21.

CUNHA, Eugênio. Educação na família e na escola: Tecnologias, inclusão e ensino. Rio de Janeiro. Wak editora, 2019.

GEEKIE GAMES. Plataforma Geekie Games, Como usar. Disponível em: <https://geekiegames.geekie.com.br/blog/como-usar-o-geekie-games/>. Acesso em 20/08/2021

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. – 8ª Edição. Campinas/ SP: Papirus, 2012.

MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação Pedagógica: Função e necessidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

TEIXEIRA, C. V., LIMA, K. M. R. Novas formas de aprendizagem: Utilização da plataforma adaptativa Geekie Games. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/57107.pdf>. Acessado em 20/08/21

SELAU, Bento. Inclusão na sala de aula. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Artmed, 2001

PRADO, M. E. B. B. O uso do computador na formação só professor: um enfoque reflexivo da prática

pedagógica. MEC/PROINFO, 1999. (Coleção Informática para Mudança na Educação).

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como? 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.



# Análise e reflexão do uso das tecnologias integradas à sala de aula

## Analysis and reflection on the use of technologies integrated to the classroom

**Solange Daufembach Esser Pauluk**

*Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação (Must University)*  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3651144411243508> e Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8087-2874>

**Paula da Silva Guedes**

*Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação (Must University)*  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1205570611165998> e ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6117-2349>

**Camila do Nascimento**

*Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação (Must University)*  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0876852775910757> e ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2667-8699>

**Carlos Alexandre Meira**

*Mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação (Must University)*  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5222398228452158> e ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9539-2224>

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.17

# Resumo

Cada vez mais a sociedade exige mudanças e uma nova postura na educação, com novas formas de ensino, que realmente façam a diferença na aprendizagem e na preparação de futuros profissionais. Refletir sobre a cultura digital em meio a grandes mudanças mundiais de comportamento, dentre elas a exigência de mudança de postura da educação em relação ao uso das tecnologias a serem integradas na sala de aula e fora dela, com isso é importante descrever sobre a influência tanto da sociedade da informação, quanto da sociedade do conhecimento nesse processo contínuo e evolutivo na aprendizagem. Assim questiona-se, até quando a educação vai esperar para desfrutar das contribuições da evolução tecnológica disponível para a mediação pedagógica de qualidade? Não seria também papel da escola preparar os estudantes para o seu uso consciente e para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a aprendizagem significativa? O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão bibliográfica, análise reflexiva sobre a cultura digital e a educação do século XXI, o uso do recurso gamificação, assim como a mudança de papel de todos os envolvidos para uma educação mais inclusiva e que transforme o aluno em protagonista de sua aprendizagem. Para a elaboração do presente paper foram realizadas pesquisas bibliográficas, para uma abordagem qualitativa, com revisão da literatura, assim como a utilização de livros, artigos e websites.

**Palavras-chave:** tecnologias educacionais. Integração. formação continuada. Inovação. aprendizagem.

# Abstract

Society increasingly demands changes and a new posture in education, with new ways of teaching that really make a difference in learning and in the preparation of future professionals. Reflecting on digital culture in the midst of major global changes in behavior, including the demand for a change in education's posture in relation to the use of technologies to be integrated in the classroom and outside it, it is therefore important to describe the influence both the information society, as well as the knowledge society in this continuous and evolutionary process in learning. Thus, the question is, how long will education wait to enjoy the contributions of technological evolution available for quality pedagogical mediation? Wouldn't it also be the school's role to prepare students for its conscious use and for the development of skills and competences necessary for meaningful learning? The aim of this study was to carry out a literature review, reflective analysis on digital culture and education in the 21st century, the use of the gamification resource, as well as the change in the role of all involved towards a more inclusive education that transforms the student in the protagonist of their learning. For the preparation of this paper, bibliographic research was carried out, for a qualitative approach, with literature review, as well as the use of books, articles and websites.

**Keywords:** educational technologies. Integration. continuing education. Innovation. learning.

## INTRODUÇÃO

Cada vez mais a sociedade exige uma nova postura na educação, com novas formas de ensino que realmente façam a diferença na aprendizagem e na preparação de futuros profissionais. O acesso cada vez mais viabilizado em todos os lugares por meios de dispositivos móveis, abre possibilidades de se buscar informações e assim incentivar a construção de novos conhecimentos e saberes.

Assim, se exige novos papéis de docentes, discentes e das instituições educacionais para poder lidar com a avalanche de novidades e mudanças exponenciais exigidas pelas novas demandas da sociedade em evolução e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, as chamadas TDICs<sup>1</sup> são um dos motivos. E até quando a educação vai esperar para desfrutar das contribuições da evolução tecnológica disponível para a mediação pedagógica de qualidade? É sabido que se deve ter cautela na inclusão em sala de aula, mas não seria também papel da escola preparar os estudantes para o seu uso consciente e para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a aprendizagem significativa? São muitas as questões a serem levantadas para o uso e a utilização das ferramentas tecnológicas em sala de aula.

O objetivo do presente estudo é realizar uma revisão bibliográfica, então faz-se necessária uma análise reflexiva sobre a cultura digital e a educação do século XXI, assim como a mudança de papel de todos os envolvidos na educação que todos esperam e a importância da utilização do recurso da gamificação em sala de aula. Uma educação mais inclusiva e que transforme o aluno em protagonista de sua aprendizagem.

Para a elaboração deste paper foram realizadas pesquisas bibliográficas, para uma abordagem qualitativa, com revisão da literatura, assim como a utilização de livros, artigos e websites para aprofundamento e levantamento de dados e de informações necessárias acerca do objetivo do tema proposto.

## TECNOLOGIAS INTEGRADAS À SALA DE AULA

Com o avanço da tecnologia, as plataformas de aprendizagem ganharam força e se tornaram essenciais dentro do processo de ensino e aprendizagem, visto o atual cenário de pandemia onde as aulas precisaram migrar para plataformas de ensino remoto. Foi diante deste cenário que a escola viu a necessidade de reconfigurar seu sistema de ensino, de aliar de uma vez por todas tecnologias e educação.

Não apenas a escola, mas os professores, agentes diretos da educação, tiveram que repensar suas metodologias, refletir suas práticas, para que possam orientar seus alunos em uma educação crítica, reflexiva e emancipadora. Corroborando com essa questão Gadotti (2002), afirma que o professor “deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento, um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador de aprendizagem”.

A escola é espaço de troca de saberes, é lugar de convivência, de partilha, todos os sujeitos envolvidos, desde professores, alunos e toda equipe pedagógica precisam estar em constante atualização, visto que quando falamos de educação falamos automaticamente de mudan-

<sup>1</sup> TDICs -Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação.

ça. Já vivenciamos muitas delas ao longo da história, a educação precisa ser pensada sempre como um corpo vivo, que sempre muda, e que quando não está na sua efetiva função de ensinar precisa buscar novas alternativas e novas metodologias de ensino.

As tecnologias servem para auxiliar na aprendizagem dos estudantes e traz inovações no sistema educacional, também traz qualidade para educação, assim como possibilita o suporte ao professor na ministração das aulas com novas metodologias e estratégias inovadoras. Ao qual segundo Kenski (2013, p.139), “as tecnologias garantem às escolas a possibilidade de se abrirem e oferecerem educação para todos, indistintamente, em qualquer lugar, a qualquer tempo”.

Do mesmo modo, fazer uso das novas tecnologias na sala de aula proporciona aulas mais interativas e dinâmicas, aumentando a motivação e interesse dos alunos, promovendo a cultura através da informação, comunicação e também auxiliando no desenvolvimento da sociedade.

A evolução tecnológica trouxe muitos benefícios ao sistema educacional compreendendo que a nova geração de estudantes pensa, aprende e domina as tecnologias e está sempre conectada. Ao fazer o uso das tecnologias dentro das instituições escolares é necessário fazer investimentos na infraestrutura física como também tecnológica, em consequência das novas práticas pedagógicas é necessário ser aplicadas o uso desses recursos tecnológicos em sala de aula.

Sabe-se que para se utilizar pedagogicamente as tecnologias é necessário antes de tudo pensar na formação dos professores, pois são eles, agentes mediadores do conhecimento com papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Essa formação precisa romper com modelos tradicionais e instrumentalistas que antes eram difundidos nas políticas públicas de formação de professores. Capacitá-los para incluir e usar as tecnologias em sala de aula, proporciona segurança para que possam elaborar e executar suas práticas pedagógicas. Segundo Tajra (2008, p.105), “Um dos fatores primordiais para a obtenção do sucesso na utilização da informática na educação é a capacitação do professor perante essa nova realidade educacional”.

Muitos professores têm receio de usar as tecnologias em sala de aula por não saberem utilizá-las, por não ter conhecimento suficiente, muitas vezes os docentes preferem não incluir as tecnologias na sala de aula por não saber como criar um planejamento pedagógico com a inclusão dos recursos tecnológicos, ou por não saberem projetar sua prática pedagógica que possam integrar as tecnologias a sua aula, fazendo com que os professores retornem a utilizar a forma tradicional de ensino.

A mediação das tecnologias integradas à sala de aula mostra as infinitas possibilidades das novas metodologias de ensino que dialogam com as teorias de aprendizagem existentes e como se dá este processo de ensino e aprendizagem no mundo contemporâneo. Sabendo que as teorias de aprendizagem estão cada dia mais sujeitas à suscetíveis mudanças nas práticas escolares, é preciso levar em consideração a tecnologia aplicada à sala de aula e como estas são importantes ferramentas em todo o processo de aprendizagem. Conforme Santos e Silva,

Na educação, as TIC devem favorecer o trabalho pedagógico no sentido de fortalecer e de atender as especificidades de uma formação voltada para o mundo do conhecimento, uma realidade que aspira indivíduos agentes, ativos e criativos. Pessoas que sejam capazes de tomar decisões, de desenvolver autonomia, de buscar resoluções frente a situações-

-problema, a lidar com grande gama de conhecimentos, de se adequar à provisoriade do contexto, enfim, às incertezas desta sociedade em constante mutação. (SANTOS e SILVA, 2018, p.15)

Essa mediação pedagógica deve ser realizada pelo docente com o intuito de proporcionar interação do aluno, participação, diálogo e respeito. No qual tanto professor quanto aluno aprendem e ensinam juntos. O professor é o mediador por construir junto o conhecimento e por estimular o processo de aprendizagem, é aquele que problematiza colaborando com o desenvolvimento do estudante. Portanto, a tecnologia não deve ser vista como inimiga, mas como aliada do professor.

Todos estes elementos inseridos nesta cultura digital reformularam uma nova maneira de ensinar e aprender, de compreender o mundo, e de adquirir conhecimento impactando significativamente na educação do século XXI.

Com a educação sendo mediada por tecnologias, o papel do professor já não é mais o de transmissor do conhecimento, mas o mediador do processo de ensino e aprendizagem, aquele que auxilia o aluno a chegar no objetivo dele, levando em conta suas necessidades, particularidades, sua individualidade no aprender e entender que todo esse processo se dá pela troca de saberes entre educador e educando. Assim, Lévy (1993) nos oferece a seguinte afirmação:” [...] as novas tecnologias, utilizadas como ferramentas pedagógicas nas escolas, redefinem a função docente, pois, agregam às práticas de ensino e aprendizagem, novos modos de acesso aos conhecimentos”.

O que pode-se notar com o passar do tempo é que a escola precisou se adaptar a esta realidade, professores e alunos passaram a ter um novo olhar sobre aprender e ensinar, como tudo o que se conhece passa por mudanças, com a escola não seria diferente. O professor, educador e toda equipe pedagógica que estiver pronta para lidar com estas mudanças, tende a avançar em conjunto. Enxergar na tecnologia uma possibilidade de mudança do espaço da escola.

Recebe-se nas escolas uma nova geração que já conhece a tecnologia desde que nasceu, não se pode parar no tempo, é importante a atualização profissional, formação continuada dos envolvidos no processo. A mudança que todos querem ver no mundo, começa pela escola.

As tecnologias servem para auxiliar na aprendizagem dos alunos e trazem inovações para a educação, permitindo aos alunos ter acesso a materiais de qualidade com o uso dos recursos digitais, equidade de ampliação de acesso, como também dar suporte ao professor na ministração das aulas com novas metodologias e estratégias inovadoras. Segundo Kenski (2013, p.139), “as tecnologias garantem às escolas a possibilidade de se abrirem e oferecerem educação para todos, indistintamente, em qualquer lugar, a qualquer tempo”.

A educação do século XXI é marcada pelas características de liberdade e autonomia ofertada aos alunos com o uso dos recursos tecnológicos, permitindo ao aluno ter diversas experiências diferenciadas dentro e fora da escola. É importante frisar que vive-se em uma cultura digital onde tudo acontece de forma rápida, inclusive a comunicação, e a educação do século XXI também tem seus desafios. Ensinar é um processo complexo que exige várias mudanças e por isso precisamos estar sempre atualizados.

Diante disso, é preciso compreender que mesmo com todos os recursos tecnológicos o

professor jamais será substituído, os recursos tecnológicos não tem como objetivo substituir o docente mas de auxiliar, enriquecer ainda mais as práticas pedagógicas ofertando ao aluno uma experiência diferenciada de aprendizagem.

## ANÁLISE E REFLEXÃO DO USO DAS TECNOLOGIAS INTEGRADAS À SALA DE AULA

Refletir sobre a cultura digital em meio a grandes mudanças mundiais de comportamento, dentre elas a exigência de mudança de postura da educação em relação ao uso das tecnologias a serem integradas na sala de aula e fora dela, com isso é importante descrever sobre a influência tanto da sociedade da informação, quanto da sociedade do conhecimento nesse processo contínuo e evolutivo na aprendizagem.

Coutinho e Lisbôa (2011, p. 3), escolhem a definição de Castell (1999), para definir o conceito de sociedade da informação, onde “as tecnologias assumem um papel de destaque em todos os segmentos sociais, permitindo o entendimento da nova estrutura social – sociedade em rede”, em que Castells (*apud* COUTINHO E LISBÔA, 2011, p. 3), confirma que “a geração, processamento e transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder” quando a tecnologia da informação se transforma em ferramenta de manipulação de informação e construção do conhecimento.

Assim, Netto (2017, p. 3), descreve que,

Uma das grandes marcas da sociedade contemporânea tem sido o uso de tecnologias digitais. O acesso à informação por meio de dispositivos móveis conectados à internet viabiliza o contato com diferentes tipos de conteúdo e formas de comunicação, abrindo novas possibilidades para a construção do conhecimento. Essas características têm moldado a chamada sociedade da informação e do conhecimento, que se caracteriza por mudanças aceleradas, múltiplos espaços de comunicação, atividades colaborativas e conectadas em rede. (NETTO, 2017, p. 3)

Ainda segundo Netto (2019, p. 4), é sabido que “a informação constitui a base do conhecimento”, mas que esse acesso à informação não garante a produção do conhecimento e que “para definir sociedade do conhecimento é necessário processar a informação que se tem disponível de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a inventividade para desencadear ações de transformação”, ou seja, é preciso que as pessoas tenham capacidade para modificar, aprender e transformar todo o processo educativo ser protagonista de sua aprendizagem.

A escola ainda é lugar de longínquas práticas tradicionais, mas que aos poucos mostra ter mais engajamento a mudanças pedagógicas voltadas à realidade dos estudantes. Aos poucos se vê o uso das tecnologias digitais por excelentes professores, que buscam modificar suas práticas, inovando e despertando o interesse dos seus alunos para uma aprendizagem mais significativa, protagonista e autônoma, desenvolvendo estratégias para o despertar do pensamento crítico, criativo e inovador. O que é confirmado por Coutinho e Lisbôa (2011, p. 6)

A finalidade dos sistemas educacionais em pleno século XXI, será pois tentar garantir a primazia da construção do conhecimento, numa sociedade onde o fluxo de informação é vasto e abundante, e em que o papel do professor não deve ser mais o de um mero transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem. Uma aprendizagem que não acontece necessariamente nas instituições escolares, mas, pelo contrário, ultra-

passa os muros da escola. (COUTINHO e LISBÔA, 2011, p. 6)

As autoras destacam o papel importante do professor, mas é preciso também incluir todos os envolvidos no processo educacional como os estudantes, seus familiares, as instituições educacionais e mantenedoras a terem ciência do seu significado nesse processo, mas também ultrapassar os limites territoriais da escola nos mais diversos contextos se utilizando da internet.

Os estudantes estão grande parte do seu tempo conectados, são interativos e buscam informações em todos os meios digitais possíveis, são parte da cultura digital, mas Netto (2019, p. 3) chama a atenção onde, “gerar significados e aplicação para apresentação de propostas de soluções e análises dependerá do docente, que precisará apoiar os estudantes e mediar a construção do conhecimento”, assim o papel do professor passa a ser mais de mediador e orientador para conduzir estes alunos com mais autonomia para garantir a construção de conhecimento de forma crítica e consciente do uso das TDICs.

Portanto, investir em infraestrutura física e de rede lógica é somente uma parte da solução dos problemas, é necessário se buscar excelentes formações continuadas, planejamentos bem estruturados e um currículo pedagógico muito bem escrito e abrangente, Moran (2012, p. 23) coloca que “o currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado”, e o mais importante, ter o entendimento por parte do docente da integração das tecnologias na educação, como descreve Netto (2019, p. 5), “precisa ser compreendida como uma evolução dos processos de ensino e aprendizagem para auxiliar as pessoas que vivem em um contexto cada vez mais conectado às tecnologias digitais,” ou seja “com novas relações com o conhecimento”, por isso todos os envolvidos, principalmente professores e instituições precisam compreender essa mudança de postura como uma evolução e isso gera novos comportamentos, oportunidades e significados para a aprendizagem.

Moran, Masetto e Behrens (2012, p. 30-31), destacam quatro atuações do papel do professor orientador/mediador: (1) Orientador/mediador intelectual; (2) Orientador/mediador emocional; (3) Orientador/mediador gerencial e comunicacional; e (4) O Orientador ético, e ainda complementam essa atuação quando “realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo”, ou seja, está sempre aprendendo a aprender com suas pesquisas e práticas diárias juntamente com reflexões e formações realizadas continuamente.

O que se exige do estudante do século XXI é que tenham competências e habilidades para que saibam resolver e lidar com as diferentes situações e resolução de problemas eficazmente, independentemente no papel ou função a ser desempenhado, para isso o professor deve se preparar e possibilitar estratégias pedagógicas inovadoras com o uso das tecnologias. Segundo um estudo da National Research Council (*apud* GOMES, 2012, para. 4-5), as competências a serem ensinadas aos estudantes são divididas em 3 domínios: (1) cognitivo “envolve estratégias e processos de aprendizado, criatividade, memória, pensamento crítico”; (2) intrapessoal “relação com a capacidade de lidar com emoções e moldar comportamentos para atingir objetivos”; e (3) interpessoal “envolve a habilidade de expressar ideias, interpretar e responder aos estímulos de outras pessoas”.

Sobre as habilidades a serem desenvolvidas, a BNCC<sup>2</sup> (2017, p. 29), deixa claro que elas “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”, onde Viegas (2021, p. 14), descreve as habilidades como, “aplicação

<sup>2</sup> BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa. Simplificando bem, é o aluno saber fazer”, o que Netto (2017, p. 6), categoriza em quatro domínios: cognitivas, sociais, emocionais e éticas, mas para que isso ocorra é importante destacar novamente o papel de todos os envolvidos nesse processo de aprendizagem para que sejam desenvolvidas tais competências e habilidades para formar o cidadão para o século XXI.

As tecnologias sozinhas não resultam em aprendizagem significativa, e muito menos em conhecimento, portanto, a escola é sim lugar para se trabalhar com um pensamento crítico e reflexivo sobre o uso e utilização das TDICs para preparar esse novo cidadão para o seu futuro.

Tavares (2003, p. 56), cita David Ausubel (1980, 2003), em que 1960 propôs a Teoria de aprendizagem significativa, em que “ênfatisa a aprendizagem de significados (conceitos) como aquela mais relevante para seres humanos” ressaltando “que a maior parte da aprendizagem acontece de forma receptiva e, desse modo, a humanidade tem-se valido para transmitir as informações ao longo das gerações”, e ainda descreve os três requisitos essenciais que são a “oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver”, ou seja, a escola precisa conectar e relacionar o que se aprende na escola com aquilo que seus estudantes já sabem, convivem e exploram fora da escola.

E com isso temos as TDICs que já fazem parte do mundo dos estudantes, do seu futuro e de sua aprendizagem, o que a escola precisa é incluí-las em seus currículos, planejamentos, práticas diárias e nas formações continuadas.

Com a pandemia de covid-19, a educação teve que mudar suas metodologias e práticas mais ativas de aprendizagem, incluindo seus estudantes nessa nova realidade educacional, mas ainda se observou a exclusão digital espalhada por todos os cantos mundiais, no Brasil escolas rurais e aquelas mais afastadas das grandes cidades, tiveram que adotar as redes sociais, principalmente o uso da ferramenta WhatsApp para atender seus alunos em lugares remotos que não há conexão e sinal de internet e voltar com as transmissões pelas TVs com canais digitais educativos para levar conteúdos escolares. Com tudo isso, ficou mais evidente a falta de preparo por parte dos professores e das instituições públicas de ensino, mas principalmente do básico, de infraestrutura físicas e lógica adequadas para se garantir o mínimo de inclusão digital aos estudantes mais necessitados.

Mesmo com boas estruturas educacionais, foi observado durante a pandemia a corrida por formações e tutoriais sobre o uso das TDICs na educação por diversos professores em diferentes níveis de ensino. E não só isso, por entendimento da importância das metodologias ativas de ensino com o uso das tecnologias em sala de aula, tanto para o presencial como no ensino remoto, inclusive focando na aprendizagem do retorno das aulas presenciais e para o atendimento de todos os estudantes independentemente de como ele estiver.

Se de um lado observa-se uma quantidade enorme de estudantes totalmente conectados, de outro se tem aqueles que não possuem nada e que a escola é o lugar de mediação/o-orientação das diversas TDICs, e ter o compromisso de incluir aqueles que não tem possibilidade de ter seu acesso ao mundo digital.



## GAMIFICAÇÃO: TECNOLOGIA INTEGRADA À SALA DE AULA

Os jogos em sala de aula podem ser utilizados como recurso pedagógico que leva a criança a experimentar a vida, a resolver problemas e a desenvolver sua socialização. Também são essenciais para o seu desenvolvimento, aumentando capacidades importantes como a atenção e o comportamento, além da aplicação da interdisciplinaridade dos conteúdos.

O jogo possui qualidade social de alegria, troca entre adultos e crianças, através de adaptações recíprocas e a descoberta de significados compartilhados. Essa qualidade social se mantém também mais adiante, seja quando a criança amplia a sua atenção ao mundo dos objetos, seja quando começa a compartilhar a sua própria brincadeira. (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 221).

Quando o educador inclui uma atividade lúdica como, por exemplo, um jogo, essa atividade deve ser um auxílio eficiente para alcançar uma finalidade na proposta pedagógica desse educador (MACHADO, 1994). Os jogos e as brincadeiras são formas de motivar as crianças, são maneiras de impulsionar e permitem estimular o pensamento e a organização entre o tempo e o espaço, o raciocínio lógico entre outras.

Ensinar utilizando os jogos e as brincadeiras torna o ambiente de ensino mais divertido e interessante, faz com que o aluno desperte o seu interesse em participar das atividades. Aprender jogando ou brincando é uma forma mais simples de assimilar a realidade. Pois jogos digitais e pedagógicos criam um ambiente aconchegante para o aluno, despertando-o ao ensino e à aprendizagem.

Para que os professores consigam trabalhar utilizando jogos e brincadeiras é muito importante que eles desenvolvam estratégias para despertar o interesse da criança. É preciso que o trabalho em equipe seja um dos pontos principais, valorizando a troca de ideias, ensinando os estudantes a respeitarem uns aos outros proporcionando a sua socialização.

O envolvimento da criança com jogos e brincadeiras contribui para a formação de habilidades sociais como: cooperação, senso de responsabilidade e de justiça, respeito, e respeito às regras. Com a formação dessas habilidades as crianças aprendem a lidar com limites, regras e ter o senso de como funciona a sociedade.

Piaget (1971), ressalta que os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são os meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Ele reafirma que para a criança manter o seu equilíbrio com o seu mundo, ela necessita brincar, jogar, criar e inventar.

Nesta perspectiva, Kishimoto (1999), argumenta "que todo jogo só tem existência dentro de um processo metafórico que permite a tomada de decisões do jogador". Pode-se deduzir que cabe à educação desenvolver a imaginação da criança, levando-a tanto a trocar de materiais, como a produzir novidades através do emprego de seus próprios recursos criadores; sempre buscando novos sites e aplicativos com estratégias ao seu planejamento escolar.

Os estudos de Wallon (1981, p. 78), são enriquecedores neste sentido, o jogo é um meio, para a solução de problemas em relação à aprendizagem, portanto os jogos bem elaborados estimulam o raciocínio lógico da criança com dificuldades na aprendizagem. Segundo o mesmo autor, o jogo desempenha um papel importante na sua evolução psíquica, pois "as regras do jogo são muitas vezes a organização do acaso e compensam assim o que o simples exercício das aptidões poderia ter de demasiado regular e de demasiado monótono". Para ele "não sabe

brincar quem quer, nem quando se quer". (WALLON, 1981, p. 85).

A autora Kishimoto (2005, p. 56) afirma que: "a infância é também a idade do possível. Portanto, pode-se projetar sobre ela a esperança da mudança, de transformação social e de renovação moral".

Pode-se então, concluir que as atividades lúdicas são inerentes ao processo aprendizagem das crianças ligadas aos princípios pedagógicos, da colaboração, da aprendizagem, dos movimentos, da coordenação entre outros. E o jogo ajuda a criança no seu desenvolvimento motor e a desenvolver sua habilidade motora. Permitindo também o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Crianças entre quatro e seis anos se limitam às normas simplificadas. Mesmo assim, em inúmeras situações elas quebram as regras, o que não fazem por querer. Mas, por não conseguirem se recordar de todas as normas que consubstanciam o jogo. Por essa esteira, neste período a criança não valoriza a competição, pois não tem ideias definidas por completo. Regularmente a criança joga para vencer ou levar vantagem sobre os amigos, pelo simples prazer da atividade. O professor deve procurar não despertar o sentimento de competição acirrada, aproveitando essa disposição natural da criança para jogar pelo simples fato de jogar. Além disso, deve selecionar jogos simples, com poucas regras, para serem praticadas pelas crianças que estão nesta fase de desenvolvimento. A interação social precisa ser incentivada, dando-se destaque às atividades de linguagem, aos jogos voltados à coletividade, mesmo sendo através de aplicativos que demonstram o papel do cidadão em formação e no futuro como ser até de maneira digital.

Para entender mais um pouco sobre o lúdico na escola é preciso compreender primeiramente que cada tipo de jogo é correspondido para cada faixa etária.

(...) o jogo funcional possibilita o aluno a prática das atividades naturais (correr, rolar, saltar, lançar, etc.) pelo simples prazer de utilizar seu corpo, essa forma de jogo corporal é importante para o equilíbrio emocional e para estimular as funções fisiológicas, as quais as crianças têm pouca oportunidade de solicitar em razão da vida atual. (KISHIMOTO, p.23, 1998).

Segundo Kishimoto (1998), saber diferenciar o jogo, o brinquedo e a brincadeira não são tarefa tão fácil assim. Tanto o jogo quanto a brincadeira têm maneiras diferentes de serem entendidos. Através dos jogos, brincadeiras e brinquedos o educando desenvolve a imaginação, a compreensão cultural; explora habilidades motoras e sociais e contempla as competências cognitivas e interativas, isso em uma atividade física ou digital.

O aluno precisa brincar para se relacionar com o ambiente no qual está inserido, possibilitando se expressar e aprender. Ao brincar, o mesmo sente prazer de poder transformar, modificar, criar e desenvolver diversos recursos para o seu desenvolvimento. Tornando-se um adulto crítico e equilibrado. Como, por exemplo, em jogos de construção onde o aluno terá como base quantidades, variedades de objetos e com isso será construído o saber através da tecnologia. Bem como, desenvolvendo conceitos básicos da matemática e da geografia em relação ao espaço, entre outras matérias.

Ainda, de acordo com Kishimoto (1998), o jogo simbólico pode transformar o organismo da criança na medida em que, agindo num mundo imaginário, ela possa satisfazer todos os seus desejos, sair e trazer certas situações para a realidade.

Segundo a BNCC, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BNCC, 2017, p.40). Nesse contexto, entende-se como campo de experiência, as situações vividas pelas crianças, de modo que estas possam ser utilizadas como canal de ensino. Os campos de experiência, conforme a BNCC se subdividem em: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Como se observa os campos de experiência, percebe-se que muitas situações são plenamente possíveis à inserção de métodos lúdicos quando da sua exploração, cabendo ao professor, na condição de norteador, vislumbrar quais as melhores e as mais adequadas metodologias para cada campo, trazendo a tecnologia como ferramenta facilitadora do saber.

Assim, com base no paradigma da gamificação por meio dos jogos sob a perspectiva educacional e seus princípios pedagógicos, foi percebido que modelos de ensino cujo planejamento e métodos sejam bem empregados, com o reconhecimento pelo profissional educacional com sua devida importância, tais modelos garantem a otimização e grande possibilidade de sucesso no âmbito dos processos de ensino, procurando reduzir ao máximo os desvios finalísticos proporcionados pela educação envolta do componente lúdico, vivida hoje no seio pedagógico.

Nessa esteira, não há dúvidas quanto à importante figura do educador no papel supracitado. Devendo este se abster de fraquezas e de desmotivações, tomando para si o seu real papel e detendo o conhecimento de sua própria importância para o preparo das futuras gerações. O mesmo deve ser dotado de iniciativa, de flexibilidade e de adaptabilidade e, sobretudo, saber utilizar-se de todos os métodos a ele disponíveis como forma de materialização de seus conhecimentos, abrangendo o máximo de sentidos possíveis para alcançar, enfim, a máxima do processo educacional. A tecnologia é mais uma ferramenta facilitadora deste processo educacional, onde a aula ficará mais dinâmica e inovadora, facilitando o processo do ensino e de aprendizagem.

Diante do exposto, acredita-se na necessidade de uma maior atenção à gamificação, por ser um caminho ainda pouco trilhado por professores em seu processo de ensino para boas aprendizagens. Assim como, pelo fato de promover outros resultados diferentes dos provenientes de práticas tradicionais, o que revela a pertinência deste modo de perceber a educação. Seus recursos atrelados ao campo das Metodologias Ativas de ensino podem vir a se tornar um grande aliado para as instituições de ensino como um todo; fomentando a atração, o engajamento e a motivação de alunos em seus processos de aprendizagens nos diversos níveis de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um mundo exponencialmente em evolução e que se exige da escola uma nova postura em ensino e aprendizagem, se vê ainda os descasos sociais, a falta de estruturas e investimentos por partes das mantenedoras, mas também sofre com a falta de preparo para lidar com a nova realidade totalmente conectada e interativa.

A escola precisa estar preparada para preparar seus estudantes para lidar com essa

cultura digital dessa nova sociedade do século XXI, a pandemia veio para mostrar e tirar da zona de conforto e mostrar que é preciso e é necessário mudanças e investimentos, força de vontade e atitudes inovadoras.

Os estudantes precisam ser orientados e mediados a utilizar as diferentes TDICs de forma consciente reflexiva, crítica, autônoma e ativa de como usá-las no seu dia a dia, sendo preparados para seu futuro, incluindo competências e habilidades básicas para enfrentar suas dificuldades, solucionar diferentes problemas, assumindo funções com responsabilidades.

E o professor ter ciência de seu bom preparo com formações e da importância do uso das tecnologias em sua prática pedagógica diária, ele é o principal ator para transformar a aprendizagem significativa, inclusiva, inovadora e transformadora na vida de seus estudantes, preparando-os para esse mundo exponencial, culturalmente digital e para a nova realidade educacional do século XXI.

Por fim, o educador deve saber utilizar de todos os métodos a ele disponíveis como forma de materialização de seus conhecimentos, abrangendo o máximo de conhecimento possível, assim como o conhecimento de mundo dos próprios discentes para alcançar, enfim, a máxima do processo educacional. Nessa perspectiva os princípios tecnológicos serão ferramentas que servirão de escopo para elaboração de todos seus processos educacionais como apoio para difundir o saber e abrir o mundo para novas possibilidades ao processo do ensino e aprendizagem.

É aprender a aprender sempre.

## REFERÊNCIAS

Livro

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Manual da educação infantil: abordagem reflexiva. 9º Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Gadotti, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre. Artes Médicas Editora, 2009.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias. São Paulo - SP: Papyrus Editora, 2013.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LEVY. P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, 1993.

MACHADO. M. M. O brinquedo-sucata e a criança. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1994.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 19 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PIAGET, J. A formação social do símbolo na criança. Rio de Janeiro, 1971.

Tajra, Sanmya Feitosa. Informática na educação (7ª ed.). São Paulo - SP: Érica, 2008.

Wallon, Henri. A evolução psicológica da criança. 70 ed. São Paulo: Martins, 1981.

#### Capítulo de Livro

SANTOS, A.; SILVA, M. O uso dos recursos tecnológicos na educação municipal de piripiri-pi. In Educação no século XXI (1st ed., pp. 07 – 19). Belo Horizonte - MG: Editora Poisson, 2018.

#### Artigo / Periódico

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. [Online] Revista de Educação, v. 18, n. 1, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/14854> Acesso em: 03 out. 2021.

NETTO, C. M. Sociedade da informação e do conhecimento e a educação. [e-book] Flórida: Must University, 2017.

NETTO, C. M. (2017). Novos papéis para os atores do cenário educacional. [e-book] Flórida: Must University, 2017.

NETTO, C. M. (2017). Desenvolvimento de competências e habilidades para o século XXI. [e-book] Flórida: Must University, 2017.

TAVARES, R. (2003). Aprendizagem significativa. 2003. Disponível em: [http://www.projetos.unijui.edu.br/formacao/\\_medio/fisica/\\_MOVIMENTO/ufpb\\_energia/Textos/ASConceitos.pdf](http://www.projetos.unijui.edu.br/formacao/_medio/fisica/_MOVIMENTO/ufpb_energia/Textos/ASConceitos.pdf) Acesso em: 08 out. 2021.

#### Legislação, documento jurídico

BRASIL. Ministério da Educação (2017). BNCC: Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasil, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 09 out. 2021.

#### Internet

GOMES, P. Conheça as competências para o século 21. [Online]. Porvir, 2012. Disponível em: <https://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/> Acesso em: 09 out. 2021.

Viegas, A. Competências e habilidades no ensino: o que são e como aplicá-las. [Online]. Somos/Par – Plataforma Educacional, 2021. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/> Acesso em: 09 out. 2021.

## AGRADECIMENTOS

A todos os envolvidos na escrita e produção do presente trabalho. Principalmente aos nossos familiares, que sempre nos apoiam em todos os momentos.

# As tecnologias integradas e os seus benefícios em sala de aula

## Integrated technologies and their classroom benefits

**Alessandra Aparecida da Silva**

*Graduação Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade de Mogi das Cruzes. Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. MBA em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais (EaD) pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Centro Paula Souza – CEETEPS e Faculdade de Tecnologia de São Paulo – FATEC. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.  
<http://lattes.cnpq.br/1905471979696601>*

**Erika Thissianne Pereira Capitulino Bringel**

*Bacharel em Enfermagem pela Faculdade de Juazeiro do Norte- FJN. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Metodologia do Ensino em Educação Básica. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.  
<http://lattes.cnpq.br/2923390547169794>*

**Liliana Bernardo de Oliveira Onofre**

*Licenciada em Ciências para o Primeiro Grau - Habilitação em Matemática Segundo Grau (FAFI). Especialização em Planejamento Educacional (UNIVERSO). Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.*

**Mara Alice Braulio Costa**

*Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário-UNISEB; Licenciatura em Letras – Português/Inglês – Centro Universitário –UNISEB. Especialização em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pela Faculdade de Educação São Luís; Especialização em Tecnologias e Educação a Distância pela Faculdade de Educação São Luís. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.18

# Resumo

A educação torna-se progressivamente mais desafiadora para os docentes, de modo que eles devem se apropriar do diálogo com as tecnologias, para criar situações de reflexão, interação e participação dos discentes, de forma que possam mediar os conhecimentos a serem introduzidos em suas aulas, tornando seus discentes os interlocutores desses atos de comunicação. Este artigo tem por objetivo apresentar as tecnologias integradas à educação e os seus benefícios em sala de aula, que promovem a melhoria do ensino aprendizagem e melhor aproveitamento da aula, com adaptação de metodologias e técnicas pedagógicas, beneficiando os docentes na aplicação da sua prática pedagógica e os discentes na assimilação dos conteúdos curriculares. A discussão sobre os benefícios das tecnologias integradas à educação, ressalta a importância de o docente escolher e aplicar corretamente a tecnologia em sua sala de aula, observando o conhecimento prévio do discente, para que o processo de ensino aprendizagem se torne motivador e desafiador, sempre pautado no perfil cognitivo do discente.

**Palavras-chave:** tecnologias integradas. educação. prática pedagógica.

# Abstract

Education becomes progressively more challenging for teachers, so they must take ownership of the dialogue with technologies, to create situations of reflection, interaction and participation of students, so that they can mediate the knowledge to be introduced in their classes, making their students the interlocutors of these acts of communication. This article aims to present the technologies integrated into education and their benefits in the classroom, which promote the improvement of teaching learning and better use of the classroom, with adaptation of pedagogical methodologies and techniques, benefiting teachers in the application of their pedagogical practice and students in the assimilation of curricular contents. The discussion about the benefits of integrated technologies in education highlights the importance of teachers choosing and correctly applying technology in their classroom, observing the student's prior knowledge, so that the teaching-learning process becomes motivating and challenging, always based on the cognitive profile of the student.

**Keywords:** integrated technologies. education. pedagogical practice

## INTRODUÇÃO

A educação torna-se progressivamente mais desafiadora para os docentes, de modo que eles devem se apropriar do diálogo com as tecnologias, para criar situações de reflexão e participação dos discentes, de forma que possam mediar os conhecimentos a serem introduzidos em suas aulas, para que seus discentes sejam os interlocutores desses atos de comunicação.

Os processos educacionais têm passado por inúmeras mudanças, sobretudo no que tange a inserção de ferramentas digitais para promoção ao de aprendizagem, (CARMO *et al.*, 2019, p.1342), conseqüentemente os discentes não são os únicos que se beneficiam com o uso de tecnologias integradas às aulas, pois os docentes podem ter um maior controle do aprendizado de suas turmas durante todo o período letivo.

Os docentes devem trazer para as salas de aula recursos tecnológicos, tornando essa inserção amigável com a sua prática docente, pois a maioria dos discentes são usuários ativos de tecnologia e podem contribuir e opinar sobre maneiras de utilizar e integrar as tecnologias à sala de aula.

Com o auxílio de software, os docentes conseguem antecipar dificuldades que os discentes podem apresentar com determinada componente curricular, permitindo um planejamento mais direcionado que possibilita a elaboração de planos de aula baseados no perfil de aprendizagem de cada discente.

Por conseguinte, este artigo tem por objetivo apresentar as tecnologias integradas e os seus benefícios em sala de aula, que promovem a melhoria do ensino aprendizagem e melhor aproveitamento da aula, com adaptação de metodologias e técnicas pedagógicas.

## AS TECNOLOGIAS INTEGRADAS E OS SEUS BENEFÍCIOS

Sabemos que a internet não é a única tecnologia disponível para a mediação pedagógica, mas é notável que a utilização dela para fins pedagógicos trouxe novas possibilidades de trabalhar a comunicação entre os processos relacionados ao ensino com a aprendizagem.

A possibilidade da inserção de conteúdos curriculares atrativos através do uso de ferramentas interativas e da interação, deve ser também encarado como um desafio também para os docentes, que devem sair da sua zona de conforto, e observar a necessidade cotidiana de apresentar de novas maneiras para informação de forma construtiva para os discentes.

O conteúdo das aulas passa a ser muito mais interessante e chamativo, se o docente integrar em suas aulas tecnologias, conforme afirmam (COSTA; GRASEL, 2019, p. 545) “atualmente, uma das formas de suscitar a curiosidade dos educandos é por meio da inclusão de jogos digitais nas salas de aula”.

### Algumas tecnologias que estão sendo implementadas à educação

Além de colaborar com o ensino aprendizagem, a tecnologia integrada a educação permite a aproximação dos discentes com seus pares, promove a motivação e principalmente contribui para o raciocínio lógico. Neste sentido, ela deve ser utilizada de maneira planejada e



orientada, fazendo que os docentes possam observar qual ferramenta tecnológica deve ser ou não implementadas as suas aulas. Atualmente dispomos várias ferramentas tecnológicas, que quando usadas com assertividade podem transformas os métodos de ensino, das quais destaco:

- Cloud Computing (computação na nuvem) é considerada uma das principais tecnologias que vêm sendo utilizadas nas instituições de ensino. Diferentemente de tecnologias como ambientes virtuais de ensino, onde disponibilizam conteúdos programáticos, links para postagens de atividades a serem entregues virtualmente, avisos gerais, videoaulas e conteúdos complementares, a cloud computing oferece recursos como a interação em tempo real utilizando e-books, infográficos, vídeos, como também provoca a troca de conhecimentos, experiências e o intercâmbio de ideias com estudantes de outras nacionalidades;

Figura 1 – Exemplo de Cloud Computing



Fonte: <https://pixabay.com/pt/illustrations/envio-on-line-internet-arquivos-3406226/> (2021)

- Gamification é o uso da mecânica dos jogos para transformar os conteúdos a serem abordados em desafios para os discentes, de modo que eles se tornem mais atrativas. O uso da gamificação na sala de aula, pode ser adotado tanto online onde os discentes em um ambiente virtual controlado pelo docente, fazem uso dos mais variados recursos de vídeos, áudio, entre outros, como pode ser utilizado na forma offline, sempre planejando conteúdos e atividades desafiadoras para os discentes, de modo que eles podem ganhar pontos, passar fases e derrotar inimigos, como afirmam Costa e Grasel (2019, p. 545) “os educadores podem e devem buscar jogos que podem ser usados como material de apoio em suas disciplinas ou até criar seus próprios jogos”;

Figura 2 – Exemplo de Gamification



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/rabiscar-educacao-texto-ler-letras-921254/> (2021)

- Lousa interativa, com um sistema touch screen, a tela sensível ao toque, possui uma central multimídia com sistema operacional completo, permite aos docentes apresentar os conteúdos curriculares de forma dinâmica e objetiva;

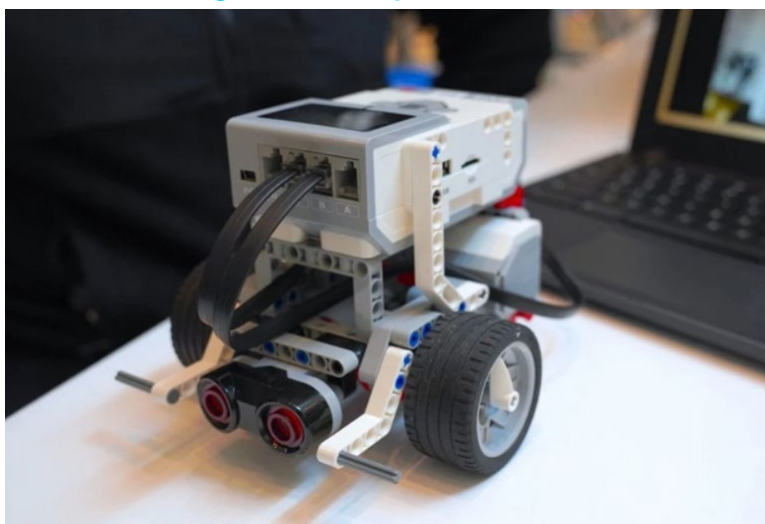
Figura 3 – Exemplo de Lousa interativa



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/professor-propriedade-3765909/> (2021)

- Robótica, essa tecnologia permite que por meio de atividades práticas e lúdicas, estimular o aprendizado investigativo, a criatividade, a intuição e a lógica;

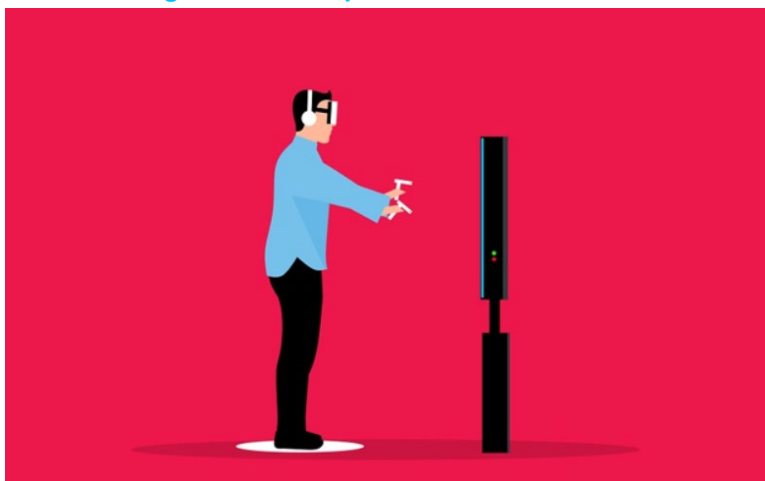
Figura 4 – Exemplo de robótica



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/lego-robô-robótica-máquina-4504048/> (2021)

- Realidade virtual, esse recurso proporciona a imersão total do ambiente simulado, com experiências de efeitos visuais e sonoros, podendo o discente interagir ou não com o que vê ao seu redor, dependendo das possibilidades do sistema utilizado;

Figura 5 – Exemplo de realidade virtual



Fonte: <https://pixabay.com/pt/vectors/realidade-virtual-jogando-homem-5712171/> (2021)

- Realidade aumentada, atribui a interação entre o mundo físico e os ambientes virtuais, por exemplo, o uso das etiquetas QR Code em museus, permitindo o acesso a informações mais detalhadas da obra observada. Em uma instituição de ensino, os docentes através de softwares específicos podem planejar seus conteúdos e espalhar QR Code por sua sala de aula, para proporcionar aos discentes o acesso a informações complementares para a execução de uma determinada atividade, provocando assim a curiosidade do discente em saber o que se tem mais a aprender.

Figura 6 – Exemplo de realidade aumentada



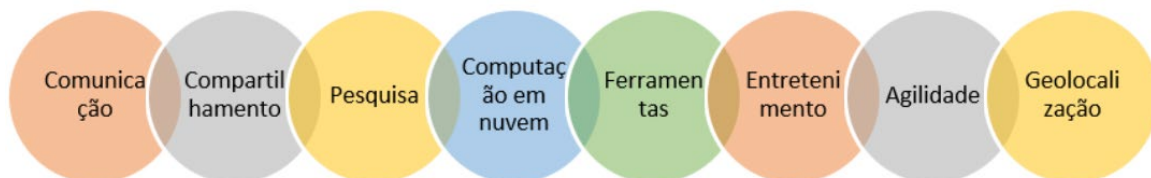
Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/celular-smartphone-1875813/> (2021)

O uso didático, consciente, responsável e de qualquer dessas tecnologias na sala de aula, tem facilitado a prática docente e potencializado os processos de ensino-aprendizagem.

## Os benefícios do uso das tecnologias integradas à educação

Antes de apropriar-se dos benefícios os discentes devem estar receptivos e com expectativas favoráveis ao receber o conteúdo a ser trabalho ou a atividade a ser desenvolvida, conforme afirma Schuytema (2017, p. 8) “antes de viver uma experiência lúdica verdadeiramente divertida, você precisa estar preparado para recebê-la”.

Figura 7 – Alguns benefícios do uso das tecnologias integradas à educação



Fonte: Autoria própria (2021)

Por isso, a aplicabilidade do uso das tecnologias integrada à educação deve ser norteadas para tornar as aulas mais atrativas e facilitadoras, tanto para o trabalho docente quanto para o entendimento discente. Os benefícios oriundos dessa integração são muitos, dos quais destaco:

- Comunicação sem fronteira e com compartilhamento de informações com seus pares ou discentes da mesma ou de outras instituições de ensino;
- Fomento à pesquisa, que através de atividades desafiadoras os discentes sentem a necessidade de buscar mais informações, de desvendar o desconhecido;
- Agilidade para relacionar a teoria com a prática;
- Facilidade na organização de tarefas e arquivos;
- Disponibilidade de ferramentas de apresentação, armazenamento na nuvem, edição de vídeos, imagens, áudio ou textos;

- Entretenimento, pois muitos discentes aprendem também construindo, planejando, ou até mesmo observando ou jogando jogos didáticos;

- Geolocalização e comodidade, benefícios que permitem aos discentes verificar a previsão do tempo, ter noção de localização, planejar a sua locomoção de um ponto ao outro ou até mesmo a contagem de passos.

Além desses benefícios, com o uso da internet e das ferramentas integradas à educação, destaco a possibilidade que docentes e discentes poderem acessar seus materiais em qualquer horário e lugar como também interagir entre si.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma discussão sobre os benefícios das tecnologias integradas à educação, ressaltando a importância de o docente escolher e aplicar corretamente a tecnologia em sua sala de aula.

A busca pela facilitação da aprendizagem, agregando as aulas o uso das tecnologias, deve ser planejado de forma que a escolha da tecnologia tenha relação com o conhecimento prévio do discente, para que o processo de ensino aprendizagem se torne motivador e desafiador, sempre pautado no perfil cognitivo do discente. A escolha de qualquer tecnologia deve proporcionar ao discente a interação e favorecer a reflexão sobre o tema proposto de trabalho.

## REFERÊNCIAS

CARMO, E. P. F. DO, QUEROGA, J. D. S., BERNARDO, J. R. S., PIRES, F. 2019. FiloGame: Um jogo para o auxílio na aprendizagem de Filosofia. Cbie, 1342. <https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2019.1342>. Acesso em: 16 out. 2021.

COSTA, R., GRASEL, P. (2019). Ensino de Montagem de Computadores utilizando o PC Building Simulator: um Relato de Experiência. <https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2019.544>. Acesso em: 12 out. 2021.

SCHUYTEMA, P. (2017). Design de games uma abordagem prática. 5th ed. São Paulo: Novatec.

# Tecnologias integradas à sala de aula: inovando pedagogicamente para uma aprendizagem significativa

## Integrated classroom technologies: pedagogically innovating for meaningful learning

---

### **Mirian Luzia de Lima Vaz**

*Graduada em Licenciatura plena em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*

*Especialista no Ensino de Química e Matemática pela Faculdade de Nanuque (FANÁN)*

*Professora atuante na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo SEDU-ES*

*Mestranda em Tecnologias Emergentes da Educação pela Must University/ Florida – USA*

*Link para Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7302809763477166>*

*Link para ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0741-0064>*

### **Aline Canuto de Abreu Santana**

*Docente na Área de Línguas Estrangeiras e Língua Portuguesa e suas Literaturas  
Licenciada em Letras (Português / Inglês / Espanhol)*

*Especializações: Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Brasileira; Formações: Google for Education*

*Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação - Must University / Florida – USA*

*Link para ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3838-329X>*

### **Joelda Ferreira de Moraes**

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)*

*Especialista em Pedagogia Social e EJA pela Faculdade Futura*

*Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University/ Florida – USA*

### **Renata Benar Bertão**

*Graduada em Licenciatura em Pedagogia - Faculdades Integradas de Diamantino- FID*

*Especialista em Educação Infantil e Alfabetização - Faculdade Afirmativo*

*Professora atuante na Educação Básica na rede Estadual de Educação do estado de Mato Grosso SEDUC-MT Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação MUST University / Florida – USA*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.19

# Resumo

Com a constante mudança na sociedade evidenciada pelo crescente avanço tecnológico, constata-se a importância de ações imediatas e extremamente necessárias que enfatizem como elemento inevitável, a formação e atualização do professor para atuarem com as novas possibilidades agregadas às práticas pedagógicas com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. O presente estudo tem como objetivo buscar a compreensão de como os princípios tecnológicos e pedagógicos para o uso de tecnologias em sala de aula dialogam com as teorias de aprendizagem existentes. Diante dos desafios propostos pela drástica mudança nos comportamentos dos indivíduos, usos, costumes e processos do ensino-aprendizagem na contemporaneidade cujo foco está no uso das novas tecnologias, um dos grandes desafios da educação atual é ser habilitado para aplicar as principais teorias da educação nas práticas que são mediatizadas pelo uso de novas tecnologias e que são capazes de estimular o conhecimento. Essas práticas não podem estar separadas dessa realidade que prega o ensinar e praticar a ética, bons costumes e desestimular o ódio e a violência cibernética hoje presente até mesmo dentro das instituições de ensino. Compete aos professores o domínio do conteúdo curricular e com isso uma apropriação crítica das TICs, de modo a instaurar as diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas, mas também o incentivo e orientação de como agir frente aos desafios propostos pelas tecnologias. Desta forma, é possível a integração das atividades pedagógicas com as tecnologias, estimulando a criatividade, a autonomia e a reflexão do aluno diante da dinâmica da aprendizagem.

**Palavras-chave:** educação. tecnologias de informação e comunicação. aprendizagem. inovação pedagógica. tecnologia educacional.

# Abstract

With the constant change in society evidenced by increasing technological advances, the importance of immediate and extremely necessary actions that emphasize, as an inevitable element, the training and updating of the teacher to act with the new possibilities added to pedagogical practices with the insertion of Technologies of Information and Communication in Education. This study aims to seek an understanding of how the technological and pedagogical principles for the use of technologies in the classroom dialogue with existing learning theories. Given the challenges posed by the drastic change in the behavior of individuals, uses, customs and teaching-learning processes in contemporary times, whose focus is on the use of new technologies, one of the great challenges of current education is to be able to apply the main theories of education in practices that are mediated by the use of new technologies and that are capable of stimulating knowledge. These practices cannot be separated from this reality that preaches teaching and practicing ethics, good customs and discouraging the hatred and cyber violence present today even within educational institutions. It is up to teachers to master the curricular content and, therefore, to critically appropriate ICTs, in order to establish qualitative differences in pedagogical practices, but also to encourage and guide how to act in the face of the challenges posed by technologies. In this way, it is possible to integrate pedagogical activities with technologies, stimulating creativity, autonomy and student reflection in the face of learning dynamics.

**Keywords:** education. information and communication technologies. learning. pedagogical innovation. educational technology.

## INTRODUÇÃO

A utilização da tecnologia vem ganhando cada vez mais espaço dentro das salas de aula. Além de se estruturar como um meio de aprendizagem mais significativo e inovador, é utilizada também como forma de interação entre os indivíduos inseridos no processo (professor/aluno), transformando a escola em ambiente mais atrativo, dinâmico e interessante para todos. O formato da educação vem sendo transformada pelo crescimento constante no uso dos recursos tecnológicos, e essa mudança é extremamente significativa para a evolução da aprendizagem, visto que a internet pode auxiliar no processo de transmissão de conhecimento de forma mais ampla e de fácil acessibilidade. Apesar de todas as vantagens oferecidas, deve-se também analisar a maneira em que a tecnologia pode ser introduzida nas salas de aula, conhecer as melhores metodologias a serem abordadas, os formatos de aprendizagem de cada aluno e os limites que precisam ser respeitados. É de suma importância uma orientação sobre as formas corretas de uso da internet, um aconselhamento em relação a alguns cuidados e restrições, respeitando, assim, os limites éticos e morais de cada indivíduo nos meios virtuais.

A sala de aula é um local de aprendizagem, e precisa ser agradável para os alunos e eficiente para a aquisição de conhecimentos. Com o uso da tecnologia, esse espaço pode ser amplificado proporcionando novos conceitos, linguagens, expressões e procedimentos. Inserindo novas metodologias de ensino, esses recursos tecnológicos são capazes de oferecer ferramentas que geram maneiras diferentes de transmitir conhecimento. Diante da complexidade que é o processo de aprendizagem, é extremamente necessário a busca de novos métodos de ensino, e a internet traz grandes possibilidades que gera diferentes formatos neste caminho, e para isso é preciso que os professores busquem conhecer as mais variadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que tem a seu favor, para assim inseri-las com mais segurança e ofertar os conteúdos de maneira prazerosa.

Dentro deste universo de descobertas e avanços tecnológicos da comunicação e da informação, existem inúmeras teorias que buscam tentar compreender de onde vem o conhecimento e como ele se transforma. O objetivo desse estudo é tentar compreender como os princípios tecnológicos e pedagógicos dialogam com as teorias de aprendizagem existentes, frente aos desafios propostos pela mudança nos comportamentos, usos, costumes e, sobretudo, nos processos de construção do saber, onde o aluno é visto como protagonista de suas próprias construções.

O presente estudo se baseia em um referencial teórico envolto em pesquisas e estudos bibliográficos, com dados e informações coletadas a partir de artigos, sites científicos na internet, revistas especializadas em educação, relacionado à importância do uso da tecnologia nas salas de aula, e os princípios tecnológicos e pedagógicos capazes de tornar as aulas mais dinâmicas, inovadoras, atrativas e ampliar o processo de ensino-aprendizagem.

## DESENVOLVIMENTO

### A tecnologia frente às mudanças na atual sociedade e na educação

O crescimento científico da humanidade abre novos caminhos para a aquisição de co-



nhecimento, sendo capaz de criar novas tecnologias cada vez mais sofisticadas, não se limitando apenas aos novos usos, mas influenciando na mudança de comportamentos do homem, modificando suas formas de pensar, sentir, agir, se comunicar e adquirir conhecimentos. As Tecnologias de Informação e Comunicação caracterizadas como midiáticas – televisão, computador, celular – ganham cada vez mais espaço e começam a fazer parte do dia a dia das pessoas, não mais sendo vistas somente como tecnologias, mas como uma progressão de seu espaço de vida, mudando os comportamentos, tornando-os dependentes desses artifícios e que se popularizam como os grandes aliados e também bem mais desafiadores, sobretudo para as escolas e principalmente aos professores, que necessitam de estratégias capazes de desenvolver a consciência crítica e fortalecer a identidade das pessoas e dos grupos, para que não se deixem levar pela mudança tecnológica, e sim, a utilizem para fins benéficos.

Para Melo (2015, p. 21), as tecnologias na atualidade precisam ser geradoras de oportunidades para alcançar a sabedoria, pela oportunidade de comunicação e interação entre os agentes ativos e colaborativos – professores e alunos – na atividade didática.

A tecnologia não terá o poder de revolucionar o ensino, nem mudar a educação de forma geral, mas a sua forma de utilização é o que poderá inovar e revolucionar o processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo Melo, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente, mas ensino de qualidade não depende exclusivamente delas.

A educação é a base da formação do indivíduo, e levando-se em consideração a instrução dos cidadãos como efetivos agentes de transformações e capazes de mudar a sociedade, existem inúmeros instrumentos de ensino que podem ser usados durante todo o processo de construção de conhecimento ao longo de todo percurso.

A existência e utilização das tecnologias de informação e comunicação é cada vez mais evidenciada e necessária nesse desenvolvimento. As constantes mudanças que vem acontecendo na sociedade com a obtenção de saberes na educação, estão de alguma maneira ligadas às inúmeras transformações tecnológicas que vem ganhando cada vez mais espaço na atualidade. Embora a educação não consiga acompanhar tão rapidamente o avanço das tecnologias, estas têm incorporado com mais evidência as novas metodologias de ensino. Fator que pode ser observado no período em que enfrentamos agora no momento da pandemia, onde como professores, fomos obrigados a nos reinventar para transmitir o conhecimento para os alunos de forma mais prática, dinâmica, utilizando abordagens capazes de proporcionar desenvolvimento cognitivo e intelectual nos indivíduos, pesquisar e aplicar novas metodologias para que estes pudessem compreender os assuntos trabalhados mesmo sem a presença física do professor e serem capazes de construir saberes através das trocas feitas mesmo no ambiente virtual. O ensino remoto foi e tem sido um grande desafio para escolas, professores e educandos, mas com a utilização das TICs, tem sido possível trabalhar de forma inovadora e dinâmica e proporcionar a oferta do saber para os nossos alunos.

A inserção das TICs no ensino muda o papel do educador de ‘transmissor de informação’ para mediador na construção do conhecimento, provocador de situações, respeitando os diversos saberes. Ainda que não se goste da tecnologia, não há como negá-la, já que a sua função social primeira é garantir espaço para inovações que permitam aprendizagem de qualidade, direcionada em função de processos metodológicos possibilitados por formas inovadoras da prática pedagógica. (MELO, 2015, p. 22).

## O uso das tecnologias na educação e inovações pedagógicas

A realidade tecnológica dos alunos na atual sociedade cresce de forma enlouquecedora e colide com a realidade acadêmica, que ainda apresenta como ferramenta de transmissão de conhecimentos, o uso de quadro, giz, pincel, papel e caneta. Isso gera desinteresse no aprendizado, desmotivação, não incentivando a aquisição de conhecimentos e nem a frequência escolar. As escolas, a cada dia, enfrentam problemas ocasionados pelas tecnologias que os alunos trazem e utilizam de forma desorganizada e aleatória, e durante as aulas, a proibição acaba gerando constantes conflitos, provocando desgaste nos professores, alunos e em toda a comunidade escolar. Em consequência, é necessário que ocorra uma mudança de paradigmas que leve os educadores à utilização de novas metodologias de ensino e utilização das tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem, readequando as práticas educativas à nova perspectiva dos membros envolvidos na sociedade. A utilização destas nas instituições de ensino é um grande desafio para o educador na tentativa de buscar meios que ampliem a qualidade do ensino, como o uso pedagógico do celular, do computador e da Internet no cotidiano do aluno, objetivando uma aproximação da educação com as tecnologias por ele utilizadas fora da sala de aula. O professor deve estar a par das mudanças sociais provocadas por estes avanços, e com isso, procurar métodos para adaptar o seu plano de ensino à realidade tecnológica vivenciada pelos alunos em sociedade, com a finalidade de provocar no educando a sede pelo conhecimento, e tornar cada vez mais produtivo e significativo o seu aproveitamento dentro e fora do espaço escolar.

A cada instante houve-se falar a expressão inovação no sentido de novidade, quebra de paradigmas e dinamismo e atualmente ela vem sendo constantemente abordada no trajeto do fazer pedagógico em parceria com a utilização das TICs. Tudo que for utilizado como metodologia capaz de gerar no indivíduo avanço no processo de aprendizagem é considerado extremamente relevante, e unir “o útil ao agradável” para o aluno tem se tornado a cada dia a melhor estratégia pedagógica na atual sociedade tecnológica.

Nas atividades pedagógicas realizadas através da Internet, professor e aluno tornam-se participantes de um “novo” jogo discursivo que não reconhece a autoridade ou os privilégios de monopólio da fala presentes, com frequência, nas relações de ensino-aprendizagem tradicionais, inaugurando, assim, relações comunicativas e interpessoais mais simétricas. (PIVATO e OLIVEIRA, 2014, p. 3)

### Tecnologia educacional

A Tecnologia Educacional está relacionada à utilização de recursos tecnológicos para fins pedagógicos, cujo objetivo é trazer para a educação metodologias inovadoras, que propiciem a facilitação e potencialização do processo de ensino-aprendizagem. Sua utilização tem sido vastamente discutida no meio educacional, midiático e na sociedade em geral, pois trata-se de uma inovação nos métodos de ensino e que se torna extremamente significativa dentro e fora das escolas, já que se trata de um assunto que os educandos estão a cada dia mais apropriados, já que tudo que nos rodeia está permeado pelos fins tecnológicos. A maior dificuldade está no acesso à tecnologia dentro das instituições de ensino, já que muitas não tem todo o aparato tecnológico necessário, além de alguns estudantes que apresentam menor renda familiar e não tem condições de possuir equipamentos apropriados e que propiciem acesso fácil à internet e demais mídias digitais.

Apesar de todas as dificuldades de acessibilidade, ausência ou poucos recursos tecnológicos para serem utilizados e problemas de cunho social, foco principal da Tecnologia Educacional em si aborda as práticas que a sua devida utilização possibilita, ou seja, conhecer suas funcionalidades e saber utilizá-los em sala de aula é muito mais relevante do que os recursos tecnológicos que serão empregados para tal prática.

## As tecnologias educacionais frente ao período pandêmico

No decorrer dos tempos, todas as áreas da sociedade têm experimentado uma grande evolução tecnológica, sobretudo com a pandemia, que fez com que todos procurassem métodos para se reunir, transmitir conhecimento, inovar, renovar e cumprir com as responsabilidades cabíveis, que não foram mais possíveis de forma presencial. Para toda essa evolução foi necessária uma mudança na comunicação, nas relações sociais e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem não foi diferente.

A utilização da Tecnologia nas escolas necessita ser vista como fins pedagógicos e como prática expressamente necessária na atual sociedade, visto que veio para ampliar o acesso à informação, facilitar a comunicação da comunidade escolar (escola – aluno – família), automatizar e acelerar processos de gestão escolar, estimular trocas de experiências, aproximar o diálogo entre os pares, professor x aluno, possibilitar novas formas de interação e melhorar o desempenho dos estudantes.

Durante o auge do momento pandêmico, no período em que a educação foi obrigada a se manter exclusivamente de forma remota, a tecnologia foi o que movimentou o processo educacional. O professor precisou se adaptar com as mudanças tecnológicas propostas na sociedade e aplicar metodologias de ensino capazes de atingir os mais diversos tipos de alunos, localizados nos mais distintos contextos sociais e educacionais. As aulas deixaram de ser presenciais, com o uso do quadro e pincel e passaram a ser por plataformas online e através de aplicativos, como o Google Meet e o Google Jamboard, além dos grupos de whatsapp. As avaliações e as atividades deixaram de ser impressas como sempre foram nas formas tradicionais e passaram a ser através de formulários produzidos pelo professor feitos com o auxílio do Google Forms ou por meio de Quizz, Gamificação, ambos sendo artifícios inovadores que antes não eram utilizados, pois pregavam a facilidade, comodismo. A utilização de aplicativos como o Classroom ou Google Sala de Aula e o próprio Google Drive que antes pareciam ser tão complexos, se transformaram em parceiros virtuais dos educadores.

Essa mudança drástica vivenciada acabou se tornando um marco inicial para a mudança da mentalidade dos profissionais, que a partir daí começaram a inovar e sair da zona de conforto em busca de melhores metodologias de ensino capazes de despertar e atrair os alunos.

## Tecnologias que podem ser integradas em sala de aula

A Tecnologia pode ser integrada em sala de aula de inúmeras formas e metodologias, de acordo com as necessidades e particularidades de cada público. Entre elas podemos destacar a utilização de dispositivos como a lousa digital, os tablets e as mesas educacionais; em softwares, como os aplicativos, os jogos e os livros digitais; e em outras soluções educacionais, como a realidade aumentada, os ambientes virtuais de aprendizagem e as plataformas de vídeo.

Além dos recursos tecnológicos, existem ainda diversas práticas e iniciativas educacionais que se tornaram possíveis com a utilização da Tecnologia, e que têm transformado a educação. Abaixo estão elencadas algumas práticas pedagógicas que se tornaram inovadoras no processo de ensino-aprendizagem.

– Ensino híbrido – Refere-se à combinação do estudo Online e Offline. Através dessa prática, os estudantes adquirem maior autonomia para trilharem seus próprios roteiros de estudo, desenvolver projetos ou atividades de sistematização e de reforço, além de incentivar e facilitar para que o aluno desenvolva o hábito do estudo diário e fora do ambiente escolar.

– Sala de aula invertida – O aluno traz para a sala de aula o conhecimento prévio sobre determinado tema que será estudado, e que foi recomendado pelo professor, e cuja construção e significação deste conhecimento acontecerá em conjunto na aula. O estudante ganha o papel de protagonista da sua própria aprendizagem e evolução.

– Gamificação – assunto que tem sido muito comentado na atual sociedade, e consiste na utilização de jogos para fins educacionais. Ela proporciona o aumento no interesse, na atenção e no engajamento dos alunos com o conteúdo e as práticas educacionais.

Com a constante mudança evidenciada na atual sociedade, sobretudo na educação, o professor tornou-se o grande responsável pela conexão entre o ensino e o acesso à tecnologia em sala de aula. Sua função principal passou a ser a de um mediador e incentivador do processo de ensino-aprendizagem, e cabe a ele identificar e incorporar as metodologias mais adequadas a seu público, pois é ele quem conhece as particularidades de cada aluno e o seu potencial para alcançar os objetivos almejados, que é a obtenção de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias têm proporcionado mudanças cada vez mais significativas na sociedade, e seu desenvolvimento vem ocorrendo de forma acelerada. Nas instituições educacionais, essa mudança ocorre de forma ainda mais rápida e é necessário a adoção de novas metodologias para acompanhar essas mudanças e obter êxito na transmissão de conhecimentos e formação de cidadãos autônomos, protagonistas e capazes de conduzir-se para o sucesso educacional. A utilização das tecnologias educacionais em salas de aula proporciona um leque maior de oportunidades para dinamizar o processo e auxilia pedagogicamente a estabelecer e estruturar um acompanhamento mais ativo dos estudantes através do ensino de questões relacionadas com cidadania digital, segurança e responsabilidades, direitos e deveres dos usuários, otimização de espaço e tempo, metodologias diversificadas objetivando o desenvolvimento cognitivo dos discentes e intensificação do processo de ensino-aprendizagem diante deste novo cenário que é passível de mudança a cada instante.

Diante do momento em que vivenciamos, onde tudo gira em torno da constante evolução tecnológica, e as próprias aprendizagens significativas ocorrem mediatizadas pela inserção da tecnologia, é necessário proporcionar métodos para aumentar a participação de todos os indivíduos envolvidos no processo. As tecnologias educacionais são fundamentais, pois proporcionam um melhor engajamento por parte dos alunos, já que prendem mais a atenção e consequentemente provocam alterações no comportamento dos alunos, visto que estes se tornam cada vez

mais responsáveis por suas atitudes e evolução.

Novas abordagens pedagógicas em sala de aula como o ensino híbrido, a sala de aula invertida e a gamificação trazem novas oportunidades de ensino, uma vez que nesse cenário de mudanças aceleradas, cujas práticas são mediatizadas pelo uso das TICs, torna-se cada vez mais significativo e necessário trabalhar de forma diversificada e avaliar de inúmeras formas a aquisição de conhecimento por parte dos alunos, sendo que não podemos apenas avaliar quantitativamente, e sim qualitativamente, como o aluno aprendeu, quais evoluções cognitivas e particularidades podem ser observadas. Não basta apenas ensinar sobre a tecnologia e com a tecnologia, é extremamente necessário educar para formação de um indivíduo completo, extrair ao máximo tudo que a tecnologia é capaz de proporcionar e construir uma sociedade cada vez mais justa, mais humana e empática, onde todos devem se colocar no lugar do outro e agir de forma consciente e responsável.

## REFERÊNCIAS

FRANKS, V. Tecnologia integrada na sala de aula, como tornar essa realidade viável. Blog do UNASP, 2018. Disponível em: <https://www.unasp.br/blog/tecnologia-integrada-na-sala-de-aula-2/>. Acesso em 10 out. 2021.

MARTINS, G. Tecnologias integradas à sala de aula diálogos com as teorias de aprendizagem. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 09, Vol. 02, pp. 21-29, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tecnologias-integradas>. Acesso em 10 out. 2021.

MELO, F. S. O Uso das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica: Inovando Pedagogicamente na Sala de Aula. EDUMATEC UFPE, Recife – PE, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/22533/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FAB%C3%8DOLA%20MELO.%20Final2017.pdf>. Acesso em 10 out. 2021.

OTTO, P. A. A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168858/TCC\\_otto.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168858/TCC_otto.pdf?sequence=1). Acesso em 10 out. 2021.

PIVATO, M. G. & OLIVEIRA, M. R. F. O uso das novas tecnologias educacionais com alunos do 3º ano do ensino médio. CEMAD, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/O%20USO%20DAS%20NOVAS%20TECNOLOGIAS%20EDUCACIONAIS%20COM%20ALUNOS%20DO%20%203-brvbar%20ANO.pdf>. Acesso em 10 out. 2021.

SANTOMAURO, B. Tecnologia integrada na sala de aula. Nova Escola, Gestão, 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/82/tecnologia-integrada-na-sala-de-aula>. Acesso em 10 out. 2021.

SAE DIGITAL. Tecnologia Educacional: Como ensinar para as novas gerações. SAE Digital, 2021. Disponível em: <https://sae.digital/tecnologia-educacional/>. Acesso em 10 out. 2021.

## **Ensino de história: mídias tecnológicas, educação e conceito histórico**

---

*Fernanda dos Santos Silva*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.20

# Resumo

Neste trabalho pretendemos sinalizar alguns aspectos que podem ser aprofundados no campo da história da ciência e da tecnologia no contexto da Sociedade, o artigo demonstra como a nova situação cognitiva dos estudantes exige dos docentes uma nova postura pedagógica. A reflexão em torno do assunto mídia tecnológica vem sendo aprofundada há anos dada a constatação de sua influência na formação do sujeito contemporâneo e da necessidade em explorar o assunto diante do rápido desenvolvimento das novas tecnologias. O trabalho foi realizado, com o objetivo de apresentar algumas tendências atuais da Mídia Tecnológicas no mundo, seus elementos históricos, conceitos e ações que busca contribuir para seu desenvolvimento no Brasil. Recursos digitais são importantes porque vivemos num mundo onde as mídias estão presentes, sendo preciso considerar sua importância na vida social, particularmente no que diz respeito aos estudantes. Ao final do trabalho foi constatada a necessidade de adequar nos planejamentos o uso dos recursos midiáticos, para assim, ampliar o compartilhamento de conhecimentos.

**Palavras-chave:** aprendizagem. educação. mídia tecnologia.

# Abstract

In this work, we intend to point out some aspects that can be deepened in the field of the history of science and technology in the context of Society, the article demonstrates how the new cognitive situation of students requires from teachers a new pedagogical posture. Reflections on the subject of technological media have been deepened for years, given the evidence of its influence on the formation of the contemporary subject and the need to explore the subject in light of the rapid development of new technologies. The work was carried out with the objective of presenting some current trends in Technological Media in the world, its historical elements, concepts and actions that seek to contribute to its development in Brazil. Digital resources are important because we live in a world where media are present, and it is necessary to consider their importance in social life, particularly with regard to students. At the end of the work, the need to adapt the use of media resources in the planning was found, in order to expand the sharing of knowledge.

**Keywords:** learning. education. media technology.

## INTRODUÇÃO

O referido trabalho trata-se de uma atividade que tenta contribuir para o estudo da evolução do uso das tecnologias no processo de ensino. A história da tecnologia tem um papel estratégico para se compreender os processos de modernização da sociedade, cabendo ao historiador explorar as relações estabelecidas entre recursos tecnológicos, culturais e seus avanços. Diante da evolução Tecnológica, nos deparamos na educação com uma dificuldade de envolver as mídias no processo de Ensino e Aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido, uma análise evolucionária da tecnologia vai ao encontro dos objetivos daqueles responsáveis pela condução do progresso tecnológico, a partir da compreensão do processo histórico que envolve a geração das tecnologias. Para isso faz-se necessário à formação de futuros professores tendo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como base comum no currículo de graduação, tornando-o um profissional qualificado para pôr em prática o que aprendeu através de aulas voltadas para a pesquisa, utilizando as ferramentas tecnológicas disponibilizadas nas escolas. Diante de uma sociedade marcada pela exclusão, o papel do educador que se percebe parte desta sociedade e não conivente com a classe mais privilegiada, é assumir a postura daquele que é realmente comprometido com a transformação e não com a manutenção do atual contexto social.

O processo educativo deveria ser aquela instância que as pessoas se perguntam sobre a razão de serem como são, de como foram ou são plasmadas ou moldadas pelas inúmeras instituições –inclusive a mídia – e, num processo de libertação e autonomia, optem e escolham, pela reflexão e diálogo com os outros, o projeto que lhes convém. (GUARESCHI, 2005 p. 24.)

É essa premissa que conduz a escola a analisar e refletir sobre a mídia, as novas tecnologias e suas relações com a educação, como foi o propósito do trabalho que resultou nesse artigo.

## ELEMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A MÍDIA

Na história a Tecnologia sempre foi sempre o parâmetro de modernidade e como deveria ser as transformações sociais e culturais de uma sociedade. As mudanças no contexto da vida em sociedade, levam a comunicação assumir um papel relevante na nossa forma de produzir conhecimento, de compreender o mundo e os sujeitos sociais. Os recursos tecnológicos desenvolveram-se, e se transformaram. Esses Recursos foram sendo produzidos e introduzidos em larga escala na sociedade. O avanço tecnológico se colocou presentes em todos os setores da vida sociais, e na educação não poderia diferir, pois, o impacto desse avanço se efetiva como processo social atingindo todas as instituições.

Desta forma, os aparelhos tecnológicos dirigem suas atividades e condicionam seu pensar, seu agir, seu sentir, seu raciocínio e sua relação com as pessoas. Diante dessa realidade, delineiam os desafios da escola sobre esse tema na tentativa de responder como ela poderá contribuir para que crianças e jovens se tornem usuários criativos e críticos dessas ferramentas, evitando que se tornem meros consumidores (BELLONI, 2005, p. 8).

No tocante ao ensino, uma das formas a se contemplar, dentre muito sugeridas para a educação para as mídias, seria estudar, aprender e ensinar a história, a criação, a utilização e a



avaliação das mídias como artes plásticas e técnicas, analisando como estão situados na sociedade, seu impacto social, suas implicações, a participação e a modificação do modo de percepção que elas condicionam o papel do trabalho criador e o acesso às tecnologias.

Desde a década de 1950, teóricos chamam a atenção para a caracterização da sociedade tecnológica crescente nos mais variados setores sociais. Já havia preocupações no sentido de que os meios de comunicação constituíam uma escola paralela onde as crianças e os adultos estariam encantados e atraídos em conhecer conteúdos diferentes da escola convencional. Adorno (1999) teoriza sobre os meios de comunicação ao considerar que esses passam a ser apenas negócios com fins comerciais programados para a exploração de bens considerados culturais, denominando-os “Indústria Cultural”. O termo “indústria cultural” foi explicado como mais propício que o termo “cultura de massa”, disseminado pelos donos dos veículos de comunicação, ao justificarem que a cultura surge de forma espontânea, brota das massas, do povo.

Portanto, é o princípio do si mesmo que evidencia o trabalho social do indivíduo na sociedade burguesa que restitui a uns, o capital acrescido, a outro a força para o mais trabalho. Assim, o indivíduo vai se moldando cada vez mais ao processo de auto conservação decorrente da divisão burguesa do trabalho, concomitante com o envolvimento ao aparato técnico.

Mediante o que foi exposto, reflexões acerca do assunto devem ser implementadas, contudo, o potencial educacional que as TIC oferecem não pode ser negado, mas precisa ser integrado efetivamente na escola, principalmente na rede pública de escolarização, já que pode servir como mais uma possibilidade para a construção da cidadania plena. Para tanto, faz-se necessário estabelecer como propósito a utilização da produção multimídia para desenvolver o potencial crítico sem negar o papel de consumidores que somos, mas sob forma consciente, salientando a nossa função de emissores e receptores do saber e da informação.

## ENSINO E TECNOLOGIA

A educação mídias tecnológicas é uma importante ferramenta para a compreensão das mudanças sociais, os recursos tecnológicos devem ser vistos como uma disciplina que agrega aos indivíduos, além do conhecimento em si, uma perspectiva crítica que poderá durante o processo de formação educacional, permitir uma visão holística do processo de desenvolvimento humano baseado no conhecimento e em sua aplicação.

Em muitas escolas brasileiras as Salas de Tecnologias Educacionais já são uma realidade, um verdadeiro arsenal tecnológico, objetivando um maior êxito no processo de Ensino e aprendizagem, mas os currículos estão sendo considerados? Será que observa como o currículo da escola está sendo articulado com as tecnologias ou se o mesmo está ocorrendo de forma alienada ou fragmentada? Cada instância do conhecimento tem a sua importância. É nessa situação que se faz necessário pensar num currículo transdisciplinar onde as áreas do conhecimento estejam integradas e interligadas.

O uso de variadas tecnologias deve ser constantemente reavaliado e readaptado para que cumpra com seu real papel: auxiliar alunos e professores na produção de conhecimento. Os professores devem usar os recursos com sabedoria e criatividade, é preciso mais do que ferramentas para proporcionar o aprendizado, o educador deve planejar suas aulas com respon-

sabilidade, sempre pensado no desenvolvimento e na aprendizagem do seu aluno. Como nos evidencia Brito e Purificação:

O simples uso das tecnologias educacionais não assegura a eficiência do processo ensino-aprendizagem e não garante a “inovação” ou “renovação”, principalmente se a forma desse uso se limitar a tentativas de introdução da novidade sem o compromisso do professor que o utiliza. (BRITO, 2003, p. 17-18).

O uso de variadas tecnologias deve ser constantemente reavaliado e readaptado para que cumpra com seu real papel: auxiliar alunos e professores na produção de conhecimento. Os professores devem usar os recursos com sabedoria e criatividade, é preciso mais do que ferramentas para proporcionar o aprendizado. A tecnologia somou-se ao processo de aprendizagem para fortalecer o trabalho de alunos e professores.

## OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

A revolução tecnológica provocou mudanças, também, na relação escola-aluno, propondo como desafio a inserção das ferramentas midiáticas na educação. Sobre essa nova prática desafiadora para a escola pública, afirmou Fantin (2007, p. 4): “é possível educar integrando mídia e educação [...] fazer educação usando todos os meios tecnológicos disponíveis: computador, internet, celular, fotografia, cinema vídeo, livro, CD, DVD”.

Diante do exposto surge à necessidade de direcionamento da utilização dos meios de comunicação no processo ensino aprendizagem, para que o mesmo não ocorra de maneira aleatória e desordenada mais como um aparato pedagógico necessário à aprendizagem. É importante destacar que as novas tecnologias, em muitas escolas, ainda não estão acessíveis a todos os estudantes por várias razões: sala de informática com poucos computadores, poucos projetores de imagens, entre outros. Devido à falta de recursos tecnológicos, associada às práticas tradicionais de ensino.

Por isso, faz-se necessário destinar verbas para a inserção das novas tecnologias em sala de aula. É necessário superar este modelo, a rede pública estadual de educação vem investindo pouco nessa área, o que torna os recursos insuficientes para que a demanda das escolas seja atendida. Segundo Hargreaves (2004, p.18), a “educação pública é vista como um sistema de baixo custo, funcionando a partir de professores pouco qualificados, mal pagos e sobrecarregados, cujo trabalho é manter a ordem, ensinar para as provas e seguir roteiros curriculares padronizados”.

## ENTENDENDO O CURRÍCULO ESCOLAR

Entende-se que currículo escolar deve ser algo resistente ao tempo irreversível inalterado onde a escola deverá cumpri-lo ao longo do ano letivo. No entanto, hoje a concepção de currículo deve estar acrescida de um universo escolar mais dinâmico e extenso. Na era do avanço das tecnologias em que vivemos atualmente essa concepção deve ser mudada no sentido de adequar o currículo a nova realidade da escola e do estudante. Dessa forma podemos entender o currículo como sendo algo inerente ao que o aluno vivencia dentro e fora da escola em seu cotidiano e suas relações sociais, Grundy (1987) diz que:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, 1987; p. 5).

Nas palavras de Grundy (1987), o currículo não pode estar aquém das experiências humanas e não ser apenas um documento didático, sua abrangência é bem maior no sentido de educação e sociedade, e uma organização das práticas do estudante relacionando-as com a prática educativa. A prática do currículo escolar deve corresponder ao que é necessário e atrativo para o sistema educacional atual, visto que as mudanças ocorridas são muitas e as escolas têm dificuldade de acompanhar essa evolução.

Em se tratando de currículo, formar estudantes críticos implica em uma prática escolar docente que seja também reflexiva, pois a prática do Projeto Político Pedagógico da escola deve ser pautada numa frequente avaliação e formação. Sem dúvida um grande desafio para a escola, fazer de mesma um ambiente de descobertas de pesquisas de um saber dinâmico com as novas tecnologias, de forma prazerosa e funcional. Nas palavras de Libâneo (2005, p. 117) ressalta que:

Devemos inferir, portanto que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos. O domínio do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. (LIBÂNEO, 2005, p. 117)

Fica claro que a escola deve ter alvos bem definidos com a finalidade de desempenhar bem o seu papel social, cujo objetivo deve sempre estar pautado no desenvolvimento intelectual do estudante, para isso tal instituição precisa ter definido com clareza os seus objetivos, daí a importância do currículo escolar bem como o uso adequado das tecnologias educativas, buscando suas fontes de inspiração na sociedade globalizada e informatizada em que está inserida.

Vivemos numa era tecnológica e globalizada, dessa forma o Sistema Educacional deve repensar essa ideia de que a escola é a única fonte de conhecimento como se pensava anteriormente, pois na sociedade globalizada estamos rodeados de informações atualizadas sobre o mundo real suas modificações políticas sociais, estruturais, bem como a aprendizagem não pode estar dissociadas da aprendizagem experiencial dos estudantes.

Para Sacristan (2000) “Esse distanciamento se deve à própria seleção de conteúdo dentro do currículo e a ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade”. Não podemos esquecer que o estudante, ao chegar à escola, traz consigo uma bagagem de influências adquiridas de fora do ambiente escolar com um comportamento individual oriundo da sociedade em que está inserido, devendo esses aspectos ser considerados importantes para auxiliar na formação do currículo escolar. Sacristan, (2000, p 109) traz a luz essa discussão ao afirmar que:

Este é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornado claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática educativa, enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (SACRISTAN, 2000; p 109).

Sendo o nosso estudante advindo de uma sociedade onde está rodeada de novas TICs, a escola deve tentar encontrar um meio de aproveitar essa bagagem para adequar o ensino a

essa nova realidade aproveitando-se desse conhecimento prévio, para adequar os planos de aula às novas tecnologias que os rodeiam e contribuindo para tornar as aulas mais agradáveis. Em suma a escola tem como uma de suas principais funções a de preparar o aluno para atuar na sociedade que se encontra moderna e informatizada contribuindo para torná-lo cidadão críticos participativos atuantes no mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o estudo desenvolvido, sobre a história do uso das novas tecnologias no campo escolar, dimensiona o caráter atribuído e a importância ao falar sobre esse assunto, dada a constatação da necessidade de incluir a escola na ordem do contexto sociocultural centrado na modernidade. Evidencia-se a urgência em se efetivar a implementação das novas tecnologias no bojo da escola pública incorporando-as aos recursos metodológicos que propiciam a aprendizagem. A evolução técnica e tecnológica trouxe drásticas consequências, no início da globalização; contudo nos proporcionou inúmeros benefícios não somente no setor econômico e educacional, mas em todo o nosso contexto de existência. Vivemos um período em uma era tecnológica em todos os setores da sociedade, onde é intensa a velocidade da informação, tornando mais curta à distância entre civilizações opostas que podem ser visualizadas em tempo real através das mídias.

Diante do exposto faz-se necessária a formação e capacitação tecnológica do professor e dos profissionais da educação de maneira geral, visto que a criança de hoje já nasce na era da informática. A escola deve estar atenta a esse desenvolvimento para ensinar com qualidade e de maneira adequada, utilizando os recursos disponíveis enriquecendo as aulas e promovendo o aprendizado ao estudante. Pois, de nada vale recursos tecnológicos na escola se o professor não estiver preparado para utilizá-lo. Como já foi dito com a internet podemos obter informações de qualquer parte do mundo, contribuindo assim para uma aprendizagem atualizada, nas realizações de trabalhos escolares, a televisão e o vídeo também são importantes aliados desde que escolhidos os conteúdos de maneira correta.

Para que tal procedimento ocorra de maneira ordenada faz-se necessário que órgãos competentes criem softwares educacionais cada vez mais atualizados e que os professores estejam devidamente capacitados para o referido trabalho para que a escola caminhe no mesmo passo da sociedade globalizada em que está inserida. Visando uma maior qualificação do aluno e com isso um maior preparo, para atuação do mesmo no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Adorno: vida e obra. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. O que é Mídia-Educação. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmica do nosso tempo, 78).

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. C. Educação professor e novas tecnologias: em busca de uma conexão real. Curitiba: Prottexto. 2003.

FANTIN, M. Alfabetização Midiática na Escola. VII Seminário Mídia, educação e Leitura. 10 a 13 de Julho. Campinas, SP, 2007. Acesso em: 10 nov. 2010. [http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss15\\_06.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf) Acesso em: 10 out. 2021.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. Mídia, Educação e Cidadania. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GRUNDY, Shirley. (1987). Curriculum: product or praxis. London: Falmer Press. GRUNDY, Shirley. Product o práxis del curriculum. 3. ed., 3ª reimp. Madri: Ediciones Morata, 1998.

HARGREAVES, Andy. O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S; Educação escolar: políticas estruturas e organização. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em formação)

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez (1994), 6ª ed., 2002, pp. 7-37.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Arned, 2000:119-148.

## **Ensino de língua portuguesa e internet: o uso das redes sociais como ferramenta de aprendizagem**

---

*Harrison Corrêa Lopes*

*Professor de língua inglesa do Instituto Federal do Amazonas – Campus Coari*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.21

# Resumo

A atualidade das redes sociais se apresenta como ferramenta de grande importância em diversas instâncias com destaque para sua utilização no contexto escolar. Este estudo teve como objetivo principal analisar o uso das redes sociais como ferramenta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Através de uma pesquisa bibliográfica e documental, foram identificados aspectos pertinentes ao ensino de língua portuguesa e como as redes sociais podem ser utilizadas enquanto ferramenta de promoção da aprendizagem, considerando desde os pressupostos históricos e legais do ensino da língua portuguesa, as características das redes sociais no Brasil e sua aplicabilidade pedagógica, bem como os desafios comuns à mesma. Foi notado com este estudo que a realidade atual do ensino de língua portuguesa utilizando as redes sociais se faz possível desde que sejam consideradas questões como a necessidade de aprimoramento dos docentes e a importância de monitoramento dos alunos a fim de evitar complicadores como atenção dispersa e o uso da língua formal.

**Palavras-chave:** língua portuguesa. redes sociais. ensino e aprendizagem.

# Abstract

The current status of social networks presents itself as tools of great importance in several instances, with emphasis on their use in the school context. This study aimed to analyze the use of social networks as a tool for teaching and learning Portuguese. Through a bibliographic and documentary research, aspects relevant to the teaching of Portuguese language were identified and how social networks can be used as a tool to promote learning, considering from the historical and legal assumptions of Portuguese language teaching, the characteristics of social networks in the Brazil and its pedagogical applicability, as well as the common challenges to it. It was noted with this study that the current reality of Portuguese language teaching using social networks is possible as long as issues such as the need for teacher improvement and the importance of monitoring students are considered in order to avoid complications such as dispersed attention and the use of formal language.

**Keywords:** portuguese language. social networks. teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

A influência das redes sociais na sociedade atual se apresenta como uma das questões de grande relevância em diversas perspectivas, sendo possível destacar ainda sua influência no processo de ensino e aprendizagem. Tal impacto é conferido não somente pela contemporaneidade destas redes, mas principalmente pela popularidade e aplicabilidade de seu potencial junto aos docentes e alunos, tornando possível o aprimoramento do repasse de conteúdos.

A popularidade das redes sociais no Brasil justifica o desenvolvimento de estudos para o aprimoramento delas como ferramentas pedagógicas. Segundo Spies e Cambraia (2020), no ano de 2019, um total de 79% das escolas brasileiras possuem redes sociais ativas, conectando a comunidade escolar, responsáveis, docentes e alunos.

Em relação às atividades pedagógicas através das redes sociais, 77% dos alunos afirmam utilizar estas ferramentas como forma de comunicação com outros discentes para a realização de trabalhos em grupos e à distância, bem como para contato com professores para suporte às aulas e facilitar a comunicação de avaliações e exercícios (FORNO; MACHADO; ALMEIDA, 2020).

O potencial das redes sociais no contexto escolar e como facilitador do processo de ensino e aprendizagem se aplica em consideração à diversos pontos, sendo inicialmente pela identificação pessoal de professores e alunos com as ferramentas, seguida da possibilidade de conexão e relações pessoais, e pela facilidade de compreensão do que é escrito e comunicado.

A aplicabilidade das redes sociais enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem se apresenta como objeto de estudo de suma relevância para o aprimoramento profissional de profissionais de educação considerando a pluralidade da temática para a língua portuguesa, servindo de fonte de pesquisa para formações futuras e contribuindo para o desenvolvimento de novos trabalhos acerca da temática.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo principal analisar o uso das redes sociais como ferramenta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Para tanto foram estipulados como objetivos específicos: contextualizar histórico e legalmente o ensino de língua portuguesa no Brasil, apresentar o panorama das redes sociais como ferramenta de ensino e aprendizagem, e identificar as dificuldades do uso das redes sociais no ensino de língua portuguesa.

## O USO DAS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

### Ensino de língua portuguesa no Brasil: contexto histórico e legal

Anterior ao aprofundamento na compreensão das possibilidades de uso das redes sociais como ferramentas de promoção do ensino e aprendizagem da língua portuguesa é salutar o entendimento inicial de como se constitui esse processo de ensino, considerando tal língua como a materna no país e as peculiaridades que determinaram a aprendizagem.

Historicamente, a língua portuguesa é ensinada pela perspectiva da normativa gramati-



cal, considerando uma análise da língua utilizada sem a devida conexão entre fonologia, morfologia e sintaxe, se estruturando em exercícios de reconhecimento das classes de palavras e das funções sintáticas, voltadas para o entendimento da gramática (BASSO; GONÇALVES, 2017).

Esta perspectiva se fundamenta nas raízes históricas da colonização, em que os jesuítas, responsáveis pela educação e doutrinação da população, não consideravam importante a língua portuguesa em si, somente o processo de alfabetização, o qual se focava no latim, nas humanidades e na retórica, seguidos da filosofia e teologia (NONATO, 2019).

Além das bases jesuítas de ensino, é possível justificar o subjugo da língua portuguesa na educação escolar nos primórdios da sociedade brasileira pela classificação social em que as classes mais abastardas não reconheciam esta língua como importante, uma vez que o estudo do latim se apresentava como sinal de prestígio, assim como a língua portuguesa era reconhecida como uma linguagem popular e sem necessidade de aprofundamento de estudos (PEREIRA; SANTOS, 2016).

Somente em meados do Século XVIII, na era Pombalina, que a língua portuguesa ganha status de disciplina escolar, sendo determinado pelo Marquês de Pombal que ela compusesse os planos de alfabetização, sendo comparada e equiparada ao latim, e fosse reconhecida como componente curricular. Com o enfraquecimento do latim, o advento das gramáticas direcionadas para os alunos e a criação do Colégio Pedro II, a língua portuguesa se destaca como importante em todo o território nacional (LEITE, 2019).

Já nos anos de 1950, com o reconhecimento da Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB o ensino da língua portuguesa passa a ser considerado imprescindível, com a obrigatoriedade de constar em currículos e programas de todo o país (QUEIROZ; GUGONI, 2019). Após a promulgação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), a disciplina até então reconhecida como português passa a se identificar como comunicação e expressão, ampliando claramente o contexto gramatical para o contexto literário e expandindo para a representatividade da linguagem oral.

Nos anos de 1980, o ensino da língua portuguesa passa então a ser subdividido em sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise de discurso (BATISTOTE, 2017), fatos que conferiram o padrão culto da língua com o desenvolvimento de metodologias que atendiam a esta necessidade em sala de aula.

O contexto histórico se une ao embasamento legal do ensino de língua portuguesa principalmente com a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual se apresenta como uma forma de expandir a ideia de educação face as novas transformações, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Nesta legislação em específico, o Artigo 26, parágrafo primeiro versa que

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Quando se trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) voltado para a Língua Portuguesa o papel da escola se constrói de forma a incentivar sua prioridade, sendo

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (p. 27)

É observado que, quando se trata do ensino da língua portuguesa no Brasil, muitos fatores contribuíram para que o retrato dessa prática seja reconhecido em sua atual situação, sendo de suma importância este levantamento histórico e legal para o embasamento do uso de redes sociais.

## As redes sociais como ferramenta de ensino e aprendizagem

No ambiente escolar cada vez mais interligado às ferramentas que utilizam as redes sociais como metodologias que favoreçam o ensino e a aprendizagem, o que se mostra determinante como objeto de estudo, uma vez que deixaram de se configurar como instrumentos de lazer e interação social para se apresentar como meios facilitadores de repasse de informações, acesso de conteúdos e troca de conhecimentos (LORENZO, 2015).

Conceitualmente, as redes sociais podem ser definidas como um conjunto de indivíduos conectados por meios virtuais, com interesses em comum, e que em contato direto são favorecidas as interações entre estes membros, que podem ser aplicadas em diversas instâncias, desde os simples contatos sociais até os mais diretamente aplicados, como em ambientes organizacionais ou ainda escolares (VERMELHO; VELHO; BERTONCELLO, 2015).

Quando se trata do cenário educacional, as redes sociais voltadas para o ensino e aprendizagem têm ganhado destaque quando se trata da possibilidade de favorecimento em diversos aspectos, como o apoio pedagógico, interação entre os membros, facilitação da comunicação, contato entre docentes e responsáveis, criação de fóruns e salas de bate papo, entre outros (BEZERRA; PIMENTEL, 2016).

Natt, Barbosa e Melo (2010) corroboram tal afirmação

No ambiente acadêmico, as redes estão sendo utilizadas como ferramenta colaborativa no processo de ensino-aprendizagem, independentemente da área de conhecimento, utilizando diferentes ferramentas, como fóruns, chats, entre outros, para facilitar a transmissão de novos conhecimentos (p. 7).

A realidade do Brasil no que tange as redes sociais aponta para a sua importância. De acordo com o Global Digital Report 2019 (SOCIAL; HOOTSUITE, 2019) o país é o segundo colocado no ranking do tempo destinado às redes sociais, com um total de mais de oito milhões de brasileiros. Dentre as redes sociais mais utilizadas é possível elencar as cinco primeiras sendo o Facebook, Youtube, WhatsApp, Instagram e Twitter, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Usuários brasileiros em redes sociais 2020



Fonte: Social e Hootsuite (2019), adaptado pelo autor.

É notado, na análise do gráfico, que no Brasil a quantidade de usuários das redes sociais Facebook e WhatsApp somam a maioria dos usuários no país, o que é determinante para a criação de estratégias que os alcance e atenda as demandas específicas deste público.

Quando se trata das redes sociais relacionadas ao contexto escolar, os dados brasileiros revelam a importância que elas possuem atualmente como potencial ferramenta pedagógica. De acordo com a Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2019 (CETIC, 2019), um total de 78% das escolas nacionais possuem plataformas de interação entre os membros da comunidade escolar como as redes sociais, representando um crescimento de 16% em relação ao ano anterior.

No que tange a utilização de redes sociais para a realização de atividades pedagógicas, 81% dos alunos afirmaram que usam este tipo de ferramenta, sendo que 65% destes discentes relataram que as utilizaram especificamente para a realização de trabalhos à distância, enquanto 48% dos docentes entrevistados afirmaram que usam as redes sociais para esclarecer dúvidas dos alunos, e 51% que enviaram conteúdos e atividades por este meio de comunicação (CETIC, 2019).

No levantamento acerca das redes sociais utilizadas pelos alunos brasileiros para a realização de atividades escolares é possível identificar quais redes sociais são mais comuns, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Alunos brasileiros por redes sociais 2019

Rede Social	% Adesão
WhatsApp	61
Snapchat	12
Facebook	11
Instagram	10
Twitter	3
Outros	3

Fonte: CETIC (2019)

Observa-se que quando se trata dos alunos e usuários em redes sociais no Brasil há uma congruência nas principais redes destacando-se o WhatsApp e o Facebook, o que novamente justifica a importância de desenvolver ferramentas que contemplem essas redes no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos professores, a referida pesquisa demonstrou que 48% dos docentes utilizam as redes sociais para envio de conteúdos pedagógicos para os alunos, e 31% para manutenção de uma rede de contatos com os discentes e responsáveis (CETIC, 2019).

Enquanto ferramenta pedagógica, Werhmuller e Silveira (2012) afirmam que o uso das redes sociais se apresenta como alternativa cada vez mais presente e de fácil utilização, se configurando ainda como uma oportunidade de criação de conteúdos, incentivo à produção científica e ao desenvolvimento de novas formas de interação com o desenvolvimento de tecnologias.

## As dificuldades da aplicação das redes sociais como ferramenta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa

Diante do advento das redes sociais como ferramentas de ensino e aprendizagem, mais especificamente de língua portuguesa, faz-se mister a identificação de possíveis complicadores para tal, uma vez que diversas questões podem influenciar nesta prática.

De acordo com Minhoto e Meirinhos (2012), uma pretensa dificuldade quando se trata da utilização das redes sociais no contexto escolar é a dificuldade de acesso tanto de alunos quanto de docentes. Mansur *et al.* (2011) corroboram ao afirmar que tal complicador se dá principalmente por questões de infraestrutura das escolas para acesso as redes sociais, como disponibilidade de internet, por exemplo.

Carvalho e Alves (2015) apresentam como uma dificuldade comumente encontrada diante do uso de redes sociais a resistência de profissionais da educação na adoção de ferramentas tecnológicas. Sobre isto, Kenski (2015) afirma que diante da necessidade de capacitação constante, bem como de interação para além da sala de aula, os docentes podem apresentar dificuldades de adaptação a este novo modelo de contato.

Este último desafio se relaciona diretamente à necessidade de formação do docente, o que André (2018) afirma se tratar de uma questão a se praticada de forma contínua. Segundo Rodrigues (2017) diante da necessidade de capacitação do professor, ressalta-se a importância de realizar tais formações considerando as limitações dos professores, da mesma forma que deve considerar as constantes evoluções das próprias redes sociais.

De acordo com Lorenzo (2015), outro ponto apresentado como dificuldade no cenário da utilização das redes sociais como ferramentas pedagógicas é o complicador para a avaliação da aprendizagem. Rangel e Miranda (2016) elucidam que neste contexto é importante que os meios tradicionais de avaliação necessitam de revisão, com a elaboração de meios avaliativos que considerem as peculiaridades das redes sociais.

Bidarra *et al.* (2017) apresentam ainda como desafios das redes sociais no contexto escolar a dificuldade de concentração e a procrastinação por parte dos alunos. Neste sentido, Brito, Thimóteo e Brum (2020) esclarecem que é de responsabilidade tanto da equipe escolar quanto dos responsáveis o monitoramento da qualidade do contato dos discentes com as redes sociais a

fim de evitar que estes se dispersem com conteúdos diferentes aos pedagógicos.

No que tange à língua portuguesa em específico, Berger e Anecleto (2018) apresentam como potenciais desafios do uso de redes sociais a informalidade da língua comum a estes espaços. Souza (2019) afirma que neste cenário é importante que inicialmente sejam estipuladas regras de consideração ao uso da língua portuguesa, bem como a limitação da utilização de termos virtuais que não condizem com a norma culta.

## METODOLOGIA

Como aporte metodológico, optou-se pelo método dedutivo, uma vez que se entende que ele compreende a importância do desenvolvimento de uma cadeia de pensamento partindo do contexto mais amplo para o contexto particular, no qual premissas básicas são identificadas, relacionadas e analisadas, finalizando em uma premissa conclusiva. Em relação aos procedimentos, seguiu-se pela pesquisa bibliográfica e documental considerando os objetivos propostos pelo estudo, o que determina o levantamento bibliográfico existente sobre a temática, identificando artigos científicos, pesquisas acadêmicas, publicações indexadas e livros que tratassem da temática.

A linha escolhida para a realização da pesquisa é a não experimental, em que o pesquisador a limita a observar, registrar, analisar e correlacionar os fatos, não interagindo de forma direta com os fenômenos estudados, ou seja, sem qualquer manipulação dos achados da pesquisa. A pesquisa descritiva foi escolhida em decorrência dela se adequar à proposta do estudo, considerando que ela se define pela descrição dos achados e das características do objeto estudado.

O levantamento bibliográfico e documental foi realizado através do cruzamento das seguintes palavras-chave: “Língua Portuguesa”, “Redes Sociais” e “Ensino e Aprendizagem”.

A inclusão de achados científicos se deu por aqueles no publicados no período de 2010 a 2021, indexados nas línguas portuguesa ou inglesa, sendo excluídos os estudos não indexados em revistas científicas e aqueles que se apresentem contraditórios aos objetivos propostos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do reconhecimento da aplicabilidade das redes sociais como ferramentas de promoção do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa foram identificadas diversas questões que contribuem para a melhor compreensão do atual cenário educativo no meio virtual.

Foi possível observar que o ensino de língua portuguesa se apresenta como uma necessidade reconhecida histórica e legalmente, mas que necessita de investimentos para além da prática pedagógica, principalmente quando se trata da modernidade em que os meios virtuais devem ser mais utilizados atualmente como as redes sociais.

Quando se pesquisou sobre as redes sociais no Brasil e sua aplicabilidade no contexto escolar foi notado que há uma congruência entre as redes sociais com maior número de usuários

e as redes sociais mais utilizadas por alunos no país, resultados estes que contribuem para que sejam considerados no ato de elaborar atividades pedagógicas que se adequem as realidades de cada rede.

E por fim, com a identificação das dificuldades comuns ao uso de redes sociais no ensino e aprendizagem foi observado que muitos desafios estão relacionados à prática docente e a sua formação profissional, bem como à necessidade de ajustes para a adoção de estratégias nestes meios virtuais.

Neste sentido, este estudo contribuiu para o conhecimento da importância da adoção das redes sociais como ferramenta pedagógica no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, bem como se mostrou pertinente para o fomento de um aprofundamento nesta temática.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Práticas inovadoras na formação de professores. Papyrus Editora, 2018.
- BASSO, Renato Migual; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. História concisa da língua portuguesa. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BATISTOTE, Maria Luceli Faria. A língua portuguesa e a constituição identitária do sujeito indígena: relato de uma experiência. De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP-Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, p. 339-348, 2017.
- BERGER, Isnalda; ANECLETO, Úrsula Cunha. Ensino de língua portuguesa e memes de internet: outros textos, outras leituras. A Cor das Letras, v. 18, n. 3, p. 43-53, 2018.
- BEZERRA, Benedito Gomes; PIMENTEL, Renato Lira. Normativismo linguístico em redes sociais digitais: uma análise da fanpage língua portuguesa no facebook. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 55, n. 3, p. 731-755, 2016.
- BIDARRA, Maria Graça Amaro *et al.* Autoconceito, hábitos de estudo, procrastinação e rendimento escolar: que relação?. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, p. 174-175, 2017.
- BRASIL. Lei nº 5.692. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Casa Civil. Brasília, 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Civil. Brasília, 1996.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.
- CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; ALVES, Thelma Panerai. Práticas e percursos dos professores da Educação Básica com ações de autoria e colaboração nas redes sociais. Revista Diálogo Educacional, v. 15, n. 45, p. 493-514, 2015.
- CETIC. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br: Rio de Janeiro, 2019.
- BRITO, Amanda Alberto; THIMÓTEO, Tayná Brum; BRUM, Fábio. Redes sociais, suas implicações

sobre a imagem corporal de estudantes adolescentes e o contexto da pandemia do coronavírus (COVID-19). *Temas em Educação Física Escolar*, v. 5, n. 2, p. 105-125, 2020.

FORNO, Leticia Fleig; MACHADO, Reginéa; ALMEIDA, Iara Carnevale. O uso de ferramentas tecnológicas como comunidades de práticas por docentes de uma rede particular de ensino. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, n. 25, p. e2-e2, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 45, p. 423-441, 2015.

LEITE, Emmerly Karoline Nascimento Dantas. O Marquês de Pombal e suas propostas para a educação brasileira entre os anos de 1757 e 1759. *Anais do Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*, v. 13, n. 22, p. e13192202-e13192202, 2019.

LORENZO, Eder Maia. A utilização das redes sociais na educação. *Clube de Autores (managed)*, 2015.

MANSUR, Andre F. Uebe *et al.* Cloud Education: Aprendizagem Colaborativa em Nuvem através do Kindle e de redes sociais. *Cadernos de Informática*, v. 6, n. 1, p. 79-86, 2011.

MINHOTO, Paula; MEIRINHOS, Manuel. As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, v. 4, n. 2, p. 25-34, 2012.

NATT, Elisangela Domingues M.; BARBOSA, Bruna Fernanda; MELO, Thiago. Rede Social como ferramenta de ensino-aprendizagem em sala de aula. *Encontro Anual da Anpad*, v. 14, 2010.

NONATO, Sandoval. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 1, p. 49-68, 2019.

PEREIRA, David Christian; SANTOS, Fábio José. Ensino de língua portuguesa: do passado ao presente: tópicos de investigação. *Iniciação & Formação Docente*, v. 2, n. 1, 2016.

QUEIROZ, Marcos Salviano Bispo; GUGONI, Marcel Fernandes. A nomenclatura gramatical brasileira em perspectiva: uma análise de historiografia linguística das contribuições e da relevância da ngb para o ensino da língua portuguesa no Brasil. *VERBUM. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO. ISSN 2316-3267*, v. 8, n. 1, p. 92-110, 2019.

RANGEL, Jéssica Ribeiro; MIRANDA, Gilberto José. Desempenho Acadêmico e o uso de redes sociais. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, v. 11, n. 2, 2016.

RODRIGUES, Jose Leonardo de Oliveira. A utilização de redes sociais virtuais no ambiente acadêmico. *Caderno Profissional de Administração da UNIMEP*, v. 7, n. 1, p. 80-100, 2017.

SOCIAL, We Are; HOOTSUITE. *Global Digital Report 2019*. We Are Social INC. Nova York, 2019.

SOUZA, Maria Alice. Memes de internet e educação: uma sequência didática para as aulas de História e Língua Portuguesa. *Periferia*, v. 11, n. 1, p. 193-213, 2019.

SPIES, Ketlin Lugiane; CAMBRAIA, Adão Caron. Integração do TPACK no uso das Redes Sociais numa escola pública. *Trajetoória Multicursos*, v. 9, n. 1, p. 3-19, 2020.

VERMELHO, Sônia Cristina; VELHO, Ana Paula Machado; BERTONCELLO, Valdecir. Sobre o conceito

de redes sociais e seus pesquisadores. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 4, p. 863-881, 2015.

WERHMULLER, Claudia Miyuki; SILVEIRA, Ismar Frango. Redes sociais como ferramentas de apoio à educação. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 3, n. 3, p. 594-605, 2012.



## **A nova engenharia pedagógica digital e a justaposição com o ensino presencial no curso de direito**

---

**Laudicea Almeida Santos**

*Mestranda em Tecnologia Emergentes da Educação Pela MUST University -  
Bacharela em Ciências Contábeis Pela UNUPAR*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.22

# Resumo

O ensino a distância iniciou no Brasil com a instauração da Lei n.º 9.394 de 1996, que regulamentou o ensino de todos os níveis de escolarização, possibilitando o Ministério da Educação (MEC), o credenciamento das faculdades a partir de 1999. E isso, fomentou e popularizou o ensino telepresencial alcançando uma quantidade relevante de alunos em busca de um conhecimento flexível e de acordo com as possibilidades individuais, o qual tornou-se inegável com o processo de pandemia desobstruindo os preconceitos pragmáticos do ensino remoto. Nesse contexto, podemos observar que no atual momento sanitário tivemos que nos adaptarmos as diversas plataformas digitais para ministração de aulas que outrora eram consideradas precocemente de baixa qualidade e pouca eficácia. Contudo, os paradigmas foram desconectados a um novo normal para inserirmos nessa nova realidade, que talvez sem retorno ao ensino presencial aliado ao digital. Muito se debate, sobre o futuro dos cursos jurídicos de forma remota ou híbrida, o fato é que o negacionismo desse ensino não produziu o efeito desejado, pois, o pós-pandemia nos deixou um legado de aprendizado eficiente, criativo, autônomo, autodidata e elevou o número de discentes produtores de seus próprios conhecimentos e criou um ambiente participativo entre professor e aluno através de um dialogismo tecnológico que no decorrer do ano anterior dando segmento ao ano corrente formou diversas turmas em bacharéis em direito, ratificando que os estereótipos impregnados no ensino digital foram aniquilados de forma veemente. Com isso, os docentes tiveram que fazer uma reengenharia do ensino tradicional para virtual.

**Palavras-chave:** preconceitos pragmáticos do ensino remoto. adaptação digital (MEC). dialogismo tecnológico.

# Abstract

Distance learning started in Brazil with the introduction of Law n. 9,394 of 1996, which regulated the teaching of all levels of schooling, enabling the Ministry of Education (MEC) to accredit faculties from 1999 onwards. search for flexible knowledge according to individual possibilities, which became undeniable with the pandemic process unblocking the pragmatic prejudices of remote education. In this context, we can observe that in the current health moment we had to adapt to the various digital platforms for teaching classes that were previously considered to be of o quality and ineffective. However, the paradigms were disconnected to a new normal for us to insert in this new reality, which maybe without a return to face-to-face teaching combined with digital. There is much debate about the future of legal courses in a remote or hybrid way, the fact is that the denial of this teaching will not produce the desired effect, because the post-pandemic left us a legacy of efficient, creative, autonomous, self-taught and increased the number of students producing their orn. knowledge and created a participatory environment between teacher and student through a technological dialogism that over the course of the previous year, giving segment to the current year, formed several classes in law graduates, confirming that the stereotypes impregnated in teaching digital have been vehemently annihilated. As a result, teachers had to re-engineer traditional teaching for virtual.

**Keywords:** pragmatic prejudices of remote learning. digital adaptation (MEC). technological dialogism.

## INTRODUÇÃO

Diuturnamente, a internet trouxe um caminho digital sem retorno, pois convivemos a todo tempo com uma invasão tecnológica que se insere em vários aspectos da sociedade. As ferramentas digitais têm a função de encurtar percursos e facilitar a vida das pessoas; dessa forma, não podemos deixar de contextualizar com o ensino aprendizagem pois, a utilização diária e constante de aplicativos e redes sociais contribuem de forma impregnada e envolvente a cada click, a medida que visualizamos imagens, cores e sons afeta rapidamente o cognitivo do indivíduo.

Percebe-se que a cultura digital é a disciplina da contemporaneidade ou cibercultura, novas modalidades de comunicação através de uma evolução tecnológica que se amplia constantemente. E por isso, há necessidade de uma atualização ativa para uma boa utilização dos aplicativos digitais. Santaella (2011) afirma que grande parte das invenções é constituída por tecnologias que potencializam a capacidade humana para a produção de uma linguagem. Isso porque “é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural” (SANTAELLA, 2001, p. 91).

A metodologia de pesquisa do presente trabalho se baseia em informações extraídas através do levantamento feito pela Folha mostra que 60% das instituições da rede federal preferiram suspender o calendário acadêmico enquanto durar o isolamento da pandemia. Apesar de a modalidade ter sido recomendada pelo ministro da Educação, Abraham Weintraub, as instituições dizem não ter condições de ofertar atividades com a mesma qualidade do ensino presencial e garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conteúdo. De certo, há um paradoxo entre a qualidade do ensino a distância em relação ao presencial, isso causa um desconforto acadêmico o qual, pode ensejar indagações referente aos resultados vindouros de todo esse contexto que a pandemia trouxe para a educação. E também, foram extraídas informações da Ordem Dos Advogados do Brasil (OAB) o qual tem um histórico de poucas aprovações no processo seletivo da ordem entre o período 2019 a 2021 ratificando um desenvolvimento abaixo do esperado pelas Universidades e Faculdades. Portanto, possivelmente esses dados podem ter um resultado deficitário ainda maior, devido a problemática sanitária.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) têm sido uma grande inovação para manusear as ferramentas digitais disponíveis nos ambientes virtuais. Diante dos fatos, não podemos no furto de conhecer minuciosamente as inovações tecnológicas que surgem a todo momento. É sabido, que as pessoas estão conectadas diariamente, porém, ainda de forma aleatória no que se diz respeito a uma aprendizagem planejada e direcionada para um conhecimento mais direcionado e efetivo. Nesse contexto, é relevante que os docentes tenham conceitos claros de aplicação dessa nova estrutura de aprendizagem por meio digital. Com o fim de produzir conhecimento e habilidades:

A incorporação das mídias e das TIC na educação deve ir além dos usos como ferramenta para aprimorar processos e chegar mais rapidamente aos resultados. Elas adentram o universo das linguagens de representação do pensamento e de comunicação, com práticas que vão além dos espaços e tempos da sala de aula e da escola e impulsionam a abertura do currículo, sua integração com os distintos espaços produtores de conhecimento e sua articulação com os acontecimentos do cotidiano (ALMEIDA e VALENTE 2016, p. 7).

Com isso, é relevante que os docentes sejam instruídos nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS), pois, a estrutura tecnológica que existe atualmente são poucos explo-

radas no sentido de transformar dados em informação e conseqüentemente em conhecimento apto a acompanhar a evolução digital. Além disso, o preconceito atrelado a formação acadêmica digital precisa caminhar a passos largos e explorar de forma a garimpar a melhor maneira de colocar em prática o ensino teórico digital, como é o caso dos cursos e bacharelado em direito; o qual era vislumbrado apenas no método tradicional, em que o professor era transmissor de um conhecimento concreto, carregado de leis, decretos, súmulas, enfim apenas letra de lei. Porém, o contexto de pandemia nos proporcionou uma imersão digital às cegas, e isso, foi uma trilha forçada a uma adequação inevitável. Em síntese:

A escola que participa da cultura digital e dialoga com ela assume papel central na formação de estudantes com autonomia para tomar decisões, argumentar em defesa de suas ideias, trabalhar em grupo, atuar de forma ativa e questionadora diante dos acontecimentos, dificuldades e desafios, e participar do movimento de transformação social. (IANNONE; ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 62)

O ensino virtual é uma tendência mundial, porém, com muitos pontos a serem questionados no caso em questão o curso em bacharelado em ciência jurídica, em que encontra uma resistência no ensino modalidade a distância. Nos fatos em questão, a Ordem Dos Advogados do Brasil (OAB) se opõe no sentido de que haveria uma baixa qualidade do ensino aprendizagem e isso, baseado que o Brasil está entre os países com mais advogados no mundo e mais de 1500 cursos de Direito. Isso, tem causado um desconforto técnico pedagógico pois há estatísticas que comprovam que em torno de 20% dos estudantes conseguem ser aprovados no processo seletivo no exame da ordem.

Em virtude do fato mencionados, é necessário um planejamento estratégico de longo prazo com a finalidade de preparar os docentes para uma nova realidade do ensino virtual. Contudo, observamos que nesse processo pandêmico é imaginável nos distanciarmos do real tecnológico que vivenciamos a todo instante; é sabido que voltar a normalidade do ensino tradicional ainda está distante em face do contexto endêmico sem um controle efetivo da Covid-19 e suas variantes. De acordo com (BELLONI, 2002, p. 122) do ponto de vista técnico, não basta codificar um conjunto de saberes em determinado ambiente virtual, é preciso que a acessibilidade técnica e eficácia pedagógica caminhem juntas. Além disso, entender que é por meio do ambiente escolhido que se deverá planejar e delimitar o alcance do processo de ensino.

As ferramentas de ensino aprendizagem devem ser utilizadas de forma adequada tanto pelos docentes como pelos discentes, facilitando assim, o ensino com a didática planejada de um ensino com feedback positivo do que foi ensinado. Há uma estranheza na aplicação de tecnologias digitais para propor um ensino remoto de qualidade, ativo, dinâmico e principalmente um diálogo constante que vai além da sala de aula. A invasão tecnológica tornou-se a cultura digital, sem fronteiras e com vários softwares que fazem uma interface na mediação da aprendizagem.

Esse paradigma tecnológico teve um marco relevante com a WEB 2.0 a qual, enriqueceu a reciprocidade entre professores e alunos através dos aplicativos digitais facilitadores da comunicação como Ava, Facebook, Zoom, Team, Telegram entre outros; e dessa maneira houve uma participação mais ativa em relação as barreiras do ensino tradicional. Para Gabriel (2013, p. 2) “A partir do momento em que e pode também escrever na Web, o discurso dá lugar a uma conversação”. Essa é a Web 2.0 mais colaborativa, sociológica e contribuindo para uma externalização do conhecimento através da utilização de hipertextos e escritas intervencionistas.

## DESENVOLVIMENTO

### A EAD COMO MODELO EDUCACIONAL

O modelo de Educação a Distância tem sido um marco na democratização do ensino aprendizagem pois, a formatação digital de aulas online tem encurtado as fronteiras das distâncias; proporcionando assim, uma maior interação através de aplicativos digitais. A história do Ensino a Distância nos faz lembrar que no Brasil teve início no século XX e deu-se início de forma autônoma em 1941 com o Instituto Universal Brasileiro. E isso foi dinamizado e simbolizado como os primeiros passos de Ensino a Distância o qual foi oferecido através de uma revista concursos práticos e enviados pelo correio em que o aluno recebia toda instrução de forma escrita e desenvolvia as atividades como Feedback de um ensino diferenciado. Conforme:

Consideramos que a educação a distância surge mais recentemente e pode ser dividida em cinco gerações: ensino por correspondência, ensino por mídia de rádio e TV, fase inicial das tecnologias de comunicação como satélite, a geração do acesso à tecnologia e globalização e, enfim, a globalização com o advento da internet. (CORREIA, 2016)

Diante do contexto de pandemia fomos compulsoriamente inseridos num processo de ensino a distância nas instituições de ensino superior, sem, no entanto, poder escolher de maneira mais eficaz qual o curso acadêmico poderia absorver a tecnologia mais favorável para concretizar a aprendizagem. Por tanto, não poderíamos ser negligentes em não adotar de forma tempestiva as várias ferramentas tecnológicas que as TDICs nos proporcionam a todo instante. Para Almeida (2001), é indispensável que se saiba utilizar a tecnologia para busca e seleção de informações que permita a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto.

É necessário ressaltar que os cursos de bacharelado em direito foram alcançados por essa nova realidade digital inserida nas universidades, apesar de ser um curso com uma infinidade de normas, leis, decretos e súmulas que se atualizam constantemente não foi possível fugir da forma pedagógica de tecnologias de aprendizagem. Valente (2003), orienta que o docente precisa sentir a necessidade de estudar para criar novas possibilidades pedagógicas e construir uma verdadeira espiral de aprendizagem. E mesmo assim, as aulas foram ministradas no período letivo vigente, sem a devida preparação técnica para a execução dessas aulas. Tendo em vista que é necessário um planejamento multidisciplinar com profissionais habilitados em cursos de tutorial, conteudista e design instrucional ou pedagógico. Porém, pode-se observar que essa relação didática entre professor e aluno foi um tanto experimental em relação ao que se orienta os teóricos da educação a distância os quais, se baseiam em um planejamento bastante estruturado de acordo com as necessidades do curso e do nicho de discentes.

### ARQUITETURA DOS CURSOS A DISTÂNCIA BASEADO EM PROJETO

O ensino a distância envolve um planejamento diferenciado de um projeto acadêmico tradicional, ou seja, com aulas presenciais. É mister acrescentar que deve preparar uma equipe interdisciplinar para equacionar de forma didática e eficaz os pontos necessários para que haja um desenvolvimento contínuo com a finalidade de obter resultados positivos. Essa equipe, é simplesmente um conjunto que planeja, executa e controla os resultados através de uma estrutura de acadêmicos preparados para efetuar o ensino a distância. No âmbito do preparo das Institui-

ções de Ensino Superior para a EAD, diz que:

“As Universidades brasileiras e preparam com a educação a distância em um cenário muito diferente, devido ao advento daquelas que foram chamadas ‘Novas Tecnologias de Informação e Comunicação’. Esse novo cenário impõe uma constante modificação na vida das pessoas e, de maneira especial, trouxe mudanças significativas ao modo de fazer a educação a distância” (FRANCO, 2013, p. 12)

Nesse sentido, é relevante falar do papel fundamental dos Designs Instrucional é uma modalidade educacional que desenvolve projetos educacionais que envolve uma pedagogia e aplicação de gestão administrativa dialogando com a tecnologia. Esse profissional possui habilitação técnica para formar outros docentes com instruções em tutorial, conteúdo e gestão de custo benefício que o projeto pode apresentar. Além disso, faz a utilização de várias mídias digitais e aplicativos que contribuem para o aprendizado de forma contínua sendo, a estrutura basilar para concretizar o aprendizado EAD. O Design Instrucional é assumido como a:

“Ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos” (FILATRO, 2004, p. 65)

O papel do Design Instrucional é fundamental para o desenvolvimento das atividades de ensino a distância, pois, o mesmo possui competências e habilidades que contribuem para o processo de aprendizagem. Esses profissionais, tem uma equipe multidisciplinar a qual cada um desenvolve funções típicas para concretização de um projeto. Para Ramos (2010), o designer instrucional atua num conjunto de atividades desenvolvidas para a organização, o planejamento, a adequação e a estruturação de um curso a partir do uso de técnicas, métodos e suportes.

Desse modo, é preciso fazer uma análise se os cursos de Bacharelado em Direito foram devidamente efetuados com um planejamento eficaz que tenha alcançado eficiência e aprendizado no decorrer do ano acadêmico, que transitou na pandemia da Covid-19 e que ainda subsiste. Essas indagações, serviram de elementos de busca para uma qualidade de um ensino mais robusto e paralelo com as exigências do curso de Ciências Jurídicas. Portanto, é nítido que os docentes não foram preparados em tempo hábil para tal empreendimento de ensino aprendizagem. Dessa forma, com o passar do tempo iremos observar os possíveis resultados desse ensino precoce, o qual tanto os docentes como os discentes foram surpreendidos com o caos sanitário; e tiveram que fazer uma adaptação de toda uma estrutura pedagógica para que houvesse formandos nos períodos de concretude dos semestres. Macedo (2010) complementa destacando que a maioria dos modelos de DI deve centrar-se em quatro questões basilares de análise.

- Para quem o curso será desenvolvido? (Características dos aprendizes).
- O que queremos que o aluno aprenda? (Objetivos).
- Como o conteúdo será melhor entendido? (Método ou estratégia educacional).
- Como verificar que o aprendizado foi atingido? (Procedimentos de avaliação).

França (2007) destaca que o designer instrucional, de modo geral, é um profissional que conhece teorias, tem prática pedagógica e faz uso das mídias.

## VANTAGENS E DESVANTAGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O ensino a distância traz vantagens significativas no que se refere a democratização no ensino, a comunicação e interatividade entre professores e alunos. Bem como, diminui as distâncias e territorialidade espacial facilitando a dilatação do conhecimento. E também, cria alunos autônomos e criativos. E com isso, tornam-se independentes e aguçam o cognitivo devido a utilização de múltiplas ferramentas digitais a qual proporciona um enriquecimento variado de informações. Moran (2010) apresenta a educação a distância como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Moore e Kearsley afirmam que:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas espaciais. (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 2)

O ensino a distância proporciona uma maior abrangência de pessoas e uma economia de custo benefício em relação a educação presencial. Outra vantagem relevante, é a educação inclusiva como meio de absorver a comunidade de pessoas com deficiências áudio visual assim como de mobilidade de locomoção. Essa inclusão educacional, evidencia uma socialização de indivíduos excluídos da educação tradicional. Filatro (2008) amplia a reflexão ao apontar que um dos benefícios do aprendizado a distância é fazer uso de múltiplas mídias para tratar de conteúdos e propor atividades aos alunos.

Um dos pontos negativos do ensino a distância é que muitos alunos não se adaptam a essa nova era digital de aprendizado, os quais tem dificuldade de autonomia, concentração e interatividade entre educadores e educandos. Além disso, tem a problemática de saber utilizar as ferramentas digitais e acompanhar o ritmo da educação a distância, pois a metodologia é distante e diversificada do ensino tradicional. Nesse contexto, existe também a necessidade de suporte contínuo, questões relacionadas a garantia de qualidade do ensino, maior intensidade do trabalho tanto para professores quanto para alunos e principalmente formação de professores tutores, conteudistas e técnicos que estejam preparados para dinamizar o aprender.

## DESAFIOS DO ENSINO EAD DE QUALIDADE

Buscar qualidade do ensino a distância é o objetivo impar para as instituições de educação, pois, existe uma crescente demanda de cursos on-line que é distante da qualidade esperada e isso, é devido geralmente a uma falta de planejamento estratégico que venha cobrir a lacunas de um ensino eficiente. Ausubel (2003) sintetiza a discussão apontando que um material didático só pode ser considerado de qualidade e relevante para uma aprendizagem significativa-apresenta nova informação ancorada em conceitos. Já existentes com o indivíduo – quando organizado e programado.

Diante dos fatos, não podemos esquecer que antes de qualquer uso de material didático digital é necessário estabelecer padrões de qualidade para concretização de cursos a distância. Essa programação deve estar bem fundamentada na preparação de profissionais qualificados continuamente. Lopes, *et al.* (2010) descreve dez itens fundamentais na preparação dos cursos e programações a distância dos quais devem estabelecer:

[...] compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinar; comunicação/interação entre os agentes; recursos educacionais; infraestrutura de apoio; avaliação contínua e abrangente; convênios e parcerias; transparência nas informações e sustentabilidade financeira (p.196). (LOPES, 2010)

O Ministério da Educação e Cultura (MEC,1998) apresenta indicadores para orientar a instituições na qualidade e desempenho dos cursos Ead. Conforme Alves (1994) não existem mecanismos capazes de aferir a qualidade dos cursos de Ead e presenciais, o que configura como uma falha do processo educacional. O que existe na realidade são metodologias que são aplicadas de forma diferenciada, ensino presencial versus ensino Ead. As aplicações de um ensino com resultados eficientes se configuram em um projeto de gestão que inclua pedagogia e tecnologia com intuito de alcançar alunos que se adequem a nova realidade digital.

Na atualidade, os cursos de Direito presencial têm apresentado um déficit no número de alunos que se evadiram no decorrer da pandemia Covid-19, foi bastante considerável, porém, ainda não podendo ter exatidão nos números pois ainda, continuamos nesse processo. Isso se deve a incompatibilidade de alguns alunos com ensino Ead. É sabido que passamos por um contexto endêmico em que houve a necessidade de utilizar ferramentas digitais para proporcionar aulas sem prejudicar o ano letivo dos formandos do curso de Direito. Contudo, marcou-se um tempo antes do ensino presencial e o virtual ao qual, nos deixaram lições infalíveis de aprendizado contínuo, criativo e alternativo. E desse modo, o que podemos visualizar é um futuro de educação flexível que colaborem para um aprendizado concreto.

Não podemos negar que o ensino a distância nos foram impostos pelas circunstâncias sanitárias. Outrossim, é claro que muitos alunos não quiseram aprender na modalidade Ead, enquanto que outros, encararam os desafios das ferramentas digitais e aplicativos que favoreceram a conclusão do curso de Bacharelado em Direito. Porém, os resultados positivos ou negativos da modalidade a distância só serão vistos após o processo seletivo da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Segundo informações da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2019 apenas 24% foram aprovados no exame de Ordem enquanto que, em 2020 na primeira fase foram aprovados 28%, sendo que a segunda fase foi adiada para o ano de 2021 tornando-se ainda uma interrogação no que se refere ao aumento ou diminuição. Haja vista estamos perpassando um processo de pandemia. E isso, pode sofrer uma drástica diminuição na aprovação do exame de Ordem.

Segundo o pesquisador a Ead sozinha não basta:

Nós esperamos que a tecnologia — teoricamente mais participativa, por permitir a interação — faça as mudanças acontecerem automaticamente. Esse é um equívoco: ela pode ser apenas a extensão de um modelo tradicional. A tecnologia sozinha não garante a comunicação de duas vias, a participação real. O importante é mudar o modelo de educação porque aí, sim, as tecnologias podem servir-nos como apoio para um maior intercâmbio, trocas pessoais, em situações presenciais ou virtuais. Para mim, a tecnologia é um grande apoio de um projeto pedagógico que foca a aprendizagem ligada à vida. (JOSÉ MORAN, 2010)

O ensino presencial de ensino superior sofreu uma abrupta adequação tecnológica no formato Ead, isso devido a Covid-19 houve uma remodelagem no processo educacional. Por isso, o Ministério da educação emitiu a portaria 343 de 17 de março de 2020, que autoriza as instituições de ensino superior a adaptarem seus cursos presenciais ao formato Ead durante a pandemia. Contudo, não há uma garantia de qualidade na transmissão das aulas online haja vista que o ensino a distância requer um planejamento mais cuidadoso e um aparato tecnológico que contribua para uma efetividade do ensino, e que tanto os professores quanto os alunos



tenham uma interação participativa de modo a preencher as lacunas do ensino presencial; pois, ainda há um estereótipo de distanciamento entre as duas formas de ensino.

Diante disso, é aconselhável que o ensino tradicional presencial seja complementado com o ensino virtual, isso porque, existe uma demanda de alunos que não consegue interagir na modalidade digital provocando uma dificuldade no ensino aprendizagem. Roque, Campos e Fonseca (2011) introduzem na discussão sobre qualidade em EAD, especificamente no ensino superior, dois fatores de análise: Confiabilidade e Aplicabilidade. A confiabilidade representa uma junção entre a segurança e a credibilidade na transmissão do conhecimento pelo educador, e isso mensura o modo como o serviço educacional estar ministrado. Já a aplicabilidade tem uma dimensão mais de eficácia e efetividade do conhecimento adquirido e sua relevância para a vida profissional.

Diante do exposto acima, de considerar que a trilha de um conhecimento inovador através dos meios digitais é uma corrida imparável; e nesse sentido as instituições de ensino superior, o que vale ressaltar dos cursos de direito deve a todo tempo utilizar mecanismos facilitadores de uma aprendizagem que corrobora com o ensino presencial, ambos podem caminhar justapostos no sentido de que um não anula o outro. Os atuais paradigmas educacionais preocupam-se com a importância da interação, da construção do conhecimento, da autonomia na aprendizagem, da aprendizagem significativa, das redes de conhecimento etc. (PRETI, 2009).

Anderson (2003) define a interação na educação a distância como sendo:

Um conceito completo e multifacetado em todas as formas. Tradicionalmente interação focava na interação entre professores e alunos em sala de aula. Esse conceito foi expandido para incluir diálogos sincronizados a distância (conferência de áudio e vídeo); formas assíncronas de diálogo simulado e diálogo assíncrono mediado (conferência por computador e correio de voz); e respostas e retornos de objetos e dispositivos inanimados, tais como “programas de computador interativos” e “televisão interativa”. (ANDERSON, 2003, p. 129)

Professores e tutores devem caminhar juntos principalmente no caso do curso de Bacharelado em Direito pois, defendendo a ideia de que ambos têm papéis extremamente profícuo na trilha do conhecimento. Desse modo, o curso que fora mencionado traz uma gama de disciplinas jurídica complexas e que a implantação do sistema híbrido de ensino a distância correlato ao presencial possivelmente resultaria em uma aprovação maior no Exame Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil. O sistema de ensino virtual vem com uma variada gama de aplicativos e ferramentas digitais que podem auxiliar positivamente em um ensino mais concreto se isso, for colocado em prática nos próximos anos; e esse é o legado que o contexto de pandemia nos deixou como uma lição irrefutável.

O desenvolvimento de projetos educacional (sic) a distância com qualidade técnica e pedagógica requer cuidados em muitos sentidos. A gestão das mídias para uso em educação é um dos primeiros movimentos para a sua efetivação. Envolve, não apenas a análise do investimento e a aquisição de equipamentos, mas o tratamento do conteúdo que vai ser veiculado e a formação de equipes de profissionais – técnicos e docentes – para o seu melhor uso pela área educacional. (KENSKI, 2006)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a educação a distância tem sido uma solução no momento de pandemia. Isso, vem contribuindo de forma significativa e de maneira expansiva na educação superior

proporcionando uma dimensão mais democrática do ensino-aprendizagem; e ainda, ampliando espaços relevantes em todas as áreas do conhecimento e principalmente nas instituições públicas e privadas de ensino superior. Esse modo, do ensino virtual tem alcançado inúmeras pessoas sem medir qualquer tipo de fronteira territorial e isso, tem conduzindo professores e alunos a uma adequação compulsória devido ao processo de pandemia da Covid-19.

Salientando que os cursos presenciais não serão anulados do contínuo caminho educacional, contudo, o ensino Ead será cada vez mais, apreciado de forma mais clara e menos preconceituosa no que diz respeito a qualidade das aulas virtuais. E isso porque, docentes e alunos matriculados em cursos presenciais foram abruptamente inseridos no ensino a distância devido ao caos sanitário que ainda persiste. Há vários questionamentos sobre a vertente pragmática do ensino superior no que se diz respeito ao curso de Direito, porém, a solução ora apresentada não teve como ser do outro modo, senão aulas no formato virtual devido ao distanciamento social oriundo de um protocolo do Ministério da Saúde.

Antes de tudo, não podemos negligenciar ou esquecer que o ensino a distância deve ser planejado através de uma engenharia de projeto educacional que possa englobar conteudistas, tutor, professor e principalmente um design instrucional, profissional este de suma relevância para adequar os projetos a realidade do público alvo e aplicar uma pedagogia digital que conduza da melhor forma possível professores preparados e que tenham uma direção de como aplicar, executar e medir os possíveis resultados de uma educação programada e que venha ter como norte a qualidade de ensino, com materiais especiais, aplicativos e ferramentas digitais que sejam facilitadores dessa educação.

Os desafios desse projeto educacional são inúmeros a medida em que, o cerne principal é a qualidade e democratização educacional. Então, não podemos desvencilhar o ensino virtual conjugado com presencial, pois, ambos podem passear no mesmo campo de conhecimento, além disso, um completa o outro. É sabido que, os cursos de Direito crescem demasiadamente em todo o país, porém, os resultados do exame de Ordem são equidistantes dos resultados apresentados os quais chegam em média a 24% dos aprovados configurando uma desproporção do número aprovados. Logo, o processo endêmico no deixou um legado de aprendizagem que educação a distância é algo inegável na educação superior e também, de maneira mais contundente nos cursos de Bacharelado em Direito.

Por tanto, o aprendizado que fica é que a união dessas modalidades de ensino é uma trilha que pode desenvolver uma aliança entre tutor versus alunos num diálogo colaborativo com troca de mensagens virtuais e um acompanhamento do tutor mais inserido no contexto de ensino. Por isso, o ensino presencial tradicional pode daqui por diante fazer uma remodelagem de aprendizagem através das ferramentas digitais como aliadas promissoras de um futuro midiático que nos espera para um crescimento amplo.

Houve uma problemática do ensino Ead nas faculdades públicas e privada onde boa parte dos alunos evadiram-se por apresentar dificuldades em acompanhar o ensino virtual, e isso, causou um desconforto pois, o curso de Direito tem uma gama de disciplinas as quais trabalham com caso concreto, leis, decretos e súmulas que provoca uma desvantagem em relação ao ensino presencial. Mas, isso pode ser traduzido com uma insegurança por parte dos mesmos além das aulas, não terem um planejamento direcionado para que houvesse um Feedback positivo. E as aulas foram precocemente ministradas com a finalidade de que os acadêmicos concluíssem

tenham como missão a formatura no final do semestre.

Desse modo, o papel do tutor é extremamente relevante na condução dessa trajetória na busca pelo conhecimento didático e qualificado. Esse profissional, tem a função de fazer uma interferência entre o professor conteudista e os alunos; ele direciona alunado nas aulas virtuais como um mediador facilitador interagindo virtualmente através de mensagens com uso de aplicativos e ferramentas do AVA que produz uma interação maior entre acadêmicos e conteudistas. A principal habilidade é trazer clareza, direcionamento e socialização de um conhecimento virtual irrenunciável.

É fato que, problemas de aprendizagem ocorrerá tanto no ensino presencial como a distância, porque o ensino pode sofrer uma flexibilidade conforme a demanda que os alunos podem apresentar e a adequação é contínua. O profissional de educação pode fazer uma avaliação do que mais se ajusta aos discentes para não haver distorções na maneira de passar o conteúdo e obter eficácia. Atualmente, ressaltando que o Design Instrucional deve ser consultado com o objetivo ímpar de fazer um planejamento alinhado a um nicho específico de aluno aprendiz.

Em virtude dos fatos mencionados, analisamos a tendência do ensino a distância se amplia a cada dia. Portanto, fazer a negação ou criar estereótipos que provocam uma separação entre aula presencial e aula Ead supera qualquer dinamização e democratização do ensino-aprendizagem. Fato é que, as justaposições desses elementos colaboram para o desenvolvimento de alunos mais preparados, autônomos, criativos e produtores de habilidades progressivas que encaminham na direção de um conhecimento robusto, ampliado através de uma tecnologia que não pode retroceder e sim, criar dimensões as quais não podemos prever. Enfim, nos resta conviver com as mudanças oriundas no contexto de pandemia e o pós-pandemia só o tempo poderá ser o professor dessa história e o reflexo que fica é se ajustar a realidade virtual.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. Tecnologia na Escola: criação de redes de conhecimento. Série “Tecnologia na Escola” - Programa Salto para o Futuro, novembro, 2001.

ALMEIDA, M. E, VALENTE. J. A. Políticas de Tecnologia na Educação Brasileira

– Histórico, Lições Aprendidas e Recomendações. Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2016. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/media/download/5adf3c4e10120.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2020.

ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In: MOORE, M. & ANDERSON, W. (eds.). Handbook of Distance Education. Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p. 129-144.

AUSUBEL, D. P. The Acquisition and Retention of Knowledge: a cognitive view. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 2003.

BELLONI M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Revista. Educação & Sociedade, nº 78, abril 2002.

BRASIL, Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37)>. Acesso em: 28 jan. 2012.

Correia, R. A. R. (2016). Introdução à educação a distância. São Paulo: Cengage.

Decreto n. ° 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla09.pdf>

FGV, Fundação Getúlio Vargas Disponível em: <https://portal.fgv.br/>

Filatro, A. (2004). Design Instrucional contextualizado. São Paulo: Senac.

FILATRO, Design Instrucional na prática. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO, Disponível em: 60% das universidades federais rejeitam ensino a distância durante quarentena - 31/03/2020 - Educação - Folha (uol.com.br)

FRANÇA, G. O Design instrucional na Educação a Distância. São Paulo: Esfera, 2007.

FRANCO, S. K. Apresentação do Livro Competências para Educação a Distância. Porto Alegre, RS: Penso, 2013, p. 11-13.

GABRIEL, M. Educ@r: A (r) evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

IANNONE, Leila Rentroia; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Pesquisa TIC Educação: da inclusão para a cultura digital. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2015. São Paulo: CGI.br, 2016. p. 55-67.

KENSKI, V. M. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3099/2042>. Acesso em: 18 ago. 2011.

LOPES, M. C. L. P.; SALVAGO, B. M.; PISTORI, J.; DORSA, A. C.; ALMEIDA, D. T. R. Educação à distância no ensino superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 191-204, jan/abr. 2010.

MACEDO, M. *et al.* Gestão do conhecimento organizacional. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

MEC, Ministério da Educação Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão

integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

MORAN, Jose. Disponível em: [http://www.educacional.com.br/entrevistas/ent\\_educ\\_texto\\_imprimir.asp?Id=311503](http://www.educacional.com.br/entrevistas/ent_educ_texto_imprimir.asp?Id=311503)

MORAN, J. M.A gestão da educação a Distância no Brasil. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Org.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

OAB, Ordem dos Advogados do Brasil Disponível em: <https://www.oab.org.br/#>

PRETI, Educação a distância: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RAMOS, D. K. Cursos on-line: planejamento e organização. Florianópolis: UFSC, 2010.

ROQUE, G. O. B.; CAMPOS, G. H. B.; FONSECA, M. V. A. Quality assurance in distance learning: a study in higher education, In: Proceedings of the 3rd International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2011), v. 2, Noordwijkerhout, The Netherlands, May 6-8, 2011, p.293-298.

SANTAELLA, Lucia. Linguagens líquidas na era da mobilidade. 2. ed. São Paulo, Paulus, 2011.

VALENTE, J. A. Formação de educadores para o uso da informática na escola. Campinas: Unicamp, 2003.

## Agressividade no ensino fundamental

---

**Sonái Maria Da Silva**

*Especialização em: Administração Escolar: Gestão, Orientação e Supervisão-Universidade Castelo Branco;  
Educação de Jovens e Adultos – ESAB; Planejamento Educacional e Políticas Públicas WPOS – AVM  
Faculdade Integrada; Licenciatura em: Matemática (UNIVERSO);  
Pedagogia (UNIRIO); Letras (UNIFACVEST).*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.23

# Resumo

Este capítulo tem como objetivo promover a reflexão sobre a agressividade no ensino fundamental, identificando as possíveis causas de seu surgimento, assim como os tipos comuns que se apresentam na escola, através da pesquisa bibliográfica. Comportamentos agressivos passaram a invadir o cenário escolar, há pouco tempo causando reações diversas dos mais variados segmentos sociais. Como a instituição escolar sempre esteve na contramão de alguns valores sociais, a presença destes eventos em seu interior tem gerado indignação não só de segmentos sociais, como de profissionais nela inseridos. O estudo do termo etimológico mostra como sua significação pode ser variada fato que se comprova em manifestações apresentadas nas interações sociais percebidas no ambiente escolar, a princípio como reflexo social, mas também percebida nas relações entre funcionários e comunidade escolar. A prática pedagógica só terá eficácia neste contexto quando houver comprometimento e parceria entre escola e família. Assim será mais fácil dominar situações de conflito, combater a exclusão e preconceitos advindos da sociedade tornando o ambiente mais agradável à aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e o estreitamento das duas instituições contribuirá para que a comunidade se sinta aliada à prática pedagógica e perceba o comprometimento de todos envolvidos na práxis educacional.

**Palavras-chave:** agressividade. escola. parceria.

# Abstract

This chapter aims to promote reflection on aggressiveness in elementary school, identifying the possible causes of its emergence, as well as the common types that appear in school, through bibliographical research. Aggressive behavior began to invade the school scene, recently causing different reactions from the most varied social segments. As the school institution has always gone against some social values, the presence of these events in its interior has generated indignation not only from social segments, but also from professionals involved in it. The study of the etymological term shows how its meaning can be varied, a fact that is evidenced in manifestations presented in social interactions perceived in the school environment, at first as a social reflex, but also perceived in the relationships between employees and the school community. The pedagogical practice will only be effective in this context when there is commitment and partnership between school and family. This will make it easier to master conflict situations, fight exclusion and prejudices arising from society, making the environment more pleasant for learning and developing skills, and the strengthening of the two institutions will contribute to the community feeling allied to the pedagogical practice and realizing the commitment of all involved in educational praxis.

**Keywords:** aggressiveness. school. partnership.

## INTRODUÇÃO

O tema escolhido para esta pesquisa, “A agressividade no Ensino Fundamental”, problematiza um evento que se tornou um problema social urgente. A sociedade brasileira se depara atônita com as diversas faces da violência, que vem afetando a escola para pânico dos educadores que não dispõem de ações que solucionem o problema a curto e médio prazo. O que assusta é o crescente número de crianças e adolescentes que se comportam de maneira hostil por motivos banais. A agressividade hoje tem se manifestado até nas brincadeiras infantis.

Partilhamos de um entendimento de que agressividade e violência se entrelaçam e de que o comportamento das crianças e adolescentes é reflexo da educação que recebem, por vezes violenta e problemática.

Partindo destes pressupostos, o presente trabalho foi organizado tendo como base três eixos estruturais:

- o primeiro que trata da violência, discorrendo sobre esta no ambiente escolar, sobre a influência da educação familiar, o bullying, a relação entre menores vítimas de abuso e a história mais especificamente do século anterior a este, além de citar alguns tipos de crueldade a que estes podem estar submetidos;

- o segundo eixo diz respeito à polêmica relação entre a sociedade, cultura, valores, mídia e banalização da violência e as consequências na formação de crianças e adolescentes; e

- o terceiro que problematiza a interferência da agressividade na cognição, o papel dos educadores neste quadro, a relação entre a invasão da violência no ambiente escolar, a saúde deste profissional diante do atual quadro de trabalho e a notória e crescente desvalorização de seu papel perante a sociedade.

Por fim apresentaremos nossas considerações finais.

Percebemos que a instituição familiar, que até então era responsável por garantir a base da educação, hoje vive num impasse, infelizmente, comum em nossos dias: a total falta de tempo para os filhos em função do trabalho e a conseqüente falta de autoridade resultante de uma educação permissiva e sem limites pré-definidos. Ma a família não é a única responsável por este “desastre educativo” que presenciamos ultimamente.

A mídia também tem cooperado de forma persuasiva para uma visão deturpada de valores, crenças e comportamentos que são expostos geralmente de maneira atraente e sem críticas, tendo como público-alvo crianças e adolescentes. Observamos que este problema não se restringe aos nossos dias; crianças e adolescentes sempre estiveram envolvidos em situações de agressões e maus tratos no decorrer da história e este evento independe da classe social para se manifestar.

Diante desta triste realidade, é provável que não só as relações sócio-afetivas, como também os aspectos cognitivos possam ficar comprometidos. O trabalho pedagógico se torna um desafio maior atualmente, pelo seu caráter conciliador e filantrópico, em que o aluno não pode mais ser pensado apenas como um cérebro que retém informações. Suas emoções, realidade e experiências são priorizadas quando este é avaliado. Cabe à escola diante do novo quadro, desenvolver um trabalho em equipe onde a intervenção pedagógica deve acontecer tendo como



objetivo principal o resgate do aluno que tem este perfil, através de constantes pesquisas e estudos. Este é um trabalho que requer persistência e engajamento dos profissionais nele inseridos.

A formação do docente é também um aspecto importante relacionado à temática, quando se pensa nos determinantes da violência porque o profissional pode contribuir para a redução como para o aparecimento do evento. Os cursos de formação de professores podem ser importantes neste aspecto, porém há que se fazer uma crítica à organização do currículo deste curso que prioriza aspectos culturais, especialmente relacionados com a diversidade. Esta preocupação é ótima demonstrando avanços rumo à democratização mas, seria interessante atentar para temas conflituosos e polêmicos comuns ao cotidiano escolar que deveriam ser introduzidos nestes cursos sob forma de disciplina contribuindo de forma qualitativa para a formação dos novos profissionais. Afinal o educador precisa conscientizar-se da importância de seu papel em meio a esta problemática daí, a importância da inclusão de tais temas como reflexão sobre o fenômeno da violência e suas implicações na prática pedagógica das escolas.

Assim estaremos na busca de uma escola democrática que implica em respeito mútuo e reciprocidade que modifiquem a visão sobre o papel que as regras devem exercer nas instituições.

O caráter preventivo contribui para uma dinâmica participativa tendo a valorização pela vida e a promoção de direitos humanos como princípios norteadores. Mas, o enfrentamento desta cultura de violência deve ser acompanhado pelo desenvolvimento dos processos de humanização e democratização da sociedade.

Este trabalho pedagógico requer reflexão da prática assim como desenvolvimento de habilidades fundamentais, tendo como propósito sanar o problema, e em seu contexto, os estudos de Piaget e Freud podem contribuir para a compreensão de comportamentos isolados e sua relação com o todo ou com a história de vida do aluno, sua educação [...] e reforçar a socialização tão necessária nesses casos, buscando alternativas de afirmação desses indivíduos, colaborando com a formação para a cidadania e visando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## O TEMA EM QUESTÃO

A violência tornou-se um dos males mais temidos pela sociedade em nossos dias, e pela escola que, por sua vez, na luta para formar bons cidadãos capacitados ao bom convívio social entre outras de suas incumbências, tem sofrido bastante com suas investidas. Há muitos problemas disciplinares deixaram de ser episódios corriqueiros e particulares do dia-a-dia para se tornarem um dos maiores obstáculos pedagógicos da atualidade. Tornou-se crescente no ambiente escolar, ameaças, intimidações, agressões físicas e morais, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fato este cada vez mais preocupante para educadores que buscam medidas paliativas para diminuir as ocorrências. Segundo Aquino (1996, p. 7):

(...) de um lado, a autoridade e o controle absoluto de outrora foram substituídos por uma crescente perplexidade e, conseqüentemente, um certo desconforto pedagógico, mas de outro, a linha divisória entre indisciplina e violência pode se tornar muito tênue esgarçando os limites da consciência social. Por aonde ir? O que fazer? (...)

A agressividade apresentada em sala de aula e na escola diz muito sobre a realidade

vivida pela criança e pelo adolescente, ou seja, é resultado da constante exposição à violência, seja ela por meios de comunicação, maus tratos, constrangimentos, abuso sexual...

Assim como a violência, a agressividade também é um assunto bastante amplo e podemos observar seu início desde a mais tenra idade, no início das relações das crianças ainda na Educação Infantil. A princípio, precisamos diagnosticar e discernir o que é inerente a cada faixa etária ou sexo, e o que está fora dos padrões, para que haja o trabalho de intervenção ou de prevenção do problema.

A agressividade pode se apresentar como um comportamento hostil, com a intenção de ferir ou ser cruel com alguém, física e verbalmente; ou mesmo, com o intuito de conquistar uma recompensa sem desejar o mal do outro. Este evento também pode se apresentar como reação a uma frustração que pode ser compreendido, porém é necessário advertências e administração de um adulto que explicará que o comportamento não é adequado, com o objetivo de amenizar ou extingui-lo.

Um fator fundamental no desenvolvimento da agressividade pode ser o meio em que a criança se encontra inserida; podendo haver a influência de fatores individuais, inatos como sexo e hereditariedade.

A instituição família tornou-se a principal vítima da sociedade capitalista, consumista e desestruturada que aí está. É importante destacar que esta formação pode ser constituída de modo distinto da convencional que de alguma forma pode afetar a formação da criança. O corre-corre da atualidade provoca certo distanciamento entre as pessoas, e os pais, que hoje em sua maioria trabalham, acabam transferindo a responsabilidade da educação para a escola.

Esta decisão afeta de maneira ruim a formação da criança porque todos nós sabemos que a educação sempre começa em casa: as atitudes e escolhas dos filhos são definitivamente influenciadas pelos pais. E estes devem compreender até que ponto suas opiniões, atitudes e postura são levadas em conta, para conseguir manter sua autoridade ante as influências exteriores.

É primordial saber identificar quando a agressividade é passageira, por motivos temporários, ou quando pode ser considerada como um transtorno de conduta, caso este em que é necessário um acompanhamento especializado tendo como objetivo auxiliar ou sanar o problema. A agressividade só deve ser tratada como desvio de conduta quando se apresentar por longo período sem que estejam ocorrendo fatos transitórios que possam estar estimulando tais comportamentos. Quando este problema é ignorado as atitudes podem evoluir de maneira prejudicial da adolescência para a vida adulta.. Os casos de bullying se encaixam em problemas de agressividade que não foram resolvidos no momento oportuno.

Entre os casos de violência envolvendo jovens está o “bullying” um termo criado na década 80, na Noruega originado da palavra bully, que significa “valentão” passou a ser utilizado, principalmente, entre os especialistas em educação. Indica a ação de ameaçar, intimidar, ou seja, uma série intencional e repetida de atitudes agressivas de um ou mais estudantes, sem qualquer motivo plausível, contra um grupo ou um colega sobre o qual exercem algum poder de intimidação. O bullying também pode ser praticado através de meios eletrônicos. Alguns fatores que podem contribuir para este comportamento agressivo observado nas escolas pode ser a desestruturação das famílias, exposição à violência, ou a vida em comunidades fechadas à

sociedade, com uma conduta própria.

A carência de uma família que lhe dê afeto e ensine normas de respeito a si próprio e ao próximo pode ser a causa da formação desse grupo que tem poder de influência, substituindo de alguma forma, a figura dos pais, servindo como referência. Portanto, pais e educadores devem estar atentos para poder inibir este comportamento antes que ele se instale e seja mais difícil de eliminá-lo.

Os educadores mostram-se cada vez mais sequiosos por informações sobre o tema que se tornou comum no cotidiano escolar e para compreendermos o problema, torna-se necessário que não o vejamos como um fato isolado da sociedade de hoje. A violência sempre esteve presente na trajetória da humanidade, e (também) de crianças e adolescentes, conforme veremos através de indicadores históricos do século anterior ao nosso.

## UM POUCO DE HISTÓRIA

A História mostra que desde tempos remotos, crianças e adolescentes eram submetidas a situações de agressões e violência pelas diversas instituições.

Só no século XX, com a exploração do trabalho infanto-juvenil, provocaram-se mudanças nas famílias e problemas sociais e de saúde coletiva, mas também por consequência disso, o surgimento de políticas para a proteção de crianças e adolescentes. Percebeu-se então um avanço neste aspecto, ao ver a criança e o adolescente como ser em formação dependente de cuidados e de educação.

Desenvolveram-se então concepções e movimentos que colocavam a criança como sujeita de direitos de acordo com a “doutrina de proteção integral”, primeiro pela ONU (Organização das Nações Unidas) e segundo, através de juristas e de movimentos sociais brasileiros na década de 1980, mobilizando a sociedade e alguns setores do Estado como a FUNABEM, que fora construída em 1964, com objetivo de combater a marginalidade, não conseguindo efetivar o mesmo, uma vez que a instituição acentuava a exclusão social.

As mobilizações citadas acima, levaram à Assembléia Constituinte de 1986, uma proposta considerando a criança como sujeita de direitos.

A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) proporcionaram aos mesmos, na forma da lei, os direitos universais e de proteção integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente foi elaborado para todos os cidadãos, independente de classe social, porque casos de delinquência ou de violência envolvendo menores não se restringem aos lares miseráveis.

Portanto, veremos abaixo as categorias de maus tratos que crianças e adolescentes estão sujeitos.

## TIPOS DE VIOLÊNCIA

### Violência simbólica

Este conceito foi criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1970) para descrever a imposição da cultura ou raça de um grupo supostamente superior a outro interpretado como

inferior. Este tipo de comportamento pode ser comum no ambiente escolar entre professores e alunos.

### **Violência institucional**

Este tipo de violência acontece na sociedade, em suas diversas instituições, manifestando-se de formas diversas como: física, sexual e psicológica. Também podem ser citadas como exemplos de violência, as precárias condições materiais de instituições, carência de pessoal e de equipamentos, filas de espera, horários inadequados de atendimento, ausência de profissionais capacitados, ou a negligência profissional. Infelizmente, neste caso em particular, a população mais pobre é vítima constante de descaso.

### **Violência física**

Este tipo de violência é mais comum e costuma ser praticado, na própria família sob a alegação de educar, geralmente acompanhado pelo medo, terror, submissão, espanto, sofrimento psíquico, constituindo-se ao mesmo tempo em violência psicológica. Estes casos são muitas vezes atendidos em instituições na área de saúde que devem obrigatoriamente encaminhar ao Conselho Tutelar.

### **Violência sexual**

A violência sexual consiste na exploração sexual de crianças e adolescentes como estupro ou para fins comerciais, no mercado do sexo e da indústria pornográfica que se constitui em violação de direitos e em crime.

### **Exploração econômica**

A exploração econômica está relacionada ao trabalho infanto-juvenil, que vem sendo pesquisado, denunciado e enfrentado nacional e internacionalmente. Porém, estudos sobre violência contra crianças e adolescentes raramente o classificam nesta categoria, apesar de ser interpretado como exploração econômica e violação de direitos, de acordo com o artigo 5º da ECA. (1990).

Deve-se destacar que pais ou responsáveis que permitem o trabalho infantil cometem o crime de Abandono Intelectual, de acordo com o artigo 246 do Código Penal (1940).

Além dos tipos de violência descritos acima, sujeitos à penalidade por quem os cometer, há também um tipo sutil, impregnado na sociedade, talvez seja o mais perigoso por causa de seu caráter velado, pelo sentimento de impunidade e porque tem grande poder de influência, principalmente sobre crianças e jovens podendo ser manifestada em todos os segmentos sociais, através da cultura. Esta apresenta o lado negativo quando se propõe à formação de desvio de caráter.

## **SOCIEDADE, CULTURA E VIOLÊNCIA**

A falta de oportunidades em nosso sistema seletivo e excludente em consequência do capitalismo, por ser extremamente violenta, faz com que as pessoas que se sintam privadas de seus direitos fundamentais, aprendam a agir de forma agressiva. Na época presente, existem

exemplos como às altas taxas de mortalidade de crianças e adolescentes envolvidas no tráfico de drogas, gangues, adolescentes em conflito com a lei, homicídios e acidentes de toda ordem.

Desta forma, fica notório que o Estado, para mostrar poder e manter a ordem é o principal responsável pela violência, ressaltando que o sistema não proporciona oportunidade de recuperação para os que se encontram à margem da sociedade e da lei. A violência pode ser compreendida não como um fato isolado, psicologizado, seja por descontrole, doença ou patologia, mas como um atrelamento de relações envolvendo a cultura, normas, o imaginário, ou seja, todos os fatores que envolvem o processo civilizatório de um povo.

Desta forma, o exercício à cidadania fica comprometido diante do caos social, vindo a se tornar uma violência à pessoa física que se sente privada em seus mínimos direitos de vida pacífica em sociedade.

Pode-se dizer que a violência é uma violação dos direitos, negação, dominação e sofrimento do outro. Em nosso país tornou-se preocupante as proporções tomadas pela abrangência e banalização da violência.

Este mal que há muito herdamos porque o ser humano é um ser sociável, mas apresenta um instinto natural agressivo e que apesar das leis, movimentos sociais e ações afirmativas tende a se manifestar em nossa cultura por mais que lutemos contra.

Neste aspecto, a mídia também contribui para a propagação da visão desvirtuada de comportamentos, valores em nossa sociedade.

## VALORES, MÍDIA E SOCIEDADE

De alguma forma a violência social que presenciamos no cotidiano vem sendo reforçada e até instigada, sem querer ser pessimista ou taxativa, pela mídia, especialmente pela TV aberta, acessível às camadas populares em programações nada educativas em horários desapropriados onde nota-se falta de referência de papéis socialmente aceitáveis.

A metamorfose de personagens, o forte apelo emocional, as cenas violentas, os temas polêmicos (nem sempre explorados de forma esclarecedora) e o bombardeio da sexualidade, vindo a provocar a erotização precoce podem contribuir para uma formação deturpada do caráter do telespectador e principalmente ao público infantil que se torna alvo fácil da mídia por não ter construído a capacidade crítica.

Telespectadores assíduos, com o tempo, podem vir a cultivar idéias, crenças e valores sobre tipos de pessoas, faixas de idade, grupos étnicos, minorias raciais, profissões e mesmo sobre outras culturas. É a mídia favorecendo a formação de preconceitos, a difusão e a manutenção de estereótipos, sutilmente, pois os aspectos citados acima com freqüência são apresentados de forma chamativa e fragmentados.

Isso sem relatar as distorções recorrentes nas idéias, valores e crenças sobre a realidade em relação à família, trabalho, aos papéis sociais, sexuais, aos grupos minoritários, ao envelhecimento, morte, dinheiro, ensino, violência e delito.

Essas distorções se refletem nas diferentes concepções sobre a realidade entre usuários assíduos e leves o que não deixa de ser uma violência, porque afeta o indivíduo nos aspectos

psicológico, social e emocional. Na verdade, os meios de comunicação social têm o poder de fazer uma lavagem cerebral no telespectador porque seu poder de influência é muito forte, podendo colaborar de forma positiva como também negativa; esta última em especial é mais explorada por não haver opção de escolha como vem sendo veiculado ultimamente através de propaganda em todos os canais, jogando a responsabilidade do mau uso para o telespectador.

Desta forma, a mídia confirma a marcante presença da violência no dia-a-dia e a explora de maneira “bombástica”, podendo vir a contribuir para que esta se torne um parâmetro negativo para determinados atores sociais prejudicando os mesmos tanto no aspecto moral como também no aspecto social. A escola tem papel preponderante neste contexto de falta de modelos sociais positivos.

É dever da escola a busca de estratégias de divulgação de valores esquecidos e pouco propagados pela mídia além disso, cabe ao professor utilizar este fenômeno como objeto de estudo e instrumento de trabalho propiciando aos alunos questionamentos e análise de conteúdo das programações, refletindo sobre aspectos positivos ou negativos, suas conseqüências etc. O trabalho pedagógico tem especial relevância por contribuir para o desenvolvimento de um olhar diferenciado e crítico sobre a mídia.

É importante destacar que além de ser utilizada como objeto de estudo, torna-se interessante tratar de tais assuntos da mídia em ambiente escolar, por se tratar de atualidades, despertando o interesse dos alunos que são o principal público de programações e também pela inovação da cultura escolar a que estão condicionados.

Através do estímulo ao desenvolvimento da capacidade crítica, o aluno estará construindo sua autonomia, capacidade esta necessária para o exercício pleno da cidadania. A escola como instituição responsável pela educação e comprometida com a qualidade, busca desenvolver uma proposta pedagógica coerente com seu discurso de forma a torná-lo concreto.

## **VIOLÊNCIA E COGNIÇÃO**

A partir de uma perspectiva de análise e reflexão da prática educativa assim como das relações interativas da classe que o trabalho pedagógico se baseia, criando estratégias de superação e avanços do processo.

Diante dos problemas do crescente descomedimento no cotidiano escolar cabe aos educadores encará-lo frente a frente diagnosticando as causas do mau comportamento, desvio de conduta, falta de limites e procurar intervir pedagogicamente. Nessa busca de alternativas de trabalho alguns teóricos podem auxiliar a prática pedagógica.

. Por outro lado, a competição pode se tornar prejudicial quando dá origem a sentimentos de inferioridade ou quando dá oportunidade para humilhar os companheiros (bullying) que acontece hoje com frequência nas escolas. O pedagogo deve entender este comportamento, não como algo comum à faixa etária, mas como o momento de intervir e explorar o processo de cooperação. Segundo Moreira (1993 p.130):

(...) do ponto de vista sócio-afetivo, observa-se nesta fase a consolidação da identidade e o estabelecimento de uma moralidade autônoma, características estas que se encontram refletidas na formulação de valores e nas atividades psicossociais desenvolvidas pelo jovem (...)

O estímulo à prática cooperativa faz com que o adolescente vá se distanciando do egocentrismo inicial e se torne sociável, adotando atitudes saudáveis, ou seja, a educação dele deve girar em torno da compreensão de que a cooperação acontece no sentido de que as ações sejam realizadas em um contexto social, interativo. Desta forma, o aprendizado pode ser interpretado como um aspecto necessário, universal, ou uma espécie de garantia para o desenvolvimento de características psicológicas, especialmente humanas e culturalmente organizadas.

Vemos desta forma que os atos agressivos ou a violência, também podem ser aprendidos pelo educando através do convívio em seu meio social, estando a escola a serviço do resgate do pleno desenvolvimento e formação do caráter dessa criança.

Como hoje a sociedade sofre com a troca de valores, até certo ponto influenciada pela mídia, como já fora abordado anteriormente, a formação da criança pode ficar comprometida quando não acontece um acompanhamento educacional adequado.

As relações afetivas desenvolvidas na infância são fundamentais para o equilíbrio emocional nesta fase e na fase adulta..

É comum notar atualmente no ambiente escolar, casos de desvio de conduta que podem ser diagnosticados como falta de educação familiar.

Para que o desenvolvimento e o amadurecimento da personalidade ocorram de maneira saudável é necessário, entre outras coisas, “passar da dependência inicial para graus progressivos de independência, marcando o nascimento psicológico: processo este intrapsíquico de desdobramento muito lento, constituindo-se como um processo de separação-indivuação, podendo ocorrer muitas vezes numa idade acima da infância” (MOREIRA, 1993, p. 131).

A aceitação passiva e dependente da autoridade manifestada pela criança ou adolescente, resulta na fragilidade do Ego, ficando formada desta maneira a base da aprendizagem da submissão e conformismo social. Tendo como ângulo o desenvolvimento sócio afetivo, o papel da escola é de auxiliar o aluno a ser capaz de equilibrar, ou, controlar as reivindicações do Id e do Superego com as exigências da realidade do mundo à sua volta.

Numa visão psicanalítica, trata-se de fortalecer o Ego na sua função de conciliador racional do poder inconsciente do Id e Superego que pode ser decisiva para um desenvolvimento profícuo e contribui para o amadurecimento da personalidade.

Os estudos abordados acima servem como auxílio para desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a temática estudada nesta obra. Através destas pesquisas o comportamento hostil pode ser investigado sob vários prismas, ampliando as possibilidades de análise com o propósito de empenhar-se para sanar o problema.

A Psicologia, em especial, é uma das áreas da ciência, e talvez a única, em que a produção de conhecimentos a respeito deste tema se faz presente proporcionando a análise do objeto sob diferentes óticas. Essa possibilidade de exploração do assunto contribui para a compreensão da problemática.

E o setor da Educação deve se apropriar de alguns desses saberes para utilizá-los no contexto educacional; daí a necessidade de intercâmbio entre estas duas áreas que estão a serviço da formação do ser humano. Alguns conhecimentos da Psicologia devem ser aplicados

ao cotidiano escolar como instrumento ou suporte ao trabalho pedagógico, ampliando as estratégias e práticas que efetivam o fortalecimento da democratização.

Nessa perspectiva, educar é antes de tudo procurar fazer com que o indivíduo atue e pense de modo mais racional e prazeroso. A Educação pode ser vista por este ângulo como instrumento de formação de um ser humano que possui autocontrole. O desafio maior está em saber até onde o profissional tem poder de ação, porque diante da atual complexidade social, parte de sua autoridade e status foram perdidos.

## II. PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A VIOLÊNCIA

Atualmente o professor encontra vários obstáculos em seu ofício. Dependendo do local em que se encontra inserida a escola, o ato de lecionar pode se tornar um desafio, ou mesmo, um risco para estes trabalhadores. Este problema pode ficar expresso em pedidos de licença médica, exonerações devido ao profundo desgaste em classe que podem vir a acarretar doenças como depressão, síndrome do pânico, ansiedade e estresse.

Hoje o profissional da educação, o professor em especial, está ficando doente e insatisfeito com as condições de trabalho. E este desconforto contribui para a grande rotatividade nas escolas, porque são pedidos transferências.

A educadora Tânia Zagury (2007), através de uma entrevista à revista Nova Escola esclareceu como registrou em seu livro “Professor-Refém” um estudo feito com 1172 professores em 42 cidades, entre elas o Rio de Janeiro, em que as maiores dificuldades encontradas em sala de aula são:

22%	Manter a disciplina
21%	Motivar os alunos
19%	Fazer a avaliação
16%	Manterem-se atualizados
10 %	Escolha da metodologia adequada

Fonte: ZAGURY (2007)

Segundo tais dados podemos constatar que a indisciplina é apontada como o maior obstáculo encontrado por professores, seguida da falta de motivação dos alunos, que não veem sentido na escola, informação preocupante já que interfere de forma negativa na administração das aulas. Muitas das vezes estes problemas têm múltiplas origens e se apresentam no cotidiano escolar como uma “válvula de escape”.



Esses profissionais também responderam que manter a disciplina é difícil por que:

44%	Alunos não têm limites ou são agressivos
19%	Ausência de educação familiar
11%	Ausência de compromisso da família
9 %	Salas superlotadas
6 %	Falta interesse
4 %	Alunos fazem o que querem em casa

Fonte: ZAGURY (2007)

Notam-se através das respostas, a relação entre falta de limites, agressividade e a forma de educação recebida por estes alunos; um problema cultural que a escola tem enfrentado nos últimos tempos, bem como o número de alunos por sala que aumentou nos últimos anos em detrimento do interesse que é cada vez menor. E para um profissional que precisa combinar severidade e respeito para que seu trabalho possa obter resultados, já que a autoridade é um dos atributos para seu exercício, o “jogo de cintura” deve ser maior que outrora.

O que é mais grave nessa situação é a falta de um respaldo que ampare o profissional em seu exercício. Somos obrigados a nos mantermos acuados em determinadas situações e intimidados. Em nossos dias não existem a valorização salarial, profissional nem mesmo moral, porque vivemos numa sociedade em que um jogador de futebol semi-analfabeto é mais bem pago e querido; houve uma inversão de papéis sociais que pode ser prejudicial para todos, porque com a mudança de paradigmas a profissão é seguida por poucos “heróis da resistência”.

## A FORMAÇÃO DOCENTE

As mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas colaboraram para uma nova visão de sociedade. Em decorrência disso, surgiu a preocupação na área educacional por buscar atendimento para o novo perfil de aluno documentado em leis, resoluções tendo como objetivo atender a pluralidade.

Estas mudanças legais foram significativas dentro do contexto pedagógico por contribuir para um novo marco na educação pública, já que outrora a diversidade não era considerada como prioridade.

A atenção especial sobre a diversidade teve boa aceitação no meio educacional dando maior visibilidade social à instituição escolar, já que as mudanças legais exigiam a formação de novas competências para o desenvolvimento de um cidadão dentro das exigências da nova sociedade.

A busca pelo atendimento à diversidade apresenta um lado positivo que a reconhece e afirma entre os diferentes segmentos sociais, além de elaborar estratégias de atendimento qualificado para os mesmos, respeitando-os como atores sociais e preparando-os para sua inserção na sociedade. Esta visão atrai a simpatia não só da sociedade como também de segmentos envolvidos na educação.

Mas para que se concretizem os aspectos citados acima há que se atentar para o processo de formação destes profissionais, podendo contribuir ou comprometer a dinâmica educativa.

Atualmente devido à visão aberta de educação, a formação de profissionais de educação passou por reformulações curriculares e novos conteúdos foram inseridos para se aproximar ao máximo dos ideais de educação inclusiva. Houve uma ampliação no curso de formação de professores com o acréscimo de disciplinas indispensáveis à formação dos mesmos.

Se compararmos o curso normal de hoje com a formação de outrora certamente, a bagagem adquirida hoje é maior, mas, não o suficiente para a formação docente.

Apesar de haver uma boa intenção em democratizar o ensino nos cursos de formação de professores não há muito espaço para se tratar de temas que priorizem a indisciplina ou a violência no contexto escolar com a devida atenção que os mesmos merecem, dando a ingênua impressão de que tais casos sejam particularidades regionais.

Nos primeiros anos de exercício da profissão, é comum que profissionais perceberem como a teoria é destituída da prática e este impacto inicial pode gerar frustrações contribuindo para a desistência da profissão.

Trabalhar temas como estes relacionados a problemática que envolve a educação de hoje são necessários não apenas como momentos de discussão, mas, que proporcionarão a reflexão dos mesmos contribuindo para uma formação mais completa e próxima da realidade. Afinal com esta formação o profissional se encontrará apto a driblar e resolver problemas nada comuns em sala de aula.

A formação adequada prepara profissionais para interferir em situações de conflito e colaboram para a concretização de uma realidade mais justa.

É necessário também a reflexão da prática assim como da concepção da realidade ou estaremos contribuindo para a formação deturpada dos alunos, colaborando para um futuro sombrio, de privações e sem perspectivas.

A inadequação da escola às necessidades atuais deve ser revista e repensada com urgência porque a mesma compromete o futuro das próximas gerações.

## **GESTÃO PEDAGÓGICA FRENTE A VIOLÊNCIA**

A grave crise educacional em decorrência da violência social tem se tornado mais uma provocação para educadores no dia-a-dia escolar.

As causas da violência na escola são várias e complexas como as condições socioeconômicas em consequência do sistema capitalista que provoca e acentua a exclusão social. De acordo com Candau (2001, p.14) “a hegemonia do projeto neoliberal, que caracteriza o momento atual brasileiro, tem contribuído para reforçar o referido processo de desintegração social”.

O desafio se torna maior, porque a escola tem como compromisso fundamental educar a partir da conscientização do aluno, quanto à importância de um relacionamento flexível e democrático, no qual direitos e deveres possam ser conciliados, colaborando dessa maneira, para o crescimento e fortalecimento do caráter crítico e saudável, esclarecendo e divulgando os diversos aspectos dos valores de uma vida, indo na contramão da sociedade.

Diante da falência das instituições convencionais, o papel da escola deve ser fortalecido e intensificado na busca de recuperação do sistema que se encontra inerte.

O poder de persuasão da mídia parece ser inevitável causando certo incômodo, a princípio, mas é indispensável o envolvimento de toda a escola intervindo pedagogicamente num trabalho de recuperação deste aluno.

Apesar da força de ação dos profissionais da educação ser limitada, até por não existir respaldo legal, o problema deve ser confrontado e ser combatido. Afinal, autonomia e autoridade são duas vertentes do processo pedagógico.

O diretor tem papel decisivo nesse processo porque compete a ele executar uma linha de ação ou um plano, portanto concorre a ele, conforme Luck (1997, p.17):

(...) a responsabilidade máxima do andamento e concretização da política educacional do sistema e desenvolvimento dos objetivos educacionais dinamizando, organizando coordenando todos os esforços a fim de efetivá-los. Entre as ações que são de responsabilidade da direção estão:

A articulação escola - comunidade;

A formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos.

A manutenção de um processo de comunicação aberto entre os membros da escola e entre estes e a comunidade local. (...)

O primeiro passo decisivo para sucesso do trabalho pedagógico é abandonar a neutralidade inicial, comum a todos nós, e encarar a violência como objeto de estudo que pode contribuir para a mudança paradigmática. Afinal, ainda somos profissionais formadores de opinião.

Para que as providências acima citadas se tornem hábeis é imprescindível que o gestor atue de forma a instigar o fortalecimento da democratização estabelecendo em seu trabalho uma direção transformadora a partir da dinamização do contexto escolar.

A proximidade entre escola e família pode apresentar aspectos positivos quando contribui para a consolidação de uma gestão democrática, assim como pode trazer benefícios à clientela escolar através de uma formação e desenvolvimento saudáveis. Percebe-se neste contexto que todos estão focados na qualidade do processo educativo.

Porém esta parceria pode mostrar um lado perverso quando foge do propósito educacional e dá lugar a posturas antiéticas, tendo como objetivo a autopromoção, fugindo da ética profissional. Isto pode ser percebido seja pelo discurso, seja pela prática através da superestima da comunidade em detrimento dos profissionais inseridos na instituição.

Portanto, a concretização de uma gestão democrática não se baseia apenas em discursos inflamados, mas através de um árduo trabalho de resgate, aceitação e troca com a comunidade local.

Não só a direção, mas, também a orientação educacional ou pedagógica tem importante papel cooperando para o desenvolvimento e auxiliando o aluno a tomar consciência de suas dificuldades e valores. O aconselhamento é uma das principais e mais importantes atuações deste profissional.

À supervisão escolar cabe a assistência e coordenação junto à equipe de professores. Na verdade, o papel da supervisão está relacionado à parte administrativa e burocrática.

Podemos ver que cada profissional pode contribuir de maneira decisiva no processo educativo, portanto um tema tão grave como a violência não pode ser tratado isoladamente, e sim, deve estar articulado à dinâmica escolar como um todo. Afinal, de acordo com Lück (1997, p. 63):

(...) o centro de atenção máxima da escola deve ser o aluno. A escola existe dele e, portanto para ele. A sua organização, em qualquer de seus aspectos, deve ter em vista a consideração do fim precípua a que a escola se destina; a criação de condições e de situações favoráveis ao bem estar emocional do educando, e o seu desenvolvimento em todos os sentidos: cognitivo, psicomotor e afetivo, a fim de que o mesmo adquira habilidades, conhecimentos e atitudes que lhe permitam fazer face às necessidades vitais e existenciais (...)

A educação deve ter como propósito a construção de uma sociedade baseada numa cultura elevada, em que o educando adquira conceitos significativos para sua vida e possa por meio deles formar sua base moral, intelectual e espiritual, a fim de que possa se tornar um ser humano íntegro capaz de pensar com liberdade, ser independente, crítico e justo em seus juízos, sem preconceitos, livre do pensamento de massa que rouba sua integridade individual, conhecer sua realidade interna para atuar com acerto e equilíbrio em suas decisões, responsabilizar-se por suas ações e ainda, ser cumpridor de seus deveres, conhecer o mundo que o rodeia para transformá-lo em prol da coletividade, realizar o que planeja, libertando-se da inércia, trabalhar em busca de seu aperfeiçoamento e com isso, ser exemplo de conduta para as gerações futuras.

Com relação à violência é importante salientar que o educador não pode se recusar a cumprir a lei informando a vítima de alguma agressão física ou moral, mesmo na forma tentada, sobre seus direitos, bem como orientando sobre como exercê-los corretamente.

A Orientação Educacional fica com a responsabilidade de tomar esta providência fazendo inclusive os encaminhamentos caso seja este o desejo da vítima.

Quando a violência chega à escola a ação deve ser mais intensa como, por exemplo, quando se trata de adolescentes infratores, ela deve proceder com aconselhamentos pedagógicos, advertências e sanções disciplinares previstas em regimento escolar que não venham a contrariar o direito à educação deste menor além da expressão e ampla defesa; sendo que o mesmo seja informado de eventuais consequências de seus atos.

Se houver casos de alunos armados no ambiente escolar, a direção deve informar à polícia que abrirá processo no Juizado da infância e da juventude.

Em caso de ameaça ao professor, deve ser feito um Boletim de Ocorrência (BO) pedindo intervenção do Conselho tutelar além de conversar com os pais e a comunidade.

Se houver casos de agressão a direção deve ser informada ou a diretoria de ensino e deve ser feito um boletim de ocorrência na presença de um superior. Se o agressor for menor de doze anos é obrigatória à convocação de um representante do Conselho tutelar.

Quando a escola for vítima de arrombamentos e furtos é obrigatório fazer o boletim de ocorrência já que a instituição é patrimônio público.

Se forem confirmadas suspeitas de abuso em casa, o caso deve ser levado ao conhecimento do conselho tutelar; a mesma providência deve ser tomada quando houver ausência prolongada na escola.

Se houver suspeitas de tráfico e consumo de drogas na escola, deve ser comunicado aos pais, ao conselho tutelar e ao Ministério Público.

O encaminhamento nestes casos deve ter finalidade educativa. O profissional precisa estar consciente que as razões da hostilidade apresentada no ambiente escolar podem ter como pivô a crise ética, o desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso, o aumento da exclusão social e do desemprego. Como vimos acima, a cultura da violência vem sendo estimulada e praticada pelos diversos setores sociais cabendo à escola desenvolver um trabalho de recuperação de valores, conscientização e estímulo à valorização dos alunos.

A banalização da violência deve ser focada como objeto de estudo no ambiente escolar e como instrumento de trabalho neste setor tendo como objetivo a formação cidadã.

A direção, orientação e supervisão escolar podem ser interpretadas aqui como papéis-meio garantindo a qualidade no processo educativo tendo em vista sua posição de influência e liderança sobre todas as atividades desenvolvidas na escola e na efetivação de estratégias que concretizem o Projeto Político Pedagógico da escola.

## A RELAÇÃO ESCOLA E VIOLÊNCIA

Sabe-se que a escola tem papel importante na vida e formação do ser humano, principalmente no ensino fundamental, após a família tendo como função prepará-lo para atuar de forma autônoma na sociedade. Para compreendermos sua abrangência é interessante voltarmos no tempo, especialmente na década de 70.

Nota-se a relevância do papel da escola na sociedade quando movimentos sociais reivindicavam igualdade no direito de acesso à escola pública por camadas menos favorecidas, já que a desigualdade socioeconômica interferia no processo de escolarização e só os filhos dos mais abastados tinham direito garantido de acesso à escola pública.

Durante as três últimas décadas, o processo de democratização se desenvolveu perante desafios e obstáculos até porque a mesma instituição que atendia apenas os filhos da elite agora atendia a classe trabalhadora. Mas, a mudança de clientela não foi acompanhada pela mudança de estratégias para se aproximar e atingir o novo perfil de alunos, desencadeando consequentemente no famigerado fracasso escolar que responsabilizava o aluno como autor de seu mau desempenho escolar.

Desde então é incessante a busca por alternativas que concretizem o sucesso escolar e atinja a qualidade no processo educacional, algumas positivas outras nem tanto, como no caso da postura paternalista adotada na educação através de programas suplementares de transporte, merenda escolar, bolsa escola e bolsa família. Não está em questão julgar o objetivo de tais programas que a princípio é nobre, mas observada por esse ângulo a educação fica em segundo plano com tais medidas e ganha um caráter assistencialista que empobrece sua real função e a descaracteriza.

Hoje ocorre a aspiração a uma escolaridade prolongada tendo como função oferecimento de um projeto educativo global encarregando-se de aspectos educativos cada vez mais complexos.

Desta forma percebe-se cada vez mais que a escola hoje cumpre atribuições que ante-

riormente eram destinadas a outras instituições. Vimos que aumentaram as funções da escola para com a formação do aluno e, a medida exige-se esta globalidade, percebe-se que a instituição está perdendo sua identidade inicial, ao mesmo tempo em que tenta recuperar sua posição social.

Presenciamos atualmente o desdobramento da mesma em atender o educando em seus aspectos físico, psicológico, social, afetivo e cognitivo, mas ao mesmo tempo em oferecer condições favoráveis de aprendizado com qualidade; infelizmente a escola não consegue ser capaz de exercer tantas funções com eficiência por limitações administrativas e financeiras.

Vale ressaltar que à medida que se acumulam as responsabilidades de formação educacional para a escola, é fácil chegar a seguinte constatação: eleva-se a cultura escolar em relação a outras instituições, mas não a legitima gerando descrédito, por ser impossível exercer efetivamente o papel de várias instituições com propriedade ou autoridade.

Na busca pela democratização a escola pública atualmente abrange todos os segmentos da sociedade e ambiciona comportar a pluralidade, mas, não encontrou definitivamente soluções para atendê-la, ou seja, não dispõe de condições materiais, estruturais e físicas para atendê-la. De acordo com Candau (2001, p.48)

(...)com a democratização do ensino fundamental, muitos estudos vêm mostrando que “os vínculos entre estas duas funções são marcados por tensões e podem até mesmo tornar-se abertamente contraditórios” (PERALVA, 1997, p. 23). Certamente, tais condições encontram-se na origem do conflito em torno do julgamento escolar, que, como já afirmamos, constitui um dos fatores relacionados com a violência na escola. Construir um caminho que busque equacionar as referidas contradições, reforçando a função formadora da escola, voltada para a aprendizagem escolar, concebida como um dos instrumentos de formação cultural e de construção do sujeito ético, político e social, constitui certamente um grande desafio para a sociedade e, em especial, para os educandos e educadores (...)

Isso mostra que o processo pela democratização é bastante complexo e depende de vários aspectos para ser efetivado; não basta que o aluno esteja na escola independente de condições físicas, material etc, é necessário oferecer condições mínimas de adequação ao processo educativo, ou teremos salas superlotadas e pouco arejadas, escassez de profissionais qualificados, acarretando em dificuldades de aprendizado, indisciplina entre outros.

O movimento pela democratização da escola pública buscava o acesso de forma humana ao ensino público com qualidade e não apenas a massificação descomedida do mesmo. Isso mostra que ainda hoje a escola encontra dificuldades pra atender a clientela escolar de maneira adequada, ou seja, o processo de democratização ainda continua.

Prova disso é que alguns alunos não se sentem à vontade no ambiente escolar demonstrando sua insatisfação através de comportamentos agressivos, além de baixo rendimento escolar. O sistema educativo deveria ser acolhedor e oferecer condições iguais de permanência na escola, mas, ao contrário não é este o papel que a instituição vem desempenhando podendo contribuir para o conflito através de uma avaliação injusta, classificatória que beneficia alunos com bom desempenho, mas, aqueles que apresentam dificuldades são ignorados traduzindo-se num exemplo de violência simbólica, e colaborando para a preservação de alguns estigmas pela sua dificuldade de aceitar a classe trabalhadora interferindo na dinâmica pedagógica Segundo Candau (2001, p. 49)

(...) salientamos a importância de buscar alternativas para a organização escolar que permitam maior aproximação com pais e mães, e com a comunidade na qual se insere a escola, bem como a realização de outras atividades tornam o cotidiano escolar mais agradável, melhorando os vínculos entre os alunos e a escola, mas porque evitam, inclusive, que os espaços ociosos do prédio escolar sejam ocupados de forma caótica, o que contribui, muitas vezes, para um aumento das manifestações de violência(...)

A agressividade não pode ser justificada pelo contexto escolar descrito acima, mas pode ser o meio que a desencadeia, pois, a inadaptação a este ambiente gera desconforto e como proteção a agressividade pode ser uma resposta.

## POSSÍVEIS RAZÕES DA AGRESSIVIDADE NA ESCOLA

No cotidiano escolar é possível detectar algumas razões do comportamento agressivo, já que ele pode surgir baseado em valores, crenças ou convicções particulares que o sustentam, assim com pela inadaptação, exclusão social entre outros determinantes da sociedade exteriores a escola, mas que se manifestam em seu interior.

Os profissionais devem estar atentos a todos os aspectos e buscar conhecê-los para interferir com precisão e eficiência. Na escola alguns motivos da agressividade podem ser descritos abaixo como:

**Desinteresse:** as condições de aprendizagem não despertam o interesse e motivação do aluno contribuindo para sua dispersão.

**Professor autoritário:** Quando o profissional demonstra muita rigidez na dinâmica de sala de aula ignorando a opinião ou participação dos alunos, pode gerar insatisfação dos mesmos, que vêem na agressividade uma resposta às condições impostas.

**Professor permissivo:** Quando o profissional não deixa claro o limite para a turma, contribui para a indisciplina e desorganização no ambiente escolar. É necessário que o profissional tenha consciência de seu papel e das consequências do mesmo.

**Falta e ética profissional entre funcionários:** Isso acontece quando profissionais são desautorizados perante alunos. Quando estes percebem que podem se beneficiar da situação neste ambiente tensa jogando um funcionário contra outro, torna-se fácil não se responsabilizar por seus erros porque num espaço como este a gestão deixa claro que o aluno sempre tem razão.

Estes problemas funcionais da escola precisam ser resolvidos porque geram mal estar entre funcionários e entre estes e alunos culminando com o comprometimento do processo educativo já que a falta de ética impossibilita tal ação.

**Pais desinteressados com o processo educacional, mas que exigem aprovação dos filhos:** Tem se tornado comum nas escolas o perfil de pais descrito acima que não demonstram interesse pela proximidade com a escola durante todo o ano letivo, mas, ao final se fazem presentes submetendo a escola a ameaças quando percebem um resultado negativo. Nestes casos a escola precisa se resguardar para evitar conflitos maiores e mostrar até que ponto a família e a escola são fundamentais durante o processo educativo do aluno.

**Pais que terceirizam para a escola a educação de seus filhos:** outro problema comum atualmente em consequência da correria do dia-a-dia, pelo trabalho, mas, principalmente pela falta de tempo com qualidade com os filhos e falta de autoridade para como os mesmos, deixan-

do a cargo da escola uma obrigação particular da família.

A escola não pode se comprometer a substituir a família; neste caso é necessário o diálogo entre ambas as instituições.

Observando as razões de agressividade no ambiente escolar percebemos que a educação familiar pode ser responsabilizada por tais comportamentos, mas, também dentro da escola há características no ambiente que contribuem para a animosidade.

Os profissionais precisam perceber e conscientizarem-se de que não só o ambiente familiar interferir no comportamento do aluno as suas atitudes e postura podem influenciar de forma negativa mesmo que passivamente.

Tendo consciência de tais determinantes cabe a ele desempenhar o papel de pesquisador buscando formas efetivas de solução para o caso e manter a ética profissional que não pode existir apenas em discursos, ou haverá a contradição da teoria para a prática.

Não temos a pretensão ingênua de defender a escola como espaço de transformação social, mas, ela possível através de projetos direcionados à superação da submissão das classes trabalhadoras quando lutamos por uma sociedade que seja realmente justa, com igualdade de direitos e oportunidades, estaremos desenvolvendo uma política educativa centrada no aluno e em seu sucesso escolar, processo este que engloba a família, instituições sociais e culturais em rede.

## O QUE COMPETE À ESCOLA?

A violência social tornou-se um desafio a mais para a escola, exigindo que esta exerça de forma efetiva um papel decisivo na formação do educando, e para isso ela deve trabalhar de forma atrativa para os alunos, tendo um compromisso muito maior diante desta triste realidade de degradação humana.

É comum no ambiente escolar entre a equipe pedagógica, questionamentos referentes a atitudes ou decisões educativas com o objetivo de solucionar o problema. Até porque as incumbências da escola nos últimos tempos aumentaram, mas, infelizmente não existe uma solução que possui o poder de banir a violência da sociedade, porém esta instituição, não deve se acomodar porque é possível elaborar estratégias de ação que, se trabalhadas de forma determinada, venham a contribuir para a redução de atos inconvenientes e para a formação desses indivíduos, auxiliando na restauração do desenvolvimento sadio do caráter. A Escola é a única instituição social que não pode perder de vista o seu papel educativo e que contribui para a esperança de um futuro melhor e mais justo.

As estratégias devem ser pensadas em relação à problemática da realidade, conscientizando o aluno da importância de saber trabalhar as emoções, demonstrando-as no momento certo de maneira equilibrada desenvolvendo o autocontrole. A intervenção pedagógica deve ser efetivada trazendo o tema para sala de aula através de reportagens a respeito das consequências de atos insanos e levando os alunos à reflexão da realidade; estimular a discussão sobre sugestões para lidar com a agressividade, dando a eles o direito de expor suas opiniões e assim, serem ouvidos. De acordo com Candau (2001, p. 50)



(...)destacamos a importância do diálogo como forma de enfrentamento da questão da violência na escola e, dentro desta perspectiva, de se voltar o trabalho pedagógico para a construção de um ser social dotado da capacidade de falar. A linguagem é considerada, aí, como instrumento de sobrevivência e de luta para a transformação da sociedade(...)

A adoção do diálogo nas diferentes instâncias escolares é produtiva, pois a agressividade é um nível de relação humana em que a abordagem ainda é possível. Portanto, ela pode ser utilizada como instrumento de socialização.

Também é interessante para os jovens, atividades extracurriculares, como a utilização de quadras das escolas para práticas esportivas, como jogos cooperativos atividades de inclusão, mixando sempre os grupos para evitar as “panelinhas”, envolvendo danças, músicas, religião e palestras sobre o tema. Esta será a oportunidade de inserir o aluno no ambiente escolar, não só no aspecto social, reduzindo a agressividade, mas também no cognitivo, contribuindo para a concentração maior e interesse pelo aprendizado, colaborando para o desenvolvimento de um novo olhar para a realidade à sua volta.

Como este fenômeno apresenta uma série de peculiaridades, como seu caráter multifacetado, ou seja, ele se apresenta de maneira variada indo das formas mais sutis às mais grotescas aparições, se manifestando em diferentes domínios de várias formas e nem sempre num confronto direto “face a face”, ocorre à necessidade de trabalhá-lo de forma interdisciplinar. De acordo com Aquino (1996, p. 80).

(...) portanto, nem uma liberação geral, nem uma ordem absoluta tem eficácia sobre o movimento dos diferentes grupos que compõem o território escolar, e que obedece a leis próprias. O confronto da escola com essas leis obriga à negociação, à adaptação. Quanto maior a sua capacidade em assumir e controlar a violência, mais a escola dará ao conjunto uma mobilidade que permitirá driblar e agir com tolerância perante os diferentes tipos de agitação (...)

A capacidade de negociação que a escola pode desenvolver promove a adaptação de grupos, contribuindo pra que se sintam inseridos no contexto educativo, ao mesmo tempo em que se percebam agentes do processo educacional.

Torna-se um desafio e uma tarefa árdua por se tratar de um assunto que não tem campo específico do saber, contemplando assim as diferentes áreas do conhecimento. É óbvio que os resultados desta dedicação não virão de imediato, por se tratar de um trabalho árduo com resultados visíveis a médio e longo prazo, já que uma solução decisiva seria a reformulação de todo o sistema; algo inexecutável a princípio.

Mas a Escola tem como compromisso ético a formação do caráter do educando tornando-o capaz de executar seus deveres assim como o mesmo é hábil em cobrar seus direitos. Esta característica da instituição deve ser reforçada diante dos novos padrões ditados pelos diversos segmentos sociais que vem se tornando a base da formação educacional principalmente de crianças e jovens tendo por objetivo formar gerações capazes de lidar com adversidades e conflitos de modo não violento. O comprometimento da instituição escolar é com a coletividade, visando o seu bem estar e harmonia. E o processo de gestão que possui uma visão abrangente das atuais mudanças e dos paradigmas atuais contribui para este feito, pois fortalece a democratização contribuindo para o enriquecimento da execução do projeto da Escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho podemos concluir que o tema apresentado merece ser mais trabalhado ou estudado no âmbito escolar porque as origens e as manifestações da violência são várias e a escalada da mesma nos últimos anos tem atingido proporções epidêmicas e, com relação ao controle e prevenção esta passou a ser interpretada como um problema de saúde pública.

A escola ainda é um espaço de formação para a cidadania, mas ironicamente seu poder de ação tem se tornado restrito cada vez mais e até solitário. A sociedade recente é diferente da de tempos de outrora que esta instituição atendia. Nota-se que o poder de convencimento da sociedade é maior que o da escola tornando-se um desafio trabalhar esta nova realidade.

A violência tornou-se um problema para educadores, porque assim como a sociedade não possui meios categóricos que a solucionem, estes não sabem como lidar com o evento de forma a reduzi-lo de maneira imediata ou exterminá-lo.

A deficiência do sistema escolar é nítida pela carência de bibliografia, congressos, fóruns, palestras que explorem ou esclareçam o assunto e apontem possibilidades de trabalhar este evento. Por ser um tema relativamente novo e de impacto é assustador a falta de conhecimento aprofundado sobre o mesmo.

A falta de pesquisas nesta área pode ser um dos desencadeadores de sua presença no meio educativo, mas não o único. Mas principalmente pela falta de conhecimento, sua manifestação é latente. A presença da violência tem gerado espanto na sociedade que a denuncia principalmente aquela no ambiente escolar.

A sua manifestação não pode ser ignorada por falta de conhecimento, porém é necessário providências que tornem possível sua administração até por ser um problema que tem comprometido a área educacional sendo necessário investimentos em pesquisas e estudos para a área como maneira de solucionar o problema que supera o limite de tolerância.

Por ser um problema crônico as medidas para sua solução também devem ser adotadas em todas as esferas sociais porque como, já, foi constatado, a própria instituição escolar produz violência, seja por ignorância ou por valores deturpados dos funcionários ou alunos.

Portanto, as medidas de combate à violência se relacionam as esferas da vida social, de caráter estrutural e cultural. E, certamente entre as práticas culturais que se constituem em forte instrumento na contribuição a buscas para afrontar a problemática, está à educação.

A falta de iniciativa política das esferas governamentais no oferecimento de programas voltados para o combate à violência em defesa da sociedade, torna-se também um tipo de violência por causa da omissão de oferecimento de um direito do cidadão.

Como é de conhecimento de todos, a violência é um problema social e a solução não deve ser jogada sob a responsabilidade somente de instituições escolares ou serão reproduzidos os mesmos problemas.

Como problema social ela deve ser solucionada de forma social porque todos os segmentos da sociedade estão imersos neste caos inclusive a escola que não pode ser comparada

a uma ilha.

A partir do momento em que este for concebida desta forma sendo tratada com a merecida urgência, estaremos próximos de uma solução definitiva.

De fato não fomos preparados como cidadãos nem como profissionais para conviver com a brutalidade. Isso se explica pela alta quantidade de profissionais da educação que estão adoecendo na profissão nos últimos tempos por uma série de fatores.

O que torna o quadro mais crítico é que junto com o aumento da violência houve a desvalorização do profissional em todos os segmentos sociais, algo absurdo, pois deveríamos contar com o apoio legal e político (mais legal que político para não cair em favoritismo). Houve a inversão de papéis; há uma supervalorização do aluno seja afetiva, social ou cognitiva em detrimento do profissional da Educação que caiu no esquecimento.

O máximo que a escola pode fazer é um trabalho contínuo que favoreça a socialização e o entrosamento escola-família. O seu real papel é o de prevenção, porém até este encargo hoje acontece de forma limitada e com muita reserva. As leis de nosso país possuem muitas falhas que sempre protegem o aluno mesmo que este esteja errado, afinal de contas, toda criança deve ser educada, mas este direito tornou-se mais uma negociação política que um direito adquirido. Prova disso é o regimento escolar que não pode ser levado ao pé da letra porque as decisões de suspensão, por exemplo, devem ser tomadas com muita cautela depois de muito diálogo e esclarecimento.

O sentimento de impunidade hoje está impregnado em nossa sociedade seja através da cultura, da família, propagado pelos meios de comunicação social, em outras palavras, vivemos em uma sociedade incrédula de mudanças. A inversão ou ausência de valores tem prejudicado bastante o sistema escolar que resiste em seu trabalho solitário. A solução para este problema parece utópica, porém só através da reformulação de todo o sistema é que poderá ser possível a exterminação da violência, através de uma mudança urgente de paradigmas atuais porque a solução envolve todo o sistema social. E como a violência é um problema de ordem pública a sua solução deve ser pensada também em abrangência social, onde não só a instituição escolar, mas também as outras compartilhem do mesmo objetivo, pelo bem comum da sociedade de forma geral.

Percebemos que a instituição familiar, que até então era responsável por garantir a base da educação, hoje vive num impasse, infelizmente, comum em nossos dias: a total falta de tempo para os filhos em função do trabalho e a conseqüente falta de autoridade resultante de uma educação permissiva e sem limites pré-definidos. Mas a família não é a única responsável por este “desastre educativo” que presenciamos ultimamente.

A mídia também tem cooperado de forma persuasiva para uma visão deturpada de valores, crenças e comportamentos que são expostos geralmente de maneira atraente e sem críticas, tendo como público-alvo crianças e adolescentes. Observamos que este problema não se restringe aos nossos dias; crianças e adolescentes sempre estiveram envolvidos em situações de agressões e maus tratos no decorrer da história e este evento independe da classe social para se manifestar.

Diante desta triste realidade, é provável que não só as relações sócio-afetivas, como

também os aspectos cognitivos possam ficar comprometidos. O trabalho pedagógico se torna um desafio maior atualmente, pelo seu caráter conciliador e filantrópico, em que o aluno não pode mais ser pensado apenas como um cérebro que retém informações. Suas emoções, realidade e experiências são priorizadas quando este é avaliado. Cabe à escola diante do novo quadro, desenvolver um trabalho em equipe onde a intervenção pedagógica deve acontecer tendo como objetivo principal o resgate do aluno que tem este perfil, através de constantes pesquisas e estudos. Este é um trabalho que requer persistência e engajamento dos profissionais nele inseridos.

Este trabalho pedagógico requer reflexão da prática assim como desenvolvimento de habilidades fundamentais, tendo como propósito sanar o problema, e em seu contexto, os estudos de Piaget e Freud podem contribuir para a compreensão de comportamentos isolados e sua relação com o todo ou com a história de vida do aluno, sua educação... e reforçar a socialização tão necessária nesses casos, buscando alternativas de afirmação desses indivíduos, colaborando com a formação para a cidadania e visando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A Escola do século XXI deve ser atual para que tenha sentido diante de tantas mudanças sociais. As demais instituições sociais fracassaram, porém, a escola é a única que não pode falhar caso contrário o futuro das próximas gerações podem estar ameaçado. A elaboração e execução de projetos significativos produz resultados que serão nítidos com o tempo, porém é são necessárias outras providências para que a situação não fique caótica. O discurso propagado no meio educacional deve estar associado à realidade para que cause efeitos. A violência é um problema real que exige soluções concretas baseadas na ação conjunta de vários segmentos da sociedade, organizações governamentais e esforços individuais mobilizando intervenções em vários níveis.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa (org). Indisciplina na Escola. São Paulo: Summus, 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a Educação: ênfase na abordagem construtivista. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1993.

CAVALCANTE, Meire. Seu aluno. Nova Escola. São Paulo. n.178, p.58-61,dez. 2004

FERRARI, Márcio. Insegurança Pública. Nova Escola. São Paulo n.197, p.26-31, nov. 2006.

LOPES, Alexandra. Agressividade na Escola em debate. Jornal de Notícias. 13/10/06. <http://jn.sapo.pt/arquivo/artigo.asp>

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. Escola e Violência. 2. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜCK, Heloísa. Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. Petrópolis: Vozes, 1997.

ZAGURY, Tânia. O professor precisa ser ouvido/Fala mestre!maio/2007. <http://novaescola.abril.com.br/edicoes/192/aberto/mt132900,shtm/indice> da ed. 192.

## Reflexões sobre o bem-estar dos alunos especiais nas escolas de ensino regular

## Reflections on the well-being of the special students in mainstream schools

## Reflexiones sobre el bienestar de los estudiantes especiales en las escuelas de educación regula

---

**Dilce de Oliveira Rodrigues**

*Mestre em economia de consumo familiar, pela Universidade Federal de Viçosa. Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual, física e psicomotora, pela Faculdade São Luís. Graduada em Economia Doméstica também pela Universidade Federal de Viçosa-MG.*

**Adriane Oliveira Santos Barbosa**

*Mestre em Gestão e Regulação Hídrica pela Universidade Federal do Espírito Santo; Pós Graduada em psicopedagogia pela Faculdade Evata; Pós Graduada em Educação Ambiental em Espaços Sustentáveis pela Universidade Federal de Lavras; Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa; Tutora à distância do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais; professora Efetiva do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de Viçosa.*

# Resumo

A presente pesquisa objetivou fazer uma reflexão de como o ambiente escolar contribuindo para o bem-estar das crianças especiais no ensino regular e quais são as principais os desafios e avanços. Por meio de uma metodologia teórica, com periódicos recentes, verificou-se que o campo na educação especial contribui para evolução psicológica da criança, valor didático do jogo e do brincar e o desenvolvimento no ensino habitual. Historicamente, a educação especial tomou forças na década de 1990 com documentos do cenário mundial, resultantes desses eventos como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca que favoreceram as discussões e as formulações de textos legais que orientam a inclusão e a Educação Especial no cenário nacional. E assim com a efetivação das leis que os alunos especiais tiveram acesso ao ensino regular, apesar das falhas e inadequação, atualmente essa discussão apresenta-se mais forte na nação brasileira. O bem-estar do aluno de inclusão depende da socialização, interação, afetividade, compreensão e métodos de ensino. É fundamental que a equipe escolar esteja preparada para receber os alunos de uma forma que compreenda-se a identidade de cada estudante. Portanto, acredita-se que por meio da sensibilidade, da estimulação, da autonomia promovem o bem-estar do aluno especial sem que seja excluído do campo escolar.

**Palavras-chave:** educação especial. inclusão. bem-estar.

# Abstract

This research aimed to reflect on how the school environment contributing to the well-being of special children in regular education and what are the main challenges and advances. Through a theoretical methodology, with recent journals, it was found that the field in special education contributes to the psychological evolution of the child, didactic value of play and play and development in habitual teaching. Historically, special education took forces in the 1990s with documents from the world scenario, resulting from these events such as the World Declaration of Education for All and the Salamanca Declaration that favored the discussions and formulations of legal texts that guide inclusion and Special Education in the national scenario. And so with the implementation of the laws that special students had access to regular education, despite the failures and inadequacy, currently this discussion is stronger in the Brazilian nation. The student's well-being of inclusion depends on socialization, interaction, affectivity, understanding and teaching methods. It is essential that the school team is prepared to receive students in a way that understands the identity of each student. Therefore, it is believed that through sensitivity, stimulation, autonomy promote the well-being of the special student without being excluded from the school field.

**Keywords:** special education. inclusion. well-being.

# Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo reflexionar sobre cómo el entorno escolar contribuyó al bienestar de los niños especiales en la educación regular y cuáles son los principales desafíos y avances. A través de una metodología teórica, con publicaciones periódicas recientes, se verificó que el campo de la educación especial contribuye a la evolución psicológica del niño, al valor didáctico del juego y el juego, y al desarrollo en la educación regular. Históricamente, la educación especial cobró fuerza en la década de los noventa con documentos de la escena mundial, resultado de eventos como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y la Declaración de Salamanca que favorecieron las discusiones y la formulación de textos legales que orientan la inclusión y la Educación Especial en el ámbito nacional. Y así con la promulgación de leyes que los estudiantes especiales tuvieron acceso a la educación regular, a pesar de las fallas y la insuficiencia, esta discusión es actualmente más fuerte en la nación brasileña. El bienestar del alumno de inclusión depende de la socialización, la interacción, la afectividad, la comprensión y los métodos de enseñanza. Es fundamental que el equipo de la escuela esté preparado para recibir a los estudiantes de una manera que comprenda la identidad de cada estudiante. Por tanto, se cree que a través de la sensibilidad, la estimulación, la autonomía, promueven el bienestar del alumno especial sin ser excluido del ámbito escolar.

**Palabras-chave:** educación especial. inclusión. bienestar.



## INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é por natureza o espaço que favorece a socialização, as habilidades e a comunicação para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Sendo assim, estas habilidades precisam ser compartilhadas em sala de aula, movidas pelos alunos e direcionadas pelo professor visando à autonomia dos mesmos. Desta forma, a inclusão escolar é a oportunidade para que de fato a criança portadora de necessidades especiais educacionais não esteja à parte, realizando atividades meramente condicionadas e sem sentido.

Neste sentido, Sasaki (1997) descreve que o movimento da “Escola para Todos”, ancorado no discurso da inclusão, visa à construção de um projeto de ensino-aprendizagem norteado pelo respeito e valorização das diferenças, possibilitando ao educando com tais necessidades construir seu próprio conhecimento no cerne da escola comum. Entretanto, percebe-se que os educadores ainda encontram dificuldades em trabalhar as necessidades educacionais individuais, o que torna a inclusão um processo ainda ineficaz nas escolas das redes regulares de ensino.

Portanto, as leis educacionais bem como a Constituição Federal descrevem como direito de todos ingressarem a educação e sua permanência. Diante disto, inclui-se também as pessoas portadoras de necessidades especiais como descrito pela Declaração de Salamanca (1994) afirmando que as escolas estejam aptas a receber esses alunos independentes da sua necessidade. Sendo assim, fica evidente que exista uma modificação do profissional e da sua prática, incluindo transformações dos currículos, metodologias, avaliações, didática, registros e relatórios individuais do processo ensino aprendizagem de todos os alunos. Além desses pontos é primordial para que aja realmente a inclusão, o educador precisa ser um profissional reflexivo de sua prática buscando avaliar e redirecionar sua postura, seu olhar, suas ações, dentre outros, na sala de aula.

Diante da importância da reflexão da prática pedagógica para o processo de inclusão para o processo ensino aprendizagem inclusivo, o educador precisa estar consciente que suas ações também interferem de forma positiva ou negativa nesse processo.

Contudo, percebe-se que muitos educadores ainda não despertaram para esse outro olhar da inclusão. Devido a tal fato, buscamos neste estudo apresentar de forma teórica as consequências dessa prática não reflexiva dentro da sala de aula.

Reconhecendo a importância da escola e as interações entre os diferentes tipos de alunos no processo de desenvolvimento do aluno portador de necessidades educacionais é que recorreremos às concepções de diversos estudiosos na fundamentação teórica, buscando aprimorar os conhecimentos propostos neste estudo sobre o que vem a ser a relação do professor da rede regular de ensino do ensino fundamental no que diz respeito à inclusão e a garantia do bem estar dos alunos.

## A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS DIMENSÕES DO BEM-ESTAR NAS CONCEPÇÕES DOS PRINCIPAIS ESTUDIOSOS

Jacques Rousseau (1712-1778), que argumentava que a educação em sua natureza e verdadeira e única professora, evidenciando a ideologia de “educabilidade” em todas as crianças. Efetua-se assim que todas as crianças especiais eram suscetíveis para ser educadas (COLL, 2003; PUIGDELLÍVOL, 2007; ROSALES; 2009).

Juan Enrique Pestalozzi (1746- 1827) corrobora com os pensamentos de Rousseau de qual o individuo possui uma bondade natural. E por meio desta acrescenta que o método pedagógico incentiva os trabalhos manuais e jardinagem considerado por ele práticas de alto valor educativo. A escola popular converge com a necessidade de equilíbrio em três aspectos humanos, nos quais são: o intelectual, o ético e o prático (LLOPIS; 1986; GOODLEY,1996; PUIGDELLÍVOL, 2007; ROSALES; 2009).

Posteriormente, Federico Froebel (1782 - 1852) foi o primeiro fundador de infância na Alemanha, visando educar as crianças pequenas, especiais ou não, norteada pela manipulação e estimulação sensorial. O autor aludido contribuiu muito o campo na educação especial, com postulados da evolução psicológica da criança, valor didático do jogo e do brincar e o desenvolvimento no ensino habitual (LOPIS; 1986; PUIGDELLÍVOL; 1986; GOODLEY,1996; PUIGDELLÍVOL, 2007).

Outro autor idealizador foi Philippe Pinel (1745 - 1826) que desenvolveu um estudo que destacava o estudo das classificações e o tratamento médico mentais, arquitetando métodos relevantes para uma intervenção médica nos centros escolares (COLL, 2003; RAMÍREZ; 2005; PUIGDELLÍVOL, 2007; ROSALES; 2009).

Jean Marc Gaspard Itard (1774 - 1838), foi o percussor da educação especial, dedicando seus estudos em crianças surdas. Nesse mesmo período, Jean-Étienne Esquirol (1772 - 1840) denominou a diferença entre retardo mental (idiotia) e doença mental (demência). Édouard Seguin (1937) criou a primeira escola dedicada à educação de pessoas portadoras de demência. Em 1853, o cirurgião inglês William Little (1810 - 1894) desenvolveu a primeira descrição sobre a "paralisia cerebral". No período de 1866, o médico inglês John Langdon Down (1826 - 1896) propôs o nome síndrome de Down (LLOPIS; 1986; PUIGDELLÍVOL; 1986; GOODLEY,1996; RAMÍREZ; 2005 PUIGDELLÍVOL, 2007)

Percebe-se o desenvolver da educação especial voltada ao bem-estar dos alunos desde o século XVI e norteada até fim do século XIX. Entretanto, a nação brasileira somente começou a perceber a importância dos alunos especiais no ensino regular somente no início do século XIX por meio da legislação.

Acredita-se que a nação brasileira com sua evolução retardatária, não se limitava somente a falta de acesso, mas sim uma educação apropriada norteada de profissionais qualificados e recursos didáticos adequados. Falta-lhes ainda uma adaptação escolar, uma atenção do poder público e ampliação nas matrículas regulares.

Acrescenta-se ainda que somente no final do século XX após muitos conflitos e mudanças que a educação especial se estabeleceu na nação brasileira. Como os programas institucionais, como Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”. Foi nesse período

que verificou-se a importância do respeito à individualidade de cada criança. (CARVALHO, 2000; MATISKEI, 2004).

Analisa-se na Tabela 1, os principais marcos histórico internacional que deram fundamentos ao bem-estar dos alunos especiais na educação. Somente quando a legislação entrou em vigor e mesmo assim relatos recentes ainda afirmam que falta-lhes qualificação e eficiência da equipe escolar frente essa temática.

O que se evidencia é que a legislação brasileira entrou em vigor de forma tardia e não foi oferecido aos educadores uma formação continuada que os preparassem para receber os alunos portadores de deficiência nas escolas. A lei entrou em vigor mais para cumprir as demandas das legislações mundial que desde a década de 1990, convocavam todos os países para garantir os direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais. Dentre elas destacam as principais:

**Tabela 1- Legislações Internacional**

Ano	Lei	Descrição Geral
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança	Determina um conjunto de direitos fundamentais – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, direitos esses fundamentais à sobrevivência, ao desenvolvimento e à proteção de todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais.
1999	Convenção Interamericana	Determina a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
1990	Declaração Mundial de Educação para todos	As nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação.
1994	Declaração de Salamanca	Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.
2001	Convenção de Guatemala	Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade.
1999	Carta do Terceiro Milênio	Determina que no terceiro milênio os direitos Humanos de cada pessoa, em qualquer sociedade, devem ser reconhecidos e protegido.
2009	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências	Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Fonte: Adaptado por Uzeda, 2019, p.15.

Na perspectiva histórica, compreende-se que os marcos internacionais que destacamos, mostraram que o movimento em benefício do bem estar das crianças com necessidades especiais, foi resultado de uma preocupação dos organismos internacionais, em diferentes momentos, com relação ao respeito a todo ser humano, às diferenças, à dignidade, à educação e às possibilidades de cada um, independentemente das condições físicas de cada ser humano. Nesse percurso histórico, a criança mereceu atenção especial quando foi enunciado um amplo conjunto de direitos fundamentais – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, direitos esses fundamentais à sobrevivência, ao desenvolvimento e à proteção de todas as crianças,

inclusive aquelas com necessidades especiais (Convenção sobre os Direitos da Criança 1989).

Nestes documentos internacionais, o direito à educação para todos também foi validado e considerado imprescindível para um mundo mais seguro, mais sadio e próspero (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990). A garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiência, com vistas à integração, sinaliza um novo momento para a Educação Especial (Declaração de Salamanca, 1994). A eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e a conseqüente eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização também foram destacadas nesses documentos (Convenção Interamericana, 1999).

Evidencia-se que o movimento mundial pela inclusão trata de aspectos político, cultural, social e pedagógico. Ao reconhecer essas determinações internacionais o Brasil desde a década de 1961 em sua legislação já apontava a importância de resguardar o direito educacional a pessoa portadora de deficiência, como descrito nas principais legislações da tabela 2.

**Tabela 2- Principais legislações**

<b>Ano</b>	<b>Lei</b>	<b>DESCRIÇÃO GERAL</b>
<b>1961</b>	LEI Nº 4.024. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência
<b>1971</b>	LEI Nº 5. 692 Segunda lei de Diretrizes e Bases Educacionais	Afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”
<b>1988</b>	Constituição Federal	O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.
<b>1990</b>	Lei Nº 8.069 Estatuto da Criança e do Adolescente,	Garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino
<b>1996</b>	Lei de diretrizes e bases- LEI Nº 9.394/96.	A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
<b>2001</b>	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB Nº 17/2001).	Envolve estudos que abrangem a Educação Especial. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf</a>
<b>2001</b>	Plano Nacional de Educação	Com diagnósticos, diretrizes que fundamentam atenção a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino superior. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm</a>
<b>2001</b>	Convenção de Guatemala	Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade.
<b>2002</b>	Resolução CNE/CP nº1/2002	Efetua as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais

2002	Lei nº 10.342/02	Insera a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2005	Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2007	Plano de Desenvolvimento de Educação - PDE	Enfatize como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
2008	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Aborda as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.
2008	Decreto nº 6.571	Implementa diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).
2009	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências	Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).
2009	Resolução n. 4 CNE/CEB	Sanciona diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessionial ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (Art.5º).
2012	Lei nº 12. 746	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990
2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI.

Fonte: Adaptado por Uzeda, 2019, p.15.

Nota-se que até recentemente a educação inclusiva ainda sofre modificações com o intuito de defender os direitos do aluno especial no ensino regular, bem como ofertar um ensino de qualidade para o bem-estar do aluno. Entretanto, há uma longa trajetória a ser seguida, pois ainda falta muita adaptação, intuição do corpo docente, das escolas, dos familiares, bem como da esfera nacional.

### As ideologias que compactuam com o bem-estar do aluno de inclusão: Desafios e Avanços

Um dos aspectos que norteiam a educação é o respeito a diversidade (BRASIL; 2008; 2012; 2015), e ela prevista em lei, normativas e estabelecida em todo meio escolar.

A diversidade humana corresponde a pluralidade de diferenças, não priva-se somente em algum tipo de deficiência e sim a distinção de gêneros, religião, etnias, culturas, dentre outros aspectos que compreendem, dada a lógica dominante, algum tipo de diferença. A diversidade

encontra-se no espaço escolar e no meio social é pertinente que está seja incluído a este meio (ABENHAIM,2005; LIRA; 2019; FONTANA, 2019; MIRANDA; 2019).

Corroborando, com tais aspectos percebe-se o quanto o respeito a diversidade humana é relevante para os aspectos culturais, emocionais e aprendizado. Para que o processo de ensino- aprendizagem ocorra, o desenvolvimento metodológico não possui um padrão. É relevante que se obtenha um contexto mais amplo, flexivo que atenta todas as diferenças e enfatizando que cada aluno possui sua identidade e por meio deste ocorra estímulos concretos e adaptados (LIRA; 2019; FONTANA, 2019; MIRANDA; 2019).

Acrescenta-se que,

[...]não bastam competências técnicas para lidar com as questões impostas na inclusão; estas são condições necessárias, mas não suficientes. Qualquer política de inclusão deve envolver questões de ordem política, econômica, social e cultural. Então, a inclusão por si só não diminui os diferenciais de poder, de segregação, autoritarismo e exploração que atravessam esta sociedade. As dificuldades de uma educação que seja inclusiva sem ser homogênea, de uma educação que acolha todos os mundos sem que isto represente um só mundo (VEIGA NETO, 2005, p.98).

Aranha (2000) respalda que deverá ocorrer adaptações para a arquitetar um sistema educacional inclusivo, ao passo que, atualmente o número de deficiências tem aumentado, o espaço escolar deverá estar apto a todos os tipos de deficiências que visem o bem-estar do aluno especial.

O ensino-aprendizagem concretiza-se, nos alunos especiais perante o bem-estar emocional, o envolvimento nas atividades e projetos, do respeito mútuo, das disposições para aprender e do sucesso escolar. O sucesso da aprendizagem depende do envolvimento nas atividades propostas, bem como nas brincadeiras espontâneas que apresentam significados no bem-estar emocional (LAEVERS, 2004; LAEVERS, 2008; PASCAL; BERTRAM, 2009)

O bem-estar dos alunos especiais no meio escolar vai muito além do ensino-aprendizagem depende muito da acessibilidade, afetividade entre colegas e educador, equipe psicopedagógica e interação com os familiares. Espera-se que,

Se desejarmos descobrir como cada criança está progredindo em um ambiente, é necessário, em primeiro lugar, avaliar até que ponto as crianças se sentem à vontade, se expressam com autenticidade e demonstram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que seu bem-estar emocional está bom e que suas necessidades físicas, de carinho e de afeto, de segurança e clareza, de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente, de ter um sentido para sua vida de valores morais, estão sendo atendidos (Laevers, 2004, p.59).

Por outro lado, a educação congruentemente com a saúde tradicional, ainda é muito falha ou estagnada. É relevante que ocorra mudanças no contexto e organização no espaço escolar. Alterações no meio e no funcionamento escolar são fundamentais para evitar que ocorra um sentimento de alienação pela falta do sentimento de bem-estar e comportamentos comprometedores da saúde dos indivíduos (NUTBEAM *et al.*,1993; SAMDAL *et al.*, 1998; MATOS e CARVALHOSA, 2001c)

Os educandos estão correlacionados ao espaço escolar no qual estrutura o bem-estar e adoção de comportamentos interligado a saúde mental. O meio escolar engloba a participação e responsabilização dos educandos pelo cotidiano escolar, a relação com professores, colegas e continuidade entre a vida familiar e escolar. Os estudantes passam, quase que integralmente,

sua vida na escola e a escola pode ser considerada como cenário chave nas intervenções que promovem o bem-estar (NUTBEAM *et al.*, 1993; SAMDAL, *et al.*, 1998; MATOS; CARVALHOSA, 2001c).

Por tais aspectos, que o docente é o que mais está próximo do convívio com o aluno especial e paulatinamente deverá englobar meios para compreender a adaptação do aluno como o bem-estar dele. Um dos aspectos que compactuam com tais premissas é a formação e qualificação do educador, pois é por meio de práticas e reconhecimentos educativos que o aluno desenvolve suas potencialidades. Um educador bem preparado saberá compreender as diferenças, com as dificuldades encontradas em sala, na sua prática.

A formação dos professores implica em um conjunto de saberes incorporados ao longo da própria vida, saberes estes que decorrem da sua imersão num contexto societário, das relações que vão se estabelecendo com pessoas e instituições várias. No momento em que ingressam na docência, continuam a incorporar novos saberes que se vão agregando ao processo formativo de construção da identidade profissional (VIGHT, 2013, p. 4).

O docente como toda equipe escolar deverá estar ciente que o aluno de inclusão é mais vulnerável diante do aluno regular. Para isso é imprescindível que ocorra uma socialização entre professores, e alunos regulares.

A inclusão, em linhas, concorre muitas vezes para a segregação dessas crianças. Ela pode não lhes trazer benefícios em termos de aprendizado escolar, embora muito se discutam as "vantagens" da socialização que a "convivência" escolar poderia propiciar. É "utópico" acreditar que a colocação de todos os alunos em um espaço comum, onde eles aprendam e participem juntos, possa se converter simplesmente em socialização, e que por si só essa estratégia seja suficiente para que não haja discriminação. Isso significa dizer que essas crianças podem continuar sofrendo práticas segregacionistas num ambiente em que "ninguém está de fora (VIGOTSKI; 1999, p. 45; GLAT; NOGUEIRA; 2002, p. 28).

Acredita-se que não há um manual e nem mesmo uma maneira mecânica que incluir o aluno especial e sim uma compreensão do desenvolver da construção dessa criança indiferente de sua deficiência, seja física, cognitiva ou intelectual.

O bem-estar dos alunos depende muito dessa socialização, como também do envolvimento do meio que o cerca, o envolvimento apresenta-se por índices gerais como proposto na Tabela 2.

**Tabela 2 – Índices de envolvimento dos alunos de inclusão**

<b>Índices</b>	<b>Explicações</b>
<b>Concentração</b>	A atenção do aluno encontra-se orientada para a atividade. Nada parece poder distrair o educando do que a profunda concentração, apesar de suas limitações.
<b>Energia</b>	O aluno investe muito esforço na atividade. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo alçar da voz ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais as quais revelam que o educando está concentrado no que está a fazer.
<b>Complexidade e Criatividade</b>	Observáveis quando o aluno mobiliza, de livre vontade, as suas capacidades cognitivas e outras para se dedicar a um comportamento mais complexo do que uma mera rotina. Criatividade não significa que o resultado tenha que ser original. A criatividade existe quando o discente dá um toque individual ao que faz e contribui para o seu desenvolvimento criativo. Nesta situação, a criança encontra-se nos limites das suas capacidades.

<b>Expressão Facial e Postura</b>	Os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o envolvimento do educando. É possível distinguir olhos perdidos no vazio de olhos brilhantes. A postura pode revelar alta concentração ou tédio. A postura pode ser altamente significativa, mesmo quando a criança está de costas para o observador.
<b>Persistência</b>	A persistência é a duração da concentração na atividade que está a ser realizada. Os alunos que estão realmente envolvidos não abandonam facilmente o que estão a fazer. Querem continuar a atividade que lhes interessa e dá prazer, não se deixando distrair pelo que acontece à sua volta. A atividade envolvida tem geralmente uma maior duração, embora o tempo investido dependa da idade e da experiência do estudante.
<b>Precisão</b>	Os alunos envolvidos mostram um cuidado especial com o seu trabalho e estão atentas aos pormenores. Os alunos que não se envolvem, estão pouco preocupados com as questões de pormenor. Os pormenores não são importantes para elas.
<b>Tempo de Reação</b>	Os alunos envolvidos correm, literalmente falando, para uma atividade e mostram grande motivação e entusiasmo, apesar das restrições. Note-se que o envolvimento não se pode ver apenas pela reação inicial. É mais que isso.
<b>Linguagem</b>	A importância que a atividade tem para os estudantes pode ser observada através dos comentários que fazem. Por exemplo, poderão, repetidamente, pedir para fazer uma determinada atividade e dizerem que gostam de a fazer.
<b>Satisfação</b>	Os alunos envolvidos demonstram grande satisfação perante os resultados alcançados.

**Fonte:** Adaptado de Laevers, 2004, p. 35

Percebe-se que não precisa-se de meios avançados para envolver a criança especial no campo escolar, pois estímulos, motivações, tempo de aprendizagem, precisão contribuem para o bem-estar do discente especial. O aluno especial tem necessidade de aprendizagem congruente com a sensibilidade, estimulação e autonomia, conforme Laevers (2008);

- a) A sensibilidade baseia-se na interação entre docente e aluno, no qual envolve sentimentos e bem-estar emocional do discente por meio de indicadores como empatia, sinceridade e autenticidade. Isso corrobora com a valorização das necessidades individuais, da atenção, do tratamento com carinho e cuidado, das motivações e incentivos;
- b) A estimulação compactua com as maneiras que o docente estimula os alunos especiais no aprendizado, propondo atividades diversas, efetuando informações, estimulação da ação, raciocínio e comunicação e por fim;
- c) A autonomia do aluno mostrará o quanto ele evoluiu, isso porque com suas limitações, no momento que ele obtenha quaisquer indícios de autonomia já é algo muito significativo na sua vida escolar e isso depende muito da liberdade que o docente dará ao aluno de se expressar.

Verificou-se que o aluno especial no contexto escolar precisa de motivação que interligue ele aos colegas e educadores. O aluno de inclusão busca, periodicamente, uma atenção e estímulo durante sua vida escolar sem ser excluído de nenhuma prática de ensino aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o estudo realizado sobre a reflexão de como o ambiente escolar vem contribuindo para o bem-estar das crianças especiais no ensino regular e quais são as principais os desafios e avanços atualmente, verificou-se, em linhas gerais, que;



Em âmbito mundial o bem-estar no meio escolar, já vinha ocorrendo desde o XVI com idealizadores que visavam a qualidade de ensino de todos os alunos.

O bem-estar dos alunos especial, historicamente, tomou forças a partir da legislação nacional que vigorou em defesa da diversidade e inclusão dos alunos nas escolas regulares;

O bem-estar do aluno é um aspecto chave para o desenvolver das habilidades, cognitivas, emocional e de aprendizagem. É relevante que obtenha-se um envolvimento com todo o meio escolar para efetivar a construção do ser humano, bem como desenvolver sua saúde mental;

É fundamental que o docente tenha uma boa formação para implementar as práticas educativas;

A socialização é uma das premissas mais relevantes para o bem-estar escolar, como também da construção do indivíduo no meio, peculiarmente, nos alunos especiais;

Acredita-se que os meios que estimulam e motivam os alunos especiais no contexto escolar são sensibilidade, a estimulação e autonomia e;

O aluno deve ser incluído no contexto escolar, por meio da afetividade e respeito, e não excluído por apresentar limitações.

## REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. Os Caminhos da inclusão: Breve histórico. In A. M. MACHADO, A. J. VEIGA NETO, M. V. O. SILVA, R. G. PRIETO, W. RANNA & E. ABENHAIM (Orgs.). Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola. p. 39-53). São Paulo.2005.

ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327, Brasília. 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

Educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)  
Acesso em: 10 de junho 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso: 20 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. Brasília, 2008.

BRASIL. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNP. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/>. Acesso em 06 de junho de 2020.

CARVALHO, R, E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

COLL, C. Atenção à diversidade e qualidade de ensino. Revista do Centro. v.3 n.8. Porto Alegre, 2003.

FONTANA, E.C. Educação Física, Diversidade e Inclusão escolar. E-book. 2019. Disponível em: [http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1657/1/FONTANA\\_Ed\\_Fisica\\_Diversidade\\_e\\_Inclusao\\_Social.pdf](http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1657/1/FONTANA_Ed_Fisica_Diversidade_e_Inclusao_Social.pdf) . Acesso 06 de maio de 2020.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. Brasília (Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial), v.14, n.24, p.24- 27, 2002.

GOODLEY, D. Tales of Hidden Lives: a critical examination of life history research with people who have learning difficulties. *Disability and Society*, v.11. n.3, p.333-348.1996.

LAEVERS, F. Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*. 2004. v.4, n.1, p.57-69. Itajaí, SC. 2004.

LEAVERS, F. Se houver envolvimento há desenvolvimento! *Noesis*. Revista trimestral. n. 74 . 2008.

LIRA, B.C. Práticas pedagógicas para o século XXI: A sociointeração digital e o humanismo. Editora vozes.v.1. Petrópolis, RJ. 2019.

LLOPIS, J. *La Educación Especial I: Teoría, historia y legislación*. Valencia: Martín Impresores.1986.

MATOS, M., & CARVALHOSA, S. Saúde mental e mal estar físico na idade escolar, v.3, 1. Lisboa: FMH/PEPT/GPT. 2001.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar em Revista*. Ed. UFPR, n. 23, p.185-202, Curitiba, PR, 2004.

MIRANDA, F.D. Aspectos históricos de la educación inclusiva en Brasil. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, v. 2, n. 3, Manaus, 2019.

NUTBEAM, D., SMITH, C., MOORE, L., & BAUMAN, A. Warning! School can damage your health: Alienation from school and its impact on health behaviour. *Journal Pediatric Child Health*, v.29 (suppl.), p. 825-830.1993.

PASCAL, C. & BERTRAM, T. *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de casos*. Porto Editora. Lisboa, Portugal, 2009.

PUIGDELLIVOL, I. História de la Educación Especial. Em S. Molina (Dir.). *Enciclopedia temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE, 47-61.1986.

PUIGDELLÍVOL, I. *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.2007.

RAMÍREZ C., M. A. La orientación escolar y las necesidades educativas especiales. Em A. Cifuentes García e J. A. Gómez Monedero (Coords.). *Educación, Diversidad y Accesibilidad en el Entorno Europeo*. Actas de las XXII Jornadas de Universidades y Educación Especial y II Congreso Internacional. Burgos. Documento inédito.2005.

ROSALES, C. Hacia una ciudadanía inclusiva ¿Un reto a la complejidad educativa? *Revista Electrónica de Educación Inclusiva*. v. 2, n. 3. p. 97-110.2009.

SAMDAL, O., NUTBEAM, D., WOLD, B., KANNAS, L. Achieving health and educational goals through

schools – A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. Health Education Research, v.13.n.3. p.383-397.1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão. Construindo uma Sociedade para todos. WVA, Rio de Janeiro, 1997.

UZEDA, Sheila de Quadros; Educação inclusiva, - Salvador: Superintendência de Educação a Distância; 2019. 59p.:il

VEIGA NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO A. M. *et al.* (Org.). Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

VIGHI, C. S. B. Formação Docente e o papel do professor como sujeito que aprende. Trabalho de Conclusão de Curso. 2010.

VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. Editora Martins Fontes. São Paulo, 1999.

## **Objetos afetivos, retratos e autorretratos como catarse e transformação social**

### **Self portraits as social catharsis**

---

**Adriana Vianna Teixeira**

*Especialista em Arte e Filosofia, PUC/RJ*

*Resumo publicado no SIAUS/2021*

*PIPAUS/ UFSJ/MG*

*viannadri@gmail.com*

# Resumo

Esse artigo é retrospectiva das teorias que sustentaram a realização do projeto e prepara o caminho para aprofundamentos. "Objetos Afetivos" é fruto de uma experiência pessoal que tornou-se um projeto de ensino e um projeto curatorial concretizados na Oficina e Fotolivro a partir da crítica e práxis que foram transferidas para o conteúdo da "Oficina de Retratos e Autorretratos Conceituais com Objetos Afetivos" ministrada online em maio de 2021. O projeto foi dirigido ao público feminino e alcançou fotógrafas artistas de hábitos e profissões urbanas que se encontravam em isolamento residencial no contexto da pandemia. Trabalhando com espaço-tempo e os objetos afetivos familiares, o trabalho, em sua amplitude, articula processos interdisciplinares sobre identidade e memória, fotografia documental e arte, fotografia e literatura; tecnologia e ensino à distância. Esse artigo visa contornar a eficácia do conceito de catarse que foi sobreposto como método para fomentar a práxis e, então, o limite entre fotografia documental e arte. Sendo assim, "Objetos Afetivos" é um testemunho de como a arte fotográfica ancorada na catarse pode ser catalisadora de cura e transformação social.

**Palavras-chave:** fotografia. arte-terapia. arte-educação. catarse. autorretratos. transformação social

# Abstract

This article is a retrospective of the theories that supported the project's realization and paves the way for deepening. "Objetos Afetivos" is the result of a personal experience that became a teaching project and a curatorial project realized in the Workshop and Photobook from the criticism and praxis that were transferred to the content of the "Workshop of Conceptual Portraits and Self-portraits with Affective Objects " taught online in May 2021. The project was aimed at a female audience and reached photographers artists of urban habits and professions who were in residential isolation in the context of the pandemic. Working with space-time and familiar affective objects, the work, in its amplitude, articulates interdisciplinary processes on identity and memory, documentary photography and art, photography and literature; technology and distance learning. This article aims to circumvent the effectiveness of the concept of catharsis that was superimposed as a method to foster praxis and, therefore, the limit between documentary photography and art. Thus, "Objetos Afetivos" is a testimony of how photographic art anchored in catharsis can be a catalyst for healing and social transformation.

**Keywords:** photography. art therapy. cathasis. self-portraits. social transformation.

*Link:* <https://www.yumpu.com/pt/document/read/65906682/objetos-afetivos>

## INTRODUÇÃO

Toda cultura científica deve começar, como será longamente explicado, por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim, à razão, razões para evoluir. (BACHERLARD, 2005)

"Objetos Afetivos" é fruto de uma experiência pessoal que envolve a relação da autora com seus objetos de família (in memoriam). Durante o isolamento na pandemia, a solidão e o tempo suspenso trouxeram inquietações inimagináveis, anteriormente. Um dos mecanismos de sustentação da existência foi recorrer à memória, aos afetos familiares, através dos objetos afetivos herdados em ocasiões íntimas. Uma vez redescobertos, os objetos passaram a frequentar não só a memória com suas histórias, também o imaginário, na tentativa de reconstrução da história familiar e das lembranças das origens. O resultado dessa relação afetiva está salvaguardado em séries de fotografias e poesias onde a casa e os objetos participaram ora como objetos ora como sujeitos e se fazem presentes para trazer respostas às inquietações no momento de crise pessoal e global.

Os resultados do processo artístico tomaram proporção de transformação social a partir do momento que retirou a autora do estado de sofrimento e isolamento para a socialização no meio artístico onde pode compartilhar e encontrar pares. O processo vivido no interior da casa tornou-se material em movimento para fora, para a vida social, incluindo a participação em editais de exposições que foram levadas a outros ambientes e apreciados como objetos de arte. Com resultados satisfatórios, o processo foi adaptado para um projeto de ensino a partir da práxis, em conteúdo teórico para uma Oficina onde a relação com objetos de família foi transmitida gerando troca de experiências. Após a realização da Oficina o projeto alcançou o segundo momento e tornou-se curatorial, sendo concretizado em Fotolivro como trabalho de conclusão da Oficina ministrada no mês de maio de 2021, pela autora que, sendo professora de História da Arte, no segundo ano pandêmico migrou para o ensino à distância e há um ano leciona cursos online.<sup>1</sup>

## DO ESPAÇO-TEMPO, A MULHER ARTISTA FOTÓGRAFA NA PANDEMIA

A divulgação da Oficina foi dirigida ao público feminino e alcançou fotógrafas artistas de hábitos e profissões urbanas que também se encontravam em isolamento residencial. As mulheres modernas que exercem trabalho e função no espaço público da sociedade, habitam uma casa como seu porto seguro, seu lugar de descanso e de restauração das energias. Contudo, essa mesma casa de descanso também é um lugar de trabalho onde as tarefas de planejamento e tomadas de decisões, são suas funções - as "tarefas invisíveis que ninguém fala" - nomeou Abundância (2019) em artigo para o El País, onde concluiu que a "carga emocional e mental" na qual as mulheres estão submetidas gera descontentamento, insatisfação, desigualdade, angústia, afetando até mesmo a sensação de descanso e segurança dentro da própria casa.

Durante a pandemia, de modo abrangente, essa circunstância se agravou com o impedimento da vida social. Para muitas mulheres a casa tornou-se o lugar das tensões acumuladas, do desamparo financeiro, da baixa autoestima, dos bloqueios criativos. Esse tema está atualizado em diversos artigos que registram os aspectos da sobrecarga que assombra a existência

<sup>1</sup> Link de acesso à publicação: [10º PrixPhoto da Aliança Francesa, 2021](#)

feminina durante a pandemia. Segundo Leão (2021) "a economia sempre contou com a jornada dupla das mulheres, ou seja, que elas estivessem cuidando e trabalhando". Porém, essa dupla jornada é tensa.

Para Moreira (2020) a casa como espaço de habitar tenciona fronteiras entre o público e o privado, e a pandemia colocou as mulheres por mais tempo dentro de casa, sobrecarregadas de tarefas com a casa e os filhos, misturando-se aos trabalhos em home office, sobretudo para mulheres que já estavam emancipadas do espaço doméstico, no âmbito do trabalho na urbe. "A guerra contra o corona vírus praticamente acionou mais masculinidades afastando as mulheres dos espaços de decisões políticas" (MOREIRA, 2020).

O que parece claro entre esses dois artigos com dois anos de distância (2019 - 2021) é que as tensões experienciadas pelas mulheres anteriormente à pandemia foram intensificadas pelo isolamento, a saber se, pela restrição ao espaço público compartilhado com outras pessoas, ou acúmulo de tarefas dentro de casa, ou pelas perdas, ou pela solidão, ou ausência de tempo para si mesma - seja para o lazer ou para o trabalho. Considerando que, para muitas mulheres artistas, esse espaço de habitar também é habitado como espaço poético para criar, transformar e materializar arte (ateliê) concordamos com Junqueira (2012) quando diz em contexto de organização estética da casa que "a mulher pode ser considerada agente transformador do espaço residencial".

É preciso dizer então como habitamos nosso espaço vital de acordo com todas as dialéticas da vida, como nos enraizamos, dia a dia, num "canto do mundo". Pois a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela. Os escritores de "apostos simples" evocam com frequência esse elemento da poética do espaço. Mas essa evocação é sucinta demais. Tendo pouco a descrever no aposento modesto, tais escritores quase não se detêm nele. Caracterizam o aposento simples em sua atualidade, sem viver na verdade a sua primitividade, uma primitividade que pertence a todos, ricos e pobres, se aceitarem sonhar. (BACHELARD, 2008)



Fig. 1 - Fotografias de Adriana Vianna. Caixa de música e relógio de corda - objetos de herança materna e paterna. Participação no 10º PrixPhoto da Aliança Francesa, 2021

## A CASA E A RELAÇÃO COM OS OBJETOS AFETIVOS

A casa e a relação com os objetos afetivos materiais e imateriais que se destacam para cada pessoa em seu núcleo familiar podem alcançar o lugar de memória em relação ao passado e, de imaginação com o futuro presente, assim como os personagens das ficções de Clarice Lispector que inspiram reflexões e empatia com suas histórias inquietantes, sobretudo porque Lispector também era uma mulher em home office.

Segundo Bachelard (2008), é nesse espaço de habitação de corpos e mentes onde acontecem as construções de valores, de memórias e também de esquecimentos, sobretudo quando pensamos na casa como "aposentos" e "aprendemos a morar em nós mesmos". Os objetos que ora são objetos de referências ora são objetos de pensamentos - são mais que objetos, são "objetos-sujeitos" - tem como nós, para nós e por nós, uma intimidade, sem a qual nossa vida íntima não teria espelho, pois vivenciar essa experiência do habitar a casa com objetos que remetem aos afetos no espaço e tempo e às histórias familiares, durante a práxis pessoal e coletiva, pode possibilitar a saída (a expulsão, a expurgação) das tensões acumuladas por quaisquer dos motivos citados e ainda outros mais profundos. O encontro da poética na casa e nos objetos vem da compreensão e da necessidade de criar sentido para a existência nesse momento em que o espaço é tudo e a memória fortalece os vínculos, ainda quando brinca de esconder, mais do que mostrar. De certa forma todas as memórias escondem algo, até que, no processo artístico e vivência na Oficina começam a se revelar.

## A PRESENÇA DOS OBJETOS AFETIVOS NA PROCURA HISTÓRICA DA MEMÓRIA

No contexto do isolamento na pandemia, estar condicionalmente dentro de casa, para algumas pessoas, foi uma oportunidade para essa relação íntima consigo, ou com os seus familiares, agradável ou desagradável, no espaço e tempo inadiáveis.

A reflexão sobre a história do mundo ou da humanidade ultrapassando os dias da quarentena e do primeiro semestre de isolamento, aos poucos cedeu a atenção para esse olhar do habitar a própria casa, a própria vida, "aprendemos a morar em nós mesmos" Bachelard (2009) repito. O encontro nesse interior com as memórias despertadas pelos objetos de família rememoraram fragmentos de histórias esquecidas. Não será porque uma história ou outra está esquecida que ela não exista. Se existe dá-se a conhecer quando a imagem é transformada em imagem poética - a imagem que, segundo Bachelard (2009) é justo a imagem que faz a união entre uma subjetividade pura, porém efêmera com uma realidade que não chega necessariamente à sua completa constituição e, contudo, oferece à fenomenologia um campo para inúmeras experiências.





**Fig. 2 - Fotografia de Adriana Vianna. A rosa demiúrga - a rosa da bisavó - herança materna. Participação no Anuário das Fotógrafas de Guarulhos <sup>2</sup> e Fotografas en el Mundo <sup>3</sup>**

As experiências afetivas pessoais, nesse caso, tem começo com a rosa "demiúrga" da avó - mãe de mãe, que passou a rosa para a filha que passou para a neta - que é a autora desse texto. A vivência com o objeto afetivo resultou em algumas séries de autorretratos que buscaram expressar o afeto, a influência, as reminiscências de uma identificação materna. O que é identidade com os antepassados através da forma que une o presente e o passado e transforma a dor em poesia visual. O contorno dessa experiência é dada como o modo que um poeta coloca o problema fenomenológico (deixar ser) da alma com toda clareza, porque é a imagem poética que nos coloca diante do ser falante (sem palavras) no reconhecimento do passado que conforta o presente ao ser transpassado pela catarse. Uma vez que as sensações, impressões, conceitos são grafadas nas imagens fotográficas, elas se tornam abrigo da memória. As fixações do efêmero e imaterial em uma pregnância física alcança o status de objeto de arte que carrega em si mesmo a imagem. A fotografia traz à memória um passado que existia sem lembrança.

Improvizando recursos afetivos, eu andava dentro de casa, dentro de mim. A vida do lado de fora estava off, e a minha, como continuaria? Dei a mexer em tudo que estava guardado, a memória trouxe o passado de recente e a imaginação trouxe longuras ancestrais. A conexão foi feita pelos objetos de família (in memoriam), em especial os relógios do pai, a caixa de música da mãe, a rosa da bisavó que passou para a mãe que passou para mim. A rosa-demiúrga. Essas memórias foram tratadas e identificadas como objetos que ocupavam seus espaços de referências históricas. Os objetos, como coisas significantes que geram imagens escritas alcançaram lugar de presença que me olha e acena um devir. Dessa experiência nasceu o projeto da Oficina. Com a inclusão da filosofia de Sontag e a literatura de Lispector que vem das experiências pessoais, as conectei para compartilhar com outras histórias de mulheres que continuarão sendo conquistadas pela sobrevivência das metamorfoses.

Adriana Vianna



**Fig. 3 - Fotografia de Adriana Vianna. Página do livro "Objetos Afetivos" <sup>4</sup>**

<sup>2</sup> Anuário Fotógrafas Guarulhos, 2021

<sup>3</sup> Exposição virtual "Fotografas en el Mundo", 2021

<sup>4</sup> "Objetos Afetivos" fotolivro e-book

## CATARSE COMO MÉTODO PARA CURA

A revelação vem com o praxis do método da catarse (kátharsis) recorrentemente aplicado na experiência pessoal, e sugerido ao grupo, atualizando o conceito clássico elaborado pelo filósofo e médico grego Aristóteles que bem observou a purificação dos humores por meio de uma descarga emocional liberada pela atividade intelectual durante algum evento artístico. Contudo, a catarse, na prática, é um enigma. Como conduzir uma experiência tão íntima de cura, de liberação de tensão, de liberação de criação para que uma outra pessoa a experimente no mesmo segmento? A sensibilidade e razão de cada pessoa estão condicionadas a sua própria abertura intelectual e espiritual. O conceito é tão enigmático nas artes quando associado ao teatro e música que o filósofo GAZONI (2006) propôs-se a desvendar o enigma e ele traz em seu estudo uma citação do corpus aristotélico no livro VIII A Política que interessa aqui para pensar no status medicinal do conceito usado como método.

Algumas almas sucede serem tomadas de forte emoção. Isso acontece em maior ou menor grau, a todas. São tomadas, por exemplo, de piedade e de temor, além de entusiasmo. Sob influência dessas emoções, alguns são possuídos, e nós as vemos, sob influência de melodias sacras, quando fazem uso das melodias que colocam a alma fora de si, restabelecidos como se tivessem recebido tratamento medicinal e purgação (catarse). (ARISTÓTELES, *apud* GAZONI, 2006)

O caráter ontológico da catarse nesse sentido parece estar presente na transferência de caracteres, emoções e ações diante de uma obra de arte que impulsiona uma purificação não só em quem faz a arte, também em quem aprecia. O que motiva essa transferência é um enigma, podemos cogitar razões, mas a experiência individual é um acontecimento misterioso a depender do que toca cada pessoa, o que desarma as defesas, o que implica um gatilho de sobrevivência pela transformação e sublimação. O conceito, entretanto, tem algumas interpretações delimitadas: pode ser entendido como um modo de controlar as emoções e os erros que elas trazem (moral), uma maneira inofensiva de consumir emoções acumuladas (ética), ou um processo intelectual - sendo um modo de ter uma clarificação intelectual, o que pode ser associado a uma libertação (medicinal).

O principal fator... Nessa escola de interpretação é o conceito aristotélico de habitação: o princípio de que nossas ações e experiências ajudam a formar nossas capacidade futuras para as mesmas ações e experiências. O despertar da piedade e do medo, por meio dos melhores recursos trágicos, torna-nos acostumados a sentir essas emoções da maneira correta e com uma intensidade correta. (HALLIWELL, *apud* GAZONI, 2006).

Nas religiões, a catarse aparece como um conjunto de rituais de expiação induzidos pelas cerimônias de iniciação; na medicina como exoneração dos intestinos induzidos por purgativos ou depuração do sangue com sangrias; na psicologia como a liberação de emoções e sentimentos oriundos de tensões, pressões ou repressões. Na psicanálise seria a operação capaz de trazer à consciência memórias recalçadas no inconsciente, libertando a pessoa de seus bloqueios (ALMEIDA, 2010). A metodologia, em todos os segmentos, apresenta um processo de purificação, de libertação, que possibilita a recuperação da saúde espiritual, intelectual, física. Em muitos sentidos exercer uma catarse pode ser encontrar a liberdade, e nesse aspecto a afinidade com a arte é eletiva, pois ambas desejam o mesmo: a libertação dos bloqueios e o encontro com o eu mais original possível e criativo, "sendo o ser originário" (HEIDEGGER, 2010).

## DO EXERCÍCIO DA AUTORREPRESENTAÇÃO

No exercício da fotografia de autorrepresentação no espaço e tempo com objetos afetivos pessoais que reverberam o encontro com memórias antigas e recentes, antepassados, ancestralidades, é a imaginação que recria histórias para responder demandas das experiências individuais durante o processo coletivo. Uma mulher sofrendo sozinha na pandemia é uma coisa, dez mulheres sofrendo sozinhas é outra coisa, vinte mulheres deixando seu universo particular se abrir para a escuta e confiança mútua, sofrendo juntas, é outra. No dia da apresentação enquanto artistas mostravam suas narrativas visuais e orais, e faziam análises de imagens, a arte misturou-se à vida e a vida à arte de tal modo que a experiência da catarse individual abraçou o coletivo em todas as definições que vimos aqui, o êxtase de emoções e sentimentos que despertaram intelectualmente foram parar nas imagens fotográficas. Nesse dia que as histórias de vida reveladas convergiram para temas em comum que, durante os encontros, já deixavam vestígios da presença, perda e luto, se confirmaram no modo como o processo dos autorretratos individuais foram apresentados procurando o registro desses temas imateriais nas cenas materiais como documento e arte (documentando eventos, sentimentos e impressões reais com imagens conceituais - imagens que estão traduzindo ideias e histórias), no que a fotografia tornou-se esse meio, segundo Mosqueiro (2011) no qual "a purificação da ação trágica por meio da demonstração que seu motivo não é miaron [moralmente repelente]" (ELSE, *apud* GAZONI, 2006).

Fotos tendem a transformar, qualquer que seja o seu tema; e, como imagem, uma coisa pode ser bela — ou aterradora, ou intolerável, ou perfeitamente suportável — de um modo como não é na vida real. Transformar é o que toda arte faz, mas a fotografia que dá testemunho do calamitoso e do condenável é muito criticada se parece "estética", ou seja, demasiado semelhante à arte. O poder dúplice da fotografia — gerar documentos e criar obras de arte visual — produziu alguns exageros notáveis a respeito do que os fotógrafos deveriam ou não fazer. Ultimamente, o exagero mais comum é aquele que vê nesse poder dúplice um par de opostos. As fotos que retratam sofrimento não deveriam ser belas, assim como as legendas não deveriam pregar moral. Desse ponto de vista, uma foto bela desvia a atenção do tema consternador e a dirige para o próprio veículo, comprometendo portanto o estatuto da foto como documento. A foto dá sinais misturados. Pare isto, ela exige. Mas também exclama: Que espetáculo! (SONTAG, 2003).

## DO SER-RETRATADO PARA O SER-AUTORRETRATADO

Contextualizando a práxis da fotografia nesse objeto textual, recordamos um pouco da sua história. Os segmentos pictóricos do retrato e do autorretrato passaram à fotografia um legado de conceitos sobre composições e estéticas dos movimentos clássicos da pintura desde as estéticas dos mestres holandeses, do renascimento, do barroco, do realismo, sendo o surrealismo moderno uma das estéticas mais recorrente e apropriada pelas mulheres em suas autorrepresentações, após os anos 70. Segundo VASQUEZ (1986) "o retrato é o tema fotográfico mais popular, de tal forma que, no Brasil, ele passou a ser sinônimo de fotografia e a câmera conhecida como 'máquina de tirar retrato', como se não tivesse outra função que não perpetuar a figura humana".

Os primeiros retratistas obedeciam cegamente os conceitos de composição dos pintores, até surgirem nomes com imensa criatividade, tais como Nadar, Carjat, Julia Margaret Cameron - artistas fotógrafos que inseriram a subjetividade e a criatividade narrativa nas imagens, colocando molduras, criando alegorias e personagens. Com o surgimento de outros tantos nomes de fotógrafos e o lançamento de "máquinas de tirar retratos" bem mais simples que os daguerreóti-

pos, logo o movimento fotográfico chegou à massificação da produção. A fotografia perdeu sua aura romântica de obra única.

Segundo Benjamin (1996), "aura é uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que esteja". Contudo, ainda nesse início de massificação da produção, as pessoas procuravam os fotógrafos para fazer retratos em busca de um status de imortalidade, uma "eternidade barata, que a emulsão fotográfica fornecia", como diz Vasquez (1996). Essa ideia de desejo de imortalidade pode ser encontrada na arte e na religião egípcia, nas Máscaras Mortuárias e nos Retratos de Fayum (2000 a.C.). No Egito as pinturas de retratos tinham a função mística de eternizar as faces para que os deuses os identificassem no pós vida.

Em 2011, o curador espanhol Mosquera (2011) fez um longa exposição chamada "Interfaces. Retratos e comunicação", sobre retratos, onde abrigou os Retratos de Fayum como referências de primeiros retratos que ele chamou de "fotos de identidade", "fotos de passaporte para outra vida, já que identificavam múmias". Bazin (1991) confirma e observa que "a religião egípcia, toda ela orientada contra a morte, subordinava a sobrevivência à perenidade material do corpo, ou seja, uma defesa contra o tempo". Benjamin (1996) confirma que "Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução".

Sobre esse desejo de apropriação da imagem de si mesmo avançou do ser-retratado para o ser-autorretatado. Com o avanço da tecnologia, mais retratistas se formaram e os retratos tornaram-se um gênero vulgar praticado por qualquer fotógrafo amador com qualquer equipamento, do mais caro ao mais barato. Com isso, o acesso ao retrato foi democratizado para finalidades diferentes. O primeiro retrato aparece em 1840, e os primeiros "retratos 3x4", com função documental, aparecem por volta de 1860, eram chamados de badges ou bottoms (nas traduções mais literais e antigas: crachás, emblemas, distintivos, medalhas; nas traduções modernas um badge é um símbolo, um indicador de uma realização, habilidade, qualidade ou interesse; um bóton é para usar e identificar essas habilidades).

Fotógrafos itinerantes passaram a circular pelo interior dos Municípios em busca de clientes. Muitos retratistas tornaram-se notáveis pelas técnicas que desenvolveram. Em 1854 há um novo registro de formato, o 6x9cm, tornando a imagem acessível aos bolsos mais populares. A pose passou a ser padronizada e a imagem recebia tratamento fácil e superficial com o uso constante dos mesmos fundos artificiais e de adereços, tais como cortinas, mesinhas, cadeiras - herdadas das pinturas. A pose de todo o ritual era sobretudo fazer o modelo posar compenetrado, imbuindo importância daquele momento na história da sua vida. É por isso que nos retratos mais antigos ninguém aparece sorrindo. Até as crianças aparecem com o humor de missas de funerais. É sabido também que as pessoas iam ao fotógrafo em busca de adquirir status e a sua eternidade na imagem estática impressa em papel barato.

Apesar de todas as mudanças que o retrato passou, a imagem continuou por muito tempo com seu caráter mágico que leva certas culturas a crer que ele seja até nocivo por tirar a alma do fotografado. Na sociedade industrial, a imagem, sobretudo no retrato 3x4 passou para a representação de um indivíduo e fica anexado a um documento de identidade e identificação numérica. Mas, também pode ser objeto de afeto, porque contem muito mais do que muita gente pode admitir. Há também um sentido amoroso, como o de carregar na carteira um retrato dos

filhos, por exemplo.

O filme "Em algum lugar do passado" de Jeannot Szwarc, resumiu todo o fascínio que o retrato pode exercer ao relatar o amor do dramaturgo Richard Collier que se apaixonou pelo retrato da atriz Elise, falecida há décadas. Ou ainda a história verídica de um menino polonês refugiado nos EUA Mariusz Bielecki que durante dois anos definhou de tristeza ao lado do retrato do pai que estava retido na Polônia, até que este foi liberado e pode reencontrá-lo.

Nesse momento percebe-se que surgiram algumas subjetividades quanto as intenções dos retratos e dos retratados, desejos como transferências de sentimentos, paixões e expressões de amor e ódio. No Brasil, essa tendência teve um apogeu, fotógrafos lambe-lambe corriam pelo interior do país democratizando o 3x4, depois passou por uma semi-hibernação, para então voltar nos anos 60-70 com maior força e influências dos movimentos das artes plásticas da época, sobretudo pelas práxis das mulheres artistas plásticas que se apropriaram da fotografia levando-a para dentro das galerias de arte, centros culturais e museus, como foto poema, foto performance, foto instalação, foto híbrida.

Segundo Bazin (1991) a fotografia libertou as artes plásticas de sua obsessão com a mimese, que em todas as épocas mostraram-se como expressões da técnica. Uma vez que a fotografia, a princípio fazia mimese da realidade, o movimento pictórico que já se esgotava no realismo, despreendeu-se dessa idealização. O que pode ser percebido durante os estudos do núcleo feminino é que quase toda artista parece perseguir, em primeira instância, um diálogo com uma linguagem estética não mimética e com muita influência do surrealismo, no domínio da criação da imagem, também observa-se o desejo de um diálogo com seu tempo histórico e para isso sente-se envolvida no desafio de explorar as tendências artísticas de sua cultura.

O historiador Roullié (2009) no decorrer de "A fotografia: entre documento e arte contemporânea" confirma a percepção da filósofa Susan Sontag sobre a foto-documento-arte, ou seja, ao mesmo tempo que entende a fotografia em sua função de registro, ele entende que ela não representa as coisas como as coisas realmente são. A fotografia é um processo que permite o encontro da imagem com seu referente. "A fotografia torna-se material da arte no momento em que a reportagem e o documento fotográfico são atingidos por nova crise de confiança", diz ele.

Se a época de veracidade na era moderna, sobretudo com o avanço da fotografia digital cuja tecnologia alcançou a linguagem híbrida de manipulações artesanais ou virtuais, o que nos restou? Roullié (2009) diz que restou a "visão pessoal" que substituiu a visão imparcial. "Portanto a postura documental, mesmo adotada pela artista acaba desembocando nessa situação: a ausência de uma realidade e de um futuro passíveis de fundamentar no realismo". Ou seja, já não se consegue separar a realidade da ficção porque a visão subjetiva impregnou a imagem com pensamentos, sentimentos e críticas próprias - dando lugar ao que ele nomeou de "foto-expressão".

Finalmente a subjetividade originária da prática fotográfica da pioneira Júlia Margaret Cameron (1815-1879) alcançou o status sócio-político-cultural. É assim que os artistas dos anos 70 absorverem em sua prática fotográfica referências da arte conceitual cuja estética é muito "autorreferencial ou niilista", como na figura da artista Martha Roesler (1943) que buscou situar seu trabalho entre o documental social, a arte conceitual e a questão do limite na representação fotográfica. A crítica dos estereótipos femininos, entabulada no decorrer dos anos 70 vira "mate-

rial-fotografia" e vai continuar com outras artistas cujas obras passaram do corpo para os fluxos corporais com Cindy Sherman (1954), entre outras fotógrafas que lançam mão das autorrepresentações para elaborar o desequilíbrio da sociedade civil e questionar padrões.

## A FOTOGRAFIA COMO DOC E ARTE NO PROCESSO FOTOGRÁFICO

Foi Heidegger (2010) quem nomeou a arte como acontecimento no ensaio "A Origem da Obra de Arte" e André Rouillé (2009) nomeou o processo fotográfico como acontecimento, evento-abertura para o encontro da imagem com seu referente.

No campo feminino, temos muitas fotógrafas atuando no segmento da autorrepresentação com diversas finalidades: do lúdico ao político, do sonho à superação da realidade (Teixeira, 2021). Como Brittany Markert usa, em sua práxis fotográfica, o conceito de catarse, ela se torna uma referência pessoal, não no resultado em si, mas na inspiração da possibilidade de trazer um conceito aplicado em artes teatrais para a fotografia, efetivando de algum modo a sua representação ou ficção. No trabalho de Markert cada impressão que decide mostrar é um momento único e decisivo que fala de algo maior do que a sua própria voz. "Apesar de todas as palavras que eu nunca poderei escrever, a câmera se tornou minha caneta".<sup>5</sup>

Seguindo com algumas referências pessoais que orientaram o ponto de vista da experiência pessoal temos a filosofia de Susan Sontag, a literatura de Clarice Lispector, e outras obras como as de Cindy Sherman, Francesca Woodman, Sally Mann, Mari Mahar, entre outros, pintoras Artemisia Gentilesch e Frida Kalló, entre outros. Os estudos de casos femininos serviram como chaves para identificações em situações semelhantes e a partir desses encontros, as aberturas para a experiência da catarse individual e coletiva possibilitaram o encontro da imagem e seu referente como uma entrega da "foto-expressão", conceito de Bachelard (2008) confirmado como "fotografia-expressão" por Rouillé (2009) - sendo em ambos um tipo de fotografia subjetiva de si e de seus objetos que já não está em debate se é arte ou não, "porque a prática e seu produto já não se distingue".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fotografia não é só uma superfície plana, com linhas e tons, imitação perfeita do objeto reproduzido.<sup>6</sup> A ela foi destinado ser gênero documental à referência, ao concreto, como um memorial em detrimento à pintura (que era a busca formal, a arte, o imaginário). Essa bipartida desde sempre coloca a técnica de um lado e a atividade humana de outro. Nessa perspectiva a fotografia seria o resultado objetivo da neutralidade de um aparelho, enquanto a pintura seria o produto subjetivo da sensibilidade de um artista e de sua habilidade. Se em Dubois (1993) todas as propostas que discutem e insistem na gênese do dispositivo em detrimento do resultado sofreram um deslocamento de ponto de vista, uma mudança epistemológica que situa a fotografia no que pede atenção ao seu processo, ao conjunto de dados que definem a relação da imagem com sua situação referencial e que leva em consideração esse campo da referência colocando a fotografia como necessidade absoluta do ponto de vista pragmático.

**A fotografia pode ter uma práxis de terapia, transformação do real, transformação**

<sup>5</sup> Trecho do artigo "Autorretrato como catarse", publicado por Adriana no Resumo Fotográfico em 13/05/2021.

<sup>6</sup> Philosophie de l'art, 1865.

**social**, visando a dicotomia proposta por Rouillé (2009) no que contorna conceitos de que existe dois segmentos da fotografia sendo praticado atualmente: a arte dos fotógrafos e a fotografia dos artistas. E o projeto pessoal dentro da "Oficina de Objetos Afetivos" investiu na possibilidade de um diálogo interdisciplinar entre artista e fotógrafa, entre linguagens da fotografia e da literatura, entre aspectos e jogos da memória e imaginação, da representação como espelho ("espelho do real" em Dubois (1993), articulando sempre de perto esse limite entre seus pares que tornam a fotografia documental como captura de aspectos da realidade e a fotografia artística como resposta a questionamentos pessoais, padrões, ou político-sociais.

Com a associação da catarse à prática da fotografia de retratos e autorretratos estudamos o status da fotografia como arte, arte-terapia, arte-educação, e sustentabilidade - uma vez que a catarse expurga angústias, renova perspectiva, renova espiritualidade, autoestima. Assim, pode a artista encontrar-se novamente apta para o jogo da vida. A Oficina funcionou como condutor à essa metamorfose tão necessária para a sobrevivência e recuperação da vida após traumas pela metodologia da cartarse coletiva. Podemos dizer que Fotolivre 'Objetos Afetivos' é um testemunho de como a arte fotográfica ancorada na catarse pode ser catalisadora de cura, transformação social (VIANNA, 2021).

### Da curadoria e publicação do fotolivre

A história do livro se confunde muito com a história da humanidade. Sempre que se escolhem imagens e palavras, os autores estão elegendo o que consideram significativo no momento histórico e cultural que vivem. A comercialização do livro traz liberdade e sustentabilidade quando ele é vendido, e mesmo quando não é vendido, e sim distribuído, como foi o caso do "Objetos Afetivos", os trabalhos, as ideias, os conceitos que ele contem são divulgados e ampliam a visibilidade de todos os envolvidos.

No próximo artigo falaremos dos trabalhos fotográficos das 20 fotógrafas que participaram da Oficina.

## AGRADECIMENTOS

Resumo Fotográfico

## REFERÊNCIAS

ABUNDANCIA, Rita. Carga mental: a tarefa invisível das mulheres de que ninguém fala. El País, 2019. Disponível em < [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/01/politica/1551460732\\_315309.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/01/politica/1551460732_315309.html) > acesso em 10 de set. 2021.

ALMEIDA, Wilson Castello de. Além da catarse, além da integração, a catarse de integração. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932010000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932010000200005)> acesso em 10 de agosto 2021.

ARISTÓTELES. A Poética. Trad. Pietro Nasseti. Coleção A obra prima de cada pensador. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

\_\_\_\_\_. A poética do espaço. 2. ed. Trad. de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Martins Fontes, 2008

BAZIN, André. O cinema. Ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANTON, Katia. Espelho de artista: autorretrato. São Paulo: Cosac Naif, 3ª ed., 2004.

DUBOIS, Philippe. O ato fotográfico e outros ensaios. Trad. Marina Appenzeller, Campinas SP: Papirus, 1993.

FOTOGRAFICO, Resumo. Oficina Objetos Afetivos 1ª Edição. Minas Gerais. Resumo Fotográfico, 2021. Disponível em < <http://www.resumofotografico.com/2021/05/oficina-online-retratos-e-autorretratos-conceituais-com-objetos-afetivos.html>> acesso desde 04 de maio 2021.

FOTOGRAFICO, Resumo. Oficina Objetos Afetivos 2ª Edição. Minas Gerais. Resumo Fotográfico, 2021. Disponível em < <http://www.resumofotografico.com/2021/06/retratos-e-autorretratos-conceituais-com-objetos-afetivos.html>> acesso desde 15 de jun 2021.

FOTOGRAFICO, Resumo. Oficina Objetos Afetivos 3ª Edição. Minas Gerais. Resumo Fotográfico, 2021. Disponível em < <http://www.resumofotografico.com/2021/09/retratos-e-autorretratos-conceituais-com-objetos-afetivos.html>> acesso desde 22 de set. 2021.

FREIRE, Cristina. Arte Conceitual. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GAZONI, Fernando Maciel. A poética de Aristóteles: tradução e comentários. São Paulo, 2006. Disponível em <<https://philarchive.org/archive/GAZAPD>> acesso em jan. de 2021.

HEIDEGGER, Martin. A origem da obra de arte. Trad. Idalina Azevedo da Silva e Manuel António de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

JUNQUEIRA, Celina Borges. A mulher e a casa: Estudo sobre a relação entre as transformações da arquitetura residencial e a evolução do papel feminino na sociedade carioca no final do século XIX e início do século XX. UFMG, 2012. Disponível em <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-96NJP8>> acesso em 10 jul. 2021.

MACHADO, Clarissa. A sobrecarga das mulheres na pandemia. Canal Futura, 2021. Disponível em <<https://www.futura.org.br/a-sobrecarga-das-mulheres-na-pandemia/>> acesso em 10 de set. 2021.

MOREIRA, ALVES, OLIVEIRA, NATIVIDADE. Mulheres em tempo de pandemia: um ensaio teórico sobre a casa e a guerra. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/93BpjQdGtPs9Lxs9SCSWHkr/?format=html&lang=pt>> acesso em 01 de out. 2021.

MOSQUERA, Gerardo. Curadoria recua dois milênios para encontrar raízes do retrato. São Paulo, 2011. < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0806201116.htm>> acesso em 1 de julho de 2021.

NAPOLI, Isabel Carpes. O autorretrato na arte contemporânea. Disponível em < <https://monografias.com>.



brasilecola.uol.com.br/arte-cultura/o-autorretrato-na-arte-contemporanea.htm> acesso em 30 de agosto 2021.

ROUILLÉ, André. A fotografia entre documento e arte contemporânea. Trad. Constancia Egrejas. São Paulo: SENAC, 2009.

SONTAG, Susan. Diante da Dor dos Outros. Trad. de Rubens Figueiredo. São Paulo. Cia. das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre Fotografia. Trad. de Rubens Figueiredo. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

VASQUEZ, Pedro. A fotografia, reflexos e reflexões. São Paulo: L&PM, 1986.

VIANNA, Adriana. Objetos Afetivos. Org. do Fotolivro. Minas Gerais: Resumo Fotográfico, 2021. Disponível em < <https://issuu.com/resumofotografico/docs/objetos-afetivos>> acesso em 10 de out. 2021.

\_\_\_\_\_. Autorretratos como catarse. Minas Gerais. Resumo Fotográfico, 2021. Disponível em < <http://www.resumofotografico.com/2021/05/autorretratos-como-catarse.html>> acesso em 01 de out. 2021.

\_\_\_\_\_. Elas remodelaram a fotografia moderna com seus retratos e autorretratos. Minas Gerais. Resumo Fotográfico, 2021. Disponível em < <http://www.resumofotografico.com/2021/09/elas-remodelaram-a-fotografia-moderna-com-seus-retratos-e-autorretratos.html>> acesso em 24 de set. 2021.

\_\_\_\_\_. Francesca Woodman, fotografia e performance em autorretratos enigmáticos. Minas Gerais. Resumo Fotográfico, 2021. Disponível em <<http://www.resumofotografico.com/2021/02/francesca-woodman-fotografia-e-performance-em-autorretratos-enigmaticos.html>> acesso em 25 de fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Métodos e Poéticas de Julia Margaret Cameron para Retratos. Minas Gerais. Resumo Fotográfico, 2021. Disponível em: <<http://www.resumofotografico.com/2021/10/metodos-e-poeticas-de-julia-margaret-cameron-para-retratos.html>> acesso em 01 de out. 2021.

\_\_\_\_\_. Retratos e Autorretratos como Iconografia na obra de Fani Kayode. Minas Gerais. Resumo Fotográfico, 2021. Disponível em <<http://www.resumofotografico.com/2021/05/retratos-e-autorretratos-como-iconografia-na-obra-de-fani-kayode.html>> acesso em 01 de out. 2021.



## CARTA DE ACEITE

Temos a grata satisfação de comunicar que, após análise da Comissão Científica, o trabalho *Objetos afetivos, autorretratos como catarse e transformação social* de autoria de Adriana Vianna Teixeira, foi aceito para fazer parte do SIAUS 2021, a realizar-se no período 22/11/2021 a 25/11/2021.

# A inovação pedagógica e as práticas de desinvestimento: o trabalho docente da educação física escolar

## Pedagogical innovation and disinvestment practices: the teaching work of school physical education

**Francisco Eric Vale de Sousa**

*Professor do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF, Pedreiras-Maranhão.*

**Nayara Tavares Quadros**

*Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação São Francisco - FAESF, Pedreiras-Maranhão.*

**Maria Ysadora Lopes da Silva**

*Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação São Francisco - FAESF, Pedreiras-Maranhão.*

**Edma Ribeiro Luz**

*Professora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF Pedreiras - Maranhão.*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.49.26

# Resumo

Este artigo buscou traçar sobre o desinvestimento pedagógico, que privilegiam a participação de uns, excluindo outros, sem nenhum compromisso no ensino. Os objetivos deste estudo são: Nomear quais são os pesquisadores que possuem como objeto de estudo as inovações e o abandono docente; Identificar quais os trabalhos trataram a temática e as suas contribuições para a Educação Física; Conhecer as realidades pedagógicas de cada escola pública de Pedreiras – MA e Trizidela do Vale – MA. Quanto à metodologia está enquadrada como bibliográfica e de campo (período de três meses), com abordagem qualitativa. Foi realizado em escolas públicas que possuem a disciplina de Educação Física nas cidades de Pedreiras e Trizidela do Vale; a coleta de dados, se deu de três formas: o diário de campo, a observação não participante e as entrevistas com docentes. Os resultados obtidos foram congruentes, cujo conclui – se que a Educação Física, no contexto escolar tem proporcionado uma série de discussões quanto ao seu processo de ensino, a visão do processo de ensino-aprendizagem, prática e rotina das atividades escolares, que difere da realidade descritos apenas em teorias.

**Palavras-chave:** inovação pedagógica. desinvestimento. educação física escolar.

# Abstract

This article sought to outline the pedagogical disinvestment, which privileges the participation of some, excluding others, without any commitment to teaching. The objectives of this study are: To name which researchers have as their object of study innovations and teaching abandonment; Identify which works dealt with the theme and their contributions to Physical Education; Know the pedagogical realities of each public school in Pedreiras – MA and Trizidela do Vale – MA. As for the methodology, it is framed as bibliographic and field (period of three months), with a qualitative approach. It was held in public schools that have the discipline of Physical Education in the cities of Pedreiras and Trizidela do Vale; data collection took place in three ways: the field diary, non-participant observation and interviews with professors. The results obtained were congruent, which concludes that Physical Education, in the school context, has provided a series of discussions regarding its teaching process, the view of the teaching-learning process, practice and routine of school activities, which differs from reality described only in theories.

**Keywords:** pedagogical innovation. divestment. school physical education.

## INTRODUÇÃO

As inovações pedagógicas, estão direcionadas para as práticas docentes capazes de trazer à tona para a comunidade escolar de forma ativa uma cultura corporal de movimento. Já o desinvestimento pedagógico, está voltado para as práticas pedagógicas engessadas no tempo, onde privilegiam uns e outros não, sem nenhum compromisso com o processo de ensino. A esse respeito podemos caracterizar aqui o professor, comumente encontrado em muitas escolas do Brasil, que não se preocupa com o processo de criação e disseminação da cultura corporal. Mesmo diante dessa realidade, muitos profissionais desejam e se tornam docentes inovadores, toda essa mudança é proveniente das modificações que ao longo da história vem exigindo mais ainda dos profissionais.

Assim, tratamos no decorrer do estudo, um aprofundamento para tal conhecimento, com o cuidado de não tratarmos empiricamente o conceito de inovação, e trazer uma melhor compreensão do que seria a prática inovadora, não tratando apenas de conceitos pré-determinados, na qual ressaltamos que a definição de critérios não representa obter enlaças. A identificação de critérios como meio de reconhecimento de inovações, geram pensamentos reflexivos, aplicando a difusão do conhecimento, uma recuperação de invenções com o intuito de transformações das práticas pedagógicas dos docentes no processo de ensino – aprendizagem em meio a tantos visíveis desinvestimentos (MESSINA, 2001).

Segundo Huberman (2000), o professor atravessa uma fase de desinvestimento, presente nos períodos finais da carreira docente, na qual o trabalho perde centralidade em sua vida. Estão numa zona de conforto, tornando-se espectadores de suas aulas, enquanto os alunos tornam-se fatores das aulas. Já conforme Machado et al 2010, esta prática do desinvestimento é identificada como aquele cuja prática recebe denominações como rola bola e/ou como pedagogia da sombra. Com a necessidade de se obter respostas sobre tais fatos, o presente estudo foi analisado através de uma pesquisa de campo, a identificação e análise que os induziram a “atuarem” quanto as suas práticas.

Mediante o contexto atual da Educação Física Escolar, lembraremos que não é recente que a mesma vem passando por diversas estudos e cogitações, desde o seu surgimento a partir da década de 80, e destacando principalmente a forma que sua identidade pedagógica e bloco de conteúdos são adquiridas e passou a contribuir com o trabalho dos profissionais. O desafio que persiste na área é uma busca pela melhoria e mudança da prática alienante, que se trata isoladamente de procedimentos sem uma devida contextualização, mas qual procedimento usaríamos para mudar essa visão que temos de uma prática de desinvestimento pedagógico nas aulas de Educação Física?

Segundo Dórea (2011), a interdisciplinaridade com a Educação Física Escolar ocorre a partir do diálogo entre as disciplinas, onde apresenta um trabalho desenvolvido a partir da perspectiva do ensino que proporcione uma prática reflexiva. A identidade da Educação Física Escolar, é a melhoria do cognitivo ao motor. Tratando de um trabalho por competência, satisfação, segurança, zelo, generosidade e cuidado, onde o processo de ensino/aprendizagem e a relação aluno/professor se estabeleçam como um vínculo satisfatório para ambos.

O presente estudo teve como Objetivo Geral: Analisar os conceitos construídos sobre as inovações pedagógicas e o abandono docente nas aulas de educação física a partir de publica-

ções científica e classificar as escolas públicas de Pedreiras e Trizidela do Vale – MA quanto ao abandono e/ou inovação pedagógica nas aulas de Educação Física. E como Objetivo Específico: Conhecer as realidades pedagógicas de cada escola pública de Pedreiras – MA e Trizidela do Vale – MA.

A pesquisa se enquadrou como bibliográfica e de campo. Realizou em escolas públicas municipais, que abordem a disciplina de Educação Física no conteúdo escolar e possuem profissionais específicos da mesma, nas cidades de Pedreiras - MA e Trizidela do Vale – MA, a pesquisa de campo teve duração de aproximadamente 2 (dois) a 3 (três) meses. E o processo de pesquisa foi empregado de três formas: o diário de campo, a observação não participante e as entrevistas aprofundadas com docentes.

Procuramos a partir do mesmo, nomear quais são os pesquisadores que possuem como objeto de estudo as inovações e o abandono docente identificar quais os trabalhos trataram a temática e as suas contribuições para a Educação Física e conhecer as realidades pedagógicas de cada escola pública de Pedreiras e Trizidela do Vale – MA. Este estudo buscou uma forma de contribuir para a melhor visão do trabalho docente da Educação Física. Visando a análise de possíveis fatores que influenciam nas motivações/desmotivações, abandono, identificação de posturas, as tensões e conquistas próprias do desenvolvimento dos docentes quanto as suas práticas pedagógicas.

Justifica – se então que a Educação Física vem passando por diversas discussões quanto as suas práticas pedagógicas. A relevância que a Educação Física tem no contexto escolar, no qual estas passam por uma série de discussões e mudanças em seu âmbito, relacionadas às aplicabilidades de aulas teóricas e práticas, estes foram identificados de duas formas: Processo Inovador e/ou Práticas de Desinvestimento Escolar. Buscando assim uma mudança para uma melhor qualidade e promoção do ensino nas aulas de Educação Física.

## MÉTODOS

A pesquisa aconteceu como bibliográfica e de campo. A primeira, segundo Gil (2010), se caracteriza por incluir “materiais impressos, como consulta de livros, artigos, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos e demais materiais já publicados, [...] com embasamento principalmente em material obtido em fontes bibliográficas” (p. 29-30), como forma de fazer um levantamento e obtenção de dados sobre a problemática levantada na pesquisa, a saber, todas as fontes possíveis sobre à inovação pedagógica e o desinvestimento/abandono do trabalho docente da educação física escolar.

Já a pesquisa de campo, segundo Lakatos (2003), se caracteriza em participação direta no ambiente que se pretende pesquisar. Esse tipo de pesquisa apresenta-se na sua rotina por meio de intervenções. Além disso, esse tipo de pesquisa tem como objetivo obter, buscar informações de um determinado problema, buscando através de instrumentos como entrevistas, questionários e outros, uma resposta ou hipótese para confirmar acontecimentos ou semelhanças. Quanto a abordagem, foi adaptada como qualitativa, na qual considera-se que traz uma subjetividade na interpretação dos fenômenos, não exigindo métodos e técnicas estatísticas. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente.

Este que foi realizado em Escolas Públicas Municipais que abordem a disciplina de Educação Física no conteúdo escolar e possuem profissionais específicos da mesma, nas cidades de Pedreiras - MA e Trizidela do Vale – MA, a pesquisa de campo teve duração de aproximadamente 2 (dois) a 3 (três) meses. Quanto a coleta de dados foi empregada três formas: o diário de campo, a observação não participante e as entrevistas aprofundadas com docentes, utilizando-as como técnicas principais para coleta na produção dos dados obtidos. Os processos selecionados para a produção tiveram embasamento após cada visita as escolas, nas aulas teóricas e práticas, o diário de campo foi aplicado como forma de registro bem como condição para avaliação dos dados obtidos semanalmente conforme as observações, e as entrevistas (gravadas em áudio, se necessário) aonde foram transcritas em seguida.

Posteriormente foi utilizada a observação não participante, empregada para que não haja nenhuma forma de constrangimento nas aulas que foram analisadas, seguindo da entrevista com os docentes, para análise das observações e dados coletados, obtidos para melhor desenvolvimento do material transcrito posteriormente. Procurou-se conhecer os desígnios da carreira profissional dos docentes, quais os métodos utilizam no âmbito escolar. A partir da discussão de artigos científicos, coleta e análise de todos os dados dos casos que foram estudados, diagnosticamos e constituímos quais indivíduos abordaram processos metodológicos onde há inovação pedagógica, abandono e/ou o desinvestimento dos docentes de Educação Física Escolar. O estudo teve como uma das bases os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que dispõe norteamento na docência da educação física escolar, um instrumento ético e legal. No decorrer do mesmo, os indivíduos foram informados através de termos legais sobre os objetivos da pesquisa, e obtiveram livre aceitação de participação, utilizando de melhores meios para que não ocorra constrangimento, prejudicando ou fazendo referência dos mesmos.

## RESULTADOS

Quando foi perguntado aos docentes se trabalharam durante o ano letivo todos os blocos de conteúdos sugeridos pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), somente dois professores responderam justificando a sua aplicabilidade. Um dos pesquisados respondeu de forma sintética e apenas utilizada o "sim" como resposta e outros dois professores não responderam à pergunta.

Já sobre a estrutura curricular, um dos docentes respondeu que segue as orientações da Secretária de Educação, outro relatou que realizava adaptações segundo a organização das turmas. Outro docente afirmou que o seu plano de trabalho é entregue a escola anualmente, o que demonstrou planejamento. Um docente respondeu sinteticamente utilizando apenas com "sim" e outro professor não respondeu à pergunta.

Quanto aos objetivos atitudinais trabalhados nas aulas, um docente salientou que as atividades trabalhadas possuem o objetivo de promover a cidadania. Outro professor relatou que esse tipo de objetivo fora traçado no plano anual. Um professor respondeu sinteticamente utilizando apenas "sim". Outro professor afirmou que esse tipo de abordagem acontece durante a rotina. Outro professor não respondeu.

Quanto aos objetivos conceituais, atitudinais e procedimentais, foi perguntado quais destes são mais utilizados. Um docente respondeu que se utiliza dos objetivos quando necessário.

Outro afirma que prefere nas suas aulas trabalhar muito mais o conceitual, mas quando parte para avaliação, se utiliza mais do atitudinal. Outro afirma que se utiliza de todas as abordagens. Outro decente afirma que, se utiliza dos objetivos segundo as necessidades. O último professor pesquisado não respondeu à pergunta.

Já quanto ao seguimento metodológico segundo o planejado, todos responderam que realizam o planejado, projetando as atividades das mais simples à mais complexa. As tarefas realizadas nas aulas, todos os pesquisados salientaram de forma positiva a realização destas sempre seguindo o planejado.

A participação dos alunos também foi uma das questões levantadas. Segundo as respostas dos pesquisados, todos estão muito atentos a efetiva participação dos alunos nas aulas. Durante as aulas também há, segundo a resposta de todos, intervenções quanto a situações que venham a ocorrer nas aulas.

No que desrespeito a cultura da própria escola, todos os docentes afirmaram que seguem o que a escola propõe.

## DISCUSSÃO

Partindo da compreensão dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), de que o propósito da escola é que os alunos obtenham os conhecimentos produzidos por todos os blocos de conteúdos e desta forma promover a cultura corporal de movimento, no qual através destes possam ser inserida uma Educação Física de forma com que diversifiquem, discutam, desenvolvam-se e realizem de forma participativa as atividades, desta forma ampliando as possibilidades para operá-los, transformá-los e redirecioná-los, tendo como meta alocar os avanços dos estímulos físicos, psicológicos e afetivo social, e benefícios da atividade física para a saúde (BRASIL, 1997).

Segundo Silva (2013), é comum que as aulas de Educação Física são marcadas por conteúdos esportivos, no entanto afirma que a partir das noções adquiridas através especificamente da Educação Física, estes serão produzidos a partir da Cultura Corporal de Movimento, organizado em concordância com todos os blocos de conteúdos recomendados nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) através de – “jogos, esportes, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e conhecimento sobre o corpo. (p.149)” (BRASIL, 1997 *apud* Silva, 2013).

Nesse sentido, quando perguntado sobre a aplicação dos conteúdos nas aulas de educação física segundo os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), os pesquisados afirmaram que trabalharam a luz deste, como destacado abaixo:

“Sim, pois meu objetivo como professor é desenvolver o aluno de forma global, mostrando a eles os conteúdos básicos no qual os PCNs nos orienta a trabalhar” (prof.2) [grifo nosso].

“Sim, é importante a interação entre os aspectos culturais, sociais e históricos do processo de ensino-aprendizagem” (prof. 4) [grifo nosso].

As respostas acima, demonstraram por parte dos docentes conhecimentos positivos acerca de se utilizarem dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), para as suas práticas pedagógicas. As ações pedagógicas sendo pautadas segundo os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) tornam-se os grandes norteadores da área. Do mesmo modo, Silva (2012, p. 81), salienta sobre práticas inovadoras “não obedecem a ordens lineares”, levando os docentes a posturas diferenciadas quanto as suas práticas pedagógicas, imergindo no processo de en-



sino-aprendizagem, assim desenvolvem-se a partir do cotidiano e tempo de trabalho docente exercido no âmbito escolar, deste modo tais atitudes tratarão de mudanças e o rompimento da cultura escolar alienante.

Desta forma, quando perguntado se os professores definiram uma estrutura curricular, optando/selecionando por quais práticas corporais sistematizadas que iriam trabalhar, dois dos pesquisados afirmaram que trabalharam, como destacado abaixo:

“Sim, procuro analisar quais práticas poderão ser melhor aplicadas para cada aula” (Prof 1) [grifo nosso].

“Sim, há uma estrutura curricular proposta pela Secretaria de Educação”(Prof 4) [grifo nosso].

Ao relacionarmos o que abordam os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) no qual relacionada à Educação Física quanto ao âmbito escolar, esta que promulgada através do Decreto nº 69.450, de 1971, analisa a mesma como: “A atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”, esta, sendo uma lei que trata de um norteamento legal para a prática da Educação Física, no qual podemos observar que muitos dos professores utilizam deste como um norteamento para seu trabalho.

Levando em consideração o que abordou, foi perguntado se os pesquisados utilizaram entre os conhecimentos – conceitual, procedimental e atitudinal, e qual(is) será(ão) privilegiado(s) em determinado assunto de acordo com seus procedimentos de ensino, três destes afirmaram que utilizaram de diferentes maneiras, em destaque:

“Sempre quando for necessário, é utilizado o objetivo proposto(Prof 1) [grifo nosso].

Gosto de trabalhar muito com o conceitual, mas meu critério de avaliação é atitudinal” (Prof 2) [grifo nosso].

“Sim, para cada tipo de objetivo pretendido, é utilizado os conhecimentos específicos” (Prof 4) [grifo nosso].

As respostas acima, demonstraram que nem todos os docentes utilizam de todos os conhecimentos (conceituais, procedimentais e atitudinais) em suas aulas, um dos pesquisados afirmou que utilizou quando necessário, outro afirmou que utilizou de um dos, mas o critério de avaliação é apenas um dos conhecimentos e o outro afirmou que sempre utilizou de todos os conhecimentos de acordo com os objetivos propostos em suas práticas pedagógicas.

É de devida importância que o professor em suas aulas mantenha uma postura indireta, através de um vínculo com os alunos, de forma com que nas aulas os mesmos se sintam livres quanto aos movimentos corporais e reproduzam as atividades, avançando de acordo com os objetivos propostos pelo docente.

Assim, os entrevistados foram questionados se definiram sua maneira de intervenção junto aos alunos e se atentaram para a forma de participação e interação dos alunos nas atividades, no qual responderam que:

Nem sempre. Como professora esse também é o meu papel, além de avaliar, incluir os que por vezes, se sentem “tímidos” para a prática sugerida (prof 1) [grifo nosso].

Particularmente, observo muito e logo após dirijo-me ao aluno e peço para que esse fique uns minutinhos na sala após a aula, para que possamos solucionar essa questão. Prezo muito pelo espírito cooperativo e incentivo os alunos interagirem nas aulas (Prof 2) [grifo nosso].

Sim, é uma das maneiras das avaliações utilizadas por mim. Há um momento de reflexão entre os envolvidos (Prof 4) [grifo nosso].

De certa forma, foi notório que os professores não se atentaram a intervenções e nem as formas de participação e interação de seus alunos nas atividades, pois isso também seria uma das formas que os ajudariam a contribuir com a realização das aulas, levando em consideração não apenas o bom desempenho, mas o prazer e o momento de uma boa aula realizada.

Quando foi perguntado se “as aulas são pautadas em uma metodologia de ensino coerente com os propósitos intencionados e quais tarefas serão utilizadas de acordo com o objetivo da aula”, obtivemos as seguintes respostas para ambas as perguntas:

Sempre procuro seguir o planejamento proposto da aula (Prof 1) [grifo nosso].

A metodologia a qual uso, é o método parcial analítico, onde procuro ensinar as atividades mais fáceis e as difíceis por último. Seleciono as atividades com coerência as aulas ministradas, pois assim, creio que o aluno entende a atividade de maneira mais objetiva (Prof 2) [grifo nosso].

De certa forma, quando observamos a metodologia dos professores aplicadas para com os alunos, podemos notar que houve uma certa resistência dos mesmos quanto suas práticas na Educação Física escolar. De certa forma, o profissional se naturaliza com o método aplicado pela escola com uma “cultura própria” ou apenas o “planejamento anual”, onde de certa forma esta manipulou e limitou a maneira como o docente deveria trabalhar seu contexto (ALMEIDA e FENSTERSEIFER, 2007).

Desta forma, levando em consideração ao pressuposto anteriormente, os mesmos entrevistados responderam quanto a esta metodologia, quando foi perguntado se os mesmos seguiram a “Cultura Própria da Escola”, este sendo limitado na forma de aplicação do contexto da Educação Física e o que será trabalhado, segue as seguintes respostas:

Procuro respeitar a proposta da escola, mas sempre que possível procuro fazer o que seria essencial para cada momento (Prof 1) [grifo nosso].

Nossa escola tem uma doutrina rígida, me esforço ao máximo para não quebrar as regras, mas geralmente facilito algumas situações, principalmente nas aulas práticas (Prof 2) [grifo nosso].

Infelizmente nos deparamos com algumas escolas que são tendenciosas e tentam nos limitar ou impor suas regras internas, interferindo assim, na forma que desejamos trabalhar (Prof 3) [grifo nosso].

As respostas acima, demonstraram que os docentes utilizaram e seguiram a cultura própria da escola, de certa forma afirmando que isso os limitaram ou lhe foi imposto a trabalharem apenas o que a escola desejava, não aproveitando de outros contextos abordados em todo o bloco de conteúdos propostos pelos PCN's, a Cultura Corporal de Movimento ou até a Interdisciplinaridade, considerados inovadores na Educação Física Escolar.

Segundo Almeida e Fensterseifer (2007), estes salientam que o ambiente escolar é um local na qual a cultura, interação, o social será trabalhado, a partir da relação com o outro no qual não são abordados, os mesmos levaram a crer que a escola se tornou “rotineira”, na qual cultuam somente a cultura do esporte, limita o trabalho de tantos outros meios metodológicos, que também poderiam de forma eficaz estimular os aspectos cognitivos, psicomotores e sociais.

Desta forma, a mudança deve vir da maneira como os profissionais agem mediante essa visão, segundo esta, foi perguntado aos entrevistados se eles percebem se para os alunos as aulas teóricas ou práticas de Educação Física se tornaram “rotineiras”, desta maneira obtivemos as seguintes respostas de quatro dos pesquisados que:

“Algumas vezes, quando acontece procuro ter mais criatividade em algumas atividades” (Prof 1) Grifo nosso.

“Nas aulas teóricas nossa metodologia está muito bem, procuro trazer assuntos atuais e com o propósito de informar aos alunos sobre como está nossa qualidade de vida, já nas aulas práticas, procuro ao máximo o uso da minha criatividade, nossa escola tem escassez de materiais e assim utilizo o recurso da internet para melhorar nossas aulas” (Prof 2) [grifo nosso].

“Estou a 9 anos dentro de uma escola e vejo claramente que a aula de Ed. Física já faz parte da rotina dos alunos” (Prof 3) [grifo nosso].

“Sim, há uma perspectiva de “algo” mais inovador tanto na teoria quanto na prática (uma escassez de recursos didáticos)” (Prof 4) [grifo nosso].

Os mesmos levaram a crer que as aulas de Educação Física tornaram-se “rotineiras” para os alunos, na qual algumas vezes poucos destes diversificaram, cultuaram somente a cultura do esporte, limitara o trabalho de tantos outros meios metodológicos, que também poderiam de forma eficaz estimular os aspectos cognitivos, psicomotores e sociais. A mudança deve vir da maneira como os profissionais agem mediante essa visão, no qual questionaram que as escolas possuem uma escassez de recursos para as aulas.

Desta maneira, a partir das discussões e autores relacionados de acordo com a pesquisa, chegamos as conclusões, dos 4 (quatro) entrevistados, apenas o Professor 1 é caracterizado com o “Processo Inovador”, no qual os Professores 2, 3 e 4 foram caracterizados com o “Processo de Desinvestimento e/ou Abandono” da Educação Física Escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Educação Física no contexto escolar tem proporcionado uma série de discussões quanto ao seu processo de ensino, quanto a visão do processo de ensino-aprendizagem, a prática e as rotinas das atividades escolares, quando relacionado ao âmbito da Educação Física, que difere da realidade descritos apenas em teorias. Pois a melhor maneira de se mudar o contexto educacional das escolas é a continuidade da busca Inovadora e um referencial de qualidade pela melhoria da promoção de ensino como um todo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.13-35, 2007.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. p. 21

DÓREA, Dayane Ramos. A interdisciplinaridade e sua relação com a educação física escolar. Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Porto Alegre. 11 a 16 de setembro de 2011. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

GIL, Antonio Carlos, 1946. Como elaborar um projeto de pesquisa – 5 ed. – São Paulo; Atlas, 2010. P. 29-30.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003, P. 186.

LAVOURA, Tiago Nicola; BOTURA, Henrique Moura Leite; DARIDO, Suraya Cristina Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. *Revista da Educação Física/ UEM*, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2006.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*. Nº 114, 2001, p. 225 – 233.

SILVA, Junior Vagner Pereirada. Prática pedagógica em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. *Pensar a Prática*, Goiânia, v.16, n.1, p.1319, jan./mar.2013.

SILVA, Mauro Sérgio da; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, v.30, p. 75-88, 2012.

# Índice Remissivo

## A

- ações* 18, 19, 20, 51, 78, 82, 83, 85, 92, 97, 111, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 150, 175, 201, 218, 226, 241, 259, 264, 266, 270, 271, 284, 301, 315
- adultos* 65, 75, 87, 96, 97, 105, 143, 144, 145, 162, 163, 164, 165, 169, 171, 179, 204, 228
- afetivos* 295, 296, 297, 299, 302, 307, 308
- África* 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106
- Africana* 97
- afro-brasileira* 95, 96, 99, 100, 103, 104, 106
- agressividade* 258, 259, 260, 261, 268, 274, 275, 276
- agressivo* 261, 264, 274
- alfabetização* 18, 20, 24, 25, 77, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 163, 164, 236
- alunos* 22, 23, 24, 43, 45, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 137, 141, 144, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 163, 164, 165, 167, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 245, 247, 250, 251, 252, 253, 254, 263, 265, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 312, 315, 316, 317, 318
- alunos especiais* 281, 282, 285, 286, 289, 291, 292
- ambiental* 143, 147, 150, 154, 159, 160
- ambiente* 43, 48, 51, 52, 53, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 78, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 99, 145, 146, 147, 148, 150, 155, 157, 159, 167, 168, 169, 181, 182, 183, 186, 191, 192, 204, 205, 212, 214, 219, 220, 223, 230, 237, 242, 245, 247, 258, 259, 260, 263, 265, 266, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 282, 284, 289, 290, 291, 313, 318
- ambiente virtual* 192, 212, 220, 247
- âmbito* 48, 49, 50, 51, 52, 56, 110, 112, 118, 124, 129, 154, 165, 166, 191, 193, 206, 248, 277, 292, 298, 313, 314, 316, 318
- analfabetos* 89, 163
- anos iniciais* 18, 20, 22, 25, 59, 60, 61, 69, 70, 85, 87, 95, 96, 98, 99, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 114, 115, 117, 120, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 319
- apontamento* 41, 42, 45, 184
- aprender* 44, 74, 77, 89, 93, 101, 104, 109, 110, 117, 119,

124, 126, 129, 147, 168, 170, 174, 177, 178, 183,  
186, 191, 192, 200, 201, 202, 205, 207, 214, 227,  
250, 251, 289

*aprendizagem* 19, 20, 25, 62, 63, 64, 66, 67, 70, 72, 74,  
76, 77, 78, 79, 84, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 110, 111,  
115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 126, 128, 129,  
144, 163, 164, 167, 168, 170, 171, 174, 175, 176,  
177, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189,  
190, 191, 192, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 201,  
202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 215,  
216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226,  
228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 239, 240,  
241, 242, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253,  
254, 258, 266, 273, 274, 279, 284, 289, 291, 292,  
311, 312, 315, 316, 318

*arte-educação* 296, 306

*arte-terapia* 296, 306

*assuntos* 60, 72, 73, 104, 105, 220, 265, 318

*ativa* 41, 89, 123, 126, 170, 207, 246, 247, 312

*atividades* 18, 19, 20, 21, 22, 24, 49, 50, 51, 52, 53, 54,  
55, 68, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 86, 88, 90, 92, 109,  
117, 124, 127, 128, 129, 132, 134, 144, 145, 147,  
150, 152, 153, 156, 168, 175, 176, 177, 178, 179,  
182, 183, 184, 192, 193, 201, 204, 205, 212, 213,  
215, 218, 221, 222, 223, 227, 235, 237, 238, 241,  
246, 248, 249, 250, 265, 272, 274, 276, 284, 289,  
291, 311, 314, 315, 316, 317, 318

*aula* 17, 22, 49, 52, 53, 54, 55, 58, 63, 64, 65, 66, 88, 89,  
90, 92, 100, 101, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113,  
117, 118, 119, 125, 128, 129, 133, 134, 150, 152,  
153, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 177, 178, 183,  
184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196,  
197, 198, 199, 201, 203, 204, 206, 209, 210, 211,  
212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222,  
223, 224, 229, 231, 236, 239, 242, 246, 247, 252,  
254, 260, 267, 269, 274, 275, 284, 316, 317, 318

*autorretratos* 104, 295, 296, 300, 302, 306, 307, 308

## **B**

*bem-estar* 281, 282, 285, 286, 288, 289, 290, 291, 292,  
293

*benefícios* 79, 144, 145, 155, 158, 174, 175, 176, 183,  
186, 193, 199, 209, 210, 211, 215, 216, 231, 250,  
270, 290, 315

*bidimensional* 18, 19, 22, 23, 24

*BNCC* 49, 57, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128,  
129, 175, 178, 179, 202, 206, 208

*Brasil* 4, 46, 50, 58, 61, 80, 87, 93, 102, 103, 105, 106, 123, 124, 125, 133, 134, 135, 136, 141, 142, 159, 160, 163, 166, 169, 171, 172, 173, 174, 179, 180, 203, 207, 208, 226, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 245, 246, 247, 248, 251, 252, 254, 255, 256, 286, 287, 288, 293, 302, 304, 312  
*brasileira* 72, 79, 95, 96, 98, 99, 100, 103, 104, 106, 121, 135, 162, 163, 168, 170, 171, 236, 242, 259, 282, 285, 286  
*brasileiro* 70, 76, 79, 81, 97, 106, 110, 118, 164, 165, 269, 288  
*brasileiros* 42, 76, 98, 100, 117, 125, 163, 168, 169, 237, 238, 262  
*bullying* 102, 259, 261, 265

## C

*cartografia* 18, 20, 21, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121  
*cartográfica* 18, 19, 20, 21, 24, 25, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120  
*catarse* 295, 296, 297, 300, 301, 302, 305, 306, 308  
*cidadania* 39, 72, 73, 76, 87, 108, 111, 125, 145, 164, 165, 179, 223, 228, 260, 264, 265, 277, 279, 287, 314  
*ciência* 64, 74, 75, 98, 109, 112, 126, 129, 202, 207, 226, 247, 266  
*competências* 49, 97, 117, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 150, 165, 175, 178, 182, 183, 191, 194, 197, 198, 202, 203, 205, 207, 208, 249, 268, 289  
*comportamento* 55, 66, 77, 99, 145, 166, 167, 168, 169, 171, 177, 190, 197, 201, 204, 223, 230, 259, 261, 262, 263, 265, 266, 274, 275, 290  
*compreensão* 20, 21, 22, 24, 25, 43, 49, 51, 68, 73, 87, 89, 91, 108, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 124, 126, 127, 128, 150, 166, 176, 177, 192, 205, 218, 227, 228, 235, 240, 260, 266, 279, 282, 290, 299, 312, 315  
*comunicação* 77, 87, 88, 110, 113, 145, 182, 183, 184, 187, 193, 198, 199, 200, 201, 210, 211, 218, 219, 220, 221, 222, 227, 228, 229, 235, 236, 237, 238, 246, 247, 248, 250, 251, 255, 261, 265, 270, 278, 284, 288, 291, 303  
*comunidade* 63, 64, 86, 89, 90, 92, 150, 176, 186, 193, 221, 222, 235, 238, 250, 258, 270, 271, 274, 286, 288, 312  
*conflitos* 40, 44, 50, 110, 221, 274, 276, 285  
*conhecimento* 21, 25, 43, 56, 63, 65, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 86, 87, 91, 92, 100, 105, 108, 109,

110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,  
120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 140, 144,  
145, 146, 150, 153, 154, 155, 157, 165, 167, 177,  
178, 179, 181, 182, 183, 186, 190, 191, 193, 197,  
198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 210,  
216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 228,  
229, 230, 231, 232, 236, 237, 241, 245, 246, 247,  
250, 252, 253, 254, 255, 271, 276, 277, 284, 297,  
312, 315

*conhecimentos* 20, 21, 24, 25, 51, 52, 63, 64, 65, 66, 71,  
73, 85, 89, 96, 97, 100, 108, 109, 110, 111, 112, 114,  
118, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 129,  
150, 152, 153, 165, 168, 170, 181, 182, 184, 185,  
190, 193, 198, 200, 203, 206, 207, 210, 211, 212,  
219, 220, 221, 223, 226, 237, 245, 266, 271, 284,  
287, 315, 316, 319

*contemporânea* 43, 106, 201, 304, 307, 308

*coordenador* 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93

*cor* 97, 99, 101, 102, 103, 104

*corrupção* 162, 166, 168, 171

*Covid-19* 113, 184, 247, 249, 251, 253

*crenças* 65, 74, 97, 102, 105, 114, 259, 264, 274, 278

*crianças* 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 49, 61, 62, 64,  
67, 75, 77, 78, 79, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 96, 97,  
98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 109, 117, 118, 169,  
193, 204, 205, 206, 227, 228, 259, 261, 262, 263,  
264, 276, 278, 282, 285, 286, 287, 288, 289, 290,  
291, 303

*crise* 41, 42, 45, 269, 272, 297, 304

*crítica* 43, 44, 74, 108, 110, 117, 124, 126, 129, 141, 145,  
177, 184, 191, 198, 202, 207, 218, 220, 228, 260,  
264, 265, 296, 304

*crueldade* 259

*cultura* 40, 45, 49, 51, 52, 55, 56, 72, 74, 75, 76, 78, 79,  
85, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106,  
126, 141, 164, 165, 167, 168, 173, 174, 175, 177,  
178, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 207, 228, 232,  
236, 246, 247, 255, 259, 260, 262, 263, 264, 265,  
271, 272, 273, 278, 297, 304, 307, 308, 312, 315,  
316, 317, 318

*cultura digital* 173, 174, 175, 178, 197, 198, 200, 201,  
202, 207, 246, 247, 255

*culturais* 61, 65, 75, 87, 92, 98, 100, 118, 126, 145, 147,  
148, 165, 168, 182, 227, 228, 260, 275, 277, 286,  
287, 289, 304, 315

*cultural* 19, 33, 34, 35, 50, 55, 62, 67, 68, 75, 78, 84, 86,  
93, 96, 97, 100, 106, 148, 164, 168, 174, 193, 205,  
206, 228, 230, 246, 268, 272, 273, 277, 287, 289,  
304, 306



*currículo* 61, 65, 72, 76, 79, 97, 100, 125, 127, 128, 192, 202, 227, 228, 229, 230, 232, 246, 260, 288

## **D**

*desafio* 20, 23, 24, 40, 49, 90, 110, 119, 120, 170, 171, 194, 211, 220, 221, 229, 230, 239, 259, 267, 269, 273, 275, 276, 277, 279, 304, 312

*desafios* 39, 91, 92, 107, 108, 109, 115, 118, 119, 138, 141, 145, 160, 178, 179, 200, 207, 208, 212, 218, 219, 227, 234, 239, 240, 241, 247, 251, 253, 255, 272, 282, 291, 293

*desigualdade* 51, 54, 99, 166, 272, 297

*desinvestimento* 310, 311, 312, 313, 314, 319

*desmotivação* 84, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 221

*diálogo* 52, 71, 72, 73, 141, 164, 200, 210, 211, 222, 227, 247, 252, 275, 276, 278, 304, 306, 312

*difference* 27, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 189, 197

*dinâmica* 44, 119, 127, 131, 135, 170, 206, 213, 218, 220, 260, 268, 271, 273, 274

*direito* 39, 40, 49, 163, 164, 165, 171, 179, 244, 245, 247, 248, 252, 271, 272, 275, 277, 278, 284, 286, 287

*discente* 88, 89, 210, 211, 214, 215, 216, 290, 291

*diversidade* 57, 74, 75, 77, 79, 96, 97, 98, 105, 106, 127, 260, 268, 287, 288, 289, 292

*docente* 25, 42, 43, 44, 56, 89, 90, 91, 93, 119, 134, 170, 178, 184, 190, 191, 200, 201, 202, 210, 211, 212, 215, 216, 230, 239, 241, 248, 260, 269, 287, 288, 290, 291, 292, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317

*doença* 113, 114, 149, 264, 285

## **E**

*Ead* 251, 253, 254

*econômicos* 62, 67, 118, 139, 145, 147, 163, 172, 286

*educação* 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 105, 106, 111, 115, 116, 117, 121, 126, 129, 130, 131, 140, 143, 147, 150, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 210, 211, 213, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 239, 242, 243, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 259, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277, 278, 279,

282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 293, 296, 306,  
310, 311, 312, 313, 314, 315, 319

*educação básica* 84, 86, 92, 96, 164, 178, 184

*educação especial* 84, 282, 285, 288

*educação física* 47, 48, 49, 54, 56, 57, 58, 69, 310, 311,  
312, 313, 314, 315, 319

*educacionais* 45, 98, 164, 165, 178, 182, 184, 190, 191,  
193, 197, 198, 201, 202, 203, 207, 211, 222, 223,  
224, 229, 231, 249, 251, 252, 270, 284, 287, 292,  
293

*educacional* 44, 93, 97, 163, 165, 173, 174, 175, 176,  
183, 189, 192, 193, 194, 199, 202, 203, 206, 207,  
208, 218, 221, 222, 223, 224, 228, 230, 231, 237,  
249, 250, 251, 252, 253, 255, 258, 266, 268, 269,  
270, 272, 273, 274, 276, 277, 279, 286, 287, 288,  
289, 293, 318, 319

*educando* 43, 44, 75, 115, 124, 167, 168, 182, 184, 192,  
200, 205, 221, 266, 271, 273, 275, 276, 284, 290,  
291, 316

*educativa* 43, 44, 121, 141, 150, 154, 159, 163, 165, 166,  
230, 265, 268, 272, 275, 293

*EF* 48, 49, 52, 129

*EJA* 144, 145, 152, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 167,  
169, 170, 171, 217

*elementares* 17, 18, 21, 22

*engenharia* 146, 244, 253

*enigma* 17, 22, 301

*ensinar* 44, 61, 77, 87, 88, 89, 98, 101, 109, 112, 114,  
119, 120, 129, 134, 177, 184, 186, 191, 194, 199,  
200, 218, 224, 227, 229, 231, 237, 317

*ensino* 18, 19, 20, 21, 25, 40, 43, 44, 46, 48, 51, 58, 59,  
60, 61, 65, 66, 72, 73, 77, 79, 84, 86, 87, 89, 90, 92,  
93, 97, 98, 99, 105, 106, 108, 109, 113, 114, 115,  
117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126,  
128, 129, 130, 134, 145, 149, 150, 152, 153, 156,  
158, 160, 163, 164, 165, 167, 168, 171, 173, 174,  
175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186,  
189, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200,  
202, 203, 204, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 214,  
215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227,  
229, 230, 232, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241,  
242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252,  
253, 254, 255, 257, 258, 264, 269, 271, 272, 273,  
281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 292,  
296, 297, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319

*ensino híbrido* 173

*ensino médio* 51, 86, 130, 156, 224, 236

*ensino regular* 158, 165, 281, 282, 285, 288, 291

*escola* 18, 21, 22, 23, 25, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 54,

56, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 106, 108, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 128, 130, 131, 132, 134, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 159, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 191, 192, 193, 194, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 219, 222, 227, 228, 229, 230, 231, 237, 242, 246, 247, 256, 258, 259, 260, 261, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 284, 285, 287, 288, 290, 292, 294, 301, 311, 313, 314, 315, 317, 318

*escolar* 47, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 68, 71, 74, 77, 78, 79, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 92, 96, 97, 99, 100, 101, 109, 110, 111, 116, 119, 120, 124, 125, 130, 134, 154, 163, 165, 167, 168, 179, 181, 183, 186, 192, 193, 204, 221, 222, 223, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 258, 259, 260, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319

*escolares* 51, 63, 79, 97, 106, 116, 121, 124, 164, 199, 201, 202, 203, 230, 231, 237, 238, 276, 277, 285, 288, 311, 318

*escolaridade* 18, 20, 72, 123, 124, 125, 164, 272

*escolarização* 18, 19, 20, 106, 109, 126, 165, 166, 171, 228, 245, 272, 287, 288

*escrita* 20, 46, 70, 76, 77, 78, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 109, 110, 112, 117, 178, 193, 208, 248

*espaciais* 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 109, 111, 116, 117, 127, 250, 303

*espaço* 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 44, 45, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 67, 68, 71, 74, 79, 84, 86, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 128, 136, 139, 157, 178, 179, 184, 189, 192, 193, 198, 200, 204, 205, 219, 220, 221, 223, 269, 274, 275, 277, 284, 289, 290, 296, 297, 298, 299, 302, 307

*esporte* 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 103, 318

*esportivas* 49, 50, 51, 52, 56, 276

*esportivo* 48, 49, 52, 53, 56

*estágio* 18, 25, 121

*estereótipos* 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 105, 106, 245, 254, 264, 304

*estratégias* 48, 51, 52, 91, 92, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 194, 199, 200, 201, 202, 204, 220, 238, 241, 265, 267, 268, 272, 275

*estudantes* 50, 51, 52, 53, 56, 64, 65, 66, 95, 96, 97, 109,

124, 125, 126, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139,  
140, 144, 145, 150, 153, 162, 166, 167, 168, 174,  
175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 189,  
197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 212,  
221, 222, 223, 226, 227, 229, 230, 242, 246, 247,  
261, 289, 291

*ético* 44, 119, 202, 273, 276, 285, 314

*étnico-racial* 96, 99, 105

*exclusão* 203, 227, 258, 262, 269, 272, 274, 294

## F

*família* 63, 64, 67, 78, 86, 98, 100, 163, 167, 169, 194,  
222, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 268, 270, 272,  
274, 275, 278, 297, 299

*ferramenta* 69, 109, 110, 118, 129, 174, 183, 186, 190,  
201, 203, 206, 212, 221, 228, 233, 234, 235, 237,  
238, 239, 241, 242, 246, 253

*filosofia* 131, 141, 236, 305

*filosóficas* 130, 131

*física* 47, 48, 49, 54, 56, 57, 58, 99, 138, 199, 202, 205,  
220, 261, 263, 264, 271, 281, 290, 300, 301, 310,  
311, 312, 313, 314, 315, 319

*folclore* 70, 74, 75, 80

*formação* 19, 20, 24, 25, 40, 42, 43, 44, 62, 66, 73, 79,  
80, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 96, 98, 99, 104,  
105, 106, 108, 110, 111, 114, 119, 120, 123, 125,  
126, 127, 129, 131, 132, 134, 139, 145, 164, 165,  
166, 168, 172, 179, 190, 191, 192, 193, 194, 197,  
199, 200, 204, 205, 207, 218, 220, 223, 224, 226,  
227, 228, 230, 231, 232, 239, 241, 242, 247, 250,  
252, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268,  
269, 270, 272, 273, 275, 276, 277, 279, 286, 287,  
288, 290, 292, 293, 307

*formação continuada* 92, 119, 190, 192, 197, 200, 286

*fotografia* 229, 296, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 308

*fundamental* 18, 20, 21, 44, 45, 49, 59, 60, 61, 62, 65, 66,  
77, 78, 84, 86, 89, 93, 99, 105, 108, 109, 111, 112,  
113, 114, 115, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 129,  
145, 149, 152, 156, 160, 163, 164, 166, 169, 171,  
174, 176, 177, 191, 192, 199, 236, 249, 257, 258,  
261, 269, 272, 273, 282, 283, 284, 286, 288, 292,  
319

*futebol* 49, 50, 55, 58, 268

## G

*games* 176, 180, 183, 184, 194

*gamificação* 176, 177, 193, 197, 198, 206, 212, 224

*Geekie* 180, 181, 183, 184, 185, 186, 194

Geekie Games 181, 183, 184, 185, 186, 194  
gênero 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62,  
63, 65, 66, 78, 97, 149, 164, 170, 303, 305  
Geografia 19, 20, 25, 75, 79, 108, 109, 110, 111, 112, 114,  
115, 117, 120, 121, 160, 173, 180, 188  
geográficas 22, 119

## H

habilidades 20, 49, 50, 51, 55, 65, 87, 88, 109, 112, 116,  
117, 127, 128, 129, 150, 165, 175, 176, 177, 184,  
191, 192, 193, 197, 198, 202, 203, 204, 205, 207,  
208, 246, 249, 254, 258, 260, 271, 279, 284, 292,  
303  
híbrido 173, 252  
historia 71, 293  
história 46, 49, 62, 64, 73, 87, 96, 98, 100, 101, 103, 104,  
105, 106, 109, 115, 120, 135, 140, 163, 199, 225,  
226, 227, 231, 248, 254, 259, 260, 278, 279, 297,  
299, 302, 303, 304, 306, 307, 312  
humano 42, 49, 61, 62, 65, 66, 73, 74, 75, 78, 86, 132,  
136, 137, 166, 167, 169, 178, 228, 246, 264, 266,  
267, 271, 272, 286, 292  
human rights 27, 28, 34, 35, 36, 37, 38

## I

idade 66, 84, 86, 97, 98, 138, 165, 177, 205, 261, 264,  
266, 287, 291, 293  
ideia 21, 23, 24, 42, 54, 75, 109, 116, 124, 128, 164, 169,  
190, 230, 236, 252, 303  
identidade 39, 42, 43, 44, 63, 64, 65, 73, 75, 84, 85, 96,  
97, 100, 112, 114, 138, 167, 220, 265, 273, 282, 289,  
290, 296, 300, 303, 312  
igualdade 53, 55, 56, 127, 164, 193, 272, 275, 286, 287,  
288  
inclusão 53, 138, 141, 158, 192, 194, 198, 199, 203, 211,  
240, 250, 255, 260, 276, 282, 284, 287, 288, 289,  
290, 291, 292, 293, 294  
inclusiva 197, 198, 207, 250, 269, 286, 288, 289, 293,  
294  
indicadores 23, 52, 91, 251, 262, 291  
individual 30, 31, 34, 36, 38, 67, 78, 99, 150, 166, 169,  
181, 190, 191, 230, 245, 271, 290, 301, 302, 305  
indivíduo 19, 62, 76, 78, 87, 100, 105, 110, 111, 135, 144,  
150, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 181, 186, 193,  
219, 220, 221, 224, 228, 246, 250, 264, 267  
infantil 20, 24, 69, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93,  
97, 99, 105, 115, 116, 129, 130, 207, 236, 263, 264,  
293

*Inovação* 197, 254

*instituições* 79, 87, 108, 118, 119, 124, 147, 168, 169, 183, 186, 192, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 212, 215, 218, 221, 223, 227, 246, 248, 250, 251, 252, 253, 258, 260, 262, 263, 269, 273, 275, 277, 279, 287, 288, 290

*Integração* 197, 242, 293

*intelectual* 86, 170, 202, 204, 220, 230, 271, 281, 285, 290, 297, 301

*interdisciplinares* 70, 74, 193, 296

*internet* 113, 114, 176, 182, 190, 201, 202, 203, 211, 212, 216, 219, 221, 229, 231, 233, 239, 241, 242, 246, 248, 318

## J

*jovens* 61, 62, 64, 75, 96, 97, 132, 143, 144, 145, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 179, 227, 261, 263, 276

*justaposição* 244

## L

*leitura* 19, 20, 46, 71, 77, 78, 79, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 96, 98, 99, 100, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 126, 131, 132, 133, 149, 171, 176, 193

*lendas* 70, 75, 76, 77

*letramento* 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 112, 121, 124, 128

*língua portuguesa* 163, 176, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242

*lixo* 73, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159

*lógica* 45, 148, 166, 202, 203, 213

*lúdicas* 78, 86, 205, 213

## M

*matemática* 84, 115, 122, 123, 125, 129, 176, 177, 205, 236

*materiais* 23, 86, 90, 91, 108, 114, 118, 119, 120, 144, 145, 147, 148, 149, 154, 155, 182, 200, 204, 216, 249, 253, 263, 273, 299, 302, 313, 318

*MEC* 57, 73, 80, 93, 98, 106, 120, 129, 160, 179, 192, 195, 245, 255, 292, 319

*mecanismo* 51, 70

*mediação* 20, 23, 39, 40, 115, 179, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 197, 198, 199, 200, 203, 207, 211, 247

*mediation* 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 188, 189, 197

*metodologias* 25, 43, 55, 56, 68, 114, 118, 125, 128, 149, 179, 198, 199, 200, 203, 206, 210, 211, 219, 220, 221, 222, 223, 236, 237, 251, 284  
*mídia* 61, 67, 170, 226, 227, 229, 248, 259, 264, 265, 266, 270, 278  
*Ministério da Educação* 68, 73, 93, 97, 106, 120, 179, 208, 245, 251, 255, 292, 293

## N

*natureza* 48, 50, 51, 76, 84, 85, 96, 99, 111, 112, 113, 118, 123, 125, 127, 134, 149, 168, 284, 285  
*negros* 96, 97, 98, 100, 103, 104, 105, 106, 135  
*noções* 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 61, 62, 63, 73, 88, 111, 115, 118, 120, 127, 315

## O

*orientação* 19, 49, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 92, 93, 124, 203, 218, 219, 270, 272  
*otherness* 26, 27, 28, 32, 33, 38

## P

*parceria* 221, 258, 270  
*PCN* 60, 62, 67, 68, 77, 112, 124, 125, 314, 315, 316, 317  
*PCNs* 61, 62, 65, 72, 73, 97, 315  
*pedagógica* 18, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 54, 56, 66, 73, 76, 80, 87, 91, 92, 119, 179, 182, 183, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 204, 207, 210, 211, 218, 220, 221, 226, 234, 238, 239, 240, 241, 244, 247, 248, 249, 252, 258, 259, 260, 265, 270, 273, 275, 279, 284, 310, 311, 312, 313, 314, 319  
*pedagógico* 43, 45, 52, 56, 72, 73, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 119, 124, 125, 127, 191, 192, 193, 199, 202, 204, 206, 221, 229, 237, 247, 248, 251, 259, 260, 265, 266, 267, 268, 270, 276, 279, 285, 287, 311, 312, 319  
*pele* 99, 101, 102, 103, 104  
*perspective* 27, 28, 30, 31, 32, 34, 37, 38  
*peçoal* 44, 77, 85, 86, 114, 124, 138, 235, 263, 296, 297, 299, 301, 304, 305, 306  
*plataforma adaptativa* 173, 174, 175, 176, 179, 181, 184, 185, 186, 194  
*plataformas* 171, 178, 181, 182, 183, 186, 193, 198, 222, 238, 245  
*política* 40, 49, 98, 158, 162, 165, 166, 168, 169, 171, 230, 236, 270, 275, 277, 278, 288, 289, 307  
*possibilidade* 41, 50, 56, 63, 78, 89, 93, 97, 109, 110, 113,

145, 166, 170, 176, 190, 193, 199, 200, 203, 206,  
211, 216, 228, 235, 237, 255, 266, 305

*postura* 41, 90, 102, 105, 111, 119, 178, 191, 194, 197,  
198, 201, 202, 206, 226, 227, 261, 272, 275, 284,  
291, 304, 316

*prática* 18, 25, 43, 44, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57,  
61, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 88, 99, 119, 121,  
124, 127, 133, 134, 136, 141, 147, 154, 166, 167,  
168, 169, 170, 171, 174, 175, 177, 178, 182, 190,  
191, 192, 193, 194, 199, 203, 205, 207, 210, 211,  
215, 220, 222, 223, 227, 229, 230, 232, 237, 239,  
240, 241, 247, 249, 252, 255, 258, 260, 265, 266,  
269, 270, 275, 279, 284, 290, 291, 301, 304, 305,  
306, 311, 312, 316, 318, 319

*prática pedagógica* 18, 49, 52, 73, 76, 80, 119, 182, 190,  
191, 193, 194, 199, 207, 210, 220, 240, 249, 258,  
260, 265, 284, 319

*práticas* 4, 18, 22, 24, 25, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 54,  
55, 56, 62, 65, 67, 68, 72, 74, 76, 85, 88, 89, 90, 92,  
98, 100, 108, 109, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 126,  
147, 165, 166, 168, 175, 186, 192, 198, 199, 200,  
201, 202, 203, 206, 213, 218, 221, 222, 223, 224,  
229, 230, 242, 246, 267, 276, 277, 285, 290, 292,  
310, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319

*práxis* 43, 44, 45, 46, 48, 56, 232, 258, 296, 297, 299,  
301, 302, 304, 305

*preconceitos* 57, 64, 66, 67, 97, 127, 245, 258, 264, 271

*presenciais* 183, 203, 222, 248, 251, 253

*problemas* 43, 64, 79, 84, 110, 123, 125, 126, 127, 128,  
129, 134, 145, 146, 149, 150, 157, 163, 176, 177,  
178, 183, 192, 202, 204, 207, 221, 222, 248, 254,  
260, 261, 262, 265, 267, 269, 274, 277

*problems* 27, 28, 31, 35

*processos* 43, 44, 78, 84, 87, 89, 98, 100, 111, 126, 128,  
147, 164, 165, 168, 183, 192, 202, 206, 207, 211,  
215, 218, 219, 220, 222, 227, 246, 260, 279, 287,  
296, 314, 316

*produção* 45, 49, 52, 75, 77, 79, 87, 97, 100, 109, 111,  
145, 146, 147, 156, 157, 165, 167, 170, 185, 201,  
208, 228, 229, 239, 246, 266, 303, 314

*professor* 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 43, 44, 45, 48, 50,  
51, 55, 57, 71, 72, 79, 86, 90, 108, 111, 114, 118,  
119, 132, 134, 141, 153, 163, 164, 167, 168, 170,  
175, 177, 179, 182, 183, 185, 186, 190, 191, 192,  
193, 194, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207,  
213, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 229, 231, 239,  
242, 245, 247, 248, 253, 254, 265, 267, 271, 280,  
284, 288, 294, 312, 314, 315, 316



*professores* 18, 20, 24, 25, 42, 43, 45, 48, 49, 51, 52, 56, 61, 63, 65, 66, 67, 72, 77, 79, 80, 81, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 105, 107, 109, 111, 112, 115, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 128, 134, 159, 167, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 179, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 229, 231, 235, 239, 241, 242, 247, 250, 251, 252, 253, 260, 263, 267, 269, 270, 288, 289, 290, 293, 314, 316, 317, 319

*profissão* 44, 138, 190, 268, 269, 278

*profissionais* 43, 61, 65, 66, 68, 77, 112, 165, 194, 197, 198, 222, 231, 235, 239, 248, 249, 250, 252, 258, 260, 263, 268, 269, 270, 273, 274, 275, 278, 279, 285, 312, 313, 314, 318

*projeto* 44, 66, 70, 71, 72, 79, 100, 101, 104, 105, 131, 132, 148, 152, 227, 248, 249, 251, 253, 269, 272, 276, 284, 296, 297, 306, 319

*prosa* 78

*psicopedagogia* 60, 281

*psicopedagogo* 59, 60, 64

*pública* 48, 65, 66, 96, 97, 98, 106, 110, 115, 147, 149, 153, 156, 166, 169, 171, 180, 228, 229, 231, 242, 268, 272, 273, 277, 278, 288, 311, 313

## Q

*qualidade* 92, 119, 134, 147, 150, 157, 175, 176, 177, 179, 182, 183, 186, 189, 197, 198, 199, 200, 204, 220, 221, 230, 231, 239, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 265, 270, 272, 273, 274, 286, 288, 292, 303, 313, 318

*qualificação* 68, 164, 231, 286, 287, 290

## R

*racial* 35, 96, 97, 99, 105

*racismo* 98, 99

*realidade* 41, 44, 67, 76, 77, 78, 84, 90, 91, 100, 108, 110, 112, 116, 118, 126, 129, 150, 160, 168, 179, 182, 186, 190, 192, 194, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 214, 218, 221, 222, 224, 227, 228, 229, 231, 234, 236, 237, 245, 247, 248, 251, 253, 254, 259, 260, 264, 266, 269, 271, 275, 276, 277, 278, 279, 299, 304, 305, 306, 311, 312, 318

*reciclar* 144, 147, 149, 156

*recurso* 4, 127, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 190, 197, 198, 204, 214, 318

*redes sociais* 189, 193, 203, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246

*reescrita* 70, 78

*reflexão* 18, 19, 25, 43, 48, 51, 53, 56, 60, 63, 85, 92,  
119, 134, 177, 190, 191, 193, 196, 210, 211, 216,  
218, 226, 227, 250, 258, 260, 265, 269, 275, 279,  
282, 284, 291, 299, 317, 319

*resíduos* 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 154,  
155, 156, 157, 158, 159, 160

*retratos* 295, 302, 303, 304, 306, 307, 308

*reutilizar* 144, 147

## S

*sabedoria* 71, 75, 220, 228, 229

*saberes* 44, 51, 75, 96, 112, 121, 125, 141, 150, 165,  
170, 191, 193, 198, 200, 206, 220, 247, 266, 290

*salas* 49, 89, 99, 105, 113, 163, 170, 187, 190, 211, 219,  
221, 223, 224, 237, 273, 288

*sensibilizar* 144, 158, 164

*sexual* 35, 49, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68,  
261, 263

*sexualidade* 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68,  
264

*sistema* 4, 22, 43, 71, 72, 76, 77, 78, 84, 89, 91, 110, 113,  
117, 118, 137, 139, 146, 147, 148, 165, 166, 176,  
184, 185, 198, 199, 213, 214, 229, 230, 236, 252,  
263, 264, 269, 270, 273, 276, 277, 278, 286, 288,  
289

*sociais* 44, 50, 54, 61, 62, 65, 67, 72, 73, 75, 78, 87, 88,  
90, 98, 121, 126, 127, 150, 163, 165, 166, 167, 168,  
169, 178, 189, 193, 201, 203, 204, 205, 206, 221,  
222, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 237, 238,  
239, 240, 241, 242, 243, 246, 258, 262, 263, 264,  
265, 268, 272, 275, 276, 277, 278, 279, 286, 287,  
306, 315, 316, 318

*social* 19, 27, 28, 29, 31, 34, 38, 43, 44, 49, 50, 52, 53,  
56, 57, 61, 62, 64, 65, 67, 75, 77, 78, 86, 88, 89, 92,  
93, 98, 99, 105, 106, 109, 111, 112, 113, 114, 117,  
118, 121, 124, 127, 148, 150, 163, 165, 166, 167,  
169, 170, 171, 172, 182, 189, 190, 193, 201, 204,  
205, 207, 220, 222, 226, 227, 228, 230, 234, 236,  
237, 247, 253, 255, 258, 259, 260, 262, 264, 265,  
266, 267, 268, 269, 272, 273, 274, 275, 276, 277,  
278, 287, 289, 295, 296, 297, 304, 306, 315, 318

*sociedade* 43, 44, 49, 50, 60, 67, 68, 73, 75, 76, 84, 85,  
87, 88, 89, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 108, 110, 111,  
116, 118, 119, 125, 126, 129, 135, 141, 142, 145,  
147, 148, 155, 157, 159, 163, 164, 165, 167, 168,  
169, 191, 192, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 204,  
207, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 228,

230, 231, 232, 235, 236, 246, 258, 259, 260, 261,  
262, 263, 264, 266, 268, 269, 271, 272, 273, 274,  
275, 276, 277, 278, 279, 286, 287, 289, 297, 303,  
305, 307

sólidos 128, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 155,  
156, 157, 158, 159, 160

supervisionado 18, 25, 121

## T

TDICs 198, 202, 203, 207, 248

tecnologia 128, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 183,  
184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 198,  
199, 200, 201, 205, 206, 210, 211, 213, 216, 218,  
219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 248,  
249, 251, 254, 296, 303, 304

tecnologias 75, 76, 126, 128, 148, 174, 178, 179, 181,  
182, 183, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194,  
196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 207, 209,  
210, 211, 212, 215, 216, 218, 220, 221, 223, 224,  
226, 227, 228, 229, 230, 231, 239, 246, 247, 248,  
250, 251, 255

temas 60, 61, 65, 66, 73, 79, 80, 97, 109, 131, 132, 134,  
140, 160, 193, 260, 264, 269, 302

teórica 71, 72, 91, 97, 152, 155, 282, 283, 284

tesouro 17, 18, 22, 23, 24

tolerância 73, 276, 277

topológicas 18, 21, 22, 23, 111

trabalhadores 163, 267

trabalho 20, 23, 24, 43, 44, 51, 52, 55, 56, 59, 62, 63, 64,  
66, 68, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 88, 89,  
90, 91, 92, 93, 101, 102, 104, 105, 109, 115, 116,  
119, 123, 126, 127, 128, 132, 134, 137, 138, 139,  
140, 141, 144, 145, 152, 153, 156, 158, 165, 166,  
168, 170, 171, 174, 175, 178, 190, 191, 193, 199,  
204, 208, 215, 216, 226, 227, 228, 229, 231, 246,  
250, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267,  
268, 270, 272, 274, 276, 277, 278, 279, 287, 291,  
296, 297, 298, 304, 305, 310, 312, 313, 314, 316,  
318

trajeto 18, 22, 23, 24, 117, 221

transformação 44, 67, 84, 89, 128, 140, 147, 150, 181,  
182, 191, 201, 205, 227, 247, 248, 275, 276, 295,  
296, 297, 301, 305, 306

transformação social 205, 247, 275, 295, 296, 297, 305,  
306

transformative 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38

transversais 60, 65, 66, 73, 79, 80, 160

## V

*valores* 44, 45, 62, 63, 65, 73, 76, 88, 97, 105, 127, 133, 145, 148, 150, 167, 169, 170, 258, 259, 264, 265, 266, 269, 270, 272, 274, 277, 278, 289, 299

*valorização* 96, 97, 100, 106, 125, 260, 268, 272, 284, 291

*violência* 99, 136, 164, 166, 169, 218, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279

*virtuais* 182, 212, 214, 219, 222, 237, 240, 241, 242, 246, 251, 253, 254, 304

# Organizadoras

## Denise Pereira

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU. E-mail: p.denise.p@gmail.com

## Karen Fernanda Bortoloti

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (2012), Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista (2005), Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Estadual Paulista (2002). Atualmente é pesquisadora vinculada a Universidade Federal do Paraná. E-mail: kfbortoloti@gmail.com

