

Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti
(Organizadoras)

Desafios

DA

Educação

NA

CONTEMPORANEIDADE

4



AYA EDITORA
2022

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.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

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

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.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 Dr. 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 Tânia do Carmo

Universidade 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

© 2022 - **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.

D4415 Desafios da educação na contemporaneidade 4 [recurso eletrônico]. / Denise Pereira, Karen Fernanda Bortoloti (organizadoras). -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 387p. -- ISBN: 978-65-88580-91-2

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.47573/aya.88580.2.53

1. Inclusão escolar. 2. Educação infantil. 3. Educação de crianças. 4. Educação de crianças. 5. Formação de professores. 6. Tecnologia da informação e comunicação. 7. Política alimentar. 8. Merenda escolar. 9. Ambiente escolar. 10. Comunidade e escola. 11. Educação física para crianças. 12. Alfabetização. 13. Escolas - Organização e administração I. Pereira, Denise. II. Bortoloti, Karen Fernanda. III. Título

CDD: 370

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 13

01

Narrativas da inclusão quilombola no espaço universitário da UFSB 14

Claudia Pungartnik

Rosângela Cidreira

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.1

02

A importância da afetividade na educação infantil 25

Marcos Aurélio Costa da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.2

03

A importância da consciência fonológica nos cursos de pedagogia 37

Denise Ferreira Marques Gomes

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.3

04

Antropogênese do brasileiro: origem, história e cultura... 51

Alê Almeida

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.4

05

Educação humana e ProfEPT: exemplos de intervenções na prática de ensino do IFPB através da formulação e aplicação de produtos educacionais..... 64

Jefferson Nascimento dos Anjos

Rodrigo Fernandes da Silva

Alysson André Régis Oliveira

Emmanuelle Arnaud Almeida

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.5

06

As manifestações de agressividade infantil no ambiente escolar..... 75

Adriana Maria de Souza Monteiro

Aurelania Maria de Carvalho Menezes

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.6

07

Gestão pedagógica: relevância, perspectivas e desafios... 86

Eduardo Cipriano Carneiro

Antônio Alexandre Soares da Silva

Elisângela Valente Chagas

Ismael Alves da Silva

Francisca Renata Ventura Tenório

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.7

08

Gamificação aplicada em diferentes perspectivas 95

Ana Paula Spínola Silva

Felipe Luís Saggin

Rafael dos Santos

Roney Ribeiro Almeida

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.8

09

Licenciandos em ciências biológicas e em computação no ensino remoto emergencial: um diálogo pedagógico necessário 108

Marileia Gollo Moraes

Felipe Luís Saggin

Jaíne Viana

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.9

10

Ensino e aprendizagem frente ao conflito de gerações 118

Leonardo Diego de Oliveira Elias

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.10

11

Condições de trabalho do professor de língua estrangeira e o papel do supervisor escolar 125

Amanda Aparecida de Almeida Borges

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.11

12

A relevância da formação de professores no ensino fundamental e o uso dos equipamentos tecnológicos em tempo de pandemia..... 135

Rodrigo Beserra da Silva

Carlos Teixeira da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.12

13

Ensino de história e cultura de matriz africana na educação infantil: contribuições da literatura infantil na construção da identidade racial de crianças negras em turmas de pré-escolar..... 145

Anderson Vicente da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.13

14

Origens do ensino agrícola no Espírito Santo: breve histórico da fazenda modelo Sapucaia (1909-1912)..... 156

Bruno Santos Conde

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.14

15

Estratégias utilizadas para fomentar a internacionalização de Programas de Pós-graduação em uma Universidade pública do Pará 169

Sheyla Fernanda da Costa Barbosa

Thaís Yuriiko Fernandes Sozinho

Luiz Euclides Coelho de Souza Filho

Ana Claudia da Costa Barbosa

Letícia Faria Teixeira

Joubert Marinho da Silva Bentes

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.15

16

Abordagens pedagógicas adotadas por professores de educação física nas escolas estaduais de Sousa – PB..... 179

Graciella Gaudêncio Bezerra

Raizabel Rodrigues

Ana Clara Cassimiro Nunes

Samara Celestino dos Santos

Pamela Karina de Melo Góis

Giulyanne Maria Silva Souto

Lívia Silveira Duarte Aquino

Gertrudes Nunes de Melo

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.16

17

A relação comunidade-escola como prática democrática no ambiente escolar 198

Marco Aurelio de Moraes Nery

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.17

18

A rede de distribuição da merenda escolar no município de Manaus 205

Mailon Maicon Silva e Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.18

19

O lúdico, jogos e brincadeiras na educação física com criança de 2 a 4 anos 217

Natanael José Rodrigues da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.19

20

Didática da língua inglesa e o ensino-aprendizagem da disciplina com apoio das tics: ferramentas essenciais para melhorar a apreensão de conteúdo do aluno 223

Jailson dos Santos Silva

Gezi Ângela Tibúrcio Gama Gonçalves

Anna Patrícia Zakem China

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.20

21

O processo de aquisição de leitura e escrita no ensino infantil 232

Maira Danuse Santos de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.21

22

Desafios da gestão escolar nas escolas públicas 238

Jaqueline Wastowski

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.22

23

Repensar a formação e o trabalho docente em tempos de ensino remoto emergencial: desafios e inovações..... 245

Lorraine Maciel de Moura

Angelo Cardoso Sá

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.23

24

Profissional da pedagogia para além do espaço escolar: práticas pedagógicas no ramo empresarial, limites e possibilidades de sua atuação 257

Líney Lemos Almeida

Rubens Humberto Costa Teixeira

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.24

25

As concepções martianas sobre educação: uma pedagogia decolonial? 271

Amélia Cardoso de Almeida

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.25

26

Ferramentas colaborativas: o emprego de novas tecnologias na perspectiva educação 287

Wanderson Teixeira Gomes

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.26

27

O psicopedagogo x o burocrático na vivência do luto infantil. 296

Cicera Natália Bezerra Silva

Francisca Aldenize Nogueira de Sá

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.27

28

O uso de realidade virtual e aumentada no ensino de história 304

Marcus Araujo de Azeredo Caldevilla

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.28

29

A atuação dos institutos federais na formação continuada de professoras(es): educação emancipadora a partir do currículo 317

José Carlos Silvério dos Santos

Sueli do Carmo Oliveira

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.29

30

Mapeamento de jogos didáticos sobre resíduos sólidos: um auxílio pedagógico para construção do campo educativo-ambiental..... 328

Larisse Raquel Carvalho Dias

Kitawann Tayrone de Sousa Nunes Cardoso

Anangela Ravena da Silva Leal

Anne karoline Cardoso Silva

Lukas Allayn Diniz Corrêa
André Ricardo Ferreira da Silva Rocha
Fernanda Silva da Paz

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.30

31

O uso de jogos no Power Point para estudo da história e cultura do povo Krikati no Centro de Ensino Newton Barjonas Lobão..... 344

Stefânia Cabral Pedra

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.31

32

A informática na educação através da utilização das TICS na escola, objetivando auxiliar os processos de ensino-aprendizagem e inclusão sociodigital..... 355

Felipe Tiago Lima de Oliveira

Jacqueline Castro do Nascimento Oliveira

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.32

33

Ludicidade: o ato de brincar no processo de alfabetização..... 366

Fernanda dos Santos da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.33

Organizadoras 374

Índice Remissivo 375

Apresentação

Atualmente sabemos bem mais sobre as diferentes formas de aprender, compreendemos que há inúmeras possibilidades de efetivação do processo de ensino e aprendizagem, ao contrário do que os educadores sabiam há um século. Além de auxiliar na busca de soluções para o atendimento satisfatório dos educandos, estes conhecimentos também nos impõem grande responsabilidade uma vez que aos olhares desavisados, que ignoram o fato de que cada indivíduo é único e, do mesmo modo, a forma como aprende, todas as repostas estão dadas pelas teorias.

Neste contexto, apesar de a escola não ser o único espaço de formação e construção do conhecimento, desde a estruturação dos modernos sistemas de educação de massa no século XIX, a instituição escolar tornou-se o principal espaço de integração social e de preparação para o mundo do trabalho. Desde então, observamos a crescente transferência para a escola das questões sociais o que exige que esta, os seus autores e os meios utilizados tragam respostas às necessidades sociais emergentes.

Na contemporaneidade, além dos pontos acima destacados, um dos maiores desafios é arquitetar práticas pedagógicas em que o professor articule o processo de ensino atendendo à função social e educativa que a escola possui, ou seja, compreendendo que o ato de ensinar estimula diferentes aprendizagens.

Para a concretização dessas novas abordagens e o conseqüente envolvimento dos alunos é imprescindível a formação continuada dos professores, o que nem sempre é possível em virtude de questões financeiras e estruturais, especialmente da rede pública. Portanto, o desafio da qualificação e atualização docente é também um ponto que afeta a educação brasileira na contemporaneidade, especialmente após a pandemia de Covid-19, que expôs a desigualdade de nossa educação.

Refletir sobre estes e outros desafios característicos do contexto que vivenciamos, cujos reflexos são nítidos no campo da educação, é o ponto de partida da presente obra cujo principal objetivo é auxiliar na compreensão das questões latentes na educação contemporânea.

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

Denise Pereira

Karen Fernanda Bortoloti

Narrativas da inclusão quilombola no espaço universitário da UFSB

Narratives of the Quilombola inclusion in the UFSB

Claudia Pungartnik

Professora Assistente de Língua Inglesa da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Vice-coordenadora do Colegiado de Linguagens do Campus Jorge Amado. Coordenadora de Práticas Pedagógicas do CIE de Itabuna. Coordenadora do Projeto de Extensão Curso de Língua Inglesa e Interculturalidade aplicado à Comunidade (CLIC) e vice-coordenadora do Curso de Extensão Speak Your Mind. Membro do Comitê de Política Linguística do Grupo de Estudos e Pesquisa em Internacionalização Curricular (GEPIC) e do Grupo de Pesquisa Tradução e Sociolinguística na tradução de obras clássicas da língua inglesa para a língua portuguesa. Mestre em Letras, Linguagens e Representações (UESC) e Especialista em Produção de Mídias para Educação Online (UFBA). Graduação em Letras Inglês-Português (UESC).

Rosângela Cidreira

Possui graduação em Letras (Português e Literaturas) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1996) e Mestrado em Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2011). Tornou-se especialista em Administração da Educação: Gestão Participativa, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2000), em seguida, especialista em Leitura e Literatura infanto-juvenil (2005) e em Língua Portuguesa (2007), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Em 2016, pela Universidade Cândido Mendes, concluiu a pós-graduação em Libras para Professores e Intérpretes, também se encontra regularmente matriculada no Doutorado em Relações Interculturais pela Universidade Aberta de Portugal (2019). É regente da Educação Básica há 28 anos, atuando como docente de Língua Portuguesa, atividade que iniciou quando tinha 21 anos; também exerce suas funções na Biblioteca Jorge Amado da UFSB. Em 2011, na cidade de Ipiaú (BA), lançou o documentário “Euclides Neto: o homem da terra” e, em 2016, pela Editora Mondrongo novamente em Ipiaú, o livro “O coronel e o trabalhador: a identidade cultural cacauzeira nos romances Terras do Sem Fim, de Jorge Amado e Os magros, de Euclides Neto”. Recentemente propôs, juntamente com outros servidores da UFSB, o Programa Internacionalização Curricular (extensão) que apresenta duas ações: o Grupo de Estudos e Pesquisa em Internacionalização Curricular (GEPIC) e o Café Intercultural.

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.1

RESUMO

O objetivo deste estudo é registrar as narrativas dos quilombolas e dos pesquisadores pertencentes ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) sobre a maneira pela qual a Universidade Federal do Sul da Bahia, frente ao processo de internacionalização curricular, consegue abranger as comunidades pertencentes aos quilombos. Este estudo pretende analisar o envolvimento da UFSB em relação às comunidades quilombolas localizadas da região sul da Bahia, da cidade de Itabuna. Num primeiro momento, apresentamos uma breve fundamentação teórica e na parte seguinte apresentam-se trechos das narrativas experienciadas ou construídas pelos participantes do Primeiro Círculo Cultural, evento ocorrido na UFSB. O manejo teórico da presente pesquisa foi consubstanciado, sobretudo a partir de Wittgenstein (1984), Barthes (1988), Bruner (1991), Bertaux (1999) e Sarlo (2007). Infere-se que o trabalho de inclusão ainda é parcial, ínfimo e deve ser contínuo.

Palavras-chave: ensino superior. internacionalização curricular. círculo cultural.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to collect and register the voices and narratives of the black Quilombola students and researchers from the Graduate Program in Education and Ethnic-Racial Relations (PPGER) of UFSB – Federal University of the Southern of Bahia. Those narratives are an indication of how the university deals with the Quilombola communities concerning the Curricular Internationalization process. The analysis consists in trying to comprehend the participation of UFSB in those communities located in the city Itabuna, in the southern of Bahia state. In this study, we present the narratives themselves, which are excerpts from the experiences of the participants in the First Cultural Circle. This event happened at UFSB in (2019). Also, we briefly present a theoretical foundation of Narratives and the Internationalization of the Curricula with Wittgenstein (1984), Barthes (1988), Bruner (1991), Bertaux (1999) and Sarlo (2007). The results are part of a greater project still under investigation, therefore results are preliminary.

Keywords: higher education. curriculum internationalization. cultural circle. quilombola communities.

INTRODUÇÃO

O movimento globalizado dota a população mundial de maior interdependência nas questões culturais, econômicas, políticas, religiosas, envolvendo e reconfigurando as interações sociais entre pessoas e as interações políticas entre os estados-nações. O mito do Don Juan representa esse movimento de conexão mundial e interculturalidade: “Todas as obras são a representação de uma representação. Se isto faz do mito um exemplo inquestionável de internacionalismo ou transnacionalidade mais do que nacionalismo na literatura, também é um exemplo de interculturalidade positiva. Sendo qualquer texto literário intercultural por natureza, é no donjuanismo que essa interculturalidade se apresenta de forma mais radical, colocando autores de épocas e espaços a dialogar entre si.” (SEQUEIRA, 2017, p.147)

Este estudo apresenta reflexões críticas de representantes de comunidades quilombolas e de pesquisadores pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações

Étnicos Raciais (PPGER) sobre a maneira pela qual a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), frente ao processo de internacionalização curricular, consegue abranger as comunidades quilombolas em sua proposta curricular. Os quilombolas e os pesquisadores encontraram-se durante o Primeiro Círculo Cultural, evento ocorrido no dia 5 de dezembro de 2019, no Auditório da Universidade Federal do Sul da Bahia, campus Jorge Amado, em Itabuna-BA. O evento buscou analisar, discutir e refletir a inclusão quilombola na universidade frente ao seu processo de internacionalização. A motivação para a organização do evento surgiu do projeto de pesquisa registrado no Doutorado em Relações Interculturais da Universidade Aberta de Portugal (UAb): Um olhar para as comunidades quilombolas: a internacionalização curricular da Universidade Federal do Sul da Bahia numa perspectiva intercultural e contou, também, com a colaboração indispensável de alguns mestrandos do já citado Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB, tanto na organização quanto na socialização das pesquisas sobre a temática abordada.

A UFSB, desde a sua fundação em 2014, é uma universidade comprometida, com a internacionalização e seu modelo pedagógico incentiva a valorização e promoção das diversidades, da pluralidade e da democratização do conhecimento. A UFSB localiza-se no Extremo Sul da Bahia, em três campi: Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas, cidades que tradicionalmente estão ligadas a quilombos e a tribos indígenas. A UFSB está capilarizada em sua Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI), instalada em colégios da rede estadual de ensino em parceria do Governo Federal com o Governo do Estado da Bahia, nos quais disponibiliza programas de ensino superior mediado por tecnologias. Assim, a UFSB está presente em mais dez cidades da região, ampliando sua abrangência para atender a essas comunidades que não tinham acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, deve-se aqui destacar o desenvolvimento tecnológico como um grande propulsor da prática da internacionalização em casa, constituindo, conforme assinalado anteriormente uma fator de impacto e grande transformação, no qual “a tecnologia e a globalização mudaram o modo como vivemos e trabalhamos, tornando multicultural o contexto de trabalho que, cada vez mais, é virtual, isto é, constitui um mesmo espaço de interação partilhado por pessoas que estão em lugares diferentes”(SEQUEIRA, 2016, p. 56)

Uma universidade mais presente causa impacto na vida das pessoas. Afim de discutir essa questão, nosso estudo pretende apresentar uma série de narrativas ocorridas durante o evento Primeiro Círculo Cultural na perspectiva dos indivíduos participantes das comunidades quilombolas e de pesquisadores do PPGER. Esses representantes e pesquisadores foram convidados a apresentar, discutir e analisar: 1. O envolvimento da UFSB e suas comunidades; 2. Ações e situações previstas e não previstas; 3. Impactos positivos e negativos; e 4. Promessas cumpridas e não cumpridas pela UFSB. Na ocasião, as discussões levaram a novas reflexões sobre possíveis ações futuras da UFSB em relação às comunidades quilombolas.

Iniciamos a nossa exposição sobre o gênero Narrativas, a seguir descrevemos o Círculo Cultural, apresentamos as narrativas propriamente ditas e por último fazemos uma breve análise nas considerações finais.

AS NARRATIVAS

Narrar é parte da vida humana desde sua origem. A manifestação de rabiscos nas pedras das cavernas, os mitos e histórias transmitidas através das gerações são narrativas. Existem muitas possibilidades de narrativas, sejam orais ou escritas, portanto narrar é uma atividade criativa humana ligada intimamente à atividade linguística. Está associada à comunicação diária e pertence a um jogo de linguagem (WITTGENSTEIN, 1984). A habilidade de narrar, enquanto atividade cultural e civilizatória, faz parte da nossa competência linguística e simbólica, e sempre nos serviu para acumular, armazenar e transmitir conhecimentos. Narrar organiza a experiência humana e a memória, e serve para descrever a percepção individual da realidade, ou seja, da nossa própria construção narrativa (BRUNER, 1991).

As narrativas ajudam a construir teorias sobre a realidade, à medida que as experiências individuais se tornam públicas. Em um movimento de cooperação dialógica, não há narrativa sem narrador e sem ouvinte (BARTHES, 1988, p. 125). Segundo Bertaux (1999), a narrativa é uma descrição de um fragmento da experiência vivida, cujo percurso encadeia eventos, ações e interações sociais. A análise e interpretação das narrativas, enquanto relatos de memória, se constituem como fonte oral de pesquisa. Recordar o passado no presente torna o narrador sujeito da história em um resgate de si e de seu tempo (SARLO, 2007), a narrativa tem sido o discurso mais poderoso para a realização de pesquisas.

Assim, as narrativas aqui apresentadas cumprem o seu papel histórico-social de compreender o momento em que vivemos, através dos relatos que evidenciam a relação do indivíduo com a universidade, em um processo de resgate da memória de forma múltipla, envolvendo o próprio, outros sujeitos e outras questões. As narrativas aqui apresentadas foram coletadas durante o evento Primeiro Círculo Cultural e nos ajudam a refletir sobre a atuação da universidade para com as comunidades quilombolas, a partir da percepção e da experiência vivida de seus narradores.

O PRIMEIRO CÍRCULO CULTURAL

O Primeiro Círculo Cultural contou com a organização de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB, estudantes da pós-graduação da UFSB e do Doutorado em Relações Interculturais da Universidade Aberta de Portugal (UAP). A discussão ocorreu em torno das experiências e pesquisas sobre quilombolas e o seu processo de inclusão no espaço de educação formal, mais precisamente na UFSB. O Círculo Cultural teve início com a apresentação do projeto de tese Um Olhar para as comunidades quilombolas: a internacionalização curricular da Universidade Federal do Sul da Bahia numa perspectiva intercultural.

Em seguida, o quilombola José Conceição, liderança quilombola da comunidade do Empata Viagem, relatou suas experiências na comunidade quilombola do Empata Viagem e as dificuldades que os jovens possuem para ter acesso às universidades. José Conceição apresentou-se como uma pessoa semianalfabeta, acrescentando que não tinha em toda a sua vida ocupado nenhum “banco de ciência”, em seguida contextualizou geograficamente a comunidade quilombola do Empata Viagem: localizada em Maraú, município do Litoral Sul do Movimento Ne-

gro Baiano. Em seguida, informou que na sua comunidade, no ano de 2019, havia exatamente 27 jovens que deveriam estar na universidade e que, no entanto, encontravam-se sem estudar porque não havia a possibilidade de progressão nos estudos.

A fala da liderança quilombola José Conceição estava impregnada de ressentimento. Repetiu sempre que as universidades e os pesquisadores faziam uso da comunidade Empata Viagem para realizar pesquisas e sem dar retorno da pesquisa. Acrescentou ainda que os profissionais necessários para trabalhar nas escolas, por exemplo, vindos do projeto governamental Bahia Produtiva para a comunidade Empata Viagem são originários das comunidades externas e que não há professores quilombolas. Também Coradin e Souza (2015) referem-se aos problemas que os quilombolas enfrentam na sociedade e frente a programas e políticas públicas:

[...] é essencial ainda perceber e analisar que, embora começando a participarem de outros universos sociais e simbólicos, muitos deles ainda sentem e encontram dificuldades para conseguirem sair, falar, se expressar, assumir e se assumirem enquanto sujeitos sociais detentores de capacidades e potencialidades, desenvolvidas e por desenvolver, como meio de acesso, cognição e condução burocrática e política de sua participação social em Programas e políticas públicas, delegando papéis, cargos e falas a outrem, interno ou externo ao grupo, por vezes, não quilombolas, na gestão estratégica do PAA [...] (CORADIN, SOUZA, 2015, p. 140).

Há visivelmente uma delegação de funções associadas às comunidades quilombolas para o outro, isso decorre da invisibilidade social na qual o quilombola é vítima constante. Acrescentou ainda José Conceição: “a minha ida ao Círculo Cultural seria para tentar uma luz para os estudantes habitantes da comunidade do Empata Viagem que ainda não conseguiram ingressar nas universidades” (informação verbal).

Percebe-se visivelmente que a liderança quilombola sonha com mudanças, com a inclusão dos habitantes da comunidade do Empata Viagem no espaço universitário. Para Leite (2000, p. 335) “o quilombo, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira, sobretudo um direito a ser reconhecido, e não propriamente e apenas um passado a ser lembrado”. Assim, se tornam evidentes os sentimentos e crenças dos habitantes por ele liderados, transmitindo descrença e falta de esperança.

A comunidade quilombola não possui conhecimentos e informações que foram produzidos a seu respeito. São invisibilizados nas decisões que remetem sua história e sua luta. Em relação a isso, relatou José Conceição, ainda fazendo uso da fala, sobre a história de formação da sua comunidade quilombola: “um agente de Desenvolvimento do Banco do Nordeste foi participar de um Seminário em Fortaleza e lá obteve a informação de que a comunidade do Empata Viagem apresenta peculiaridades que a caracterizavam como comunidade quilombola”. Acrescenta que, a partir da informação que lhe foi dada pelo Agente de Desenvolvimento do Banco do Nordeste, José Conceição, enquanto liderança, teve de mudar toda a documentação da comunidade para se adequar burocraticamente às exigências de uma comunidade quilombola. Sua fala representa a luta dos quilombolas e o sentimento de desconfiança e de desesperança.

Relatos de experiências socializados por José Quilombola representam a luta, os sentimentos e a história de uma comunidade. Segundo a liderança, até para o recebimento do Programa de Aquisição de Alimentos (P.A.A.), principal política pública de Segurança Alimentar e Nutricional e da Agricultura Familiar, a comunidade quilombola do Empata Viagem sofre com alguns conflitos sociais relacionados com as exigências burocráticas. Por exemplo, acrescenta ele: “muitas vezes, o prefeito não se interessa em assinar a documentação, pois o dinheiro não

é creditado na conta da prefeitura”. Neste sentido, Coradin e Souza (2015, p. 128) são incisivos: “apesar dos resultados obtidos nas avaliações da política, a demanda de participação dos poderes públicos locais na gestão e operacionalização desse Programa pode representar um fator limitante”.

A participação de José Quilombola no Primeiro Círculo Cultural atendeu à proposta inicial do Círculo que foi discutir em torno das experiências e pesquisas sobre quilombolas e o seu processo de inclusão no espaço de educação formal e em especial nas universidades: “Existem conquistas a serem conquistadas, e uma dessas é a universidade. A minha neta tem sonhos, quer seguir adiante, sonha em ter uma formação. Mas, para nós não há nada assegurado. O que será do futuro dessa criança? O que será dos jovens quilombolas?” (informação verbal).

Na sequência do evento, o Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) Josivaldo Félix Câmara continuou com as atividades do Círculo Cultural apresentando o seu projeto intitulado Educação antirracista em espaços artísticos não-formal: o chão que a gente pisa, objetivando prioritariamente apresentar a Cia de Teatro Mário Gusmão¹, na qual ele é diretor, aos participantes do Círculo e também convidá-los a refletir sobre a inclusão dos quilombolas nos contextos universitários. Iniciou sua fala fazendo referências, inicialmente, à fala da liderança quilombola José Conceição e também à Gramática da Ira, livro de poesias cuja autoria pertence ao professor comprometido com as causas sociais da Universidade Católica de Salvador, Nelson Maca. Iniciou sua fala sobre o início dos quilombos e sua formação histórica. Nesse sentido, os pesquisadores Funari e Carvalho (2005, p. 41) acrescentam que “o quilombo seria uma alternativa para manter a identidade negra, distante das deformações representadas pela cultura branca”.

Josivaldo Félix apresentou-se também como pesquisador e como morador da periferia, que ele trata como quilombo urbano, e acrescentou como testemunho: “viver na periferia também é difícil” (informação verbal). Felix refletiu sobre a necessidade dos negros quilombolas serem pesquisadores de sua própria história. Entretanto, aponta o distanciamento da universidade e da academia do povo preto. Assim, afirma o pesquisador, não só há a exclusão e invisibilidade do povo preto e dos quilombolas em relação à universidade, como também em relação a outras instituições públicas. Nesse sentido, o Círculo busca ampliar o debate e as discussões sobre a inclusão quilombola na proposta curricular acadêmica da Universidade Federal do Sul da Bahia e de outras instituições de ensino superior.

O distanciamento das universidades e de outras instituições públicas em relação ao povo quilombola é muito visível, porém algumas mudanças já são perceptíveis, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) se esforça por incluir, no Censo deste ano de 2021, quesitos referentes à população tradicional quilombola. Até então, não havia no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística informações relacionadas com os quilombolas.

Em seu relato, Josivaldo Félix esclarece que a Cia de Teatro propõe desconstruir o imaginário negativo em relação aos aspectos culturais africanos através do uso de textos teóricos. Os textos referidos e utilizados nas apresentações da Cia de Teatro também aproximam o teatro da academia. Felix relata a dificuldade em realizar as apresentações teatrais nas escolas, nos espaços formais de educação: “A escola quer o silêncio, nada de negrada gritando, não quer batuque de tambor.” (informação verbal).

1 Mário Gusmão foi um ator brasileiro que, em seus 68 anos de existência, conseguiu produzir grande quantidade de obras artísticas: peças de teatro, novelas, seriados de televisão e dezesseis filmes, além de inúmeros espetáculos de dança.

A Cia de Teatro Mário Gusmão é um grupo de teatro negro focado em temas e questões relacionados com os negros e constituído por meninos com diversos tons de pele, diversas etnias. Josivaldo Félix acrescenta ainda: “Há sujeitos quilombolas que não se reconhecem como negros, eles moram no quilombo, são negros, mas não se reconhecem como negros” (informação verbal). Geralmente, eles não conseguem dizer: “Eu sou negro porque desconhecem o que é ser negro e não querem se auto afirmar” (informação verbal). A negação da sua identidade é a negação de sua própria história de luta e resistência, é uma forma de se tornar invisível em relação às perseguições e lutas travadas no passado pela sobrevivência.

Josivaldo Félix, ainda fazendo uso da fala, relata uma conquista importante relacionada com a inclusão de saberes das minorias na Matriz Curricular da Escola de Pau Brasil. Foi a luta iniciada em 2006 para incluir as disciplinas História e Cultura Africana e História e Cultura Indígena na grade curricular da Escola de Pau Brasil. A inclusão das disciplinas foi concretizada posteriormente no ano de 2009, sendo uma consequência do estudo realizado pelos Movimentos Negro Unificado e Indigenista sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino e Relações Étnico-Raciais. As inserções das disciplinas na Matriz Curricular constituem práticas que favorecem a descolonização dos currículos, permitindo “ (...) abertura para distintas compreensões da vida; vontade para refazer, recompor ideias, conhecimentos e para, em colaboração, criar conhecimentos; disposição para criar um novo sistema-mundo.”(OLIVEIRA, 2021, p. 31)

Dando continuidade às atividades do Círculo Cultural a “pesquisadora, mulher e preta” (informação verbal) Imara Queiroz Bispo como posteriormente se apresentou, teceu considerações a respeito do seu projeto Educação não formal nas comunidades quilombolas. Informa inicialmente que reside em Itacaré, município localizado no Litoral Sul da Bahia, em uma faixa do litoral conhecida como a Costa do Cacau e que sua intervenção pedagógica ocorreu na comunidade Quilombola Porto de Trás, “tradicionalmente vinculada à pesca artesanal e às atividades portuárias da cidade de Itacaré” (COUTO, 2011, p. 20), situada no litoral sul do estado da Bahia.

Segunda a pesquisadora, a Educação não formal é uma área em que o senso comum e a mídia usualmente não tratam como educação, pois é constituída por movimentos artísticos e culturais que têm a função de formar, de discutir assuntos que não são discutidos na educação formal. Acrescenta ainda que nos espaços quilombolas há muitas manifestações artísticas que constituem espaços de aprendizado não formal; “nas comunidades quilombolas, o que mais se vê é a educação não formal” (informação verbal). Salienta, ainda, que o nome de educação não formal dado às manifestações artísticas que viabilizam a aprendizagem foi dado pela educação formal, a fim de subtrair e inferiorizar essa forma de aprendizagem.

Imara Queiroz teceu elogios à fala de José Conceição e, ainda sobre o líder quilombola do Empata Viagem, acrescentou a pesquisadora: “José Conceição não frequentou a escola, não há nenhum registro de matrícula no seu nome, mas a sua fala crítica e fundamentada decorre, possivelmente, das suas experiências nos espaços de educação não formal” (informação verbal).

A pesquisadora elogiou também o Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER): “o PPGER pioneiramente propõe aos pesquisadores e estudantes regularmente matriculados que apresentem uma proposta de intervenção pedagógica na comunidade, objeto de pesquisa” (informação verbal). Assim, conforme comunica a pesquisadora, o PPGER adota uma postura inexistente das práticas dos pesquisadores universitários, dando um retorno à comunidade que contribuiu significativamente com a pesquisa.

Nesse sentido, Imara Queiroz compartilha aspectos metodológicos do seu projeto de intervenção pedagógica, a sua experiência enquanto ministrante da Oficina de Fotografia no Quilombo de Porto de Trás. Ela informa que, durante a Oficina de Fotografia, os participantes que são os jovens moradores da comunidade quilombola discutiam também temas ligados ao racismo e também a aspectos sociais, questões que não são costumeiramente tratadas no espaço de educação formal localizado no quilombo: as escolas quilombolas não conhecem o quilombo. Além dessas discussões, na Oficina de Fotografia, os participantes concluintes manuseiam uma máquina fotográfica profissional: “os participantes da oficina sabem manusear uma máquina fotográfica profissional tranquilamente” (informação verbal).

“Nesse espaço de aprendizagem não formal, o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem” (informação verbal), refere-se a pesquisadora, especificamente, à Oficina de Fotografia, mas, também, a todo espaço de educação não formal que apresenta características de um pensamento decolonial aliado a uma pedagogia também decolonial, na medida em que “o pensamento decolonial propõe a construção de um conhecimento outro, a partir da consideração de todos os tipos de conhecimento, não apenas daqueles validados pela ciência” (RIBEIRO, 2017, p. 3111). Cita, ainda, que o pensamento de Paulo Freire e os trabalhos de Franz Fanon dialogam com o pensamento pós-colonial e sua pedagogia que buscam destruir a estrutura opressora e o mito do eurocentrismo.

A inserção de atividades e práticas que favoreçam a internacionalização curricular e a inclusão do outro facilitam o diálogo com a pluralidade e com o multiculturalismo de que todas as universidades são constituídas. Necessário se faz incluir os saberes diversos, não apenas os universalismos: “ Em países latino-americanos e no Brasil, em particular, a educação escolar marca-se por um processo de homogeneização cultural de natureza eurocêntrica” (Luna, 2016, p.33)

Ainda fazendo uso da fala, Imara Queiroz conta que Pablo Picasso, grande representante da arte cubista, motivado pela cultura negra, foi até a África e se inspirou para pintar suas obras. Acrescenta ainda que, durante a Oficina de Intervenção, os participantes foram fotografar aspectos culturais das matrizes africanas na Igreja Católica local (Itacaré-BA) e encontram diversos elementos característicos das religiões das matrizes africanas na construção do prédio. Os negros, geralmente, embutiam elementos das matrizes africanas nas obras que eram obrigados a construir, prática que demonstra uma resistência cultural. Encerrando sua fala, ela cita um trecho da obra de Grada Kilomba, artista e escritora portuguesa: “O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra” (Grada Kilomba).

Geomara Pereira Moreno Nascimento finaliza o Círculo Cultural ao apresentar o seu projeto Políticas Públicas e Comunidades Tradicionais: Histórias de Conflitos Identitários Culturais no Quilombo do Fojo em Itacaré-Bahia. Inicialmente, a pesquisadora se apresenta como Assistente Social, Técnica de nível E, lotada na Secretaria de Desenvolvimento do Estado: “A minha pesquisa é mais voltada para o social, estou ainda aprendendo sobre currículo” (informação verbal).

A pesquisadora esclarece que seu maior objetivo é estudar a questão da sustentabilidade no Quilombo do Fojo, uma comunidade localizada em Taboquinhas, no quilômetro 18, Itacaré-Bahia, onde aconteceram atividades extra-classe com oficinas, palestras e participações

em seminários, rodas de conversas, cursos de extensão e em movimentos culturais e sociais. Acrescenta ainda que pretende compreender também, enquanto pesquisadora, se as políticas públicas agem enquanto práticas afirmativas ou negativas da identidade quilombola.

Em seguida, relata especificidades relacionadas à história do Quilombo do Fojo: a história do fundador do quilombo, Senhor Alfredo Gomes, e significados possíveis relacionados à palavra fojo: “dentro da comunidade quilombola do Fojo tem uma escola registrada como educação quilombola e que não oferece educação quilombola: não sabem o que é quilombo, desconhecem a história de Alfredo Gomes, fundador do quilombo do Fojo” (informação verbal).

Dando seguimento à sua fala, Geomara Pereira Moreno Nascimento relatou especificidades relacionadas ao Programa Bahia Produtiva, uma política pública que se estabelece a partir de uma parceria entre o Governo do Estado e o Banco Mundial. A pesquisadora relata especificidades relacionadas às manifestações de interesse que devem ser realizadas pelas comunidades quilombolas durante o período de inscrição estabelecido pelos editais: “As comunidades quilombolas não possuem internet, muitas ainda não possuem a documentação, e nem tempo hábil para realizar as suas respectivas manifestações de interesse. São muitos editais e pouca participação das comunidades” (informação verbal).

Acrescenta, ainda, que as políticas públicas não atendem às comunidades tradicionais periféricas, pois não chegam até essas comunidades pobres, pretas e periféricas: “Os editais devem apresentar mais acessibilidade para as comunidades e mais tempo. O Estado deve criar instrumentos para identificar as necessidades das comunidades” (informação verbal).

A pesquisadora finaliza sua fala afirmando que desconhecia as especificidades de uma comunidade quilombola, mas que agora se percebe extremamente atraída por suas especificidades: “Quando conheci um quilombo, percebi que sempre tinha estado ali, descobri que tinha um quilombo em mim.” (informação verbal).

Evidenciou-se, a partir da fala da pesquisadora, que a distância entre o quilombo e a educação formal se constitui em uma grande problemática tanto no próprio quilombo, quanto na universidade. A escola quilombola não trata dos aspectos culturais do quilombo, deduzindo que no espaço universitário a situação também permanece.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

As narrativas têm ocupado um espaço destaque nas pesquisas contemporâneas pois trazem relatos e experiências da vida comum para o âmbito da ciência, permitindo uma reflexão sobre os reais impactos das políticas públicas na vida do cidadão invisibilizado. A universidade, especialmente a UFSB, foco deste estudo, tem procurado incluir no seu espaço a comunidade quilombola e seus aspectos tradicionais e culturais, através de estudos acadêmicos e ações de pesquisa e extensão.

Entretanto, apesar dos esforços, percebe-se que ainda há muito a se fazer. O discurso presente no espaço acadêmico, apesar de ampliado na UFSB, ainda não envolve o povo quilombola em seu espaço de vivência. As narrativas apresentadas aqui demonstram uma insatisfação com a universidade, na medida em que ela não consegue transformar a realidade daquele povo de forma efetiva. Mesmo sendo uma comunidade com papel significativo na região de Marau,

região sul da Bahia, com cerca de 300 famílias (MELO, 2012), a escravidão estrutural ainda persiste no mundo atual disfarçada em racismo que permite o silenciamento de sua cultura, de seu povo e de seus valores.

Nesse sentido, as falas dos pesquisadores no Primeiro Círculo Cultural realizado em 05 de dezembro de 2019, no Auditório da Universidade Federal do Sul da Bahia, evidenciam que a escravidão estrutural existente na atual sociedade é comprovada também no silenciamento e distanciamento dos quilombolas, das pessoas prestas e pobres dos espaços universitários, dos espaços que promovem a pesquisa e a promoção social.

Logo, as considerações aqui são parciais, pois não ousam ser finais. A problematização proposta pelo projeto de tese *Um Olhar para as comunidades quilombolas: a internacionalização curricular da Universidade Federal do Sul da Bahia numa perspectiva intercultural*, registrado no Doutorado em Relações Interculturais da Universidade Aberta de Portugal (UAb), juntamente com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais e demais colaboradores, pretendem estimular ações que favoreçam uma inclusão real de quilombolas no espaço acadêmico por meio também da internacionalização curricular.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen. In: _____. Das semiologische Abenteuer. Frankfurt/Main, 1988, p. 102-143.

BERTAUX, D. 1999[1980]. "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades". In *Proposiciones* 29(4):1-23

BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, n. 18, p. 1-21, 1991.

CORADIN, C.; SOUZA, Renato Santos de. Os Quilombolas e o Programa de Aquisição de Alimentos (P.A.A.) no Vale do Ribeira Paraná: diversidades culturais, enquadramentos burocráticos e ações dos mediadores técnicos e sociopolíticos. *Revista NERA*, São Paulo, n. 26, p. 122-146, 2015.

COUTO, Patrícia de Araújo Brandão. Porto de Trás: etnicidade, turismo e patrimonialização. *Revista PASOS*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 19-30, 2011.

CARVALHO, Aline Vieira de; FUNARI, Pedro Paulo A. O patrimônio numa perspectiva crítica: o caso do quilombo dos Palmares. *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 33-47, 2005.

HANKE, Michael. Narrativas orais: formas e funções. *Contracampo*, v. 9, p. 117-125, 2003.

LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. *Etnografia*, v.4, n. 2, p. 333-354, 2000. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.

LUNA, José Marcelo Freitas. *Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global*. Campinas: Pontes, 2016.

MELO, Paula Balduino de Coordenadora Consultora *et al.* *Quilombo das Américas: articulação de comunidades afrrurais: documento síntese*. 2012.

NASCIMENTO, Geomara Pereira Moreno; DA SILVA JUNIOR, Milton Ferreira. COMUNIDADE QUILOMBOLA FOJO: espaço de resgate, afirmação e (in) sustentabilidade da identidade cultural, em Itacaré-BA. Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade, v. 1, n. 2, p. 448-453, 2019.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. DESCOLONIZANDO OS CURRÍCULOS E EDUCANDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PESQUISAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RAÍZES AFRICANAS. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 13, n. 37, p. 18-41, ago. 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1260>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

RIBEIRO, Débora. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. Educere, p. 3111- 3125, 2017.

SARLO, Beatriz. Tiempo pasado; cultura de la memoria y giro subjetivo: una discusión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007.

SEQUEIRA, Rosa Maria. Desejo e Sedução: circulação intercultural do donjuanismo. Esfera do Caos Editores: 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/Main, 1984. <https://www.ufsb.edu.br/ppger/https://censo2020.ibge.gov.br/2963-c2020-censo-2020/c2020-hotsite/25720-educadores-de-comunidades-quilombolas-do-maranhao-sao-convidados-a-disseminar-informacoes-sobre-o-censo-2020.html>

02



A importância da afetividade na educação infantil

Marcos Aurélio Costa da Silva

Professor Licenciado e pós graduado em Filosofia

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.2

RESUMO

O presente estudo pretende abordar a importância da afetividade na educação infantil, bem como a aproximação necessária entre professor e aluno para que a aprendizagem aconteça. Pois, a afetividade na Educação Infantil é super importante no processo de ensino e aprendizagem. Os vínculos de confiança entre aluno e professor estão diretamente ligados ao sucesso na aquisição do conhecimento, não só na primeira infância. Mas esse é o momento em que essa relação precisa ser construída. Diante da necessidade de contemplar tais vínculos na educação, surge o termo pedagogia afetiva. A proposta busca o desenvolvimento cognitivo por meio de interações de afeto. A educação desta forma é comprovadamente mais agradável e significativa para todos os lados envolvidos. A pedagogia afetiva tem como principal pilar a motivação dos alunos. A partir da abordagem humanista, qualquer indivíduo aprende de forma melhor quando está motivado. Por isso o papel do professor é motivar as crianças para potencializar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e socioemocional delas. A afetividade na Educação Infantil contribui, também, para a criação de um espaço agradável e harmonioso em sala de aula. Este ambiente é um dos responsáveis por despertar nas crianças a curiosidade e prazer por aprender, influenciando positivamente no processo de aprendizagem. Busca-se também avaliar como e quando a afetividade deve ser utilizada como ferramenta de aproximação entre professor e aluno, por consequência aborda também a afetividade que é necessária na metodologia existente na ludicidade, onde há uma interação entre professor e aluno. analisa-se como a utilização da afetividade pode ter um resultado satisfatório na criança quando falamos de superação de suas limitações de aprendizagem e isso a motiva. justifica-se essa pesquisa pela necessidade da criança de afetividade e confiança por parte do docente que trabalha com ela, para que essa confiança faça a criança se desenvolver cada vez mais com os trabalhos pedagógicos desenvolvidos. a pesquisa se faz bibliográfica, analisando os autores que defendem a afetividade na educação infantil. o professor que aprende a capacitar seus alunos com atividades que envolva uma aproximação com eles, transmite uma confiança necessária para a educação infantil, onde a criança precisa de uma atenção a mais seja no seu lado emocional ou social. Isso inclui criar uma relação com os alunos que seja evidente o afeto em todos os momentos. Ou seja, observar e dar atenção ao que as crianças dizem e fazem durante as aulas, percebendo detalhes de seus comportamentos. Com isso é possível demonstrar proximidade ao respondê-las, verbalmente ou com atitudes, e proporcionar bons momentos em sala de aula.

Palavras-chave: afetividade. educação infantil. família. professor.

ABSTRACT

This study intends to address the importance of affectivity in early childhood education, as well as the necessary approach between teacher and student for learning to happen. Because, affectivity in Early Childhood Education is super important in the teaching and learning process. The bonds of trust between student and teacher are directly linked to success in acquiring knowledge, not only in early childhood. But this is the moment when this relationship needs to be built. Given the need to contemplate such links in education, the term affective pedagogy emerges. The proposal seeks cognitive development through affective interactions. Education in this way is demonstrably more enjoyable and meaningful for all sides involved. The main pillar of affective pedagogy is student motivation. From the humanistic approach, any individual learns better when he is motivated. Therefore, the teacher's role is to motivate children to enhance their affective, cognitive and socio-emotional development. Affection in Early Childhood Education also contributes to the creation of a pleasant and harmonious space in the classroom. This environment is responsible for awakening in children the curiosity and pleasure of learning, positively influencing the learning

process. It also seeks to assess how and when affectivity should be used as a tool to bring teacher and student closer together, therefore it also addresses the affectivity that is necessary in the existing methodology in playfulness, where there is an interaction between teacher and student. It analyzes how the use of affectivity can have a satisfactory result in children when we talk about overcoming their learning limitations and this motivates them. This research is justified by the child's need for affection and trust on the part of the teacher who works with them, so that this trust makes the child develop more and more with the pedagogical work developed. The research is bibliographical, analyzing authors who defend affectivity in early childhood education. The teacher who learns to train his students with activities that involve getting closer to them, transmits the confidence necessary for early childhood education, where the child needs extra attention, whether on the emotional or social side. This includes creating a relationship with students that is evident affection at all times. That is, observing and paying attention to what children say and do during classes, noticing details of their behavior. With this, it is possible to demonstrate proximity when answering them, verbally or with attitude, and provide good moments in the classroom.

Keywords: affection. child education. family. teacher.

INTRODUÇÃO

A importância do presente estudo é perceber que a Educação Infantil é uma das mais importantes fases do desenvolvimento humano no que tange aos aspectos de desenvolvimento intelectual, emocional, social e psicomotor da criança, e, por essa razão a escola que oferta essa modalidade de ensino organizar-se num ambiente estimulante, lúdico, educativo, seguro e afetivo, com professores qualificados para acompanhar as crianças motivando-as nesse processo de descoberta e conhecimento, propiciando uma base sólida para seu desenvolvimento, formando crianças que consigam desenvolver suas habilidades e competências de modo a aprender a pensar, a refletir e a ter autonomia, tornando-as participantes ativos no processo de construção do conhecimento. Por isso, este estudo nos ajudará a remeter nossos olhares para as necessidades do universo da educação infantil, no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança onde gera os vínculos afetivos de confiança entre alunos e professores, na aquisição do conhecimento.

Esse universo deve ser vinculado à educação e ao afeto, pois o ato de educar não pode ser visto apenas como um repassar de informações e de conhecimentos, ao contrário disso o ato de cuidar e educar só realiza-se com afeto e somente se completa com amor, de maneira que o desenvolvimento humano não acontece somente relacionado aos aspectos cognitivos, mas também, e principalmente, aos aspectos afetivos. Para Vila (2000, p. 41), “A educação Infantil tem três atores: crianças, famílias e profissionais da educação [...]”. Por isso, é extremamente importante auxiliar as crianças a criarem suas próprias identidades, para isso é preciso oferecer oportunidades afetivas para o aprendizado e desenvolvimento da criança, por meio de parcerias, tais como: família, professores e a escola, esses são os pilares fundamentais neste processo de construção da criança.

Entretanto, afetividade é necessária para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca, pois ela é uma importante aliada nas intenções pedagógicas, responsável por criar vínculos relevantes e imprescindíveis para o Ensino de Educação Infantil que deverá ser oferecido segundo a Política Nacional de Educação Infantil 2006,

“[...] em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos)”. Sendo uma importante etapa inicial da Educação Básica que é integrante do sistema de ensino, pois tem como principal objetivo estabelecer bases para a personalidade humana, inteligência, vida emocionais e sociais da criança.

Em suma, na busca de compreender melhor a importância da afetividade na Educação Infantil, citamos no decorrer desse texto colocações dos principais teóricos da educação, como Piaget, Vygotsky e Wallon, que enfatizam em suas teorias a íntima relação entre afeto e a cognição, no que se diz respeito ao papel das emoções para o desenvolvimento e construção de um ser humano. Essas abordagens formam um conjunto de temas que irão auxiliar na valorização da afetividade que deve estar vinculada à Educação Infantil, através das emoções, das relações humanas, do afeto na vida e no preparo, e, principalmente o perfil diferenciado do professor de Educação Infantil. Por fim, delimitamos nossa pesquisa, nas pesquisas bibliográficas, onde podemos avaliar os autores que defendem a afetividade como necessária para aquisição de conhecimento.

AFETIVIDADE NA VIDA DO SER HUMANO

A afetividade pode ser definida em diferentes perspectivas, entre elas sob a perspectiva da filosofia, da psicologia e da pedagogia é sobre esta que vamos ressaltar neste presente estudo. Como conceito de afetividade podemos citar o amor como referência, pois o amor é definido através dos sentimentos, e, assim, a afetividade torna-se a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar.

Na afetividade está presente o emocional do indivíduo, onde o ser humano expressa todo seu modo de enfrentamento perante a realidade vivida em seu dia a dia. Pode se dizer que sem a afetividade ou proximidade por parte dos membros que fazem parte do processo de aprendizagem do indivíduo, seria quase que impossível alcançar uma aprendizagem satisfatória. O dicionário Aurélio (2009), define que afetividade é uma palavra feminina e está definida como: “Conjuntos de fenômenos sobre a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado de alegria ou tristeza”.

Baseando-se nesses conceitos, podemos dizer que a afetividade constitui um domínio funcional tão importante para a vida social e emocional de um indivíduo que mostra a revelação de carinho ou cuidado que se pode se ter com alguém íntimo e querido, permitindo assim ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser, sendo um laço criado entre os seres humanos para representar a amizade mais aprofundada.

Segundo BOCK (1999) o processo cognitivo deve ser levando em conta, pois,

A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. Não há como aprender e aprender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar no mundo a nossa vida. Veja bem, Vygotsky defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsível dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa (BOCK, 1999, p 124).

Desde criança o ser humano recebe estímulos emocionais que são necessários para sua vida adulta, onde cada estímulo define como o mesmo pode agir perante as problemáticas

vividas em seu cotidiano, esse processo cognitivo faz-se necessário para a construção da identidade do indivíduo.

Freire um dos autores mais renomados da educação enfatiza as características do professor que envolve afetivamente com seus alunos,

“o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (FREIRE, 1996 p. 96).

Segundo Pátaro (2006) o ser psicológico é aquele que possui diferentes dimensões seja afetiva, cognitiva, biológica e sociocultural, onde essa dimensão se reflete na vida do ser humano de forma a ajudar o mesmo a se desenvolver enquanto ser social. Essa dimensão se organiza internamente na vida do indivíduo, sendo indispensável que elas sejam cada vez mais desenvolvidas para se ter um desenvolvimento satisfatório enquanto indivíduo na sociedade e daí vemos a sua extrema importância.

A AFETIVIDADE E A LUDICIDADE

A afetividade é algo significativo quando falamos em ensino aprendizagem, o onde cada qual aprende a seu modo, podendo se desenvolver se tiver o estímulo correto em suas fases de desenvolvimento. Na educação infantil a criança está aprendendo os primeiros mecanismos de aquisição de saberes, onde para se sentir segura se aproxima de seus professores e colegas de classe.

Segundo Oliveira (2003) “o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais.” Percebe-se que professor deve levar em conta que afetividade não poderá ser já mais indispensável na vida escolar da criança.

Em ligação com a afetividade vemos a ludicidade que pode ajudar essa interação entre professor e aluno. Segundo Piaget (1978), ao brincar, a criança utiliza suas estruturas cognitivas e coloca em prática ações que estimulam sua aquisição de conhecimentos. Para autores como Piaget o brincar pode ajudar a criança na aquisição de conhecimento, os mesmos são relevantes para o crescimento das mesmas perante a sociedade.

Podemos dizer que o brincar acompanha a criança desde seu nascimento até sua adolescência, sendo o mesmo de suma importância para a aquisição de conhecimento do saber humano. Portanto se torna um mecanismo que pode ajudar na interação entre professor, aluno e família, aguçando a afetividade que deve existir em ambas as partes que compõe o processo educativo da criança.

Ao abordar a ludicidade oportuniza-se as crianças o desenvolver da imaginação, criatividade emoções e humor através de momentos de interação e socialização com o brincar com jogos e brincadeiras dirigidas onde o criar e recriar sejam o foco principal das atividades desenvolvidas no ambiente educacional.

A ludicidade garante o desenvolvimento integral da criança, onde a mesma aprende com

alegria, desenvolvendo sua capacidade de aprendizagem e de imaginação sobre sua realidade. Segundo Sneyders (1996, p.36) “educar é ir em direção a alegria”, baseando na ideia do autor o ato de educar com alegria nos dá mais capacidade de atingir a atenção do aluno para o que tem que ser aprendido. Vale ressaltar, que o desenvolvimento da criança dependerá das atividades executadas com ela. A afetividade deve fazer parte da natureza de todas as ações em sala de aula, pois, a criança precisa brincar inventar, jogar, explorar, observar, criar, para crescer e manter o seu equilíbrio com seu mundo emocional.

A Relevância da Afetividade na Educação Infantil

A Educação Infantil é hoje a modalidade que mais exige atenção e preocupação por parte das principais instituições de ensino, uma vez que é direito de todas as crianças irem à escola e receber um atendimento pedagógico de qualidade desde pequenas, pois quando a criança nasce, precisa de alguém que cuide dela e a ensine, pois ela é um ser que merece atenção, carinho, respeito, afeto e muito amor, para que consiga desenvolver seus traços de personalidade de forma integral, como um ser social do bem. Por isso, a Educação Infantil é considerada parte integrante da educação básica, por ser responsável pela oferta dos primeiros caminhos de formação e socialização da criança fora do círculo familiar, tornando-se a base da aprendizagem, que será responsável por oferecer as condições básicas e necessárias para que a criança se sinta segura e protegida. Lisboa, (1998 p. 63), posiciona-se a respeito desse assunto dizendo que:

[...] as creches e escolas são de grande importância para desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças [...]. Nesses locais, elas têm de aprender a brincar com as outras, respeitar limites, controlar a agressividade, relacionar-se com o adulto e aprender sobre si mesma e seus amigos, tarefa estas de natureza emocional [...] fundamental para as crianças menores de seis anos é que elas se sintam importantes livres e queridas.

Podemos ressaltar que na Educação Infantil, qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva, por isso não cabe à escola diminuir esta vida afetiva, mas sim ampliá-la e fortalecê-la, criando um ambiente sócio-afetivo saudável para esses pequenos seres em formação.

Neste sentido, as instituições de Educação Infantil integram as funções de cuidar e educar, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, tendo a criança como um ser completo, capaz de aprender e conviver consigo mesma e com seus semelhantes, com o ambiente que a cerca de maneira articulada e gradual. Por tudo isso, o ato de cuidar e o de educar na Educação das crianças de 0 a 6 anos deve ser compreendido como um período único e sequencial que está preconizado pela LDB (Lei Diretrizes e Base Nacional 9394/96) que regulamenta a Educação de forma geral, e no que tange à Educação Infantil define-a como a primeira etapa da Educação Básica.

Segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 29, preconiza-se que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Com base na LDB 9394/96, e nas pesquisas bibliográficas consultadas sobre o assunto, podemos afirmar que a Educação Infantil tem como objetivo contribuir para a formação global e harmônica da criança, de maneira afetiva e lúdica, pois a inserção da Educação Infantil na educação básica, como sua primeira etapa e o reconhecimento de que a educação começa nos

primeiros anos de vida é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada também pelo art. 22, ainda da LDB que diz: “A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.”

A instituição de Educação Infantil é muito importante para a vida das crianças, pois é neste espaço que as crianças se incluem nas relações éticas e morais que constituem a sociedade na qual estão inseridos. E é nessa fase que acontece a formação de hábitos, atitudes, valores que constroem as bases da personalidade, que devem estar fundamentadas na afetividade na qual o professor e a família tem o seu papel importante.

Para Wallon (1979), à pré-escola “Cabe o papel de preparar a emancipação da criança e reduzir a influência exclusiva da família e promover o seu encontro com outra criança da mesma idade.” Diante das ideias de Wallon, podemos dizer que cabe à escola ampliar e promover um ambiente sócio-afetivo e saudável para as crianças, promovendo uma socialização como forma de ampliação do convívio das crianças.

O Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Ensino Fundamental em 1998, apresenta um avanço significativo na busca de metas para a educação das crianças em creches, pré-escolas e instituições parecidas. Sendo uma leitura obrigatória para quem, direta ou indiretamente, esteja ligado à essa primeira etapa da Educação Básica, pois trata-se de um documento que expressa claramente os princípios da Educação Infantil, que devem estar estreitamente ligados aos aspectos afetivos. A relação desses princípios com as diferentes áreas do desenvolvimento infantil poderá ser melhor compreendida com uma leitura mais detalhada dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Sendo assim, para se desenvolver, a criança precisa aprender com os outros, por meio dos vínculos afetivos que se estabelecem diariamente, pois segundo os PCN’s (1998), “a criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas”.

Portanto, a Educação Infantil pode refletir de forma favorável no desenvolvimento da criança visando à qualidade de interações que serão representadas de forma positiva para o resto da vida, através da escola, família e sociedade, que irá visar o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões: física, social e intelectual e afetiva.

Segundo Wallon (1995), a criança na pré-escola “[...] atribui a emoção como os sentimentos, desejos e manifestações da vida afetiva, demonstra os sentimentos como um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano.” As emoções, para Wallon, possuem um papel fundamental para o desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que a criança mostra seus desejos e suas vontades, enfatizando que a afetividade é um dos principais elementos para o desenvolvimento humano. Por isso, podemos perceber que a afetividade e a cognição são inseparáveis, pois, de acordo com as ideias de Piaget “não existe estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem, comportamentos puramente cognitivos.”

Nessa perspectiva, o papel da afetividade na Educação Infantil seria como uma fonte de energia ou combustível que a cognição utilizaria para o funcionamento do desenvolvimento infantil.

AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

A afetividade é um dos fatores que colaboram para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, assim, o tema “ A importância da Afetividade na Educação Infantil” apresenta-se como algo de extrema relevância no ambiente educacional, pois a afetividade estimula a capacidade de desenvolver o conhecimento voltado para o conhecer e o aprender, de maneira que vão os vínculos e aprendizados vão construindo-se a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

Sabemos que o sentido da aprendizagem é único e particular na vida de cada um, pois o desenvolvimento da aprendizagem é um processo contínuo e a afetividade possui um papel imprescindível nesse processo de desenvolvimento do aluno, uma vez que a ausência de uma educação, que deixa de abordar a emoção (aspectos afetivos) em sala de aula e na família, poderá ocasionar prejuízos incalculáveis no desenvolvimento cognitivo dessa criança.

Na teoria de Jean Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo, ou seja, paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Segundo Piaget (1975) “[...] os aspectos cognitivos e afetivos são inseparáveis e irredutíveis [...]”

Na perspectiva de Vygotsky (1998, p. 42):

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno.

Sendo assim, Piaget e Vygotsky definem e afirmam que a aprendizagem se dá paralela aos aspectos afetivos, de maneira que a afetividade será determinante para a construção da aprendizagem, e os pais, professores e a escola devem entender que possuem um papel importante nesse processo, que é colaborar para a formação de um ser humano, e isso somente acontecerá pela obra do amor, do cuidado e do afeto, que se torna a chave para educação.

FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA

Por fim, neste presente estudo, ressaltamos a importância da presença da família na vida da criança na escola. A família é um núcleo de convivência, estruturado e unido por laços afetivos, que devem ser cultivados sempre com muito amor. Segundo Chalita (2001 p. 23), “A família tem como função primordial a de proteção, tendo, sobretudo, potencialidades para dar apoio emocional para a resolução de problemas e conflitos [...]”

Podemos dizer que a família tem a função de preparar o emocional da criança, principalmente nos primeiros anos escolares, pois o meio familiar em que a criança está inserida é o seu primeiro ambiente de aprendizagem. Por isso, a função da família está vinculada aos cuidados e proteção, em dar suporte e ajudá-las no processo de escolarização, para que possam ser crianças capazes de estabelecer vínculos afetivos que favoreçam para a construção do ser humano.

Almeida (1999, p. 50) diz que: “[...] as relações familiares e o carinho dos pais exercem grande influência sobre a evolução dos filhos em que a inteligência não se desenvolve sem a

afetividade.” A afetividade é o princípio central da família, por isso é que a família deve estar presente em todos os momentos da vida estudantil da criança.

Qualquer instituição escolar precisa e depende da participação da família. Para Gabriel Chalita (2001, p. 17) esta participação poderá ser “[...] em alguns momentos, apenas como incentivo; em outros, de uma participação efetiva no aprendizado, ao pesquisar, ao discutir, ao valorizar a preocupação que o filho traz da escola.”

Complementando, podemos dizer que o aluno não aprende apenas na escola, mas através da família, de pessoas que ele considera significativas, das experiências do cotidiano.

Em resumo, notamos que por melhor que seja uma escola, por mais preparados que estejam seus professores, estes nunca irão suprir a carência deixada por uma família ausente. Seja a mãe, o pai, avós, tios, quem quer que tenha a responsabilidade pela educação da criança, deverá dela participar efetivamente e afetivamente, pois a preparação para a vida, a formação da pessoa, a construção do ser são responsabilidades da família.

O DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos que a influência da família no desenvolvimento da criança é incontestável. Mas o que podemos dizer do papel e do perfil do professor de Educação Infantil nesse contexto? O educador infantil precisa estar fundamentado em quatro questões básicas: sensibilidade, flexibilidade, conhecimento e afeto, exercendo assim, uma função não menos importante do que a da família, que é a responsabilidade do cuidar e do educar para o desenvolvimento integral da criança. Baseando-se nessa ideia, podemos dizer que o educador é um grande agente do processo educacional, de acordo com a ideia de Chalita (2001, p.161) a seguir:

A alma de qualquer instituição de ensino [...]. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratório, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas - sem negar a importância negar a de todo esse instrumental, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e a importância do professor.

O educador infantil deverá estar consciente do seu papel e da sua importância nesse processo, pois, junto com os pais, os professores são responsáveis pelo encorajamento ao crescimento e desenvolvimento integral das crianças. Para lidar com crianças na educação infantil, o educador precisa ser sensível às suas emoções, estar apto para lidar com situações que exijam paciência, compreensão e técnica, tendo capacidade para lidar com imprevistos que requerem flexibilidade e criatividade, além disso, deve usar sempre o conhecimento e a sociabilidade ligada aos aspectos afetivos, para o bem do aluno e tranquilidade dos pais. Ainda de acordo com as ideias de Chalita, o Educador de Educação Infantil deve ter:

[...] luz própria e caminhar com pés próprios. Não é possível que ele pregue a autonomia sem ser autônomo; que fale de liberdade sem experimentar a conquista da independência que é saber, que ele queira que seu aluno seja feliz, sem demonstrar afeto. E para que possa transmitir afeto é preciso que sinta afeto, que viva o afeto. Ninguém dá o que não tem.

Podemos concluir que o Professor que trabalha com crianças na educação infantil precisa ter uma competência polivalente, pois irá trabalhar com conteúdo de natureza diversa, que abordarão desde cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento, por isso terá que ter embasamentos teóricos também diversos. Dessa

forma, se faz necessária uma formação qualificada e ampla desse profissional, de maneira que consiga refletir sobre sua prática e procure estar em constante aperfeiçoamento. Término citando Augusto Cury (2003, p. 72): “Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo”. Sendo assim, podemos perceber que o tempo pode passar e as necessidades podem surgir, mas as sementes de um professor que marcam a vida de seu aluno jamais serão destruídas e isso porque ele passou e trabalhou muito bem a afetividade do aluno em todas as suas etapas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar da importância afetiva na Educação infantil neste estudo é ter o desejo que o leitor possa compreender como a dimensão afetiva ajuda a criança no seu desenvolvimento intelectual, atentando-se para a qualidade de vida humana, pois a afetividade deve estar presente desde a vida intra - uterina, até os últimos dias de vida, se manifestando como uma fonte geradora de potência e energia e sendo o alicerce sobre a qual se constrói o conhecimento racional. Por isso, a Educação Infantil compreende um período de grande importância na formação intelectual e emocional do indivíduo, sendo considerada parte integrante da educação básica.

Portanto, nessa modalidade de ensino, qualquer aprendizagem deve estar intimamente ligada à vida afetiva, integrando as funções do cuidar e do educar com o desenvolvimento integral da criança, assim, com base na LDB e nas pesquisas bibliográficas realizadas para a elaboração desse estudo, podemos afirmar que a Educação Infantil tem como objetivo contribuir para a formação global e harmônica da criança, de maneira afetiva e lúdica, de maneira que a afetividade e cognição são inseparáveis.

As autoras pontuam a necessidade da formação continuada para os profissionais da educação que aborde a afetividade como elemento inerente ao desenvolvimento humano e corresponsável pela aprendizagem. É interessante observar que as professoras participantes entendem que a afetividade está presente em todos os momentos o que abrange também a motricidade e a cognição, na convivência entre pares que se torna impossível não afetar e ser afetado pelas expressões emocionais. É por meio das interações que a criança se desenvolve ampliando seu repertório de experiências e sensações. Desta forma as autoras pontuam que.

A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar (CACHEFFO e GARMS, 2015, p. 25).

Vale ressaltar que, a família e o professor, como educadores que são, devem compreender que possuem uma missão, que é construir um ser humano, e isso somente acontecerá pela obra do amor e da afetividade, que será responsável por fazer nascer um verdadeiro ser humano, em um mundo, onde a agressividade é absolutamente assustadora e a solução está somente no afeto. Portanto, o amor e o afeto tornam-se a solução para uma boa educação, pois acreditamos em uma educação mais humana, que adote uma pedagogia do amor, que tenha a capacidade de influenciar em nossas próprias vidas, em nossa família, nas escolas e, principalmente nas salas de aula, favorecendo novos conhecimentos, novos desafios e conquistas, que se darão através de um trabalho realizado por meio de uma parceria séria entre a família e a

escola, votado para a promoção do afeto, que objetivará no desenvolvimento integral da criança a partir do trabalho pautado na afetividade. Toda via, espero que este estudo possa ter ajudado a cada um de nós docentes na tamanha responsabilidade que carregamos e que não sejamos como robôs que não expressa sentimentos, o papel da escola deve ser transformador social para uma vida mais solidaria e humana em todos os aspectos da vida.

Em resumo, A afetividade se torna uma estratégia que funciona quando o docente busca desenvolver suas atividades com dinamismo, pois adquire confiança por parte da criança para o que vem a ser ensinado.

A pesquisa deixa claro a importância do docente estar dando segurança para seus alunos aprenderem, além de deixar evidente a importância do envolvimento existente entre docente e aluno durante o período que a criança está na escola, buscando sempre o aprimoramento do saber. Ante ao exposto, podemos afirmar diante das presentes pesquisas e pelas dissertações discorrida ao longo de todo o estudo, que a escola precisa proporcionar o desenvolvimento integral da criança considerando a afetividade na aprendizagem. E que é de grande importância uma formação afetiva efetiva para os profissionais que atuam no campo da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. Henri

ARANTE, Valéria Amorim. Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação fundamental Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998. (vol.1-3. Conhecimento de mundo).

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

BOCK, A. M. B. (org). Psicologia: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 13ªed. 1999.

CURY, Augusto Jorge. Pais Brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Esexante, 2003.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Afetividade nas práticas educativas da educação Infantil. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p. 17-33, jan. 2015. Disponível em: Acesso em 05 de maio de 2018.

CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto - São Paulo: Editora Gente, 2004 (edição revista e atualizada).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia; Saberes necessários prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

- GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- LISBOA, A. M. J. O seu filho no dia-a-dia: dicas de um pediatra experiente. Vol. 3, Brasília: Linha Gráfica, 1998.
- OLIVEIRA, G. A Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças. In: Sisto, F. ; Martinelli, S. Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2003.
- PÁTARO, C.S. O. Cultura e sujeito: o papel das crenças na organização do pensamento humano. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: Unicamp. 2006.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SILVA, Edna Lúcia da., MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. – 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- SISTO, F.F. e MARTINELLI, S.C. Afetividade e dificuldades de Aprendizagem – uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2006;
- SNEYDERS, Georges. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.
- VILA, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. Revista Ibero-Americana, 22, 41-60.
- WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1999.
- WALLON: Psicologia e Educação. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A importância da consciência fonológica nos cursos de pedagogia

The importance of phonological awareness in pedagogy courses

Denise Ferreira Marques Gomes

Graduada em Pedagogia. Especialista e Psicopedagogia Clínica, Institucional e Ludoterapia. Escritora infanto juvenil. Professora concursada atuante na rede municipal de ensino

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.3

RESUMO

Os primeiros anos da educação infantil e do ensino fundamental são importantes para o desenvolvimento da criança, na percepção dos sons e relação entre estes e os grafemas, assim como na manipulação dos sons da fala em componentes menores, palavras, sílabas e fonemas. O presente estudo tem o objetivo de analisar como a consciência fonológica é empreendida nos cursos de pedagogia em instituições de ensino. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos, com estudos de revisão bibliográfica e empíricos, indexados em periódicos eletrônicos, disponíveis em base de dados Google Scholar e outros repositórios. Foi utilizado uma abordagem qualitativa e realizada uma revisão de literatura do tipo integrativa. Percebeu-se que os professores formados em pedagogia têm lacunas de conhecimentos para o desenvolvimento da consciência fonológica (CF), apresentando dificuldades até na definição correta sobre CF. Alguns cursos de pedagogia não possuem a componente curricular de consciência fonológica, como disciplina obrigatória, ou contemplaram o conhecimento teórico e prático de forma superficial, por isso, muitos professores terminam o curso de pedagogia com sérias dificuldades sobre esse conhecimento. Logo, percebeu-se que a formação do professor alfabetizador precisa ser revista, com ofertas de disciplinas e carga horária em maior escala e, para os docentes que já estão atuando na alfabetização, torna-se necessário realizar intervenção com aplicação de minicursos. Conclui-se que Universidades precisam dar maior atenção para a grade curricular dos cursos de pedagogia, principalmente para as componentes curriculares de alfabetização, melhorando a formação e capacitação do futuro professor alfabetizador.

Palavras-chave: consciência fonológica. componente curricular. pedagogia. formação.

ABSTRACT

The first years of kindergarten and elementary school are important for the child's development, in the perception of sounds and the relationship between these and graphemes, as well as in the manipulation of speech sounds into smaller components, words, syllables and phonemes. This study aims to analyze how phonological awareness is undertaken in pedagogy courses in educational institutions. A bibliographic search was carried out in books and scientific articles, with bibliographic and empirical review studies, indexed in electronic journals, available in Google Scholar database and other repositories. A qualitative approach was used and an integrative literature review was carried out. It was noticed that teachers trained in pedagogy have knowledge gaps for the development of phonological awareness (PA), presenting difficulties even in the correct definition of FC. Some pedagogy courses do not have the phonological awareness curriculum component, as a mandatory subject, or have superficial theoretical and practical knowledge, so many teachers finish the pedagogy course with serious difficulties regarding this knowledge. Therefore, it was noticed that the training of literacy teachers needs to be revised, with courses and hours offered on a larger scale and, for teachers who are already working in literacy, it is necessary to carry out intervention with the application of short courses. It is concluded that Universities need to pay greater attention to the curriculum of pedagogy courses, especially to the curricular components of literacy, improving the training and qualification of the future literacy teacher.

Keywords: phonological awareness. curricular componente. pedagogy. formation.

INTRODUÇÃO

A boa leitura e escrita é de grande importância no desenvolvimento educacional e profissional das pessoas. Isso porque exige-se maiores níveis de escolaridade e qualidade na escrita, leitura, interpretação, dentre outros fatores importantes, para alcançar melhor destaque durante toda a vida escolar e profissional. Para isso é preciso todo um preparo anterior, desde a alfabetização, buscando melhorias e identificando problemas de leitura e escrita que precisam ser corrigidos e tratados ainda na vida escolar.

No Brasil, o grau de analfabetismo é consideravelmente elevado, como aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), com taxa de 7,0% de analfabetos em 2017, na faixa etária maior ou igual a 15 anos de idade, representando 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, com destaque para a região Nordeste, com maior taxa (14,5%), se comparado às demais regiões do país, como Sul e Sudeste (3,8%) e Centro-Oeste (5,2% e 8,0%).

O Plano Nacional de Educação (PNE) estipulou ainda no ano de 2015, que essa taxa cairia para 6,5%, porém, percebe-se um aumento do índice de analfabetismo no país em um período de dois anos. A tendência é que pais analfabetos, não se preocupe com os estudos das futuras gerações, seja por falta de instrução ou até mesmo condições socioeconômicas e culturais difíceis e/ou não trabalhadas. Estima-se que até 2030, regiões mais pobres do mundo continuarão com índices altos de analfabetismo, excluídos da sociedade e da evolução tecnológica (IPEA, 2015).

Antes de frequentar uma escola e compreender o princípio alfabético, as crianças precisam ser conscientes que os sons associados às letras são os mesmos dos sons da fala. Nesse entendimento, a fala é composta por pequenas unidades, chamadas de letras, que fazem parte da escrita alfabética, e constituem os mesmos sons da fala, ou fonemas. Quando o indivíduo é consciente que a língua falada é composta por esses pequenos sons, entende-se que ele tem uma consciência fonêmica (ADAMNS *et al.*, 2007).

Os primeiros anos da educação infantil e do ensino fundamental são importantes para o desenvolvimento da criança, na percepção e relação entre sons e grafemas e, manipulação dos sons da fala em componentes menores, palavras, sílabas e fonemas (DIEHL; FORNECK, 2016).

Para que o indivíduo aprenda a ler e a escrever é preciso compreender os princípios básicos alfabético de escrita, os fonemas (sons da fala) e grafemas (letras que registram os fonemas), mas para tal compreensão é preciso ter habilidades de perceber as unidades da língua falada, que reaparecem em diferentes palavras (SANTOS; BARRERA, 2017).

É preciso que os educadores e aqueles que estão em formação para o ensino sejam instruídos e treinados para identificar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos, para melhor elaborar planos de intervenção, que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica dos discentes. Nesse sentido, professores e educadores tem um importante papel no desenvolvimento da consciência fonológica, que a partir das experiências frente à dificuldades dos alunos possam elaborar ações que contribua para melhor compreensão da relação entre sons e grafemas.

Com as disparidades entre regiões do Brasil, quanto às taxas de analfabetismo, questiona-se como melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem da consciência fonológica na alfabe-

tização infantil? Neste sentido, o presente estudo tem o objetivo de analisar como a consciência fonológica é empreendida nos cursos de pedagogia em instituições de ensino.

O estudo está dividido em seções, em que na primeira, esta introdução, seguido da revisão integrativa da literatura com tópicos sobre a consciência fonológica, a estrutura da língua, níveis da consciência fonológica. O próximo tópico é a metodologia deste estudo, seguido dos resultados (considerando estudos com resultados na prática) e discussões, finalizando com as considerações finais e referências.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Para Morais (2019), a consciência fonológica (CF) consiste em todo tipo de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades de linguagem. É a capacidade de refletir e manipular, de maneira consciente, a cadeia da fala, com segmentação da sílaba em suas unidades constituintes, com utilização dos grafemas que representam os fonemas (Scliar-Cabral, 2002 *apud* SILVA; GODOY, 2020). Segundo Morais (2019), alguns autores tendem a referir o conceito de consciência fonológica a um conhecimento consciente, na capacidade de analisar sons das palavras.

A consciência fonológica é de grande importância para o desenvolvimento do aprendizado do aluno. Crianças que não têm a percepção dos fonemas possuem sérios riscos de não aprender a ler e escrever, se comparado com as crianças que tem a consciência, em que estas avançam de forma mais fácil e produtiva, tanto na escrita quanto na leitura. Logo, é importante que os educadores prestem atenção no desenvolvimento da consciência fonológica de seus alunos, considerando que muitos educadores não receberam ajuda concreta para trabalhar essa percepção consciente dos educandos (ADAMNS *et al.*, 2007).

A CF é importante porque os sistemas ortográficos representam unidades fonológicas de uma forma ou de outra e as crianças que possuem essas deficiências terão problemas em mapear a língua falada e sua ortografia, precisando então de treinamento para melhorar os resultados de leitura (LANDER *et al.*, 2018).

Crianças com problemas de leitura apresentam déficits nas habilidades do processamento fonológico, incluindo a consciência fonológica. As dificuldades das atividades podem estar relacionadas ao processamento auditivo temporário de caráter geral, como estímulos verbais e não verbais (GALICIA MOYEDA, 2017).

Para Lander *et al.* (2018), ainda é questionável se a consciência fonológica precede a aquisição da leitura ou se evolui durante o processo da aprendizagem da leitura. Não estando claro se existe associação se a consciência fonológica (CF) pré-escolar com leitura posterior é resultado de crianças que já possuem uma determinada habilidade de leitura e que têm um bom desempenho nas tarefas.

A consciência fonológica é uma sequência de capacidades e habilidades voltadas para compreender a estrutura da língua falada. A CF é caracterizada por várias habilidades que envolvem unidades linguísticas, que revelam momentos específicos de amadurecimento da criança, no reconhecimento de palavras que rimam, que se iniciam e finalizam com o mesmo som, que manipulam os fonemas para formar outras palavras (SCHERER, 2020).

O processo de alfabetização exige que os aspectos cognitivos e linguísticos, que incluem representações lexicais, memória semântica/operativa, habilidades da consciência fonológica, se desenvolvam dentro da faixa etária adequada. A consciência fonológica tem grande importância para a aprendizagem da leitura, quando os discentes apresentam habilidades naturais para perceber que existem palavras que se iniciam e terminam com o mesmo som e que as palavras podem ser segmentadas em sílabas. Considerando que a manipulação dos fonemas deve ser ensinada, com exposição do código alfabético (LEITE *et al.*, 2018).

Galicia Moyeda (2017) em estudo sobre estímulos musicais na consciência fonológica em pré-escolares da terceira série, evidenciou que o grupo de estudantes que receberam treinamento obtiveram escores significativamente melhores em apenas duas tarefas: identificação de sílaba inicial e da rima. O autor concluiu que os efeitos do treinamento tonal não são fortes na consciência fonológica.

A consciência fonológica também pode ser melhorada com treinamento musical, foi nessa lógica que Patscheke, Degé e Schwarzer (2018), investigaram os efeitos de forma separada o ritmo e altura na consciência fonológica. Os participantes foram escolares na faixa etária entre quatro e seis anos de idade. As crianças participaram de um programa de ritmo ou de um programa de pitch (experiência), as outras crianças praticaram esportes. Houve treinamento três vezes por semana em um período de dezesseis semanas, por vinte minutos. A consciência fonológica foi testada antes e após a fase de treinamento. Após essa fase, apenas o programa de pitch foi positivo na consciência fonológica quanto à rima, mesclagem e segmentação.

Cada criança é individual e existe variação no acesso e entendimento das unidades fonológicas da língua falada, podendo ocorrer variação em ortografias profundas com tamanhos de unidades grandes se comparado a ortografias rasas com tamanhos de unidades pequenos, ou seja, os déficits precoces em CF podem ser menos prejudiciais em ortografia com estrutura fonológica que tenha linguagem simples e transparente (LANDER *et al.*, 2018).

A ESTRUTURA DA LÍNGUA

Para desenvolver a consciência fonológica nas crianças, os professores devem conhecer a estrutura da língua, a fonologia, que é o estudo das regras inconscientes que comandam a produção de sons da fala. Existem algumas restrições para a produção dos sons, seja biológica ou ambientais. Por exemplo, o homem possui certas limitações para produzir sons de certos animais, outras limitações ou dificuldades está relacionado ao cérebro em perceber unidades mínimas de sons, que tem diferenças no significado. Os sons de /b/ e /p/ possuem diferenças sutis, mas dependendo da palavra escrita possui significados diferentes /bote/ e /pote/ (ADAMNS *et al.*, 2007).

Para os autores supracitados, os leitores em desenvolvimento precisam aprender as unidades da fala e separar os sons das palavras e compreender sua escrita. Porém um falante se diferencia do outro, em que uma palavra e um som pode ser diferente nas pronúncias de um lugar para outro. Logo, as pronúncias das vogais variam entre regiões, dialetos e indivíduos.

Algumas crianças têm curiosidade natural sobre as palavras da língua e tal curiosidade metalinguística ocorre de forma espontânea, abrindo espaço para que o professor desperte e

alimente todos os aprendizes, como reflexão no cotidiano e que todos os alunos possam brincar com as palavras. Assim as crianças podem refletir sobre as partes orais das palavras, brincando com sílabas, rimas, a relação entre pedaços orais que tem com as letras usadas para escrever (MORAIS, 2019).

No curso da aprendizagem da leitura e escrita, a criança além de usar a língua pra produzir ideias, deve ser levada a aprender e refleti-la como objeto, com compreensão da escrita que representa a fala, sequência de sons e significados verbais (SCHERER, 2020).

É importante notar que os fonemas não pronunciados de forma de unidades separas, ou seja, eles são coarticulados, em que os fones são fundidos em uma unidade silábica. Pode-se citar como exemplo a palavra cama, onde os fones não são produzidos distintamente: [k], [ã], [m], [a]. A pronuncia da consoante inicial é influenciada pela vogal, que é influenciada pela consoante que vem antes e após dela. As vogais nasalizadas não são assimiladas pelas consoantes que vem após na fala e, muitas crianças apresentam essa dificuldade na leitura e escrita, ou seja, em vez de ler [CANTO], pode ser soletrada como C-A-T-O (ADAMNS *et al.*, 2007).

NÍVEIS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Os diferentes níveis de consciência fonológica estão relacionados com as diferentes maneiras que se divide as palavras e sílabas sonoras menores, como a consciência de sílaba, de unidades intrassilábicas e de fonemas. No ponto de vista cognitivo, se concretiza na execução de tarefas metafonológicas, como nas habilidades de identificar, de reconhecer rimas, aliterações, contar segmentos, adição, exclusão, transposição e outros (SCHERER, 2020).

Segundo autora supracitada, o primeiro nível é a consciência silábica, que é a segmentação natural da fala. É sobre ela que recai as assinalações linguísticas e prosódicas (acento, timbre, tom e outros). Na consciência silábica, a criança adquire de forma espontânea antes mesmo de saber ler e escrever, por volta dos 3 a 4 anos de idade. A partir dessa faixa etária, as crianças não apresentam dificuldades em separar, isolar ou segmentar sílabas. O Quadro 1 mostra diferentes atividades para identificação, síntese e segmentação das sílabas.

Quadro 1- Exploração do nível da sílaba

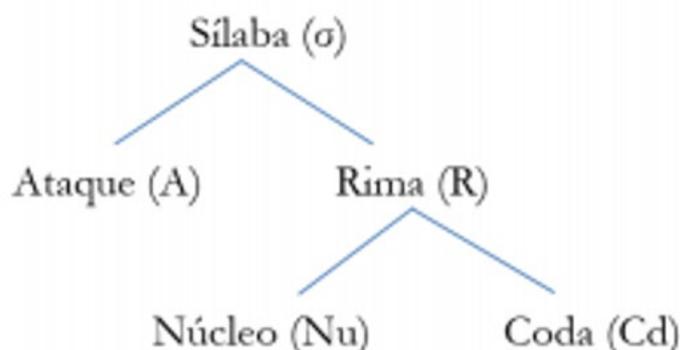
Identificação da sílaba	Inicial	Vamos falar a palavra copo por pedaços? [co-po]. Quais outras palavras começa com CO? (cola; pedra; caco)
	Final	Qual palavra termina com MÃO como irmão? Cama; corrimão; melaço
	Medial	Vamos falar a palavra colega por pedaços? [co-le-ga] Quais outras palavras tem o pedaço do meio igual a palavra colega? [pi-ra-ta; mo-le-ca; ca-va-lo]
Síntese das sílabas	Cobra: [Co-bra] Salada: [Sa-la-da] Escova: [Es-co-va]	
Segmentação das sílabas	Sala: [Sa-la] Pijama: [Pi-ja-ma] Abacaxi: [A-ba-ca-xi]	

Fonte: Adaptado de Scherer (2020)

Braz (2020), afirma que na consciência da sílaba é a compreensão que as palavras podem ser divididas em sílabas e manipuladas para a formação de novos vocábulos.

O segundo nível é o da consciência das unidades intrassilábicas, que são unidades menores que a sílaba e maiores que o fonema, ou seja, é a fase intermediária entre os níveis da consciência da sílaba e da consciência do fonema (SCHERER, 2020). A fase intermediária é constituída de Ataque e Rima.

Figura 1 - Estrutura interna da sílaba



Fonte: Ribeiro (2019)

O Ataque corresponde à(s) consoante(s) que se encontram à esquerda da vogal. A Rima inclui o Núcleo e a Coda. O Núcleo contém a vogal da sílaba que pode estar associada a uma semivogal (exemplo: ditongo crescente – se a semivogal (G) preceder a vogal (V), sea-ra; ou ditongo decrescente – se a semivogal (G) surgir depois da vogal (V), lei-te). Já a Coda, engloba a(s) consoante(s) à direita da vogal, (exemplo: com um segmento – par-to, cul-pa, sis-mo, mos-ca ; com dois segmentos: pers-pe-ti-va, sols –tí-cio) (RIBEIRO, 2019). Ainda pode dividir o nível intrassilábico em consciência de rima e consciência de aliteração.

Quadro 2- Exemplos de rima e aliteração

Rima	Aliteração
Pente	Pedro
Quente	Peteca
Rente	Pato
Dente	Panela

Fonte: Scherer (2020)

Na consciência intrassilábica consiste na percepção da presença da aliteração de palavras, com a percepção de palavras que se iniciam com o mesmo som, grupo de sons e rima (Aliteração: macaco – mala; Brasil – braço ; Rima: mão – coração; cipó – nó) (BRAZ, 2020).

O terceiro nível está relacionado ao nível de consciência do fonema, que não ocorre de forma espontânea, pois depende de experiências mais formalizadas e compreensão do sistema de escrita alfabético. Exigem maior maturidade linguística da criança, com a necessidade de lidar com as menores unidades sonoras da língua (SCHERER, 2020).

Na consciência fonêmica, o indivíduo tem a capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som, que se usado de forma incorreta, podem mudar o significado das palavras. Logo, o professor deve trabalhar as diferenças entre os sons, como o de [f e v] e [m e p] (faca- vaca; mato – pato) (BRAZ, 2020). Percebe-se que para a aprendizagem dos fonemas exige maior instrução, treinamento e respeito das regras do sistema de escrita alfabética, podendo utilizar as brincadeiras, jogos que induzem a criança a pensar, segmentar a fala

e representar na escrita (SCHERER, 2020).

Quadro 3 - Tarefa para exploração do nível do fonema

Identificação	Fonema final	Observe que a palavra “menina”, termina com “a” Menina – [a] Quais das três palavras a seguir termina como a palavra “menina”? Sede – mola - preço
Síntese		Observem que a palavra “uva” tem os seguintes sons: [u]; [v]; [a]. Tentem descobrir que palavra é formada com esses sons: [a]; [z]; [a] = asa [v]; [o] = vó
Segmentação		Vamos brincar de separar os sons das palavras? A palavra “osso” tem os sons: [o]; [s]; [u]. Quais os sons da palavra “xuxa”?

Fonte: Adaptado de Scherer (2020)

A criança identifica as rimas e aliterações de forma natural, separando por som [papel, papai; rato, pato], porém, em alguns casos podem ocorrer certas dificuldades no reconhecimento de fonema (som) e na transformação deste para grafema (escrita). Logo, é importante realizar um trabalho de forma intensiva para que as crianças reconheçam os fonemas presentes na fala e poder realizar a escrita (WERMEIER; FACCHINI, 2016).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos, com estudos de revisão bibliográfica e empíricos, indexados em periódicos eletrônicos, disponíveis em base de dados Google Scholar e outros repositórios.

O estudo tem uma abordagem qualitativa que permite o aprofundamento da investigação dos fenômenos (OLIVEIRA, 2011). Foi realizada uma revisão de literatura do tipo integrativa, que é aquela que possibilita a síntese de conhecimentos e a inclusão de resultados de estudos obtidos na prática (ERCOLE *et al.*, 2014).

A busca dos trabalhos a serem incluídos nesse estudo de revisão integrativa da literatura foi feita com a utilização de palavras-chave: Consciência fonológica; Componente curricular; Pedagogia; Formação.

Após pesquisa, e leitura dos abstracts, foram selecionados trabalhos para serem incluídos nesse estudo, trabalhos nacionais e internacionais, estudos mais recentes dentro de um período de 10 anos (2011-2021) e que falavam sobre a importância da consciência fonológica nos cursos de pedagogia, assim como o conhecimento do professor e aplicação da CF nas séries de alfabetização. Como exclusão, trabalhos que tinham ligação com a temática e com assuntos abrangentes.

Para a apresentação dos resultados, foram escolhidos trabalhos empíricos, ou seja, aqueles com resultados na prática, considerando estudos mais recentes, publicados tanto em periódicos quanto em trabalhos *lato sensu* e *stricto sensu*.

RESULTADOS

Após leitura dos abstracts e seleção por critérios de inclusão e exclusão, foram utilizados 21 (vinte e um) trabalhos, dentre estudos nacionais e internacionais para a composição da revisão da literatura. Destes, foram escolhidos 6 (seis) estudos empíricos, com resultados na prática, sobre a temática em questão, para serem apresentados no Quadro de resultados e na discussão do presente trabalho. Foram encontrados 3(três) trabalhos de periódicos, 1(um) trabalho lato sensu e 2(dois) trabalho stricto sensu a nível de mestrado.

Quadro 4 – Principais resultados encontrados sobre a CF na pedagogia.

AUTOR (es) ANO PERIÓDICO	OBJETIVO METODOLOGIA	RESULTADOS
<p>Braz (2020)</p> <p>Saberes, Experiências e Práticas na Educação Contemporânea</p>	<p>Objetivo: Analisar em que medida as professoras alfabetizadoras compreendem o papel da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita dos educandos.</p> <p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participantes: 5 professores. 1º ano do ensino fundamental de escola pública. -Abordagem qualitativa de natureza exploratória; -Pesquisa de campo e questionário semiestruturado. -Análise de conteúdo e categorias temáticas. 	<p>Professoras reconhecem a importância da CF na alfabetização.</p> <p>Foi revelado fragilidades ao conceito da CF e de conhecimentos para o desenvolvimento da consciência fonêmica.</p> <p>Existe a necessidade de cursos de formação de professores incluindo CF e alfabetização.</p>
<p>Oliveira e Blanco (2021)</p> <p>Revista eixo</p>	<p>Objetivo: analisar, em um curso de formação inicial e continuada de professores, as contribuições de uma capacitação para a estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil.</p> <p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participantes: 38 professores. Alguns não atuantes na Educação. Escola pública/privada. -Pesquisa qualitativa. -Entrevista semiestruturada. 	<p>56% dos participantes atuam como professores de Educação Infantil (de 0 a 5 anos de idade).</p> <p>71% dos participantes possuem curso superior completo, enquanto 27%, são estudantes de graduação e 3% estudante de nível médio (magistério)</p> <p>59% possuem graduação completa em Pedagogia.</p> <p>Foi possível perceber que o curso de Pedagogia não possui a componente de consciência fonológica, como disciplina obrigatória, na grade curricular.</p> <p>Muitos professores terminam o curso de graduação sem esse conhecimento.</p> <p>O curso de formação continuada trouxe novas concepções sobre a definição de CF, com contribuições para melhorar a prática pedagógica.</p>

<p>Pereira (2017)</p> <p>TCC em pedagogia</p>	<p>Objetivo: investigar o conhecimento dos discentes concluintes do curso de Pedagogia acerca da CF.</p> <p>Métodos</p> <p>-Participantes: discentes do último período do curso de Pedagogia.</p> <p>-Pesquisa Qualitativa, Bibliográfica e de Campo.</p> <p>-Questionário semiestruturado.</p>	<p>Cerca de 65% dos entrevistados não tem conhecimento sobre a CF.</p> <p>35% dos participantes não chegam em uma definição correta sobre CF, apenas tentam deduzir sobre o que já conhecem sobre a etimologia da palavra.</p>
<p>Castilho (2020)</p> <p>Dissertação (Mestrado)</p>	<p>Objetivo: Analisar o conhecimento acerca dos conceitos de alfabetização de alunos que recebem a formação de pedagogia.</p> <p>Métodos</p> <p>Participantes: Professores</p> <p>Questionário: questões sociodemográficas, formação profissional, disciplina de alfabetização, estágios, concepções, teorias e métodos sobre alfabetização.</p>	<p>A maioria dos participantes acreditam que contemplaram parcialmente ou não contemplaram o conhecimento teórico e prático para o exercício da profissão.</p> <p>71,2 % acreditam que precisam de aprimoramento profissional, pois com apenas o conhecimento adquirido no curso de pedagogia, não se sentem preparados para assumir turmas de alfabetização.</p> <p>38,5% dos participantes acreditam que os métodos fônicos (ensino dos sons/sintéticos) e mistos (sintéticos e analíticos) são mais eficientes para o processo de leitura e escrita.</p> <p>70,2% dos entrevistados acredita que as letras, seus nomes e sons são fundamentais na fase inicial do ensino de leitura e escrita.</p>
<p>Wermeier e Facchini (2016)</p> <p>Revista Acadêmica Licencia&acturas</p>	<p>Objetivo: Investigar a edificação da consciência fonológica.</p> <p>Métodos</p> <p>Participantes: Professores titulares e 11 discentes</p> <p>Pesquisa qualitativa</p> <p>Questionário</p>	<p>Foi verificado através das respostas dos professores que existe falta de conhecimento em relação à importância do desenvolvimento da CF na aprendizagem.</p> <p>Os professores trabalhavam com alguns níveis da consciência fonológica, e não tinham o entendimento da complexidade de cada nível.</p> <p>Nas atividades realizadas com os alunos, percebeu-se que cerca de 64% tinham um conhecimento do que era uma sílaba. Já 36% dos alunos não compreendiam as estruturas silábicas apresentadas.</p>
<p>Felipe (2015)</p> <p>Dissertação (Mestrado)</p>	<p>Objetivo: Verificar se os conhecimentos linguísticos e psicolinguísticos encontram-se nas ementas das disciplinas de alfabetização</p> <p>Métodos</p> <p>Foi realizada análise documental sobre o currículo de formação inicial do professor alfabetizador, analisando os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de duas Universidades Públicas.</p>	<p>As análises das ementas dos cursos de Pedagogia demonstraram que a carga horária destinada para preparar o professor alfabetizador fica em torno de 5 a 6 pontos percentuais do total.</p> <p>Menos de 10% do tempo (de quase 4.000 horas) é destinado aos conhecimentos sobre o objeto de ensino.</p>

Fonte: Autora (2021)

Os resultados mostraram que os professores formados em pedagogia têm lacunas de conhecimentos para o desenvolvimento da consciência fonológica (CF) e não tem a definição

correta sobre CF, apenas deduzem a etimologia da palavra (PEREIRA, 2017; BRAZ, 2020). Alguns cursos de pedagogia não possuem a componente curricular de consciência fonológica, como disciplina obrigatória, por isso muitos professores terminam o curso de pedagogia sem esse conhecimento (OLIVEIRA; BLANCO, 2021). Os professores afirmam que contemplaram parcialmente ou até mesmo não contemplaram o conhecimento teórico e prático da CF para o exercício da profissão (CASTILHO, 2020). Existe falta de conhecimento em relação à importância do desenvolvimento da CF na aprendizagem dos alunos (WERMEIER; FACCHINI, 2016). A formação do professor alfabetizador precisa ser revista, com ofertas de disciplinas e carga horária em maior escala (FELIPPE, 2015).

Observando a fragilidade no conhecimento de professores e futuros pedagogos quanto ao entendimento da consciência fonológica e de como trabalhar com os alunos em processo de alfabetização, percebe-se que existe a necessidade de cursos de formação de professores incluindo CF e alfabetização (BRAZ, 2020; OLIVEIRA; BLANCO, 2021).

Braz (2020) em estudo com pesquisa de campo e relato de cinco professores identificou que 40% não tiveram conhecimentos durante a formação acadêmica em pedagogia sobre a consciência fonológica. Dos professores que tiveram algum acesso a esse tipo de informação durante o curso, percebeu-se falta de domínio teórico e superficialidade sobre o assunto. Para a autora, torna-se necessário investir em cursos de capacitação que contemplem a relação entre alfabetização e consciência fonológica. Foi observado que durante as atividades, os professores utilizam rima, decomposição, comparação de palavras em relação aos sons, seja no momento de contação de histórias, brincadeiras e leituras de textos.

Wermeier e Facchini (2016) em estudo sobre o conhecimento da consciência fonológica dos professores e sua aplicação percebeu que os docentes não trabalhavam os níveis mais complexos da consciência fonológica. Alguns professores trabalhavam a CF através de imagens, desenhos, repetição dos sons das sílabas. No início, cerca de 45% das crianças compreendiam o que era uma palavra e 55% tinham dificuldades de identificar. Após o treino da consciência fonológica, percebeu-se progressos na identificação das palavras. Na identificação dos fonemas foram trabalhadas palavras nos textos, que iniciavam e terminavam com um determinado fonema. Foi observado troca de [V] pelo [F]. Após incentivos, os alunos começaram a relacionar os sons às palavras correspondentes.

Considerando que muitos professores saem da faculdade sem o conhecimento da consciência fonológica, torna-se necessário investir em curso de capacitação para despertar e aprimorar esses conhecimentos, principalmente relacionando com a fase de alfabetização infantil, reconhecendo como uma habilidade importante nesse processo (OLIVEIRA; BLANCO, 2021).

A falta de valorização da disciplina da consciência fonológica nos cursos de pedagogia traz prejuízos tanto para o profissional quanto para os alunos, principalmente as crianças pequenas que estão em fase de alfabetização, leitura e escrita (PEREIRA, 2017).

O estudo de Castilho (2020) evidenciou que muitos cursos de pedagogia não utilizam a alfabetização como disciplina principal dos estágios e que esta é muito superficial nos conhecimentos teóricos e práticos para o exercício da profissão. Nesse sentido, os professores não são os únicos responsáveis pelos dados desanimadores de analfabetismo no país, pois, existem muitos fatores envolvidos.

Os currículos da formação inicial do professor alfabetizador, em muitas universidades, precisam ser revistos, com contemplação da base linguística e psicolinguística, pois os domínios desses saberes possibilitarão uma intervenção pedagógica, especialmente nas relações grafofônicas e no desenvolvimento da consciência fonêmica, promovendo a alfabetização interativa e reflexiva (FELIPPE, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar como a consciência fonológica é empreendida nos cursos de pedagogia em instituições de ensino. Percebeu-se que os professores formados em pedagogia têm lacunas de conhecimentos para o desenvolvimento da consciência fonológica (CF), apresentando dificuldades até na definição correta sobre CF. Alguns cursos de pedagogia não possuem a componente curricular de consciência fonológica, como disciplina obrigatória, ou contemplaram o conhecimento teórico e prático de forma superficial, por isso, muitos professores terminam o curso de pedagogia com sérias dificuldades sobre esse conhecimento. Logo, percebeu-se que a formação do professor alfabetizador precisa ser revista, com ofertas de disciplinas e carga horária em maior escala e, para os docentes que já estão atuando na alfabetização, torna-se necessário realizar intervenção com aplicação de minicursos sobre a consciência fonológica e sua aplicação em sala de aula.

Sabe-se que o índice de analfabetismo no país ainda é elevado, com muitas crianças com sérias dificuldades em leitura e escrita, que se não sanadas nas séries iniciais, podem perdurar ao longo da vida estudantil, prejudicando seu sucesso como estudante e futuro profissional.

Logo, espera-se que esse estudo desperte nas Universidades um olhar com maior atenção para a grade curricular dos cursos de pedagogia, principalmente para as componentes curriculares de alfabetização, melhorando a formação e capacitação do futuro professor alfabetizador.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. Consciência fonológica em crianças pequenas. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Artmed: Porto Alegre, 2007.

BRAZ, A. K. A consciência fonológica e o processo de aquisição da leitura e escrita: uma perspectiva de docentes do 1º ano. *Saberes, Experiências e Práticas na Educação Contemporânea*, v. 3, p. 24-37, 2020.

CASTILHO, A. M. M. O conhecimento de pedagogos e alunos que recebem a formação em pedagogia sobre a alfabetização. 2020. 82 p. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

DIEHL, J.; FORNECK, K. L. A consciência fonológica na formação de professores. Centro Universitário UNIVATES, 2016.

ERCOLE, F. F. *et al.* Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática. *REME: Rev Min Enferm.*, v. 18, n. 1, p.1-260, 2014.

FELIPPE, A. P. A importância da formação (psico)linguística do professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização. 2015. Dissertação (Linguística) - Universidade Federal de Santa

Catarina, Florianópolis, 2015.

GALICIA MOYEDA, I. X. Influência de un entrenamiento en discriminación de estímulos tonales en la conciencia fonológica de niños preescolares. Estudio piloto. RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ, Guadalajara, v. 8, n. 15, p. 529-547, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 7 jul 2021.

IPEA. Megatendências Mundiais 2030: O que entidades e personalidades internacionais pensam sobre o futuro do mundo? 2015.

LEITE, Rita de Cássia Duarte *et al.* Consciência fonológica e fatores associados em crianças no início da alfabetização. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 35, n. 108, p. 306-317, dez. 2018

LANDER, K. *et al.* Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming as Longitudinal Predictors of Reading in Five Alphabetic Orthographies with Varying Degrees of Consistency. Scientific Studies of Reading, v. 23, issue 3, 2019.

MORAIS, A. G. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1º ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OLIVEIRA, A. A.; BLANCO, M. B. A importância de um curso de capacitação em consciência fonológica para a formação de professores e estudantes da área de educação. Revista eixo, v. 10, p. 4-12, 2021.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração. Universidade Federal de Goiás, Catalão-GO, 2011. 73 p.

PATSCHEKE, H.; DEGÉ, F.; SCHWARZER, G. The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four- to six-year-old children. Psychology of Music, 2018. doi:10.1177/0305735618756763

PEREIRA, L. R. B. Consciência fonológica na formação docente de pedagogos. TCC (Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2017.

RIBEIRO, M. Sequências consonânticas problemáticas do português: intuições nativas acerca das fronteiras silábicas dentro de sequências consonânticas marcadas do português. ElingUP, v. 8, n. 1, 2019.

SANTOS, M. J.; BARRERA, S. D. Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. Psicol. Esc. Educ., v. 21, n. 1, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111080>

SILVA, G. F.; GODOY, D. M. A. Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, v. 25, e204921, 2020.

SCHERER, A. P. R. Consciência linguística na escola: experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores. Organizadora: Clarice Lehnen Wolff, 1º ed, Curitiba: Appris, 2020.

WERMEIER, C. A.; FACCHINI, L. Consciência fonológica e atividades metalinguísticas: a produção de conhecimento na alfabetização. Revista Acadêmica Licencia&acturas, v. 4, n. 2, p. 88-98, julho/

dezembro, 2016.

Antropogênese do brasileiro: origem, história e cultura

Alê Almeida

*Bacharelado em Teologia e Licenciatura em Filosofia; Pós-Graduações:
Especialização em História e Antropologia,; Pós-graduando em Gestão de
Segurança Pública*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.4

RESUMO

Este estudo apresenta um levantamento de estudo sobre a origem, evolução histórica e cultural do brasileiro através do ajuntamento de fontes de pesquisas documentais da: História, Etnografia, Antropologia biológica e cultural, buscando assim explicar quem é o brasileiro na sua essência. De onde veio? Por que o brasileiro de colonização europeia não seguiu um padrão cultural europeu? Por que o brasileiro tem a fama de acomodado, malandro e inapropriadamente de corrupto? Para responder estas questões, temos que iniciar considerando estudos sobre: I- O brasileiro antes do Brasil, ou seja, o Brasil, antes da sua “descoberta”, no período denominado Pré-Cabralino, período que antecedeu a chegada dos portugueses em 1500; II- Em seguida, panoramicamente, considerar os desdobramentos da colonização, das guerras, políticas e conflitos sociais; III- Destacar o processo de miscigenação e aculturação interétnica para compreender a diversificação étnica do povo brasileiro; e, IV- Com o respaldo da Antropologia Cultural/Social, considerar a conduta ética, como também os valores morais e religiosos.

Palavras-chave: colonização. etnografia. cultura. miscigenação. ética. desinformação.

INTRODUÇÃO

Os estudos diversificados deste estudo não deixam dúvidas que o brasileiro é resultado do conjunto de tradições, costumes e crenças dos povos que viveram aqui e mais tarde evoluíram da miscigenação de várias etnias, sendo a indígena, a portuguesa e a africana, as três principais. Para entender a origem e quem é o brasileiro tanto na dimensão étnica, como na dimensão cultural e social, precisamos considerar como ponto de partida a denominada era Pré-cabralina, também, os processos de conquista, colonização e miscigenação racial que foi a reprodução entre grupos étnicos diferentes principalmente a partir da chegada dos europeus e africanos. Sociedades andinas e indígenas no chamado período pré-cabralino, já existente aqui há milênios (AS GUERRAS DA CONQUISTA, S.I.) e, que a posteriori passaram a interagir com os europeus e africanos que aqui chegaram, e que mais tarde resultaria no povo brasileiro. Temos que considerar não só as questões de costumes, tradição e culinária, mas de política no que tange aos sistemas de governo desde o período de conquista até a República e também da religião, sendo esta última muito relevante na formação do brasileiro por conta das guerras que foram travadas pelos colonizadores portugueses em nome de “Deus”, e dos valores morais e éticos convenientemente que foram estabelecidos principalmente pela catequização¹.

Por fim, em última análise e revisão bibliográfica, concluir que a cultura comportamental do brasileiro pode ser interpretada como resultado de um conjunto de fatores históricos, culturais, religiosos, sociais e políticos que foram determinantes para a formação da cultura do brasileiro: ética ou antiética, honesta ou corrupta, diligente ou malandra, criativa ou improdutiva, reservada ou extrovertida. De acordo com a antropóloga Lilia Schwarcz da USP: “A base dessas interpretações ainda é essencial, mas é preciso lembrar que o chamado caráter de um povo é algo que muda a cada instante”. (SUPERINTERESSANTE, 31 ago 2005. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/cultura/a-cara-do-brasileiro/>> Acesso em: 09 de set de 2021).

¹ PAIVA, Jose Maria. TRANSMITINDO CULTURA: A CATEQUIZAÇÃO DOS ÍNDIOS DO BRASIL, 1549-1600 Revista Diálogo Educacional, vol. 1, núm. 2, jul/dez, 2000, pp. 1-22. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

O BRASILEIRO ANTES DO BRASIL: AS FONTES HISTÓRICAS E DOCUMENTAIS

Existem perguntas que até hoje não pararam de ecoar: Quem descobriu o Brasil? Índios nativos? Vikings na América pré-cabralina?² Exploradores fenícios?

Para compreender como deu-se a origem do brasileiro é necessário debruçar sobre as fontes históricas e documentais, o que contrastará com a atual realidade que foi convencionalizada e, é ensinada nas escolas até hoje.

Vikings no Brasil?

A chegada de estrangeiros em terras brasileiras de acordo com alguns estudiosos remonta da idade Média. Jacques de Mahieu é um pesquisador que investiu no estudo e na pesquisa da presença Viking na América, inclusive no Brasil. Em uma de suas obras ele afirma vários indícios da presença viking no Brasil, Piauí, Amazônia e até Pedra da Gávea (MAHIEU, p. 151).

“Para o arqueólogo brasileiro Johnni Langer (LANGER, 2009), coordenador do NEVE – Núcleo de Estudos Vikings e Escandinavos e professor na Universidade Federal da Paraíba, laborou o pesquisador francês em erro, tentando descobrir vestígios de antigas povoações brancas e louras no interior do Brasil pois os próprios portugueses foram responsáveis diretos por este tipo de herança étnica”. (IHGG-INSTITUTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO E GEOLÓGICO DE CAMPINAS. Disponível em: <<https://ihggcampinas.org/2020/11/16/vikings-no-brasil-mito-ou-realidade/>>. Acesso em: 09 de set de 2021).

A Chegada dos Europeus

Até a chegada dos europeus no continente Latino-Americano, povos andinos e indígenas já habitavam a região. Estima-se que só a população de índios girava em torno de 2 a 2,5 milhões e com a chegada dos europeus começou-se um processo de decréscimo (RIBEIRO, 1957, p. 18). A depopulação dos povos indígenas continua até hoje, o que fica próximo de 0,2% da população brasileira (FUNAI, 2010). Mas não é estritamente sobre os nativos indígenas que estarei concentrando este estudo, mas exatamente no contexto etnográfico dos povos que já habitavam o Brasil antes da “descoberta”, neste caso, o grupo indígena é o principal, entretanto, grupos novos principalmente de europeus e africanos implicaram nessa multiplicidade étnica e cultural que é o povo brasileiro atual.

A história do Brasil, com os subsídios da antropologia, da arqueologia e da etnografia, possibilita enxergar com mais ciência a provável história etnológica do povo brasileiro, pois a datação que temos da chegada dos portugueses com Pedro Álvares Cabral, do ponto de vista dos europeus e do que é ensinado nas escolas, remonta do dia 22 de abril de 1500, essa é a data para o denominado “descobrimento do Brasil”. No entanto, cabe ressaltar que essa é a data do ponto de vista que se convencionou, pois não podemos ignorar os diversos outros grupos étnicos e sociais que já habitavam o território brasileiro há centena de anos como também todo o continente americano (PEREIRA, Lydia da Veiga. Professora da USP especialista em genética, 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/tilt/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/01/01/o-brasil-e-provavelmente-o-pais-com-maior-miscigenacao-do-mundo.htm>>. Acesso em: 09 de set de 2021).

² (MAHIEU, 1976); (SOUSA, S.I.); (LANGER, S.I., v. 14, n. 43, p. 909-936).

O BRASIL A PARTIR DA SUA DESCOBERTA: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, BIOLÓGICAS, CULTURAIS, GEOGRÁFICAS E RELIGIOSAS

Implicação política

Inicialmente, segue a periodização histórica conhecida por qualquer aluno de História que são os eventos e sistemas políticos de governo no Brasil, que resume as etapas de conquista, colonização, governo imperial até a República:

I-Período Pré-Cabralino (até 1500);

II-Período Pré-Colonial (1500-1530);

III-Período Colonial (1530-1815);

IV-Período Imperial

O Brasil torna-se Reino de Portugal em 1815, com a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro.

a)Primeiro Reinado (1822-1831)

b)Período Regencial (1831-1840)

c)Segundo Reinado (1840-1889)

V- Período Republicano

a)República Velha (1889-1930)

b)Governo Provisório (1930-1934)

c)Era Vargas (1934-1937)

d)Estado Novo (1937-1945)

e)Quarta República (1945-1964)

f)Ditadura Militar (1964-1985)

g)Nova República (1985-até os dias atuais)

.(BRASIL ESCOLA, 2021. Disponível em: < <https://brasilecola.uol.com.br/historia>>. Acesso em: 09 de set de 2021).

Implicação Biológica

A Antropologia Biológica (ou Física) ajuda a compreender o processo biológico, pois em geral, o ser humano antes de tudo é como uma “espécie do reino animal” (LABURTHE; WARNIER, 2003, P. 45) que foi passando da sua condição de: antropeide (animais mais semelhantes ao ser humano - 10 a 12 milhões de anos atrás), para a condição hominídea (pertenciam ao gênero Australopithecus - a partir de 9 milhões de anos atrás). Sendo assim, em tese, o homem teria evoluído biologicamente³ (MENDES, 1997; POUGH, 2006), como também culturalmente, e

³ (MENDES, 1997); (POUGH, 2006). Disponível em: <https://www.infoescola.com/mamiferos/hominideos/>

o brasileiro, naturalmente, passou também por esse processo de formação e transformação, ou seja, assumiu características físicas específicas que lhes foram atribuídas em consequência da miscigenação (SUPERINTERESSANTE, 31 de ago de 2005. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/cultura/a-cara-do-brasileiro/>> Acesso em: 14 set 2021).

A miscigenação(inter-racial) do brasileiro é algo incontestável conforme as tantas variações genéticas comumente encontradas por meio de análise do DNA.(RODRIGUES, Lucas de Oliveira. "Raça e etnia"; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/raca-etnia.htm>>. Acesso em: 25 de setembro de 2021).

Implicação Cultural

A Antropologia Cultural, entende por evolução cultural, que o ser humano foi “capaz de produzir e acumular experiências e principalmente de transmiti-las socialmente”(MARCONI; PRESOTTO, 2014 p. 77). De alguma maneira o homem chegou às Américas e ao se estabelecer evoluiu adquirindo novos hábitos. Essa evolução pode talvez ser explicada pela hipótese das circunstâncias adversas da geografia local, o então, denominado “determinismo geográfico” proposto por Friedrich Ratzel⁴.

O porquê da desigualdade entre europeus e brasileiros, mesmo tendo sido o Brasil colonizado pelos europeus tem como um dos fundamentos a colonização portuguesa no Brasil, que economicamente foi de cultura rural que se prolongou por muito tempo, diferente do que acontecia na Europa, que avançava para o mercantilismo. Enquanto no Brasil escravos trabalhavam e senhores mandavam, na Europa, a classe burguesa se destacava propondo mudança através das revoluções (AVELINO, 1990).

Implicação Geográfica

O determinismo geográfico(ou ambiental) proposto por Friedrich Ratzel, defende que a geografia da região, como condições climáticas, determina os padrões da cultura humana e seu desenvolvimento social. (REVISTA ESPAÇO E GEOGRAFIA. Portal Periódicos CAPES, c2021. Disponível em: <http://www.lsie.unb.br/espaco_egeografia/index.php/espaco_egeografia/article/view/781>. Acesso em: 09 de set de 2020). Esse ponto de vista dos fatores climáticos, por exemplo, foram usados por Platão e Aristóteles para explicar porque os gregos eram mais desenvolvidos do que outras sociedades em climas muito mais quentes ou muito mais frios. Além disso, Aristóteles criou seu sistema de classificação climática para explicar porque as pessoas estavam limitadas ao assentamento em certas áreas do globo (GOSSETT, 1997, p. 3-16; LIVINGSTONE, 2011, p. 370).

Em tese, os brancos(europeus) que colonizaram as Américas, em geral, tendem a serem mais prósperos por conta de um viés genético que foi circunstancialmente adaptado por uma determinada circunstância regional. Naturalmente e geneticamente o organismo de um branco tende a influenciar mais para o foco ao trabalho e ao estudo do que o organismo do africano, isso por causa do fator geográfico dos hemisférios norte de clima frio/temperado(AYOADE, 1991), onde a civilização precisava focar mais no trabalho e no aprendizado para sobreviver, do que no hemisfério sul de clima quente/tropical(AYOADE, 1991), onde a civilização não precisava trabalhar muito para sobreviver, nem se preocupar com o aprendizado excessivo, pois tudo era

4 Karl Marx. *Das kapital*, p. 1006, citado por Luciana Lima Martins. *A natureza da paisagem em Friedrich Ratzel*. In: *V Congresso Brasileiro de Geógrafos*, 1994. Curitiba. Resumos. Curitiba: AGB, 1994

produzido sem muito esforço por conta das condições geológicas e climáticas que são mais favoráveis no hemisfério sul (PENA, Rodolfo F. Alves. "Friedrich Ratzel"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/friedrich-ratzel.htm>. Acesso em 13 de setembro de 2021). Este referido argumento, em tese, responde a pergunta: Por que o brasileiro de colonização cultural europeia, não seguiu a cultura do europeu que é a do bom senso, do trabalho em primeiro lugar, da formação e de práticas menos corruptas?

A cultura relaxada, acomodada do brasileiro deve-se em hipótese ao determinismo geográfico e às condições climáticas na sua origem, isso explica em tese a indolência indígena, a inferioridade do brasileiro afrodescendente resultante da miscigenação, ou seja, o brasileiro de hoje, por essas razões, em hipótese, teria se originado dessas circunstâncias e assumido assim naturalmente características culturais e habituais de trabalhar menos por não ser tão necessário em relação às civilizações do hemisfério norte, onde tinham que trabalhar demasiadamente pra sobreviver a temperaturas climáticas desfavoráveis (RATZEL, 1983); (ARCASSA, Wesley de Souza, UNESP – Campus de Ourinhos, S.I. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/2011-ensino%20e%20epistemologia/wesley%20e%20Paulo.pdf>. Acesso em: 10 de set de 2021).

Implicação Religiosa

A Antropologia bíblica (Teológica) difere-se da Antropologia científica em método de abordagem para explicar as implicações teológicas, filosóficas da religião e culturais quanto aos valores morais e éticos, pois a cultura brasileira, bem como de todo o mundo ocidental, foram moldadas pelo cristianismo (KENNEDY; NEWCOMBE, 2003).

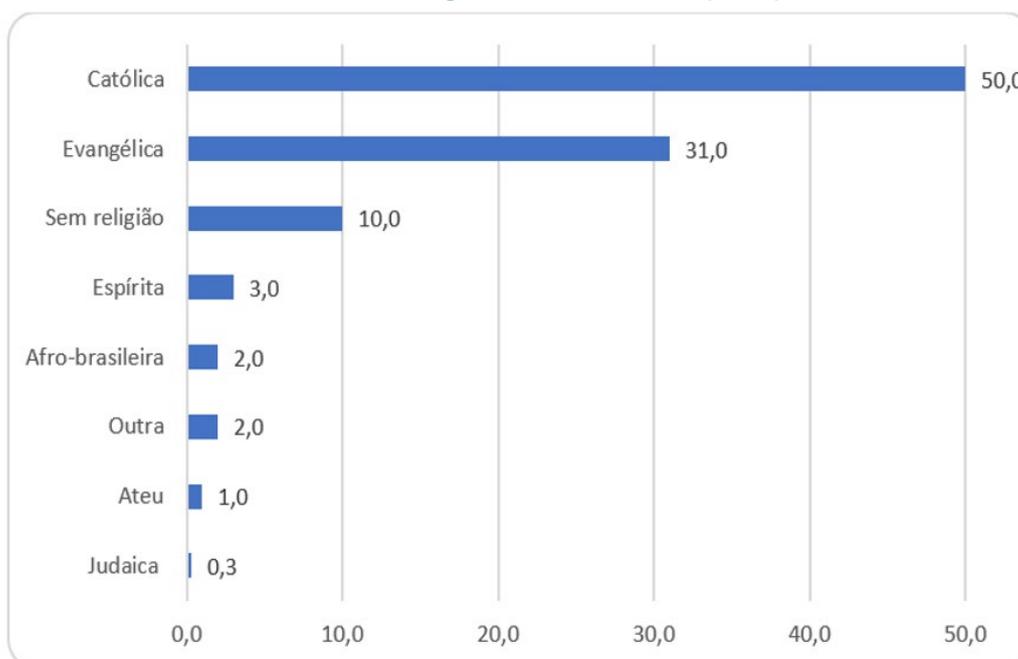
No Brasil, a igreja teve seu papel educativo com a exaltação do Estado e obediência ao imperador. A crença sempre consistiu num sentimento de respeito, submissão, reverência, confiança e até de medo em relação ao sobrenatural, implicando emocionalmente e intelectualmente (PUC SP - REVISTA DE ESTUDOS DA RELIGIÃO, Nº 4 / 2004 / pp. 96-115 – Mídia, Religião e História Cultural, S.I. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv4_2004/p_bellotti.pdf. Acesso em: 10 de set de 2021). Entretanto, não foi só o cristianismo que influenciou a cultura brasileira, o cristianismo sem dúvida moldou, catequizou com a Companhia de Jesus (mais conhecidos como Jesuítas), mas a miscigenação trouxe também vários outros rituais relacionados entre si: lemanjá, macumba, rito dos Toda, dentre outros (MARCONI; PRESOTTO, 2014).

A Antropologia Teológica (cristã) ocupa-se unicamente com o que a Bíblia diz a respeito do homem e da relação em que ele está e deve estar com Deus (BERKHOF, 2001, P. 167). A Antropologia Bíblica confina-se à Palavra de Deus e a corroboração que a experiência humana pode dar do testemunho que confirma a verdade revelada (CHAFER, 2003 p. 535).

A eficácia da religião, sobre tudo cristã, como instrumento de transformação pessoal e social pode ser visto e confirmado ao longo da história (KENNEDY; NEWCOMBE, 2003).

O Brasil, apesar da sua predominância nominalmente cristã, mas por ser laico, permitiu assim uma liberdade religiosa, o que conseqüentemente resultou num pluralismo religioso que inclusive é garantido pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), descrito no artigo 5º, inciso VI, que trata da liberdade de consciência e de crença. Religiões no Brasil:

Gráfico 1- Religião dos brasileiros (em%)



Pesquisa Datafolha com 2.948 entrevistas, em 176 municípios, em 5 e 6 de dezembro de 2019, margem de erro de 2 pontos percentuais para mais ou para menos e nível de confiança de 95%

Fonte: DATA FOLHA, 2020

A CONDUTA DO BRASILEIRO

Conduta é aquilo que pode ser visto e interpretado de acordo com o código moral do que é certo e errado, do que é moral ou imoral, é a manifestação de comportamento do indivíduo.

O Ser Ético e Moral

Mario Sergio Cortella⁵, respondendo aos sites “revistapaisatentos.com.br” e “pensador.com”, fala dos dilemas éticos: “Há coisas que eu quero, mas não devo. Há coisas que eu devo, mas não posso. Há coisas que eu posso, mas não quero” (PAIS ATENTOS – Rede Salesiana de Ensino, S.I. Disponível em: < <https://www.revistapaisatentos.com.br/auxiliadoranatal/artigo/quero-devo-posso-tres-perguntas-essenciais-pa-51>>. Acesso em: 13 de set de 2021); (PENSADOR, S.I. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTI0ODIxMA/>. Acesso em: 13 de set de 2021).

Os valores éticos(o que sei) e morais(o que faço), são determinados por códigos de ética e valores morais que são peculiares e relativos às sociedades, por isso, não devemos julgar práticas em uma cultura tomando como referência outras culturas, o que pode numa sociedade, pode não ser permitido em outra, exemplo: A poligamia que permitida e praticada no mundo islâmico⁶.

A forma de julgar os valores do brasileiro deve ser fundamentada na construção e evolução cultural da sociedade brasileira, que tem os seus valores éticos e morais estabelecidos, porém, divergem na prática, conscientemente, neste caso, antiético; ou inconscientemente, neste

⁵ Mario Sergio Cortella é um filósofo, escritor, educador, palestrante e professor universitário brasileiro.

⁶ super.abril.com.br/mundo-estranho/onde-ainda-se-pratica-poligamia-no-mundo/

caso, aético. Isso reflete a diferença em relação à conduta do europeu(JORNAL USP, 5 de abr. de 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/diferencas-eticas-entre-o-brasil-e-a-europa-se-mostram-no-cotidiano/xx>. Acesso em: 24 de set. de 2021).

A Lei de Gerson

O famoso jeitinho do brasileiro de levar vantagem em tudo, protagonizado em uma propaganda pelo ex-jogador de futebol Gerson, nos anos 70 (a famosa Lei de Gerson), explica e revela na prática a conduta consciente e por vezes inconsciente do brasileiro querer levar vantagem em tudo, fazendo o errado parecer certo. Isso é algo que está enraizado na cultura brasileira, a cultura da malandragem, da esperteza, não respeitar códigos éticos ou morais e se dar bem. Qual seria a repercussão deste comercial se ele tivesse sido veiculado na Europa?(-SUPERINTERESSANTE, 31 de jan. de 2004. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/saude/viva-a-lei-de-gerson/>>. Acesso em: 13 de set de 2021).

APANHADO GERAL

Num apanhado geral, pode-se sintetizar que:

a) O brasileiro tem sua origem étnica predominante na miscigenação indígena, europeia e africana, sendo o país mais miscigenado do planeta (PEREIRA, Lydia da Veiga. Professora da USP especialista em genética. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/01/01/o-brasil-e-prova-velmente-o-pais-com-maior-miscigenacao-do-mundo.htm>. Acesso em: 09 de set de 2021), porém, os seus valores éticos e morais não são resultantes especificamente dessa miscigenação, mas de circunstâncias e desdobramentos sociais, religiosos e políticos ocorridos ao longo dos tempos.

Ainda falando sobre alguns aspectos da miscigenação racial, de acordo com José Carlos Reis, com base no clássico “Casa Grande Senzala”, de Gilberto Freyre, foi esta miscigenação racial que contribuiu para a democratização do Brasil através de uma transculturação em todos os sentidos, entre europeus, indígenas e africanos, sob o contexto da invasão, da conquista, da escravização, do estupro, da violência e etc. (REIS, 2005, p. 68).

Os brasileiros se amam como irmãos, mesmo se são tão diferentes. Há preconceitos, mas não há apartheid. Reina entre os brasileiros um forte espírito de fraternidade. As relações entre negros e brancos sempre foram cordiais, e a solução brasileira para as relações raciais foi a mais inteligente, promissora e humana. [...] Há miséria, doença, tristeza, opressão. Mas não se pode deixar de falar de democracia social. (REIS, 2005, p. 80)

b) Os processos políticos ocorreram de forma natural, porém peculiar, como acontece também no mundo inteiro (MUNDO EDUCAÇÃO, S.I. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/politica/como-funciona-sistema-politico-brasileiro.htm>. Acesso em: 13 de set de 2021)

c) A cultura e o comportamento relaxado, acomodado do brasileiro deve-se em hipótese ao determinismo geográfico; da ideia da indolência indígena; da crença na inferioridade da mestiçagem; e, dos efeitos do clima predominantemente tropical sobre o a atividade física.

d) O jeito e a fama de “malandro” ou o “o bom e velho jeitinho brasileiro”⁷ é uma das marcas do brasileiro no mundo principalmente a partir de 1943, quando Walt Disney em uma visita ao Brasil, lança a figura do papagaio Zé Carioca, que passou o estereótipo do brasileiro malandro, da ginga, do velhaco, do esperto. Entretanto, é necessário destacar, que estamos buscando fundamentos de fato, sendo assim, a antropóloga Lilia Schwarcz, pesquisadora do tema, diz à revista Superinteressante que:

“o advento do malandro está vinculado à questão racial no país. O malandro seria a figura do mulato brasileiro que dribla o preconceito e consegue uma certa ascensão social por meio de favores conquistados com ginga e simpatia. Antes de Zé Carioca, as desventuras do personagem Macunaíma, de Mário de Andrade, lançado em 1928, já haviam revelado a essência malandra e mestiça do caráter nacional. Para o crítico Antônio Cândido, o primeiro malandro da nossa literatura teria nascido muito tempo antes, ainda no século 19, com o personagem Leonardo Pataca, do livro Memórias de um Sargento de Milícias, de Manuel Antônio de Almeida. Mas se a figura do malandro surge como uma estratégia criativa de sobrevivência para ex-escravos, descendentes de escravos, enfim, todos aqueles que não se transformaram em cidadãos logo após a abolição, como entender a malandragem presente também na elite nacional?”(SUPERINTERESSANTE, 31 ago 2005. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/cultura/a-cara-do-brasileiro/>> Acesso em: 09 de set de 2021).

e) Do ponto de vista dos estrangeiros, de acordo com publicação da Revista USP, 2009, a figura formada dos brasileiros, ao contrário do que muitos imaginam, reflete uma imagem positiva, associada à alegria, ao bom humor, à hospitalidade, à cordialidade, à espontaneidade, à amizade e à sociabilidade...de acordo com uma pesquisa com turistas estrangeiros realizada entre 2004 e 2005 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas- FIEPE, e o Instituto Brasileiro de Turismo – EMBRATUR (OLIVEIRA, C. T. F; MARTINS, P. E. M. A Hospitalidade e Cordialidade Brasileira: o Brasil percebido por estrangeiros. Revistas USP. São Paulo, Turismo em Análise, v.20, n.2, agosto 2009. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewi_qafXoKDzAhWkq5UCHYhtDNkQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Frt%2Farticle%2Fdownload%2F14181%2F15999%2F17159&usg=AOvVaw3OdobeswkCQPNHvhR9qB2y>. Acesso em: 27 set 2021).

[...] a contribuição brasileira para a civilização será a de cordialidade – daremos ao mundo o “homem cordial”. A lhanza no trato, a hospitalidade, a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter do brasileiro [...] (HOLANDA, 1995, p.146)

f) Culturalmente e midiaticamente o brasileiro é conhecido mundialmente pelo futebol e carnaval. Pelé é o brasileiro mais conhecido, seguido por Paulo Coelho, Garrincha, Luiz Inácio Lula da Silva, Oscar Niemeyer, Paulo Freire, Getúlio Vargas, Pedro II, Heitor Villa-Lobos e Zico (esporte.ig.com. 5 de jun. 2019. Disponível em:< <https://esporte.ig.com.br/futebol/2019-06-05/estudo-do-mit-coloca-pele-como-brasileiro-mais-conhecido-no-mundo-veja-o-top-10.html>>. Acesso em: 27 de set de 2021).

g) Em geral, o brasileiro é um povo de práticas religiosas mistas, predominando o cristianismo nominal (professo não praticante) uma vez que muitos espíritas se expressam religiosamente através do catolicismo, de acordo com dados onde no ano 2010 eram 50% de católicos e 31% de evangélicos, totalizando 81% de cristãos. (Ibidem., p. 10).

⁷ Disponível em: <https://www.jornaldebrasil.com.br/brasil/a-bom-e-velho-jeitinho-brasileiro/>. Acesso em: 13 de set de 2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto neste estudo, é necessário contextualizar os fundamentos da história vinculando a informação à sua origem para compreender e assim concluir devidamente a origem cultural e evolutiva do povo brasileiro.

Sinônimos num sentido pejorativos como “corrupto”, “preguiçoso”, “malandro”, “mediocre” e outros, não deveriam ser aplicados ao brasileiro, pois qualquer julgamento conclusivo desse tipo é equivocado, logo, fruto de uma desinformação absurda. Qualquer tese ou afirmação tem que antes passar pelo crivo da contextualização acadêmica. Em geral, o brasileiro dentro da sua realidade, é bem visto internacionalmente por conta da sua diplomacia e seu sistema democrático de governo. Talvez não seja visto assim, do ponto de vista do próprio brasileiro, o que lamentavelmente denota que o brasileiro em boa parte é desinformado e também politicamente desacreditado, mas mesmo assim, em sua multiculturalidade e “candura”, é um povo aguerrido que sonha e luta por seus ideais.

REFERÊNCIAS

- AVELINO FILHO, George. 1990. Cordialidade e civilidade em raízes do Brasil. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. nº12. São Paulo.
- AYOADE, J. O. Introdução à Climatologia dos Trópicos. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1991.
- BERKHOF, Luis. Teologia Sistemática. São Paulo: Cultura Cristã, 2001.
- CUNHA, Manuela Carneiro. História dos Índios no Brasil. São Paulo : Claro Enigma, 2012
- CHAFER, Lewis Sperry. Teologia Sistemática. São Paulo: Hagnos, 2003, Vol II, pp535
- DAMATTA, Roberto. O que faz o Brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- DAMATTA, Roberto. Relativizando. Uma Introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREYRE, Gilberto. Manifesto Regionalista. 7ª edição. Recife: Editora Massangana, 1996.
- GOSSETT, Thomas. Race: The history of an idea in America. New York: Oxford University Press, 1997.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. 1995. Raízes do Brasil. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- KENNEDY, James; NEWCOMBE, Jerry. E se Jesus não tivesse nascido? São Paulo: Vida, 2003.
- LABURTHER, Philippe; WARNIER, Jean-Pierre. Etnologia-Antropologia. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LABURTHER-TOLRA, Philippe; WARNIER, Jean-Pierre. Etnologia – Antropologia. Petrópolis, Vozes,

1997.

LANGER, Johnni. Deuses, monstros, heróis: ensaios de mitologia e religião viking. Brasília: Editora da UNB, 2009.

LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo, Brasiliense, 1988.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A crise moderna da Antropologia. Currier de l'Unesco, nov. 1961. Traduzido e republicado em Revista de Antropologia, v. 10, n. 1/2, 1962.

MAHIEU, Jacques de. Os Vikings no Brasil. Trad. Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. Antropologia: Uma Introdução. São Paulo: Atlas, 2014.

MENDES, J.C. Paleontologia Geral. Editora Da Universidade de São Paulo, 1997.

POUGH, F.H; JANIS, C.M; HAISHER, J.B. A vida dos Vertebrados. Editora Atheneu, 4ª edição, São Paulo, 2006

RATZEL, Friedrich. O Solo, a Sociedade e o Estado. In: Revista do Departamento de Geografia. São Paulo: USP/DG, n. 2, 1983.

REIS, José Carlos. 2005. As identidades do Brasil: de Varnhagem a FHC. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

RIBEIRO, Darcy. Confissões. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2012.

RIBEIRO, Darcy. Cultura e línguas indígenas do Brasil. Educação e ciências sociais. Rio de Janeiro, 1957.

RIBEIRO, Darcy. Kadiwéu. Petrópolis: Vozes, 1980.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização. Petrópolis: Vozes, 1977.

SCHWARCZ, L. M. As Barbas do Imperador. D. Pedro II, um monarca nos trópicos. Cia das Letras, 1998.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ARCASSA, Wesley de Souza, UNESP – Campus de Ourinhos, S.I. Disponível em: < <http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/2011-ensino%20e%20epistemologia/Wesley%20e%20Paulo.pdf>>. Acesso em: 10 de set de 2021

AS GUERRAS DA CONQUISTA (Depoentes: Ailton KRENAK e João Pacheco OLIVEIRA); Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Buriti Filmes. Co-Produção: TV Brasil. Brasil S.I. (Guerras do Brasil.doc T1:E1)

BRASIL – 05 de out. 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 13 de set, 2021

BRASIL ESCOLA, 2021. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/historia>>. Acesso em: 09 de set de 2021
Conceitos básicos sobre clima e tempo <http://w3.ufsm.br/labgeotec/images/pdf/tpico1.pdf>

DATA FOLHA-G1.Globo, 13 de jan de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>>. Acesso em: 13 de set de 2021

DURKHEIM, Émile. Friedrich Ratzel, Antropogéographie: Compte-rendu.1889. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/ratzel_anthropo_geographie/ratzel_anthropo_geo.html>. Acesso em 13 de abr de 2021

esporte.ig.com. 5 de jun. 2019. Disponível em:< <https://esporte.ig.com.br/futebol/2019-06-05/estudo-do-mit-coloca-pele-como-brasileiro-mais-conhecido-no-mundo-veja-o-top-10.html>>. Acesso em: 27 de set de 2021

FUNAI. O Brasil indígena(2010). Disponível em: <Http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibgeinfoescola.com/mamiferos/hominideos/>

INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS DE TEMPO E CLIMA Glauber Lopes Mariano Faculdade de Meteorologia Universidade Federal de Pelotas - https://wp.ufpel.edu.br/glaubermariano/files/2013/10/Unidade-I-Introdução_elementos_e_fatores.pdfjornaldebrasil.com.br/brasil/o-bom-e-velho-jeitinho-brasileiro/. Acesso em: 13 de set de 2021

JORNAL USP, 5 de abr. de 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/diferencas-eticas-entre-o-brasil-e-a-europa-se-mostram-no-cotidiano/xx>. Acesso em: 24 de set. de 2021.

LANGER, Johnni. Uma breve historiografia dos estudos brasileiros de religião nórdica medieval. Horizonte. Belo Horizonte, v. 14, n. 43, p. 909-936.

LIVINGSTONE, David. Environmental Determinism. In: AGNEW, John; LIVINGSTONE, David(eds.). The SAGE Handbook of Geographical Knowledge. Londres: SAGE, 2011

MUNDO EDUCAÇÃO, S.I. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/politica/como-funciona-sistema-politico-brasileiro.htm>. Acesso em: 13 de set de 2021

OLIVEIRA, C. T. F; MARTINS, P. E. M. A Hospitalidade e Cordialidade Brasileira: o Brasil percebido por estrangeiros. Revistas USP. São Paulo, Turismo em Análise, v.20, n.2, agosto 2009. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi_qafXoKDzAhWkq5UCHYhtDNkQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.article%2Fdownload%2F14181%2F15999%2F17159&usg=AOvVaw3OdobeswkCQPNHvhR9qB2y>. Acesso em: 27 de set de 2021.

PAIS ATENTOS – Rede Salesiana de Ensino, S.I. Disponível em: < <https://www.revistapaisatentos.com.br/auxiliadoranatal/artigo/quero-devo-posso-tres-perguntas-essenciais-pa-51>>. Acesso em: 13 de set de 2021

PAIVA, Jose Maria. TRANSMITINDO CULTURA: A CATEQUIZAÇÃO DOS ÍNDIOS DO BRASIL, 1549-1600 Revista Diálogo Educacional, vol. 1, núm. 2, jul/dez, 2000, pp. 1-22. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118252012>. Acesso em:

09 set.2021

PENA, Rodolfo F. Alves. "Friedrich Ratzel"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/friedrich-ratzel.htm>. Acesso em 13 de setembro de 2021

PENSADOR, S.I. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTI0ODIxMA/>. Acesso em: 13 de set de 20210

PEREIRA, Lydia da Veiga. Professora da USP especialista em genética. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/01/01/o-brasil-e-provavelmente-o-pais-com-maior-miscigenacao-do-mundo.htm>. Acesso em: 09 de set de 2021

RAÇA E ETNIA - <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/raca-etnia.htm>

REVISTA ESPAÇO E GEOGRAFIA. Portal Periódicos CAPES, c2021. Disponível em: <http://www.lsie.unb.br/espacoegeografia/index.php/espacoegeografia/article/view/781>>. Acesso em: 09 de set de 2020

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. "Raça e etnia"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/raca-etnia.htm>>. Acesso em: 25 de setembro de 2021

SOUSA, Rainer Gonçalves. "Os vikings na América"; Brasil Escola, S.I. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/os-vikings-na-america.htm>. Acesso em 28 de setembro de 2021
super.abril.com.br/saude/viva-a-lei-de-gerson/
super.abril.com.br/mundo-estranho/onde-ainda-se-pratica-poligamia-no-mundo/

SUPERINTERESSANTE, c2006. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/descobridores-do-novo-mundo/>>. Acesso em: 09 de set de 2021

SUPERINTERESSANTE, 31 ago 2005. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/a-cara-do-brasileiro/>> Acesso em: 09 de set de 2021

SUPERINTERESSANTE, 2005. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/a-cara-do-brasileiro/> Acesso em: 14 set 2021

Educação humana e ProfEPT: exemplos de intervenções na prática de ensino do IFPB através da formulação e aplicação de produtos educacionais

Human education and ProfEPT: examples of interventions in IFPB's teaching practice through the formulation and application of educational products

Jefferson Nascimento dos Anjos

Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
<http://lattes.cnpq.br/7234664648628763>

Rodrigo Fernandes da Silva

Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
<http://lattes.cnpq.br/4307896495801677>

Alysson André Régis Oliveira

Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
<http://lattes.cnpq.br/8563296773255741>

Emmanuelle Arnaud Almeida

Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
<http://lattes.cnpq.br/2523533774558212>

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.5

RESUMO

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) é o primeiro Mestrado profissional ofertado em rede nos institutos federais, com vagas tanto para servidores quanto para a comunidade em geral e tem como proposta o desenvolvimento e a melhoria do ensino pela união entre os variados campos do saber na educação e o universo do trabalho por meio da formação humana integral. O Programa visa criar, através da união entre ensino, pesquisa e extensão, mão-de-obra qualificada através da criação e aplicação de um produto educacional com foco na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com base nisto, apresentaremos um relato das experiências de pesquisa vividas por dois discentes do ProfEPT no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) - Campus João Pessoa-PB, através de suas experiências junto a turmas do Ensino Médio Integrado desde a elaboração de seus respectivos produtos educacionais, dentro dos componentes curriculares de Empreendedorismo e Língua Inglesa, até suas aplicações. Este trabalho foi constituído por meio de uma abordagem qualitativa, através de pesquisas documentais e bibliográficas e de experiências empíricas, que resultaram no levantamento de problemas e na busca de soluções. Estas foram amadurecidas ao longo das produções dissertativas derivadas da pós-graduação e seus resultados realçam a importância dos esforços contínuos para o aprimoramento metodológico dentro da formação humana integral, com vistas à superação das desigualdades sociais e a melhor compreensão do mundo pelos sujeitos.

Palavras-chave: formação integrada. empreendedorismo. língua inglesa.

ABSTRACT

The Master's Degree Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) is the first one offered in a network at Federal Institutes, with opportunities for both civil servants and the community in general, and its proposal is the development and improvement of education for the union between the various fields of knowledge in education and the world of work through integral human formation. The Program aims to create, through the union between teaching, research and extension, qualified labor through the creation and application of an educational product focused on Professional and Technological Education (PTE). Based on this, we will present an account of the research experiences lived by two ProfEPT students at the Federal Institute of Paraíba (IFPB) - Campus João Pessoa-PB, through their experiences with the Integrated High School classes since the development of their respective educational products, within the curricular components of Entrepreneurship and English Language, to their applications. This work was constituted through a qualitative approach, through documentary and bibliographic researches and empirical experiences, which resulted in the survey of problems and the search for solutions. These were matured throughout the dissertation productions derived from postgraduate studies and their results highlight the importance of continuous efforts for methodological improvement within integral human formation, with a view to overcoming social inequalities and a better understanding of the world by the subjects.

Keywords: integrated training. entrepreneurship. english language.

INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) foi fundado em 2017, com o propósito de prover – como o título do programa sugere – formação

profissional e tecnológica tanto para o corpo de profissionais que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) quanto a toda a comunidade de forma geral, além de desenvolver novos conhecimentos e saberes e fomentar a criação de produtos educacionais desenvolvidos por meio de pesquisa a serem utilizados tanto na produção acadêmica quanto no mundo do trabalho (IFES, 2019).

Atualmente, a RFEPCT oferta educação profissional e tecnológica ao longo de 562 unidades nas esferas básica, superior e profissional, com cursos em variadas modalidades e áreas do saber, desde o ensino médio até a pós-graduação, produzindo assim uma grande profusão de conhecimentos que é unificada e compartilhada para todos os Institutos Federais por meio de uma Rede, cuja malha cobre grande parte de todo o território do nosso país (op.cit.).

Em meio as produções acadêmicas e científicas desenvolvidas através do ProfEPT, destacamos neste trabalho a pesquisa de dois discentes realizadas no âmbito do IFPB, Campus João Pessoa-PB, desenvolvidos em dois componentes curriculares distintos, o Empreendedorismo e a Língua Inglesa. Estes trabalhos foram desenvolvidos com o objetivo de propor ações educativas práticas com base na formação humana integral, que é uma característica própria das práticas de ensino e aprendizagem que subjazem os Institutos Federais e sua atuação em Rede Nacional.

Com esta premissa estabelecida, os dois trabalhos aqui apresentados, primeiramente, propuseram-se a investigar as práticas educativas e realizar uma sondagem juntos aos sujeitos diretamente envolvidos (discentes e docentes) com os componentes curriculares anteriormente mencionados, bem como realizar uma análise acerca dos documentos norteadores, planos de ensino e planos de aula.

Cada qual em sua respectiva área, visamos aqui oferecer uma reflexão sobre o que tem sido praticado dentro de seus espaços de ensino-aprendizagem em relação ao que é proposto pela formação integrada própria dos Institutos Federais, bem como propor ações educativas dentro de uma perspectiva de educação humana integral, que visem solucionar problemas e/ou potencializar práticas educativas já existentes.

Durante as primeiras impressões obtidas através das investigações dos documentos relacionados aos processos de ensino dos componentes curriculares alvos das pesquisas aqui mencionadas, identificamos que os componentes Empreendedorismo e Língua Inglesa ainda partilham de abordagens metodológicas e concepções educacionais muito tradicionais quanto às suas estratégias de ensino-aprendizagem.

Tais impressões puderam ser parcialmente identificadas a partir dos levantamentos empíricos junto aos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (docentes e discentes) nos referidos componentes curriculares. Estes, involuntariamente, reproduziam falas e compactuavam trejeitos característicos de uma educação de concepção tradicional, fruto da ruptura entre ensino intelectual e ensino profissional que ainda persiste no sistema educacional brasileiro.

Esta ruptura outrora citada, não surgiu agora. A educação profissional no Brasil surgiu em meio a uma dualidade estrutural, ao fazer distinção entre a educação profissional e a educação propedêutica, sendo esta última voltada à educação intelectual, que somente era ofertada às elites sociais. Sobre esse aspecto, temos a seguinte afirmação:

Criada sob esse estigma, a Rede instituiu formalmente a ‘dualidade estrutural’ da educação brasileira, caracterizada pela oferta de uma ‘formação’ mínima para a parcela da população que vive do trabalho (formação resumida apenas aos conhecimentos necessários para a realização de um ofício exigido pelos empregadores do mercado de trabalho), em oposição a uma formação intelectual, de caráter propedêutico, ofertada nas escolas não profissionais e destinada aos que ingressariam no mercado de trabalho apenas após a conclusão dos seus estudos, normalmente, do Ensino Superior (BEZERRA, 2017, p.56).

O ProfEPT nasce justamente da necessidade de rompimento com esta dualidade histórica da educação brasileira, realizando, portanto, uma reflexão acerca daquilo que tem sido produzido e executado nos espaços formativos dos IFs, confrontando as práticas educativas dualistas em detrimento de práticas educativas de formação humana e integral, conforme disposto nos recentes documentos norteadores da educação brasileira.

Partimos então da identificação desta problemática comum, em busca de alternativas que busquem fazer com os processos educativos se tornem mais coerentes com a proposta curricular da atualidade, com vistas à uma educação mais humana e integral.

Traremos, portanto, relatos sobre as experiências encontradas durante as pesquisas realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito de abranger o debate sobre a necessidade de superação do sistema dualista da educação brasileira, bem como de demonstrar a eficácia e a necessidade de expansão e investimento do aperfeiçoamento profissional dos agentes educacionais, sejam estes docentes ou técnicos, através de programas de pós-graduação e dentro de uma perspectiva de educação humana e integral, unindo ensino, pesquisa, extensão e trabalho.

EDUCAÇÃO HUMANA, INTEGRAL OU OMNILATERAL E A EPT: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, homologada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), reestabeleceu as diretrizes da educação nacional, incluindo o trabalho como elemento final no processo de ensino e aprendizagem. O art.1º, § 2º desta referida lei diz que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996). Esta nova LDB vinha com o intuito de desmontar a dualidade existente na educação básica brasileira, retirando da educação a finalidade de formar ora para o exercício do trabalho, através dos cursos técnicos, ora para a convivência em sociedade, através dos cursos propedêuticos.

É certo que este encaminhamento surgiu de um longo percurso, que surgiu desde o surgimento da EPT no Brasil, onde por intermédio do extinto Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, a Educação Profissional, torna-se uma modalidade destinada a proporcionar a seus ingressantes (inicialmente a alunos do sexo masculino, entre 10 e 13 anos), desvalidos de sorte e de fortuna, uma ocupação (BEZERRA, 2017), ofertando-lhes cursos, como marcenaria, carpintaria e sapataria, entre outros.

A Lei nº 11.741, de 16/07/2008, alterou os artigos 37, 39, 41 e 42, além de revogar os parágrafos 2º e 4º do artigo 36 e o parágrafo único do artigo 41 da LDB 9394/9, criando a seção “IV-A – da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, incorporando a EPT na LDB e objeti-

vando, de forma clara, as diretrizes da mesma.

Ainda em 2008, surgiram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando os CEFETs em Institutos Federais. Os IFs surgiram equiparados às Universidades Federais, mas com a diferença de se tratar de instituições de ensino que iriam além da oferta de educação superior, mas também ofertantes de educação básica e profissional, de caráter pluricurricular e em multicampi.

Os IFs surgiram com a proposta de trazer uma educação politécnica e integrada, não apenas por herdar a concepção de ensino integrado dos antigos CEFETs (BEZERRA, 2017), mas também pelas diretrizes que criaram tais Institutos, com o objetivo de não somente atender às demandas de mercado, mas, acima de tudo, formar cidadãos sob uma perspectiva integrada, fazendo um entrelaçamento entre educação profissionalizante e educação propedêutica.

Contudo, é preciso que fiquemos atentos às tentativas de desconstrução dos avanços até aqui conquistados. Não podemos baixar a guarda para aqueles que tentam suprir os interesses do capital e formar cidadãos alienados ou simplesmente “adestrados e embrutecidos”, como nos alerta Bezerra (2017).

A educação profissional passou por diversas transformações desde sua gênese. Tais transformações foram fruto de momentos econômicos de cada ciclo envolvido. De início, tem um caráter mais assistencial, e isso gera um dualismo com a educação propedêutica, dualidade essa que, ainda hoje, procura-se quebrar.

A partir da LDB 9394/96, busca-se sistematizar a modalidade de Educação Profissional e estreitar laços com o Ensino Médio; diversas leis e decretos foram criados e sancionados até que chegasse aos dias atuais, buscando a EPT uma educação integral aos seus discentes.

Nos dias atuais, a EPT vem buscando traçar estratégias para levar aos educandos uma educação de caráter emancipador, não apenas tecnicista, como em outros momentos de sua história. Esta educação, transformadora e omnilateral, não se restringe apenas aos muros dos Institutos Federais, ela quebra barreiras e se expande por outros lugares onde a educação acontece.

O EMPREENDEDORISMO SOCIAL NA EPT: PRÁTICAS EDUCATIVAS NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO HUMANA, INTEGRAL OU OMNILATERAL

Vimos que a LDB 9393/96, trouxe alterações significativas, alterando as finalidades da educação brasileira, na tentativa de estreitar os laços entre a educação profissional e tecnológica como a educação propedêutica, intelectual. A principal mudança, consiste em atrelar à educação um viés de formação humano, integral ou omnilateral, formando o sujeito não somente para o trabalho, mas para a convivência em sociedade.

Dentre essas tentativas de inserção social nos cursos, em particular nos cursos da EPT, surgem diversos componentes curriculares que buscam realizar essa ponte entre o profissional e o social. Os currículos são reformulados e se buscou adequação rápida as propostas apresentadas pela nova Lei.

Contudo, as coisas não acontecem da noite para o dia e estas mudanças acabaram por

ter um aspecto genérico. Sobre isto, Ciavatta e Ramos (2012, p.30) fazem as seguintes considerações:

No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não formais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo.

A flexibilidade citada por Ciavatta e Ramos (2012, p.30) não era, anteriormente, sinônimo de pluralidade ou diversidade nos conhecimentos, tratava-se apenas de mais uma ferramenta de fragmentação escolar, “centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional”.

Esta flexibilidade nos currículos da EPT “[...] proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego [...]” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 30).

Esta forma genérica de flexibilização dos currículos dos cursos da EPT pôde ser vista na análise realizada nos planos de curso dos componentes curriculares voltados a ensino de empreendedorismo dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFPB, campus João Pessoa-PB.

Foram analisados os currículos dos nove cursos integrados do campus, destes, um dos cursos não oferecia o componente curricular (instrumento musical) e os demais, quatro não disponibilizavam o plano de curso no portal do estudante em outubro de 2021 e outros quatro disponibilizavam.

Ao aprofundar as análises sobre os planos de curso dos componentes curriculares voltados ao ensino empreendedor, constatamos que estes traziam uma abordagem bastante ligada ao empreendedorismo comum, neoliberal, onde o desenvolvimento individual se sobressai ao coletivo, tendo como principal objetivo o lucro do indivíduo.

Mas qual seriam os problemas encontrados nesses currículos dos componentes curriculares voltados ao empreendedorismo neoliberal? Do ponto de vista metodológico, nenhum. A problemática consiste na controvérsia que pode ser gerada a partir dos conceitos de empreendedorismo neoliberal.

Esteves (2011) conceitua o empreendedorismo como uma alternativa controversa de superação das mazelas do desemprego, apontando para grandes problemas que surgem da atividade empreendedora, tais como o foco na individualização das atividades, onde

[...] a subjetividade pessoal tem valor decisivo para o empreendedor e é de responsabilidade individual qualquer acontecimento no percurso do seu negócio, o que reforça a noção de desemprego vinculada à falha individual do trabalhador, sem levar em conta a realidade contraditória e historicamente produzida (p. 239-240)

O autor ainda aponta uma tentativa de romantização da atividade empreendedora pelo meio empresarial, com “o intuito de convencimento do trabalho informal enquanto alternativa social” (ESTEVES, 2011, p. 238).

Podemos então concluir que

O empreendedorismo nada mais é do que um desdobramento da ideologia neoliberal que prega a liberação da economia e a quebra da regulamentação social. A figura do empreendedor foi fundamental na instituição do próprio capitalismo e, retomada agora, reinsere neste modelo o espírito empreendedor que comporta em si uma posição muito sedutora, que conta com a figura do empresário, inovadora, criativa e capaz de prover por si, independentemente das regulações do mercado (ESTEVES, 2011, p.240).

Esteves (2011) ainda atenta para as armadilhas trazidas pelo discurso sedutor neoliberal sobre o empreendedorismo, que trata sobre a independência financeira, o crescimento individual e a desvinculação das amarras do trabalho assalariado por parte dos indivíduos, mas que mascara um cenário de desregulação social das relações de trabalho dentro do sistema capitalista, o que leva a precarização das condições de trabalho e a perda de direitos dos trabalhadores em detrimentos às liberdades comerciais.

Dentro deste cenário, Esteves (2011, p. 242-243) nos confronta com a seguinte problematização:

[...] de que forma o conceito de empreendedorismo, revestido, conforme foi apresentado até o momento, de características que nada mais fazem do que adequar, acomodar e conformar os trabalhadores e trabalhadoras às novas formas de organização do trabalho que incluem sua precarização e a ausência de direitos sociais, pode ser subvertido e atuar como princípio norteador da resistência a essa precarização?

A resposta para tal problemática pode estar relacionada com advento do empreendedorismo social, que “surge como um paradigma emergente de um novo modelo de desenvolvimento, que inclua os aspectos humano, social e econômico, e que seja, portanto, sustentável” (ESTEVES, 2011, p. 244).

O empreendedorismo social emerge da necessidade coletiva “como a liderança capaz de reunir recursos individuais, privados e coletivos para viabilizar o desenvolvimento e a implantação de soluções aos problemas sociais crônicos” (BOSE, 2012, p. 35), sendo esta uma ferramenta de emancipação dos sujeitos, como também uma forma de enfrentamento da pobreza e dos problemas sociais no contexto do mundo capitalista.

Observando essa lacuna nos planos de ensino dos componentes de empreendedorismo, realizamos a proposta de inserção da temática do empreendedorismo social nos mesmos, através de ações educativas práticas.

Visto o caráter pandêmico que enfrentamos em 2021, produzimos um produto educacional que fosse flexível e adaptável ao momento sanitário. Foi neste momento que surgiram as oficinas temáticas sobre empreendedorismo social, dentro de uma concepção de educação humana, integral ou omnilateral.

Estas oficinas, foram escolhidos por consistirem em um produto educacional acessível, reutilizável, durável, de fácil manutenção e adaptação, podendo adequar-se aos mais diferentes espaços e situações, seja em ambientes físicos ou virtuais, nos espaços formais ou não formais de educação.

Toda a formatação surgiu das concepções coletadas junto aos discentes que cursariam o componente curricular de empreendedorismo no período subsequente, assim, conseguimos captar as impressões, necessidades e expectativas dos mesmos para com o curso, trazendo

uma experiência exitosa.

As oficinas foram planejadas e ministradas com o apoio da docente responsável pelo componente curricular e se desenvolveram através de plataforma de vídeo, evitando assim o contato direto entre os sujeitos envolvidos.

Podemos afirmar que os objetivos propostos com a criação das oficinas foram alcançados, pois, através delas pudemos oportunizar uma educação humana, integral ou omnilateral de caráter social, onde os discentes puderam compreender que o empreendedorismo não se resume à busca pelo lucro (apenas), mas também pode gerar (além do lucro) benefícios para a sociedade.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EPT: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL FRENTE ÀS ATUAIS DEMANDAS SOCIAIS

O trabalho, intitulado “O uso da webpage e organização de conteúdos digitais como suporte ao ensino de língua inglesa no ensino médio integrado”, trata sobre a globalização e as mudanças céleres por ela causadas no mercado de trabalho e nas interações sociais cada dia mais midiaticizadas, que acabam por suscitar o debate sobre a necessidade da língua inglesa, que atualmente é a língua franca utilizada para as interações de nível mundial. O crescimento desta demanda levanta também um debate sobre o que vem sendo ofertado no ensino de língua inglesa dentro dos Institutos Federais, em comparação ao que é proposto pelos documentos norteadores, neste caso a Base Nacional Comum Curricular, ou BNCC.

Durante as leituras de pesquisa iniciais deste trabalho, foram as ponderações de Bezerra e Jovanovic (2014, 2015) que, ao analisarem os documentos norteadores e planos de disciplina voltados para o ensino de língua inglesa de grande parte dos Institutos Federais da Rede em todos o país, detectaram que as propostas de ensino deste componente curricular tinham pouco alinhamento com o que é proposto como educação integrada, de acordo com o que se encontra planejado nos documentos institucionais.

Ao ponderar sobre a questão levantada pelo trabalho dos pesquisadores citados, tomamos a decisão de investigar o direcionamento do IFPB Campus Campina Grande em relação ao ensino de língua inglesa dentro do Curso Técnico Integrado em Petróleo e Gás. A escolha por este curso foi feita tendo em vista a importância e o impacto que o petróleo tem em produzir grandes discussões geopolíticas atualmente sobre a produção de energia sendo, portanto, o ensino do componente língua inglesa de grande importância para a participação efetiva nestes debates a nível mundial.

Tendo como referência a BNCC e os Campos de Atuação Social dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, fizemos duas investigações: (a) uma análise sobre o plano de disciplina Língua Inglesa I contido no Plano Pedagógico do curso escolhido, e (b) a aplicação de um questionário com os professores de língua inglesa que atuam dentro do Campus Campina Grande sobre suas experiências profissionais e práticas de sala de aula.

No primeiro momento, analisamos o plano de disciplina de língua inglesa a partir do que se encontra disposto nos Campos de Atuação Social já mencionados. Segundo o documento, estes campos

“[...] visam à participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum” (BRASIL, 2017, p. 488).

Os Campos de Atuação Social são divididos em cinco: Vida Pessoal, Práticas de Estudo e Pesquisa, Jornalístico-Midiático, Vida Pública e Artístico. Mediado pelos critérios contidos em cada um deles, submetemos então o Plano de Disciplina Língua Inglesa I a um escrutínio. De forma geral, o que é verificado na análise, é a predominância de características relacionadas ao Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, enquanto os demais Campos deixam a desejar em serem abordados. Tal observação explicita um plano de disciplina cujo objetivo predominante é o desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais, com características pouco próximas daquilo que é desejado pela BNCC ao defender o uso de práticas multimodais no ensino das linguagens.

Esse tipo de proposta é um contraponto ao que é defendido pelas práticas multimodais, que propõem a superação dos usos da linguagem estritamente formais, restritas ao universo do livro e do papel impresso, e que desconsideram a variedade cultural como um elemento a ser contemplado dentro do ensino e da aprendizagem (CAZDEN *et al.*, 1996).

No segundo momento, verificamos então a atuação dos professores de língua inglesa do Curso Técnico Integrado em Petróleo e Gás do IFPB Campus Campina Grande. Por meio de um questionário, coletamos informações variadas sobre suas experiências profissionais no campus no tocante aos seguintes itens: formação continuada, planejamento do componente curricular, importância dos documentos norteadores, recursos didáticos utilizados em suas práticas, envolvimento da gestão escolar e estímulos a inovação em suas práticas de sala.

A análise desses relatos nos leva a conclusão da existência de um desencontro tanto na proposta do Plano de Disciplina Língua Inglesa I, quanto na oferta de ensino-aprendizagem de língua inglesa do Campus Campina Grande por parte dos educadores, de acordo com o esperado pela BNCC em seus Campos de Atuação. Logo, o que se detecta no direcionamento do Campus Campina Grande, é a necessidade indispensável de uma formação continuada à profissionalização destes educadores alinhada as propostas de formação integral fundantes dos IFs, que possam fazer frente às novas exigências educacionais insurgentes em meio as intensas transformações sociais vividas em nossa sociedade (LIBÂNEO, 2018).

Com a identificação destes desencontros entre o que é dito pelos documentos norteadores e o que é posto em prática para o ensino de língua inglesa, criamos o Portal Omniensino, uma webpage criada com o propósito de organizar conteúdos digitais educativos em língua inglesa pertinentes ao Curso de Petróleo e Gás do Campus Campina Grande, e apresentar novas ferramentas educativas digitais, sites e outros conteúdos variados que sirvam de auxílio para que estes professores possam repensar suas práticas profissionais para o ensino de língua inglesa, com vias de aproximá-los da formação integrada desejada pelos IFs e pelos documentos norteadores.

Além do distanciamento social imposto pela pandemia, acreditamos que a produção de conteúdos digitais é oportuna pela facilidade de armazenar, sistematizar e disseminar conteúdo desta natureza tanto para os profissionais que atuam no Campus Campina Grande, como para quaisquer outros interessados no assunto, de forma gratuita e inclusiva por meio das interfaces digitais, e com isso contribuir para uma oferta de ensino de língua inglesa à altura das demandas

atuais para as classes trabalhadoras, que são menos favorecidas e que dependem da educação pública.

Este trabalho de pesquisa teve seu andamento final concluído, porém ainda precisa passar pelo processo de defesa final. Portanto, este estudo abrange apenas uma parte da dissertação produzida, mas que em breve estará disponível para a apreciação coletiva após as avaliações e correções posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas aqui descritas, embora pertencentes a campos distintos do conhecimento, identificam a necessidade comum de continuar em seus esforços de pesquisa sobre aquilo que é proposto pelos documentos e planejamentos dos espaços de ensino e aprendizagem dos Institutos Federais, que é a busca por ofertar melhorias de ensino para todas as áreas do conhecimento.

Para alcançar tal feito, precisamos reconhecer a importância do ProfEPT nesta busca, ao promover engajamento entre a Rede de nível nacional na luta por melhorias em nossos espaços de pesquisa e produção acadêmica, para que assim possamos de fato ser capazes de transformar o nosso modelo educacional calcado em um modelo dualista e excludente, para outra proposta que seja inclusiva e múltipla em suas ofertas dentro da formação integral, emancipadora e omnilateral, intrínsecas a Rede de Institutos Federais em todo o país.

É preciso perseverar na busca pela capacitação profissional dos profissionais e na melhoria das produções científicas dentro dos Institutos Federais. Só assim, poderemos contribuir de forma substancial para o desmanche das desigualdades de acesso a educação em nosso país para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, D. S.; JOVANOVIĆ, A. Ensino de língua estrangeira e ensino médio (integrado): sob a mira(gem) da formação omnilateral e politécnica. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v.13, n.1, 2014.

BEZERRA, D. S.; JOVANOVIĆ, A. Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des)encontros no ensino médio, integrado ao técnico. *Revista Conjectura*, v. 20, n. 1, jan./abr. 2015.

BEZERRA, I.C. Curso técnico integrado ao ensino médio em instrumentos musicais do IFPB: reflexões a partir dos perfis discentes e institucional. 526 f. Tese (Doutorado em música) Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: Ago 2020.

_____. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20. set. 2020.

_____. Ministério da Educação. O ProfEPT. Brasília, 2019. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/sobreprofept> Acesso em: 28 out. 2021.

BOSE, M. Empreendedorismo social e promoção do desenvolvimento local. 2012. 128 f. Tese (Doutorado em Administração) Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAZDEN *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. EUA: Harvard Educational Review, 1996. Vol. 66, No. 1, pp. 60-93. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Retratos da Escola, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

ESTEVES, A.G. Economia solidária e Empreendedorismo Social: perspectivas de inclusão social pelo trabalho. O Social em Questão. Ano XIV, n. 25/26, p. 237-260, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de externar nossa gratidão a todo o corpo institucional do IFPB Campus João Pessoa pela oportunidade e apoio na realização desta pesquisa. A sensibilidade do corpo de docentes e a parceria dos colegas discentes fizeram toda a diferença para o êxito deste trabalho. A isso, somos muito gratos.

As manifestações de agressividade infantil no ambiente escolar

Adriana Maria de Souza Monteiro

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

Aurelania Maria de Carvalho Menezes

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.6

RESUMO

Essa pesquisa é relevante porque procurou conhecer um dos comportamentos considerado problema dentro das escolas e tem preocupado a educação infantil. Buscou através de seus muitos conceitos, entender os tipos de agressões e o perfil do agressor. O comportamento agressivo na infância tem estimulado diversos estudos para entender as causas e o porquê de tal manifestação no início da vida. Pretendeu-se analisar as atitudes dos educadores no trato com o aluno agressivo e de que forma ele inibe tal comportamento. Salienta a importância da parceria entre professor e família e a necessidade de usar a autoridade quando preciso, mas sem deixar a afetividade, cada um dos sentimentos pode e deve fazer parte das interações onde a família e o professor faça parte. No aspecto geral, objetivou-se compreender as várias razões que levam uma criança a agir com agressividade no âmbito escolar e desenvolver maneiras adequadas de atender a cada tipo de manifestação agressiva. A agressão seja ela física ou moral consiste em desestabilizar o indivíduo e assim caracterizá-lo como um ser desequilibrado perante a sociedade. Na vida escolar os alunos do ensino infantil estão passando por um processo de mudanças nos seus aspectos físicos e psicológicos e isso faz com que elas fiquem mais nervosas, levando a criança a desenvolver uma forma mais agressiva em sala de aula. Essa pesquisa estuda a maneira mais fácil de inserir essas crianças em uma sociedade através de uma nova forma de ensino onde o aluno ouve e é ouvido com a motivação não apenas dos pais, mas em conjunto com a escola e a sociedade e assim fazer da sala de aula um ambiente agradável para conviver. A pesquisa foi bibliográfica e descritiva, embasada nos escritos de teóricos, como: Bertão (2004), Ramirez (2001), Peres (2015), Lovera (2008), Dias (2014), Bandura (1999) e outros.

Palavras-chave: afetividade. agressividade. comportamento. manifestação.

INTRODUÇÃO

A agressividade é um comportamento com várias faces e por ser atual, esse trabalho levanta uma questão urgente: quais seriam as principais causas das manifestações de agressividade de uma criança no ambiente escolar? E de que forma um professor pode trabalhar com alunos que agem com agressividade? Sendo assim, levantou-se questionamentos a respeito do problema e assim, compreender as várias razões que levam uma criança a agir com agressividade no âmbito escolar, se é reflexo de acontecimentos domésticos, ou de outras causas emocionais.

A agressão desestabiliza qualquer pessoa, sendo ou não criança. Então, buscar formas de reverter essa questão tem sido o alvo de muitos profissionais e também de muitas famílias. Essa pesquisa estuda a maneira mais fácil de inserir essas crianças em uma sociedade através de novos métodos de ensino onde o aluno ouve e é ouvido com a motivação não apenas dos pais, mas em conjunto com a escola e a sociedade e assim fazer da sala de aula um ambiente agradável para conviver .

O presente trabalho é de natureza qualitativa e foi elaborado através de elementos de pesquisa bibliográficas, por meio de livros, revistas e sites que deram um vasto suporte, favorecendo a obtenção de muitas respostas sobre a realidade vivenciada por diversas escolas, sendo cada vez mais comum acontecer dentro do universo infantil.

CONCEITO DE AGRESSIVIDADE

Segundo o Dicionário Aurélio (Internet), a “agressividade” é definida como “Qualidade do que é agressivo; combatividade.”

Para Bertão (2004) a agressividade é essencial na sobrevivência, desenvolvimento, defesa e adaptação dos indivíduos. A autora considera a agressividade como um elemento protetor que possibilita a construção de um espaço interno, promovendo a diferenciação entre o Eu e o Outro, bem como a criação de vínculos.

Sendo assim, a manifestação do comportamento agressivo é totalmente comum nos primeiros anos de vida da criança. Na infância, é muito comum acontecer e é uma atitude que as crianças utilizam para chamar a atenção, querem ser o foco. Elas reagem assim quando estão à frente de algo que se sintam fragilizadas e totalmente inseguras. Na fase adulta, a agressividade é uma reação a fatos que geralmente incitam à disputa ou determinados sentimentos.

Tipos de agressão

Existem muitos tipos de agressão e muitos deles são praticados dentro da sala de aula, porém, o mais comum dentre eles é o bullying, que consiste em apelidos cheios de maldades e com a nítida intenção de humilhar e constranger.

Para Costa e Vale, (1998); Ramirez, (2001):

Os comportamentos agressivos, particularmente nas escolas, são uma temática que cada vez mais preocupa a sociedade, principalmente pela amplitude que tem alcançado. Impõe-se, então, a questão: terá a agressividade aumentado em proporções alarmantes, ou ter-nos-emos nós tornado mais sensíveis face à sua maior visibilidade social? (COSTA e VALE, 1998; RAMIREZ, 2001).

Não somente o espaço escolar, mas a sociedade inteira sofre com as agressões, principalmente porque o agressor é um cidadão que merece ser escutado e ajudado.

Essa forma de agressão é praticada por um ou mais agressores e a vítima sempre é alguém mais fraco. Os três tipos mais frequentes entre alunos em sala de aula são: Verbal: o agressor faz uso de apelidos e costuma cochichar, discrimina o outro pela raça e cor de pele, também intimida e amedronta, provoca e xinga suas vítimas; Física: costuma bater, empurrar, beliscar, chutar, ou até mesmo cuspir em suas vítimas; Social: gosta de espalhar rumores contra à respeito da vítima, sente prazer em isolá-la de grupo, assim como constranger dentro ou fora da escola.

Perfil do agressor

O perfil do agressor sempre é o do valentão da turma. É autoritário, ameaçador, cruel e arrogante, o contrário do perfil da vítima que é alguém tímida com baixa auto-estima e dificuldade de aprendizado e de relacionamento ou também pouco sociável. Todos os tipos de agressividade trazem consequências graves não apenas para as vítimas, mas também para o agressor e sua família assim como para a sociedade em geral.

Sobre a motivação para a prática da agressão Ramirez (2001) compreende que:

O que parece motivar os agressores é o desejo de intimidação e de domínio, aliado ao abuso de poder. De um modo geral, adotam uma atitude tirânica, perseguindo e oprimindo um colega de modo repetitivo, tornando-o sua vítima habitual. Este fenômeno pode assumir diversas formas, nomeadamente verbal (insultos, alcunhas, ameaças,...), física (roubar, danificar objetos, ataque físico,...) e indireta (exclusão social e divulgar rumores pejorativos) (Ramirez, 2001).

Percebe-se que o agressor quer ser o centro das atenções e ele consegue efetivar tal desejo subjugando pessoas que demonstram fragilidade. Não é difícil encontrar pessoas frágeis e elas são facilmente intimidadas.

Ramirez (2001) ainda observa que se trata de uma experiência traumática marcante, havendo danos físicos e morais, associados a tensão nervosa, dores de cabeça e estômago, crises de ansiedade e pesadelos.

Por outro lado, deve-se observar que o agressor mesmo com um perfil de violento ele também é vítima de si próprio pôs o agressor sofre com a baixa auto estima, falta de confiança e tem dificuldade de viver em sociedade, além de não conseguir emprego com facilidade, ver maldade em tudo e se sente o maioral diante de sua vítima.

Os primeiros sinais de uma criança que manifesta ser vítima de agressão no ambiente escolar é: choro sem motivos aparente, raiva e irritação depressão, mudança brusca de comportamento, complexo de inferioridade, desejo de não ir ou de abandonar a escola baixa autoimagem e baixa autoestima.

Muitos pais querem tirar satisfações quando sabem que seu filho sofreu algum tipo de agressão e chegam a procurar os pais da criança agressora. Mas devem esquecer, que estão lidando com crianças e que estas estão tentando se manifestar de alguma forma. Muitos pais, até ensinam seu filho a revidar. Ainda conforme Peres (2015), tal ensinamento é a pior das lições:

Os pais de uma criança agredida precisam ser mais maduros e entender que os filhos estão conhecendo algo que vão encontrar na vida. Claro que protegemos e orientamos sempre uma criança. Mas não dá para achar que nada de desagradável irá acontecer com eles. É coerente tolerar e defender em medidas razoáveis. Seu filho levou uma mordida, mas não precisa ser a vítima passiva. É um bom momento de ele começar a aprender que existem maneiras de se defender sem que tenha de se tornar uma criança agressiva também. E terá a chance, inclusive, de mostrar isso ao amigo agressor. “. (PERES, 2015).

Com isso, entende-se que não é correto ensinar a revidar e sim, a melhor saída é ensiná-lo a se defender, o que não significa atacar de volta, mas não permitir a agressão.

Mas deve-se analisar que nem sempre a criança é vítima, ela também pode ser o agressor. E vale ressaltar que nem sempre as agressões acontecem como bullying, elas se manifestam por impaciência, insatisfação, falta de atenção, de afeto, conflitos domésticos, entre outros tantos motivos.

A família pode estar incentivando, inconscientemente, a agressividade na criança, isso pode acontecer ao imitar certas atitudes do adulto, por exemplo, e quando não são repreendidos. Peres (2015) relaciona algumas atitudes:

“Se o pai dirige de maneira violenta, xingando e fechando os outros carros, esse é o modelo de masculinidade que o filho vai receber. Uma família mais agressiva, com pais muito bravos, virulentos em suas palavras, transmite esse modo de funcionamento aos filhos. Fica natural se comportar dessa maneira“. (PERES, 2015).

Muitos pais têm recorrido a médicos e psicólogos para entender o comportamento agressivo de seus filhos. Cada vez mais crianças tem apresentado agressividade no dia a dia, dentro do contexto familiar e dentro das salas de aulas.

Sendo assim, é inevitável que haja uma grande preocupação social com esse quadro, principalmente pelo fato de muitos pais não saberem lidar com a situação e que pelo fato de serem crianças, os pais não sabem controlar as birras e eles mesmos terminam sendo agredidos pelos pequenos.

É importante que os pais busquem soluções ou tratamento para o comportamento agressivo ainda na infância, pois a chance de se arrastar para a adolescência é grande, acarretando diversos tipos de transtornos que impossibilite uma interação familiar e escolar saudável.

A manifestação da agressividade na infância

Muitos pesquisadores escreveram e escrevem sobre a agressividade, haja vista ser um tema em evidência nos lares e nos espaços educacionais. Muitos destes estudos concordam que a agressividade sujeita-se às influências inatas ou instintivas, e outras pesquisas dizem que é um comportamento aprendido.

Tais concepções, confirma o pensamento a consideração de Silva *et al.* (2015) quando diz que existe uma recorrente discordância nos estudos ao falar sobre os comportamentos agressivos no ser humano.

Sobre ser um comportamento inato, Gagliotto; Berté e Vale (2012) falam que:

Ao nascer, a criança chora e grita, esse é o primeiro sinal da sua agressividade. Normalmente, as crianças apresentam comportamento agressivo frente a situações que as rodeiam, são comportamentos que não necessariamente vise prejudicar ou violentar alguém, podendo simplesmente ser uma manifestação ou medo por alguma situação e assim reagir de forma agressiva, sem a intenção de machucar. (GAGLIOTTO; BERTÉ e VALE, 2012).

Lovera (2008) compartilha da mesma posição e define a agressividade como manifestações iniciais da vida da criança. O impulso agressivo evolui de acordo com a estrutura psíquica e de personalidade, nas diferentes fases do desenvolvimento do sujeito, e vai atingindo diferentes graus de expressão. Conclui-se então, que Lovera (2008) acredita que a infância é uma fase onde aparecem inúmeros recursos físicos de descontentamento e que são expressos com algumas atitudes, como chutar, morder, arranhar e puxar cabelos. Assim, à medida que desenvolve a linguagem, os comportamentos agressivos também crescem de formas distintas, a criança pode ser hostil como uma forma de se adaptar ao mundo.

A agressividade está sujeita a múltiplos fatores, pois “a despeito da multiplicidade de fatores envolvidos na conduta agressiva (biológicos, psicológicos, ambientais, socioculturais), ela só ganha sentido se localizada em quadros socioculturais específicos” (SILVA, 2015, p.132).

Para a sociedade, estes comportamentos são inaceitáveis, pois foge do tolerável, sendo preciso muitas vezes ser escondido e por ser ocultado, muitos não buscam tratamento, causando transtornos na fase adulta e comportamentos antissociais na fase da adolescência.

Para Dias (2014) a Teoria Etológica apresenta semelhança com os comportamentos dos animais e defende a agressividade como inata, e visa prevenir e proteger-se. O que diverge da

Psicanálise, pois para Freud, a agressividade é destrutiva. Lorenz (1973 *apud* DIAS, 2014) diz que é natural do ser humano, uma questão de sobrevivência e de seleção de espécie e que deve ser liberada para impedir distúrbios sociais.

Para o Behaviorismo, a agressividade é defendida por Dollard *et al.* (1939 *apud* DIAS, 2014) a agressão é uma forma de reagir à frustração, uma resposta ao sentimento de raiva, frustrações e outros estados emocionais do sujeito, desencadeados por fatores externos.

Na modelagem, conceito de Bandura (1999 *apud* DIAS, 2014) diz que:

A agressividade é a aprendizagem de um comportamento a partir da observação de modelos. O comportamento agressivo é socialmente aprendido, e não está ligado nem a sentimentos inatos nem a frustrações, raiva ou ira. (ALBERT BANDURA, 1999 *apud* DIAS, 2014).

Bandura (1999) rejeita a ideia do inatismo, a criança não nasce com comportamento agressivo, mas que se aprende a partir do que é visto ao seu redor, ou seja, através do comportamento de outras pessoas.

Ribeiro (2008) concorda com a teoria Bandura, e diz que atualmente é dada a criança, um sujeito ainda em desenvolvimento, o poder de selecionar, escolher o que consome. Nos estudos feitos por Velez (2010 *apud* DIAS, 2014) verificou-se que, em 70% das experiências realizadas, assistir a filmes violentos fez aumentar consideravelmente a agressividade nas crianças e que a violência doméstica, os comportamentos agressivos de familiares, influenciam o para a aprendizagem de tal comportamento.

Constata-se que, devidos as muitas abordagens teóricas, há uma certa dificuldade de conceituar o comportamento agressivo, mas é fato que muitos estudos sobre o tema, o consideram impactantes para os envolvidos. Ainda não existe uma resposta concreta sobre que os principais fatores responsáveis agressividade. O comportamento agressivo é complexo, com variáveis internas e contextuais, que se comunicam ao longo do desenvolvimento da criança.

Para Dias (2014):

A agressividade está presente no indivíduo desde as fases mais precoces, sendo um dos fatores que intervém no seu crescimento e na estruturação da sua personalidade, sendo necessária à sua sobrevivência, desenvolvimento e adaptação. Por estes motivos é normal que a criança manifeste impulsos agressivos adaptativos, os quais se revelam desde o nascimento e que vão, progressivamente, diminuindo à medida que a criança interioriza normas familiares, escolares e sociais. Todavia, a agressividade também pode desenvolver-se de forma anormal, encerrando uma conotação negativa e não adaptativa. (DIAS, 2014, p. 69)

Em se tratando de agressividade intencional como estratégia para resolver conflitos e situações de estresse, ela é vista com conotação negativa e nesse contexto, assume sua natureza psicopatológica, vista assim por (LOVERA, 2009; MARTINS, 2009 *apud* DIAS, 2014; WEBSTER-STRATTON, 2005; VELEZ, 2010 *apud* DIAS, 2014). Lochman (2003) contribui com os referidos autores quando verifica que as crianças com três anos são mais desafiadoras e desobedientes.

A agressividade durante a infância e a adolescência tem se apresentado como relativamente estável, mas preocupante, pois tem se revelado mais sólido quando é comparado com outros padrões comportamentais, também revela que a agressividade crônica na infância é o maior preceptor comportamental de dificuldade de ajustamento social e emocional na idade adulta.

Webster-Stratton (2005) afirma que:

[...] o melhor preditor da agressividade aos 19 anos de idade é ser-se agressivo aos 8 anos". Existindo, portanto, uma relação de riscos entre crianças que apresentaram comportamentos agressivos não adaptativos e futuros adolescentes e adultos com problema de desadaptação social. Infelizmente, projeções recentes sugerem que a proporção de crianças que necessitam de serviços profissionais devido a comportamentos agressivos e que realmente os recebem fica abaixo de 10% no caso de crianças em idade escolar (essa proporção é ainda menor no caso de crianças em idade pré-escolar); e menos de 50% desse grupo é alvo de intervenções empiricamente validadas. (WEBSTER-STRATTON, 2005)

Como já demonstrado, a agressividade na infância pode ser decorrente de fatores internos e externos, podem ser relacionados e influenciados à família, aos professores na escola e também por um colega. É certo dizer que, lamentavelmente, quando a criança é exposta a fatores de risco, contribui-se para que se comportem agressivamente.

O comportamento agressivo se apresenta de muitas formas e em contextos diversos, sendo assim, o ambiente escolar é um ótimo lugar para realizar pesquisas e colocar em prática intervenções sobre o tema, e uma excelente oportunidade de ajudar o professor, pois muitos não sabem lidar com tal comportamento.

A atitude do professor para inibir a agressividade

É bastante comum nos dias de hoje, encontrar professores com muitas dificuldades em sala de aula, principalmente no que diz respeito a indisciplina e a agressividade por parte de um número considerável de alunos.

Muitos questionam a atitude do professor diante de tais conflitos, se está ou não preparado para resolvê-los. O que fazer, então? Sabe-se que não se deve deixar passar despercebido qualquer comportamento agressivo. Roldán (2015) diz que:

Quando existe um aluno agressivo em sala de aula não se deve ignorar a conduta, porque se não dermos caso à situação é como dizer à criança que estamos de acordo com o que ela está fazendo e pode aumentar a probabilidade de novas agressões, de desajustes e do fracasso escolar e social. (ROLDÁN, 2015).

Ao perceber uma atitude agressiva na sala, o educador não deve ignorar, fingir que não está vendo, mas deve adotar uma postura firme e ao mesmo tempo paciente com o agressor com eles e abordar o assunto de forma clara e objetiva, mas sem assustar o estudante. Deve encontrar uma maneira de ajudá-lo, procurando entender o porquê do desentendimento com os colegas e assim, por meio de muito diálogo, o educador irá ouvir as frustrações deste aluno para compreendê-lo, para assim, conseguir um modo eficaz para inserir este aluno no ambiente escolar e fazer com que ele volte ao bom convívio com os demais alunos.

Uma maneira mais fácil de trabalhar em sala de aula com um aluno agressivo é antes de tudo ganhar a confiança dele, descobrindo o que ele gosta de fazer incentivá-lo a interagir com os colegas. Mesmo o aluno mais agressivo tem sempre um ou dois amigos em quem confiam e têm uma melhor afinidade e é através destes colegas, que a professora terá a chance de conquistar esse aluno, ganhar a confiança desta criança, que será cativada até ela se sentir segura o bastante para contar ao seu educador os seus problemas.

Não se deve forçar aproximação, o aluno tem o seu tempo e é preciso ser respeitado.

Para cada tipo de agressão existe um tipo de aluno, mas não somente o professor em sala de aula conseguirá mudar as atitudes de uma criança agressiva, é necessário que haja uma junção entre a escola e a família para que juntos tentem encontrar uma maneira de se trabalhar o psicológico desse aluno até que se chegue a um esclarecimento sobre as razões que o levam a agir de maneira agressiva e se preciso, recorrer a tratamento com um profissional da saúde.

Quanto maior a idade de uma criança com um histórico de agressividade, mais difícil será para conseguir o afeto desse jovem. Tudo que uma criança que age com agressividade quer é que alguém ouça a sua voz, seu pedido de socorro, coisa que muitas vezes a sociedade não vê, mas sem a contribuição da família, escola e sociedade para juntos trabalhar o psíquico desse aluno, será impossível ajudá-lo de maneira que se sinta acolhido.

Muitas dessas crianças agem por impulso após serem agredidas e na maioria das vezes esse aluno tem um histórico de agressão desde muito cedo e encontra na violência uma maneira de se defender. O educador não deve excluir esse aluno do convívio com outras crianças isso só fará com que sinta mais raiva e faça com que ele acabe agindo por impulso. Muitas vezes, essa criança só está carente de atenção.

Roldán (2015) estabelece que o professor deve considerar outras respostas diante de um aluno agressivo e quando existir um aluno assim em sua sala, deverá ter mente:

1. Ter normas bem claras, bem estabelecidas e que estejam bem claras em sala de aula;
2. Se o professor trabalha com um quadro de comportamento, dar-lhe prioridade inclusive antes do conteúdo acadêmico;
3. Ter expectativas reais e razoáveis do aluno;
4. Evitar as competições para evitar os confrontos;
5. Reduzir a possibilidade de contato com possíveis vítimas de agressão por parte do aluno;
6. Estar sempre atento ao comportamento do aluno sem que ele dê conta, mas dar-lhes sinais e lembranças verbais sempre que for necessário;
7. Da mesma forma que pode ter consequências negativas por um mau comportamento, os professores devem deixar claros os reforços positivos e as recompensas por um bom comportamento (como realizar uma atividade desejada);
8. Manter uma conversa com os pais e os profissionais necessários de forma periódica para buscar soluções também nos demais contextos. É necessário que um aluno agressivo esteja em constante supervisão, por isso todos os membros do centro educacional deverão levar em conta o perfil deste aluno e vigiar o seu comportamento para poder reduzir o comportamento indesejado e reforçar o bom trabalho. (ROLDÁN, 2015)

Professor e família: pode-se ter autoridade sem perder a afetividade

Muitos estudiosos no assunto dizem que manifestações afetivas demonstradas por educadores na escola, contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, em muitos aspectos, na responsabilidade, nos relacionamentos e com ética na escola e na sociedade, pois desta forma, ajudam as crianças para a plena convivência em sociedade. Para isso acontecer, o professor deve ter consciência dos muitos caminhos da educação, de suas irregularidades, individualidades e de como modificar os métodos de ensino para fazer com que os alunos avancem, mesmo com algumas implicações práticas.

Segundo Luck e Carneiro (1983) e Fernandes (1990):

A escola, além das várias disciplinas obrigatórias, tem por obrigação desenvolver valores, atitudes e interesses, mesmo aqueles que são difíceis de serem postos em prática, como igualdade social para todas as pessoas, amor, amizade, honestidade, preservação do meio e muitos outros possíveis. (LUCK e CARNEIRO, 1983 e FERNANDES, 1990).

Sendo assim, para isso acontecer, o professor deve ser um elo entre a escola e o aluno, ser um agente de transformação, e para obter sucesso em seus objetivos, tratando a todos com afetividade, respeito e dedicação.

Para Freire (1985), a afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, onde transita o medo, o sofrimento, o interesse, a alegria e o afeto. Mosqueira (1974) segue o mesmo pensamento de Freire e diz que a afetividade e o amor ocupam a terceira escala na sua teoria da hierarquia das necessidades e que sem ela o homem não teria o seu desenvolvimento completo. Desta forma, nota-se que a afetividade é importante para o desenvolvimento da criança. Por outro lado, é lamentável que muitos não percebam a grandiosidade da afetividade no processo de interação entre as pessoas e que muitas vezes chega a ser totalmente negligenciado.

Para o desenvolvimento integral da criança, a escola deve empenhar-se em promover atividades diversas ações, para que através delas, a criança desenvolva comportamentos, valores e ideais. Apesar disso, escolas de hoje em dia, apresentam crianças revoltadas, agressivas, com problema de interação, que descarregam nos colegas e educadores, muito “ódio e raiva”, revelando conflitos no processo educacional, mostrando os reflexos de nível social, familiar e cultural. A falta de afetividade é uma das causas destes problemas, pois ela é responsável pelos sentimentos.

Conforme nos diz Mosqueira (1974):

A afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob forma de emoções, sentimentos e paixões acompanhados sempre da tonalidade dor e prazer, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza, amor ou ódio. (MOSQUEIRA, 1974).

Desta maneira, a afetividade é uma atitude que une as pessoas. Ela encanta os atos, gestos, pensamentos e a própria razão de ser. Está relacionada ao amor, ao respeito e à aceitação do indivíduo consigo mesmo e com o próximo, será a semente de uma vida escolar saudável, que quando bem cuidado, impede a violência na escola, em casa e na sociedade.

Mas sabe-se que a criança não se desenvolve somente na escola, em casa ela continua com os aspectos cognitivos em evolução, e sendo assim, a criança também necessita de cuidados, de compreensão, de interação e afeto.

Algo muito discutido na sociedade é a parceria da família e escola e o que podem fazer juntas para mudar a realidade de muitas crianças. Para isso, há uma resposta clara e muito objetiva, uma não deve atribuir a outra a sua responsabilidade, mas podem ser colaboradoras, dando as informações necessárias quando solicitadas, para assim, fornecerem subsídios para mudar uma realidade ou para prevenir certas atitudes de suas crianças.

Ser afetuoso não significa deixar de ser responsável com seus deveres e práticas. Educadores e pais podem educar com afeto sem perder a autoridade quando necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sendo, a agressividade, um fenômeno bastante estudado, ainda existem questões de investigação relacionadas com essa temática e de como acontece a sua construção, que ainda não foram empiricamente pesquisadas. Para Dias (2014), no plano nacional e internacional, há uma escassez de estudos em torno da problemática das atitudes dos docentes perante a agressividade infantil em contexto de sala de aula e da sua implicação nos comportamentos agressivos ali observados (DIAS, 2014).

As pesquisas realizadas forneceram sustentação para as inquietações. O que é alarmante é constatar que a agressividade está cada vez mais presente dentro das salas de educação infantil e que muitos professores ainda não estão capacitados ou preparados para lidar com crianças de comportamento agressivo. Mas apresenta ricas dicas que podem ajudar ou solucionar tais manifestações e que a afetividade deve ser inseparável do fazer pedagógico.

Constatou-se que frequentemente, crianças que sofrem com algum tipo de transtorno emocional, torna-se um ser agressivo, que age por estímulos e reações sofridas dentro da própria casa e esse fator é o que leva essa criança a manifestar-se com agressividade

Uma constatação que abrange a escola e a família é que nunca foi tão importante a vivência de uma parceria efetiva entre estas duas instituições, pois unidas, podem fazer muito pelos estudantes, além de prevenir, a manifestação de muitos comportamentos negativos.

Evidenciou-se que sociedade trata crianças agressivas como pessoas ruins e mal educadas, mas a mesma não se preocupa em saber a origem do comportamento, o que leva a agir assim. Muitas vezes, por trás de uma criança agressiva existe uma família desestruturada que submete seus filhos a constantes momentos de desequilíbrio e abusos dentro de suas casas, fazendo com que a criança exparte para a escola, as consequências de tais momentos, pois cada uma age e reage a um tipo de agressividade não como forma de ataque mas sim, como uma maneira de se proteger das agressões de outros coleguinha

Vale salientar que é absolutamente preciso que se haja um maior investimento e colaboração na preparação de educadores capacitados para trabalharem com crianças um pouco mais levadas, com ações que estimulem esses profissionais a uma dinâmica prazerosa e atrativa onde consigam apropriar-se da atenção dessas crianças, estimulando-as a um convívio tranquilo com os colegas de sala.

REFERÊNCIAS

BERTÃO, A. Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: perdidos em busca do amor. Psicológica. 2004.

COSTA, M. E., e Vale, D. (1998). A violência nas escolas. Linda-a-Velha: Instituto de Inovação Educacional.

DIAS, M. P. D. A agressividade na infância: atitudes dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo: um estudo de caso no Conselho de Ponta Delgada. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2014.

Dicionário Aurélio de Português Online.

FREIRE, J.B. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAGLIOTTO, G. M.; BERTÉ, R.; VALLE, G. V. Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 144-160, jan./jun. 2012.

LOCHMAN, J. E. Programas e serviços eficazes na redução da agressividade em crianças pequenas. In: TREMBLAY, R. E. (Ed.). *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância: agressividade – agressão*. 2003. p. 34-38. 248 Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 236-249, jul./dez. 2017 Sandralea Gonçalves Moura, Marília Maia Lincoln Barreira

LOVERA, R. R. Agressividade no período da latência através do teste do conto de fadas. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUCK e CARNEIRO (1983) e FERNANDES (1990). Distúrbios Comportamentais do escolar... e-revista. Unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/download.

MOSQUEIRA, J.J.M. *Adolescência e provação*. Porto Alegre: Sulina, 1974

PERES, Daniela. Como lidar com a agressividade infantil: Mônica Brandão (colaboradora), Publicado em 29 jun 2015.

Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.

RIBEIRO, E. C. M. Crianças que se revelam agressivas: um estudo fenomenológico sobre o reconhecimento de agressividade em escolares. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Social)– Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pará, Belém, 2008.

ROLDÁN, Maria José. Alunos agressivos em sala de aula, conselhos para professores. <https://br.guiainfantil.com/materias/educacao/comportamento/alunos-agressivos-em-sala-de-aula-conselhos-para-professores/2015>.

SILVA, I. A. *et al.* Considerações sobre a agressividade infantil. *Revista de Educação e Ensino*, ano 17, n. 21, jan./ jun. 2015.

WEBSTER-STRATTON, C. Agressividade em crianças pequenas. Serviços que demonstram eficácia na redução da agressividade. In: TREMBLAY, R. E. (Ed.). *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância: Rev. Humanidades, Fortaleza*, v. 32, n. 2, p. 236-249, jul./dez. 2017 249 Agressividade infantil no contexto escolar: contribuições do psicólogo para a formação de professores agressividade – agressão. 2010. p. 29-33.

Gestão pedagógica: relevância, perspectivas e desafios

Pedagogical management: relevance, perspectives and challenges

Eduardo Cipriano Carneiro

Mestrando em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará - UECE.

*Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade
Única de Ipatinga - FUNIP.*

Graduado em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas - UBC.

Antônio Alexandre Soares da Silva

*Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Vale do
Jaguaribe - FVJ.*

Graduado em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA.

Elisângela Valente Chagas

*Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade
Única de Ipatinga - FUNIP.*

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Ismael Alves da Silva

*Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Única de
Ipatinga - FUNIP.*

Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Ateneu - UNIATENEU.

Francisca Renata Ventura Tenório

*Especialista em Tecnologias Digitais e Inovação na Educação pela Faculdade
Única de Ipatinga - FUNIP.*

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA.

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.7

RESUMO

O presente estudo tem como temática principal a gestão escolar (GE), seus desafios, responsabilidades e importância dentro da instituição de ensino, pois, como é sabido, a GE tem um papel fundamental dentro do processo de ensino-aprendizagem, em especial se acontecer de forma democrática e amigável, entre todos os envolvidos no contexto, professores, alunos, demais funcionários e comunidade. Nesse sentido, o objetivo central do estudo é: refletir sobre a gestão escolar junto aos desafios e responsabilidades oriundas do contexto educacional, e reafirmar sua importância para o bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Os livros utilizados para a elaboração do estudo foram: RANGEL, Mary (org.) Supervisão e gestão na escola - conceitos e práticas de mediação. São Paulo, Editora Papirus: 2011. SOARES, Marcos A. O pedagogo e a organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IBPEX, 2011. VILLAS-BOAS, Benigna M. de F. Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia. São Paulo: Papirus, 2010, além de estudos científicos recentemente publicados sobre a temática. A gestão escolar é essencial para o desenvolvimento do trabalho na escolar, porém, é uma tarefa complexa e com várias nuances, seu trabalho deve ser realizado por uma equipe capacitada e embasada, formada por vários profissionais, como o coordenador pedagógico, o orientador educacional, o supervisor de ensino, todos com o mesmo objetivo, melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, fazer da escola um bom local para todos que a cercam.

Palavras-chave: escola. educação. gestão escolar. coordenação pedagógica.

ABSTRACT

The main theme of this study is school management (SG), its challenges, responsibilities and importance within the educational institution, because, as is known, GE has a fundamental role in the teaching-learning process, especially if it happens in a democratic and friendly way, among all those involved in the context, teachers, students, other employees and the community. In this sense, the main objective of the study is: to reflect on school management together with the challenges and responsibilities arising from the educational context, and to reaffirm its importance for the proper functioning of educational establishments. The books used to write the study were: RANGEL, Mary (org.) Supervision and management at school - mediation concepts and practices. São Paulo, Editora Papirus: 2011. SOARES, Marcos A. The pedagogue and the organization of pedagogical work. Curitiba: IBPEX, 2011. VILLAS-BOAS, Benigna M. de F. School intervention project: keeping learning up to date. São Paulo: Papirus, 2010, in addition to recently published scientific studies on the subject. School management is essential for the development of work at school, however, it is a complex task with many nuances, its work must be performed by a trained and grounded team, formed by several professionals, such as the pedagogical coordinator, the educational advisor, the teaching supervisor, all with the same objective, to improve the teaching-learning process and, consequently, make the school a good place for everyone around it.

Keywords: school. education. school management. pedagogical coordination.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática principal a gestão escolar (GE), seus desafios, responsabilidades e importância dentro da instituição de ensino, pois, como é sabido, a GE tem um papel fundamental dentro do processo de ensino-aprendizagem, em especial se acontecer de forma democrática e amigável, entre todos os envolvidos no contexto, professores, alunos, demais funcionários e comunidade.

Nesse sentido, os questionamentos abaixo são elencados:

- Quais os principais desafios encontrados pela GE ao liderar uma escola?
- Qual a importância da GE para o funcionamento da instituição de ensino?
- O que é preciso ocorrer para que exista uma gestão democrática?

Discorrer sobre GE se faz necessário, pois é preciso reconhecer o quão árduo é o trabalho cotidiano de um gestor dentro da escola, é preciso levar em conta o contexto em que a equipe pedagógica está inserida e como ocorrem as decisões, para isso é de extrema relevância a pesquisa científica bibliográfica, pois com ela são levantados os principais aspectos acerca do tema e, conseqüentemente, percebemos o que os principais autores da área da gestão pensam sobre.

Existe muito material que trata sobre as nuances da GE, os autores debatem sobre os percalços vivenciados dia a dia dentro do contexto educacional. Levando para a prática, é possível perceber várias situações que se aproximam da realidade e acabam auxiliando na resolução de problemas.

Segundo Rangel,

O aspecto tempo-espaco na escola é preciso ser levado em conta, os problemas no ambiente escolar, quando e onde surgirem, precisam de intervenções dos setores e serviços, com o compromisso de assegurar o conhecimento e procurar alternativas de superação, sendo essencial o papel do supervisor e do orientador educacional. (RANGEL, 2011, p. 12).

Nesse sentido, o objetivo central do estudo é: refletir sobre a gestão escolar junto aos desafios e responsabilidades oriundas do contexto educacional, e reafirmar sua importância para o bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

METODOLOGIA

Como método para a produção do estudo científico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com a análise de livros e artigos específicos da área de GE, levou-se em consideração o trabalho de grandes autores especializados, com materiais publicados em meio eletrônico e físico.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 158), é caracterizada como “um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, revestidos da importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema”.

Corroborando com o autor acima, Gil (2002, p.44) afirma que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A análise bibliográfica em estudo sobre a GE foi essencial para a sustentação

das afirmações ao longo do estudo, o método utilizado mostra-se eficaz, por basear-se em fontes legais.

Os livros utilizados para a elaboração do estudo foram: RANGEL, Mary (org.) Supervisão e gestão na escola - conceitos e práticas de mediação. São Paulo, Editora Papyrus: 2011. SOARES, Marcos A. O pedagogo e a organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IBPEX, 2011. VILLAS-BOAS, Benigna M. de F. Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia. São Paulo: Papyrus, 2010, além de estudos científicos recentemente publicados.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Rangel (2011, p.11), a mediação realizada pela supervisão e orientação educacional, atuando com pais, alunos e professores, em conjunto, propicia a superação de problemas e contribui para a ação-reflexão-ação conjunta.

É de extrema importância a união entre as ações da supervisão e da orientação pedagógica, como afirma o autor, pois, esse trabalho em conjunto auxilia todo o desenvolvimento da escola, superando as segmentações.

O aspecto tempo-espço na escola é preciso ser levado em conta, pois, conforme Rangel (2011, p. 12), os problemas no ambiente escolar, quando e onde surgirem, precisam de intervenções dos setores e serviços, com o compromisso de assegurar o conhecimento e procurar alternativas de superação, sendo essencial o papel do supervisor e do orientador educacional.

O objetivo principal da orientação e supervisão escolar está relacionado a aprendizagem dos alunos, para isso, é preciso realizar um trabalho em conjunto com toda a equipe escolar, a educação é um processo, é preciso a colaboração de todos para o alcance dos resultados.

Em pesquisas realizadas pelo autor, nota-se que, nos anos 70, a função do orientador, limitava-se a aconselhamentos individuais, Rangel (2011, p. 13) faz a seguinte reflexão sobre esse aspecto e afirma que, se fosse visto sob essa perspectiva, hoje, o orientador faria seu trabalho junto ao aluno e o supervisor ficaria encarregado pelo professor, mas, atualmente, o trabalho é realizado em conjunto, com aspectos amplos e com o olhar multidisciplinar.

Rangel (2011, p.16) reflete sobre os projetos em comum que a orientação e a supervisão pedagógica podem realizar, com o objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

As práticas pedagógicas da escola devem ser fundamentadas teoricamente e todo esse aparato deve constar no projeto política-pedagógico (PPP), que é o documento que rege toda a escola, feito em parceria com a comunidade, os professores, a gestão e os alunos, sendo a sua elaboração e utilização de extrema relevância, sem o PPP a escola não funciona.

Segundo Rangel (2011, p.16), os projetos são essenciais para o desenvolvimento da escola, o autor destaca alguns exemplos que podem ser colocados em prática:

- Formação continuada de professores, por meio de estudos dos problemas cotidianos e conceitos teóricos e situações práticas de interesse na superação e nos avanços do trabalho pedagógico, incluindo estudos sobre princípios de ensino que favorecem a aprendizagem e a dinamização das aulas; estudos sobre teorias de aprendizagem: fundamentos e processos; estudos de conceitos e procedimentos de avaliação e recuperação da aprendizagem; estudos sobre o potencial de utilização da informática educativa; estudos sobre práticas atuais de leitura, interpretação e produção de textos; estudos sobre educação inclusiva: seus direitos, suas dificuldades, suas práticas e alternativas; estudos sobre disciplina: concepção e superação de problemas.
- Coordenação conjunta de conselho de classe, nos quais os professores se reúnem não só para a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos, como para a avaliação do professor de ensino-aprendizagem.
- Coordenação conjunta dos conselhos de alunos, nos quais os alunos se reúnem não só para a avaliação das aulas, como para a avaliação de suas turmas em aspectos de participação relações e interesse, motivações.
- Coordenação de encontros entre alunos e professores, para tratar de questões que possam estar dificultando o entrosamento e o diálogo.
- Realização de encontros com pais sobre temas de interesse educativo, que auxiliem as relações e aproximação na família e entre ela e a escola, sem perder de vista os temas que emergem das desigualdades e tensões sociais e suas consequências na formação de valores de vida e convivência (RANGEL, 2011, p.16-17).

Os projetos mencionados pelo escritor supracitado evidenciam o quão importante se faz trabalho da orientação e supervisão pedagógica, contribuindo para o avanço e desenvolvimento das práticas educativas, o processo de ensino-aprendizagem e organização escolar como um todo.

Para Rangel (2011, p. 36), ensinar e aprender gestão e supervisão significa que todo o conhecimento científico tem uma base social e ética, que torna possível o sentido da relação entre as políticas e a formação educacional.

A gestão se responsabiliza pela qualidade do processo educativo que, segundo o autor, é entendida como mediação de conhecimento e prática social da formação humana de cidadãos (RANGEL, 2011, p. 37).

O principal problema da educação, segundo Rangel (2011, p. 41-42), está nas transformações sociais e tecnológicas que se produzem com uma grande velocidade, ao passo que os sistemas educativos estão com um ritmo muito inferior.

O autor destaca ainda que aconteceram mudanças em relação: as expectativas sociais, as exigências, os meios de comunicação e informação, o mundo do trabalho e vários outros aspectos, tudo isso impacta diretamente na educação.

O escritor destaca a ação supervisora e a gestão do bem-estar na docência, e salienta que, a gestão envolve o planejamento, a organização e o trabalho com pessoas, bem como os recursos, para que sejam alcançados os objetivos institucionais (RANGEL, 2011, p. 61).

Refletindo sobre o trabalho da gestão, é possível aferir que existem muito mais dificuldades do que facilidades, o que nos mostra o quanto é complexo o trabalho do gestor escolar, pois exige o enfrentamento dos problemas e os desafios do dia a dia no cotidiano da escola.

Segundo os estudos realizados por Rangel (2011, p. 89), é essencial que a supervisão proporcione estudos coletivos com a equipe de professores, se atendo tanto aos problemas lo-

cais, no entorno da comunidade escolar, como os do país e do mundo globalizado, para assim, estimular a geração de conhecimentos entre alunos a professores.

Para Soares (2011, p. 76), o papel exercido pelo diretor é de fundamental importância para o processo de democratização da escola. A figura do diretor atua no papel de dirigente da escola, propiciando que todos os aspectos pedagógicos e administrativos sejam desenvolvidos da melhor maneira possível.

Outro fator que o autor destaca como fundamental para a gestão democrática é o PPP, que deve ser construído com o envolvimento de todos os segmentos da escola (SOARES, 2011, p. 77). O PPP é o documento norteador das ações realizadas dentro do ambiente escolar, é nele que consta toda a dinâmica e organização do estabelecimento de ensino.

Segundo Soares (2011, p. 95):

A participação efetiva da comunidade escolar na gestão democrática é a meta a ser alcançada por todos aqueles que trabalham na e pela escola: alunos, pais, professores, pedagogos, diretores e funcionários. Tal tarefa implica a reflexão e a tomada de decisão coletiva em todas as dimensões do trabalho pedagógico da instituição escolar (pedagógica, administrativa e financeira).

Para tanto, é necessário que a participação efetiva seja assumida por todos os segmentos que formam a comunidade escolar (famílias, estudantes, profissionais da educação). Para participar efetivamente do processo, é preciso estar bem informado e teoricamente embasado, pois tal tarefa irá exigir o diagnóstico e a análise da realidade, de tal forma que permita perceber as reais necessidades da escola com vistas a desenvolver um trabalho pedagógico que busque a superação das dificuldades encontradas, o enfrentamento da fragmentação do saber e a busca constante pela unidade entre teoria e prática referentes aos conhecimentos historicamente acumulados e que são trabalhados no interior da escola.

Essa reflexão do estudioso é considerável, cabe a todos os envolvidos no contexto escolar, a responsabilidade das ações realizadas dentro da escola, a efetiva participação nesse processo, dependerá de vários fatores, um deles é o conhecimento sobre o assunto, ou seja, os pontos relevantes para o trabalho pedagógico, sem um mínimo de compreensão, não é possível ter um engajamento plausível.

O pesquisador elenca algumas funções específicas do diretor ou da equipe pedagógica para que aconteça uma gestão verdadeiramente participativa e democrática:

- Respeitar os vários órgãos de representação da escola [...]
- Comprometer-se realmente com o projeto coletivo, evitando-se, assim, a efetivação de projetos que representem interesses individuais.
- Trabalhar de forma coletiva, procurando democratizar as decisões e descentralizar as responsabilidades [...]
- Vincular a gestão àqueles que ela representa: pais, professores, pedagogos, servidores e alunos.
- Garantir o direito ao debate como elemento fundamental da qualidade de ensino, assim como de construção e avanço das atividades essenciais do dia a dia da escola.
- Promover o entendimento de que manutenção para as eleições de diretores é um dos princípios fundamentais de gestão democrática por garantir a ampla participação e a democracia na vida escolar, além de contribuir para a construção da democracia plena.
- Desvincular a avaliação de desempenho de qualquer forma de opressão.

- Criar espaços e eventos significativos de participação da sociedade na gestão escolar [...]
- Respeitar o regimento escolar como lei maior da escola [...]
- Respeitar e garantir a participação do colegiado e da comunidade escolar na criação do PPP [...]
- Viabilizar a participação efetiva em todos os mecanismos de gestão democrática instituídos [...] (SOARES, 2011, p.109-110).

Contribuindo com as reflexões, Villas-Boas (2010, p.22) explica que, com a chegada da lei de 1996, ficou facultado o ensino por ciclos, e que os estabelecimentos de ensino poderiam utilizar, no ensino fundamental, a progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Todas essas mudanças no decorrer dos anos tiveram o objetivo de inovar e desenvolver a educação no Brasil e, como o autor pontua, cada modificação trouxe diversas interpretações dentro dos contextos escolares, acarretando em melhorias algumas vezes, mas também em dificuldades.

A escola com divisão não seriada ainda é muito distante da realidade, justamente pela dificuldade apontada pelo pesquisador. Desenvolver um processo pedagógico com alunos de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, juntos, por exemplo, é um trabalho de alta complexidade, pois o professor deve atender a cada especificidade, mas com os alunos “misturados” na mesma sala.

Para que o trabalho com turmas não seriadas se desenvolva da melhor maneira possível, Villas-Boas (2010, p.69) destaca os seguintes aspectos a serem levados em conta:

- Cada estudante tem uma ou mais estilos de aprendizagem;
- O estudante não deve trabalhar sempre usando o estilo de aprendizagem por meio do qual ele se sai melhor; deve ser encorajado e desenvolver outros estilos;
- Quando uma tarefa é difícil para um estudante, a ele deve ser proposta uma atividade que ele possa desenvolver usando o estilo de aprendizagem que ele domina;
- Cada estudante deve ser auxiliado a identificar estilo de aprendizagem com o qual se sente mais a vontade. Quando um estilo não lhe permite realizar determinadas tarefas, ele lançará mão de outros, para alcançar seus objetivos.

Melo (2019) afirma que, quando se discorre a respeito da Gestão Escolar, deve-se também recordar dos procedimentos que a compõem, uma vez que é fundamentada na disposição dos sistemas que englobam o Ensino de nível Federal, Estadual e Municipal. A GE tem uma função a cumprir dentro da organização escolar, é preciso entender sua missão na educação do país.

As escolas, individualmente, devem elaborar e executar suas propostas pedagógicas condizentes com os critérios estabelecidos pelas leis e diretrizes educacionais vigentes (MELO, 2019).

A autora destaca que, a GE deve preocupar-se com o ensino-aprendizagem do aluno, a participação das famílias e das comunidades. Desse modo, percebe-se que a gestão escolar é entendida por meio das ações elaboradas pelos princípios da educação.

Para Nascimento e Chiusoli (2019), A gestão democrática escolar é algo que vem sendo trabalhado dia após dia no espaço escolar, e é formada pela participação efetiva de pais, professores, alunos e funcionários da escola. Baseado nisso, pode-se entender que as decisões que afetam a comunidade escolar devem ser discutidas, refletidas e elaboradas por todos que compõe o estabelecimento de ensino, e não apenas pelo diretor ou coordenador pedagógico.

De Paula, Costa e Lima (2019), em seu estudo, destacam que, a GE se situa no contexto lógico administrativo burocrático, no qual apresenta a visão da escola como uma empresa, em que o diretor deve ter a eficiência de um gerente, mas também, tem o lado pedagógico, em que todas as decisões devem fazer sentido no rumo de melhor o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluiu-se que muitos são os desafios da GE, como lidar com a indisciplina, formação continuada dos professores, motivação da equipe pedagógica etc. Não é uma tarefa fácil, trata-se de uma missão árdua e instigante.

A GE tem uma importância imensurável dentro das instituições de ensino, ela é a responsável por organizar todo o processo educativo, lidando diretamente com pais, alunos, professores e demais funcionários. A gestão é o elo entre as partes que compõe a comunidade escolar.

É de extrema relevância que a GE seja democrática, como foi visto no desenvolvimento do estudo, pois é com essa condução que tudo ocorre da melhor maneira possível, é preciso que todos os agentes que estão ligados à educação participem ativamente das decisões e rumos que a escola irá tomar.

A gestão escolar é essência para o desenvolvimento do trabalho na escola, porém, é uma tarefa complexa e com várias nuances, seu trabalho deve ser realizado por uma equipe capacitada e embasada, formada por vários profissionais, com o coordenador pedagógico, o orientador educacional, o supervisor de ensino, todos com o mesmo objetivo, melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, fazer da escola um bom local para todos que a cercam.

Devido a complexidade e importância da temática, torna-se imprescindível que tenhamos mais estudos e livros publicados na área, com a finalidade de fortalecer e refletir ainda mais sobre a gestão e a organização escolar, bem como os vários aspectos pertinentes ao contexto educacional.

REFERÊNCIAS

DE PAULA, A. S. N.; COSTA, F. J. F.; LIMA, K. R. R. A contradição gestão democrática x administração burocrática da escola: apontamentos para o debate. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 388-400, maio/ago., 2019.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5 Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, R. B. A. Escola, família e gestão escolar: uma breve discussão teórica sobre os novos desafios no contexto contemporâneo, Artigo Original, 2019.

NASCIMENTO, V. P; CHIUSOLI, C. L. O papel do gestor escolar: estudo de caso sobre os desafios da educação pública. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 238-254, maio/ago., 2019.

RANGEL, Mary (org.) Supervisão e gestão na escola – conceitos e práticas de mediação. São Paulo, Editora Papyrus: 2011.

SOARES, Marcos A. O pedagogo e a organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IBPEX, 2011.

VILLAS-BOAS, Benigna M. de F. Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia. São Paulo: Papyrus, 2010.

Gamificação aplicada em diferentes perspectivas

Gamification applied in different perspectives

Ana Paula Spínola Silva

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Formiga/UNIFOR-MG, Formiga-MG; Pós-graduada em Tecnologia da Informação pelo Centro Universitário FAVENI. ; Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University

Felipe Luís Saggin

Graduado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto/IFFar; Pós-graduado em Metodologia para o Ensino de Ciências Biológicas pela Uniasselvi; Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST UNIVERSITY

Rafael dos Santos

Graduado em licenciatura em Educação Física pela UNIVALI-SC; Pós-graduado em Educação Especial pela FURB-SC; Pós-graduado em Gestão Pública pela UNISUL-SC; Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University

Roney Ribeiro Almeida

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas, Betim-MG; Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Liberdade - Educação e Tecnologia - FALIBER/RS, São Paulo das Missões/RS.; Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.8

RESUMO

É notório que a incorporação da gamificação na sala de aula, favorece uma aprendizagem significativa, em conjunto com um ambiente motivador, versátil e divertido para a construção do conhecimento. O aluno, dentro deste contexto, se torna protagonista do seu processo de ensino, uma vez que busca e participa ativamente do meio. À vista disso, aborda-se as diferentes perspectivas da aplicação da gamificação no meio acadêmico, conceituando e exemplificando situações práticas que docentes poderão planejar, conduzir e executar, considerando o objetivo pedagógico. Nesse sentido, serão contempladas a área de Ciências, Educação Física, Matemática e Letramento, com o objetivo de apresentar uma gama de possibilidades de atuação, em um propósito comum: contribuir para uma abordagem interdisciplinar que vise uma aprendizagem significativa. Diante das reflexões propostas, compreende-se que o termo gamificação pode ser inserido em diversas atividades, visando não só o desenvolvimento de conteúdos específicos, mas também habilidades que irão enriquecer a formação do aluno em sua totalidade.

Palavras-chave: gamificação. perspectivas. aprendizagem significativa.

ABSTRACT

It is well known that the incorporation of gamification in the classroom favors meaningful learning, together with a motivating, versatile and fun environment for the construction of knowledge. The student, within this context, becomes the protagonist of his teaching process, as he seeks and actively participates in the environment. In view of this, the different perspectives of the application of gamification in the academic environment are approached, conceptualizing and exemplifying practical situations that teachers will be able to plan, conduct and execute, considering the pedagogical objective. In this sense, the area of Science, Physical Education, Mathematics and Literacy will be covered, with the aim of presenting a range of possibilities for action, with a common purpose: to contribute to an interdisciplinary approach aimed at meaningful learning. Given the proposed reflections, it is understood that the term gamification can be inserted in various activities, aiming not only the development of specific content, but also skills that will enrich the student's education in its entirety.

Keywords: gamification. perspectives. meaningful learning.

INTRODUÇÃO

Atualmente, os professores estão se reinventando para engajar os alunos nas aulas e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, muitas metodologias adotadas ainda não promovem o alcance destes objetivos, exceto ao se utilizar a tecnologia.

Como os alunos nascidos na geração alpha (após o ano de 2010), já nascem num contexto onde a tecnologia encontra-se extremamente inserida, na educação não pode haver tamanha diferença. Os alunos utilizam os dispositivos móveis e a internet para realizar todas as tarefas, muitas vezes sem o consentimento dos professores, demonstrando interesse apenas em metodologias adaptadas para estes usos. Viviani e Costa (2010, p. 97) delegam que, "Para o sucesso das aulas, é necessário variar as técnicas e as atividades de acordo com os conteúdos, alternando sempre que possível, pois um estudo exclusivamente livresco deixa enorme lacuna na formação dos estudantes [...]".

A pandemia da Covid-19, ocorrida em 2020, desencadeou muitos processos de inserção

das ferramentas tecnológicas em todos os contextos da sociedade, tal qual teve que se adaptar a esta prática. A educação rompeu barreiras e os professores, mesmo que no improviso, tiveram de aprender a utilizar e trazer a tecnologia para o seu cotidiano, onde está se inserindo cada vez mais. Tendo em vista a superação desse ensino tradicional, o professor deve reestruturar as práticas pedagógicas, na maioria das vezes partindo da observação das problemáticas das aulas e fortalecendo algo que pode ser chamado de contrato pedagógico, ou seja, um contrato entre o professor, a turma e as condutas pedagógicas que serão tomadas. (VIVIANI; COSTA, 2010).

Mais do que utilizar somente os dispositivos móveis, os alunos estão demonstrando interesse em inovações, como a gamificação, por exemplo, que traz a utilização dos jogos eletrônicos em diferentes ambientes, principalmente na educação. "Um dos interesses das crianças modernas são os jogos digitais, que invadem o nosso dia a dia, e eles são das mais diversas formas e com as mais diferentes finalidades e propostas de entretenimento" (FERNANDES, 2010, p. 13).

Nestas perspectivas, buscou-se desenvolver um trabalho voltado à inserção da gamificação no contexto educacional nas disciplinas de Ciências, Matemática, Educação Física e Letramento. "Neste sentido, é necessário que o professor leve a sério os jogos, utilizando-os como instrumento eficaz de aprendizagem, para estimular o interesse do aluno, através de sua experiência pessoal e social." (LOPES, *et al*, 2015, p. 5)

A partir da problemática, que traz à tona as questões referentes ao desenvolvimento de metodologias utilizando a gamificação nos processos de ensino-aprendizagem, buscou-se o diálogo entre os componentes curriculares mencionados e abordagens acerca da inserção da temática nestas disciplinas, partindo das experiências adquiridas durante as práticas docentes de professores de cada uma das disciplinas e possibilitando uma futura intervenção com professores das demais disciplinas que competem à grade curricular da Educação Básica do Ensino Fundamental.

Tendo em vista a diversidade de possibilidades, as metodologias utilizadas foram a pesquisa investigativa, nas áreas em que cada um dos professores já exercem nas Escolas e também de suas formações superiores; uma breve análise nos referenciais teóricos pertinentes, além do aprendizado sobre novas possibilidades de inserção dos games na sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

A gamificação no Ensino de Ciências

Atualmente, com a tecnologia avançando cada vez mais e após uma pandemia ocorrida no início de 2020 que fez com que as instituições de ensino adotassem o modelo de ensino remoto, se tornou necessário conhecer as diferentes ferramentas da tecnologia da informação e comunicação (TICS) que podem ser aliadas no processo de ensino e aprendizagem. Entre todas as ferramentas possíveis para se utilizar durante o planejamento ou no desenvolvimento das aulas, a que mais chama atenção dos alunos é a gamificação, ou seja, o aprendizado por meio de games. Oliveira e Oliveira (2020, p. 2) enfatizam que,

Vivemos em um contexto que as inovações científicas e tecnológicas, de modo geral e, principalmente, as tecnologias de caráter digital têm feito parte de nossas vidas e influen-

ciado o modo como interagimos com o mundo e com os outros seres humanos, o que constitui novos hábitos cotidianos, seja para trabalhar, consumir, se divertir, se informar, se comunicar e, sobretudo, aprender e ensinar. Nesse sentido, é inegável a importância das discussões que introduzem a incorporação das Tecnologias Digitais no âmbito educacional do Ensino de Ciências como meios –e não fins– do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo os professores que se reinventar para promover o engajamento dos alunos com as aulas, muitos tiveram que aprender para ensinar, o que ocorre constantemente no cotidiano docente. Na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, se trabalha muitos conteúdos, alguns complexos para os alunos e que seriam dominados com a possibilidade de metodologias gamificadas, tornando o processo de aprendizagem mais atraente e relevante para os alunos.

A gamificação surge como oportunidade de transformar as aulas de Ciências em algo totalmente diferente do que os alunos estavam habituados e, de alguma forma, chamar a atenção deles de volta para o processo de aprendizagem, uma vez que agora estaríamos falando a mesma língua do mundo digital. (FIRME; MAIA, 2019, p. 6)

A gamificação permite que os alunos interajam com o conteúdo, principalmente com a infinidade de aplicativos disponíveis para download nas lojas dos dispositivos. Esses aplicativos compreendem desde simulações sobre estruturas do corpo humano, onde o aluno pode visualizá-las de forma tridimensional, girando 360° as estruturas, além de entender através dos conceitos tratados qual a função de cada uma delas. Um exemplo é o *nervous system anatomy*, software gratuito que permite o conhecimento da anatomia do sistema nervoso, permitindo visualizar o cérebro e suas estruturas, a medula espinhal e os nervos espalhados pelo corpo.

Existem hoje, jogos sobre a evolução da vida onde o aluno pode a partir de uma molécula orgânica criar a vida e evoluí-la a partir de cada nível; jogos para aprender a reciclar o lixo; quizzes, uma boa alternativa para utilizar como avaliação de aprendizagem; laboratórios virtuais para simular experimentações quando não se tem um laboratório devidamente estruturado, e muitas outras possibilidades. Em consonância, Guarates (2012, p. 9) discorrem que,

é fundamental que o jogo esteja dentro das escolas como conteúdo, colaborando sempre para que a criança aprenda de forma mais interessante, pois por meio dele podemos ensinar qualquer conteúdo de uma forma prazerosa, fazendo com que as crianças tenham sempre vontade de continuar aprendendo.

Outra possibilidade, seria a utilização do game *Minecraft* para o ensino da estrutura e formação da Terra. Os alunos podem ser instigados a criar vulcões, rochas, ambientes, ecossistemas, entre outras possibilidades a partir de missões definidas pelo professor e a cada passo realizado, ou seja, a cada nível alcançado, o professor registra o desempenho e ao final, oferece prêmios aos alunos que se destacarem. (FIRME; MAIA, 2019).

Para o estudo da sustentabilidade o jogo *City Rain* seria ideal, principalmente no Ensino Fundamental, pois compreende o desenvolvimento de uma cidade que cresce de forma descontrolada e o aluno, como prefeito da cidade deve pensar em quais ações tomar para promover o desenvolvimento sustentável e oferecer aos moradores da cidade qualidade de vida. Os imóveis que “caem” do céu, o aluno, na função de prefeito tem a missão de posicioná-los num determinado local da cidade, sem prejudicar a vegetação ali presente. O prefeito deve criar aterros e escolher qual a fonte de energia que melhor se adequa a sua cidade, sempre visando o desenvolvimento sustentável. (MATTAR, 2010).

A educação ambiental nem sempre é trabalhada nas instituições de ensino básico, assim

como deveria ser em todos os anos do Ensino Fundamental. Entretanto, os professores apresentam dificuldades em como abordar esse conteúdo importante em suas aulas. Uma alternativa utilizando games seria o “Jogo das Tartarugas” que envolve conceitos fundamentais sobre educação ambiental e cidadania, cujo intuito é remover o lixo jogado nas praias pelos banhistas, de modo que, a migração das tartarugas da praia para o mar ocorra sem obstáculos. (MATTAR, 2010).

Diante de todos esses jogos funcionais, os professores podem também criar outros e adaptar de acordo com os conteúdos e modalidades de ensino, e mesmo sem conhecimento de programação e desenvolvimento de softwares, existem algumas alternativas que facilitam o desenvolvimento, por exemplo, a ferramenta scratch, que possibilita criar diversos cenários e interações utilizando a programação em blocos e somente os conhecimentos necessários para utilizar o software; sendo atualmente, utilizado até mesmo nas séries iniciais, para diversas finalidades. Oliveira *et al.* (2014, p. 4)

O ambiente Scratch permite que sejam criadas animações, jogos e histórias interativas tanto com personagens presentes nele, quanto com qualquer imagem que queira utilizar. Deste modo são estimuladas a criatividade e a imaginação, não tratando o aprendiz apenas como usuário do software. As atividades são desenvolvidas a partir de blocos que se encaixam e são divididos em 8 categorias: Movimento, Aparência, Som, Caneta, Sensores, Controle, Operadores e Variáveis.

Outra possibilidade seria o Kahoot, que permite que sejam criados questionários interativos online onde todos os alunos podem responder as perguntas simultaneamente como se estivessem competindo e sem ter acesso às respostas dos colegas. Além disso, o professor pode delimitar um tempo de resposta para cada pergunta e os alunos já recebem o feedback dos acertos em tempo real.

Gamificação no contexto da Educação Física

A gamificação na Educação Física é uma possibilidade de repensar a prática pedagógica docente, enquanto estratégia diante da cultura digital. O olhar sobre a Educação Física pode construir novos caminhos, “assim, podemos afirmar que, da mesma forma que a escola, a Educação Física, como área do conhecimento, é constituída por sua diversidade, suas contradições e sua pluralidade, frutos de determinado contexto histórico” (SILVA, 2016, p. 35).

A implementação da gamificação nas aulas possibilita uma aprendizagem mais significativa, com um ambiente atrativo para a construção do conhecimento, tornando a aula desafiadora. Busarello (2018, p. 116) destaca que:

A gamificação parte do princípio de se pensar e agir como em jogo, mas em contexto fora de jogo. Para isso, utiliza sistemáticas, mecânicas e dinâmicas do ato de jogar em outras ações e contextos. A gamificação é formada por quatro princípios – a base nos jogos, as mecânicas, as estéticas e o pensamento de jogo – com foco no engajamento de pessoas, na motivação de ações, na promoção do aprendizado e na solução de problemas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC estabelece as competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, onde é possível estabelecer conexão com a gamificação: “experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (BRASIL, 2018). O elo entre gamificação e Educação Física também pode ser observado nas habilidades estabelecidas pela BNCC, ao citar os Jogos Eletrônicos como objeto

de conhecimento:

(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. (EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos (BRASIL, 2018).

Sendo assim, a gamificação coloca o aluno na condição de protagonista na construção do conhecimento. Os processos de ensino e de aprendizagem são complexos, que exigem cada vez mais dos professores competências diversificadas para que os alunos tenham uma aprendizagem efetiva.

O que realmente se destaca no processo de gamificação é a utilização da mecânica dos jogos para envolver e motivar as pessoas por meio do convite a uma caminhada por um intrincado meandro de situações. A cada estímulo dado ao aluno espera-se uma reação. Se ela não for a esperada, o participante pode tentar novamente, em um processo de tentativa e erro, que é uma estratégia pedagógica de valor (MUNHOZ, 2019, p. 208).

A fundamentação da gamificação tem relação muito próxima com a Educação Física, já que está ligada diretamente com a essência das práticas corporais, mesmo que virtuais, principalmente nas atividades relacionadas aos jogos, às brincadeiras e aos esportes.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a inserção da gamificação no contexto das aulas de Educação Física é algo que pode acontecer de forma orgânica, pois os elementos dos jogos virtuais estão próximos do conceito de Educação Física.

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes (BRASIL, 2018).

A plataforma Wordwall é uma possibilidade de gamificação, onde permite a criação de jogos personalizados, aplicando os conteúdos do tema escolhido. É possível criar atividades interativas, com recursos para a impressão. Além disso, a plataforma oferece a possibilidade de editar o jogo, a partir de uma atividade já criada anteriormente. Outro recurso disponível é utilizar os variados modelos, inclusive com a possibilidade de alternar o jogo para outros modelos, de acordo com a formatação. Alguns modelos são: caça-palavras, anagrama, perseguição em labirinto (semelhante ao jogo pac-man), pares correspondentes, entre outros. Os temas também podem ser modificados nas atividades gamificadas da plataforma, que inclui a alteração de sons, fontes e gráficos. É possível ainda inserir cronômetro, tabela de classificação, níveis de dificuldades, compartilhamento no Google Sala de Aula e nas redes sociais, entre outros recursos da

plataforma.

Portanto, a lógica que forma a dinâmica das práticas corporais, ao ser inserida no mundo virtual, oportuniza uma nova experiência, a exploração de uma nova realidade e a possibilidade de uma aprendizagem significativa. A gamificação na aula de Educação Física, assim como nas demais disciplinas, vem no sentido de ressignificar a prática pedagógica e reinventar o ato de interagir com os alunos.

Gamificação no processo de letramento

Recentemente, o termo letramento foi incluído no contexto da educação brasileira, conduzindo a indagações sobre seu conceito, sua proposta e sua prática, buscando compreender aquilo que dele é mais importante: sua contribuição na formação de indivíduos leitores para a sociedade.

Ao analisar, etimologicamente, a palavra letramento, faz-se referência a Soares (2010.p 19), que lhe atribui o seguinte significado: “[...] letramento é a tradução do termo inglês literacy, que é conceituado como o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.”

Sendo assim, até a década de 80, a problemática da educação brasileira era voltada para as altas taxas de analfabetismo da sociedade. A condição que assumia aqueles que aprendiam a técnica do ler e escrever era desnecessária, pois o foco do ensino-aprendizagem estava voltado para a codificação e decodificação de palavras.

Devido às mudanças das questões sociais e, ao fato da sociedade se tornar cada vez mais grafocêntrica, deu-se a necessidade de implementar o termo letramento, pois a tecnologia do ler e escrever passa a ser vista além da codificação e decodificação de signos. Segundo a pesquisadora: “Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (SOARES, 2010, p. 17).

Mas ao buscar-se uma conceituação para o letramento, depara-se com a dificuldade e, até mesmo, impossibilidade de seguir adiante, devido ao fato do mesmo ser um termo multifacetado. Conforme Soares (2010),

Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. (SOARES, 2010, p. 65).

Refletindo sobre os diferentes significados do letramento, ressalta Tfouni (2010, p.12) como sendo: “Um aspecto sócio histórico da aquisição da escrita, entre outros casos procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada.”

Conforme Kleiman (2005, p. 6) “Letramento é um conceito criado para referir-se ao uso da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está em todos os lugares, fazendo parte da paisagem cotidiana.” Assim, alguns pesquisadores enfatizam a questão do letramento em sua dimensão social, indo além da prática escolarizada.

Pode-se então, perceber a complexidade e a abrangência que envolve o termo letramen-

to, tratando-o realmente como um termo multifacetado, no qual pode-se analisar o resultado da prática pedagógica e escolarizada e a relação recíproca que há entre elas e a função que assume o indivíduo letrado na sociedade.

Sendo assim, o letramento torna-se o principal objetivo e desafio educacional, pois, não é simplesmente um método a ser desenvolvido, é uma prática essencialmente social, que deverá ser transformada em uma prática a ser ensinada pela instância escolar, visando integrar o conhecimento escolarizado com a realidade social em que o aluno está inserido. Portanto, o aluno passa a dar significado para a aprendizagem escolar a partir do momento em que compreende e reconhece sua necessidade no cotidiano fora da escola.

Ao se tratar da leitura e da escrita, não é possível deixar de ressaltar a importância da prática pedagógica da alfabetização na formação de indivíduos letrados, pois apesar do termo letramento ser distinto da prática pedagógica da alfabetização, eles são indissociáveis, e devem se relacionar de forma recíproca nas práticas pedagógicas e nas metodologias que serão utilizadas na formação de um indivíduo letrado.

A todo o momento, consciente ou inconscientemente, usufrui-se do letramento no cotidiano da vida, como: ir ao supermercado, fazer registros de documentos, preencher formulários, usar o caixa eletrônico, pegar ônibus, dirigir o próprio carro, realizar provas de vestibulares, ao ouvir propostas políticas e saber votar em quem melhor nos representará, ao ler e questionar o que está escrito ou até mesmo indagar o que se ouve.

Sendo assim, é ressaltada a relevância do letramento como condição funcional da sociedade e como meio de entendimento e ação dos indivíduos, uma vez que o letramento não deve ser considerado como uma prática autônoma, mas, essencialmente, sócio histórica por ser influenciado pelas políticas e ideologias sociais.

Para Freire (2009): “Ser alfabetizado deveria significar ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la.” Ou seja, a aquisição da leitura e da escrita deve propiciar ao indivíduo a capacidade de entendimento do mundo em que vive a partir daquilo que se lê e se escreve.

Partindo desse pressuposto, sugere-se a utilização da gamificação na reflexão do processo de leitura. Considerando que o termo se refere em utilizar design de jogos em situações externas destes, lista-se possibilidades de intervenções a partir da temática.

Ao explorar a perspectiva da escrita/leitura, o docente poderá propor atividades lúdicas por meio dos jogos que sistematizem a aprendizagem: um dos recursos válidos para esse fim, seria a criação de jogos no PowerPoint, ou google apresentações. O professor poderia criar um jogo que oportunize ao estudante estabelecer a relação de letra e som, de sílabas, ou até palavras.

Utilizando os diferentes designs, como personificação, regras, objetivos, pontos ou recompensas, o educador cria uma atividade lúdica que apresenta o estilo da geração dos nativos digitais, que contribuirá para a motivação, versatilidade e diversão do trabalho proposto.

Um outro recurso a ser listado, seria a criação de jogos manuais, com fichas e pontos para as equipes, que seriam divididas pelo mediador posteriormente. Objetivando a leitura e relação com os nomes, o clássico jogo de bingo, poderia ser adaptado para a realidade esco-

lar. Confeccionando cartelas com nomes dos alunos da turma, e disponibilizando feijões para a marcação nas mesmas, o docente explora a leitura e escrita dos próprios nomes das crianças.

Outra viabilidade seria o uso de ditados, por meio também de fichas. Cada aluno teria sua cartela com uma imagem. Ao som da voz do mediador, eles teriam que completar os quadros em branco, com as letras correspondentes da palavra. Para motivar ainda mais os discentes, o professor poderia dividir a turma em grupos, onde cada equipe, assim que conseguisse terminar a escrita da palavra corretamente, ganharia uma recompensa, favorecendo assim, uma perspectiva da relação entre grafema e fonema.

Gamificação no processo de Ensino/Aprendizagem da Matemática

A gamificação é o processo na qual é utilizado elementos dos jogos para engajar e resolver situações-problemas. Tendo em vista, que a tensão e o desejo de vencer desafios faz parte do processo de evolução dos humanos.

Segundo a autora Flora Alves “Gamification consiste no uso de elementos de jogos e técnica de design” (ALVES, 2015, p. 26).

Percebe-se que houve uma grande transformação da educação com a utilização da tecnologia, principalmente, no período pandêmico de 2020 até o momento. Sendo utilizadas diversas metodologias para criar cenários de aprendizagem que possam engajar, ensinar e ao mesmo tempo ser divertida para a aprendizagem significativa dos estudantes.

E, no contexto do ensino/aprendizagem de matemática não seria diferente, pois é essencial que o professor crie cenários que promovam o aprendizado das habilidades matemáticas para os alunos.

É evidenciado por William Glasser, psiquiatra que criou a Pirâmide do Conhecimento, uma abordagem pedagógica, que:

Os níveis de retenção de aprendizagem de um indivíduo estão ligados de acordo com a forma que ele se relaciona com o conteúdo. Evidenciando a aprendizagem como um processo que não se limita à memorização mecânica ou a técnicas padronizadas para retenção de um conhecimento. Para ele, quanto mais o aprendiz se relaciona com o conhecimento de forma ativa, maiores são as chances de ele assimilar o conteúdo. Em outras palavras, quanto mais canais de aprendizagem ele utilizar, maior será sua aprendizagem. (PIRÂMIDE DO CONHECIMENTO)

Posto isto, a utilização de recursos tecnológicos no contexto da abordagem matemática ou na educação é pauta pela BNCC – Base Nacional Curricular Comum, no que tange a habilidade da Cultura digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018).

Entretanto, é fundamental o desenvolvimento de práticas que levem ao estudante ser protagonista da aprendizagem, não apenas criar ambientes com uso de recursos da gamificação para o aluno passar o tempo, é essencial criar trilhas de aprendizagens que irão despertar o interesse do aluno na busca de informações para adquirir as habilidades necessárias de cada objetivo do conhecimento.

Na matemática podemos utilizar a gamificação para despertar o interesse do aluno na resolução das situações-problemas das mais variadas habilidades de ensino.

Algumas abordagens que podem ser utilizadas pelos professores para engajar os alunos:

1 – Jamboard – quadro interativo virtual. O professor pode criar diversos recursos com esse aplicativo e utilizá-lo nas aulas síncronas, como exemplo, usar os sticky notes com operações matemáticas e solicitar a resolução compartilhada entre os alunos presentes na aula. Ele pode separar por grupos para a resolução e fazer uma competição entre meninos x meninas. Pode usar diversas estratégias adequando-as aos seus objetivos de ensino/aprendizagem.

Nesse cenário também pode-se pensar em um quiz, na qual o professor escreva perguntas relacionadas aos objetivos do conhecimento com tempo para resolução das situações-problemas, o que estabelece uma competição saudável entre os alunos.

A competição é saudável desde que por méritos se consiga chegar ao alcance dos seus objetivos de vida, profissionais e pessoais, sem ter que menosprezar qualquer pessoa para tal. Os alunos devem ser ensinados que a vida é uma competição e o melhor preparado se sobressairá. Fazendo uma analogia a Teoria da Evolução de Charles Darwin.

2 – Kahoot e Quizizz– plataformas de aprendizado que utilizam recursos de games no ensino/aprendizado das diversas áreas do conhecimento para engajar os alunos, promover interação entre eles, fazendo-os adquirirem as habilidades propostas pelos objetivos de ensino de forma lúdica e divertida.

Nesta plataforma pode-se criar jogos de aprendizagem ou quiz (com cronômetro para marcar o tempo de resolução de cada questão) sobre o contexto educacional de ensino do professor de matemática, para assimilação do conteúdo proposto. Ao final do jogo os alunos podem estudar o conteúdo através dos flashes cards que é um resumo das perguntas com as respostas elaboradas pelo professor.

3 – PowerPoint ou google apresentações - criador de slides para apresentações. Nesses ambientes podemos trilhar caminhos que promovam a busca do conhecimento pelo alunado de forma criativa, divertida e lúdica.

Nesse contexto, o professor pode criar uma trilha que busque a solução de problemas, utilizando perguntas do conteúdo ministrado, figuras, textos, áudios, vídeos, memes e hiperlinks para enriquecer o aprendizado de forma dinâmica e intuitiva. Exemplo: colocar uma pergunta, várias figuras e uma delas levará a resposta correta, podendo ser por meio de um vídeo, um áudio ou a solução do problema proposto. E caso, o aluno clique na figura errada ele retornará para a pergunta para tentar outra figura até encontrar a resposta correta.

Estes exemplos são uns dos vários recursos tecnológicos que podem ser utilizados para enriquecer e engajar os alunos na busca do conhecimento de forma criativa e divertida. Levando em consideração que podem ser utilizados no smartphones com acesso à internet. Tendo em vista que a geração z definida por Luli Radfaher como:

A Geração Z é a dos nascidos entre 1997 e 2015, que hoje têm entre 6 e 24 anos e já estão causando fortes mudanças culturais. Os zoomers, como são chamados, os nascidos na Geração Z, tendem a ser mais pragmáticos e independentes. O conceito de geração não tem nada de científico, mas a gente tem que levar em conta que há muita transformação social recente. A pandemia teve efeitos sociais, econômicos e psicológicos muito diferentes nas diversas gerações, mas principalmente naquelas que ainda estavam em fase de formação: a Geração Z. (GERAÇÃO Z)

E na atual geração, a Alpha, nascidos depois de 2010 segundo Romildo de Paula Leite, a geração Alpha:

É parte de uma experiência global, não intencional, onde as telas são colocadas na frente deles desde a mais tenra idade. Essas crianças começaram a nascer em 2010, ano em que o iPad foi introduzido, Instagram foi criado e “app” foi a palavra do ano, assim são chamadas de “Geração de vidro” por causa das telas dos smartphones e tablets. (A GERAÇÃO ALPHA).

Vale ressaltar que grandes empresas tais como a Nike, a Volkswagen e o Google utilizam a gamificação em treinamentos do seu pessoal para alcançar os objetivos destas empresas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a nova geração tem o maior avanço tecnológico das anteriores e uma gama de informações na palma de suas mãos, fazendo com eles busquem novas formas de aprendizado. E a educação precisa se aliar ainda mais aos recursos tecnológicos para levar o conhecimento aos alunos de forma crítica, criativa, atrativa, engajadora, efetiva e divertida, tal como a abordagem da gamificação, que utiliza dos recursos de games para o ensino/aprendizagem das diversas áreas do conhecimento.

São muitas as possibilidades de utilizar a gamificação nas aulas, inclusive em todas os componentes curriculares, cabe ao professor aderir a esta metodologia e adequá-la aos conteúdos que serão trabalhados, sempre visando engajamento dos alunos com as aulas e favorecendo a aprendizagem.

Essas e muitas outras perspectivas de gamificação, são possíveis dentro da educação, uma vez que é um vasto campo a ser explorado. É preciso estudo e criatividade por parte do docente para planejar, conduzir e oportunizar, diversas situações que contemplem a aprendizagem, levando aos estudantes uma atividade dinâmica e única.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. O que é Gamification. In: GAMIFICATION COMO CRIAR EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM ENGAJADORAS UM GUIA COMPLETO: DO CONCEITO À PRÁTICA. 2ª Edição. DVS Editora. São Paulo, 2015. cap.2. p.17-32.

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

BUSARELLO, R. I. Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento: Gamificação em debate. São Paulo: Blucher, 2018.

FERNANDES, N. A. Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Alegrete, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/>

bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FIRME, R. A.; MAIA, C. O. Gamificando o aprendizado de Ciências: desenvolvimento de uma estratégia pedagógica utilizando o contexto do jogo digital Minecraft. SBC, 2019. Disponível em: <<https://www.sbgames.org/sbgames2019/files/papers/EducacaoFull/198427.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2021.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009

GLASSER, W. PIRÂMIDE DO CONHECIMENTO. Disponível em: <<https://www.ludospro.com.br/blog/piramide-de-aprendizagem>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

GUARATES, L. OS JOGOS APLICADOS AO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS. UNB: Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4579/1/2012_LucianoFreitasGuarates.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

KLEIMAN, Â. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel, 2005.

LEITE, R. A GERAÇÃO ALPHA NASCIDA APÓS 2010 SERÁ O GRUPO ETÁRIO MAIS TRANSFORMADOR QUE JÁ EXISTIU. Disponível em: < A Geração Alpha nascida após 2010 será o grupo etário mais transformador que já existiu - Industria Textil e do Vestuário - Textile Industry - Ano XIV (ning.com). > Acesso em: 23 dez. 2021.

LOPES, S. R.; PAULA, M.; REIFUR, S.; SILVA, E. N.; SILVA, N. C. A SERIEDADE DOS JOGOS LÚDICOS E MATEMÁTICOS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Revista Científica Semana Acadêmica: Fortaleza, 2015. Disponível em: <<https://semanaacademica.com.br/artigo/seriedade-dos-jogos-ludicos-e-matematicos-no-desenvolvimento-cognitivo-nos-anos-iniciais-do>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MATTAR, J. Games em educação: Como os nativos digitais aprendem. Pearson: São Paulo, 2010.

MUNHOZ, A. Aprendizagem ativa via tecnologia. Curitiba: InterSaberes, 2019.

OLIVEIRA, C. O.; OLIVEIRA, A. L. ENSINO DE CIÊNCIAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA SOBRE O SISTEMA REPRODUTOR HUMANO. CIET: ENPED, 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1887>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

OLIVEIRA, M. L. S.; SOUZA, A. A.; BARBOSA, A. F.; BARREIROS, E. F. S. Ensino de lógica de programação no ensino fundamental utilizando o Scratch: um relato de experiência. Universidade de Pernambuco: Garanhuns, 2014. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/download/10978/10848>>. Acesso em: 20 dez. 2021

RADFAHRER, L. Geração Z: jovens mais pragmáticos e preocupados com injustiças sociais. Jornal da Usp. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/geracao-z-jovens-mais-pragmaticos-e-preocupados-com-injusticas-sociais/>>. Acesso em: 28 dez 2021

SILVA, M. Metodologia do ensino de Educação Física: teoria e prática. Curitiba: InterSaberes, 2016.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TFOUNI, L. Letramento e alfabetização. 9. ed. São Paulo: Corte, 2010. (Coleção questões de nossa época)

VIVIANI, D.; COSTA, A. Práticas de Ensino de Ciências Biológicas. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Grupo UNIASSELVI: Indaial, 2010.

Licenciandos em ciências biológicas e em computação no ensino remoto emergencial: um diálogo pedagógico necessário

Marileia Gollo Moraes

Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Mestra em Educação pela UFRGS. Especialista em Educação à Distância: tecnologias educacionais pelo IFPR. Professora do Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto. Membro do Grupo de Estudos em Política e Gestão Educacional (GEPGE) e do Grupo Tecnologias Educacionais e Formação de Professores vinculados ao IFFAR/CNPq

Felipe Luís Saggin

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. Especialista em Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas pela UNIASSELVI. Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto.

Jaíne Viana

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, em 2019

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.9

RESUMO

As possibilidades de utilizar as ferramentas da computação na educação são muitas, e na maioria das vezes pouco conhecidas. Entretanto, durante a Pandemia COVID-19, na impossibilidade do desenvolvimento das aulas de forma presencial, essas ferramentas se fizeram necessárias. O enfoque do trabalho traz à tona o diálogo pedagógico entre acadêmica de Licenciatura em Computação e professor de Ciências Biológicas da Educação Básica, destacando de que forma as ferramentas da Computação podem ser utilizadas no Ensino da Biologia para realizar as aulas online, aulas de experimentações quando não se tem um laboratório devidamente estruturado, ou mesmo quando da existência deste espaço não pode ser utilizado presencialmente. Além disso, problematiza aspectos relacionados ao curso de Licenciatura em Computação neste contexto e também questões sociais e econômicas referentes à utilização da Informática e suas ferramentas nas Escolas. Socializa a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na prática de Estágio Curricular Supervisionado com alunos do Ensino Médio na condição do Ensino Remoto Emergencial.

Palavras-chave: educação. TDIC. ensino de biologia. licenciatura em computação. COVID-19.

ABSTRACT

The possibilities of using computing tools in education are many, and most of the times little known. However, during the COVID-19 Pandemic, given the impossibility of developing classes in person, these tools were necessary. The focus of the work brings to light the pedagogical dialogue between academic Degree in Computing and Biological Sciences teacher of Basic Education, highlighting how computing tools can be used in Biology Teaching to conduct online classes, experimentation classes when there is no properly structured laboratory, or even when this space exists, it cannot be used in person. In addition, it discusses aspects related to the Licentiate Degree in Computing in this context and also social and economic issues related to the use of Informatics and its tools in Schools. Socializes the use of Digital Technologies of Information and Communication in the practice of Supervised Curriculum Internship with high school students in the condition of Emergency Remote Teaching.

Keywords: education. TDI biology teaching. degree in computer science. COVID-19

INTRODUÇÃO

A Sociedade do Conhecimento se caracteriza, em grande medida, no desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) a partir da segunda metade do século XX. A partir das TDIC se transformam as formas de organização social, econômica, política e cultural, pois comportam novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e viver (COLL e MONEREO, 2010).

Neste contexto, de desenvolvimento da cultura digital numa sociedade regida pelo conhecimento, a área da educação e o sistema de ensino e aprendizagem também se reconfiguram. Inicialmente pela implantação dos primeiros laboratórios de informática nas escolas, depois com a incorporação da internet, seguido do desenvolvimento dos softwares educacionais e das ferramentas e aplicativos na Web (MORAES e FOFONCA, 2017).

Certamente, a reconfiguração da dinâmica dos espaços escolares não acompanha a velocidade do avanço e das inovações das tecnologias digitais. São diversos os fatores desde a ausência e assistemática das políticas públicas que providenciem (e não apenas incentivem) o acesso ao aparato tecnológico e a formação de professores para conhecer, avaliar e integrá-los aos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, os referenciais propostos pela entidade destacam conhecimentos de ciência da computação que permitem compreender como funcionam e como se criam tecnologias computacionais, além do desenvolvimento de competências necessárias para resolução de problemas. Os referenciais curriculares da SBC se organizam em três eixos: ♦ Eixo 1 - Pensamento Computacional: capacidade de sistematizar, representar, analisar e resolver problemas. ♦ Eixo 2 - Mundo Digital: componentes físicos e virtuais que possibilitam que a informação seja codificada, organizada e recuperada quando necessário. ♦ Eixo 3 - Cultura Digital: relações interdisciplinares da computação com outras áreas do conhecimento, buscando promover a fluência no uso do conhecimento computacional para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. Cada eixo contempla algumas competências que são pormenorizadas em um conjunto de habilidades (RAABE, 2020, p.8)

O cenário, que já se apresentava desafiador, por ocasião da pandemia do coronavírus¹ é tomado pela urgência da migração da sala de aula como local de encontro presencial entre alunos e professores, para o espaço da virtualidade, seja através dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), redes sociais ou até entrega de material impresso.

Nas realidades distintas e desiguais, no que se refere ao acesso aos aparelhos, à internet e ao conhecimento básico para operacionalizá-los, estudantes e professores, acolhem ao seu modo, a escola em suas casas para que o ensino e a aprendizagem prossigam. A educação, o ensino, os professores e seus familiares, os estudantes e seus familiares vivenciam um processo de reinvenção, nominado como Ensino Remoto Emergencial (ERE)².

O ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19, está sendo aplicado como forma emergencial, para dar conta de uma situação até então inesperada, ou seja, os Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino e de seus respectivos cursos não foram construídos para dar conta da modalidade de EaD, a fim de estruturar o currículo e os processos de ensino e de aprendizagem nesta modalidade diferenciada. Desta forma, os professores estão apenas utilizando as TDIC como meio, mantendo as mesmas metodologias de ensino utilizadas no ensino presencial, baseadas, quase que em sua totalidade, na transmissão de conhecimentos, por meio de aulas expositivas e exercícios para fixação do conteúdo (SILVEIRA; BERTONLI; PARREIRA, *et al*, 2020, p.38).

É importante diferenciá-lo da modalidade de Educação à Distância (EaD) que se trata de uma modalidade de ensino estruturada em plataformas virtuais de aprendizagem, com professores pesquisadores, conteudistas e tutores com formação específica, desenvolvendo um projeto educacional diferenciado, com apoio pedagógico, numa organização própria com infraestrutura tecnológica para professores e estudantes.

O ERE apresenta, também, muitos desafios às instituições formadoras de professores.

1 O COVID-19 ou SARS-CoV-2 pertence à família coronaviridae, é um vírus que acomete o sistema respiratório humano, podendo levar à óbito se chegar em sua fase mais grave, a insuficiência respiratória. Não se tem a real certeza de sua origem, porém há indícios que o vírus foi transmitido ao paciente zero (primeiro infectado) através do contato com pangolins, animais vendidos ilegalmente na China, e após infectar a maioria dos moradores da província de Wuhan, na China, espalhou-se pelo resto do mundo. O que se sabe, é que são vírus de origem animal, sendo sete espécies, e destas, três infectam os organismos humanos.

2 Mediante a situação atual de restrição do contato social físico, por ocasião da pandemia, diversos setores têm de continuar seu funcionamento, principalmente as escolas que, mesmo após algumas semanas sem aula, tiveram que retornar suas atividades de forma remota, por recomendações dos órgãos governamentais: os Pareceres CEE/RS 001 e 002 normatizam as atividades domiciliares, e o Parecer CNE 05/2020 normatiza as atividades pedagógicas não presenciais. Reconhecemos a divergência na nomenclatura, porém no texto trataremos como Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Os estudantes não contam com as situações ideais de ensino presencial na estrutura física dos campi do Instituto Federal, nem com a inserção à campo nas escolas de Educação Básica para desenvolverem suas práticas de ensino e estágios supervisionados. Neste texto, reunimos algumas indagações e quem sabe algumas possibilidades para esse tempo de tantas dúvidas e incertezas estabelecendo um diálogo pedagógico entre uma acadêmica do Curso de Licenciatura em Computação e um professor de Ciências Biológicas na Educação Básica. Problematicamos sobre os lugares e não-lugares da Licenciatura em Computação na escola e suas contribuições ao ensino de Biologia na condição do Ensino Remoto Emergencial.

OS (NÃO) LUGARES DA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO NA ESCOLA, E AGORA?

Segundo as Diretrizes para o ensino de Computação na Educação Básica,

Computação é uma ciência: possui fundamentos e princípios organizando de forma sistemática parte do conhecimento da humanidade. Computação pode ser considerada uma ciência natural: computação já existia muito antes de computadores (máquinas) serem inventados. Por exemplo, em Biologia, informação é codificada de forma digital no DNA (usando 4 símbolos) e processada usando procedimentos e métodos computacionais bem definidos. Os fluxos de informação da Economia e Administração são processos computacionais. Uma receita de bolo, um roteiro turístico, as instruções de como usar uma cafeteira são processos computacionais. Computação está em todos os lugares, em tudo que fazemos. (Sociedade Brasileira de Computação, s.d, p. 1)

O curso de Licenciatura em Computação foi criado na Universidade de Brasília no ano de 1997, e visa a atuação dos licenciados no Ensino de diversos componentes curriculares voltados à computação, a interdisciplinaridade com outras disciplinas e o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem aos alunos a realização das atividades didático-pedagógicas através das competências trazidas pelas ferramentas da Tecnologia da Informação. O licenciado em computação tem um papel estratégico de intervenção social enquanto capacitador e integrador da computação-educação, contribuindo com o desenvolvimento da computação e da educação na sociedade” (PINHEIRO, 2017).

Entretanto, observa-se a necessidade de atualização dos currículos escolares e inserção de disciplinas que tragam, nem que seja o mínimo, sobre computação para aproximar o cotidiano da escola à sociedade do conhecimento e da informação.

A informática como disciplina da Educação Básica faz-se necessária a partir do momento em que necessitamos de conhecimentos em softwares para a vida em sociedade. Como o que notamos na contemporaneidade. Afinal, até os caixas bancários e celulares necessitam cada vez mais de usuários capacitados para poder usá-los. Diante a tanta modernidade tecnológica, vemos a necessidade de inserir a informática no contexto educacional em diversas disciplinas a fim de construir conhecimento para o uso das diversas ferramentas e linguagens no contexto escolar e também no dia a dia. (LACERDA, 2012, p.4)

Inicialmente, não é necessário ensinar aos alunos do Ensino Fundamental ou Médio o desenvolvimento de softwares ou arquitetura de hardware, mas as funcionalidades do Word, Powerpoint, Excel, os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem, as ferramentas do Google, sendo elas facilitadoras do ERE.

As TDIC, e as suas ferramentas voltadas ao ERE, contribuem para reelaborar o novo contexto de ensino, e auxiliam professores e alunos na continuidade do processo de ensino e

aprendizagem. Porém, muitos encontram dificuldades em utilizar essas ferramentas.

A capacitação de professores para o uso da informática na educação, especificamente o computador como ferramenta pedagógica, é muito importante, visto que durante sua formação acadêmica os professores não tiveram, em sua graduação, disciplinas que refletissem sobre o uso dos recursos informáticos na sala de aula. O primeiro objetivo de um programa de formação deve ser o domínio técnico, pedagógico e crítico da tecnologia, possibilitando aos educadores a condição de uma leitura crítica dos recursos tecnológicos (BORGES, 2008, p.6).

Nesse sentido, vêm à tona questões acerca da inserção da informática nas grades curriculares das diferentes modalidades de Ensino para que se possa ter um conhecimento básico sobre a utilização, principalmente sobre as principais ferramentas voltadas à educação e ao ensino.

O cotidiano do aluno precisa estar presente nos ambientes informatizados de aprendizagem, por intermédio do uso de softwares ou de recursos informáticos que combinem várias estratégias e permitam a aproximação com o real, um real que tenha significado para o aluno. Quanto mais as TIC se tornam presentes na cultura cotidiana, mais elas tendem a ser incorporadas aos processos escolares (BORGES, 2008, p.6).

Entretanto, nota-se a falta de investimentos nesta área, que atualmente está sendo indispensável no cotidiano das pessoas. O que já foi considerado um diferencial no ensino e na aprendizagem, agora tornou-se essencial. Portanto, são necessários investimentos para a aquisição de materiais tecnológicos para as escolas e incentivos financeiros às famílias dos estudantes de classes populares.

Das múltiplas possibilidades de intervenções do licenciado em computação nesse universo da educação, escolhemos dialogar sobre sua contribuição no ERE no componente curricular de Ciências e Biologia, pois é uma das áreas da educação que utiliza a informática nas pesquisas biológicas e vai até as ferramentas elaboradas para o ensino e aprendizagem, como será mencionado posteriormente.

UTILIZAÇÃO DAS TDIC NA PRÁTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA CIÊNCIA E DA BIOLOGIA NO ERE

A Biologia estuda a vida em todas as suas formas. Estudo naturalmente atrativo, mas como o professor pode torná-lo “interessante” para os alunos e motivá-los a aprender, visto que, o espaço físico da escola não pode ser utilizado no contexto do ERE? Quais as metodologias podem ser abordadas utilizando as ferramentas da computação?

Ao proporcionar experiências mediadas pelas TDIC, pode envolver no processo significativo de aprender aqueles estudantes que o fazem por obrigação.

A Ciências Biológicas é considerada uma das áreas fundamentais do conhecimento, possuindo um leque de especializações, modalidades e profissões bastante extensas. Ela apresenta um universo dentro da ciência, que possui especificidades singulares, ao mesmo tempo em que requer conceitos interdisciplinares para ser compreendida e assimilada de forma satisfatória pelos alunos (SABINO, *et al.* 2013, p. 1).

Seria praticamente impossível ensinar Biologia apenas com conceitos, sem demonstração de imagens ou sem adaptar metodologias, sem a realização de aulas práticas ou experimentações. Ensinar genética sem ao menos extrair o material genético de uma cebola (prática

muito comum feita em laboratório) para que os alunos visualizem, e conheçam a fonte de toda a vida, que saibam que ali naquele emaranhado de genes, ficam armazenadas todas as suas características. Muitos alunos observam figuras em seus livros ou vão buscar em meios eletrônicos, muitos alunos somente imaginam do que se trata o material genético, apenas seguindo as descrições dos conceitos trazidos, já que não podem visualizar.

A mediação tecnológica do ensino que estava mais atrelada às Instituições de Educação a Distância ou com Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) não muito aprimorados, atualmente no ERE, adentrou também as escolas regulares. Os alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior estão utilizando seus dispositivos eletrônicos para estudar, com ferramentas que possibilitam simular até mesmo uma lousa e escrever para os alunos enquanto acompanham a aula.

Ruppenthal (2011, p. 381) argumenta que,

Através das TIC e da utilização de mídias diversas, é possível que a sala de aula seja um ambiente atrativo às crianças e jovens, uma vez que estes vivem as tecnologias, seja através dos games, dos celulares, do computador, entre tantos outros. Assim, percebe-se que as TIC representam um potencial enorme para a educação, inclusive no ensino de ciências (RUPPENTHAL, 2011, p. 381).

E, quem diria há alguns meses atrás que os cálculos genéticos seriam ensinados por vídeo ou até mesmo por mensageiros instantâneos, que as aulas práticas poderiam ocorrer em laboratórios virtuais? (eles existiam?!). A Pandemia COVID-19 exigiu adaptações, mas também possibilitou reinvenções no processo de ensinar e aprender Ciências e Biologia. Dentre elas, os laboratórios virtuais se apresentam como uma possibilidade.

“Um laboratório de experimentação remota pode ser uma potente ferramenta que possibilite abrir os laboratórios aos alunos e a sociedade criando espaços virtuais orientados a geração, experimentação, descobrimento e transmissão de conhecimentos” (PALADINI, 2008, p. 19).

pode-se descrever um laboratório on-line como um conjunto de recursos compartilhados em rede com a finalidade de que os usuários possam por em prática, mediante o acesso remoto, o monitoramento dos experimentos e a gestão destes recursos, os conhecimentos adquiridos nas aulas das instituições de ensino sem ter que contar com material sofisticado ou com componentes caros e difíceis de serem obtido. A fim de proporcionar uma experiência similar a obtida em um laboratório de práticas. (PALADINI, 2008, p. 25).

O virtual lab (endereço para acessar: <https://virtuallab.pearson.com.br/>), é um dos exemplos, simples para utilizar e instalar (não necessita de uma arquitetura de hardware tão complexa) e traz conteúdo das áreas de: ecologia, sistemática, biologia molecular, genética e microscopia; onde, o professor e os alunos podem realizar as simulações.

Em experiência de Estágio Curricular Supervisionado, na regência de aulas de Biologia para o Ensino Médio, utilizamos algumas ferramentas, como o Google Meet e o Whatsapp para a interação com os alunos por videochamadas, o Google sala de aula para postar as atividades, vídeos, apresentações de slides e conteúdos e também receber devolutivas dos alunos.

A ferramenta Kahoot! foi planejada para realização de avaliações de aprendizagem, (embora sem muita utilização pela turma), e, principalmente, o laboratório virtual para simular a visualização de vírus e bactérias no microscópio (virtual). A biotecnologia, um dos conteúdos também ministrados no Ensino Médio, é um exemplo de área da Biologia onde a tecnologia é muito utilizada no mapeamento genético para a comparação e visualização dos cromossomos.

Esse estudo só se tornou possível graças aos avanços tecnológicos, assim como outras áreas da Biologia como a criação de órgãos utilizando impressora tridimensional.

Embora muitos estão familiarizados com as tecnologias, no estágio teve-se bastante dificuldade com a participação dos alunos nas aulas remotas, que alegam não possuir memória de armazenamento suficiente em seus dispositivos móveis para fazer download do Google Meet e do Google Sala de Aula, outros por não possuírem internet de qualidade para carregar as aulas, outros por ter outras responsabilidades, que não envolvem os meios tecnológicos, entretanto, quando são enviadas questões impressas, ocorrem devolutivas, de grande parte dos alunos, de ambas as duas turmas onde a prática de estágio foi efetuada, outra alternativa que não se torna possível sem o uso das tecnologias, pois precisa de um computador para digitação das atividades e uma impressora para impressão.

Foram planejadas outras tentativas, como utilização dos laboratórios virtuais para simular algumas práticas de Biotecnologia (como clonagem, por exemplo) e uma prática de reprodução viral, entretanto, não se tornaram possíveis, pois da mesma forma que os alunos apresentam dificuldades para utilizar as duas ferramentas citadas anteriormente, não teriam arquiteturas de hardware e redes suficiente para utilizar os laboratórios virtuais, que possivelmente, carregam o dobro de informações em seus códigos fontes, logo, ocupam uma maior arquitetura.

Vale ressaltar que, tem-se muitas ferramentas tecnológicas para explorar, e elas devem ser utilizadas, dependendo da realidade social em que a escola e os alunos se inserem, elas têm suporte suficiente para serem utilizadas, diferente da escola onde o estágio foi realizado, cujos alunos são de classes menos favorecidas e, nestes casos, se torna inviável a aquisição de equipamentos novos, mesmo que com a finalidade de estudar seja um bom investimento.

A partir do diálogo pedagógico entre os autores e de pressupostos teóricos de cada área, sistematizamos um quadro demonstrando as possibilidades de desenvolvimento das aulas com suporte das TDIC, para o ERE, ensino híbrido e até mesmo como complementos das aulas presenciais. Inclusive, facilmente aplicáveis em outras áreas do conhecimento.

Ferramenta	Possível utilização	Facilidades	Dificuldades
Google Meet	Utilizada para realizar vídeo chamada com diversas pessoas ao mesmo tempo, possibilitando o compartilhamento de tela.	-Interação com cerca de 100 participantes (gratuito) ou até 250 (pago). -Multiplataforma e online;	-Requer uma boa conexão à internet.
Google sala de aula	Utilizada para postar conteúdos seja em vídeos, fotos ou textos para os alunos. Criar atividades (onde os alunos podem devolver e o professor corrigir e atribuir uma nota), supondo que seja uma sala de aula mesmo, porém em meio online.	-Traz o mesmo princípio de uma sala de aula; -Multiplataforma e online;	-Necessidade de uma lousa digital dentro da ferramenta; -Requer uma boa conexão à internet;

Kahoot disponível no endereço: https://kahoot.com/schools-u/	Ferramenta interativa que pode ser utilizada para realizar avaliações online onde os alunos podem “competir” uns com os outros, como se fosse um jogo.	-Compartilhamento de tela durante o jogo; -Permite que o aluno jogue em seu ritmo e o professor acompanhe os resultados em tempo real; -Os alunos podem criar seus Kahoots para estudar com os colegas.	-O uso não é tão simples; -Requer uma boa conexão à internet.
Laboratórios virtuais	Ferramenta que pode ser utilizada para simulações de experimentos de diversas áreas da Biologia, Química e Física.	-Pode ser acessado de qualquer lugar; -Permite simulações de diversos experimentos.	-Requer permissão de acesso, solicitada por preenchimento de formulário; -Requer uma boa conexão à internet.
Youtube	Rede social que disponibiliza milhares de vídeos, inclusive sobre os conteúdos de diversas matérias.	-Online e multiplataforma; -Dispõe uma infinidade de vídeos.	-Requer uma excelente conexão à internet.
Scratch	Ferramenta que permite a criação de animações e jogos sobre os conteúdos.	-Multiplataforma e online; -Possibilita a criação de diversos conteúdos -Promove engajamento e interesse nos alunos.	-Requer conhecimento básico em programação e raciocínio lógico.
Blogs	Ferramentas que podem ser criadas como metodologia para trazer um conteúdo.	-Online; -Desperta o interesse e motivação; Permite inserir imagens, vídeos, textos, gráficos, tabelas, etc.	-Requer acesso à internet e conhecimento básico em Informática e Internet.
Programação	Possibilita a criação de diversos recursos como jogos, sites, páginas e até mesmo objetos, voltados ao conteúdo que se pretende ensinar.	-Muito intuitivo e motivador; -Pode ser multiplataforma e online; -Permite abranger um leque maior de possibilidades.	-Requer conhecimento em linguagem de programação e softwares para esta finalidade (que podem pesar em máquinas com arquiteturas menos avançadas).

Fonte: Os autores

Também é possível, a utilização dos softwares desenvolvidos diretamente para o ensino, ou seja, os softwares educacionais, que são conjuntos de aplicativos e programas que trazem abordagens de várias áreas. No Ensino de Biologia, existem dois que possibilitam a visualização dos sistemas e órgãos do corpo humano, auxiliando no ensino e aprendizagem de anatomia humana. São eles, o Zygote Body Browser (<https://www.zygotebody.com/>), que permite a visualização do corpo humano de forma tridimensional (3d) e permite a navegação por dentro do corpo; e o Real Anatomy permite dissecar 44 camadas em 3d do corpo humano. (LACERDA, 2011). Essas alternativas podem ser utilizadas, especialmente neste momento de ERE, também na retomada progressiva das aulas no ensino híbrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência docente na sociedade da informação, do conhecimento e da cultura digital implica o domínio dos conteúdos da sua área de conhecimento, em diálogo com as demais áreas, em especial a computação. Implica também, acompanhar e exigir rigorosidade dos in-

vestimentos em políticas públicas para viabilizar os recursos tecnológicos para os espaços e sujeitos escolares e para formação dos professores. Pois, compete a esses profissionais, coletiva e continuamente ponderar a viabilidade da tecnologia, sua pertinência para a educação e a aplicabilidade em cada contexto educacional.

Não deixando de ressaltar a importância da inserção de disciplinas da área da tecnologia nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura para que, caso haja necessidade da realização do Ensino Remoto, os professores tenham embasamento para fazê-lo, visto que, há uma grande dificuldade também da parte dos docentes na utilização das ferramentas da TDIC não só no seu cotidiano, mas também na inserção destas na sala de aula para cumprir a demanda exigente pelo perfil de alunos da geração alpha (alunos matriculados atualmente – nascidos após o ano de 2010).

REFERÊNCIAS

BORGES, Marcia de Freitas Vieira. *INSERÇÃO DA INFORMÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR: inclusão digital e laboratórios de informática numa rede municipal de ensino*. Belém do Pará: SBC, 2008. Disponível em: <<http://www2.sbc.org.br/csbc2008/pdf/arq0137.pdf>> Acesso em: 24 nov. 2020.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (e colab.) *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, César e ILLERA, José Luis Rodríguez. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: COLL, César; MONEREO, Carles (e colab.) *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A evolução e o conhecimento científico. *DIÁLOGOS COM A GERAÇÃO Z*. Fronteiras: 2015. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/ativemanager/uploads/arquivos/educacional/243c366decc8a44481c996855c4dce73.PDF>> Acesso em: 25 nov. 2020.

ELIAS, M. A.; GONÇALES, E. C. R. Sala de Aula Invertida: uma proposta para o ensino de biologia. *Revista Sítio Novo*: 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Marcelo_Elias/publication/344513588_Sala_de_Aula_Invertida_uma_proposta_para_o_ensino_de_biologia_Flipped_Classroom_a_proposal_for_biology_teaching/links/5f7da66292851c14bcb3b2c6/Sala-de-Aula-

[Invertida-uma-proposta-para-o-ensino-de-biologia-Flipped-Classroom-a-proposal-for-biology-teaching.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marcelo_Elias/publication/344513588_Sala_de_Aula_Invertida_uma_proposta_para_o_ensino_de_biologia_Flipped_Classroom_a_proposal_for_biology_teaching/links/5f7da66292851c14bcb3b2c6/Sala-de-Aula-Invertida-uma-proposta-para-o-ensino-de-biologia-Flipped-Classroom-a-proposal-for-biology-teaching.pdf)> Acesso em: 15 jan. 2021.

LACERDA, Morgana. informática como disciplina obrigatória na educação básica. *anais do ix encontro virtual de documentação em software livre e vi congresso internacional de linguagem e tecnologia online*. volume 1, número 1 (2012). disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/1882>. acesso em: 03 dez. 2020.

MORAES, Marileia Gollo de; FOFONCA, Eduardo. A alfabetização digital na modalidade EaD: intervenções pedagógicas na sala de aula virtual para uma aprendizagem significativa. IN: FOFONCA, Eduardo; CAMARGO, Vania Carla (Orgs.) *Educação à Distância e Tecnologias Digitais: cenários, desafios e perspectivas*. Curitiba: Prismas, 2017.

PALADINI, Suenoni. EXPERIMENTAÇÃO REMOTA COMO SUPORTE A AMBIENTES DE APRENDIZAGEM DE FÍSICA. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91136/261164.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PINHEIRO, Lafayette Júnio Mendonça. Estudo com egressos da Licenciatura em Computação da Universidade de Brasília: as influências do curso na vida profissional e pessoal dos ex-alunos. Brasília: UnB, 2017.

RIILL, Raabe André; BRACKMANN, Cristian; CAMPOS, Flávio. CURRÍCULO DE REFERÊNCIA EM TECNOLOGIA E COMPUTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL. São Paulo: CIEB, 2020. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo-de-referencia_EI-e-EF_2a-edicao_web.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

RUPPENTHAL, Raquel; SANTOS, Tatiana Linhares dos; PRATI, Tatiana Valesca. A utilização de mídias e TICs nas aulas de Biologia: como explorá-las. Cadernos do Aplicação: Porto Alegre, 2011.

SABINO; MOULIN; OLIVEIRA, *et al.* INFLUÊNCIA DO USO DAS TICS NO ENSINO DE BIOLOGIA E CIÊNCIAS. UNIVAP, 2013. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2013/anais/arquivos/0724_0671_01.pdf> Acesso em: 02 dez., 2020.

SILVEIRA; BERTONLI; PARREIRA, *et al.* O papel dos licenciandos em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID -19. IN: Série Educar - Volume 40 – Prática Docente/ Organização: Editora Poisson – Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020).

Sociedade Brasileira de. Computação. Diretrizes para o ensino da computação <<https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/summary/203-educacao-basica/1220-bncc-em-itinerario-informativo-computacao-2>> Acesso em 03 outubro 2020.

ZORZO, A. F.; Nunes, D.; Matos, E.; Steinmacher, I.; Leite, J.; Araujo, R. M.; Correia, R.; Martins, S. “Referenciais de Formação para os Cursos de Graduação em Computação”. Sociedade Brasileira de Computação (SBC). 153p, 2017. ISBN 978-85-7669-424-3.

10



Ensino e aprendizagem frente ao conflito de gerações

Leonardo Diego de Oliveira Elias

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.10

RESUMO

O presente estudo se delinea sobre o tema ensino e aprendizagem frente as gerações mistas no ambiente escolar. Dessa forma, busca enquanto objetivo elucidar os principais aspectos que se apresentam enquanto barreiras no processo de ensino e aprendizagem mediante o conflito de gerações. Para alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa se apropriou de um estudo bibliográfico, qualitativo, buscando através da literatura existente nas principais bases de dados, elucidar os aspectos propostos. Enquanto resultados, a pesquisa tem demonstrado diferenciações específicas para cada geração, elucidando os aspectos relacionados às suas crenças, comportamentos e desejos frente ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, tais resultados não podem ser concebidos de forma generalizada. Essa se deve, a partir das variáveis estudadas serem da ordem subjetiva, podendo variar de um indivíduo para outro, ou no mesmo indivíduo em momentos distintos de sua vida.

Palavras-chave: conflitos. educação. gerações. modelos.

INTRODUÇÃO

O contexto escolar assim como a sociedade em geral está passando por significativas mudanças. Essas afetam a todas as áreas, sejam no âmbito pessoal, educacional ou profissional. Diante disso, as escolas se deparam com diferenças emergentes dentro de seu quadro de professores e alunos.

Diante de novo e emergente cenário, se configuram as diferentes gerações convivendo num mesmo espaço educacional. Nesse sentido, faz-se necessário cada vez mais as escolas buscarem entender tais diferenças nos perfis de cada geração e a partir delas buscando a motivação para a aprendizagem, um ensino eficaz, gerenciamento construtivos dos conflitos e a integração cada vez mais das intergerações. Para tanto propões enquanto questão norteadora: quais as barreiras frente ao processo de ensino e aprendizagem oriundas do conflito entre gerações no contexto educacional?

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho está pautado sobre barreiras no processo de ensino e aprendizagem mediante o conflito de gerações. Dessa maneira, o estudo se desenvolve sobre os aspectos das diferenças oriundas a partir de cada geração nos ambientes escolares. Para tanto, busca discorrer sobre as suas conceituações e caracterizações, bem como sobre os aspectos envolvidos no relacionamento dos mesmos. Sendo, no entanto, analisados as principais característica e possibilidade de gerenciamento dessas barreiras oriundas dos conflitos entre gerações.

Diante disso, se justifica o presente estudo ao abordar a contribuição que possa fornecer perante esse reconhecimento e identificando os benefícios refletidos na educação. Portanto, também se torna relevante, na medida em que busca sistematizar os

estudos já realizados sobre a temática. Dessa forma, contribuindo para o estabelecimento de possíveis estratégias institucionais que promovem e acentuam o ensino e a aprendizagem de forma eficaz e construtiva nas relações entre professores e alunos. Também se torna relevante uma vez que servirá de base para futuras pesquisas acadêmicas e científicas, buscando dessa forma contribuir com a literatura teórica sobre o tema.

Para tanto, o presente trabalho se caracteriza enquanto uma revisão bibliográfica, possibilitando uma melhor abordagem sobre os conflitos geracionais e as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. A literatura selecionada a partir da temática, para investigar o problema de pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que conforme Vergara (2013, p. 43) “é o estudo desenvolvido com base nos materiais publicados em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, materiais acessíveis ao público em geral”. A análise descritiva dos resultados, possibilitou a elencar as principais contribuições e suas respectivas aplicabilidades no contexto educacional.

CONFLITO DE GERAÇÕES E AS PRINCIPAIS BARREIRAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Conforme destaca Cordeiro e Albuquerque (2013) a determinação para o conceito e estabelecimento de uma geração parte dois princípios básicos. A saber, o primeiro a partir de um evento histórico nacional significativo que marca a divisão de gerações. O segundo, a faixa etária de indivíduos que vivenciam esse ou mais eventos significativos em conjunto. É importante destacar que nas definições dos autores, destaca-se a questão da nacionalidade, tendo em vista que diferentes nações podem vivenciar eventos particulares e peculiares à aquela nação, sejam no âmbito social, cultural, econômico ou profissional.

A geração Baby Bombers é descrita na literatura enquanto uma geração que vivenciou as expectativas no mundo organizacional do pós-guerra. Esses indivíduos experimentaram a experiência pelo desenvolvimento econômico após as devastações da guerra, são identificadas enquanto pessoas altamente comprometidas com a organização, através dos aspectos de lealdade e compromisso (CARRARA; NUNES; SARSUR, 2013).

Indivíduos nascidos entre os anos de 1960 a 1980 são classificados enquanto pertencentes a geração X. Aos níveis mundiais, esses colaboradores vivenciaram diversos movimentos revolucionários. Ao nível nacional, essas pessoas presenciaram diversas medidas ao nível econômico, na tentativa de conter a inflação e estabilizar a economia local. Diante tais fatos, uma característica predominante nessa geração é a busca constante pela estabilidade financeira (PENA; MARTINS, 2015).

A geração Y é caracterizada pelas pessoas nascidas no período de 1980 até 2000. Essas vivenciaram um período histórico de grandes avanços econômicos, revolução tecnológica, globalização e diversidades nas esferas sociais e culturais (PENA; MARTINS, 2015).

No contexto escolar, Pereira (2014) destaca que, embora as chamadas escolas formais busquem a simetria entre séries / ciclos e faixas etárias, a complexidade típica da EJA se reflete nas diversas origens sociais e culturais dos alunos, decorrentes de sua filiação intergeracional. Neste contexto, as relações intrageracionais (interações entre

uma mesma geração) e as relações intergeracionais (interações entre diferentes gerações) ocorrem na EJA, onde as intenções intergeracionais ocorrem em "jovem", "adulto" e "velhice". Várias experiências adquiridas pelas pessoas. Disciplinas que compartilham o mesmo espaço escolar.

No contexto da escola regular, pode-se citar os conflitos de gerações entre professo-

res e alunos. Sendo os primeiros da geração X e os segundo da geração Y. Nesse contexto, vale destacar as contribuições de Silva e Kalhil (2017) destaca que, os professores aprenderam lentamente, passo a passo e escolhem ensinar da mesma forma, uma coisa de cada vez, e individualmente. Os imigrantes digitais que receberam treinamento tradicional não acreditam que seus alunos possam estudar com sucesso enquanto assistem TV ou ouvem música. Eles não acreditam porque não têm essa habilidade.

Para Rocha *et al.* (2018) O ambiente de ensino proporciona interação e troca de experiências entre alunos e professores de diferentes gerações, e conflitos surgem devido a diferentes visões de mundo. Além disso, as instituições enfrentam dificuldades para atrair novas gerações, pois os alunos deixam de ter na educação o motor fundamental da vida, procuram reconhecimento e satisfação imediatos, têm dificuldade em lidar e adaptar-se a regras rígidas e mostram que não se interessam. Nos principais métodos de ensino, existe uma certa hierarquia, formas e normas a seguir, e os métodos são morosos e requerem análise crítica e posicionamento.

Em relação aos entraves no processo de ensino, Sobrinho, Bittencourt e Desidério (2016) enfatizam um ponto de observação de diferentes gerações de alunos, ou seja, as mudanças de comportamento ao longo do tempo causadas pela influência social e cultural dos indivíduos. Alunos de diferentes origens familiares ingressaram precocemente na universidade, o que mudou o papel do professor em sala de aula, não se limitando apenas à disseminação do conhecimento, mas também ao aprimoramento das habilidades morais e sociais dos alunos.

Portanto, percebe-se que, conforme enfatizado por Cimino (2007), já existe uma grande quantidade de informações disponíveis. Os alunos já podem acessar essas informações diretamente pela Internet. No entanto, a informação não garante conhecimento. E esta é precisamente a função da educação. Além disso, é claro, é necessário auxiliar na seleção de informações realmente importantes e transformá-las em conhecimento produtivo.

Contrariamente a essas dificuldades de aprendizagem, os autores França, Silva e Barreto (2010) destacam que no contexto das relações professor-aluno, o interesse pelas atividades educacionais intergeracionais será uma fonte potencial de mediação de valores e construção cívica, em que ambas as partes trocar experiências e conhecimentos Aprendizagem pela comunicação. Em geral, o ambiente social e moral da escola exige que os alunos "se comportem adequadamente". Esse tipo de educação obediente a regras e não crítica dificilmente ajudará a estabelecer valores. A aprendizagem e o contexto social, a experiência e as necessidades sentidas pelos participantes devem aparecer na discussão. Portanto, atividades alternativas lúdicas e educativas devem ser o ponto de partida de encontros intergeracionais e parte ativa do processo de construção de novos conhecimentos e de uma sociedade melhor.

Para Berti (2014), ao analisar a dificuldade de aprendizagem, ela se reflete na resolução do problema da construção da identidade cultural dos jovens de hoje, sendo óbvio que eles são amplamente perseguidos pela mídia e pela própria sociedade, o que ajuda a descrever mal sua cultura. Portanto, a escola enfrenta dificuldades em se tornar um espaço onde os jovens possam compreender sua singularidade. A cultura dos jovens hoje é massiva, e a acessibilidade à comunicação formou valores incompatíveis com a realidade cultural, dificultando a formação de valores estruturais nas relações sociais e gerando conflitos entre diferentes gerações.

Santos e Carossi (2019) enfatizam ao analisar o conflito intergeracional no processo de

ensino que, na educação, a tecnologia costuma se apresentar como método de ensino. O processo de aprendizagem de uma forma mais diversa, desde vídeos, apresentações animadas, jogos educativos, e até mesmo conteúdo gamificado, realidade virtual e aumentada, aplicativos móveis, caminhos de aprendizagem e muitas outras possibilidades para tornar o conteúdo interessante, que produz um aprendizado confiante para os nativos digitais.

Diante da diversidade dessas ferramentas e dispositivos disponíveis, Pereira (2014) analisou as questões intergeracionais que incidem em tramas intergeracionais a partir da compreensão das questões que surgem no contexto das interações estabelecidas entre pessoas de diferentes idades ser compreendido ao considerar o relacionamento. Isso porque o estabelecimento de relações intergeracionais é fundamental, pois é nos conflitos com os outros que a identidade se estabelece e cheia de vitalidade. É na forma de convivência, na relação que se estabelece com os outros, que a existência humana pode acontecer.

No entanto, Silva e Kalhil (2017) enfatizam que uma sociedade com fortes diferenças sociais, econômicas e culturais não pode ser chamada de sociedade do conhecimento. Portanto, o autor entende que para obter igualdade de acesso à informação, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) pode aumentar ou desenvolver novas competências de alunos e professores, agregar valor e criar possibilidades de inovação e produção de novos conhecimentos.

Portanto, Rocha *et al.* (2018), apontaram que o conjunto das novas tecnologias e da vida pessoal se tornou um campo de conhecimento socialmente construído, onde, por meio do compartilhamento de percepções, julgamentos, crenças e ideologias, confronta e resolve os conflitos inerentes às situações de aprendizagem experiencial. Esse tipo de experimento proporciona uma conexão entre a prática e a teoria, possibilitando extrair conhecimentos importantes para o desenvolvimento profissional, alcançando assim um maior grau de diferenciação e integração de conhecimentos, habilidades e competências.

De acordo com a análise de Sobrinho, Bittencourt e Desidério (2016) em suas pesquisas, em comparação com o modelo de ensino tradicional, os novos métodos de base tecnológica são ativamente aceitos pelos alunos. Segundo os autores, eles ressaltam que diante do desafio de vincular a teoria à prática, o nível de comprometimento dos alunos aumentou o que gerou aspectos positivos, pois a contemporaneidade é facilmente distorcida por qualquer atividade docente, e muitas vezes proporciona aos professores o conteúdo não está interessado.

Ao fazer um comparativo entre as gerações, Rocha *et al.* (2018, p. 91) encontrou diferentes estilos de interesses na aprendizagem. “Geração Z – Resolução de exercícios,

Aula prática, Discussão em grupo; Geração Y – Aula prática, Resolução de exercícios e Discussão em grupo; Geração X – Aula expositiva, Resolução de exercícios e Discussão em grupo”. No entanto, os autores destacam que a ordem dos métodos de ensino preferidos por uma geração varia de curso para curso.

No entanto Cardoso (2013) destaca que o maior desafio é o próprio ambiente escolar. Segundo a autora, professores de diferentes idades agora podem sentir a diferença entre professores e alunos, pois os novos professores pertencem à geração Y e os seus colegas são da geração X. Pode-se até encontrar professores de três gerações diferentes para trabalharem juntos. Os idosos (das gerações anteriores) ocupam cargos de liderança (coordenação e orientação).

Para a Geração Y, liderança não é uma questão de qualificações. Eles desejam ser promovidos rapidamente e compartilhar a liderança; além disso, desejam obter feedback contínuo de seu desempenho. Se a empresa ou instituição (neste caso, a escola ou curso) não conseguir satisfazer os seus desejos, não hesitarão em mudar para outra instituição que ofereça melhores condições de trabalho ou desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada, as barreiras de ensino e aprendizagem envolvendo as diferentes gerações, denominadas de conflitos geracionais, podem comprometer tanto a atuação do professor, mediante diferenças das gerações entre ele e seus alunos, bem como diferentes gerações na mesma sala, como é o caso da JA, quanto comprometer o aluno no seu processo de aprendizagem quando deparada com professores de gerações diferentes.

Nesse sentido, os jovens professores de hoje podem estar mais expostos à tecnologia do que outros professores. No entanto, eles podem ter menos conhecimento da metodologia. Portanto, eles precisam de mais cursos de formação e treinamento que enfoquem mais a metodologia e a aplicação de novas tecnologias no ambiente educacional. Além disso, pode haver lacunas modernas entre os professores que trabalham na mesma instituição. Pode haver conflitos ainda maiores entre o coordenador e a nova geração de professores. Portanto, mais pesquisas são necessárias para compreender esta nova geração e seu papel no local de trabalho.

No entanto a escola deve estar focada aos alunos da atualidade, voltada ao conhecimento, as características diferentes, e principalmente nas diferentes gerações dentro do mesmo ambiente escolar. É por isso que as escolas não podem apenas transferir conhecimentos na base de giz e quadro-negro, ou apenas ler livros. É preciso considerar que os jovens agora precisam ser ativos e conectados. Por isso, as escolas precisam prestar atenção e usar os recursos proporcionados pela tecnologia para que o conhecimento se torne interessante e realmente formado. Portanto, a educação atual deve ser organizada na forma de seminários e projetos para orientar os alunos a descobrir o conhecimento por meio da investigação e da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BERTI, Maura Aucioni. O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino fundamental: um conflito de gerações nos espaços educacionais. Monografia (Especialização). Universidade Tecnológica Federal Do Paraná. Medianeira, 2014.

CARDOSO, Janaina da Silva. Professores geração y: mudança de perfil não garante uso mais eficaz de novas tecnologias no contexto educacional. Revista (Con) textos Linguísticos, v. 7, n. 8.1, p. 199-219, 2013.

CARRARA, Tânia Maria Paiva; NUNES, Simone Costa; SARSUR, Amyra Moyzes. Retenção de talentos de diversas gerações em um mesmo contexto organizacional. in: Encontro de gestão de pessoas e relações de trabalho, iv, 2013, Brasília. anais... Brasília: Anpad, 2013.

CIMINO, V. O Papel do educador na era da interdependência. São Paulo: Clio Editora, 2007.

CORDEIRO, Helena Talita Dante; ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão. Perfis de carreira da geração y. in: Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade, xxxvii, 2013, Rio de Janeiro. anais... rio de janeiro: Anpad, 2013.

FRANÇA, Lucia Helena de Freitas Pinho; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; BARRETO, Márcia Simão Linhares. Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? Rev. Bras. Geriatr. Gerontol., Rio de Janeiro, 2010; 13(3):519-531.

PENA, F. G; MARTINS, T. S. BABY BOOMERS, X e Y: diferentes gerações “coexistindo” nos ambientes organizacionais. PÓS EM REVISTA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA 2015/1 - NÚMERO 10 - ISSN 2176 7785.

PEREIRA, Paulo Santos. O conflito geracional na aprendizagem em sala de aula. Monografia (Especialização). Universidade Aberta do Brasil – UAB, Brasília, 2014.,

ROCHA, Vivianne Klissia Oliveira; BITTENCOURT, Ibsen Mateus; DESIDERIO, Paulo Henrique; SOBRINHO, Carlos Antônio. Gerações e estilo de aprendizagem: um estudo com alunos de uma universidade pública em Alagoas. E&G Economia e Gestão, Belo Horizonte, v. 18, n. 50, Maio/Ago. 2018.

SANTOS, Seila Mello dos; CAROSI, Daniel Fernando. A tecnologia como objeto de discussão no processo de aprendizagem da geração z. 2019. Disponível em: www.repositorio.ifsc.edu.br. Acesso em: 09 nov. 2021.

SILVA, Wender Antônio da; KALHIL, Josefina Barrera. Um estudo sobre as habilidades necessárias para utilização das tecnologias digitais como recurso metodológico. Revista REAMEC, Cuiabá - MT, v. 5, n. 1, jan/jun 2017.

SOBRINHO, Carlos Antonio Cardoso; BITTENCOURT, Ibsen Mateus; DESIDÉRIO, Paulo Henrique Martins. Ensino em administração: o olhar de docentes frente ao conflito de gerações. Rev. Elet. Gestão e Serviços V.7, n.1, Jan./Jun. 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 14 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

Condições de trabalho do professor de língua estrangeira e o papel do supervisor escolar

The working conditions of foreign language teacher and the role of the school supervisor

Amanda Aparecida de Almeida Borges

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.11

RESUMO

Este estudo tem como intuito apresentar alguns aspectos da condição de trabalho de professores, mais especificadamente de professores de Língua Estrangeira, no ensino regular das escolas públicas. O caráter dessa investigação relaciona-se com uma constante discussão sobre a prática do ensino de Língua Estrangeira, seu planejamento, sua aplicação e condições de formação e trabalho do professor na escola. Diante dessas observações, também buscaremos laçar a discussão de como o Supervisor Escolar pode vir a auxiliar o professor promovendo uma educação de qualidade, atendendo e colaborando com ele em sua prática pedagógica. Com o interesse de conhecer a realidade foi formulado um questionário que possibilite a reflexão de tal prática de ensino. Este trabalho de pesquisa tem, então, como razão, proporcionar inquietação a nós futuros profissionais da supervisão escolar de modo a debater e considerar os atuais aspectos que permeiam o ensino e a supervisão escolar.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira. supervisão escolar. prática pedagógica.

ABSTRACT

This study has the purpose to show some aspects of teachers' working conditions, specifically English teachers, in regular public school's education system. This investigation relates to a constant discussion about English teaching practice, its planning, application and teachers' training and working conditions at school. Before these observations we also seek to endorse the discussion about how the School Supervisor can support the teacher by promoting a high-quality education, aiding and collaborating with the teacher in his pedagogical practice. To get to know the reality of these aspects a survey was made and it also allows to reflect about such teaching practice. This research intends to provide concern to us, future schools supervisor professionals, seeking to consider and debate about current aspects that permeate teaching and school supervision.

Keywords: english teaching. school supervision. pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.”(Paulo Freire)

Quando pensamos na prática do ensino de Língua Estrangeira refletimos as dificuldades e desafios que os professores passam. Há muito se discute essas práticas. Estudos de Psicologia e Didática há décadas vêm trabalhando as estratégias de ensino. O professor também vem se desdobrando na elaboração de material, no prover do interesse dos alunos e, muitas vezes, na falta de apoio dentro da instituição escolar¹

Para trazer dados condizentes com a realidade desse ensino, foi elaborado um questionário que possibilite a reflexão de tal prática. A professora de Língua Inglesa se propôs a responder perguntas que nos proporcionará inquietações e reflexões acerca de como a Língua Estrangeira se faz presente nas escolas.

A coleta de dados se deu com base em um questionário, que foi entregue a uma pro-

¹ Não há como negar que, por ser uma disciplina de pouca carga horária, o cuidado com a mesma pode ser negligenciado pela escola..

fessora da rede pública de ensino, a quem chamaremos a partir de agora de Educadora. A Educadora se formou em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2000 e desde então vem atuando no ensino regular. Tomando como base as respostas da professora, buscaremos correlacionar o que tem sido proposto atualmente pelos teóricos e pesquisadores de ensino de língua estrangeira e o que tem sido praticado efetivamente nas escolas.

O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.(Paulo Freire)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira de 1998, a inserção de uma área de ensino na grade curricular depende do papel que está implica no corpo social. É considerado relevante o ensino de Língua Espanhola (devido a fronteira continental que o Brasil tem com os países falantes dessa língua) e de Língua Inglesa (mediante as questões econômicas). Nos PCN's é possível ler

“há de considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira [...] Por outro lado, há de considerar as necessidades lingüísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil.” (sic) (PCN's, p. 40, 1998)

Diante a potência econômica que os países de língua inglesa representam, com suas multinacionais espalhadas pelo mundo, e a necessidade de comunicação com elas, convencionou-se acrescentar a língua inglesa ao currículo do ensino de nível fundamental. Vale ressaltar que a Língua Espanhola é considerada importante para o Brasil (principalmente nas regiões fronteiriças), e que somente pela facilidade de se encontrar professores habilitados em Língua Inglesa é que se deu tal escolha. Então, relacionaremos algumas questões ao ensino de Inglês.

Sobre a Língua Estrangeira (LE) – caracterizada, basicamente, por um idioma não natural de um país – nas escolas regulares, Almeida Filho (2007)² diz que o papel fundamental desse ensino é de “preparar o contato com falantes e culturas estrangeiras na medida em que faz sintonia com os propósitos da escola na formação do educando” (pág. 41), espera-se que a comunidade escolar (pais, alunos, e mesmo professores) acredite que a LE também tem valores formativos, bem como a língua materna (L1/ LM). Assim, LE funciona como ferramenta de contato, proporcionando conhecer o outro e sua cultura.

Vários estudos sobre métodos, técnicas e recursos que viabilizem o processo ensino/aprendizagem foram observados nas décadas de 1960 e 1970, mas é a partir dos anos 90 que cresce o interesse sobre a LE na sala de aula. Conhecemos algumas abordagens teóricas e suas metodologias, a saber (as mais comuns):

- (a) o Método da Gramática e Tradução: que tem o foco na gramática e tradução literal de palavras isoladas e aplicação de regras.
- (b) Método Direto: gramática por indução, leituras para maior compreensão, uso exclusivo da língua.
- (c) Método Audiolingual: foco na língua e não no aluno. Teoria baseada no behaviorista.

² *Linguística Aplicada – Ensino de línguas e Comunicação, 2007.*

Repetição de exercícios. Diálogos.

Os métodos comunicativos, assim chamados por Almeida Filho (2008), que podem promover o ensino nas salas de aula, são aqueles que não prendem o professor no uso excessivo da gramática, tão pouco aqueles que a excluem. O que se espera é os professores compreendam efetivamente os métodos, que busquem formas metodológicas favoráveis para que seus alunos consigam apreender os conteúdos. Por comunicativo há um apontamento pertinente a ser mencionado: o professor comunicativo é aquele que considera o aluno, não um ser inferior, mas um sujeito em formação capaz de se ver dentro das possibilidades que lhe são apresentadas (ALMEIDA FILHO, 2008). Infelizmente, ao que parece, os alunos não estão sendo formados para serem autônomos ou se sentirem assim. Indagada sobre a participação de seus alunos nas decisões referentes às aulas de inglês, a Educadora declara somente que quando percebe certo desânimo geral dos alunos, busca outros métodos, mas colocá-los em uma posição de decisão sobre algum aspecto da aula.

Sobre a entrevista com a educadora

Pensando a prática do professor de LE, lançamos mão do depoimento da educadora acerca de suas estratégias para o ensino. Em suas respostas, a educadora declara que não abre mão dos exercícios de fixação e diálogos que proporcionem maior prática da LE, mas que diante do não entendimento do conteúdo, faz relações com as estruturas da língua portuguesa, se percebe a necessidade por parte dos alunos, adota métodos comumente usados como os *feedbacks*. A respeito dos *feedbacks*, Marilyn Lewis em seu livro intitulado “Feedback em aulas de idiomas”, irá argumentar que essa prática auxilia o professor a refletir sobre “o processo individual e coletivo da classe” além de ser, indiretamente, “uma forma de avaliação de sua própria metodologia de ensino” (p. 5, 2003). Ainda como prática metodológica a educadora nos revela que faz uso do livro didático (manual do professor) para a fundamentação teórica, mas ao que parece o considera insuficiente para todo o trabalho que envolve o ensino de uma nova língua.

Para muitos professores (seja qual for sua área de atuação) o livro didático simboliza um lugar de saber, nesse material, além de uma teoria (vinculada a alguma abordagem metodológica), o professor pode encontrar exercícios, atividades que podem estimular os alunos. Contudo sabemos das deficiências que os livros didáticos podem apresentar, o pesquisador Márcio Luiz Corrêa Vilaça (2009) argumenta que há sim limitações nos materiais, e que os professores e alunos “não devem esperar ou imaginar que todo o conhecimento necessário para uma disciplina ou um curso esteja contido do livro didático.” (p. 8), tal como faz nossa educadora – ao buscar outros caminhos desvinculados do livro didático -, os professores devem, além de avaliar os livros, buscar complementos coerentes à prática educacional.

Refletir sobre seu papel de professor, formador de pessoas, é uma prática que tem sido discutida e incentivada em vários congressos e encontros de educadores. Acreditamos que essa reflexão (mesmo que superficial) já exista, posto que os professores estejam (ou acredita-se que) a todo momento se indagando por exemplo, no modo que irá apresentar determinado conteúdo. Essas inquietações que se realizam durante a sala de aula é nomeada por Schon de reflexão de ação, e as que ocorrem antes e depois das aulas são chamadas de reflexão sob ação (1983 abud McKay 2003). Não seria mais interessante e até mesmo benéfico ao professor refletir sua prática fora da sala de aula? Não é o caso de “não pensar no momento do agir”, no ato que se dá

a prática educativa, não se nega a reflexão dentro de sala, o que se propõe é refletir sobre sua prática diária fora da ação educativa, isto é, se o professor planeja sua aula antecipadamente este deveria ser o momento de reflexão profunda sobre sua práxis. De acordo com McKay, o professor reflexivo busca resolver os problemas apresentados na sala de aula, trabalham seus valores e conhecimentos sobre a prática educativa, têm consciência das exigências de cada aluno (ou grupo de alunos), buscam melhorar o âmbito educacional com projetos que acarretem mudanças na escola e na educação em geral, e buscam o aperfeiçoamento profissional, ou seja, busquem o desenvolvimento profissional.

Nossa professora entrevistada, assim como a grande maioria dos professores, planeja suas aulas com antecedência. Esse planejamento não determina uma reflexão crítica de da prática, infelizmente o planejamento pode ter se tornado mecânico. Muitos professores se valem de seus cadernos usados há anos atrás, desconsiderando o aluno. Dizemos “desconsiderar” posto que os indivíduos não são iguais, cada aluno (ou grupo de alunos) determina uma prática específica, e o professor deve estar ciente disso. Com os estudos de Psicologia da Educação, nossa educadora diz considerar os processos particulares de aprendizagem, a cada nova turma, procura traçar um perfil geral e a partir disso se adequar as especificações do grupo.

Pela necessidade de se promover o ser crítico-reflexivo a formação continuada tem sido estimada por vários estudiosos dos processos educacionais já que possibilita ao professor construir ou reconstruir e repensar a Educação (com as especificações de sua área). Há novos projetos que podem auxiliar o professor na sua prática docente, e novos cursos capacitam ainda mais esses profissionais que também devem acompanhar as mudanças nas relações.

O SUPERVISOR ESCOLAR E O PAPEL DE APOIO AO EDUCADOR

"Será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados". (José Pacheco)

No âmbito da escola, o professor tem como apoio pedagógico a supervisão escolar. Nérici³ (1981) defende a relação intimista de atuação entre supervisor e corpo docente, sendo desse a grande responsabilidade do ensino de qualidade e daquele a função orientadora e colaboradora desse processo. Mas nem sempre foi assim. A relação de autoridade foi observada por Nérici quando comenta sobre o processo evolutivo da supervisão. Outrora, desempenhando o papel de inspeção administrativa (fase fiscalizadora), se desenvolve ao longo dos anos passando para o que o pedagogo chamou de fase construtiva e fase criadora.

Atualmente, em uma relação conjunta, o professor encontra-se amparado dentro da escola, visto que consiste como funções da supervisão escolar, segundo Brigs e Justman *apud* Nérici (1981, p. 44-45), (entre outras)

- Exercer liderança, de sentido democrático, sob estas formas: promovendo o aperfeiçoamento profissional da escola e de suas atividades; procurando relações de cooperação de seu pessoal; estimulando o desenvolvimento dos seus professores em exercício, e colocando a escola mais próxima da comunidade;
- Ajudar os professores a adquirir maior competência didática;

³ In: *Introdução à Supervisão Escolar, 1981, 4ª Edição.*

- Ajudar os professores a diagnosticar as dificuldades dos alunos na aprendizagem e a elaborar planos de ensino para superação das mesmas;

Esse trabalho conjunto e democrático rege a supervisão, gestão escolar e até mesmo as relações professor-aluno. Sobre supervisão democrática, Nérici aborda como sendo aquela que cria “um ambiente de compreensão, liberdade, respeito e criatividade” (p. 31, 1981). E mais, como também aponta Libâneo, o supervisor é aquele

capaz de fazer a articulação entre equipe diretiva, educadores, educandos e demais integrantes da comunidade escolar no sentido de colaborar no desenvolvimento individual, social, político e econômico e, principalmente na construção da cidadania ética e solidária. (p. 35, 2002)

Nota-se, dessa forma, o quão profundo é o trabalho do supervisor escolar, sua atividade relaciona-se com toda a comunidade promovendo o pleno desenvolvimento para que se alcance a educação de qualidade. Articulação essa que apresenta um novo paradigma na função supervisor escolar.

Nesse novo ambiente, o supervisor trabalha as relações humanas, e assim, estimula a criatividade didática do docente e até mesmo propõe, por meio de críticas, a melhora de material pedagógico e desempenho. Não só nesse espírito cooperativo, mas também incentiva e cria possibilidades de aperfeiçoamento docente por meio de cursos de atualização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conversa com a Educadora durante a aplicação do questionário trouxe a tona outras questões como condições estruturais e financeiras de trabalho, certas “falhas” que a graduação apresenta na formação do professor, enfim, um debate enriquecedor. Mas à parte dessas situações mais exteriores (que são sim relevantes), podemos perceber que a situação mais localizada, ou seja, as condições de trabalho dentro da instituição escola, a assistência, o respeito e o incentivo são mais gritantes (foi percebido pela tonalidade da voz, pela mudança de postura) e fazem com que todo trabalho de ensino-aprendizagem seja moldado conforme o professor é tratado ali.

O supervisor escolar tem, então, papel imprescindível para que se alcance os objetivos da Educação, podendo ser entendido como parte basilar do desempenho do professor. Percebe-se, assim, que a postura ameaçadora e intimidadora, de que se valiam muitos profissionais ocupantes da supervisão escolar, já não cabe no sistema de ensino que visa uma integração horizontal daqueles que fazem parte do meio escolar. Dessa forma, se estabelece uma relação de confiança por parte do professor que se empenha, dedica e percebe o apoio e orientação por parte da supervisão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões Comunicativas no ensino de línguas. 5ª Edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11638/1/Dissertacao%20Kaline%20Mendes.pdf>>, acesso em 14 de fevereiro de 2014.

_____, José Carlos Paes de. Linguística Aplicada – Ensino de línguas e Comunicação. 2ª Edição, Campinas, SP. Pontes Editores e ArtLíngua, 2007.

LEWIS, Marilyn. Feedback em Aulas de Idiomas. Tradução de Renata Lea F. Oliveira. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos para quê? 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MCKAY, Sandra L. O processo reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula. Tradução Renata Oliveira. SP: Livraria SBS, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL. “Língua Estrangeira/ Terceiro e Quarto ciclos da escola fundamental”. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998. Disponível: em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>, acesso em 12 de fevereiro de 2014.

NÉRICI, I. G. Introdução à Supervisão Escolar. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1981.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O Material Didático no Ensino de Língua Estrangeira: definições, modalidades e papéis. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Ano de Publicação: 2009.

ANEXO

Questionário

I - Conhecendo o professor

Há quanto tempo você ministra aulas de língua estrangeira, no seu caso a Língua Inglesa?

Intercalando os anos letivos, acredito que, desde que me formei, lecionei um total 6 anos de Língua Inglesa. Mas em 2013 e agora, em 2014, eu não lecionei aulas de Inglês, somente de Língua Portuguesa.

Na faculdade, os conteúdos de língua estrangeira foram suficientes ou você procurou um curso da língua em escola de idiomas para se aperfeiçoar? (o intuito dessa pergunta refere-se ao fato de muitos professores de ensino regular apresentarem a língua com uma metodologia muito parecida com a das escolas de idiomas)

Quando eu entrei na UFU me senti um pouco acuada porque o nível de Inglês que era exigido eu não tinha. Sentia-me constrangida em responder certas questões em voz alta, mas me esforçava bastante para conseguir acompanhar as aulas. Lembro-me que um professor dizia que minha pronúncia era boa, mas mesmo assim a minha timidez e a falta de experiência teórica me inibiam. Com o esforço de toda família consegui fazer um cursinho particular, isso ajudou bastante. Em relação a metodologia que costumo usar com os alunos, acho que há um mistura. Às vezes em um aula apresento mais conteúdos gramaticais com suas regras e depois exercícios, e em outras de acordo com a UFU, no meu tempo de Letras o professores sempre buscavam nos ensinar algo além de só regras de uso.

Possui alguma pós-graduação?

Sim, em Psicopedagogia. E pretendo fazer outra com foco na educação inclusiva.

II - Conhecendo a prática do professor

De modo geral, como são ministradas suas aulas? Há uma estrutura que você segue?

O feedback eu faço quando sinto que ficou alguma questão que eles não conseguiram entender. Observo isso com o resultado de exercícios. Mas basicamente eu apresento um conteúdo novo, tento fazer relações com a Língua Portuguesa para que eles entendam um pouco mais, depois peço para que tentem formular frases orais com uso dos Adverbs of Frequency, por exemplo. Depois disso, um trabalho (elaborar diálogos) ou exercícios de fixação.

O livro didático é o único material utilizado em suas aulas? Se sim, Você o considera suficiente? Se não, que outro tipo de material você utiliza.

O livro didático que uso é mais para a teoria, para os exercícios uso outros e, às vezes, complementar a teoria, os meus mesmo. Isso já mostra que não acho suficiente, mas é uma ferramenta que auxilia sim. No começo o livro didático foi importante pra mim, agora nem tanto. Acredito que a facilidade com que podemos coletar informações hoje em dia ajuda muito os professores, se tratando de possibilidades de exercícios.

Seus alunos tem espaço (no sentido de opinar) nas aulas? Como é a interação aula (conteúdo, didática) e alunos?

Bom, os conteúdos são aqueles pré-estabelecidos, isso não dá pra mudar. Mas eles têm voz sim, às vezes. Acho que a maioria dos professores escutam seus alunos, principalmente pelas expressões. Não lembro de pergunta-los sobre o que estavam achando das aulas. Mas se vejo

não está dando certo, busco mudar os métodos. Tento mantê-los motivados, mas não é fácil. Eles gostam quando levo músicas ou algum exercício sobre atores, filmes e seriados.

Você concede aos alunos condições e liberdade para que eles busquem conhecimento fora dos horários de aula? (oferece outras referências bibliográficas, dicas de sites, etc)

No começo da minha carreira fazia com frequência, hoje nem tanto. Referências bibliográficas até que não, mas falo de filmes. Incentivo a assistir filmes legendados, pegar letras de músicas e suas traduções, mas bibliografias de livros teóricos não.

O andamento das aulas depende muito dos alunos. Como você planeja suas aulas, e quais os métodos usados quando há algum conteúdo disciplinar que os alunos têm dificuldade?

Quando o conteúdo é meio complicado eu me estendo nele uma ou duas aulas a mais. Sempre com exercícios. Apresento muitos exemplos também. Sempre alerta que é necessário manter contato com a língua e não só deixar para o dia da aula, que é uma vez por semana apenas. Quanto ao planejamento, planejo o conteúdo de semana em semana, até porque, como você diz, o rendimento das aulas depende dos alunos.

Você reflete sobre os processos de aprendizagem pelos quais os alunos passam para a aquisição do conhecimento, e conseqüentemente do conteúdo por você apresentado?

Uma das disciplinas que mais gostei durante o curso foi Psicologia da Educação. Foi importante para entender um pouco sobre esses processos de aprendizagem. Eu sei que cada um tem seu tempo para aprender, mas também percebo que alguns não gostam mesmo é da língua estrangeira.

A maioria dos professores se considera facilitador ou mediador do processo ensino-aprendizagem. Como você analisa e reflete sua prática enquanto professor?

Com a língua estrangeira, principalmente se o aluno teve pouquíssimo contato, o professor é o caminho para o novo. Nesse caso acho que o professor será crucial para que haja empatia ou não com a língua. Por isso que com os garotos do 5º Ano tento ser cautelosa e me concentrar no meu papel de educadora. Mas sem dúvida que esses dois termos que você usou na pergunta, mediador e facilitador, são os papéis do professor. Mas é raro o aluno que faz sua parte: que busca, que quer realmente apreender aquilo que estamos dispostos a fornecer, e isso é um pouco desmotivador.

Como você vê a atual tendência de se repensar a prática do professor e os muitos projetos de aperfeiçoamento dessa prática?

Já ouvi de colegas professores que isso é certo desrespeito, porque ficamos anos na faculdade e depois ainda nos mandam fazer mais e mais cursos. Minha opinião sobre é que em todos os campos do conhecimento isso acontece. Não é nada incomum que se ocorra na área da Educação, porque as coisas evoluem, novos métodos vão surgindo, e isso é bom. Vem para contribuir. Mas há coisas que se pensar, por exemplo, na sobrecarga que esses cursos acarretam, mas os acho importantes sim. Acho que o professor, como qualquer outro profissional, tem que tentar acompanhar as inovações.

III- Atuação do Supervisor escolar junto à Educadora

Quando você começou a atuar houve algum tipo de apoio pedagógico ou mesmo emocional dentro da escola?

Quem mais me ajudou foi a diretora na época, talvez por também ser formada em Letras. Me deu dicas, principalmente de postura em sala de aula.

E por parte da supervisão escolar?

Um pouco. Mas sentia que estava ali (no módulo) mais para comprimir horário do que para receber algum apoio pedagógico, não que não houvesse, tinha sim, mas na maioria das vezes partia de eu questionar, pedir ajuda para algum material, coisas desse tipo.

Acha que nos seus módulos, por exemplo, poderia ter recebido mais apoio por parte da supervisora?

As coisas mudaram muito desde a minha época. Hoje percebo a supervisão escolar bem mais ativa. Há dialogo real nos momentos que nos encontramos e isso, apesar da minha maturidade na prática escolar, me deixa mais tranquila. Mais isso depende de cada pessoa que assume o cargo. Tem pessoa que assume e desempenha o papel, outros não.

A relevância da formação de professores no ensino fundamental e o uso dos equipamentos tecnológicos em tempo de pandemia

Rodrigo Beserra da Silva

Carlos Teixeira da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.12

RESUMO

Este estudo tem por objetivo apresentar a relevância do ensino da EaD e a relevância da formação dos professores, sob o aspecto do ensino a Distância bem como auxílio de aprendizagem Moodle. Por meio de um estudo prático e analítico do ambiente de formação e aprendizagem em tempo de pandemia, este estudo se agrega a uma abordagem sobre a EaD (Ensino a Distância), sobre os tipos de avaliação de aprendizagem e sobre ambientes de formação. Nos últimos anos vimos o Brasil e o mundo tendo grandes dificuldades em virtude da crise sanitária causada pelo COVID-19. Muitas são as formas de contaminação pelo vírus, que possui alta taxa de transmissão e um percentual assustador de letalidade em diversos setores entre eles os estabelecimentos de Ensino – creches, escolas, universidades – estão com suas atividades escolares presenciais suspensas, o que atinge milhões de estudantes em todo mundo. Apesar do fato ser horrível e estar prejudicando o ensino e a aprendizagem, a suspensão das aulas é medida essencial para se evitar a propagação da contaminação, tendo em vista que a escola é um ambiente de natural contato. Assim, em um primeiro momento abordará os conceitos históricos do ensino a distância bem como, o uso dos equipamentos tecnológicos nos dias de pandemia. O último assunto nos leva a refletir sobre a necessidade de formação e atualização de todo profissional da educação em momento de pandemia.

Palavras-chave: formação continuada. ensino a distância. e-learning. ambientes de aprendizagem. uso das TIC em tempo de pandemia.

ABSTRACT

This study aims to present the relevance of distance education teaching and the relevance of teacher training, from the perspective of distance education as well as Moodle learning aid. Through a practical and analytical study of the training and learning environment during a pandemic period, this study adds to an approach on Distance Learning (DL), on the types of learning assessment and on training environments. In recent years we have seen Brazil and the world having great difficulties due to the health crisis caused by COVID-19. There are many forms of contamination by the virus, which has a high transmission rate and a frightening percentage of lethality in several sectors, including educational establishments - day care centers, schools, universities - have their face-to-face school activities suspended, which affects millions of students around the world. Despite the fact that it is horrible and is harming teaching and learning, the suspension of classes is an essential measure to avoid the spread of contamination, considering that the school is an environment of natural contact. Thus, at first, it will address the historical concepts of distance education as well as the use of technological equipment during the pandemic days. The last subject leads us to reflect on the need for training and updating of every professional in a time of pandemic.

Keywords: continuing education. distance learning. e-learning. learning environments. use of ICT in a time of pandemic.

INTRODUÇÃO

Falar sobre o ensino em tempo de pandemia não é tão fácil, é entender o ensino à distância EaD, foi implantada no intuito de facilitar e agilizar o estudo dos professores e os educandos, independentemente do grau financeiro ou escolar em que os indivíduos se encontram. Porém, ela provoca muitas discussões entre os envolvidos na pedagogia escolar, como os professores/tutores e mediadores da ação, até mesmos os alunos, pois evidencia a questão da qualidade

e do desempenho desse ensino, pois, afinal, raras interpretações de mediadores, tutores como professores e auxiliares em geral.

Na realidade, um dos princípios é que os educadores percebam que já usam diversas tecnologias no seu trabalho educacional. É apenas por terem se tornado tão familiares que essas tecnologias passaram a ser quase transparentes, invisíveis, certamente inconspícuas.

Assim, este estudo segue-se em uma abordagem os quais tratam, respectivamente, sobre a avaliação da aprendizagem, mostrando os tipos de avaliação e sua importância para a educação em momentos de pandemia; o ensino a distância e o e-learning, em uma breve abordagem; os ambientes virtuais de aprendizagem, o que são qual a importância deles para a educação à distância e, especificando, o Moodle, enquanto tipo de ambiente virtual de aprendizagem; os profissionais da educação à distância, os professores e alunos e as dificuldades encontradas no meio de ensino virtual nos dias de pandemia.

Nesse sentido, este estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica e exploratória baseada em autores que tratam sobre metodologia de avaliação de aprendizagem em ensino à distância bem como a formação dos docentes em um momento crucial de isolamento. Assim, por meio de pesquisas realizadas neste meio teórico, poderá se obter respostas quanto ao que se almeja neste estudo.

O exercício da cidadania com a sociedade exige que a verdadeira função da educação, se concretize e, mesmo que esta proposta não esteja ao alcance de todos, ela deve ser socializada e democratizada, visto que a educação é um direito do cidadão. Nesse sentido, as Tecnologias na educação, que se remete ao foco desta pesquisa, caracterizam-se com a mesma função e direitos.

Para tanto, os professores necessitam repensar suas práticas pedagógicas incluindo, nesse contexto, o elemento “avaliação”, pressupondo-se a necessidade de entendê-lo como um dos componentes primordiais do processo de ensino-aprendizagem, sendo a ele inerente quando concebido como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação das tecnologias nos dias de isolamento social.

É importante frisar que grande parcela dos resultados insatisfatório da aprendizagem se deve ao educador e o sistema, que em um determinado momento, pôde não saber transmitir e unir seus conhecimentos aos dos seus alunos, e em outro não escolheu corretamente um bom instrumento avaliativo, ou não soube utilizá-lo adequadamente, de modo a extrair de seus alunos o “fruto” do ensino bem desempenhado: o sucesso da a aprendizagem.

A necessidade de se priorizar a formação tem se tornado foco de diversos debates a nível internacional. Esse pensamento é indispensável para a formação humana e também para o atual momento, onde se depara com a realidade da economia globalizada, a política passando por uma reforma, a forte influência dos meios de comunicação e informações via internet e a formação de professores no Ensino a Distância.

O problema central deste estudo, foi o de compreender como é que as TIC e o ensino da EAD podem chegar à sala de aula em situações difíceis de trabalho prático com os professores. Foi, pois, objetivo geral deste trabalho de investigação, o de contribuir para uma melhor compreensão sobre a forma de implementar atividades de caráter prático com os alunos, no

âmbito da utilização das TIC no ensino da EAD, possibilitando-lhes ambientes potenciadores de aprendizagens.

A revisão inicial da literatura com vista à fundamentação do estudo e à definição dos respectivos objetivos, que a seguir se apresenta, permitiu esboçar um primeiro rationale para este estudo.

O que se tem discutido, é a “urgência” detectada, quanto os maiores investimentos na área da formação de professores da educação e cultura a que venham usufruir dos atuais meios tecnológicos ligados à internet e programas. O que se busca com essa iniciativa, é a melhoria da qualidade em formação de professores através do ensino a distância no contexto de isolamento.

A formação do professor sofre um profundo impacto: o professor é instigado a superar sua formação compartimentada e especializada, a reorganizar-se em equipe, se envolver com a comunidade e atualizar-se continuamente. No novo contexto social e educacional, as vias e modalidades de acesso à informação têm posto em xeque a educação tradicional e o professor de postura tradicional.

Ele, assim como outros profissionais, vê-se afetado pela presença das tecnologias digitais e se sente desafiado a aderir a elas e agora mais do que nunca. Resta saber como se dá tal adesão e se o professor é preparado para isso. Importa que o uso cotidiano das tecnologias levou a questionamentos e reflexões sobre a contribuição ou influência destas para a evolução social e educacional na atualidade.

Neste sentido, a incorporação das TICs no ensino superior tem de ser pensada à luz das necessidades de aprendizagem do discente e de seu contexto social mais amplo. Logo, acreditamos que cabe à escola dar ao aluno oportunidades para que ele se aproprie de linguagens e tecnologias de seu tempo e parafraseando Calvino (1993) - saiba que ele e outros são uma combinatória de experiências, informações, leituras, imaginações.

Tal realidade tem motivado pesquisadores a desenvolver estudos sobre a presença das tecnologias na educação, sobretudo no ensino superior, que provoquem questionamentos sobre a concepção do papel da escola, perfil do professor, uso das tecnologias no ensino superior e construção do saber. Ela orienta-se pela hipótese: o uso das TICs por professores e alunos em suas diferentes linguagens potencializa a aprendizagem e interfere na qualidade das práticas pedagógicas entre tempo e espaço. Seu objetivo geral é identificar, via revisão sistemática, as concepções dos pesquisadores sobre as TICs no ensino superior e suas abordagens educativas. São seus objetivos específicos: verificar como os docentes veem o uso pedagógico de tecnologias, indagar sobre a presença ou ausência de tecnologias nos processos pedagógicos de formação docente e investigar práticas pedagógicas à luz do uso de diferentes tecnologias para o contexto escolar em momentos de isolamento.

CONCEITO DO EAD

De acordo com o Decreto nº. 2.494, de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº. 9.394/1996) o conceito da educação a distância é:

“Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferen-

tes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.

Para Sims citado por Almeida de Sá (1998, p.31):

“No transcurso do processo de ensino-aprendizagem, o aluno se encontra a certa distância do professor, seja durante uma parte, a maior parte ou todo o tempo que dure o processo. Aspecto mais típico da educação a distância é a separação entre professor e aluno, embora não se trate de uma separação em absoluto. São frequentes, e boa parte dos casos, as sessões de tutoria grupal ou individual, face a face, bem como sessões presenciais com vistas à avaliação da aprendizagem”.

A presença do aluno não foi o mais importante nos dias de isolamento, mas a participação e a busca de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem no contexto de pandemia. Pois o professor tutor está em frequentes sessões de espaço e tempo. Sem perder os aspectos de avaliação e as dúvidas representadas. O aluno deixou de ser um mero receptor e passa a ser um ser ativo de busca e divisões de seus descobrimentos. Em um interesse de pensar e de se preparar, mas não só, mas com outros pontos de vistas a respeito de mais um desafio que foi enfrentado neste momento.

De acordo com Niskier (2000) o conceito de ensino a distância é muito simples e considera que alunos e professores estão separados certa distância e, às vezes, por tempo. A modalidade do EAD veio para nos dar nova visão sobre o senso comum que nos remete ao pensamento, de que para existir ensino seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grande número de estudantes.

Para Lhamas, citado por Almeida de Sá (1998, p.25), o conceito de EAD se define em:

“A educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação de lugar, tempo, ocupação ou idade dos estudantes. Implica novas regras para os alunos e, para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos”.

Para tanto o ensino a distância nos dias atuais, proporcionou ao professor mais uma ferramenta para o preparo de uma educação de qualidade. Mesmo o aluno um pouco distante ao mesmo tempo tão perto a traves das tecnologias. Onde o processo de ensino- aprendizagem e mais presente do que a distância logo tão perto.

Conforme Almeida de Sá (1998, p. 46) destaca-se as seguintes características do ensino a distância: separação espaço/temporal professor-aluno (que se torna branda, devido a comunicação bidirecional, assíncrona, encontros presenciais para grupos de estudo e avaliação); utilização de meios técnicos; organização de apoio-tutoria; aprendizagem independente e flexível; comunicação bidirecional, enfoque tecnológico; comunicação massiva e procedimentos industriais.

Rosenberg (2002) ressalta algumas características do ensino a distância, que também podem ser consideradas como vantagens:

- 1- Na separação professor-aluno o docente não se faz presente, mas há transmissão de conhecimentos ao aluno. Pode haver momentos presenciais para solucionar dúvidas, receber explicações e participar de avaliações;
- 2- A utilização de meios técnicos de comunicação (impressos, áudios, vídeos), tem possibilitado o avanço do ensino à distância e favorecido a igualdade de oportunidades de

acesso ao conhecimento e democratização do ensino. Cada vez mais se diminui a distância para acesso à informação e cultura;

3- Na organização de apoio-tutoria a atuação do tutor (orientador de aprendizagem do aluno) é de suma importância, podendo acontecer remotamente ou presencialmente. Enquanto na educação presencial há uma relação muito maior de responsabilidade entre professor-aluno, no EaD essa responsabilidade toma a mesma dimensão quanto a relação instituição/aluno, tornando-se de suma importância, a maneira pela qual se dá a organização e gerenciamento dos ambientes oferecidos ao professor/aluno;

4- A aprendizagem mais flexível possibilita o trabalho e a individualização da aprendizagem. No EaD procura-se não somente transmitir conhecimento, mas tornar o aluno capaz de aprender a aprender e aprender a fazer, respeitando sua autonomia em relação ao tempo e ritmo aprendizagem, ajudando-o a se tornar consciente de suas capacidades e possibilidades;

5- A comunicação bidirecional facilita que o aluno não seja um simples receptor de mensagens educativas e conteúdos planejados, sem possibilidade de esclarecimentos e orientações. A implantação dessa estratégia de conexão em programas do EAD deve ser avaliada, pois ela deverá ser dirigida com o empenho preciso, para que a distância tenha o um pequeno significado e ínfima influência possível para o processo ensino aprendizagem;

6- No enfoque tecnológico admite-se que o processo de ensino é melhorado pelo uso da tecnologia da internet, quando abordado sob um ponto de vista, científico e global. O planejamento sistemático instrucional e pedagógico é importantíssimo para o bom funcionamento dos sistemas à distância, tendo em vista que, a correção de problemas, quando surgem, não pode ser feita de imediato. Assim, não poderá ocorrer improvisações no planejamento e na execução do sistema, e se não existir respostas rápidas, haverá, desvios e sérios prejuízos para os alunos.

Pode-se definir tecnologia, como sendo uma ferramenta para estender nossas habilidades e que possui a capacidade de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços. Em outros termos, a tecnologia transcende a dimensão puramente técnica, ao desenvolvimento experimental ou à pesquisa em laboratório; ela envolve dimensões de engenharia de produção, qualidade, gerência, marketing, assistência técnica, vendas, dentre outras, que a tornam um vetor fundamental para expressão da cultura das sociedades nos dias atuais.

Para Medeiros e Sauv  (2003) a terminologia tecnologia   usada tanto em ciência quanto em negócios e se refere ao processo de transformar conhecimentos em aplica o útil.

Já o termo Tecnologia da Informa o (TI) surgiu da soma das funcionalidades das áreas de informática e telecomunica es e também   conhecida como TIC (tecnologias da informa o e comunica o). Assim, esse termo se refere ao processo de transformar conceitos, conhecimentos e equipamentos das áreas de informática e telecomunica es, em aplica es úteis a todas as outras áreas.

Assim sendo, ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem no momento

de pandemia significa:

(...) organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno. (ALMEIDA, 2003, p.334-335).

E, aprender em momento de isolamento consiste em:

(...) planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca, ao fazer e compreender. As informações são selecionadas, organizadas e contextualizadas segundo as expectativas do grupo, permitindo estabelecer múltiplas e mútuas relações, retroações e recursões, atribuindo-lhes um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual. (ALMEIDA, 2003, p.335).

Então, o grande desafio passa por transformar a instituição de ensino em um ambiente realmente atrativo e moderno, utilizando a tecnologia para ampliar o processo de aprendizagem sem, no entanto, reproduzir com a tecnologia os modelos tradicionais.

Atualmente existem vários Ambientes Virtuais de Aprendizagem, contudo alguns deles cobram uma licença anual de utilização e os recursos têm preços escalonados, ou seja, quanto mais recursos do software o cliente quiser utilizar, mais terá que pagar como licença anual.

O MOODLE: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

A palavra “MOODLE” referia-se originalmente ao acrônimo Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment e é um projeto que começou ser desenvolvido por Martin Dougiamas, na Austrália, na década de 90, quando este ainda era webmaster na Curtin University of Techonlogy e administrador de sistemas de instalação do WebCT®.

Mesmo trabalhando para a WebCT®, Martin Dougiamas sonhava com a possibilidade de criar uma alternativa gratuita (aberta) que auxiliasse as pessoas a compartilhar suas capacidades tecnológicas em um ambiente Web. Esse desejo motivou-o a ingressar em um Mestrado e Doutorado em Educação, aliando a sua carreira em Ciência da Computação com o conhecimento acerca da natureza da aprendizagem e colaboração recém-construídos. Neste percurso, Martin Dougiamas, particularmente sofreu influência da epistemologia do construtivismo social e da crença que qualquer plataforma de informática deve ser de simples manuseio e o mais intuitiva possível.

Tendo a profunda convicção da importância do acesso irrestrito à educação e do “ensino enriquecido” (empowered teaching), Martin Dougiamas, continua comprometido com a continuidade de seu trabalho no Moodle e em mantê-lo aberto, gratuito e acessível a todos.

A primeira versão do Moodle® (versão 1.0) foi lançada no dia 20 de Agosto de 2002 (após vários protótipos iniciais que foram desenvolvidos e descartados). Essa versão era dirigida a grupos pequenos, para o nível superior, e era dada a pesquisas de estudo de fatos que avaliavam de perto a natureza da colaboração e da cogitação que aconteciam entre grupos pequenos de participantes adultos.

As funcionalidades do sistema Moodle

O Moodle® foi criado para atender a prioridades de cursos de aprendizagem. De fato, ele permite produzir e gerir atividades educacionais baseadas na Internet e/ou em redes locais que pode ser usado numa sala de aula real, como complemento às aulas presenciais e como Ambiente Virtual de Aprendizagem (para EaD).

Atualmente o Moodle® permite, dentre outras, as seguintes funcionalidades:

- Controlar o acesso de alunos ao curso, onde se encontram os conteúdos, os recursos interativos e de avaliação;
- Controlar a liberação, em separado, de cada parte do conteúdo para o aluno: links para websites, material impresso, vídeo, áudio, animações, glossário de termos, etc;
- Fornecer ferramentas de interatividade, como fóruns, enquetes e chats, integrando o gerenciamento de cada uma delas ao sistema de controle dos alunos inscritos no curso;
- Fornecer ferramentas de avaliação, como exercícios avaliados (com correção automática e feedbacks automáticos), coleta de trabalhos repassados aos alunos, gerenciamento de redação de alunos, etc;
- Monitorar as atividades realizadas pelos alunos: participação nas atividades interativas, visitas ao conteúdo, entrega de trabalhos, etc.
- Gerenciar a divisão da turma em grupos;
- Entre outras.

Todas as operações do Moodle® são feitas através da Web, sendo apenas necessário um navegador (como o Internet Explorer®, o Netscape Communicator® ou o Mozilla Firefox®), o que o torna bastante interessante em termos de administração técnica e pedagógica.

As ferramentas de avaliação do Moodle

À semelhança de outros AVA, o Moodle® apresenta diversas ferramentas de comunicação e aprendizagem síncrona e assíncrona. Algumas delas podem também servir como mecanismo de avaliação da própria aprendizagem. Desta forma faz-se necessário descrever resumidamente as características inerentes a cada ferramenta do Moodle®.

O Fórum

O fórum representa uma ferramenta de interação onde é possível expressar a nossa aprendizagem, corrigir falsas conclusões e aprender com a opinião e informação publicada por todos os usuários. O fórum do Moodle®: permite múltiplos debates sobre diferentes assuntos, onde todos podem acompanhar os diálogos; oferece flexibilidade no momento em que os participantes interagem entre si (o aluno pode fazer a pergunta pela manhã, o tutor responder à tarde, e ele ter acesso a esta resposta à noite, ou no dia seguinte); e automatiza a distribuição de conhecimento gerado nos debates, uma vez que todos os conteúdos publicados podem ser enviadas para os e-mails de todos os participantes do curso (professores e alunos).

De uma forma geral, o Moodle® possui quatro tipos de fóruns:

- O fórum geral permite que sejam criados vários tópicos de discussão, inclusive por alunos. Cada tópico de discussão é na realidade uma afirmação, ou questionamento inicial, a ser respondido ou comentado pelos participantes do fórum. Portanto trata-se de uma ferramenta adequada para realização de atividades sócio- interacionais, trabalhos colaborativos, debates, entre outras atividades coletivas.
- O fórum simples tem um funcionamento semelhante ao fórum geral, porém contém apenas um tópico e não há como os alunos iniciarem novos tópicos.
- No fórum com tópicos limitados cada aluno tem o direito de iniciar apenas um novo tópico. Este tipo de fórum pode ser utilizado para os alunos apresentarem trabalhos individuais, que podem ser comentados pelo tutor e pelo restante dos colegas.
- O fórum de notícias é automaticamente gerado quando se cria uma sala virtual de um curso e está configurado para: não permitir respostas ou discussões, não ser avaliado, só permitir postagens do tutor, além de ter sua assinatura obrigatória para todos os participantes do curso. As versões mais recentes do Moodle® permitem, ainda, a criação de vários fóruns de notícias ao longo do curso cujas características que podem ser configurados (permitindo postagens de alunos e tutores).

Assim sendo os fóruns podem ser utilizados para coletar e responder às dúvidas dos alunos (fórum de dúvidas), apresentar trabalhos para o resto da turma (fórum workshop), questionar os alunos sobre determinado assunto (fórum de questionamento), fornecer notícias e informações (fórum de notícias), entre outros.

Outra das funcionalidades inerentes aos fóruns é a possibilidades destes serem avaliados pelo tutor (fórum avaliado). Isso implica que cada postagem pode sofrer notificação do tutor quanto à sua validade, coerência, importância ou participação.

O Bate-papo (Chat)

O Chat é uma das mais conhecidas ferramentas de interatividade síncrona da Internet. Ela proporciona contato em tempo real entre os participantes, através de uma janela com texto.

A Enquete

A enquete é utilizada quando o tutor deseja obter dados mais concretos sobre a opinião de seus alunos ou para estimular a expressão de sua opinião. A enquete consiste numa pergunta com algumas opções de resposta objetiva a ser escolhida pelo aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino do novo milênio, durante e após a pandemia, deverá estar permeada por estudos que envolverão a cultura, a partir de intersecções, numa perspectiva que adote o entrelaçamento cultural, onde a própria cultura será vista como entre lugar. Cabe ressaltar que após a pandemia possivelmente haverá um maior hibridismo da educação presencial com o EAD, pois cada vez mais os professores estarão preparados para o distanciamento, tendo a possibilidade

factual de novas doenças coletivas futuras. Essa probabilidade nunca mais será descartada entre nós. O que se percebe atualmente, os Estados e municípios toda rede de educação esteve com suas atividades escolares presenciais suspensas, atingindo milhares de estudantes em todo o país. Contudo, o processo de ensino não parou, daí a necessidade do uso de diversos equipamentos tecnológicos e de adaptação e da superação por parte de vários educadores e de alunos como vimos em algumas considerações apresentadas neste estudo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, jul/dez, 2003. p.327-340.

CALVINO, I. (1993). Por que ler os clássicos? (5a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

BRASIL. Decreto N.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

. Ministro do Estado da Educação. Portaria n.º 4.059. de 10 de dezembro de 2004.

. Ministro do Estado da Educação. Portaria n.º 4.361. de 29 de dezembro de 2004.

MOODLE. Moodle Docs. 2007. Disponível em:<http://docs.moodle.org/en/Main_Page>. Acesso em julho de 2021.

MOORE, M. G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. Theoretical principles of distance education. 1. ed. London; New York: Routledge, 1993.

MORAN, J. M. [S.d]. Disponível em:<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm>>. Acesso em julho de 2021.

MORAN, José Manuel. Gestão Inovadora com Tecnologias. In: Formação de Gestores Escolares para Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. Ministério da Educação 2000.

MORIN, Edgar. O método: as idéias. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PELEGRINA, J. A. DicWeb. 2007. Disponível em:<<http://www.dicweb.com/index.htm>>. Acesso em julho de 2008.

PETERS, O. Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. 1. ed. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

NISKIER, A. Educação a distância: a tecnologia da esperança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

ROSENBERG, M. J. E-learning. Implementando com sucesso aprendizado online na sua empresa. Sao Paulo: Pearson Education do Brasil, 2002.

Ensino de história e cultura de matriz africana na educação infantil: contribuições da literatura infantil na construção da identidade racial de crianças negras em turmas de pré-escolar

Anderson Vicente da Silva

Doutor em Antropologia pela UFPE. Professor Adjunto de Metodologia de Ensino e Antropologia da Universidade de Pernambuco.

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.13

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de problematizar o uso de literaturas nas práticas docentes da Educação Infantil, que contribuam para afirmação da identidade da criança negra e apropriação do universo simbólico do continente africano. Além disso, essas práticas podem contribuir também para que a criança tenha uma visão mais positiva do seu pertencimento racial. Para compreender o objeto de estudo proposto nesse trabalho, buscou-se investigar o desenvolvimento das atividades em turmas com crianças de 05 anos de idade, em Escolas da Rede Municipal de Olinda/PE. Além disso, foram propostas atividades que utilizam os contos africanos e afro-brasileiros na Educação Infantil, oportunizou-se às crianças o contato e o conhecimento sobre a mitologia africana, suas culturas e epistemologias. Vários estudiosos sinalizam o despreparo dos docentes quanto ao exercício desta prática e a importância do diálogo com as crianças. Dessa forma, a leitura de histórias que envolvem personagens e cenários africanos e afro-brasileiros possibilitam a experiência do desvelamento na construção do processo de autoafirmação e pertencimento racial.

Palavras-chave: educação infantil. identidade racial. literatura. cultura. África.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the use of literature in teaching practices in early childhood education that contribute to the affirmation of identity of black children and appropriation of the symbolic universe of the African continent. In addition, these practices can also contribute to a more positive view of the child's racial belonging. To understand the object of study proposed in this paper, we sought to investigate the development of activities in classes with 5-year-old children in schools in the Municipal Network of Olinda/PE. In addition, activities that use African and Afro-Brazilian tales in Kindergarten were proposed, providing children with the opportunity to contact and learn about African mythology, cultures, and epistemologies. Several scholars point out the teachers' unpreparedness for this practice and the importance of dialogue with children. Thus, reading stories that involve African and Afro-Brazilian characters and scenarios enables the experience of unveiling in the construction of the process of self-affirmation and racial belonging.

Keywords: early childhood education. racial identity. literature. culture. Africa.

INTRODUÇÃO

Diante dos entraves raciais, que marcam os direitos dos cidadãos por uma sociedade mais igualitária, percebe-se a disparidade de realidades tensionadas histórica e culturalmente por preconceitos geradores de uma apartação social fundamentada, principalmente, nas questões étnico-raciais. Dessa forma, a construção do conhecimento no âmbito educacional voltado para esta temática se mostra atrelada a resistências, intimidamento ou mesmo desinteresse, tornando-se imprescindível o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de fato inclusivas e que explorem a diversidade cultural e racial das crianças.

Nesta perspectiva, incentivar a utilização de leitura e de discussões que possibilitem à criança o conhecimento sobre a mitologia africana, suas culturas, epistemologias, a partir da literatura africana e afro-brasileira existente no Brasil tem um caráter formador, além de introduzir a

criança no mundo do conhecimento histórico a partir da cultura de matriz africana. Isso possibilita não apenas a inserção no mundo da leitura e escrita, mas também contribui para conhecimento do universo simbólico presente na cultura africana e afro-brasileira de forma que as crianças possam perceber uma visão identitária negra mais positiva.

Nesse contexto, Borges (1987, p. 41) defende que:

A constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais está indissoluvelmente ligada ao processo de socialização *tout-cout*. Daí pode-se afirmar que uma das funções da socialização é a da construção da pessoa humana dentro dos parâmetros de seu *locus* espacial, temporal e sociocultural, ou, numa linguagem mais filosófica, dentro de ideais ou modelo de pessoa definido pela sociedade.

Além disso, a literatura africana e afro-brasileira possibilita a construção de valores morais e ensinamentos, que propiciam as crianças construir afirmativamente sua identidade racial. Nesse contexto, o ensino da história (conceitos) sobre os antepassados africanos e afro-brasileiros fornece os elementos socioculturais de valorização e pertencimento racial, diferindo da perspectiva escravocrata ou abolicionista, que sempre é enfocada nas escolas, desenvolvendo dessa maneira, a autoestima e autoconhecimento necessários aos processos de socialização inicial destas crianças.

Romão (2003) chama atenção para necessidade e importância da construção de uma educação antirracista. Assim,

ao olhar alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural da educação (ROMÃO, 2003, p. 20).

O reconhecimento do outro na diferença se constitui uma dimensão significativa na construção das identidades étnico-raciais e a Educação se torna um espaço de conhecimento e ênfase nos comportamentos agregadores e antirracistas. Portanto, educar numa perspectiva de se reconhecer as diferenças como algo a ser valorizado, é uma proposta desafiadora, porém, imprescindível para uma sociedade que gradativamente vai se diversificando.

Nessa perspectiva, a construção da afirmação de uma identidade racial desde a educação infantil possibilita a internalização do respeito à diferença, de uma valorização da alteridade vislumbrando o valor histórico dos grupos étnicos. Para isto, a literatura de matriz africana retrata a realidade histórica de um povo advindo da África com sua riqueza cultural e naturalizada brasileira a partir da relação com outras culturas, tornando-se elemento importante na análise daquilo que chamamos de identidade brasileira.

Por este motivo, olhar sobre a identidade negra deve estar presente nas práticas pedagógicas desde os anos iniciais com o objetivo de se desenvolver uma geração mais consciente de suas origens culturais, religiosas, sociais. Diante disso, o objetivo geral desse trabalho é analisar a prática pedagógica na educação infantil e a compreensão das docentes sobre a utilização de textos literários que destacam a história sociocultural de matriz africana no desenvolvimento de atitudes afirmativas acerca da identidade racial em crianças com idade pré-escolar.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: ASPECTOS IMPORTANTES PARA REFLEXÃO DOCENTE

Numa perspectiva antropológica, o conceito de identidade não é uma categoria permanente, acabada, muito menos fixa ou estável. Ela se constitui das práticas sociais dos sujeitos, definidas historicamente. Por esse motivo, a identidade se torna um conceito sempre visitado nos debates com o objetivo de compreender a relação entre os sujeitos e suas construções e representações sociais, que reordenam os comportamentos sociais, redefinindo-os.

Neste sentido, Novaes (1993, p. 24-25), destaca que:

[...] O conceito de identidade deve ser investigado e analisado, não por uma importância antropológica, mas, porque ele é um conceito vital para os grupos sociais contemporâneos, que o reivindicam. [...] Um grupo reivindica uma maior visibilidade social, face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido.

Percebe-se que a categoria identidade é utilizada na esfera do discurso e como recurso para a criação de uma coletividade, que constitui nosso repertório de representações. É através desse repertório mediado tanto pela história, quanto pela cultura, que nos definimos negros ou brancos, heterossexuais ou homossexuais, mulheres ou homens, reafirmando nosso pertencimento a um grupo social, possibilitando-nos atuar como sujeitos políticos em determinado espaço cultural.

A identidade está sempre em processo de construção. Cada indivíduo constrói sua identidade pautada em valores sociais, individuais, étnicos, sexuais e religiosos. Olhando por outro viés, constata-se que o processo de globalização tem provocado crises de identidade, fundando-se em “ideologias de homogeneidades” (WOODWARD, 2000, p. 23), que procuram situar o sujeito em categorias reconhecidas socialmente, buscando fortalecer a compreensão dos processos grupais.

A cultura de massa tem provocado uma descontinuação na cultura local de determinados grupos, levando-os a experiências efêmeras. Entretanto, este processo de homogeneização incita o processo de resistências, de hibridismo (HARAWAY, 2000), que tem levado ao fortalecimento e a reafirmação de identidades locais, nacionais, assim como o aparecimento de novas identidades. Neste contexto, pode-se afirmar que a construção da identidade é um processo dinâmico de reelaboração, que ressignifica as identidades já existentes, criando novas possibilidades relacionais.

Tomando a cultura como o fator primordial para ressignificação de identidades, concorda-se com Castells (1999, p. 22) quando afirma que “o processo de construção de significados com base em atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalecem sobre outras fontes de significados”. Por este motivo, reafirma-se aqui a importância da educação como um fator preponderante, pois ela contribui para o reconhecimento da formação cultural e suas relações na construção afirmativa de identidades.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA HISTÓRIA: DIRECIONAMENTOS IMPORTANTES

A Educação Infantil configura-se como uma etapa primordial do desenvolvimento huma-

no, uma vez, que as relações sociais estabelecidas nesta etapa da educação formal contribuirão para a consolidação de elementos importantes na inserção e socialização.

A Constituição Federal, a LDBEN nº 9.394/96 e suas leis complementares nº 11.114/05 e nº 11.274/06, além do Estatuto da Criança e do Adolescente instituem como dever das creches e das escolas instalar salas de pré-escola, garantindo o aumento de vagas para as crianças com idade escolar. Esses documentos normativos consolida um conjunto de aspectos educativos, que possibilitam organizar o universo infantil sem descuidar de atributos essenciais a serem considerados na realidade da população como trata o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 77):

[...] A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, valores, etc. que caracterizam a população brasileira... portadora de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. [...]

Essa orientação para constituição de turmas de Educação Infantil nas escolas brasileiras reafirma a importância de pensar práticas pedagógicas, que permitam a inserção de temáticas e conceitos históricos necessários a conscientização e valorização da memória cultural, descaracterizando as velhas concepções curriculares. Sobre isso, Pinsky (2010, p. 7) afirma que,

Os currículos escolares e o próprio trabalho em sala de aula têm procurado acompanhar o desenvolvimento dos estudos históricos nas universidades. A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista.

Olhar para a Educação Infantil no estado brasileiro permite refletir acerca das diversas ações que visam garantir algum atendimento às crianças de 0 a 6 anos (até o advento da lei nº 11.274/06, que institui o ensino fundamental a partir dos 6 anos), principalmente no que se refere as crianças mais pobres. Durante o Brasil Colônia, a educação das crianças ocorria essencialmente no âmbito familiar ou em instituições religiosas. Essas últimas acolhiam inclusive as crianças abandonadas por meio da Roda dos Expostos.

Ao longo da História da educação nacional, a institucionalização da Educação Infantil foi tomando formato até chegar aos dias atuais. Mesmo com todos os avanços relativos a esta primeira etapa da Educação Básica, a realidade ainda nos aponta para dados não satisfatórios. Com base em documentos do UNICEF, 41% das crianças negras não frequentam Educação Infantil (MEC/SECAD, 2006), dados como estes nos revelam o desequilíbrio de oportunidades entre brancos e negros desde o início do processo de escolarização.

Portanto, é relevante ressaltar o reconhecimento de políticas públicas, que consideram neste âmbito educativo a importância de embasar uma formação pautada na pluralidade socio-cultural constitutiva da nossa população. Desenvolver um trabalho para diversidade mesmo no início do processo educativo é um exercício que legitima e reconhece a contribuição fundamental dos povos africanos na formação, na consolidação e no reconhecimento da cultura brasileira. Negar este fato é privar o indivíduo de conhecer e se reconhecer como parte de algo que o constitui como um ser de identidade.

De acordo com Mattos (2014), a história das sociedades africanas foi deixada de lado durante muito tempo, pois essas eram pensadas sob as perspectivas preconceituosas. Isto foi reflexo das explorações coloniais europeias. Como foi sinalizado anteriormente por Pinsky

(2010), essas concepções estão ficando cada vez mais obsoletas dando espaço ao ensino de uma História vivida e contada por pessoas simples, resignificando a importância dos diferentes povos e das diferentes culturas na formação de nossa brasilidade. Com isso,

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e sociais, em dimensão temporal (BEZERRA, 2010, p. 45).

Por isso, propõe-se uma inserção de conceitos históricos transversalizados em textos da literatura infantil nas turmas da Educação Infantil. As situações didáticas que contemplem essa dinâmica permitirão uma maior contribuição na construção de uma visão não preconceituosa de si e do outro com base no pertencimento étnico.

RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

É no espaço escolar que se inicia a construção da subjetividade das crianças negras. É também o espaço onde ocorrem os seus primeiros contatos com preconceitos, estigmas e racismo. A desigualdade racial nas escolas é uma realidade marcante na história do Brasil. Portanto, desde a infraestrutura até os profissionais, a escola é marcada por uma realidade constituída por lacunas que ferem os direitos dessas crianças, pois apresentam um espaço de socialização pouco atrativo à convivência entre iguais e diferentes, além de não estimular a consciência da diferença e do pertencimento.

Neste caso, a criança negra encontra dificuldades em se identificar com o seu grupo de pertencimento racial, uma vez que se afirmar como negro em nossa sociedade é incorporar-se a estereótipos negativos.

Segundo Cavaleiro (2000, p. 25):

[...] a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros permitem que as crianças negras neguem sua identidade racial e busquem cada vez mais aproximar-se das características que as aproximam do branco.

A autora expõe uma realidade que se faz presente no cotidiano escolar e que propicia o silenciamento e a internalização do ideal de branqueamento por parte das crianças num primeiro momento e, posteriormente, pelo adulto. Em consequência disso, evidencia-se uma resistência voltada para um preconceito implícito, que dificulta inconscientemente a comunidade escolar a atentar-se para importância de se trabalhar com esta temática.

A ausência de discussões como esta na escola, desencadeia problemas crescentes de violência moral, física, social e tantas outras, já que não é incentivado o desenvolvimento de uma cultura de aceitação de si, como parte de um grupo de valor, sem rotulações de quem seja inferior ou superior, melhor ou pior; mas, propor o fazer-se educar numa perspectiva de construção do indivíduo como um ser igual, independente de etnias, raças, crenças, valores, etc.

O Brasil ainda cultiva o mito da democracia racial, buscando negar constantemente as raízes profundas do racismo em nossa sociedade, produzindo assim um “racismo cordial”. Neste sentido, nosso país não se declara racista, entretanto, continua condenando a exclusão a população negra mantendo-a vítima de estereótipos e estigmas.

Este “racismo cordial’ nos leva a refletir sobre a ‘ideologia do branqueamento’” (BENTO, 2002, p. 27). Entretanto, estudos sobre a teoria do branqueamento revelam que, essa é uma ideologia construída pela elite branca, buscando assim fortalecer seu autoconceito e legitimar sua superioridade nos aspectos econômicos, políticos e sociais. Para Bento (2002, p. 27), “[...] mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa [...]”. A ideologia do branqueamento proporcionou um impacto negativo sobre a identidade do negro, levando-o a desenvolver um processo de autorrejeição de sua história, memória e cultura e a desejar a construção de uma identidade branca.

Assim, quando a escola não visibiliza essa problemática com o objetivo de reconduzir essas ideias, percebe-se, segundo Cavalleiro (2000, p.100), um “[...] desrespeito e desprezo”. Neste sentido, o ambiente escolar permite que a criança branca veja a criança negra como inferior e proporciona a criança negra a internalização de valores negativos a respeito de si e, principalmente, do seu corpo, interferindo bruscamente na construção positiva da sua identidade.

Com isso, questões de diversidade, respeito à diferença e socialização ainda são temas pouco abordados nas escolas, principalmente na Educação Infantil, contrapondo-se ao que afirma o Referencial Nacional para Educação Infantil, quanto à função da mesma, que deve ser de (RCNEI, 1998, p. 23):

[...] tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas e situações de interação.

Nesta perspectiva, compreendem-se a importância de se discutir os processos de construção da identidade, a partir do momento em que a escola se apresenta como um espaço democrático para promoção de práticas sociais, posicionando-se contrária a estigmas, que excluem as manifestações religiosas, as relações de gênero ou pertencimento étnico-racial.

Para que a escola venha a se tornar um espaço democrático, aberto a discussões, visando uma sociedade mais igualitária, é indispensável à mobilização de todos autores educativos. Gomes (1995, p. 188-189) complementa essa discussão afirmando que

os movimentos sociais, as lutas da comunidade negra exigem da escola posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação [...] é necessário uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. Boa vontade não basta!

Para a autora, é responsabilidade da escola se comprometer em romper com a visão escravocrata e abolicionista, buscando mostrar a História da África e das culturas africanas e afro-brasileiras com base numa cosmovisão, que permitam (re)elaboração positivas de identidade raciais.

A literatura africana e afro-brasileira pode ser utilizada como uma proposta didática, que possibilita a construção afirmativa da identidade racial, uma vez que os mesmos discutem aspectos culturais e históricos do continente africano e do Brasil, e fomentam o pensar criticamente sobre a diversidade de realidades presentes o cotidiano.

O foco nos contos é motivado pela compreensão de que, na Educação Infantil, as crianças começam a ter contato com as narrativas literárias, fomentando seu imaginário, através de atividade como cotação de história, leitura de mundo em desenhos elaborados por eles, etc.

Neste universo de reis, rainhas, cavaleiros e suntuosos castelos se percebem as marcas eurocêntricas na subjetividade das crianças.

A literatura africana e afro-brasileira vem romper com a hegemonia dos contos de fadas à medida, que apresentam personagens negros, constituindo-se sujeitos históricos (BEZERRA, 2010) e participantes ativos da cultura e pertencimento racial, indo além dos safares, tribos e turbantes coloridos apresentados pelas mídias.

O trabalho com a literatura africana e afro-brasileira permite também o contato com literaturas desconhecidas ou marginalizadas pela escola. A valorização desta cultura apresenta a África como um continente multicultural e permite a construção de imagens positivas de negras e de negros, rompendo assim com a imagem do preto aculturado, vítima da destruição pelos brancos, dos seus valores culturais e mostrando o negro como sujeito histórico, inserido em estratégias de poder, afirmação política e reformulação positiva de sua identidade.

REFLETINDO UM POUCO SOBRE AS TESSITURAS INFANTIS

Para coleta, reflexão e análise das representações das crianças matriculadas na Educação Infantil das escolas municipais de Olinda, buscou-se informações junto à secretaria de educação acerca daquelas escolas que apresentavam propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de temáticas socioculturais diversas em situações didáticas importantes para esta etapa da educação escolar. Assim, duas escolas se apresentaram viáveis às investigações propostas.

Durante a participação nas aulas, buscou-se motivar as crianças para ouvir e recontar contos da literatura infantil de diversos temas e origens, mas também daquela que tratam da história e cultura de matriz africana. Esse momento de intervenção foi planejado para ocorrer em três períodos diferentes. Aceito pela professora responsável pela turma, aplicamos a proposta de atividade com auxílio da mesma.

Após a aplicação dessas atividades, dez crianças de cada escola foram escolhidas para a confecção de desenhos, que recontam a história trabalhada, e para uma conversa informal, onde as crianças foram questionadas sobre suas representações acerca dos temas das aulas.

Quando indagamos acerca do que é oferecido, com relação a contação de histórias em sala de aula, as crianças responderam com a mesma concordância citando os contos europeus como: Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, A Bela e a Fera, Branca de Neve e os Sete Anões, dentre outros. Isto reafirma a ideia de que os contos utilizados em sala de aula ainda são de cultura predominantemente branca, como destaca o (MEC/SECAD, 2006, p. 171) que:

Principalmente com relação aos contos, sempre se enfatizam aqueles da tradição europeia, como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e outros. Não trazemos para a cultura escolar e para a cultura infantil os contos africanos, indígenas, latino-americano, orientais. Para uma educação que respeite a diversidade, é fundamental contemplar a riqueza cultural de outros povos.

Perguntados a respeito da preferência dos contos e dos personagens que eles mais gostam e por que, as respostas tendem a uma recorrência importante. Os contos sem nenhuma surpresa são os já citados e os personagens, que essas crianças mais gostam são reflexos do desejo aspirado pela “beleza” dos personagens, sejam pelos seus longos cabelos, os olhos

verdes ou azuis, suas vestes e tanto mais. Outras crianças destacaram a característica cômica dos personagens ou mesmo representados como bons. Neste sentido, Cavalleiro (2001,p. 93) adverte que:

Dessa forma, o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia da razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiura, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura difundida como exotismo e/ou primitividade.

A realidade social construída no âmbito escolar, além de reprodutora da estrutura opressor, é uma realidade negada e omitida pelo não reconhecimento da importância em tratar a construção do pertencimento racial.

Numa pergunta mais incisiva, e considerando a maior parte das crianças descendentes de povos afro-brasileiros, as respostas sobre o que pensam de sua identificação étnico-racial permitiu obter as seguintes ideias:

Luanda¹: “Não, porque é, não sou princesa, eu sou morena e o meu cabelo os meninos falam que é Assolan (referência a esponja de aço). Eu chorei, mas eu não ligo, eu queria ter o cabelo de Bela.”

Dandara: “Não, porque sou preta e não tem princesa preta, só tem princesa do cabelo bom grande e igual a Branca de Neve.”

Zambi: “Sim, com os príncipes, porque meus olhos são parecidos com os olhos dos príncipes”.

Zalunda: “Sim, Bela porque ela é bonita e tem um corpo bem magrinho como o meu”.

Percebe-se que as crianças absorvem as representações negativas que se refere a sua identidade e começam a buscar valores e características brancas. Neste sentido, Bento (2009, p. 25) nos aponta que,

“[...] O branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se com o branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.

Investigar a questão racial nas escolas não é uma tarefa fácil. O primeiro desafio é encontrar livros de literatura infantil, que tragam personagens negros ou que trate da temática racial, o que se contrapõe ao fato de que o MEC através do FNDE, tem distribuído nas escolas livros que trazem essa temática. Assim, a política de cumprimento as leis e normas para composição de um currículo mais representativo já existe.

Observou-se também a ausência de um referencial afirmativo da cultura negra. Algumas de nossas visitas ocorreram durante a preparação para o folclore e o Saci, personagem negro do imaginário popular, estava retratado como um moleque negro, encapetado, que perdeu uma de suas pernas por causa das maldades que pratica. De acordo com algumas reflexões teóricas, isto reforça “a precariedade do modelo satisfatório e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros” (CAVALLEIRO, 2000 p. 25).

¹ Os nomes das crianças são fictícios e possuem a escrita e os sons africanos por ter uma relação intrínseca com o tema desse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola enquanto espaço de formação de identidade, e responsável por suscitar o respeito à diversidade, deve repensar suas práticas educativas. A partir do momento em que essas práticas não dão lugar a um trabalho sistemático sobre questão racial, tratada apenas no folclore ou em datas comemorativas, o espaço escolar continuará contribuindo para uma imagem estereotipada e exótica do negro. Os resultados apontam que mesmo na Educação Infantil, o preconceito já é praticado de maneira muito efetiva pelas crianças, embora este fato pareça ser desconhecido pela maioria das docentes. Assim, esse estudo não intencionou apresentar os resultados de forma generalizada.

Diante das reflexões acerca da literatura sobre o tema e das experiências com essas crianças em sala de aula, consta-se que o trabalho sistemático e contextualizado com a literatura africana e afro-brasileira possibilita as crianças negras enxergarem “beleza” no seu pertencimento racial, na sua pele e nos seus cabelos, contribuindo assim com a formação afirmativa da identidade das mesmas. Neste sentido, os contos propõem o rompimento da ideia escravocrata, mostrando assim, a história da África e de sua cultura com referenciais positivos em seus diversos aspectos. Por isso, essa investigação apontou elementos fundamentais para reflexão docente, que objetiva construir uma prática pedagógica mais igualitária, buscando na diversidade, o respeito ao reconhecimento do negro como sujeito histórico desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Trabalhando a diferença na educação infantil: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2006.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BORGES, J.; PEREIRA, B. A criança negra: identidade étnica e socialização. In: Cadernos de Pesquisa, nº 63. São Paulo, 1987, pp. 41-45.
- BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelê. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTELLS, Manuel. O poder da Identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAVALEIRO, E. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- . Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DIOUF, Sylviane A. As tranças de Bintou. 2ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

FEIJÓ, Patrícia Collat Bento. Ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a matrícula aos seis anos de idade. Aspectos administrativos, jurídicos e práticos. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 1250, 3 dez. 2006. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/9238>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

HARAWAY, Donna J. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-99.

MATTOS, Regiane Augusto. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2014.

MEC/SECAD. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

NOMES AFRICANOS. Disponível em: <<http://www.nomesafricanos.xpg.com.br/>>. Acesso em 30 de outubro de 2011.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Jogo de Espelhos. São Paulo: EDUSP, 1993.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.) Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2010.

SISTO, Celso. O casamento da princesa. São Paulo: Prumo, 2009.

SUNNY. Ulomma: A Casa da Beleza e outros contos. São Paulo: Paulinas, 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu & HALL, Stuart. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Origens do ensino agrícola no Espírito Santo: breve histórico da fazenda modelo Sapucaia (1909-1912)

Bruno Santos Conde

Mestre em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.14

RESUMO

A efêmera trajetória da Fazenda Modelo Sapucaia é o tema central deste estudo. Com funcionamento no Espírito Santo entre 1909 e 1912, o estabelecimento representou, no cenário local, a primeira ação concreta visando à qualificação técnica de trabalhadores para a agricultura. A verdade é que o ensino agrícola já estava em pauta no Brasil de modo mais intenso desde o século XIX, no bojo do processo de extinção da escravidão e da preocupação das elites com a questão da mão de obra. Visando avaliar como a realidade capixaba se inseria nesse quadro, deparamo-nos com profícuas discussões na imprensa local acerca do tema. Mais do que isso, essa mesma imprensa repercutiu largamente a organização de uma fazenda modelo no Espírito Santo, um tema até então pouco mencionado pela bibliografia local. Objetiva-se, portanto, justamente abordar as principais características desse empreendimento, evidenciando seu funcionamento na prática, suas principais concepções, seu papel do ponto de vista político entre outros elementos.

Palavras-chave: fazenda modelo. ensino agrícola. Espírito Santo. história da educação.

INTRODUÇÃO

O ensino agrícola foi inaugurado no Brasil durante a segunda metade do século XIX. O processo de extinção da escravidão impôs a necessidade dos grandes proprietários discutirem a crucial questão da mão de obra. Por outro lado, crescia o anseio em qualificar técnicas e instrumentos agrícolas de modo a aumentar a produtividade. Essas e outras demandas exigiam a qualificação do pessoal envolvido às atividades rurais, resultando num grande movimento de apologia ao ensino agrícola entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX. Isso tudo se ampliou com a transição do Império para a República em 1889, que aumentara a participação das elites agrárias nos governos estaduais (LEAL, 2012).

No Espírito Santo surgiam naquele contexto articulações em defesa do ensino agrícola. O que estava em vista, porém, era a organização de um ensino pragmático, voltado para o atendimento de uma demanda da economia agrícola. É então que se enquadra a fazenda modelo Sapucaia, implantada em 1909 como primeiro empreendimento voltado para a difusão de conhecimento agrícola no Espírito Santo. Para este breve histórico, portanto, valemo-nos aqui da bibliografia pertinente sobre o ensino agrícola, assim como de documentos legais (decretos, leis, entre outros) e de publicações da imprensa local.

O ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL: ALGUMAS NOTAS

No decorrer do século XIX o governo imperial criou o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, além de Institutos Agrícolas na Bahia, em Pernambucano, Sergipe e Rio de Janeiro (BEDIAGA, 2013). Entre as incumbências pretendidas com esse conjunto de instituições estavam fundar escolas agrícolas e produzir estudos para aperfeiçoamento da agricultura.¹ Entretanto, a pasta foi extinta nos primeiros anos da República, levando as pautas agrícolas para o novo Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas, prejudicando a atenção estatal às demandas do setor.

¹Também é verdade que muitas dessas iniciativas pioneiras não lograram êxito, formando poucos profissionais ou mesmo sendo extintas, por distintos fatores (CAPDEVILLE, 1991). Para um histórico de algumas das mais antigas escolas de agricultura, ainda no século XIX, ver: OLIVER, 2005.

A criação do novo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1906 foi resultado da pressão de grupos de proprietários, sendo decisiva para dar fôlego à expansão do ensino agrícola pelo país (MENDONÇA, 1997; BHERING; MAIO, 2011). A ideia era fazer com que o ministério assumisse a dianteira de um processo que esteve nas mãos dos estados durante os primeiros anos da república.

Para regulamentar o ensino agrícola, em 1910 foi publicado um extenso decreto federal, algo que significou não o ponto de partida, mas sim a sistematização de experiências regionais. Antes da organização proposta pelo governo federal, estados, municípios ou mesmo particulares implementaram iniciativas de ensino agrícola. O grande número de subdivisões elencadas pelo decreto revela justamente essa diversidade de projetos: ensino superior; ensino médio ou teórico-prático; ensino prático; aprendizados agrícolas; ensino primário agrícola; escolas especiais de agricultura; escolas domésticas agrícolas etc. Indo além, o decreto também definiu as instalações complementares a tais estabelecimentos: estações experimentais; campos de experiência e demonstração; fazendas experimentais; estação de ensaio de máquinas agrícolas, dentre outros (BRASIL, 1910). O Espírito Santo, portanto, tal como outros estados, antecipou-se ao decreto de 1910 ao inaugurar sua fazenda experimental ainda em 1909.

A busca pelo aprimoramento da atividade agrícola não era necessariamente uma novidade. Observando séculos anteriores, vê-se a tentativa de diversificação agrícola na era pom-balina, além da fundação do Jardim Botânico e do Museu Nacional após a chegada família real portuguesa em 1808 (DIAS, 1968; DOMINGUES, 1995). Ciência e agricultura se associaram no Brasil, numa tentativa de produzir um conhecimento pragmático, que servisse às atividades econômicas (BHERING; MAIO, 2011). Tudo se intensificou, entretanto, a partir de outro processo decisivo do oitocentos: o fim da escravidão.

A questão é que o ambiente de implosão da escravidão, impulsionado por uma série de fatores que tiveram lugar durante a segunda metade do século XIX no Brasil, levou os proprietários a se preocuparem estruturalmente com a questão de mão de obra. Além disso, o discurso de crise constante da agricultura propalado pelo setor agrário colocou a necessidade de reorganizar o setor produtivo no centro dos debates (HENRIQUES, 2010).

Necessário pontuar também que muitas inovações em termos de produção agrícola vi-nham sendo implementadas noutros países, quase sempre na esteira da Revolução Industrial (COSTA, A.; SCHWARCZ, 2000). Desse modo, em busca de uma reação que ampliasse o poder de concorrência brasileiro, o ensino agrícola era tomado como fundamental para propiciar avanços no campo agropecuário. A ideia era transpor para as lavouras brasileiras equipamentos recentemente inventados, novos tipos de fertilizantes, técnicas inovadoras etc., sendo necessária uma estrutura educacional capaz de instruir os brasileiros para operar tais novidades.

A FAZENDA MODELO SAPUCAIA

A fazenda modelo Sapucaia foi inaugurada em dezembro de 1909, situando-se nas proximidades da capital Vitória (A INAUGURAÇÃO..., 1909, p. 01-03). Mesmo antes da inauguração, outros documentos legais já haviam preparado o terreno para seu funcionamento (ESPÍRITO SANTO, 1908; ESPÍRITO SANTO, 1909a). A experiência do estado de Minas Gerais foi a principal referência para o projeto capixaba. Não por acaso, o primeiro administrador da fazenda

foi Agostinho Marciano de Oliveira, até então funcionário do governo mineiro (ESPÍRITO SANTO, 1909b). Há que se considerar também a visita do próprio governador capixaba, Jerônimo Monteiro, à Fazenda Modelo da Gameleira, no estado vizinho, ainda em 1908 (O FUTURO..., 1908).

São Paulo, com seu crescente número de estabelecimentos de ensino agrícola, servia como inspiração óbvia para os estados da federação (GONÇALVES; VERSIEUX, 2015). Mas para o caso do Espírito Santo, porém, a atuação mineira na área foi mais decisiva.

A fazenda modelo Sapucaia deveria se ocupar do ensino agrícola, além de funcionar como ponto de auxílio aos fazendeiros, seja por meio de demonstrações, assistência técnica ou do fornecimento de equipamentos. Nesse sentido, como centro voltado ao ensino agrícola, a Fazenda Modelo Sapucaia receberia trabalhadores enviados por proprietários rurais a fim serem instruídos de modo prático quanto a técnicas e manuseio de equipamentos. Também ministraria instrução prática a moços interessados em se habilitar para a profissão de mestre de cultura.² Os interessados numa dessas vagas deveriam ter mais de 18 anos de idade, além de uma “conduta reconhecidamente morigerada”, recebendo alimentação, transporte e residência em caso de reconhecida pobreza. Após 10 meses de curso os jovens seriam submetidos a um exame prático e oral sobre as atividades desenvolvidas na fazenda (ESPÍRITO SANTO, 1909a).

O exame do noticiário local demonstra que, como unidade produtiva, a fazenda Sapucaia funcionava desde a inauguração de modo pomposo (VANTAGENS..., 1910; CULTURA..., 1910). Entretanto, sua atuação como instituição de instrução ainda estava comprometida pelo caráter inacabado de sua estrutura. Já transcorria o ano de 1910 quando ainda estava em escolha um local na fazenda para construção de um pavilhão (INFORMES..., 1910a). No segundo semestre persistiam inacabadas as obras dos “[...] compartimentos apropriados para receber até trinta aprendizes, que se queiram dedicar à interessante carreira da agricultura” (MONTEIRO, 1910).

O Aprendizado Agrícola então em construção no interior da fazenda Sapucaia se enquadra no variado espectro de modalidades possíveis para o ensino da agricultura (SILVA; MARQUES, 2014). O já citado decreto do ensino agrícola definia os Aprendizados como instituições de ensino “exclusivamente prático”, formando trabalhadores para “os diversos serviços da propriedade rural” em consonância com as “modernas práticas agrônômicas”, e recebendo preferencialmente “filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores rurais” (BRASIL, 1910).

Importante observar que as experiências estaduais de ensino agrícola não eram padronizadas, apresentando diversas peculiaridades. No caso específico do Espírito Santo tínhamos uma fazenda experimental, com espaço físico para instrução prática e alojamento, mas com a especificidade de receber jovens órfãos em vez de filhos de agricultores.

A gestão estadual se esforça para não associar diretamente a fazenda modelo ao fim assistencial, mas há indícios que dessa finalidade em algumas fontes. Um despacho do próprio governo, por exemplo, identifica que ao menos cinco órfãos já viviam na fazenda em 1910 (ESPÍRITO SANTO, 1910a). Além disso, o noticiário local dava conta de que a construção do pavilhão citado há pouco serviria “[...] para dar morada a meninos pobres que desejarem se aplicar ao estudo da agricultura [...]” (INFORMES..., 1910a, p. 2).

Há ainda outros elementos nesse sentido, como a visita à fazenda de Antonio Athayde,

² Um mestre de cultura deveria deter conhecimento prático dos diferentes processos necessários ao funcionamento da propriedade agrícola, sendo capaz também de cuidar da parte administrativa, realizar contratações e pagamentos, além de efetuar os devidos registros.

diretor de agricultura, que assistiu “a aula diurna dos órfãos” (FAZENDA..., 1911, p. 2). Também Alcindo Guanabara (1910), jornalista do Rio de Janeiro, relatou durante visita ao Espírito Santo que na fazenda Sapucaia: “[...] se recolhem os rapazinhos desvalidos da cidade, que aprendem assim o amanho [cultivo] da terra [...]”. Ao fim de sua gestão, Monteiro (1912, p. 8) admite que não conseguiu organizar a fazenda conforme plano inicial:

junto à fazenda foi também fundado um aprendizado agrícola, que não cheguei a organizar, como desejava, mas já presta mesmo assim bons serviços. Nele são admitidos meninos pobres, que se instruem e se preparam, gratuitamente, para a nobre e interessante carreira da agricultura.

Ao indicar que não organizou o Aprendizado conforme pretendido, Monteiro pode estar se referindo a aspectos materiais, mas pode também estar se lamentando pelo caráter assistencial adquirido pela instituição. Longe de ser um fim menos nobre, se diferencia, entretanto, dos planos iniciais. Em vez de moços interessados em habilitar-se para a profissão de mestre de cultura, conforme decreto fundador, Sapucaia passou a recrutar “crianças pobres que viviam abandonadas a se viciarem nas tabernas e espeluncas” (HOMENAGEM..., 1910, p. 1), onde recebiam “proteção, ensino e trabalho.” (FAZENDA..., 1910, p. 1).

Em várias partes do Brasil os Aprendizados serviram como verdadeiros viveiros de mão de obra, com fazendeiros de suas respectivas regiões recrutando trabalhadores (MENDONÇA, 1999). Não há indícios que permitam avaliar a ocorrência de fato semelhante no Espírito Santo. De qualquer modo, localmente estava claro para sociedade o papel de acolhimento aos órfãos desempenhado pela fazenda modelo. Com proposta de ensino exclusivamente prático, não seria surpresa se esses jovens fossem utilizados na lida diária, sob o pretexto de estarem sendo treinados.

A fazenda Sapucaia havia sido pensada para atender ao setor produtivo, capacitando os trabalhadores estabelecidos no campo, mas passou a atuar numa demanda claramente urbana: a assistência aos desvalidos. Isso ajuda a explicar o desapontamento do governador ao fim do mandato. Mendonça (2006, p. 91) já havia observado noutros estados a atuação desses estabelecimentos de ensino agrícola “junto a categorias sociais pouco vinculadas à agricultura, servindo como paliativo à questão social urbana [...]”.

Isso também ocorreu no caso do Espírito Santo, uma vez que a estadia desses órfãos na fazenda permitia-lhes gerar a própria subsistência com seu trabalho. Mais do que isso, retirava-os do meio urbano, das ruas, auxiliando no processo de reordenamento Vitória em busca de uma imagem moderna para a capital, algo perseguido por vários estados naquele momento.

Importante observar que o sentido econômico da fazenda Sapucaia não se perde com essa transformação. Nem poderia ser desse modo, visto que sua gestão estava sob a alçada da Diretoria de agricultura, terras e obras, e não da pasta de educação, como poderia supor-se.³ A questão é que esses jovens eram oriundos do meio urbano e recebiam ensinamentos numa fazenda situada bem perto de Vitória. Ou seja, é provável que seus impactos na estrutura produtiva local não tenham sido expressivos.

A organização pedagógica desse tipo de instituição era um problema recorrente. Analisando o caso de São Paulo, Silva e Marques (2014, p. 85) identificam que aquela era uma deficiência de todo o país: “[...] não havia um sistema de ensino agrícola no estado de São Paulo, *3 Também noutros estados muitas das iniciativas de ensino agrícola estiveram sob administração de órgãos agrícolas (SILVA; MARQUES, 2014).*

como no país, baseado em uma filosofia político-pedagógica direcionada especificamente para esse ensino.”

A fazenda Sapucaia foi inaugurada sem estrutura física para funcionar como escola, tampouco tinha profissionais para tal. As aulas, que consistiam em demonstrações e atividades práticas, eram ministradas pelo próprio mestre de cultura, profissional cujo único requisito era conhecer “a agricultura do país, os processos de cultura aratária e que os tenha praticado habitualmente e com sucesso.” (ESPÍRITO SANTO, 1909a). Havia a interpretação corrente de que a fazenda modelo deveria se diferenciar de escolas regulares, constituindo-se num estabelecimento voltado para as peculiaridades da vida no campo. Ainda que isso possa parecer louvável num primeiro momento, trata-se na verdade da concepção segundo a qual a única alternativa à população rural deveria ser a formação prática para o trabalho agrícola. A fala proferida no debate legislativo sobre a fazenda modelo sintetiza essa concepção: “[...] ensinar a ler não basta, é indispensável ensinar a trabalhar.” (ESPÍRITO SANTO, 1917).

A atuação da fazenda modelo como centro de treinamento de funcionários enviados por proprietários rurais e de capacitação de rapazes para o manuseio de novas técnicas e máquinas agrícolas não se confirmou na prática. Por outro lado, as experimentações (novas culturas, uso de equipamentos importados, técnicas inovadoras), pretendidas desde a implantação da fazenda, ocorriam constantemente, atraindo diversos fazendeiros interessados em conhecer essas novidades. A busca pelo que se chamava à época de agricultura moderna era uma verdadeira obsessão, daí os esforços locais para tentar convencer os proprietários, “[...] porquanto grande já é o espírito de desconfiança da classe agrícola quanto a inovações.” (TORRES FILHO, 1911, p. 1) Um anúncio publicado à época ilustra tal quadro:

A fazenda modelo Sapucaia já tem os campos preparados, pelo sistema moderno, para uma vasta plantação de arroz. Seria de alta conveniência que os lavradores espírito-santenses fossem àquele estabelecimento agrícola verificar de perto os novos processos de preparo do solo para aquela cultura, pois só assim se convenceria de seu grande resultado [...] (ANÚNCIO, 1910, p. 2).

As demonstrações aos proprietários não deixam de ser uma iniciativa de ensino agrícola, às quais se somavam outras ações não formais de educação voltadas para os fazendeiros. Prova disso, mostras de trigo e aveia colhidos na fazenda eram expostos em lojas de Vitória junto a cartazes explicativos dos métodos utilizados (INFORMES..., 1910b, p. 3). A ideia era convencer o setor agrário acerca da viabilidade econômica dos experimentos.

O próprio jornal era um tido como meio de instrução, publicando resultados de testes e divulgando temas pertinentes à atividade agrária. Mantida pelo próprio governo como publicação oficial, a seção “Agricultura” era veiculada com grande frequência, sendo destinada “[...] à publicação de assuntos agrícolas e de informações e dados que possam ter utilidade para os que se dedicam a essa importante carreira.” (MONTEIRO, 1912).

Projeto estratégico, a fazenda modelo tinha acesso facilitado e incentivado. Além da proximidade à Vitória, estava às margens da ferrovia Vitória a Diamantina⁴, concedendo passagem férrea gratuita aos interessados em visitá-la (INFORMES..., 1909, p. 3). Facilidades de pagamento eram atrativos para que os proprietários de terras adquirissem equipamentos semelhantes aos utilizados na fazenda, havendo alguns registros de aquisições nesse sentido. (INFORMES..., 1910c, p. 3; INFORMES..., 1910d, p. 3).

⁴ Atual estrada de ferro Vitória a Minas Gerais, com modificações em seu trajeto.

Entre 1909 e 1912 um total de 484 proprietários visitou a fazenda modelo, sendo fornecidos 40 instrumentos agrários (MONTEIRO, 1912). Embora muitas impressões elogiosas desses fazendeiros tenham sido publicadas, há alguns contrapontos interessantes. Num deles o governador foi alfinetado de modo irônico: “a fazenda modelo é o ‘ai Jesus’, o ‘não me toque’ do Conde [...]” (A VERDADE, 1910, p. 1), numa crítica aos altos investimentos públicos destinados à Sapucaia.

De fato, Jerônimo Monteiro, que governou o Espírito Santo entre 1908 e 1912, empreendeu importantes transformações no cenário espiritosantense, incluindo reforma educacional, incentivos econômicos, mudanças administrativas, além de obras de impacto. Estas, por sinal, possuíam uma função específica, tal como observa Saletto (2018, p. 70): “as obras de urbanização e construção de novos e imponentes edifícios públicos reforçavam a ideia de modernização que Jerônimo procurava imprimir ao seu governo. Seriam novos tempos, e tempos de progresso.”

Nesse sentido, a fazenda modelo estava entre os projetos que receberam atenção especial de Jerônimo Monteiro: foram estratégias de divulgação variadas, visitas frequentes, excursão a Minas Gerais para conhecer iniciativa semelhante no estado vizinho. Monteiro estava ciente do papel da imprensa para divulgação das ações governamentais e formação da opinião pública, o que o levou a convidar figuras relevantes de fora do estado para que visitassem e escrevessem sobre Sapucaia. Foi assim com Alcindo Guanabara, já citado aqui, e com a escritora Júlia Lopes de Almeida (1911).

Esses convidados publicaram suas impressões também em jornais de fora do estado, capitalizando politicamente o governador e ao mesmo tempo servindo para reforçar o anseio de apresentar à sociedade a imagem de um Espírito Santo em processo de modernização. Reforçando essa constatação, cartas de diferentes origens com elogios à fazenda eram publicadas, assim como os registros dos livros de visitas (INFORMES..., 1910e, p. 2). Além disso, em ocasião da visita ao estado do então presidente Nilo Peçanha, o governador fez questão de que a fazenda modelo estivesse entre locais eleitos para recebê-lo (DR. NILO..., 1910, p. 2-3).

Articulando o apoio de associações representativas do setor agrário, o governo também convidou membros da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) para a inauguração da fazenda modelo, presenteando-os com fotografias e mostras de sua produção (ESPÍRITO SANTO, 1910b).

Documentos publicados em 1908 pelo próprio Jerônimo Monteiro revelam suas concepções sobre modernização e educação: “Manifesto Político” e “Manifesto Inaugural”. O primeiro foi redigido antes de sua candidatura e o segundo em ocasião do início de seu governo. Chamo atenção aqui para algumas noções evidenciadas em seus escritos que são pertinentes à análise. Sobre as obras de melhoramentos da capital, Monteiro (1908a, p. 1) alega que tais intervenções “[...] farão refletir fora o nosso zelo e o nosso cuidado, permitindo aferir bem o grau de nossa civilização [...]”. Nessa busca por uma configuração moderna, a educação também cumpriria seu papel, com as escolas formando “[...] os principais elementos do progresso e prosperidade do estado.” (MONTEIRO, 1908b, p. 1).

A visão de Monteiro era recorrente naquele contexto: caberia à educação o papel de civilizar um país que queria ser moderno, avançado, mesmo sem resolver as contradições e

desigualdades constituídas após séculos de escravidão. Nesse sentido, coexistiam distintos trajetos de escolarização, como bem observou Antonio H. Pinto (2018). Enquanto havia estabelecimentos com a perspectiva de letramento e preparação para o ensino superior, outras instituições deveriam dar conta da formação para o trabalho.

É verdade que tal fato está diretamente associado à criação da Escola de Aprendizizes Artífices do Espírito Santo⁵, em 1909, voltada para atender a demanda de mão de obra do setor industrial. Porém, não somente as indústrias estavam contempladas pelos planos de Monteiro:

Incumbe ao governo, pela fundação de escolas técnicas, que não ministrem só o ensino clássico, fazer desenvolver as qualidades práticas dos alunos, habilitando-os e preparando-os para empreender logo um trabalho produtivo no terreno industrial, mercantil e agrícola. (MONTEIRO, 1908b, p. 1).

O plano era promover a expansão da formação técnica de modo a inserir os alunos rapidamente no mercado de trabalho. Indústria, comércio e agricultura estariam contemplados por essa formação que deveria, na concepção de Monteiro, diferenciar-se do ensino clássico. Não se tratava, entretanto, de uma concepção isolada, tal como abordam inúmeros autores, dentre os quais Aranha (1989) e Ghiraldelli Jr. (2000): para as elites, a oferta de um ensino intelectualizado, que “classifica” socialmente. Já para as camadas populares uma formação mais simples, pragmática e voltada para sua rápida inserção no mercado de trabalho de modo a atender interesses econômicos hegemônicos. Havia o receio da falta de mão de obra técnica, braçal para as atividades econômicas. No tempo da escravidão essa preocupação não tinha tanto espaço, visto que havia trabalhadores em fartura, numa imobilidade própria do cativo. Mas os tempos eram outros.

A instalação da fazenda modelo se enquadra, portanto, num movimento maior. A ideia era, também na área agrícola, montar uma escola especial, que se afastasse do “ensino clássico”. Se a ambição era por um Espírito Santo moderno, que ele fosse moderno também no campo, representado pelos equipamentos importados e pelas práticas inovadoras adotadas na fazenda Sapucaia, pensada para ser símbolo de um estado em progresso. Mais do que atender demandas urbanas e dos setores comercial e industrial, o governador acenava também para o ramo agrário, importante base de apoio para sua ascensão política (VASCONCELLOS, 1995).

Outro aspecto da fazenda modelo Sapucaia que chama a atenção é a relação entre a sua criação e o aguçamento dos debates sobre o ensino agrícola no âmbito local. Nesses debates, as críticas também tiveram lugar. Mesmo se revestindo de disputas políticas, novamente nos atentaremos aqui aos indícios passíveis de análise objetiva. Numa crítica à fazenda modelo, por exemplo, o editor acaba confirmando o caráter avançado de seus equipamentos: “[...] a nova fazenda do Estado, sem colonos, nacionais ou estrangeiros (porque ali não funciona o braço humano e sim o maquinismo aperfeiçoado e moderno) vai custando mensalmente cerca de 4:000\$000 [...]” (VASCONCELLOS, 1910, p. 1).

As demonstrações eram aspecto central da fazenda Sapucaia, entretanto, se os produtores não conseguissem adquirir os equipamentos lá utilizados, grande parte desse esforço seria em vão. O governo ofereceu vantagens para aquisição dos mesmos, mas isso nem sempre isso foi suficiente. Tal quadro explica questionamentos como: “o que lucra o lavrador em conhecer esta fazenda, se ele não tem dinheiro para comprar arados e outros instrumentos [...]” (BENEFÍ-

5 A Escola de Aprendizizes Artífices do Espírito Santo foi posteriormente transformada em Escola Técnica de Vitória, recebendo ainda outras denominações antes de passar a integrar a rede do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) a partir de 2008.

CIOS..., 1910, p. 1). Ou então: “[...] o lavrador vê e aprende a lavrar pelos processos modernos, [...] e volta para casa a cavar a terra como d’antes.” (A VERDADE, 1910, p. 1). De fato,

Ciente das críticas quanto aos gastos com a fazenda, Jerônimo Monteiro afirmou ao deixar o governo: “é uma despesa insignificante, repito, em face dos grandes resultados indiretos que pode ela proporcionar à nossa riqueza comum.” (MONTEIRO, 1912, p. 08). Aliás, a clara associação que se fazia à época entre a fazenda modelo Sapucaia e a figura de Monteiro foi reforçada pelo rápido e acentuado declínio do projeto após o fim de sua gestão, em 1912. Seu sucessor, Marcondes Alves de Souza, mesmo eleito com apoio de Jerônimo, descontinuou seu funcionamento, argumentando: “verifiquei que era uma fonte de despesa sem as compensações que o governo esperava.” (ESPÍRITO SANTO, 1916, p. 27).

O local continuava abrigando jovens em estado de pobreza, ao passo que persistia distante de seu objetivo inicial de formar levas de lavradores para a prática de uma agricultura moderna. As demonstrações, atividades mais marcantes de seu funcionamento, cessaram. Prova de seu rápido declínio, em 1916 só havia um funcionário em suas dependências. Após a tentativa frustrada de arrendá-la, o mesmo Marcondes indicou que o Ministério da Agricultura comprometeu-se a assumir sua administração, o que nunca ocorreu (ESPÍRITO SANTO, 1916, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fazenda modelo Sapucaia esteve entre os principais projetos do governo de Jerônimo Monteiro, que lançou mão de variadas estratégias para sua divulgação. Reforçando a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, legou sua gestão não ao órgão de instrução, mas sim à diretoria de agricultura. O objetivo era mostrar ao país e à opinião pública local um Espírito Santo que poderia ser moderno, civilizado, conforme os preceitos republicanos. Mais do que isso, desejava tornar pujante e diversificada a produção agrícola capixaba, algo que passava pela instrução de proprietários e seus funcionários.

As discussões sobre o ensino agrícola já se disseminavam desde o século anterior em todo o Brasil, mas a gestão de Monteiro fez questão de ensejar esse aguçamento de ideias localmente, posto que se tratava de algo bastante caro a sua gestão, marcada pelo apoio tanto de setores urbanos quanto agrícolas. É nesse sentido que se enquadra a montagem da fazenda modelo Sapucaia, em 1909, destinada a qualificar mão de obra para a atividade agrícola por meio de um ensino prático, com foco em trabalhadores adultos. Pretendia-se receber lavradores e seus funcionários, além de indivíduos interessados em seguir a carreira agrícola.

O que se viu na prática, entretanto, foi o direcionamento de jovens órfãos para que fossem abrigados na fazenda, além de rápidas visitas de proprietários. Desse modo, o empreendimento erguido para resolver o problema da falta de mão de obra qualificada no campo passou a atender a demanda claramente urbana representada pela orfandade. Assim, a atuação da fazenda modelo Sapucaia, a despeito dos altos investimentos destinados pelo governo, teve alcance limitado e efêmero. Com fim da gestão de Monteiro, seu idealizador, a fazenda logo deixou de funcionar, adiando a consolidação do ensino no Espírito Santo para iniciativas e gestões posteriores, conforme pretendemos abordar em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

A INAUGURAÇÃO da fazenda modelo e a colação de grau na escola normal. Diário da Manhã, Vitória, ano 3, n. 306, p. 01-03, 07 dez. 1909.

A VERDADE. Estado do Espírito Santo, Vitória, ano 29, n. 157, p. 01, 30 jul. 1910.

ALMEIDA, J. L. A fazenda modelo Sapucaia no Espírito Santo. Diário da Manhã, Vitória, ano 6, n. 244, p. 2, 08 set. 1911.

ANÚNCIO. Diário da Manhã, Vitória, ano 5, n. 250, p. 02, 18 set. 1910.

ARANHA, M. L. A. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.

BEDIAGA, B. Revista Agrícola (1869-1891): sensibilizar o lavrador e plantar ciências agrícolas. Varia História, Belo Horizonte, v. 29, n. 49, p. 169-195, abril de 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/vh/a/CTPyTGkz9Lt568dxM6T53LP/?lang=pt>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BENEFÍCIOS à lavoura!? Estado do Espírito Santo, Vitória, ano 29, n. 151, p. 01, 23 jul. 1910.

BHERING, M.; MAIO, M. C. Ciência, positivismo e agricultura: uma análise do Ministério da Agricultura, indústria e comércio na Primeira República. Varia História, Belo Horizonte, v. 27, n. 46, p. 689-709, dezembro de 2011. p. 696-697. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/vh/a/GhMHkZzhd9jdRSqPbhpTNdH/?lang=pt>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 1606, de 29 de dezembro de 1906. Rio de Janeiro, 1906. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html>>. Acesso em 17 fev. 2021.

_____. Decreto nº 8319, de 20 de outubro de 1910. Rio de Janeiro, 1916. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 17 fev. 2021.

CAPDEVILLE, G. O Ensino Superior Agrícola no Brasil. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v.72, n.172, p.229-261, set./dez. 1991. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1064>>. Acesso em 07 de mai. 2020.

COSTA, A. M.; SCHWARCZ, L. M. 1890-1914: no tempo das certezas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CULTURA do trigo e da aveia. Diário da Manhã, Vitória, ano 4, n. 52, 23 fev. 1910. Agricultura, p. 01.

DIAS, M. O. S. Aspectos da Ilustração no Brasil. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 278, p. 105-170, jan.-mar. 1968. Disponível em: <https://www.academia.edu/43872377/Aspectos_da_Ilustra%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil>. Acesso em: 09 jan. 2021.

DOMINGUES, H. M. B. Ciência, um Caso de Política: as relações entre as ciências naturais e a agricultura no Brasil Império, 1995. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

DR. NILO Peçanha. Diário da Manhã, Vitória, ano 4, n. 171, p. 01-02, 29 jun. 1910.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Congresso Legislativo do Estado do Espírito Santo. 29ª sessão ordinária em 23 de novembro de 1917. Vitória, 1917. Diário da Manhã, Vitória, ano 12, n. 84, p. 1, 28 nov. 1917.

_____. Decreto nº 375, de 19 de junho de 1909. Vitória, 1909a. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 18 abr. 2021.

_____. Decreto nº 381, de 03 de julho de 1909. Vitória, 1909b. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 18 abr. 2021.

_____. Lei nº 547, de 23 de novembro de 1908. Vitória, 1908. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em 26 nov. 2021.

_____. Presidência do Estado. Atos Oficiais. Despachos de 23 de maio de 1910. Vitória, 1910a. Diário da Manhã, Vitória, ano 4, n. 135, p. 2, 23 mai. 1910a.

_____. Presidência do Estado. Atos Oficiais. Despachos de 19 de março de 1910. Vitória, 1910. Diário da Manhã, Vitória, ano 4, n. 77, p. 02, 21 mar. 1910b.

_____. Relatório sobre os negócios do estado no período governamental de 1912 a 1916 apresentado ao colégio legislativo do estado no dia 22 de maio de 1916 pelo Exmo. Sr. coronel Marcondes Alves de Souza. Disponível em: <<https://ape.es.gov.br/relatorios-e-mensagens-2>>. Acesso em 05 de jun. 2021.

FAZENDA modelo Sapucaia. Diário da Manhã, Vitória, ano 6, n. 134, p. 02, 19 mai. 1911.

FAZENDA modelo. Comércio do Espírito Santo, Vitória, ano 20, n. 109, p. 01, 19 mai. 1910.

GHIRALDELLI JR., P. História da Educação. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, I. A.; VERSIEUX, D. P. Escrevendo por sobre a terra: as fazendas-modelo em minas gerais (1906-1915). Hist. Educ., Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 201-222, mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/heduc/a/zZK9vJKZwRw5NjkSXYj6kRx/?lang=pt>>. Acesso em 29 mar. 2021.

GUANABARA, A. O novo estado do Espírito Santo. Notas de viagem. Diário da Manhã, Vitória, ano 6, n. 252, p. 2, 17 set. 1911.

HENRIQUES, A. B. A cultura rotineira e a lavoura racional: proposições na revista agrícola (São Paulo, 1895-1907). 2010. 283f. Dissertação. (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, Assis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93367>>. Acesso em 04 fev. 2021.

HOMENAGEM do Comércio ao Exmo Snr. Dr. Nilo Peçanha e seu digno auxiliar. Comércio do Espírito Santo, Vitória, ano 20, n. 140, p. 01, 27 jun. 1910.

INFORMES e notícias. Diário da Manhã, Vitória, ano 3, n. 309, p. 02, 09 dez. 1909.

_____. Diário da Manhã, Vitória, ano 4, n. 120, p. 03, 07 mai. 1910d.

_____. Diário da Manhã, Vitória, ano 4, n. 132, p. 02, 20 mai. 1910a.

_____. Diário da Manhã, Vitória, ano 4, n. 292, p. 02, 31 out. 1910e.

_____. Diário da Manhã, Vitória, ano 4, n. 67, p. 03, 11 mar. 1910c.

_____. Diário da Manhã, Vitória, ano 4, n. 85, p. 03, 31 mar. 1910b.

LEAL, V. N. Coronelismo, enxada e voto. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MEIRA, R. B. Reclamos da lavoura: A definição do programa de prioridades da indústria sacarina no Primeiro Congresso Nacional de Agricultura. História, São Paulo, v.31, n.2, p. 338-357, jul/dez 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/his/a/mrNvTjFxq9NK9YwbHpd9Ymj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 22 mai. 2021.

MENDONÇA, S. R. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). Estud.soc.agric., Rio de Janeiro, vol. 14, nº 1, p. 88-113, 2006. Disponível em: <<http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/EducacaoMII/2SF/Dicotomia>>. Acesso em 14 set. 2020.

_____. Agronomia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.

_____. Estado e ensino rural no Brasil: uma discussão historiográfica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA ANPUH, 23., 2005, Londrina. Anais... Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anaisimposios/pdf/20191/1548206573_4ce5e00d4001ce56e19309bb0225ab84.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

_____. O ruralismo brasileiro (1888 - 1931). São Paulo: Hucitec, 1997.

MONTEIRO, J. Manifesto Inaugural. Diário da Manhã, Vitória, ano 1, n 234, p. 01, 11 jun. 1908a.

_____. Manifesto Político. Diário da Manhã, Vitória, ano 1, n. 122, p. 1, 17 jan. 1908b.

_____. Mensagem dirigida pelo Exmo. Sr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, presidente do estado, ao congresso do E. Santo na 1ª sessão da 7ª legislatura. Diário da Manhã, Vitória, ano 5, n. 256, p. 1-4, 24 set. 1910.

_____. Relatório apresentado pelo Dr. Jeronymo de Souza Monteiro ao congresso legislativo em 23 de maio de 1912. Diário da Manhã, Vitória, n. 166, p. 3-10, 20 jun. 1912.

O FUTURO e o actual presidente. Diário da Manhã, Vitória, ano 1, n. 213, p. 01, 15 mai. 1908.

OLIVER, G. S. O papel das Escolas Superiores de Agricultura na institucionalização das ciências agrícolas no Brasil, 1930-1950: práticas acadêmicas, currículos e formação profissional. 2005. 326f. Tese (Doutorado em Ensino e História de Ciências da Terra) - Instituto de Geociências, UNICAMP, Campinas, 2005.

PINTO, A. H. A formação de trabalhadores no Espírito Santo no contexto republicano (1910-1942). In: SIMÕES, R. H. S. *et al.* Temas da história e historiografia da educação no Espírito Santo. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

ROSTOLDO, J. P. A cidade republicana na belle époque capixaba: espaço urbano, poder e sociedade. 2008. 210 f. Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SALETTTO, N. Sobre política capixaba na primeira República. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2018.

SILVA, M. L.; MARQUES, W. A trajetória política e histórico-normativa do ensino técnico da área de

agropecuária no Estado de São Paulo: a história política de transição por decretos de 1882 a 2001. *Política e Gestão Educacional*, n. 16, p. 81-104, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9362>>. Acesso em 10 abr. 2021.

TORRES FILHO, A. Campos de demonstração e campos de experiência. A orientação a seguir-se. *Diário da Manhã*, Vitória, ano 6, n. 240, 04 set. 1911. *Agricultura*, p. 1.

VANTAGENS do arado. *Diário da Manhã*, Vitória, ano 4, n. 33, p. 01, 04 fev. 1910.

VASCONCELLOS, J. C. Manifesto político ao eleitorado espírito-santense, em geral, e aos habitantes deste estado. *Estado do Espírito Santo*, Vitória, ano 28, n. 01, p. 01, 01 jan. 1910.

_____. *A invenção do coronel: ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro*. Vitória: UFES/SPDC, 1995.

Estratégias utilizadas para fomentar a internacionalização de Programas de Pós-graduação em uma Universidade pública do Pará

Strategies for promoting the internationalization of Postgraduate Programs at a public University in Pará

Sheyla Fernanda da Costa Barbosa

Universidade Federal do Pará
<http://lattes.cnpq.br/0821159142306725>

Thaís Yuriko Fernandes Sozinho

Universidade do Estado do Pará
<http://lattes.cnpq.br/6882165056195037>

Luiz Euclides Coelho de Souza Filho

Universidade do Estado do Pará
<http://lattes.cnpq.br/4528716552599754>

Ana Claudia da Costa Barbosa

Universidade Federal do Pará
<http://lattes.cnpq.br/7959409970724422>

Letícia Faria Teixeira

Universidade do Estado do Pará
<http://lattes.cnpq.br/9130512275610318>

Joubert Marinho da Silva Bentes

Universidade do Estado do Pará
<http://lattes.cnpq.br/2577940048208789>

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.15

RESUMO

A inserção internacional de Programas de Pós-Graduação (PPG) é um dos critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que diferencia os PPGs em conceitos bons e excelentes. A Internacionalização constitui a inserção de padrões internacionais de excelência em educação, pesquisa e extensão. Dentre as políticas norteadoras da Internacionalização e indicadores para avaliá-la, a CAPES cita quatro dimensões básicas a serem atendidas pelos PPGs: Pesquisa, Produção Intelectual, Mobilidade e Atuação Acadêmica. Diante da importância da Internacionalização para a boa avaliação de PPGs, este estudo teve por objetivo identificar quais as estratégias de Internacionalização de Programas de Pós-Graduação stricto sensu de uma universidade pública do Pará durante o quadriênio 2017-2020 e verificar se elas atendem as quatro dimensões propostas pela CAPES. Estudo documental com abordagem qualitativa, com coleta de informações de dez PPGs de uma universidade pública disponíveis no relatório quadrienal da Plataforma Sucupira da CAPES (2017-2020). Para análise de dados, utilizou-se o programa IRaMuTeq® versão 0.7 Alpha 2, como método de tratamento dos dados a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). O corpus textual gerou 241 segmentos de textos (ST), dos quais 184 ST (76,35%) foram utilizados na CHD; o corpus originou um dendrograma com quatro classes nominadas: (4) "Pesquisas científicas", (2) "Intercâmbios acadêmicos"; (1) "Produção bibliográfica do Programa" e (3) "Atividades on-line em nível nacional e internacional". Dentre as ações de Internacionalização implementadas na Universidade, objeto deste estudo, verificou-se a busca por atender a todas as dimensões propostas pela CAPES, porém alguns aspectos necessitam ser aprimorados como: elaboração de propostas robustas, iniciando com a implantação de equipes de trabalho para criação de estratégias de inserção internacional aumentando a visibilidade da Instituição de Ensino Superior (IES) e obtendo resultados que proporcionem o nível de excelência de programas 6 e 7 aos seus programas.

Palavras-chave: programas de pós-graduação. plataforma sucupira. internacionalização. universidade pública.

ABSTRACT

The international insertion of Postgraduate Programs (PGP) is one of the evaluation criteria of the Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel (CAPES) that differentiates the PGP s in good and excellent concepts. Internationalization constitutes the insertion of international standards of excellence in education, research and extension. Among the guiding policies of Internationalization and indicators to evaluate it, CAPES cites four basic dimensions to be addressed by PGPs: Research, Intellectual Production, Mobility and Academic Performance. Given the importance of Internationalization for the good evaluation of PGPs, this study aimed to identify which are the Internationalization strategies of stricto sensu Postgraduate Programs of a public university in Pará during the quadrennium 2017-2020 and verify if they meet the four dimensions proposed by CAPES. Documentary study with qualitative approach, with collection of information from ten PGPs of a public university available in the quadrennial report of the Platform Sucupira of CAPES (2017-2020). For data analysis, it was used the program IRaMuTeq® version 0.7 Alpha 2, as data treatment method the Descending Hierarchical Classification (DHC). The text corpus generated 241 text segments (TS), of which 184 TS (76.35%) were used in the DHC; the corpus originated a dendrogram with four classes named: (4) "Scientific research", (2) "Academic exchanges"; (1) "Bibliographic production of the Programme" and (3) "Online activities at national and international level". Among the Internationalization actions implemented at the University, object of this study, it was verified the search for meeting all the dimensions proposed by CAPES, however some aspects need to be improved such as: elaboration of solid proposals, starting with

the implementation of work teams for the creation of international insertion strategies increasing the visibility of the Higher Education Institution (HEI) and obtaining results that provide the level of excellence of programs 6 and 7 to their programs.

Keywords: postgraduate programmes. sucupira platform. internationalisation. public university.

INTRODUÇÃO

A qualidade dos programas de pós-graduação no Brasil é mensurada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através de avaliações quadrienais e monitoramento anual. Uma das dimensões avaliadas nesses processos, que diferencia os programas de pós-graduação excelentes (conceitos 6 e 7) dos muito bons (conceito 5), é precisamente o seu desempenho geral nos padrões de Internacionalização (RAMOS, 2018).

A internacionalização institucional constitui a inserção de padrões internacionais de excelência em educação, pesquisa e extensão e sua integração nas rotinas básicas das Instituições de Ensino Superior (IES). As IES visam sua assertividade institucional no cenário global, sendo parte essencial nos esforços para ampliar o horizonte de interlocuções das pós-graduações no Brasil, tendo como motivação principal aumentar o foco na qualidade da formação de mestres e doutores e na excelência da pós-graduação brasileira (BRASIL, 2020; LOBIANCO; ALMEIDA; KOLLER; PAIVA, 2010).

Para os Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* no Brasil é importante sistematizar estratégias possíveis de serem adotadas com o intuito de promover a internacionalização nos cursos de Mestrado e Doutorado recomendados nacionalmente (CRUZ; FLORES; BONISSONI, 2017). No processo de avaliação da Internacionalização, a CAPES no Relatório do Grupo de Trabalho Internacionalização - Diretoria de Avaliação (DAV) (BRASIL, 2019b) apresentou a descrição e a relação entre as dimensões (Quadro 1), princípios e políticas norteadoras da internacionalização e indicadores para avaliar a internacionalização de programas de pós-graduação.

Quadro 1 – Quatro dimensões gerais de Internacionalização

PESQUISA	Atividades de pesquisa envolvendo cooperação internacional de indivíduos e/ou grupos ligados aos PPGs.
PRODUÇÃO INTELECTUAL	Atividades de produção intelectual que demonstram cooperação internacional de discentes e/ou docentes ligados aos PPGs.
MOBILIDADE E ATUAÇÃO ACADÊMICA	Iniciativas de mobilidade de discentes e docentes (envio e recebimento de pessoas para/de instituições estrangeiras) dos PPGs; fomento do trabalho em colaboração e aprendizado de saberes diversos e metodologias qualificando o processo de pesquisa e interações entre instituições; atuação institucional internacional.
CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS	Planejamento estratégico, autoavaliação e atividades de governança que atestam o engajamento institucional com a Internacionalização.

Fonte: Adaptado de Brasil (2019b)

A busca pela Internacionalização é uma das principais metas dos PPG no Brasil, pois é o principal meio de se buscar a excelência e a aquisição de novos conhecimentos através da interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais, tendo sido um dos critérios

mais relevantes adotados para aferir qualidade e atribuir conceitos de excelência acadêmica aos Programas de Pós-Graduação no Brasil (NEVES; LAVARDA; MARTINS, 2019).

Dada a importância do processo de Internacionalização para os PPGs, este estudo buscou identificar quais as estratégias de Internacionalização de Programas de Pós-Graduação stricto sensu de uma universidade pública estadual no Pará durante o quadriênio 2017-2020 e verificar se elas atendem as quatro dimensões de internacionalização propostas no Relatório do Grupo de Trabalho Internacionalização da CAPES.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo documental com abordagem qualitativa, no qual foram coletadas informações da avaliação quadrienal 2017-2020 de 9 (nove) Programas de Pós-Graduação de uma universidade pública disponíveis no relatório da Plataforma Sucupira da CAPES.

Os dados foram analisados pelo programa IRaMuTeq® (acrônimo de Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) versão 0.7 Alpha 2, um software livre utilizado como instrumento de apoio ao processamento de dados na pesquisa com tipologia qualitativa. Este software agrega os dados sob a perspectiva do aspecto qualitativo, permitindo distintos processamentos e análises estatísticas do corpus textual, com elaboração de figuras que representam os discursos/palavras evidenciados pela literatura científica (FRANCISCO; AZEVÊDO; FERREIRA; CAITANO, 2020).

Dentre as análises realizadas por esse programa, optou-se por utilizar a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) como método de tratamento dos dados. A CHD sistematiza e define grupos de palavras relacionadas, com o intuito de conseguir classes (subcorpus) que têm proximidade, distanciamento ou oposição entre si (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Por se tratar de pesquisa documental, não envolvendo diretamente seres humanos, com utilização de dados coletados de uma plataforma de acesso público, não houve necessidade de submissão e avaliação do material por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016).

RESULTADO

O corpus textual produzido nesse estudo gerou 241 segmentos de textos (ST), dos quais 184 ST (76, 35%) foram utilizados na Classificação Hierárquica Descendente. Na figura 1 demonstra-se o dendrograma com as quatro classes oriundas do processamento do corpus textual no programa IRaMuTeq®.

Na Classe 4 nominada “Pesquisas científicas” foram mais frequentes palavras vinculadas às atividades de pesquisas desenvolvidas em parcerias com outras instituições internacionais. Destacaram-se palavras como “Colaboração”, “Desenvolver”, “Estudo”, “Referência”, “Subprojeto”, itens relacionados a projetos desenvolvidos em parcerias com organismos estrangeiros para desenvolvimento de, por exemplo: candidatos vacinais, transferência de tecnologias em saúde etc.

Programa 1: “O projeto “Uma tragédia protestante no século XVI” vinculado à Linha de Linguagens da Religião, provado e financiado no âmbito da Chamada Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, conta com a colaboração de um pesquisador da Université Paris Sorbonne”.

Programa 2: Uma colaboração muito efetiva tem sido com os pesquisadores do Center for Infection and Immunity da Columbia University em Nova York nos Estados Unidos em colaboração dos Doutores do PPG”

Programa 3: “Parcerias com pesquisador de instituição estrangeira nos Estados Unidos, no projeto institucional da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação aprovado no edital do Programa de Desenvolvimento da Pós Graduação Edital da CAPES intitulado Estudos agro-socioeconômicos ambientais de biodiversidade na Mesorregião do Marajó, Fortalecimento da Pós Graduação, Ampliação de Recursos Humanos e da Produção Científica na Amazônia”.

A Classe 2 foi intitulada “Intercâmbios acadêmicos”, na qual se verificou palavras como “Intercâmbio”, “Pesquisa”, “Envolver”, “Cooperação”, “Realizar”, “País”, “Estágio” e itens relacionados à participação em pesquisas desenvolvidas em parceria com Instituições nos Estados Unidos (EUA), França, Canadá e outros países da América Latina, intercambio discente/docente, estágio pós-doutoral para outros países.

Programa 1: “Universidade do Estado assinou um termo de cooperação científica com a Universidade Beira Interior de Portugal, do qual derivou a vinculação de professor como colaborador do Programa na Universidade portuguesa “

Programa 3: “Intercâmbio de estudante do Instituição de Ensino Superior Internacional através de mobilidade acadêmica, proveniente de intercâmbio entre o Programa e a Universidade de Coimbra em Portugal, ocorreu o estágio realizado pela estudante portuguesa pós-graduada da Universidade de Coimbra “

Programa 4: “O Programa também teve a oportunidade de contar com um de seus docentes permanentes realizando intercâmbio com a Cardiff University do país de Gales, na condição de docente visitante”.

A Classe 1 obteve o maior percentual de retenção de ST (32,07%), no qual se destacaram palavras como “Programa”, “Internacionalização”, “Docente”, “Participar”, “visibilidade”, “Parceria”, “Discente”, “Nacional”, etc. originando a categoria “Produção bibliográfica do Programa” pois demonstram as ações desenvolvidas pela instituição para promover a internacionalização de seus programas através de elaboração de material bibliográfico em parceria com pesquisadores estrangeiros; participação de docentes em editoria de revistas internacionais, como consultores Ad hoc, entre outros.

Programa 3: A característica de internacionalização do Programa foi percebida em 2020 a partir dos seguintes elementos como Produções Bibliográficas em inglês, capítulos de livros em inglês de docentes, artigos publicados em revistas em vários idiomas; Parcerias com pesquisador de Instituição Estrangeira, parceria com pesquisador da Western Carolina University em Cullowhee, na Carolina do Norte nos Estados Unidos”.

Programa 9: “O docente permanente é pesquisador associado à The Cochrane The Cochrane Collaboration que é uma Rede global independente de pesquisadores, profissionais, pa-

cientos, cuidadores e pessoas interessadas em saúde. O docente tem participado de pesquisas e publicações com pesquisadores de diversos países membros colaboradores da rede The Cochrane Collaboration“

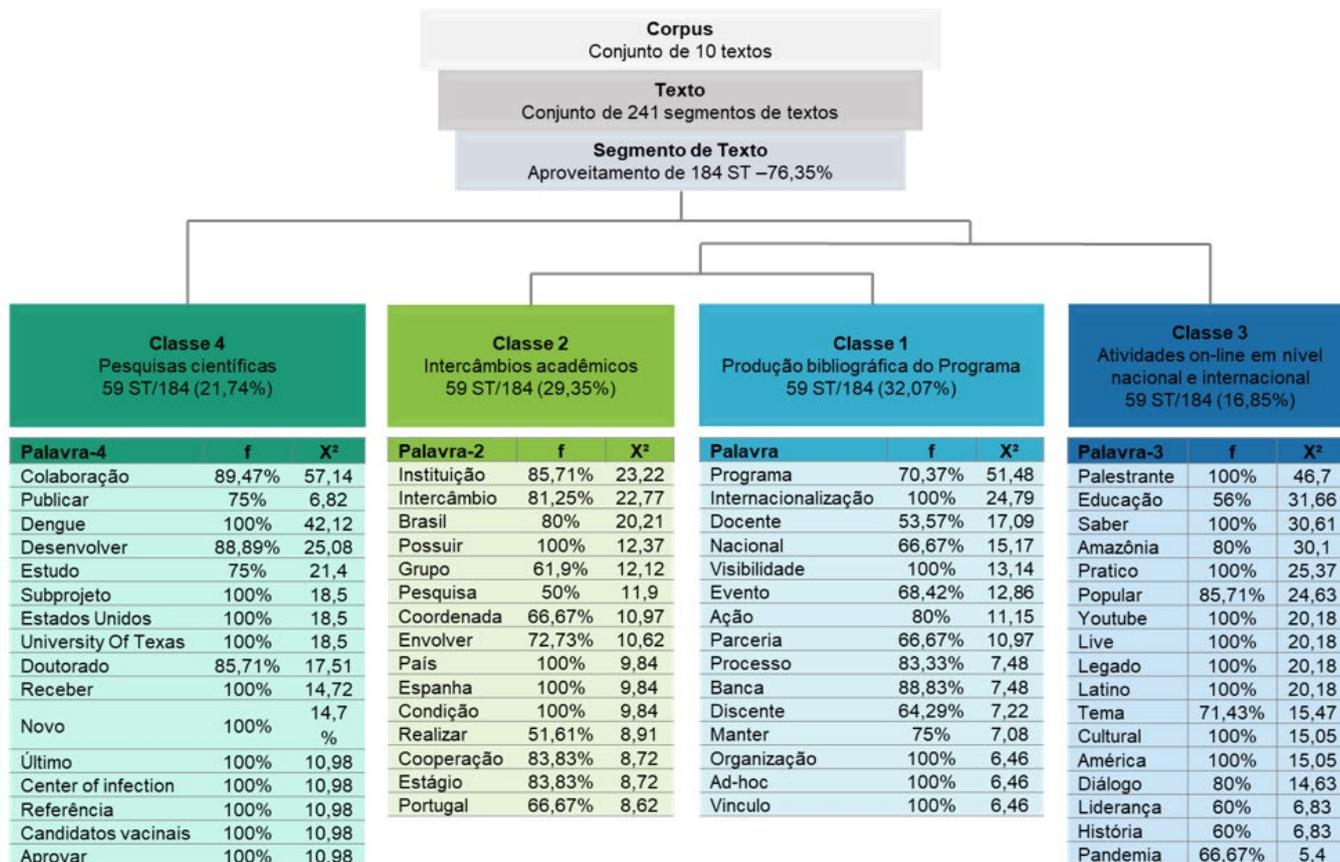
Na Classe 3, as formas mais frequentes foram palavras vinculadas a “YouTube”, “América”, “Diálogos”, “Latino”, “Live”, “Liderança”; intitulamos essa classe como “Atividades on-line em nível nacional e internacional”, pois relatam novos modos de interações acadêmicas mediados por plataformas digitais como YouTube e outras plataformas. Lives como alternativa de interação e divulgação científica em face da impossibilidade de encontros presenciais causados pela pandemia.

Programa 10: “Os grupos de pesquisas de docentes do PPG também realizaram eventos on-line em nível internacional e nacional. O grupo realizou a Live Wilhelm on Humboldt no contexto histórico e atual Brasil, Rússia e a diversidade linguística”.

Programa 10: “Essas atividades on-line têm um caráter local, mas também, nacional e internacional, buscando ampliar e fortalecer a internacionalização do PPG e a rede internacional de pesquisa Sul-Sul da qual o referido programa faz parte”.

No aspecto de elaboração de planejamentos estratégicos com vistas a traçar metas de internacionalização, foram observados apenas relatos em dois programas para a criação de equipes, com intuito de compor o planejamento estratégico próprio, mas sem muita consistência, previsões de execução de alguns planos de investimentos em práticas de internacionalização e ações isoladas de grupos de docentes.

Figura 1 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente do corpus textual



Fonte: Autores (2021)

DISCUSSÃO

A CAPES, em seu processo anual de avaliação da Pós-Graduação e com base nos resultados do Quadriênio 2013-2016, identificou pontos frágeis nas autoavaliações realizadas pelos Programas, dentre elas: a) qualidade da formação dos pós-graduandos; b) impactos sociais das ações do Programa; c) inovação nas produções e nos processos acadêmicos e d) ações de internacionalização nos PPGs (BRASIL, 2019a).

Discussões e reflexões sobre a Internacionalização do conhecimento têm sido constantes nos Programas de Pós-Graduação nas várias áreas, dada a crescente valorização dessas ações no processo de avaliação, reconhecimento e classificação dos cursos (ESPINDOLA; PE-TRY, 2016).

Na classe 4 “Pesquisas científicas” observou-se nos programas relatos de interação entre instituições de ciência e tecnologia com colaboração internacional entre grupos de pesquisa para, por exemplo, propor parcerias científicas, esse tipo de colaboração proporciona o compartilhamento de infraestrutura e informações científicas a partir de iniciativas e convênios de cooperação.

Vick (2020) em um relatório sobre as IES participantes do Programa Capes PrInt demonstraram que o impacto das publicações de IES brasileiras em colaboração internacional, o que é maior que o dobro do impacto de trabalhos provenientes de parcerias nacionais, isso releva o grande valor de ações que estimulem a produção de obras em coautoria com outros países. Portanto, parcerias internacionais são as vias mais eficazes de se alcançar a excelência mundial e obter recursos, projeção, mobilidade e autossuficiência na pesquisa.

Na categoria “Intercâmbios acadêmicos”, as ações dos programas resultaram principalmente em relatos de circulação de discentes e docentes entre Programas. Neves, Lavarda e Martins (2019) destacam que os docentes são os principais responsáveis por essa modalidade de inserção internacional, pois estabelecem cooperações internacionais propiciando aos seus orientandos a participação em programas- sanduíche ou através da execução de parcerias em projetos com pesquisadores estrangeiros.

Para Morosini (2017), outro aspecto importante da mobilidade estudantil é não só o preparo para a atividade profissional, mas para a compreensão do mundo lá fora, o respeito às distintas culturas e a aptidão de trabalhar efetivamente em outras culturas. Segundo Ramos (2018), essa modalidade é a estratégia de internacionalização mais empregada entre as Universidades no mundo, que têm aplicado cada vez mais recursos financeiros em programas de estudos no exterior e recrutamento de estudantes internacionais.

Dentre as ações de internacionalização implementadas na Universidade, objeto deste estudo, verificamos na categoria “Produção bibliográfica do Programa” descrição de publicações em periódicos internacionais, a existência de cooperação de projetos com instituições internacionais de pesquisa nos Estados Unidos, França, Portugal, Colômbia, dentre outros países. Para Marrara (2017), Carvalho e Real (2020), esse viés de internacionalização contribui com o desenvolvimento da educação e da ciência, através de permuta de experiências de colaboração científica em nível supranacional.

Nesta IES, outra prática em busca da internacionalização foi a utilização das mídias so-

ciais para a produção de webinar e lives em redes sociais com participação de pesquisadores estrangeiros e brasileiros (Categoria 3: “Atividades on-line em nível nacional e internacional”). Almeida e Alves (2020) e Dias, Dias e Anna (2020) citam que lives contemplam diferentes temáticas que partem da área de entretenimento à formação profissional/acadêmica, proporcionando o engajamento social dos indivíduos envolvidos desde a comunicação síncrona entre os participantes em chats, até o compartilhamento e as curtidas que potencializam a visibilidade do conteúdo publicado. Deste modo, a socialização do conhecimento em redes sociais alcança públicos variados e longínquos, inclusive fora do país.

Com relação à dimensão “Condições Institucionais”, recomendada pela CAPES, percebe-se nos relatórios estudados, relatos esparsos de criação de grupos de trabalhos voltados à criação de estratégias de internacionalização, o que corrobora as observações do estudo de Neves, Lavarda e Martins (2019): “as ações de internacionalização nos PPGs brasileiros resultam antes de atividades isoladas e individualizadas dos docentes do que de um procedimento formal conduzido pela instituição, como acontece na graduação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu identificar que as estratégias para internacionalização de uma IES pública seguem as recomendações da CAPES, porém alguns aspectos sobre essa integração internacional precisam ser aperfeiçoados como por exemplo, apresentar um planejamento estratégico com propostas efetivas para internacionalização de seus programas, investir mais nos processos de internacionalização ativa, elevar o compartilhamento das produções científicas entre centro de pesquisas brasileiros e a comunidade internacional e aumentar a publicação em inglês contribuindo decisivamente para aumentar a visibilidade e impacto da ciência brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Beatriz Oliveira de; ALVES, Lynn Rosalina Gama. LIVES, EDUCAÇÃO E COVID-19: ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO NA PANDEMIA. *EDUCAÇÃO*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 149–163, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8926>. Acesso em: 05 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Documento Orientador de APCN: Área 46: Ensino. 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Grupo de Trabalho Internacionalização: Relatório e Recomendações. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-internacionalizacao-pdf>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional com foco na Pós-graduação Stricto sensu. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020_Guia_para_Aceleracao_da_Internacionalizacao_Institucional.pdf. Acesso em: 06 dez. 2021.
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel->

en-portugais. Acesso em: 06 dez. 2021.

CARVALHO, Eliane Souza de; REAL, Giselle Cristina Martins. Internacionalização e seus reflexos na gestão da qualidade da pós-graduação em Educação. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, v. 25, n. 54, p. 223-241, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1389>. Acesso em: 06 dez. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Resolução Nº 510, de 7 de Abril de 2016. 98. ed. [S.l.], 24 maio 2016. p. 44. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 01 dez. 2021.

CRUZ, Paulo Marcio da; FLORES, Guilherme Nazareno; BONISSONI, Natammy Luana de Aguiar. INTERNACIONALIZAÇÃO DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: conceitos, definições e estratégias. *Revista Novos Estudos Jurídicos, Itajaí*, v. 22, n. 1, p. 357-384, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/10651>. Acesso em: 10 dez. 2021.

DIAS, Célia da Consolação; DIAS, Rafael Gonçalves; ANNA, Jorge Santa. Potencialidade das redes sociais e de recursos imagéticos para a divulgação científica em periódicos da área de ciência da informação. *BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2020. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/146037>. Acesso em: 12 dez. 2021.

ESPINDOLA, Celio Alves; PETRY, Oto João. INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. In: XI REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. TRABALHOS COMPLETOS – EIXO 8. ENSINO SUPERIOR. Curitiba: Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, 2016. p. 1-19. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo8_CELIO-ALVES-ESPINDOLA-OTO-JOÃO-PETRY.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021

FRANCISCO, Deise Juliana; AZEVÉDO, Edjane Mikaelly Silva; FERREIRA, Adilson Rocha Ferreira; CAITANO, Alexandre Rodrigues Caitano. Análise de Conteúdo: como podemos analisar dados no campo da educação e tecnologias. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3). Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

LOBIANCO, Anna Carolina; ALMEIDA, Sebastião Sousa; KOLLER, Silvia Helena; PAIVA, Vera. A Internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia: perfil e metas de qualificação. *Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre*, v. 23, n. 1, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/YwNHTDjXj9TZcpHQT3jdrj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MARRARA, T. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 4, n. 8, 11, p. 245-262, dez. 2007. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/132>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista [online]*, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ypdMQYJxCLK9fBpgYdKdbLC/?lang=pt#>. Acesso em: 13 dez. 2021.

NEVES, Thayse Kiatkoski; LAVARDA, Rosalia Aldraci Barbosa; MARTINS, Cibele Barsalini. Práticas Estratégicas de Internacionalização de Programas de Pós-Graduação: Estudo de Caso em uma

Universidade Pública do Sul do Brasil. Internext, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 93–110, 2019. Disponível em: <https://internext.espm.br/internext/article/view/465>. Acesso em: 13 dez. 2021.

RAMOS, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Zx4JYVjsbD9zcC9MsWGY6vL/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2021.

VICK, Thais. Research in Brazil towards international collaboration. Elsevier, 2019. Disponível em: <https://www.aguia.usp.br/wp-content/uploads/2020/01/Report-International-Collaboration-PRINT-Project.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos devem ser feitos a qualquer pessoa ou instituição que contribuiu direta ou indiretamente para o desenvolvimento da pesquisa, desde que tenha a sua devida permissão.

Abordagens pedagógicas adotadas por professores de educação física nas escolas estaduais de Sousa – PB

Graciella Gaudêncio Bezerra

Raizabel Rodrigues

Ana Clara Cassimiro Nunes

Samara Celestino dos Santos

Pamela Karina de Melo Góis

Giulyanne Maria Silva Souto

Lívia Silveira Duarte Aquino

Gertrudes Nunes de Melo

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.16

RESUMO

A importância desse trabalho parte da necessidade da investigação acerca de como estão sendo aplicadas as propostas didático-pedagógicas de ensino, referentes às abordagens pedagógicas durante a intervenção dos professores de Educação Física em sala de aula, cujo intuito é de promover um melhor ensino-aprendizagem aos estudantes através das suas aulas práticas e teóricas no decorrer da disciplina. O objetivo desse trabalho foi identificar as abordagens pedagógicas utilizadas pelos profissionais da área da Educação Física escolar da rede estadual de ensino da cidade de Sousa/PB. Essa pesquisa caracteriza-se como um trabalho descritivo, de campo e qualitativo, e a coleta de dados foi realizada através de entrevista presencial por meio de um questionário semiestruturado. A partir da aplicação desse questionário, pôde-se identificar que as principais abordagens pedagógicas trabalhadas pelos docentes da instituição foram: a construtivista, a desenvolvimentista e a crítico Superadora. Com base nas abordagens e métodos mais utilizados, percebe-se que os docentes investigados estão sempre mesclando as abordagens para atingirem o resultado proposto para sua disciplina.

Palavras-chave: abordagens pedagógicas. educação física. metodologia de ensino.

ABSTRACT

The importance of this work comes from the need to investigate how the didactic-pedagogical teaching proposals are being applied, referring to the pedagogical approaches during the intervention of Physical Education teachers in the classroom, whose purpose is to promote better teaching-learning to students through their practical and theoretical classes during the course of the subject. The objective of this study was to identify the pedagogical approaches used by Physical Education professionals at the state school system in the city of Sousa/PB. This research is characterized as a descriptive, field, and qualitative study, and data collection was performed through face-to-face interviews using a semi-structured questionnaire. From the application of this questionnaire, it was possible to identify that the main pedagogical approaches worked by the teachers of the institution were: the constructivist, the developmental, and the critical overcoming approaches. Based on the most used approaches and methods, it can be seen that the teachers investigated are always mixing the approaches to achieve the proposed result for their subject.

Keywords: pedagogical approaches. physical education. teaching methodology.

INTRODUÇÃO

De acordo com a legislação brasileira, a Educação Física começou em 17 de setembro de 1851, a partir da Reforma Couto Ferraz através da Lei nº 630, a qual incluía a ginástica no currículo das escolas do município da corte, hoje conhecido por Rio de Janeiro (BRASIL, 1851). Houve resistência dos pais em ver seus filhos em atividades que não eram consideradas de um caráter intelectual, principalmente com relação ao sexo feminino, pois a ideia da ginástica escolar estava associada às instituições militares.

Em 1870 surgiu então a reforma educacional, do ministro do império Paulino de Souza, no qual a ginástica na educação pública que até então era optativa, tornava-se obrigatória. Bracht *et al.* (2003), afirma que entre abril e junho de 1873, houve na Inspetoria da Instrução Pública

da Corte do Brasil, uma proposta de inclusão de aulas de ginástica em escolas do sexo masculino, apresentada pelo capitão Ataliba Manoel Fernandes, defendendo a participação também do sexo feminino, que por sua vez, foi considerada no parecer final da comissão da inspetoria.

De acordo com Brasil (1879), um grande marco do período Brasil-Império na história da EF, foi quando o político e jurista Rui Barbosa de Oliveira, que apesar de não ser favorável ao Método Alemão, deu seu parecer sobre a Reforma Leôncio de Carvalho ou Reforma do ensino livre cujo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, buscava a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior, além de defender a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação de seus professores aos das outras disciplinas, e ainda sobre a importância do corpo saudável para amparar a atividade intelectual. A disciplina de EF, que na época levava o nome de ginástica, foi assim incluída nos currículos escolares dos outros Estados Federativos do Brasil.

Atualmente um dos fatores que mais chama a atenção no contexto escolar é a boa relação entre professores e alunos. A metodologia utilizada por alguns desses profissionais tem sido preocupante para a educação, pois, é preciso estar sempre atento às práticas educativas e as ações desenvolvidas para dar suporte ao ensino aprendizagem no âmbito escolar. Lopes (2011) esclarece que essas práticas pedagógicas quando bem direcionadas podem aproximar as relações e conseqüentemente facilitar os laços afetivos dentro do contexto educativo, dando espaço para uma aproximação maior de respeito e confiança entre professores e alunos.

Quando se trata da pedagogia crítico-social, segundo Libâneo (2002), as práticas pedagógicas certamente não vêm do acaso, ela é pensada a partir de um determinado contexto sócio-político e dependendo dessa realidade a qual o homem está inserido, percebe-se a importância de desenvolver a prática pedagógica utilizada pelo professor, vinculada ao meio social e político, atuante no processo de ampliação do saber.

O nível de conhecimento adquirido pelo homem pode levar rumos diferenciados a partir da ótica do pesquisador. Essa construção muito particularizada pode ser referenciada de inúmeras formas e, mesmo com essa diversidade de ideias, é possível apresentar várias propostas de ensino-aprendizagem e ações educativas na escola, desde que as diferentes linhas de abordagens pedagógicas utilizadas por ela ofereçam diretrizes norteadoras da prática docente e que possam ampliar as propostas educacionais do professor. Para Mizukami (1992), a ação educativa comporta áreas diversas, ela não só invade a dimensão humana, como a área técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e também a cultural.

Segundo Betti (2002), é necessário propor conteúdos, metodologias e estratégias, que possam ser aplicadas aos diferentes níveis de ensino. Afirma ainda, que diante da necessidade da EF estreitar as relações entre teoria e prática, é importante não cair na rotina pedagógica, procurando sempre oferecer uma nova forma de ensinar, onde podem ser utilizadas diferentes abordagens pedagógicas, que promovam uma boa formação escolar às crianças e jovens, além de atuar no desenvolvimento motor, cognitivo e sociocultural do aluno, associado à cultura corporal de movimento, oferecida junto a uma educação integral.

Nesse contexto, o presente estudo buscou responder o seguinte questionamento: Quais as abordagens pedagógicas de ensino são utilizadas pelos professores de EF nas escolas estaduais da cidade de Sousa?

No que se refere à hipótese dessa temática, acredita-se que os professores de EF das escolas estaduais de Sousa-PB utilizam na preparação de suas aulas um misto de abordagens e que a mais utilizada entre elas é a abordagem construtivista.

Esse trabalho se justifica na importante contribuição para os profissionais da área de licenciatura, dando ênfase no âmbito acadêmico da EF, onde as abordagens pedagógicas tendem a contribuir com o planejamento dos professores na construção e aplicação dos seus planos de aula, para um resultado mais didático e pedagógico na promoção de um ensino de melhor qualidade, que poderá contribuir com futuras pesquisas e com a preparação dos escolares beneficiados por essas aulas. Essas abordagens pedagógicas propostas para a EF escolar e mediada pelos profissionais dessa área precisam ser aplicadas ao planejamento didático, com intuito também de enriquecer a metodologia pedagógica, pensada de acordo com o conteúdo solicitado pelos documentos escolares, que orientam e direcionam a disciplina de EF na escola. Ressaltam Coll *et al.* (2000), que ao pensar em estratégias para auxiliar no procedimento didático que será proposto para seus alunos, esses professores precisam criar estratégias que contribuam positivamente para alcançar seus objetivos educacionais.

O estudo traz como objetivo geral, identificar as abordagens pedagógicas utilizadas nas aulas de EF das Escolas Estaduais da cidade de Sousa-PB e como objetivos específicos observar os critérios educacionais utilizados pelos professores para a aplicação da metodologia de ensino e analisar os objetivos desse profissional diante a eficácia da metodologia aplicada por eles em sala de aula. Considera-se importante a abordagem dessa temática, pois como profissionais em formação, cabe defender o acesso à informação e orientação, a fim de expor, que todos os conceitos dos entrevistados possam contribuir para uma formação acadêmica mais qualificada e uma melhor compreensão da atuação desse profissional em sua área de ensino.

REVISÃO DE LITERATURA

Novos movimentos na EF escolar foram aparecendo para combater ou até mesmo romper com os velhos modelos existentes, que representavam a educação de uma maneira geral, mas especificamente a EF na escola. Segundo Brasil (1998), a década de 70 tornou-se palco para velhos modelos tecnicista, esportivista e biologista abrirem espaço para novas tendências, que iriam nortear o velho ensino da EF nas escolas, com novas propostas pedagógicas apresentadas através de abordagens, que por sua vez, ganhavam cada vez mais espaço na área educativa, quando estudiosos renomados passaram a lançar um novo olhar para a EF e apresentá-la a essas abordagens, que ganhavam cada vez mais espaço na educação escolar.

A necessidade em redefinir o papel da EF na escola, até então, era visível. Não seria fácil modificar esse quadro, se tratando de mudanças que muitos ainda não estavam preparados para enfrentar, tendo em vista que era indispensável certa maturidade profissional, que se construiria com o despertar para novas formas pedagógicas de se pensar e de se fazer Educação Física. De acordo com Bracht (1992), a EF poderia ser vista a partir de uma visão bem limitada, apenas como a prática de atividades físicas ou ainda movimento corporal na escola, mas também, poderia ser observada a partir de uma visão mais ampla e não menos equivocada, como apenas uma manifestação cultural intrinsecamente ligada a “motricidade humana”, que representaria práticas dentro da cultura corporal de movimento. Percebe-se assim, que a EF não se pode limitar, ela

vai bem mais além que uma simples esportivização ou uma restrita brincadeira de “rola bola”, não objetivando apenas desenvolver o lado motor do indivíduo, que pensa e desperta outras capacidades. Pessoas essas que vão além daquilo que se propõe nas tendências limitadoras, que marcaram o início da EF escolar.

De acordo com Pereira (2006), as propostas da EF na escola, foram cada vez mais se modificando, conforme essas velhas tendências pedagógicas. Dessa forma, essa área do conhecimento foi sendo repensada e assim abrindo espaço, para as novas tendências em forma de abordagens pedagógicas. Houve então, uma necessidade não só de expandir o público estudantil, que a princípio eram excluídos da construção da práxis dessa área do conhecimento, como também percebeu-se a necessidade de capacitar os responsáveis por intermediar esse conhecimento. Essas novas abordagens foram ganhando espaço e influenciando cada vez mais na preparação do planejamento desses profissionais licenciados e de suas práticas pedagógicas.

Na atualidade, existem várias propostas de ensino representadas em abordagens pedagógicas, articuladas por diversos estudiosos renomados, que contribuíram a partir de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas, dando um novo norte a partir da década de 80, não só a EF escolar, mas também a outros campos de ação e reflexão da educação escolar como um todo. Afirma Brasil (1998), que embora essas abordagens tenham linhas de pensamentos distintas e propostas de ensino diferentes entre si, algumas delas se harmonizam na busca de uma EF sistematizada, que unifica múltiplas dimensões do aprendizado do aluno, dentro e fora do ambiente escolar, indo além da visão simplista resumida em padrões excludentes e tendencioso.

Para que o educador possa promover um bom trabalho, ao mesmo tempo em que tenta alcançar seus ideais dentro de sala de aula, é preciso que se tenha algum sentido dentro da prática pedagógica utilizada por ele. Enfatiza Luckesi (1999), que a área da pedagogia escolar precisa além de ser bem entendida, deve ser bem praticada e com clareza do que se está fazendo, sendo indispensável o planejamento. Com isso, o conteúdo pensado e embasado em materiais científicos fortalece a metodologia aplicada em sala de aula, podendo assim, diagnosticar sua eficácia na busca do sentido da prática docente.

Ser professor é dispor-se a cumprir uma etapa dinâmica de construção e aperfeiçoamento de saberes. Essas ideias e pensamentos podem e devem ser instruídas no meio estudantil, como parte de uma educação complementar vivenciada de uma forma progressiva e didática. Fonseca (2008) lembra que a formação didático-pedagógica tem como base o desenvolvimento de conhecimentos epistemológicos, teóricos e práticos, que podem auxiliar durante o processo de formação do profissional em EF escolar, além do processo educativo, que esses profissionais aplicam em sala de aula, promovendo assim um melhor aprendizado.

Hoje encontram-se ferramentas que auxiliam o profissional de EF na sua construção docente, mas também podem ser utilizadas para mascarar ações práticas realizadas por esses profissionais em sala de aula. Sabe-se que nem todo conhecimento encontrado nos veículos de comunicação são fontes confiáveis e seguras, no entanto, sabemos que os alunos assim como professores, têm uma maior facilidade de acesso a tais informações. Diante disso, Libâneo (2011) discorre sobre o papel do professor na sociedade atual e as possibilidades de perder espaço para os meios de comunicação. É importante que o professor esteja atento às tecnologias, para mediar e possibilitar uma construção consciente e crítica no seu alunado com relação às

mídias, tornando-as instrumento de auxílio à busca de conhecimentos e não se deixando ficar dependentes e manipulados por ela.

A área pedagógica da EF escolar dispõe de conhecimentos que se complementam para a necessária construção do professor. Mizukami (1992) esclarece que durante a formação desse profissional, além da aplicabilidade desses conhecimentos de forma prática na escola, o estudo que busca as diferentes linhas pedagógicas, tendências ou abordagens no ensino brasileiro, oferecem diretrizes norteadoras à ação docente, mesmo tendo em vista que a utilização dessas diretrizes, feita por cada professor, é muito particular. Ela fala que as teorias não são as únicas fontes de respostas possíveis e aponta para a necessidade da ação-reflexão grupal, que precisam da transformação dos problemas cotidianos nas escolas.

METODOLOGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A metodologia de ensino serve de instrumento mediador do saber utilizado pelo professor, capaz de facilitar o aprendizado do aluno sobre os conteúdos abordados dentro e fora de sala de aula. Entende-se que ela é o caminho para se chegar a um objetivo e para alcançá-lo, é preciso identificar os diferentes métodos de ensino que norteiam a metodologia utilizada pelo educador. Segundo Cruz (2008), deve-se respeitar a individualidade do professor no tocante a sua formação pedagógica, para facilitar a conduta desse profissional durante o processo de ensino aprendizagem.

Freire (1989) afirma que as relações humanas são bastante plurais, sendo assim, não se pode limitar os conhecimentos oferecidos por elas, muito menos restringir a forma de comunicação que o homem se permite conquistar para compreender como vivenciar cada desafio dessas conquistas. Essa pluralidade quando se trata de metodologia de ensino visa à diversidade opcional existente nos caminhos do saber, os quais podem ser conduzidos ou direcionados, a partir de um processo de conquista muito pessoal. Pra isso, é preciso organizar-se, fazer escolhas, pensar e refletir ideias e testá-las de forma prática, para aplicá-las de fato como resposta de uma busca pessoal que se concretizou no âmbito da conquista na promoção da educação. Tudo isso, com consciência de estar usando a melhor ferramenta de aprendizado, durante os desafios que aparecem no ato de ensinar.

Cada professor pode aplicar uma metodologia baseada em uma abordagem ou várias abordagens. Ela é apresentada no meio acadêmico com propósito de preparar o profissional em formação educativa e habilitá-lo, com embasamentos científicos, respeitando a particularidade de cada campo de atuação. Cita Veiga (2010), que a EF escolar traz no decorrer de sua história uma característica forte de exclusão, que tenta ser combatida até os dias de hoje. Ela vem sofrendo mudanças profundas tentando romper com esse caráter alienante separatista, que marcaram a introdução dessa área do conhecimento no tocante à escola. Com isso, aparece essa necessidade de incluir no âmbito escolar, abordagens que buscam atender as dimensões do ser humano, possibilitando uma EF não excludente e de alcance de todos.

Ainda na visão de Veiga (2010), durante esse processo de reforma educacional na escola, foram estudadas e apresentadas várias propostas metodológicas de ensino. As Abordagens Pedagógicas da EF sofrem cada uma delas, muitas influências de diferentes teóricos, que contribuíram com seus posicionamentos didáticos.

Essas abordagens são estudos científicos apresentados por seus idealizadores, formados na área da EF e reconhecidos no âmbito acadêmico nacional e internacional, que propõem descrever o papel dessa disciplina na escola contemporânea, com princípios científicos consolidados também em outras áreas do conhecimento da educação. Shigunov e Shignov neto (2001) afirmam que o estudo acerca das diferentes linhas pedagógicas, tendências ou abordagens, no ensino brasileiro, propõem fornecer diretrizes à ação docente, mesmo considerando que a elaboração que cada professor faz delas é bem pessoal, por assim dizer, intransferível.

AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Oliveira (2007) diz que as teorias quanto à metodologia de ensino da EF, podem ser não propositiva, aguçando nos estudiosos a reflexão sobre as bases teóricas propostas, trazendo além de provocações, críticas sobre possíveis mudanças na escola, sem apresentar ações de um conhecimento sistematizado. Também podem ser de ordem propositiva, onde apresentam modelos e planos de aplicação prática e técnica, de ações para serem levadas à escola.

Castellani Filho (1999) identificou propostas metodológicas de ensino da EF de acordo com sua concepção de educação. Essas propostas podem ser não propositivas, são elas a cultural, sociológica ou sistêmica e a fenomenológica e também podem ser propositiva que se subdividem em sistematizadas (desenvolvimentista, construtivista, concepção de aulas abertas, abordagem a partir da referência do lazer, crítico emancipatória e plural) e não sistematizadas (de aptidão física e a crítico superadora).

Segundo Darido (2003), a partir da década de 80 é iniciado um amplo debate sobre os pressupostos e a especificidade da EF escolar no Brasil. A partir daí surgem diversas abordagens pedagógicas para a área educacional. Existem abordagens pedagógicas que norteiam a EF escolar e cada uma tem sua contribuição na educação, sua forma de intervenção em sala de aula busca facilitar o conhecimento do alunado. Elas se diferenciam no referencial teórico e nas propostas políticas pedagógicas. Cada um dos seus autores baseou-se em um conjunto de referenciais teóricos para estruturar a sua concepção de EF.

Considerando para esse estudo as propostas pedagógicas consolidadas por Darido (2003), as abordagens pedagógicas da EF são apresentadas em dois momentos. No primeiro encontram-se as abordagens Desenvolvimentista, Construtivista/Interacionista, Crítico-Superadora e Sistêmica. No segundo são discutidas as abordagens Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A abordagem Desenvolvimentista utiliza o movimento com ponto primordial para a EF escolar, objetivando alcançar um bom desempenho motor dos alunos, através de experiências dos movimentos adequados ao seu nível de crescimento e desenvolvimento. No Brasil foi idealizada por Go Tani e baseada nos trabalhos de Tani *et al.* (1988) afirma-se que a abordagem mencionada é dirigida às crianças, que atendem entre as idades de 4 a 14 anos e respeita uma sequência pedagógica partindo do mais simples para o mais complexo, que são inicialmente as habilidades motoras básicas e com o desenvolver do aluno parte para as habilidades específicas. Essa abordagem pedagógica pretende despertar um crescimento físico e progressivo no desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, além de contribuir para a aprendi-

zagem motora do aluno.

Com relação à abordagem Construtivista-Interacionista tem como mentor João Batista Freire e é apresentada como uma proposta não mecanicista, baseada nos trabalhos de Piaget, está voltada para os alunos de ensino fundamental. De acordo com Darido (2003) nela é considerado o conhecimento já trazido pela criança que é entendida como uma especialista em brincar. Essa proposta resgata a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e junto a essa construção de conhecimento têm-se as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que completam o universo cultural dos alunos. Na proposta construtivista, o jogo enquanto conteúdo aplicado na escola desempenha um papel importante. Ele torna-se um instrumento pedagógico e o principal modo de ensinar, pois a criança aprende brincando.

Coutinho (1992) discorre que Piaget, Wallon e Vygotsky apoiam ideias que dão sustentabilidade a necessidade do conhecimento do aluno acontecer a partir da interação entre o sujeito e o meio o qual ele se insere e que essa ligação entre ambos, é essencial para o seu desenvolvimento e é justamente na escola, que se destaca o importante papel de promoção desse despertar, sendo ela um canal de ligação para a busca desses alunos em fase de desenvolvimento.

A abordagem Crítico - Superadora entende que o conhecimento é elemento de mediação entre o aluno e o conhecimento que ele adquire, promovendo a construção do ser que favorece uma melhor compreensão de mundo e uma tomada de consciência para modificar a realidade social em que vivem. Nessa perspectiva, a linguagem do corpo é uma forma de comunicação universal e de adquirir conhecimentos que precisam ser transmitidos e compreendidos. Tem como influenciadores os professores, Demerval Saviani e José Libâneo. De acordo com o coletivo de autores (1992), essa abordagem baseia-se no discurso de justiça social e nas ideias marxistas e preocupa-se não somente com o ensinar, mas também com o aprender. Sugerindo assim, evitar o ensino por etapas, essa proposta educativa adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos.

Para Darido (2003), a abordagem sistêmica está no entendimento de que é um sistema aberto que sofre influência ao mesmo tempo em que é influenciado pela sociedade. Ela procura incluir os alunos através dos conteúdos ofertados na escola, para obter experiências por meio de um processo de oportunidades que lhe tragam valores, proporcionados pela cultura corporal de movimento. Essa abordagem tem como base os princípios da não exclusão e da diversidade de atividades, além de dar valor às vivências esportivas, às atividades rítmicas e às experiências de expressão corporal. Tudo isso, conduz os alunos para a descoberta da prática das atividades físicas, as quais favorecem as ações positivas através de comportamentos alcançados através do conhecimento, compreensão e análise cognitiva. As mesmas estão relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, promovendo emoções para uma prática e prazer do corpo em movimento.

Para Soares (1996) a abordagem da psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado e nas aulas de EF pode atuar no desenvolvimento da criança, dentro do âmbito cognitivo, afetivo e psicomotor, propondo a formação integral do aluno. Darido (2003) diz que esta concepção apresenta uma fase de preocupações para o profissional da EF na escola, onde pode ultrapassar os limites biológicos e de rendimento corporal dos seus alunos, passando além de incluir, também valorizar o conhecimento de origem psicológica dos mesmos. Um dos precursores desta

abordagem o francês Le Bouch (1983), afirma que a psicomotricidade trabalha a prevenção das dificuldades pedagógicas em diferentes aspectos, dando ênfase a educação de corpo inteiro, ela busca um desenvolvimento total da criança relacionando o movimento, o intelecto e o sócio-afetivo de forma integral tendo como principal papel na escola preparar seus educandos para a vida.

A abordagem Crítico-Emancipatória surgiu com a necessidade de romper com o modelo esportivo padronizado nas aulas de EF e os conteúdos estudados são de caráter teórico-prático. Essa abordagem permite aos alunos realizarem atividades práticas a partir da sua realidade social. Ela reuniu as competências do saber-saber e saber-fazer e suas aulas apresentam o esporte e seus conteúdos de forma sistematizada, e no tocante ao ensino é totalmente voltado a um processo de desconstrução de imagens negativas internas do aluno, durante a prática de esportes autoritários e às vezes excludentes. Para Freitas e Rinaldi (2008), essa abordagem utiliza a linguagem do movimento humano como meio de se comunicar com o mundo social.

A abordagem cultural conforme Daólio (1993) aponta o corpo humano como um conjunto de ossos, músculos e articulações, no entanto, mesmo que a estrutura orgânica seja a mesma para todos os seres humanos, a maneira como esses corpos se expressam depende das exigências a que são submetidos pela cultura que estão inseridos. Nessa abordagem valoriza-se a cultura da criança e elaboram-se críticas para promoção de conhecimentos. De forma que importa-se com a cultura corporal de movimento através de diversas práticas corporais como dança, lutas, brincadeiras e etc.

A abordagem dos jogos cooperativos como o próprio nome sugere, defende a valorização da cooperação ao invés da competição e seu principal divulgador no Brasil foi Brotto (1995). Darido (2003) diz que Margaret Mead também defende a ideia de que é a estrutura social que vai definir as tendências competitivas e cooperativas das pessoas, propondo assim o uso dos jogos cooperativos como alternativa para todos despertarem sentimentos de vitória e aceitação mútua.

Na saúde renovada Darido (2005) objetiva apresentar conhecimentos, modificar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar. Nessa abordagem não se deve privilegiar as modalidades esportivas e jogos, pois a inserção da cultura corporal nas aulas fará com que o aluno assuma uma postura autônoma para melhorar sua saúde.

Os PCNs trazem uma proposta de democratização, humanização e diversidade à prática pedagógica da EF, e busca mostrar que não são apenas as questões biológicas que precisam ser despertadas, compreendidas e praticadas, mas também estudadas e avaliadas as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Este documento dá suporte a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, se adequando às propostas e experiências existentes na escola, além de incentivar a discussão pedagógica interna e a elaboração de projetos educativos promovidos no meio educacional. Freitas e Rinaldi (2008) dizem, que as abordagens pedagógicas enquanto práticas pedagógicas nas aulas de EF necessitam serem repensadas e também transformadas, pois, de acordo com os PCNs, a EF na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade.

Entende-se que o professor contemporâneo, para aplicar em suas salas de aula um planejamento cujo modelo fuja das tendências pedagógicas antes sugeridas e muito praticadas pela

EF tradicional, é preciso compreender e implantar as abordagens pedagógicas como complemento do conhecimento já alcançado pelo mesmo no processo de construção de sua formação acadêmica.

METODOLOGIA

A pesquisa foi descritiva uma vez que apresentou quais são as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física nas escolas estaduais do município de Sousa-PB, de abordagem qualitativa, a qual pretende identificar a utilização e o conhecimento dos professores em relação a essas abordagens. Deste modo, Minayo (2012) um estudo qualitativo trabalha com universo de significados e fenômenos, sendo um tipo de pesquisa fundamental quando se fala em pesquisa social.

A população desta pesquisa é constituída por professores licenciados na área de EF, sejam eles efetivos ou contratados temporariamente pelo Estado, que atuam nas Escolas Estaduais de Ensino na cidade de Sousa - PB. A amostra foi composta por 15 professores atuantes de Educação Física, para representarem o fenômeno investigado.

Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado de modo presencial com cada professor da disciplina EF das escolas estaduais de Sousa- PB, contendo perguntas subjetivas e visando adquirir informações acerca dos conhecimentos dos professores sobre as abordagens pedagógicas, quais são as abordagens que eles trabalham durante os seus planejamentos e como são utilizadas pelos mesmos no processo de construção de suas aulas. Além disso, buscou-se compreender como eles avaliavam se a abordagem aplicada está condizente com o processo de ensino aprendizagem. Foi realizado um prévio agendamento com os professores investigados, com intuito de combinar dia e local para responderem o questionário de forma bem confortável e tranquila, buscando garantir respostas fidedignas. A entrevista foi explorada a partir da análise do discurso do sujeito, após ser categorizada as respostas para análise descritiva dos dados no Microsoft Excel 2010 de forma qualitativa.

A pesquisa cumpriu os critérios que estão contidos na Resolução MS 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que delinea os procedimentos em atividades de pesquisa que envolve seres humanos, sendo submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa Institucional do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a pesquisa, foram realizadas visitas nas escolas com o intuito de aplicar um questionário para 15 profissionais que compõem a equipe deste setor público. Desse modo, apresenta-se a seguir, os resultados obtidos através das respostas desses profissionais:

O questionamento inicial tratou das abordagens pedagógicas que esses profissionais conhecem e recordam. Em destaque algumas das respostas apresentadas:

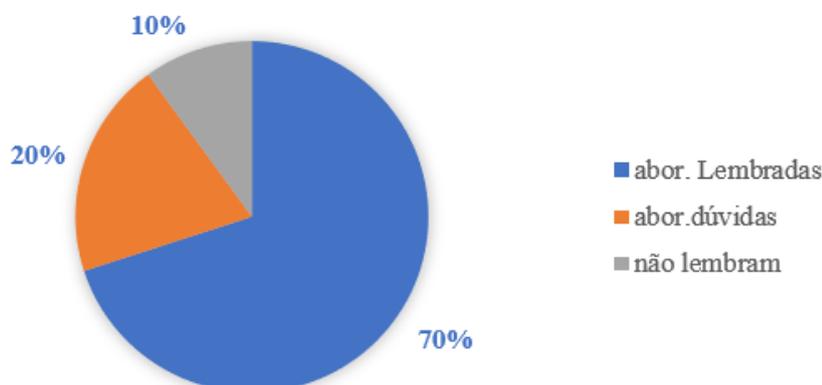
1º Entrevistado - Sim. Abordagem desenvolvimentista;

4º Entrevistado – sim. Desenvolvimentista... toda;

5º Entrevistado– desenvolvimentista, psicomotora, construtivista, crítico Superadora;

15º Entrevistado– crítico Superadora, emancipatória, saúde renovada, desenvolvimentista, psicomotricidade.

Gráfico 1 - Abordagens lembradas ou conhecidas pelos profissionais



Fonte: Primária (2019)

A maioria dos investigados relatou conhecer pelo menos uma abordagem pedagógica (70%), enquanto que 20% apresentaram dúvidas e 10% afirmaram não recordar. Segundo Monteiro (2013), torna-se perceptível que alguns profissionais não conhecem a fundo a importância de compreender as abordagens pedagógicas da EF no sentido de mostrar o caminho que se pretende construir, assim, observa-se que a atuação docente pode estar sendo realizada de maneira fragmentada deixando diversas lacunas.

De acordo com a Unesco (2013), na Carta Internacional de EF e do Esporte em 1978, é estabelecido que o respectivo esporte seja um direito de todos proporcionando aptidões físicas e esportivas, dentro das instituições de ensino. A EF proporciona aos pacientes melhorias na vida pessoal e social, também atende a todos os públicos jovens, crianças, adultos e idosos, bem como, pacientes com deficiências no qual permite o desenvolvimento de suas personalidades.

Gasparin (2002) corrobora com essa assertiva quando trata que a aplicação das abordagens é uma transformação do teórico para o prático, no qual objetiva os estudos de forma que demonstre o que foi obtido em conhecimentos de conceitos que se adquirem através da busca por melhorar a qualificação enquanto profissional. Assim, o educador passa para o aluno todo seu conceito de intelectualidade de forma que quantifique os saberes e que ambos possam se posicionar dentro das adversidades de pensamentos adquiridos, novos saberes e novas práticas de atuação.

O autor acima citado sugere ainda que a EF é uma prática esportiva fundamental para todas as idades e que é relevante que os profissionais estejam realmente qualificados para desenvolver essas atividades que poderão trazer inúmeras melhorias na qualidade de vida de seus adeptos. Um dos fatores que chamam atenção são as mudanças no decorrer da história, uma delas são as influências de correntes filosóficas, tendências políticas, científicas e pedagógicas. Outro questionamento apresentado no instrumento de investigação foi a respeito de quais das abordagens pedagógicas da educação física o professor utiliza no planejamento de suas aulas? Qual(s) você mais utiliza e por quê? Em resposta os professores apresentaram os seguintes relatos:

1º Entrevistado - Abordagem desenvolvimentista porque é a que mais se adequa a minha realidade;

3º Entrevistado - Construtivista;

4º Entrevistado - Prática;

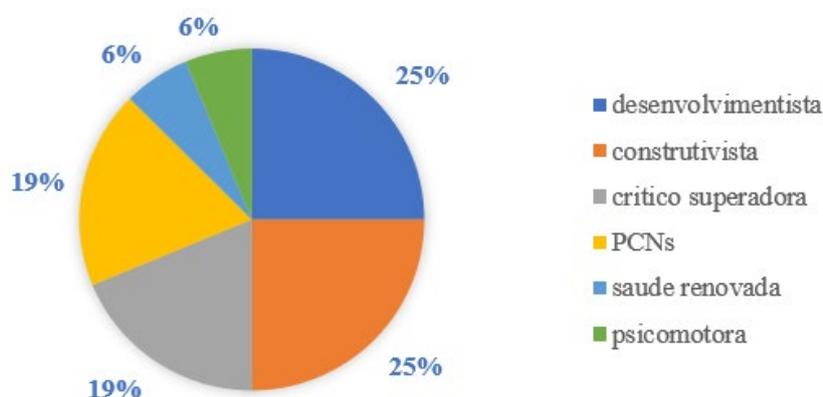
5º Entrevistado - Eu trabalho um pouco da desenvolvimentista na parte de treinamento físico, na parte das habilidades físicas, desenvolvimento motor, mas sem considerar a questão da seleção não tenho essa seletividade nas minhas aulas, crítico-superadora na questão de colocar o indivíduo no plano de personagem e a crítico-Superadora nessa questão social;

6º Entrevistado - Eu utilizo mais aquelas relacionadas aos PCNs, mas a gente trabalha muito de tudo um pouco sabe! Porque tem que desenvolver, principalmente no século XXI que está sendo desenvolvido o protagonismo do aluno então trabalho de forma diferente, de forma que as aulas não fiquem monótonas, de forma que trabalhe tanto a parte teórica como a prática;

12º Entrevistado - Eu trabalho muito com a Crítico-Superadora que é uma que está enquadrada dentro do coletivo de autores que a gente entende como meio guru da educação física que a gente estudou;

15º Entrevistado – Gosto muito da saúde renovada eu coloco em todas as minhas aulas e a crítico Superadora também acho a gente trabalha mais com isso, o aluno se desenvolve mais na minha concepção tendo em vista também a clientela que a gente tem aqui é mais uma clientela rural então eu vejo que a saúde renovada porque eu gosto mesmo e eu acho que a educação física se perde muito nessa questão da saúde você as vezes esquece que educação física é da área da saúde ai eu gosto muito todas as minhas aulas eu coloco ela e a crítico Superadora porque como eu disse a ela dependendo da clientela é necessário que ele esteja mais desenvolvido com as aulas.

Gráfico 2 - Abordagens utilizadas em sala de aula pelos entrevistados

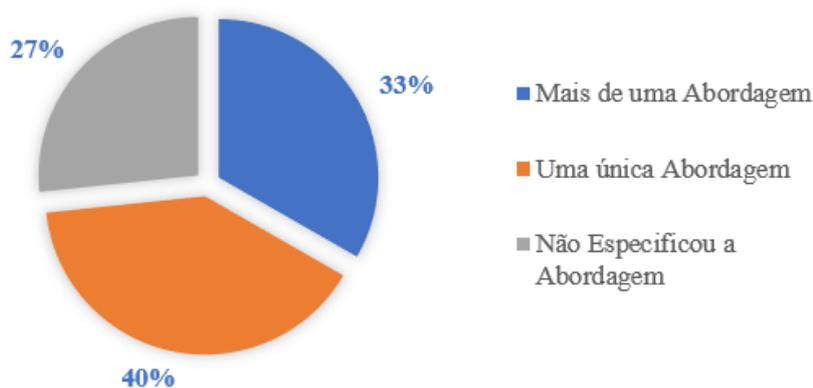


Fonte: Primária (2019)

A partir das principais respostas identificadas, os achados sugerem que entre as abordagens mais citadas estão a Desenvolvimentistas, a Construtivista, a Crítico Superadora, aquelas voltadas aos PCNs, as menos citadas foram a saúde renovada e a psicomotora, e as que não foram citadas pelos entrevistados foram: a Crítica Emancipatória, a Cultural, a Sistêmica e a dos Jogos Cooperativos.

Tendo em vista a frequência do uso de mais de uma abordagem pelos professores de educação física, apresenta-se o gráfico abaixo, demonstrado o percentual de quantas abordagens de quantas abordagens podem ser utilizadas pelo mesmo professor.

Gráfico 3 - Tipos de abordagens aplicadas



Fonte: Primária (2019)

De acordo com os resultados da pesquisa 33% dos entrevistados trabalham mais de uma abordagem dentro de suas aulas, 40% trabalham apenas uma abordagem e 27% não especificou a abordagem que mais utilizam com seus alunos. Assim, evidenciou-se que a maioria dos profissionais utilizam apenas uma das abordagens pedagógicas para desenvolver seus trabalhos docentes, apesar que os alunos tem especificidades particulares. Deste modo, as abordagens mais citadas foram a desenvolvimentista e a construtivista.

Tratando-se do fortalecimento de planejamento e direcionamentos adequados para as aulas de EF, Bertini Junior e Tassoni (2013) comentam que além das estratégias estabelecidas para a sala de aula, a quadra também pode ser representada como um ambiente de ensino, no qual apresenta maiores oportunidades e ferramentas de aprendizagem, quebrando os paradigmas de que só se aprende limitado em pequenos espaços, e no silêncio de uma sala de aula. A EF tem a probabilidade de ampliar as capacidades importantes além das físico-motoras, e que precisa ser levada em consideração, a opinião da coletividade e a importância de uma boa convivência em grupo.

Na visão de Brandão e Micheletti (2002), trabalhar as novas possibilidades de aprendizagem é um processo abrangente e complexo, o qual envolve as características essenciais e singulares das pessoas, bem como as suas capacidades de interagir e mediar as palavras, esse processo pode ser feito através de leituras e outros procedimentos que facilitem o processo de aprendizagem.

Seguindo o roteiro da pesquisa, questionou-se aos entrevistados sobre qual a importância de utilizar essas abordagens pedagógicas na escola.

3º Entrevistado – É importante para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

4º Entrevistado – Super-importante profissionais... Eu vejo uma diferença muito grande hoje em dia dos profissionais que saem das universidades em detrimento dos que eram antigamente né? Porque a maioria hoje trabalha com abordagens e antigamente não se trabalhava e eu tinha muita dificuldade no início quando eu cheguei com toda metodologia.

5º Entrevistado - Principalmente pelo planejamento a gente não tem como configurar o plano de ensino um plano de aula sem ter um objetivo a ser buscado então as abordagens elas servem para isso, e até bater um padrão depois da avaliação.

6º Entrevistado – Por que a gente tem que estar embasada né, tem que ter planejamento para fluir bem, principalmente nesse modelo de escola integral, o próprio nome integral já diz tudo, no integral você tem que trazer o todo né? Um conjunto de possibilidades que EF

é uma disciplina que proporciona isso.

14º Entrevistado – Por que você tem um caminho direcionado, você traça um objetivo e você quando pega uma abordagem de acordo com a turma para você aplicar e ter uma linha pedagógica para poder seguir com a turma.

15º Entrevistado - É importante porque se você não tiver uma linha de pensamento é. Concreta que você que fazer em cima da dificuldade que o aluno tem vai ficar só uma aula por uma aula mesmo sem sentido então quando você conhece a necessidade do aluno você conseguir aplicar abordagem correta aí você conseguir ter um bom desenvolvimento.

Todos os entrevistados afirmam que as abordagens pedagógicas são de suma importância no âmbito escolar, pois são elas que dão o suporte necessário para trabalhar tanto em sala como nas quadras ou campos. Logo, é através dessas abordagens que os professores conseguem estabelecer um direcionamento em busca do melhor caminho para contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

Azevedo e Shigunov (2016) dizem que existe uma disputa para unificar o pensamento pedagógico e científico da EF, a diversidade das suas abordagens pedagógicas é norteadora, para essa área do conhecimento, no entanto algumas abordagens são direcionadas apenas ao nível básico e fundamental, deixando a desejar, outros níveis de formação acadêmica escolar.

Freire (1989), contribui ainda afirmando que o diálogo é imprescindível entre os sujeitos, essa relação entre aluno e professor torna a educação uma fonte inesgotável de conhecimento, podendo ser transmitida, de forma que o sujeito compreenda e absorva e não apenas jogar as informações de qualquer forma, pois, assim pode dificultar a aprendizagem e se limita apenas uma troca de ideia deixando a essência da aprendizagem em segundo plano.

Azevedo e Shigunov (2016) e Freire (2005), relatam o quanto às abordagens são indispensáveis para direcionar os profissionais no desenvolvimento das ações escolares, orientando de forma que vejam todas as complexidades dos alunos e que todos sejam enquadrados nos planos que visem à limitação e a necessidade dos mesmos.

No presente estudo questiona-se aos profissionais como os mesmos identificam se a abordagem pedagógica que está utilizando é funcional para sua sala de aula. Os resultados são apresentados a seguir:

1º Entrevistado - Quando eu alcanço meus objetivos dependendo da necessidade da turma, aí eu vejo se aquela abordagem é de verdade funcional.

11º Entrevistado – observações diárias. Eu observo os meus alunos e vejo nas ações do dia a dia, por exemplo, se ele fala em respeito às regras, se ele utiliza aquilo dentro de sala de aula com seus colegas, com professor e dentro da escola, porque essa escola como é uma escola integral você tem muito essa questão de estar próximo do seu aluno, então você consegue observar reações diárias dele.

12º Entrevistado – A gente? Nítido que trabalha com resultados, a gente vê os resultados e só voltando um pouco, agente... Não tem como você dar uma aula só com uma abordagem né? A gente tem aula que a gente trabalha 2 ou 3 abordagens para tornar-se a aula mais interessante, porque o objetivo da aula de EF é que ela torne-se alegre e prazerosa, se não for alegre e prazerosa a disciplina não tem conexão e sentido para com o público que a gente oferece.

14º Entrevistado – por que assim, a gente traça metas, a gente que é professor de EF tem aulas de treinamento que é da escola e falar em sala de aula a gente nas aulas práticas, procura antes de aplicar a aula de ver o que vai ser trabalhado, então a gente vê o resultado de acordo com o futuramente agente dá 3, 4 aulas a turma que tá com um

pouco de bagunça então usa a abordagem construtivista para poder trabalhar essa parte de socialização.

15º Entrevistado - Eu acho que nessa parte vem a questão da avaliação. Não a avaliação escrita, mas a avaliação do dia a dia que aí você vai ver que funciona, a avaliação escrita não condiz com tudo não, porque às vezes, você pode ir muito bem na avaliação escrita, mas você vê que o aluno não teve um desenvolvimento correto.

Avaliar as ações docentes no decorrer do processo é tarefa extremamente necessária para galgar passos mais significativos. Entretanto, o que os achados do presente estudo sugerem é que esta ação ainda sofre interferências ínfimas diante de sua importância para o processo de formação educacional.

Contribuindo para ampliar a construção do conhecimento acerca dessa temática, Lopes (2011) traz a seguinte ideia:

Mudar essa realidade é necessário para que uma nova relação entre professores e alunos comece a existir dentro das escolas. Para tanto, é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível, e que no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação recuperando a essência do ser educador (LOPES, 2011, p. 3).

Concordando com o que foi mencionado anteriormente, Junckes (2013), afirma que o professor precisa saber lidar com as diferenças impostas em sala de aula, considerando as novas possibilidades para serem trabalhadas de forma dinâmica e criativa envolvendo toda a turma nas temáticas atualizadas, deixando os alunos envolvidos com o conhecimento proporcionado e adequando a metodologia de ensino para cada proposta levada pelo professor que busca promover, valorizar e estimular a aprendizagem de cada um.

Os autores deixam clara a importância da ação do professor em sala de aula e o quanto este precisa trabalhar a dinamicidade de forma crítica e responsável, mostrando a potencialidade dos mesmos, independentemente da sala de aula ou o desenvolvimento de uma roda de conversa em uma quadra ou até mesmo uma competição esportiva, todos estes trabalhos geram conhecimento, cumplicidade e confiança entre alunos e professores, no qual os laços podem ser fortalecidos e respeitados entre ambos.

Outro questionamento levantado no instrumento de investigação foi: Levando em consideração a(s) abordagem(s) pedagógica(s) que você utiliza na ação docente, como você avalia se o aprendizado do seu aluno está acontecendo? Algumas das respostas são apresentadas a seguir:

2º Entrevistado - Quando é o fim de todo semestre a gente faz tipo um simulado, a gente junta tudo o que a gente deu, tanto conteúdo como algumas abordagens que a gente fez nas aulas práticas, aí a gente faz tipo um pequeno questionário com cada disciplina pra ver como é que tá a aprendizagem do aluno, se o aluno recebeu bem a matéria que foi passada, os ensinamentos, daí a gente tira uma base pra saber como é que tá o aprendizado do aluno.

10º Entrevistado – Nas avaliações teóricas e práticas.

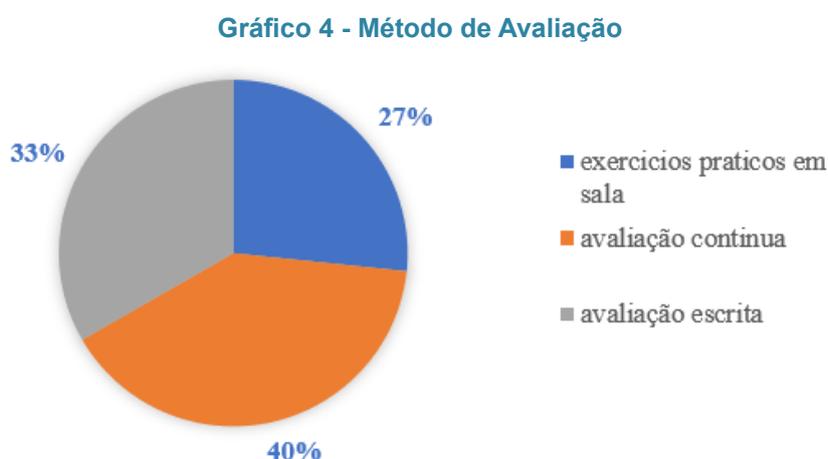
12º Entrevistado- É... Isso está na metodologia do trabalho, a gente avalia através do rendimento, da participação do aluno, a gente observa, diante desses quesitos dá para extrair se a abordagem que está sendo colocada em prática está sendo assimilada, mas é mais ou menos por aí: rendimento, participação, envolvimento.

15º Entrevistado - É como eu disse, eu não sou muito fã da avaliação escrita não. Porque

eu acho que a avaliação escrita você pode se dar muito bem, porque você a noite anterior, um dia anterior, você focou naquele negócio e no outro dia você consegue decorar e repassar, mas a questão da avaliação, eu prefiro aquela do dia a dia, da constância, com projetos, por que eu gosto muito de fazer projetos, então eu acho que quando você aplica um conteúdo e você o trabalha através de projetos, que o aluno ele faz por vontade própria, ai você vê se realmente ele conseguiu aprender, porque só a avaliação você vai lá ai ele escreve o que ele decorou e acabou, quando você coloca um projeto em prática que ai você vai ver no dia a dia, ai você vai ver que ele tá fazendo, ele tá produzindo aquilo que ele aprendeu.

Com base nas respostas da questão apresentada, percebe-se que os docentes demonstraram aplicação de uma variada gama de possibilidades avaliativas. Todavia, não apresentam as devidas relações com as abordagens selecionadas por eles mesmos para a ação docente.

O gráfico que segue explana os principais métodos de avaliação apresentados pelos professores entrevistados:



Fonte: Primária (2019).

O resultado da pesquisa, no que se refere à forma avaliativa dos alunos 40% dos profissionais, relataram que utilizam a avaliação contínua e somatória, através de jogos e brincadeiras dinâmicas, 33% ainda usam avaliação escrita através de métodos teóricos e 27% acham mais viável fazer exercícios práticos em sala.

O conteúdo para o ensino dos esportes na Educação Física não pode ser apenas prático, deve ser também problematizado. Além das análises críticas do esporte, deve ser oferecida a oportunidade de tematizar o esporte de diferentes formas e perspectivas, através de programas ou cursos específicos (BRASIL, 2008, p. 11).

Desse modo, a visão de Barros e Gabriel (2011), aborda que a insegurança quanto aos métodos pedagógicos abordadas nas escolas têm dificultado um pouco algumas modalidades de aprendizagem, ou seja, é necessário que o professor enquanto mediador do conhecimento aborde métodos de acordo com a compreensão cultural do aluno, sendo assim, facilitará a aprendizagem e conseqüentemente melhorará o seu desempenho tanto na sala de aula como na sua vida pessoal.

Assim, a aprendizagem e o entendimento de cada aluno são as principais metas dos professores. É nessa linha de raciocínio que se deve trabalhar cada disciplina, pois, cada uma tem seu peso dentro do mundo escolar, cabe saber usar das ferramentas necessárias para facilitar o entendimento dos alunos fortalecendo os laços da aprendizagem e o respeito de aluno/professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender os caminhos traçados pelos docentes no ato de educar, identificar as teorias e abordagens que os guiam é de fundamental importância para a compreensão do processo como um todo. Assim, os resultados apresentados neste estudo mostraram que as abordagens mais utilizadas e identificadas entre os docentes foram a Construtivista, a Desenvolvimentista, a Crítico Superadora, e as relacionadas aos PCNs, já as abordagens menos utilizadas foram a saúde renovada, e a psicomotora, enquanto isso as demais abordagens que não foram citadas na utilização por esses profissionais em sala de aula foram a Crítica-Emancipatória, a cultural, a sistêmica e os jogos cooperativos.

Além disso, este estudo se propôs a investigar qual eram as metodologias mais utilizadas para colocar em prática as abordagens em suas aulas, entre os docentes entrevistados, percebeu-se que ocorre a aplicação de uma variada gama de possibilidades avaliativas. Entretanto, não apresentam os devidos critérios para que pudessem estabelecer relações com as abordagens selecionadas por eles mesmos para a ação docente, mesmo tendo em vista que a maioria dos professores utilizavam uma prática de avaliação contínua.

Mediante a avaliação dos resultados desse estudo, fez-se uma análise comparativa entre o conhecimento acerca das propostas educativas direcionadas aos professores de EF e a atuação desses mesmos profissionais diante a prática escolar implantada em suas aulas. Com isso, visivelmente é notado que precisa existir um fortalecimento mais completo no trabalho de humanização e apoio dentro das escolas públicas, que ofereçam aos profissionais mais incentivo na promoção de educar, mais estrutura física do espaço e psicológica do próprio profissional, assim como capacitações que promovam renovações no conhecimento para que as mudanças necessárias dentro de sala de aula possam acontecer, com isso, pode-se promover uma educação mais inclusiva e sob orientação de propostas que funcionem. Além disso, os nossos gestores precisam ter a consciência o quanto é primordial a autonomia desses profissionais na sua área de atuação, facilitando assim, o seu trabalho com esse público que merece atenção e uma educação de forma positiva.

Como sugestão para estudos futuros que tenham interesse em continuar a trabalhar e a identificar quais as abordagens mais utilizadas na rede de ensino, o avaliador pode se direcionar à rede de ensino privada (escolas particulares), para poder até mesmo ser feito um comparativo com a presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, E. S., SHIGUNOV V. Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física. Londrina 2016.

BARROS, A. M.; GABRIEL, R. Z. Lutas. In: DARIDO, S. C. (Org.). Educação Física Escolar: Compartilhando experiências. São Paulo, Phorte, 2011, p. 75-96.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Martins Cristina Elvira. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. Ver. Bras. Educ. fís. Esporte, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/Bqn9wHyTThPRXgf9XnSSVPD/abstract/?lang=pt>

- BETTI, Mauro e Luiz Roberto Zuliani. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. 2002.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter *et al.*. Pesquisa em ação: Educação Física na escola. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.
- BRASIL, Abordagens Pedagógicas no Ensino da Educação Pós Década de 1970, Caderno Temático. SÃO PAULO, 2013.
- BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. (1851). Lei nº 630, de 17 de setembro de 1851. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html>. Acesso em: 02 out. 2019.
- BRASIL. Presidência da República (1879). Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2019.
- BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: Coletânea de textos didáticos. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.
- CASTELLANI FILHO, L. A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas. Campinas: Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, 1999.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLL, C. *et al.* Os Conteúdos na Reforma: Ensino e Aprendizagem de Conceitos, Procedimentos e Atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. Psicologia da Educação: um estudo do processo psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação. Belo Horizonte: Lê. 1992.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada de professores de educação Física em ambiente inclusivo. Londrina: EDUEL, 2008.
- DAOLIO, J.. Educação Física Escolar: uma abordagem cultural. In: Vilma L. N. Piccolo. (Org.). Educação Física Escolar: ser... ou não ter?. 1ªed.Campinas: Unicamp, 1993.
- DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na Escola: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C. (Org.). Educação Física Escolar: Compartilhando experiências. São Paulo, Phorte, 2005.
- FONSECA, Tânia Maria de Moura. ENSINAR X APRENDER. Pensando a prática pedagógica. Ponta Grossa – PR, 2008.

- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREITAS, Maria Cristina de; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. Abordagens Pedagógicas no Ensino da Educação Física pós década de 1970. Tapejara, 2008.
- GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- JUNCKES, Casanova Rosani. A prática docente em sala de aula: Mediação pedagógica, Tubarão, Junho de 2013.
- LE BOULCH, Jean. A Educação Psicomotora: A Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre: Artes Medicas, 1983.
- LIBÂNEO, J. C. Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- LOPES, Rita de Cassia Soares, A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. São Paulo, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez editora, 1999.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1992.
- MONTEIRO, Brígida Santa Bruna. Pesquisa e prática pedagógica: formação acadêmica e práxis na Educação Física em Belém-PA. Belém, 2013.
- OLIVEIRA, Eurico Gaspar. O esporte e as novas tendências da educação física: representações dos coordenadores do núcleo programa segundo tempo em feira de Santana - BA, 2007. Universidade de Brasília – Unb. 2007
- PEREIRA, Maria Goretti Ramos. A motivação de adolescentes para a prática de Educação Física: uma análise comparativa de instituição pública e privada. São Paulo – SP, 2006.
- SHIGUNOV, Viktor e Alexandre Shigunov Neto. A formação profissional e a prática pedagógica. Editora do autor, 2001.
- SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. In: Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl., p. 6 a 12, 1996.
- TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de. Educação física escolar: fundamentação de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.
- UNESCO: Diretrizes e Educação Física de Qualidade Para Gestores de Políticas, São Paulo, 2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

A relação comunidade-escola como prática democrática no ambiente escolar

Marco Aurelio de Moraes Nery

*Pós-graduado em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar (especialização),
Graduado em Normal Superior (UNITINS) e licenciado em História (UFT).*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.17

RESUMO

O presente estudo apresenta as reflexões acerca da relação comunidade-escola como prática democrática no Colégio Estadual Presidente Tancredo Neves em Barrolândia-TO, tendo em vista a revisão bibliográfica e documental. Traz também a discussão das tomadas de decisões do colegiado como órgão de elo entre a escola e a comunidade. Apresenta os pontos que necessitam aprimorar o processo de maior participação popular e os caminhos a serem percorridos para promover mais autonomia da Unidade Escolar, como forma de democratização da educação.

Palavras-chave: educação. gestão democrática. participação. comunidade.

ABSTRACT

This study presents reflections on the community-school relationship as a democratic practice at Colégio Estadual Presidente Tancredo Neves in Barrolândia-TO, in view of the bibliographical and documental review. It also brings the discussion of decision-making by the collegiate as a link between the school and the community. It presents the points that need to improve the process of greater popular participation and the paths to be followed to promote more autonomy in the School Unit, as a way of democratizing education.

Keywords: education. democratic management. participation. community.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma pesquisa que tem a gestão escolar como objeto de estudo a partir das leituras acadêmicas sobre o tema, bem como a investigação da realidade de uma escola pública em regime integral do município de Barrolândia-TO, em relação à participação da comunidade na efetivação da gestão democrática, a partir da análise de documentos, levantamento bibliográfico em leis e bases teóricas. Pois, o fato é que esse processo ainda desafia os gestores das escolas de todo o território nacional. O desenvolvimento da pesquisa teve como eixo norteador o seguinte problema: Como é promovida a relação escola-comunidade no processo de gestão no Colégio Estadual Presidente Tancredo Neves em Barrolândia-TO?

Para tanto, tem-se o objetivo de investigar a relação escola e comunidade no processo de gestão no Colégio Estadual Presidente Tancredo Neves, em consonância com os princípios normativos de democratização da educação. Para (Carvalho 2016, p. 218):

[...] quanto mais o ser social interage em sociedade, nos seus diversos espaços, tanto mais, poderá superar os entraves e barreiras constitutivas do processo de alienação, possibilitando a ampliação da liberdade e da autonomia dos indivíduos nos espaços sociais.
[...]

O estudo tende a abordar discussões acerca dos desafios encontrados pelo gestor na tentativa de envolver a comunidade nas ações da escola, concomitantemente com os fundamentos e princípios legais dos processos de gestão participativa, no sentido de promover e fortalecer a gestão escolar democrática.

A escola é responsável pela formação dos estudantes com base nos princípios de liberdade, autonomia e protagonismo, tornando-os críticos e atuantes na sociedade em que vivem.

Porém, a realidade de muitas escolas é que essa ação revela-se sem exigir o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, e limita-se suas atividades sem essa participação efetiva dos alunos.

A participação da comunidade escolar e local nos colegiados é de suma importância para a descentralização do poder e divisão das responsabilidades. Nessa ótica, a proposta pedagógica da escola é construída coletivamente através da participação dos segmentos interessados, onde o direito de cada um seja a representação do direito de todos. Nesse sentido, Luck (2009) afirma que a educação tem a competência de:

Articular e englobar as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e de desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. (LUCK, 2009, p.15)

Neste caso, ao adotar a descentralização do processo de decisões e distribuição das responsabilidades por meio da coletividade, prontamente chega-se efetivação da participação das pessoas envolvidas no contexto escolar, na busca por melhores resultados e uma educação de qualidade, de modo que garanta os direitos de todos os envolvidos na escola, na educação e na sociedade.

Entende-se que o estudo sobre a democratização da educação é de fundamental importância para transformar a escola num ambiente agradável onde se desenvolvam novas experiências, habilidades e competências, de forma em que os estudantes participem ativamente do processo, tornando-os protagonistas em seu desenvolvimento pessoal, social, cultural e profissional. Como referências bibliográficas, os autores utilizados na pesquisa foram: Berlatto, Carvalho, Gramsci, Gadotti, Luck, Paro e Sá.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Presidente Tancredo Neves, situado no município de Barrolândia – Tocantins e atualmente possui 132 alunos que estudam o ensino médio na modalidade integral, 12 professores e 21 funcionários do administrativo.

O marco inicial para ter a gestão escolar como objeto de investigação consiste, a partir das leituras acadêmicas na disciplina de Pesquisa em Educação: Perspectiva Histórica e Crítico-Dialética, do mestrado profissional em educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), bem como, o interesse em relação ao processo democrático de gestão escolar, em sistematização com a teoria.

Muitos estudos comprovam que a gestão democrática está distante na maioria das escolas, pois abrange o exercício do poder, nos processos de planejamento, na avaliação dos resultados e na tomada de decisões. A gestão democrática tem exigências e características próprias, no qual requer procedimentos que promovam a participação, o envolvimento e o comprometimento das pessoas.

Entretanto, acredita-se que a partir do desenvolvimento da pesquisa conhecemos os desafios, as vantagens e a realidade de uma escola pública em regime integral de Barrolândia-TO, na busca pela promoção da prática de gestão democrática e participativa, bem como por uma

educação de qualidade.

Segundo a Constituição Federal Brasileira no artigo 206 rege que o ensino das escolas públicas brasileiras deve ser organizado e ofertado, com base no princípio da gestão democrática (BRASIL, 1988). No artigo 205, assegura:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 347)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9.394/96 estabelece a participação da comunidade escolar e local na gestão das Unidades escolares, através dos órgãos colegiados, conforme explicita:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p.15).

O gestor escolar deve desempenhar um papel fundamental com responsabilidade e compromisso de ter a habilidade de trabalhar o clima organizacional e articular a participação das pessoas envolvidas no processo educacional, a fim de contribuir com a qualidade do ensino ofertado. Para tanto, a gestão do Colégio Estadual Presidente Tancredo Neves considera a gestão democrática de suma importância, pois vale ressaltar que permite a transformação da cultura da escola e dos atores pedagógicos, em busca de uma sociedade mais participativa e consciente de seus direitos. Implica também na luta pela garantia da autonomia da unidade escolar e na participação efetiva nos processos de tomada de decisão.

Entendemos que as políticas referentes à democratização das relações no campo da educação precisam considerar o contexto em que estas estão inseridas, as necessidades existentes e as condições em que elas se efetivam. Essa compreensão reforça o papel preponderante das políticas que valorizam a democracia, de modo especial àquelas que promovem a gestão democrática. (CARVALHO, 2013, p.63)

À vista disso, é necessário que haja a integração entre família, comunidade e escola, de forma que participem ativamente do processo de gestão, nas tomadas de decisões compartilhadas dos órgãos colegiados, na elaboração e avaliação das ações do projeto pedagógico da escola. Desse modo, segundo a gestão, a relação escola-comunidade no Colégio Estadual Presidente Tancredo Neves no município de Barrolândia é promovida de uma forma harmoniosa, onde há parcerias com entidades municipais, públicas e religiosas, tendo como objetivo um resultado positivo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A adoção de uma concepção de ser humano como sujeito histórico exige que se considere o fato de que as relações entre cidadania, democracia e educação se dão em tal reciprocidade e imbricação que cada um dos termos contém necessariamente os demais. (PARO, 2001, p.9).

Segundo (BERLATTO 2014, p.355) “Um dos aspectos constitucionais do direito à educação é que ela deve ser desenvolvida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Não se pode falar em democratização sem levar em consideração a importância do aluno no processo de resolução dos problemas e nas tomadas de decisões. O ambiente escolar deve promover essa integração dos alunos, na defesa dos seus direitos e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, buscando considerar as necessidades reais dos estudantes de modo que participem ativamente da realidade social e da convivência democrática. Nesta perspectiva, observou-se em registros, atas, PPP, regimento, estrutura do colegiado e relatórios, que as ações do Colégio Estadual Presidente Tancredo Neves para a integração da comunidade escolar e local, foram promovidas através de parcerias com entidades públicas e religiosas, polícia militar, conselho tutelar, servidores da saúde e por meio de doação de alimentos e enxoval para aluna e comunidade. Além disso, tem trabalhado para estimular o protagonismo dos estudantes, apesar de não ter a integração dos alunos no colegiado, por serem menores de idade, são representados por líderes para participarem das discussões e tomadas de decisões.

Para (GRAMSCI, 2000, p.23):

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização”, e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

Nessa perspectiva, a prática democrática da gestão tem uma função fundamental na formação de cidadãos, à medida que a escola considera os estudantes como sujeitos capazes de transformar a sociedade em que estão inseridos, para desempenhar seu papel de forma consciente, emancipadora e autônoma.

É necessário uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho democrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, 1994, p.2)

É importante considerar que para a escola construir sua identidade requer a ampliação do espaço de decisão, na busca do fortalecimento da participação no contexto educacional e da formação de sua autonomia. Para tanto, a gestão deve aproximar a relação da escola com a comunidade, envolvendo professores, funcionários, pais, alunos e membros da comunidade no ambiente escolar. Observou-se nas pautas e atas que os assuntos abordados pela escola e Colegiado são pertinentes, em relação ao ensino-aprendizagem, reestruturação da associação, tomadas de decisões, reestruturação do Projeto Político Pedagógico da instituição, transparência e prestação de contas.

Segundo Luck (2013):

[...] a autonomia é um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidade emergente e gradualmente mais complexas, resultante do estabelecimento conjunto de decisões. Não se trata de a escola ser autônoma para alguém, para algum grupo, mas de ser autônoma com todos, desse modo caracterizando-se como uma gestão democrática e compartilhada. (LUCK, 2013, p.99)

Tendo em vista os indicadores de qualidade da educação do Colégio Estadual Presidente Tancredo Neves, através do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, percebe-se que ao final da etapa ofertada pela instituição - 3ª série do ensino médio, os resultados de 3,8 em 2019 estão acima das metas projetadas pelo MEC de 3,7. Os resultados são decorrentes

de uma proposta pedagógica em regime integral a partir do contexto e de um trabalho integrado entre gestão, corpo docente e discente. Conforme o quadro abaixo:

3ª SÉRIE																
Escola ¹	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ²	2007 ³	2009 ⁴	2011 ⁵	2013 ⁶	2015 ⁷	2017 ⁸	2019 ⁹	2007 ¹⁰	2009 ¹¹	2011 ¹²	2013 ¹³	2015 ¹⁴	2017 ¹⁵	2019 ¹⁶	2021 ¹⁷
COLEGIO ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES							3,5	3,8							3,7	4,0

Fonte: INEP 2021.

Dentre as ações relevantes de mobilização da população, podemos destacar as reuniões de pais e mestres, reuniões para a reestruturação do PPP e os Clubes de Leitura, de Cinema e de Oração, onde os alunos se reúnem de acordo com seu perfil para a escolha do presidente de cada clube e para a elaboração dos projetos e das ações a serem desenvolvidas durante o ano. O trabalho com os clubes remete um forte elemento de autonomia e participação dos alunos em consonância com a gestão, conforme (SÁ 2011, p. 73) “[...] o papel da educação na promoção da cidadania se apresenta como espaço fundamental para a construção de uma sociedade com uma educação de qualidade social.”

No entanto, vale ressaltar que esse trabalho tem a finalidade de apresentar algumas considerações para o fortalecimento da relação comunidade-escola como prática democrática no ambiente escolar. Nesse sentido, consideramos de extrema importância a implementação das ações que promovem a integração da comunidade local na tomada de decisões e na participação no ambiente escolar, bem como no envolvimento dos alunos nas tomadas de decisões do colegiado, de acordo com (Carvalho, 2016, p.218).

[...] Mas, quanto mais o ser social interage em sociedade, nos seus diversos espaços, tanto mais poderá superar os entraves e barreiras constitutivas do processo de alienação, possibilitando a ampliação da liberdade e da autonomia dos indivíduos nos espaços sociais.”

Vale ressaltar que o cargo de direção do Colégio Estadual Presidente Tancredo Neves não passou por um processo de eleição para a atuação do cargo, sendo através de indicação. É importante considerar, que quanto mais sujeitos envolvidos desde a escolha da gestão, terá maior representação social, desse modo, vai percorrer os caminhos da democratização de gestão da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, podemos dizer que o Colégio Estadual Presidente Tancredo Neves, dentro de suas possibilidades tem buscado desenvolver um trabalho integrado com a comunidade escolar e local, cumprindo sua função educacional e social.

No entanto, para a efetivação de uma gestão democrática na Unidade Escolar, requer maior envolvimento dos sujeitos nas tomadas de decisões e nos processos educacionais, principalmente dos alunos no colegiado, tendo o objetivo de assegurar os direitos educacionais e

consequentemente uma educação de qualidade social. Segundo (Berlatto 2014, p. 355) “Um dos aspectos constitucionais do direito à educação é que ela deve ser desenvolvida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A respeito da democratização da gestão da educação, cabe ressaltar a relevância da atuação dos clubes dos alunos da escola na mobilização dos sujeitos para participarem ativamente do processo educacional, no exercício da cidadania e da transformação social. Com essa composição dos estudantes em clubes, percebe-se uma representatividade social, por meio da pluralidade e dos diversos saberes, no qual, essa realidade fortalece a gestão, ao exercer sua função de forma autônoma, responsável e democrática, na promoção da cidadania e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BERLATTO, Odir. A garantia constitucional do direito à educação. In.: BELLO, Enzo; LIMA, Martonio Mont’Alverne Barreto; AUGUSTIN, Sérgio (Orgs.). Direito e marxismo. Caxias do Sul, RS: Educus, 2014.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, DF, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CARVALHO, Roberto Francisco de. Gestão e participação universitária no século XXI. Curitiba/PR: Editora CRV, 2013.

CARVALHO, Roberto Francisco de. A constituição do Estado brasileiro na tensão entre o domínio e a direção de classe: a educação como arena ético-política. In.: VILAS BÔAS, João Paulo Simões; NETO, Leon Farhi; PERIUS, Oneide (orgs.). Filosofia em Debate: questões de ética, educação e política. Florianópolis: Nefiponline, 2016.

GADOTTI, Moacir. O Projeto Político Pedagógico da Escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Conferência Nacional de Educação para todos. Brasília, set. de 1994.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. In: Cadernos do Cárcere. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 13-109.

LUCK, H. Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional. 9 ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2013. (Série cadernos de gestão)

LUCK, H. Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001a.

SÁ, Giedre Terezinha Ragnini. A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Gramsci. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

A rede de distribuição da merenda escolar no município de Manaus

Mailon Maicon Silva e Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.18

RESUMO

Existe no Brasil um conjunto de Leis que regularizam a alimentação escolar, em diversas escalas da Federação brasileira como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE Lei nº 11947/2009). É evidente que há incentivos para alimentação escolar, no intuito de um reeducação alimentar, não queremos analisar aqui importância das Leis, pois como podemos observar empiricamente elas são de fato importantes, até como uma forma de evitar a desnutrição e uma maneira de distribuir e garantir uma renda aos pequenos agricultores amazonenses, serão levantados dados em campo e entrevistas com agricultores, mesmo via remota, devida ao COVID-19, uma problemática que existe no Amazonas é a qualidade de trafegabilidade das suas vicinais, que em geral tem sazonalidade dos atoleiros em períodos de chuva ou pelo grande número de buracos que existem ao longo das vicinais e rodovias, analisar essa circulação entre o produtor até Manaus é algo importante para compreensão dessa dinâmica.

Palavras-chave: alimentação. circulação. circuito-produtivo. merenda.

ABSTRACT

There is in Brazil a set of Laws that regulate school feeding, at different scales of the Brazilian Federation, such as the National School Feeding Program (PNAE Law nº 11947/2009). It is clear that there are incentives for school feeding, in order to re-educate food, we do not want to analyze the importance of the Laws here, as, as we can empirically observe, they are in fact important, even as a way to avoid malnutrition and a way to distribute and guarantee an income to small Amazon farmers, data will be collected in the field and interviews with farmers, even remotely, due to COVID-19. A problem that exists in Amazonas is the quality of trafficability of its roads, which in general has seasonality of puddles in periods of rain or the large number of potholes that exist along the roads and highways, analyzing this circulation between the producer to Manaus is something important to understand this dynamic.

Keywords: food.traffic. productive traffic. meals.

INTRODUÇÃO

Existe no Brasil um conjunto de Leis que regularizam a alimentação escolar, em diversas escalas da Federação brasileira como, por exemplo, lei municipal: Lei das Cantinas (Lei nº 4352 de 05/07/2006), lei Estadual: Programa de Regionalização da Merenda Escolar (PREME Lei nº 3454 de 10/09/2009) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE Lei nº 11947/2009) como é o caso do Amazonas. É evidente que há incentivos para alimentação escolar, não queremos analisar aqui importância das Leis, pois como podemos observar empiricamente é de fato importante, até como uma forma de evitar a desnutrição.

O nosso principal objetivo é averiguar a trajetória do abastecimento da alimentação escolar em Manaus, a partir das rodovias AM-010; AM-070 e BR-174, porque estas fazem acesso a cidade de Manaus, e conseqüentemente acesso a algumas cooperativas vinculadas/integradas ao PREME.



Objetivo geral

Analisar o processo de distribuição dos produtos agrícolas destinados à merenda escolar tomando como referência as características de circulação nas rodovias e suas vicinais.

Objetivos específicos

- Descrever as formas que o produtor rural utiliza para escoar a sua produção;
- Identificar a situação de circulação de algumas vicinais que ligam o produtor rural as rodovias AM-010, AM-070 e BR-174; e
- Apurar os desafios de manter um cardápio regionalizado ao rigor da legislação nas escolas públicas estaduais de Manaus.

O cotidiano alimentar do Estudante Manauara

Temos que admitir que a alimentação está globalizada, se considerarmos as regiões metropolitanas do Brasil, há fácil acesso aos alimentos ultra processados (como empanados, embutidos e enlatados) e aos fast foods (comidas rápidas) como, por exemplo, pizza, hambúrguer, frituras, refrigerantes, etc. talvez possamos afirmar que esse tipo de comida tem um sabor bom, mas não há uma nutrição de fato por meio desses tipos de alimentos. Existe uma preocupação crescente com o peso dos brasileiros, já que é uma questão de saúde pública segundo a pesquisa do Ministério da Saúde realizada pela Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (VIGITEL, 2019) 56,8% da população de Manaus têm excesso de peso, ainda podemos afirmar que 3 de cada 10 crianças de 5 a 9 anos estão com sobre peso segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) reafirmado pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) no Atlas da Obesidade Infantil do Brasil de 2019, ainda segundo o mesmo Atlas no Amazonas 21,9% estão com sobre peso, isso gera uma sequência de problemas de saúde, como diabetes e hipertensão, causando grandes gastos com a saúde da população.

Ao analisarmos o cardápio das escolas estaduais do Amazonas podemos verificar que

há uma diversidade de alimentos nutritivos e regionais, que segundo o PREME (2014) respeita a Legislação desde ao tipo de produto, o acompanhamento nutricional, o incentivo aos agricultores locais e regionalização que respeita a cultura local (PNAE, 2009, Brasil). Ainda segundo o PREME (2014) há disponível 50 (cinquenta) itens que compõem a merenda escolar, que são os seguintes:

abacaxi, açaí (polpa), açúcar mascavo, arroz (tipo 1), banana in natura, banana pacovã¹, bananada, batata cará, batata doce, carne bovina (em tiras), castanha, cenoura, colorau, couve, doce de frutas, farinha amarela, farinha branca, jerimum², jerked beef, cheiro verde, cenoura, farinha de tapioca, feijão de metro, feijão de praia, geléia de frutas, laranja, limão, macaxeira, mamão, melancia, músculo bovino (em cubos), ovos, palmito, picadinho de peixe, picadinho de carne, pimenta de cheiro, pimentão, polpa de frutas, queijo coalho, queijo fresco, queijo mussarela, quiabo, rapadurinha, repolho, tangerina, tempero regional, tomate, filé de pescado, pirarucu seco salgado e néctar de laranja.(PREME, 2014)

Podemos considerar então que essa lista respeita o Art. 14 do PNAE, que determina que pelo menos 30% (trinta por cento) dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) devem ser gasto em aquisição de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar, do empreendedor familiar rural e suas organizações, já que na citada lista temos produtos genuinamente regionais, por exemplo, banana pacovã e a batata cará.

Os Municípios que fazem parte do nosso estudo de caso

Os municípios que farão parte de nosso estudo de caso são: Rio Preto da Eva, Manacapuru e Presidente Figueiredo que ficam respectivamente na AM-010, AM-070 e BR-174, em particular as cooperativas que integram ao PREME, que fornecem os produtos que ajudam a constituir o cardápio da merenda escolar, ou seja, a produção que está sendo gerada nesses locais está sendo drenada para Manaus.

Uma característica que o PREME tem, e é importantíssimo ser citado, são os contratos que os produtores rurais tem através da ADS que irá regularizar os contratos junto ao PREME, que irá impactar na forma de relação com a terra, é que: para o produtor poder cumprir os contratos ele poderá fazer isso individualmente ou por relacionamento entre cooperativas ou associações³, para “garantir” a produção por legalidade, o que fará com que o produtor rural se envolva em um vínculo de produção e renda fazendo que ele seja movido pela sua ganância ao mesmo tempo mesclando com sua subsistência (CHAYANOV, 1925).

A garantia de legalidade aludida por Chayanov (1925), tem por finalidade as garantias jurídicas, seja de direitos ou deveres, dos produtores rurais nos contratos com o Estado do Amazonas, esses contratos⁴ com o PREME geralmente tem uma duração de oito meses, e todos com prazos de despacho e pagamento definidos.

O produtor ao se vincular a uma cooperativa para abastecer as escolas de Manaus irá aos poucos misturar a sua produção com investimentos na própria produção, pois se ele quiser lucrar mais terá que produzir mais, provavelmente irá investir em máquinas e em conservantes

¹ SOUZA (2012) Segundo o estudioso paraense Vicente Chermont de Miranda, pacova é a designação de banana para o indígena.

² SOUZA (2012)Do tupi: luru'um – fruto do jerimumzeiro, abobora da família das cucurbitáceas.

³ Segundo o SEBRAE (2014) A diferença essencial, entre associação e cooperativa, está na natureza dos dois processos. Enquanto as associações são organizações que têm por finalidade a promoção de assistência social, educacional, cultural, representação política, defesa de interesses de classe, filantropia, as cooperativas têm finalidade essencialmente econômica, seu principal objetivo é viabilizar o negócio produtivo de seus associados junto ao mercado

⁴ ADS, os contratos 2019 para fornecimento de produtos regionalizados vinculados ao PREME muitos iniciam em 23/04/2019 e terminam em 31/12/2019.

(aos modos das leis de merenda escolar), mão de obra especializada e em técnicas de plantio colheita ao menos tempo que são os proprietários da terra (RECLUS, 1908) tornando-se agricultores/empreendedores, sabendo que o investimento na agricultura é volátil, pois é passiva de queimada, praga ou oscilações do mercado.

Essa situação de beneficiar o produto para obter um maior valor agregado é também afirmado pelo Kautsky em irá alega que o camponês, nesse caso produtor rural, será absorvido pelo sistema industrial (KAUTSKY, 1980), ou seja, a forma de produção será alterada independentemente da vontade do produtor, pois há uma necessidade social movido pelo consumo da população, nesse caso a população das escolas públicas estaduais, caso o produtor rural do Amazonas não tiver condições ou interesse de abastecer o mercado local os consumidores de Manaus esses iram buscar novas formas de obter alimento. O que também é confirmado por MARX (1969, p. 64) que irá encarar que basicamente todos os produtores rurais que existem em uma região elas existem para abastecer um mercado que drena a produção, então toda as cooperativas que existem aqui (por exemplo), ao redor de Manaus, só existem para abastecem o mercado que já está instalado por aqui.

Este fato corrobora com as várias formas de tentativa de ajuda ao produtor local apenas aplicando o Art. 14 da Lei nº 11.947/2009.

Art. 14. Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. LEI Nº 11.947/2009

Observamos que a aplicação da Lei rege também o nosso estudo de caso, pois além da dos produtos regionais que são produzidos nas AM-010, AM-070 e BR-174, também constatar a produção de alimentação que respeita a cultura, pois em 2019 houve a contratação da Associação Indígena União das Águias do Rio Preto da Eva (AIUARPE), para fornecimento de gênero alimentícios, no caso dessa associação a produção é de mandioca. Essa preocupação com regionalização da merenda escolar também é relacionada com a reeducação alimentar dos estudantes da rede estadual.

A Alimentação Escolar no Estado do Amazonas

Dentro da demanda de merenda nas escolas públicas do Amazonas existem peculiaridades que vão além da merenda, pois exigem basicamente uma refeição (o almoço) que são os Centros de Educação em Tempo integral (CETI), exigirá uma logística individualizada por parte da SEDUC-AM, já que os estudantes terão que almoçar na escola, uma refeição majoritária na dinâmica da escola pois requer algumas particularidades, seja a mão de obra na cozinha, ou no transporte da refeição pronta, todo um conjunto de regras internas de cada escola para organizar vários alunos que têm um pouco mais de uma hora para fazer as suas refeições; além do café da manhã e da de uma merenda no final do dia.

Claro que a alimentação envolve um horário que em certo modo respeita alguns horários do cotidiano dos estudantes, não podemos afirmar que os horários de alimentação é como Candido (2010) irá abordar, que basicamente a dieta é um café da manhã simples entre o café da manhã e almoço uma merenda um almoço mais substancial com proteína e leguminosas seguido de duas merendas antes da janta, mesmo porquê os modos de vida amazônico são diferentes

dos caipiras, mas podemos afirmar que nas escolas deixa a desejar pelo menos uma merenda no horário das 10h, deixando os alunos com uma orexia no horário de 12h, já que o período de jejum é grande (7h café da manhã até as 12h almoço).

Há no registro da lei um órgão colegiado chamado Conselho de Alimentação Escolar (CAE), que entre outras funções o que nos chama a atenção é o fato de fiscalizar a ação de nutricionistas nas escolas, o CAE também fica responsável de ajudar a montar o cardápio das refeições escolares, o que não faz sentido é que realmente existem nutricionistas nas escolas, porém não há uma ação de fiscalização real (exceto quando a comida está salgada), normalmente o café da manhã servido é: café com leite, ou achocolatado, com pão com manteiga/margarina, é norma que no cardápio oficial até registrado batata cará, iogurte, maçã ou mingau, justamente para que os estudantes tenham uma dieta balanceada e com produtos regionais, mesmo existindo o CAE, o Ministério Público pais e professores vigilantes não vemos uma boa vontade por parte da SEDUC-AM em praticar o que está na lei ou nos contratos de abastecimento.

Em uma tentativa de melhorar a saúde dos estudantes amazonenses foi elaborada a Lei nº4352 de 05.07.2016 durante o Governo de José Melo, autoria do deputado Wanderley Dallas (Partido Solidariedade), que basicamente irá normalizar as cantinas escolares, na prática a Lei irá proibir a comercialização que qualquer produto de gênero alimentar que seja nociva a saúde ou que facilite a obesidade de alguma forma, é uma Lei bem interessante pois deixará todos os produtos industrializados e também frituras fora do cardápio infantil das escolas públicas e particulares do Amazonas, o que torna a Lei inviável são os hábitos alimentares dos estudantes, já que se não há na escola os gêneros de merenda que a criança quer ela traz de casa, ou seja, consisti uma participação dos pais e responsáveis pela alimentação inadequada da juventude.

“De onde veem os produtos citados na lista da PREME?”

Podemos imaginar que como Manaus é de fato um Lugar Central ele irá drenar os recursos de diversas cooperativas de várias cidades do Amazonas e de outros estados, um produto que pode simplificar essa última afirmativa é o consumo de maçã, é um produto que a princípio não há nada de negativo, mas que requer toda uma logística de transporte, e de peculiaridades.

Por exemplo, ao imaginar toda o trajeto da maçã, suponhamos, de São Paulo até Manaus existe uma justificativa do preço alto, portos, rodovias tarifas e impostos apenas porque esse produto (a maçã) está circulando dentro do Brasil, que como sabemos a carga tributária é altíssima, e quando comparamos com um produto regionalizado, por exemplo, a banana o quilo dela é muitas vezes igual, ou superior ao do produto que é produzido em outra região, o que configura a existência de um atravessador.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O grande diferencial e preocupação da legislação da merenda escolar brasileira é a regionalização da merenda escolar, como enfatiza o artigo 12 do PNAE : “Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo nutricionista responsável com utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada.” (PNAE,2009), ou seja, a essência do PNAE

é o respeito pelo cardápio cultural de cada região, visando a saúde alimentar da comunidade escolar.

Essa preocupação com a saúde alimentar - em especial os - urbanas é algo que se tornou uma aflição pública de nível global, não somente dos estudantes, mas da população como um todo, se tornou evidente após a Segunda Guerra Mundial como nos aponta Costa "...os estudos sobre o perfil epidemiológico das doenças crônicas como as enfermidades cardiovasculares, diversos tipos de câncer, diabetes, entre outras que provocam mudanças na nossa relação com a comida..."(COSTA, 2015) que relacionado entre outros fatores com o sedentarismo se torna um problema de saúde pública (COSTA, 2015, p. 65), pois é justamente após a Segunda Guerra que as pessoas (em especial das cidades) buscavam alimento sem muito critério, basicamente apenas para saciar a fome. Consequência disto são os diversos problemas de saúde que a população enfrenta. Em contra partida o governo está tentando uma forma de reeducação alimentar a partir das escolar, com os alimentos regionalizados da produção familiar, além de cooperativas e associações, esse abastecimento deve ser de forma ininterrupta durante o ano letivo.

Considerando que o abastecimento é algo que não pode sofrer interrupções em seu fluxo, pois se ocorrer acarretará em ausência de alimentos para a merenda escolar, podemos afirmar que a produção é algo drenado e periódico, drenado pelo fato de ser usado para substituir a falta de produção de Manaus, (talvez algumas cooperativas se empenhem em apenas abastecer Manaus deixando de lado seus municípios de origem), periódico pois algumas das frutas citadas no cardápio do PREME tem safras (momentos ideais de colheita), e também porque os editais para contratos das cooperativas são feitos anualmente através da Agência de Desenvolvimento Sustentável (ADS).

Para garantir o abastecimento da Merenda Escolar o Estado aplica o que Antipon (2018) chama de Circuito Espacial Produtivo da Alimentação Escolar, "o circuito espacial produtivo envolve as etapas da produção propriamente dita, do transporte, da comercialização e do consumo final de uma mercadoria" (ANTIPON, 2018, p. 293), nessa citação de Antipon o que nos chama mais a atenção é a relação que há entre o transporte e o consumidor final (os estudantes da capital), ou seja, a circulação entre o ponto de produção e o de consumo.

A condição sanitária do transporte é algo que compete a Agencia Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) cada tipo de produto é necessário um tipo de transporte adequado. Que tem suas normas básicas em harmonia com Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), pontualmente para estimular a circulação entre os países membros, e essas normas são aplicadas em todo o território nacional, as regras de Boas Praticas para o transporte/circulação de alimentos são Portaria da Secretaria de vigilância Sanitária do Ministério da Saúde (SVS/MS) Nº 326, de 30 de julho de 1997, que a respeito do transporte o anexo I, Regulamento técnico sobre as condições higiênico sanitárias e de boas práticas de fabricação para estabelecimentos produtores/industrializadores de alimentos, irá esclarecer:

“4.7.1 Meios de transporte:

Os meios de transporte de alimentos colhidos, transformados ou semiprocessados dos locais de produção ou armazenamento devem ser adequados para o fim a que se destinam e constituídos de materiais que permitam o controle de conservação, da limpeza, desinfecção e desinfestação fácil e completa.

4.7.2 Processos de manipulação:

Devem ser de tal forma controlados que impeçam a contaminação dos materiais. Cuidados especiais devem ser tomados para evitar a putrefação, proteger contra a contaminação e minimizar danos. Equipamento especial, por exemplo, equipamento de refrigeração, dependendo da natureza do produto, ou das condições de transporte, (distância/tempo). No caso de utilizar gelo em contato com o produto deve-se observar a qualidade do mesmo conforme item 5.3.12.c) do presente regulamento.” (SVS/MP, N°326, 1997, p. 2)

Temos aqui uma norma que a ADS e SEDUC-AM têm que respeitar e seguir para garantir uma alimentação escolar segura, como observamos nessa norma existe uma relação entre validade do produto perecível, a condição de transporte (distância /tempo), com base na natureza do produto, o que torna a norma relativa, por exemplo, se um produto tem uma validade baixa tem que ser levada de imediato e protegido/refrigerado direto ao consumidor, mas se a distância entre o produtor e consumidor for pequena, talvez, a proteção/refrigeração não seja necessária, ou poderá ser menos rígida.

O fator “tempo” é algo muito complexo nessa dinâmica, pois como entendia Corrêa “o tempo constitui uma abstração em que têm existência mecanismos que originam uma sequência evolutiva marcada por equilíbrio-desequilíbrio-equilíbrio.” (CORRÊA, 1989, p. 48) nessa perspectiva a tecnologia envolvida no meio de transporte é fundamental para que a distância não seja ignorada, mas seja algo menos determinante na rotina de abastecimento. Podendo assim as escolas serem abastecidas por comunidades mais distantes da capital, gerando mais empregos e renda para os interioranos do Amazonas, que integram essa Rede de abastecimento.

Porém a número 216 de 2004, deixa claro que existe uma necessidade de proteção durante o transporte de alimentos, como não usa critério de alimento deduzimos que independente de produto alimentar, seja ele in natura, beneficiado, preparado ou embalado, haverá uma obrigação de proteção durante a circulação do produto alimentar. Esclarece “4.7.1 Os serviços de alimentação devem especificar os critérios para avaliação e seleção dos fornecedores de matérias-primas, ingredientes e embalagens. O transporte desses insumos deve ser realizado em condições adequadas de higiene e conservação.” (RDC, N°216, 2014).

Nessa perspectiva haverá uma conexão entre produtores (que estão organizados em cooperativas, associações e individualmente) e o consumidor (estudante da capital) levando em consideração que para chegar em Manaus os produtos chegam a partir de três direções distintas (AM-010, AM-070 e BR-174) podemos afirmar que configura umas das características que Corrêa (1989) determina como uma Rede Urbana:

“A rede urbana é também uma condição para a divisão territorial do trabalho. A cidade em suas origens constituiu-se não só em uma expressão da divisão entre trabalho manual e intelectual, como também em um ponto no espaço geográfico que, através da apropriação de excedentes agrícolas, passou de certo modo a controlar a produção rural.” (CORRÊA, 1989, p. 49)

Observamos que esse trecho da obra de Corrêa reforça o nosso estudo de caso, pois como elucidamos acima, talvez algumas cooperativas não tenham liberdade de produzir o que almejam, seja pela condição ambiental da região onde moram ou pela circunstância econômica-social que se encontram. Ambiental (Amazônico) pois acabam produzindo algo que está regionalizado, adaptado as intempéries da Região Amazônica, econômico-social pois suspeitamos que muitas cooperativas veem nos editais da ADS uma oportunidade monetária.

Esse parecer corrobora com a afirmação de Corrêa que diz “a Rede Urbana é também uma condição para a divisão de trabalho... no espaço geográfico que, através de apropriação de

excedente agrícola, passou de certa modo a controlar a produção rural.” (CORRÊA, 1989, p.49); no caso das comunidades que são colaboradoras do PREME esse excedente é a essência dos contratos, para que assim exista um fluxo ininterrupto para o abastecimento da merenda escolar.

Então podemos afirmar que há um fluxo de produtos dos quais a cidade não produz, portanto, depende das áreas adjacentes e mesmo havendo essa dependência é a dependente (Manaus) que determina qual produção haverá nessas áreas, essa ligação entre o consumidor e os produtores cristaliza o conceito de Rede Urbana (CORRÊA, 2005, p.107), além da Teoria do Lugar Central de Christaller “não é a produção dos bens, mas a sua oferta que irá caracterizar o Lugar Central” (ABLAS, 1978, p. 27), pois Manaus, apesar de ser um lugar central, tem a demanda, necessidade de produtos agrícolas, inclusive tem a oferta dos bens agrícolas, porém não tem a produção. Como já foi citado anteriormente, com a situação da greve dos caminhoneiros de 2018, 80% do consumo agrícola de Manaus é oriunda de outras localidades.

Ainda segundo Christaller, tradução de Ablas, existirá o princípio do tráfego que tornará a circulação de bens, produtos, mais barato, segue a sua teoria:

“O princípio do tráfego, irá determinar que a distribuição dos lugares centrais é mais favorável quando a maior parcela possível dos lugares centrais mais importantes situa-se sobre a mesma linha de tráfego que liga duas cidades de ordem superior, sendo tal linha estabelecida como a ligação mais direta e mais barata entre as duas cidades consideradas’. De acordo com esse princípio, então, os lugares centrais devem estar alinhados nas estradas que irradiam de um lugar central que pode ser considerado como o centro do sistema.” (ABLAS, 1982, p. 57)

Isso esclarece a razão pela qual, apesar de Manaus não ter uma produção rural significativa, em Manaus podemos ter a oferta de todos os produtos agrícolas que são oferecidos pelo cardápio do PREME, Manaus drena a produção dos municípios Rio Preto da Eva, Manacapuru e Presidente Figueiredo por via rodovia, respectivamente AM-010, AM-070 e BR-174, pois essa forma de circulação é mais barata, seja para o produtor ou as instituições que são abastecidas por esse município, e sendo Manaus o centro desse sistema produtivo há acessibilidade terrestre para todos os municípios citados anteriormente, não estamos levando em conta aqui o tráfego fluvial.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa está dividida em três fases, a primeira levantamento de material bibliográfico, sejam livros, revistas eletrônica, periódicos de universidades (privadas públicas ou estrangeiras), legislação brasileira, sites, etc. a partir das consultas bibliográficas referentes a alimentação escolar poderemos nos orientar a respeito do mínimo a ser executado pelo Estado, no que lhe cabe a responsabilidade da merenda escolar, que segundo a legislação 30% do recurso disponibilizado pelo FNDE, no âmbito do PNAE, deve ser destinado a agricultura familiar ou empreendedor rural e suas organizações, priorizando os assentamentos da reforma agrária (BRASIL, 2009), devemos esclarecer que os custos não são nossa prioridade, mas sim a circulação da alimentação escolar.

A circulação da merenda escolar é a segunda etapa desta pesquisa, mas aquela feita Via Rodoviária, como objeto de estudo desta pesquisa usaremos a AM-010 (Rio Preto da Eva), AM-070 (Manacapuru) e BR-174 (Presidente Figueiredo) para averiguar os obstáculos que os

agricultores têm em escoar a sua produção, aqui podemos apontar duas dificuldades para o cumprimento da pesquisa, primeiro a lista de contatos das cooperativas oferecidas no site da ADS estão em parte desatualizados, nos obrigando a ir a campo sem uma breve comunicação com as cooperativas, nos deixando ao acaso (poderíamos ou não encontrar os líderes das cooperativas) a segunda dificuldade é a pandemia, pois a circulação de pessoas de na modalidade intermunicipal foi essencialmente proibida (AMAZONAS, 2020), fazendo com que a pesquisa de campo fosse apática durante esse período, as restrições ocorrem ao logo do ano corrente. Mas alcançamos algumas entrevistas com êxito, devemos enfatizar que a pandemia não interrompeu o abastecimento da merenda escolar, e uma das entrevistas ocorreu de forma não presencial, pois ainda há um receio, plenamente compreensível e de bom senso, por parte dos produtores rurais a respeito do contágio.

A última fase da pesquisa é averiguar se os agricultores têm alguma dificuldade em fazer circular suas produções via rodoviária, algo que já foi constatado pelas entrevistas, talvez a pior situação, dos municípios pesquisados, seja em Manacapuru pois segundo o presidente da COO-TAF, Sr. Ricardo do Nascimento, há ramais (vicinais) que a taxa de abandono é de 80%, pois não há como escoar a produção, por tanto, apesar de existir um interesse em produção nesses ramais; em Presidente Figueiredo o Ramal do Paulista (BR-174; km-180) é o menos precisa de reparos, o que não significa que seja perfeito, os demais ramais são remediados por iniciativa comunitária, dos próprios agricultores; deduzimos então que os produtos rurais dessas comunidades irão sofrer com o transporte feito dessas localidades até Manaus.

A exceção é o ramal que está localizado a Cooperativa dos Produtores Rurais Bom Sucesso, município de Rio Preto da Eva, Am-010 km 127 (Ramal do Banco), pois a seis anos atrás, em 2014, o ramal passou por significativa melhoria, tornado a circulação no ramal apropriado para os fluxos de produtos e pessoas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos prévios estudos de caso podemos destacar três situações distintas entre si, o que torna o estudo amplo pois as situações tem muita disparidade considerando que os municípios são próximos uns dos outros, e de Manaus, parece que o único evento que os torna semelhantes, sem citar que são municípios amazonenses, é o interesse/dependência em participar dos programas do governo.

A primeira é, quando a situação das vicinais é muito precária e o senso de comunidade não é cristalizada, situação que ocorre quando os interesses dos colonos não é similar, a consequência é o abandono das terras (propriedades) acarretando em ausência de produção. Como é o caso de algumas vicinais de Manacapuru, que a taxa de abandono de propriedades é de 80%.

A segunda é, mesmo que as vicinais sejam precárias, quase intrafegáveis, mas o senso coletivo têm um objetivo em comum, na maioria dos colonos, as adversidades de fluxos são superadas entre os próprios comunitários, que realizam reparos paliativos nos ramais, algo que acontece nos ramais da BR-174, Presidente Figueiredo, e o objetivo é a circulação de pessoas e produtos.

E o terceiro, quando o ramal é bem pavimentado há uma intensa circulação de produto

e pessoas, nos fazendo deduzir que o ramal é produtivo, como é caso do Ramal do Banco, Rio Preto da Eva, que entre outros produtos se destaca a banana com uma média de cinquenta toneladas mensais. Pois não há problemas na estrada como buracos ou atoleiros (comuns em períodos de chuva), fazendo que os prazos de entrega não sejam afetados.

Apesar de estarmos estudando municípios produtores que estão próximos do consumidor final, as escolas estaduais de Manaus, há um custo elevado dos produtos regionais, que são justificados pelos insumos que são caros, seja pela falta de incentivos fiscais ou pela distância continental resultante do tamanho do Amazonas, apesar de haver atraso nos pagamentos por parte do governo (segundo os entrevistados uma média de três a quatro meses), o produtor não falha em sua missão de abastecer as escolas, não houve falhas no abastecimento nem na Pandemia Corona vírus.

REFERÊNCIAS

ABLAS, Luiz Augusto de Queiroz. A teoria do Lugar Central: Bases Teóricas e Evidências Empíricas. São Paulo: IPE-USP, 1982.

ANTIPON, Livia Cangiano. Circuito Espacial Produtivo da Alimentação Escolar e a Fome Oculta na Cidade de Campinas (SP). Boletim Campineiro de Geografia v.8, n.2, p.291-310, 2018.

AMAZONAS, DECRETO Nº42 098, de 20 de março de 2020, DISPÕE sobre medidas complementares temporárias, para enfrentamento da emergência de saúde de importância internacional, decorrente do novo coronavírus. Disponível em : <http://www.transparencia.am.gov.br>> Acesso em: 08 de outubro de 2020.

AMAZONAS, LEI Nº 3454, de 10 de dezembro de 2009. Institui o Programa de Regionalização da Merenda Escolar - PREME, no âmbito do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. Manaus, Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. Disponível em: <<https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/>>. Acesso em: 27 de abril de 2020.

AMAZONAS, LEI Nº 4352 de 05 de julho de 2016, DISPÕE sobre a proibição de comercialização, aquisição e distribuição de produtos que colaborem para a obesidade infantil, em cantinas e similares instalados em escolas públicas e privadas do Estado do Amazonas, na forma que menciona. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/>>. Acesso em: 27 de abril de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. LEI. Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/>. Acesso em: 27 de abril de 2020.

BRASIL, Ministério da saúde. Agência nacional de Vigilância em Saúde (ANVISA), RDC Nº 216, de 15 de setembro de 2004, Dispõe sobre Regulamento técnico de Boas Práticas para Serviço de alimentação. Disponível em: < <https://www.gov.br/anvisa/pt-br>>. Acesso em: 02 de outubro de 2020.

BRASIL, Ministério da saúde, Vigitel Brasil 2018: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico: estimativas sobre a referência e distribuição sócio demográfica de fatores de risco para doenças crônicas nas capitais dos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal em 2018. Brasília ministério da saúde, 2019. 40p.: il. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/vigitel_brasil_2018_vigilancia_fatores_risco.pdf>. Acessado em: 27 de setembro de 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde, Atlas da Obesidade Infantil; versão preliminar. Distrito Federal Brasília em 2019, disponível em: <<https://aps.saude.gov.br/biblioteca/visualizar/>> Acessado em 27 de setembro de 2020.

CANDIDO, Antônio. Os Parceiros do Rio Bonito: Estudo sobre o Caipira Paulista e a transformação de seus Meios de Vida 11ª Edição. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2010.

CHAYANOV, Alexander V. La Organización de la Unidad Económica Campesina . Traducción: Rosa María Rússovich. Buenos Aires; Ediciones Nuevas Visión, 1925.

CORRÊA, Roberto Lobato. A Rede Urbana Rio de Janeiro: Ática, 1989.

_____. Trajetórias Geográficas Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

COSTA, Ellen Anjos Camilo. Geografia da Alimentação no Médio Solimões Amazonas. Manaus: EDUA, 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Atlas

KAUTSKY, Karl. A Questão Agrária. Tradução: c. iperoig. São Paulo: Proposta Editorial, 3ªed. 1980.

RECLUS, É. La Culture et la Propriété. In. -, L'homme et la Terre. Paris, Universelle, 1908. T. VI, cap. VII, p.255-95. Tradução: Januário Francisco Megale.

O lúdico, jogos e brincadeiras na educação física com criança de 2 a 4 anos

Natanael José Rodrigues da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.19

RESUMO

A utilização de jogos e brincadeiras como instrumentos de aprendizagem abre espaço não só para o desenvolvimento infantil, para a aprendizagem, para a livre expressão do sujeito como também um caminho contínuo para a criatividade, a liberdade de expressão e a formação da autonomia das crianças. Brincadeiras de rua, bolas, petecas, pipas cantigas de roda, jogos simbólicos, permitem a exploração dos espaços e objetos e possibilitam uma interação que estimula o funcionamento fisiológico e o desenvolvimento da inteligência e dos padrões morais, enfatiza a importância do lúdico e o jogo simbólico para o melhor desenvolvimento da criança, e procura demonstrar a importância de um docente especialista em educação física na educação infantil. Em especial na educação infantil onde devemos esquecer o esporte, e valorizar o lúdico, pois ele que vai proporcionar a criança o seu desenvolvimento integral, a presença da educação física na educação infantil e mais ainda de um profissional qualificado é essencial para que educação física cumpra seus objetivos na formação integral do educando. Relacionar a importância das práticas pedagógicas com atividades lúdicas na educação física, nesta fase do desenvolvimento infantil de 2 a 4 anos.

Palavras-chave: educação física. jogos. brincadeiras. lúdico. desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A educação básica se divide em três etapas, ensino infantil, fundamental e médio, nestas etapas é obrigatório a disciplina de educação física, no qual em especial na educação física infantil ela tem como papel principal o desenvolvimento integral do aluno, e de fornecer a seus alunos parâmetros de conhecer e perceber de forma permanente seu corpo, suas limitações e maneiras de superá-las, (LDB 9394 1996).

De acordo com Silva, Puntel (2011), em especial na educação física infantil devemos esquecer o esporte, temos que valorizar o lúdico, pois ele que vai proporcionar a crianças de 2 a 4 anos o seu desenvolvimento integral.

Segundo Faria, Costa (2016), o lúdico já faz parte da vida da criança, pois se trata de uma forma prazerosa dela desvendar o mundo, assim podemos dizer que o lúdico é a metodologia ideal para trabalhar o desenvolvimento na educação infantil de 2 a 4 anos.

Conforme diz Santana (2014), também podemos utilizar o lúdico como forma de mudar a realidade, os valores sociais, morais, daquelas crianças que residem naquela comunidade, e acima de tudo as brincadeiras, jogos, devem ser utilizados para proporcionar o prazer de brincar.

O brincar está ligado de forma direta com o, desenvolvimento da psicomotricidade da criança e do seu desenvolvimento integral, ou seja, desenvolvimento, motor, social, psicológico, assim podemos dizer que o lúdico na educação física da educação infantil faz com que ocorra o desenvolvimento da criança de forma prazerosa, (Silveira 2011).

Objetivos

Relacionar a importância das práticas pedagógicas com atividades lúdicas na educação física, nesta fase do desenvolvimento infantil de 2 a 4 anos.

METODOLOGIA

Este trabalho se baseia em estudos e pesquisa teóricos através de livros, artigos e monografias, que fundamenta a nossa experiência vivenciada em estágios obrigatórios e em um Projeto de Prática de ensino: Vivência no Ambiente educativo, realizado em 2015 em uma escola da rede municipal de ensino da educação básica em São José do Rio Preto.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 02 A 4 ANOS

De acordo com a lei de diretrizes e bases (LDB 1996), a educação física para a educação infantil se tornou obrigatória em 1996, quando foi vigorada a LDB 9394, em seu artigo 26 ela diz que a educação física é matéria obrigatória nas matrizes curriculares de toda a educação básica, inclusive a infantil. É ela que, entre outros fatores, proporciona o brincar, o movimento, a interação com o mundo.

Por meio deste brincar que ocorre o desenvolvimento da criança, seja motor, psicológico e social, segundo Piaget (1989):

(...) “A brincadeira é indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação real senão ao contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sacões... (Piaget e Inhelder, 1989, p. 52 *apud* Fontana, Cruz, psicologia e trabalho pedagógico, 2013, p.121).

É por meio da brincadeira que a criança transforma o real, pois é na brincadeira que as crianças irão explorar o que os pais os inibem, então assim se dá o seu desenvolvimento, (Fontana, Cruz, 2013).

Conforme Paim, Bonorio, (2009), a presença desta disciplina e mais ainda a de um profissional qualificado é essencial para que a disciplina cumpra seus objetivos na formação integral do educando.

De acordo com Souza, Rojas, (2008), também podemos destacar educação física infantil proporciona um trabalho interdisciplinar, pois ao lado do desenvolvimento motor e cognitivo do aluno, ela dialoga com o português, ensinando a ler e escrever, está junto com a matemática, ensinando cálculos, está junto com a arte trazendo cultura, criatividade e sensibilidade.

Segundo Gallahue, (2011), deste modo a educação física vai muito além da quadra. Para muitos as aulas de Educação Física escolar são apenas um momento de lazer e desconcentração nas escolas e por isso, não se dá a devida importância a essa que é uma disciplina. Além disso, o exercício físico ainda é capaz de combater diversas doenças relacionadas ao sedentarismo, como obesidade, diabetes e problemas cardíacos.

Em suas palestras sobre a importância das aulas de Educação Física escolar o doutor em desenvolvimento humano e educação especial, Gallahue diz que “O desenvolvimento motor é parte de todo o comportamento humano, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento motor estão relacionados”, (GALLAHUE, 2011).

O lúdico e seu papel na educação da criança

Conforme Aida *et al.*, (2011), durante a educação infantil a criança ainda está construindo

do a sua própria identidade, e o brincar possibilita a construção de sua autonomia e também a exploração do mundo. Na faixa etária do 0 aos 5 anos período da educação infantil, de acordo a legislação, a brincadeira tornaria um enfado se tivessem que brincar com as regras dos “adultos”.

De acordo com Fontana, Cruz, (2013) devemos fazer adaptações nos jogos, estimular a imaginação da criança para a brincadeira, assim tornando-a lúdica e prazerosa para os alunos. Fontana, Cruz ao citar Piaget (2013) diz... “a brincadeira faz elas reviverem e repensar acontecimentos interessantes ou impressionantes”, ou seja, através destes repensar a criança vai criando uma experiência para si, assim formando a sua própria identidade, (Fontana, Cruz, Psicologia e Trabalho Pedagógico, 2013).

O lúdico permite a criança recriar o mundo dos adultos, aprendendo conceito de regras, valores, companheirismo, e sem o enfado de ver o mundo tão real como nos vemos. O lúdico faz a criança enfrentar seus medos, pois no lúdico pode existir lobisomem, mula sem cabeça, bicho papão, mas ali a criança entende que é tudo de “mentirinha”. Assim ela enfrenta, pois sabe que tudo não passa de um faz de conta, (SALGE *et al.*, 2011).

Segundo Salge *et al.*, (2011), também é através do lúdico que a criança expõe as suas vivências e experiências já concebidas, as suas fantasias, e os seus desejos.

Assim como podemos observar a criança na educação física infantil, constrói sua vida inteira, pois é ali que ela vai se desenvolver, superar seus medos e limites. É no lúdico que a criança faz coisas que não faz no seu dia a dia, (FONTANA; CRUZ, 2013).

Leontiev, ao citar Vygotsky, diz que:

“... no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Leontiev, 1988, p. 122 *apud* Fontana, Cruz, psicologia e trabalho pedagógico, 2013, p.129)

Como vimos também podemos concluir que é através do lúdico que a criança já vai se preparando psicologicamente e involuntariamente para transição para um nível maior de desenvolvimento e o lúdico é o caminho para trabalhar o desenvolvimento da criança, seja motor, intelectual, psicólogo, social, (FONTANA; CRUZ, 2013).

JOGOS E BRINCADEIRAS ADEQUADAS ÀS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS

De acordo com Aidar *et al.*, (2011) o lúdico e os jogos simbólicos são muito importante para o desenvolvimento da criança desde que aplicados por um especialista, mas para aplicarmos de forma correta as atividades temos que entender as fases do desenvolvimento da motor pois para cada fase é uma atividade diferente, assim tornando-se a atividade prazerosa e adequadas.

Segundo Aidar *et al.*, (2011), as características das fases do desenvolvimento na educação infantil são:

IDADE	CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO MOTOR	BRINCADEIRA
0 A 2 ANOS	Primeiras experiências percebendo corpo, ritmo espontâneo, pressão palmar voluntária, habilidades naturais em aquisição, passa a equilibrar-se em posição ereta, algumas noções de espaço.	Bater em objetos suspensos, acertar ao alvo, soltar objetos dentro de caixas, soltar e pegar sem deixar cair no chão (algodão, penas), jogar bola de mão em mão, jogar bola na parede deixar bater no chão e agarrar, pular procurando atingir distancias cada vez maiores, empilhar e empurrar sem desfazer, brincadeiras de rodas.
2 a 4 anos	Percebe parte do corpo e suas denominações, corre, salta, sobe e desce escada, chuta bola sem direção, obedece a duas ordens simples em sequência, noção do agora aumenta noções espaciais, percebe que seu corpo possui dois lados, anda nas postas dos pés.	Natação, ginástica artística, balé, bicicleta (com rodinhas), algumas especialidades de lutas, mas nada com regras tudo adaptado e usando ao extremo o lúdico, também pode ser usada atividades como carrinho de mão, telefone sem fio, boliche, não me faça rir, dança das cadeiras e corre cutia.
4 a 6 anos	Movimentos mais coordenados e amplos, noções espaciais mais apuradas, memória espacial, percebe ritmos, relata fatos em ordem, noções temporais, noções de direita e esquerda, equilibra-se nas pontas dos pés, chuta bola em movimento e com direção, pula em um só pé.	Utilizar-se de brincadeiras lúdicas e jogos simbólicos, sem regras oficiais e com adaptações, e algumas brincadeiras que pode ser utilizadas são: cinco marias, mímica, morto vivo, amarelinha, estátua, balão, fujão, pular corda, pega-pega, esconde-esconde.

AIDAR, A, M, et al, (2011), desenvolvimento biopsicomotor da criança, p.06

Segundo Aidar *et al.* (2011), portanto como vimos a um grande repertório e infinidade de brincadeiras que pode se juntar, fazer adaptações tudo para um bom desenvolvimento da criança, no entanto é preciso salientar que deve ser ministrada por um profissional especialista em educação física, preparado para lidar com a clientela infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação física escolar do ensino infantil, vai muito além do apenas “brincar” na quadra. Durante toda a educação infantil, ela é fundamental para o bem estar da criança e seu desenvolvimento, seja ele social, motor ou psicológico.

Esse desenvolvimento apenas será possível através do lúdico, ou seja, por meio de brincadeiras, dos jogos simbólicos, pois é isto que faz a criança se apaixonar pela atividade física, pois ela aprende brincando.

É importante salientar que para o desenvolvimento total da criança é necessário a existência de um ambiente colaborativo e a disciplina ser ministrada por um profissional especialista de educação física, pois ele é quem domina os conhecimentos teóricos, práticos e científicos da área para um melhor desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Adriana Marques, *et al.* Desenvolvimento biopsicomotor da criança. São Paulo, Pearson, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de diretrizes e bases da educação nacional; lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15/10/2016.

FARIA Bruna Barcelos, COSTA, Célia Regina Bernardes. Educação física e atividade lúdica: O papel da ludicidade no desenvolvimento infantil. Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento, Ano 1, Vol. 9, p. 136 a 155, Nov. 2016. Disponível em: <<http://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-fisica-e-atividade-ludica>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

FONTANA, Roseli A.C., Cruz, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo. Saraiva S.A Livreiros Editores, 2013.

GALLAHUE, David. Nós precisamos nos mexer junto com as crianças. Revista Educar para Crescer online, São Paulo, Abril, 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/precisamos-mexer-junto-criancas-643019.shtml>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

PAIM, Maria Cristina Chimelo, BONORINO, Sabrina Lencina. Importância da educação física escolar, na visão de professores da rede pública de Santa Maria. Revista digital, Buenos Aires, Ano 13, nº 130, 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd130/importancia-da-educacao-fisica-escolar-na-visao-de-professores.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves, *et al.* Procedimentos metodológicos da educação infantil. Volume 1. Minas Gerais, UNIUBE, 2011

SANTANA, Rafael França. Atividades Lúdicas nas aulas de Educação Física. Brasília, UniCEUB, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5892/1/21273857.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

SILVA, Cristiane Leão da, PUNTEL, Andréa. A importância da educação física na educação infantil e séries iniciais, relacionada com a aprendizagem. Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <<http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com.br/2012/01/importancia-da-educacao-fisica-na.html>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

SILVEIRA, Lucinéia Darlyene. Educação Física e atividade lúdica: o papel da ludicidade no desenvolvimento psicomotor. EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, Ano 15, nº 154, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd154/o-papel-da-ludicidade-no-desenvolvimento-psicomotor.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

SOUZA, Rosana Sandri Eleutério de, ROJAS, Jucimara. Educação física e interdisciplinaridade na educação de infância. Motrivivência, Santa Catarina, Ano XX, Nº 31, p. 207 a 223, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2008n31p207/13002>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

Didática da língua inglesa e o ensino-aprendizagem da disciplina com apoio das tics: ferramentas essenciais para melhorar a apreensão de conteúdo do aluno

Jailson dos Santos Silva

Gelzi Ângela Tibúrcio Gama Gonçalves

Anna Patrícia Zakem China

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.20

RESUMO

O presente estudo trata do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação a disciplina Língua Inglesa, com foco no Ensino Fundamental II e ensino Médio. Mostra um breve histórico dessa língua, assim como, sua relevância no mundo atual para as diversas áreas do conhecimento. Faz considerações acerca do uso das TICs nas aulas de inglês. Tece conceitos sobre a Didática voltada ao ensino de inglês. Faz também uma pequena reflexão do ensino-aprendizagem com apoio das TICs.

Palavras-chave: didática. tecnologia da informação e comunicação, inglês.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da evolução do homem, a tentativa de se comunicar, primeiramente entre pessoas de um mesmo grupo, foi gerada pela necessidade de inata da sobrevivência.

Assim, temos espalhados pelo mundo afora, exemplos de civilizações que apesar de possuírem tradição exclusivamente oral, como os índios brasileiros, não se preocuparam em produzir uma história escrita.

Em contrapartida, povos que se estabeleceram em regiões mais povoadas conseguiram sair da oralidade e passaram a construir sua história como povo, a partir da escrita e suas constantes evoluções com passar do tempo.

Chegamos ao ano de 2011 e a escrita em sua essência, foi modificada com as invenções tecnológicas, as telas sensíveis aos toques dos aparelhos de celular, telas de monitor de computadores em LED e LCD e portáteis (netbooks, notebooks, tablets). Contudo, os lápis, as canetas esferográficas, foram substituídas pelos dedos e canetas tipo stylus. Os teclados físicos como os de computadores tipo desktops, e dos celulares com os modelos QWERTY:

Este é o padrão de disposição de teclas nos teclados usados no Brasil, EUA e em outros países que utilizam alfabetos baseados no latim. O nome vem da disposição das letras na parte superior esquerda do teclado (QWERTY), abaixo dos números. Tem 120 teclas e foi desenhado e patenteado por Christopher Sholes em 1868 antes de vendê-lo para a empresa Remington (MORIMOTO, 2010, p.159).

Com o advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (conhecida pela sigla TICs), temos condições de melhorar a qualidade de nossas aulas de língua estrangeira, com base de uma perspectiva histórica forte, que possibilita fazer uma adaptação de métodos para melhor ensinar e em consequência, o aluno poder aprender – com menos dificuldade-, uma língua estrangeira como a inglesa.

Temos como exemplo, as aulas ministradas no curso de Letras Português- Inglês da UNISEB, com lousa digital, via satélite, netbooks e agora tablets.

A LÍNGUA INGLESA: BREVE HISTÓRIA

Apesar de vermos atualmente o domínio do inglês, ele não gozava o status de idioma relevante na antiguidade. Todo esse esplendor veio à tona recentemente, segundo Bruniera (2011, p. 4):

Quem vê a expansão da língua inglesa ao redor do mundo, sobretudo nos últimos 50 anos, pode não acreditar que a língua mais usada em transações comerciais hoje era falada por apenas algumas tribos germânicas no século 5 d.C.

De tribos germânicas sem expressão até chegar ao Reino Unido, o inglês foi usado pela Coroa Britânica para dar uma marca cultural aos povos por ela conquistados no período expansionista. Assim como, o espanhol foi usado nas conquistas dos povos das Américas do Norte, Central e do Sul. Atualmente temos a massificação da língua inglesa no mundo inteiro, sendo uma das línguas oficiais das Organizações das Nações Unidas (ONU). Alguns países têm o inglês como língua principal e outros como uma segunda, terceira línguas oficiais em seus respectivos territórios, a Índia, África do Sul, Libéria, Nigéria, Cingapura, Malásia, África do Sul, Quênia, dentre outros. (UNISEB, 2009)

A disseminação do inglês foi devido as áreas como Política, Turismo, Administração, Economia, Ciências, Esportes, Meio Ambiente, Engenharias Civil, Ambiental, Militar, Aeroespacial, dentre outras. Mas graças também aos negócios, o Comércio Exterior ao redor do globo necessita falar a mesma língua para poder efetuar suas compras e vendas de produtos e/ou serviços, o inglês é muito usado para estreitar as relações comerciais entre nações e povos. Para fazer compras na Internet, sites como por exemplo, Ebay.com, Amazon.com, Applestore.com o indivíduo precisa ter noção mínima do idioma para fechar um negócio pessoal on line.

Devido a sua relevância, o ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo os PCNs de Língua Estrangeira (BRASIL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p. 27)

[...] ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

Portanto, seu ensino nas escolas públicas e privadas desde a tenra idade é fundamental para alavancar novas possibilidades de comunicação em nível global, aproximando os alunos a uma nova realidade e possibilidades de empregabilidade por meio do uso e conhecimento dessa língua de uso prático para as diversas formas de relações, sejam elas, pessoais e ou governamentais.

AS TICS: USO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Os homens da caverna utilizavam a tecnologia de seu tempo para passar as mensagens nas paredes, nas esculturas feitas de pedras, madeiras, ossos e peles, usavam como pinceis para pintar paus, ossos, pedaços de pedras e como tintas restos de fogueira, gorduras, plantas, folhas e até mesmo sangue dos animais.

Com o passar do tempo, houve uma grande evolução tanto do homem quanto das tecnologias. Oliveira (1977, p. 43), nos revela que “à natureza do homem foi superposta uma segunda natureza, o mundo tecnológico. A educação tem que adaptar o homem à segunda, sem ferir nenhum dogma da primeira”.

As aulas com giz, apagador e lousa dentro de um contexto histórico eram a tecnologia de ponta de sua época. Apesar de ainda serem usadas em várias partes do mundo.

A cada época, a tecnologia se faz presente para auxiliar os trabalhos nas diversas áreas do conhecimento. Temos como, por exemplo, mimeógrafos, estêncil, transparências cópias, diapositivos, flanelógrafo, flipchart, letreiros de papel, videocassete, mural didático, máquina de escrever, normógrafos, realias, álbum seriado, varal didático, dentre outros.

Todas essas ferramentas tecnológicas deram sua colaboração para as práticas pedagógicas.

A Língua Inglesa se apropriou desses recursos educacionais para transmitir seus conceitos e cultura.

Essas ferramentas são úteis e devem ser usadas em sala de aula com objetivos claros, elas “servem de instrumento aos profissionais e pesquisadores para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento e de interpretação e aplicação das tecnologias presentes na sociedade” (LEITE, 2003, p.14).

O autor ainda nos mostra que depois de revistas as teorias, as práticas e as técnicas de aprendizagem, os professores de um modo geral, não devem para no tempo ou se deixar acomodar com as tecnologias em sala de aula, a autora diz “não basta utilização de tecnologia, é necessário inovar em termos de prática pedagógica”.

DIDÁTICA DA LÍNGUA INGLESA COM TICS

Toda a prática pedagógica está embasada na pessoa do professor. Com base nessa prática, o cotidiano do professor na escola é moldado. A Didática surge para ser um apoio, uma segurança maior às suas ações. Evidente para Freire (1997), com suas palavras faz refletir sobre uma prática docente coerente e voltada ao comprometimento de uma Educação de qualidade.

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno que hoje sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto da minha curiosidade, as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meu alunos (FREIRE, 1997, p. 100-101).

Diante do exposto pelo autor, cabe aos professores de Língua Inglesa, os que já estão na ativa e os futuros professores observar o andamento de sua prática pedagógica para poder, a partir dela, exercitar coerentemente a Didática em sala de aula. Segundo Libâneo (1991, p.25), explica claramente para que ela serve, portanto,

A didática, vem sendo um dos ramos da Pedagogia, que investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

O mesmo autor reforça a importância da Didática, para ele

[...] constitui-se em teoria de ensino à medida que opera uma síntese entre a teoria pedagógica e a prática educativa, caracterizando-se pelo processo de mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o ‘o que’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação

cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas; por sua vez, a ação educativa somente pode realizar-se pela atividade da prática do professor, de modo que as situações concretas que requerem o 'como' da intervenção pedagógica. Este papel, em síntese entre a teoria pedagógica e a prática educativa real assegura a interpenetração e a interdependência entre fins e meios da educação escolar e, nessas condições, a Didática pode constituir-se em teoria de ensino (LIBÂNEO, 2008, p. 28).

A partir dessa compreensão, as práticas pedagógicas de ensino de Língua Inglesa, podem ganhar mais dinamismo. Sá (2011) dá um novo panorama acerca da prática didática. O autor relata que há uma premente necessidade de mudança,

Assim, consideramos necessário dar prosseguimento às atividades relativas à discussão de uma nova perspectiva dialética e menos formal. Isso implica a ampliação de estudos para reflexão da metodologia utilizada, para que nós professores possamos verificar através das mesmas, os elementos comprobatórios que nos tornem aptos a reconhecer mecanismos explícitos para abrir novos caminhos dentro de uma didática produtiva que leve ao saber crítico (SÁ, 2011, p. 7).

Essa busca pela “didática produtiva” fará com que muitas aulas de Língua Inglesa se tornem mais atraentes e como consequência mais interessante. Com base nas afirmações de Freire (1999) que foi citado por China (2009) no que a autora chama de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), mostrando sua importância, menciona da seguinte maneira sobre uso desses recursos didáticos como suporte para possibilitar aulas mais atraentes, a saber:

[...] as NTICs oferecem várias possibilidades pedagógicas, as quais os professores devem conceber e incorporar na prática docente para fins instrucionais. Os professores devem explorar ao máximo o potencial para o ensino de inglês e outras disciplinas (CHINA, 2009, p.4).

Ensino-aprendizagem da língua inglesa com TICs para melhorar o conteúdo do aluno: um en passant

O uso das novas TICs é essencial para poder proporcionar ao aluno de Língua Inglesa uma oportunidade dinâmica de qualidade, no que tange ao ensino-aprendizagem. Na formação dos professores da Educação Básica de nível superior nos cursos de Licenciatura Plena, já é contemplada pela Resolução CNE/CP 1, que fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O artigo segundo do CNE/CP, item VI, diz que podem ser usados em sala de aula para enriquecer de conteúdo das aulas de inglês com a ajuda do “uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”. O documento dá o direcionamento do que deve ser seguido, a saber:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III

- o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 1.)

Segundo, Aragão e Lima (2010, p. 8),

Com o fomento do uso do computador na sociedade é comum que ocorra mudanças na forma de conceber o mundo, de pensar e agir sobre ele. Como também, o ensino de uma Língua estrangeira, também é proveniente das grandes mudanças dentro da sociedade. Assim, se por um lado, temos a necessidade de aprender uma língua estrangeira e, por outro temos as tecnologias que, inseridas no contexto escolar podem auxiliar e mediar os processos de ensino e aprendizagem.

Leffa (2006, p. 183), nos mostra um outro contexto, sob a ótica do autor, ‘a interação com as máquinas parece proporcionar aprendizagem em todos os níveis, incluindo os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor’.

Para reforçar, Passarelli (2007, p. 22), nos diz que “a reboque da globalização dos mercados, das descobertas da ciência cognitiva e da solidificação da cibercultura, o mundo da educação viu-se obrigado a revisitar teorias e práticas de aprendizagem”.

As práticas de aprendizagem revisitadas, debatidas e modificadas deram e dão ao ensino de língua estrangeira de um modo geral, novos horizontes para que o aluno tenha mais opções de adquirir conhecimento e assim, desenvolver-se como um falante.

O professor de Língua Inglesa deve estar sempre preparado para manusear as TICs. China (2001, p. 5-6) é enfática ao afirmar o seguinte:

Justificamos a necessidade do professor de língua inglesa ter formação para utilizar as NTICs, isto é, ter LD, e assim, poder usufruir das NTICs e suas potencialidades. Pois assim, o professor de língua inglesa poderá estar apto a explorar e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na prática docente, conforme comentamos anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa aliado as NTICs apresenta inúmeras possibilidades. Além disso, o professor de inglês deve estar preparado para enfrentar os novos paradigmas educacionais.

Neste sentido, o professor de Língua Inglesa, pode pesquisar qual o melhor método ou técnica de ensino-aprendizagem mais apropriado para suas turmas e fazer delas um meio atraente, eficaz, eficiente de atrair a atenção do aluno do Fundamental II e Ensino Médio para o que se deseja ensinar. Além disso, Xavier (2007) citado por Villela (2009, p.39) mostra os caminhos a ser escolhido pelo professor de um modo geral:

[...] elenca três: (a) escolher os recursos didáticos em função dos estilos cognitivos dos aprendizes; (b) analisar criticamente vantagens e desvantagens de cada ferramenta pedagógica disponível; e (c) imaginar formas criativas e colaborativas de trabalhar os conteúdos com os aprendizes. Perante isso, podemos afirmar que o professor deve se perguntar se sua prática pedagógica tem sido instrutivista ou (re)construcionista diante das inovações tecnológicas. Mas ele deve também saber que a tecnologia sozinha não muda a sociedade, entender que desempenha um importante papel na formação de aprendizes críticos, criativos e autônomos com a ajuda das TDIC, além de perceber que as tecnologias “conspiram” a favor do conhecimento.

Novos atributos e competências serão cobrados aos novos professores do futuro, por sua vez:

As corporações, pressionadas pela competição e pela necessidade de atualização constante, cada vez mais se transformarão em organizações de aprendizagem e investirão no e-learning, na aprendizagem mediada por tecnologias telemáticas. As tecnologias na educação do futuro também se multiplicarão e se integrarão se tornarão mais e mais audiovisuais, instantâneas e abrangentes. Caminhamos para formas fáceis de vermo-nos, ouvirmo-nos, falarmos, escrevermo-nos a qualquer momento, de qualquer lugar, a custos progressivamente menores. Com as tecnologias cada vez mais rápidas e integradas, o conceito de presença e distância se altera profundamente e as formas de ensinar e aprender também. As modalidades de cursos serão extremamente variadas, flexíveis e “customizadas”, isto é, adaptadas ao perfil e ao momento de cada aluno. Não se falará

daqui a dez ou quinze anos em cursos presenciais e cursos à distância. Os cursos serão extremamente flexíveis no tempo, no espaço, na metodologia, na gestão de tecnologias, na avaliação. Acredito que prevalecerá o sistema modular: os alunos completarão créditos à medida que forem concluindo os seus cursos e suas escolhas, completando determinado número de horas, de atividades, de requisitos, obtendo diferentes níveis de reconhecimento ou certificação (MORAN, 2004, p. 2).

Diante das possibilidades de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa com apoio das TICs, além disso, deve-se pensar que todas

“[...] as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecer aos alunos os instrumentos necessários para que progridam.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996, p. 58-59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o apoio das novas Tecnologias da Informação e Comunicação e Informação (TICs), a cognição e a apreensão de conteúdos referentes a matéria podem ser melhor assimilados pelos alunos tanto do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, fazendo com que, a aprendizagem dessa língua estrangeira seja introjetada de maneira lúdica e prazerosa, desenvolvendo naqueles que ainda tinham uma certa resistência em aprender inglês, o gosto apurado e refinado pela cultura anglo-saxônica. Fazendo com que

[...] o ensino de línguas estrangeiras vise capacitar o aprendiz a vivenciar e a lidar com as experiências humanas em situações reais. Como conclusão, foi perceptível mediante a leitura que o material de ensino deve atender as novas necessidades da sociedade levando em consideração seu contexto social, cultural e histórico. Como também, proporcionar a autonomia dos professores-participantes do projeto em andamento sobre sua prática de ensino e tenham capacidade para avaliar criticamente processos e produtos tecnológicos voltados para o ensino/aprendizagem de inglês de forma a adequá-las às suas necessidades locais tanto quanto para produzir materiais inéditos e inovadores [...] (ARAGÃO; LIMA, 2010, p. 9).

Portanto, o professor de Língua Inglesa deve usar das TICs para dar qualidade as suas aulas no Ensino Fundamental II e Médio. Com esse apoio tecnológico poderá criar um ambiente propício a um aprendizado dinâmico. Já que, muitos dos alunos dessas modalidades de ensino, têm acesso aos aparelhos tecnologicamente desenvolvidos, apreendem a manuseá-los com facilidade e rapidez. Diante do que foi pesquisado, o que fica evidente é que

Somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação (FREIRE, 1987, p. 75).

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; LIMA, Ellen Caroline Oliveira. Materiais Didáticos com TICs no Ensino de Inglês. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/sepexle/Anais/01.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro

e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2011.

BRUNEIRA, Celina. Origens do Inglês: história da língua inglesa. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ingles/ult1691u26.jhtm>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

CHINA, A. P. Z. Internet no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: considerações sobre letramento digital, formação docente e possibilidades na www. Disponível em: < <http://ensinodelinguas.wikispaces.com/file/view/Internet+no+Ensino+e+Aprendizagem+de+L%C3%ADngua+Inglesa.pdf> >. Acesso em: 19 jun. 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions a propos d'une expérience romande, Enjeux n° 37/38. P. 49-75. 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1975. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GRINSPUN, Mírian P. S. ZIPPIN (Org.). Educação tecnológica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFFA, V. J. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Wilson J. Leffa. (Org.). A interação na aprendizagem das línguas. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, v. 1, p. 181-218.

LEITE, Lígia Silva. Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991. Coleção Magistério. Série formação de professor. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAN, Juan Manuel. Perspectivas (virtuais) para a educação. Disponível em: < http://www.ensino.eb.br/artigos/perspectivas_educacao.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.

MORIMOTO, Carlos E. Dicionário técnico de informática. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/4916993/Guia-Do-Hardware-Dicionario-De-Termos-Tecnicos-De-Informatica-3ed-Carlos-E-Morimoto>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

OLIVEIRA, João B.; ARAÚJO, E. Perspectivas da tecnologia educacional. São Paulo: Pioneira, 1977.

PASSARELLI, Brasilina. Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

SÁ, Edmilson José de. Competências do professor de língua inglesa: criando mecanismos para o sucesso em sala de aula. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=858>>. Acesso em: 01 out. 2011.

VILLELA, Ana Maria Nápoles. Considerações sobre a escrita acadêmica para a web.. In: SANTOS, Liliane; SIMÕES, Darcília (orgs.). Ensino de Português e Novas Tecnologias. Coletânea de textos apresentados no I SIMELP. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. 160 p.

XAVIER, A. C. S. Anotações de aula do mini-curso “Hipertextos & Tecnologias Digitais de Aprendizagem”. XVIII Instituto de Lingüística. Belo Horizonte, 2007. In: SANTOS, Liliane; SIMÕES,

Darcilia (orgs.). Ensino de Português e Novas Tecnologias. Coletânea de textos apresentados no I SIMELP. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009. 160 p.

UNISEB. Módulo 4.1: Língua, literatura e ciência. Ribeirão Preto: COC, 2009.

O processo de aquisição de leitura e escrita no ensino infantil

Maira Danuse Santos de Oliveira

*Licenciatura Plena em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí.
Especialização em Produção Textual pela FAVENI. Técnica em Assuntos
Educaçãois da Universidade Federal do Piauí.*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.21

RESUMO

A análise aqui proposta centra-se na verificação do processo de aquisição de leitura e escrita na alfabetização, abordando em linhas gerais os aspectos que fazem parte deste processo. Tem-se como objetivo compreender como se dá o processo de aquisição de leitura e escrita no ensino infantil. Especificamente, pretende-se: identificar em que contexto ocorre o processo de aquisição de leitura e escrita no ensino infantil; compreender o desenvolvimento do processo de aquisição de escrita e de leitura em crianças em fase de alfabetização; analisar as práticas e os incentivos desenvolvidos em sala de aula para a aquisição da escrita e da leitura com alunos da alfabetização; refletir acerca das metodologias utilizadas pelos profissionais que atuam no ensino infantil. O estudo foi realizado através da pesquisa qualitativa, que busca a compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelo objeto de pesquisa em questão, na tentativa de compreender como se dá a prática pedagógica do professor de ensino infantil neste processo. Assim, a pesquisa fundamenta-se nos estudos de alguns teóricos, como Cagliari (2008), Ferreira (1999), entre outros, além de documentos oficiais. Assim, concebe-se que a leitura e a escrita são atividades fundamentais para o desenvolvimento e a formação de qualquer indivíduo, pois dentro e fora da escola e por toda vida, o domínio ou não de ambas facilitará ou não o crescimento intelectual.

Palavras-chave: leitura. escrita. ensino infantil.

INTRODUÇÃO

O exame da vida cotidiana da escola permite elaborar uma concepção diversa a respeito de professores e alunos, as múltiplas formas construídas e/ou tomadas a partir de modelos tradicionalmente utilizados e determinantes na postura do professor, assim como a compreensão bem mais apurada da maneira pela qual o aluno apreende a sistematização do saber escolar.

Conhecer como acontecem os processos de aquisição de leitura e da escrita, como se caracterizam os conteúdos que são objetos de conhecimento dos alunos e como se pode organizar uma proposta de ensino a partir destas informações é fundamental para conquistar bons resultados no processo de alfabetização.

Esta discussão sobre as orientações pedagógicas e políticas e aquilo que é realizado efetivamente na escola com vistas à aquisição de leitura e da escrita nas séries iniciais configura-se, portanto, como objeto desta investigação.

Assim, espera-se obter um diagnóstico da situação do processo de aquisição de leitura e escrita na alfabetização, buscando realizar uma análise mais aprofundada dos projetos desenvolvidos na escola, especialmente em relação às suas temáticas, conteúdo e metodologias que favoreçam o processo de aquisição de leitura e escrita nas séries iniciais, a fim de buscar soluções para os possíveis problemas que este diagnóstico venha a evidenciar.

Diante da realidade ora descrita, propõe-se o seguinte problema: de que forma a escola trabalha o processo de aquisição de leitura e escrita entre os alunos, do ponto de vista dos métodos utilizados na alfabetização destes?

Tem-se como objetivo compreender como se dá o processo de aquisição de leitura e escrita no ensino infantil.

Especificamente, pretende-se:

- identificar em que contexto ocorre o processo de aquisição de leitura e escrita no ensino infantil;
- compreender o desenvolvimento do processo de aquisição de escrita e de leitura em crianças em fase de alfabetização;
- analisar as práticas e os incentivos desenvolvidos em sala de aula para a aquisição da escrita e da leitura com alunos da alfabetização;
- refletir acerca das metodologias utilizadas pelos profissionais que atuam no ensino infantil.

A análise aqui proposta centra-se na verificação do processo de aquisição de leitura e escrita na alfabetização, abordando em linhas gerais os aspectos que fazem parte deste processo.

O estudo foi realizado através da pesquisa qualitativa, que busca a compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelo objeto de pesquisa em questão, na tentativa de compreender como se dá a prática pedagógica do professor de ensino infantil neste processo. Assim, a pesquisa fundamenta-se nos estudos de alguns teóricos, como Cagliari (2008), Ferreiro (1999), entre outros, além de documentos oficiais.

Portanto, este estudo visa a contribuir para um repensar do educador atuante nas classes de alfabetização, fazendo o mesmo refletir sobre sua prática pedagógica, sobretudo enquanto formador de cidadãos bem alfabetizados e conscientes de seu papel na sociedade.

Também pretende, na medida em que analisa profundamente o material utilizado, servir de subsídio a um repensar desta escolha, relacionando-a aos objetivos previstos na legislação e no pensamento pedagógico vigente.

DESENVOLVIMENTO

Muito se tem pesquisado e discutido nas mais diversas áreas do conhecimento sobre o que acontece durante o processo de aquisição de leitura e escrita pelo ser humano, sobretudo na infância. Os processos envolvidos neste percurso têm sido observados sob diversos pontos de vista, e as discussões a respeito se multiplicam.

De acordo com a Constituição Federal, em seu Art. 208, IV, a educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado.

Assim, a educação das crianças de zero a seis anos em estabelecimentos específicos de educação infantil vem crescendo no mundo inteiro e de forma acelerada, seja pela necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, seja pelos argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança.

São dois os principais documentos norteadores da educação básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil.

No Brasil, a educação das crianças menores de 7 anos tem uma história de cento e cinquenta anos. Seu crescimento, no entanto, deu-se principalmente a partir dos anos 70 deste século e foi mais acelerado até 1993. Em 1998, estava presente em 5.320 municípios, que correspondem a 96,6% do total.

Por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), as creches atenderão a crianças de zero a três anos, ficando a faixa de 4 a 6 para a pré-escola, e deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação, segundo as diretrizes curriculares nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, consoante determina o art. 9º, IV da LDB, complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios, estabelecem os marcos para a elaboração das propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 6 anos.

Na distribuição de competências referentes à educação infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co-responsabilidade das três esferas de governo (Municípios, Estado e União) e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas.

Em termos escolares, tanto a leitura quanto a escrita estão diretamente vinculadas à alfabetização, que diz respeito ao aprendizado destas duas faculdades.

Segundo Cagliari (2008, p. 12):

Quem inventou a escrita inventou, ao mesmo tempo, as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade.

Para o referido autor, a escrita começou de maneira autônoma e independente, na Suméria, por volta de 3300 a.C. Os maias da América Central também inventaram um sistema de escrita independentemente de um conhecimento prévio de outro sistema de escrita, em um tempo indeterminado ainda pela ciência, que talvez se situe por volta do início da era cristã.

Na Antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo escrito e, depois, copiando. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização.

A alfabetização, na Idade Média, em geral ocorria menos nas escolas do que na vida privada das pessoas. Aprender a ler e a escrever não era uma atividade escolar, como na Suméria ou mesmo na Grécia antiga.

Com o Renascimento (séculos XV e XVI) e, sobretudo, com o uso da imprensa na Europa, a preocupação com os leitores aumentou, uma vez que agora se faziam livros para um público maior, e a leitura de obras famosas deixou de ser coletiva para se tornar cada vez mais individual. A primeira consequência disso foi o aparecimento das primeiras “cartilhas”.

No Brasil, depois da grande influência da Cartilha maternal (1870), de João de Deus,

apareceram inúmeras outras. Até a década de 50, as cartilhas escolares ainda davam ênfase à leitura, a qual era feita através de exercícios de decifração e de identificação de palavras, por meio dos quais os alunos aprendiam as relações entre letras e sons, seguindo a ortografia da época. Na década de 50, segundo a Unesco, alfabetizada era a pessoa que fosse capaz de ler e escrever, mesmo que somente frases simples.

Para Vygotsky (1998, p. 133),

Ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida [...] Que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.

A leitura, tanto quanto a escrita, consiste em atividade bastante intrínseca. Nesta perspectiva, não há como falar de leitura sem falar de escrita ou vice-versa, pois segundo Cagliari (2008, p. 152) “a leitura é uma atividade ligada essencialmente à escrita”; assim o ato de decodificar um texto requer o entendimento também de codificá-lo através de várias linguagens.

Para Ximenes (2000, p. 386), “escrita é a representação de palavras ou ideias por meio de letras ou sinais convencionais”. Portanto, a escrita constitui-se num sistema de intercomunicação humana por meio de signos visíveis, visuais, ou seja, é a representação de palavras ou ideias por letras ou sinais.

Já a leitura é o ato de percorrer os olhos sobre algo que está escrito, decifrando e interpretando as palavras e o sentido do texto, constituindo aquisição da decodificação e interpretação dos símbolos alfabéticos e dos textos (XIMENES, 2000).

Conforme Martins (1982), a leitura pode ser conceituada como sendo um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas que se dá a conhecer através de várias linguagens.

No início de década de 80, os resultados da pesquisa pioneira de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, descrevendo a chamada “psicogênese da língua escrita”, a partir de referencial piagetiano, provocaram significativas alterações na fundamentação teórica do processo ensino-aprendizagem da lectoescrita, deslocando seu eixo de “como se ensina” para “como se aprende” a ler e a escrever.

Esta nova concepção de alfabetização ficou conhecida como “construtivista”, e explica que o aprendizado da leitura e da escrita segue uma linha de evolução regular, independente da classe social do aprendiz, de ele ter/não ter cursado a pré-escola e do dialeto falado.

Ferreiro (1999) desenvolveu trabalhos revolucionários no campo da aquisição da escrita, e fundamentados na teoria de Piaget, definiu quatro níveis pelos quais o alfabetizando passa neste processo: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. No nível pré-silábico, a escrita é alheia a qualquer busca de correspondência entre grafia e os sons, ou seja, não apresenta nenhum tipo de correspondência sonora.

De acordo com Grossi (1990), silábico é o período em que estes alunos acrescentam letras, sobretudo às suas escritas de palavras dissílabas e monossílabas, como meio de transformá-las em “verdadeiras escritas”; no nível silábico-alfabético, coexistem duas formas de fazer corresponder sons e grafias: a silábica e alfabética; o nível alfabético corresponde a um estágio

significativo na escrita, a constituição alfabética de sílabas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, assimila-se que a leitura e a escrita são atividades fundamentais para o desenvolvimento e formação de qualquer indivíduo, pois dentro e fora da escola e por toda vida, o domínio de ambas facilitará o crescimento intelectual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dez de 1996.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 2008.

COULON, A. Etnometodologia e educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

DURAN, M. C. G. Emília Ferreiro: uma concepção do desenvolvimento da escrita na criança. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

FERREIRO, E. Passado e presente dos verbos ler e escrever. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Reflexos sobre alfabetização. 25.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A Psicogênese da Língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GROSSI. Esther Pillar. Didática da Alfabetização. Vol. 2 – Didática do Nível Silábico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LÜDKE & ANDRÉ. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, M. H. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2006. MORTATTI, M. do R. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

RIZZO, G. Alfabetização natural. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

ROJO, R. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's. São Paulo: EDUC, 2000.

VIGOTSKY, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XIMENES, S. Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa. 2.ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

22



Desafios da gestão escolar nas escolas públicas

Jaqueline Wastowski

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.22

RESUMO

A finalidade deste trabalho é demonstrar os desafios da gestão nas escolas públicas. Para que se possa ter uma boa gestão escolar, ou seja, para conseguir realizar todas as ações necessárias para atingir as metas e objetivos propostos, é necessário passar por vários estágios, pois cabe aos gestores da escola executar ações para que se possa elaborar a proposta pedagógica da escola, administrar pessoal e também os recursos materiais e financeiros disponibilizados para escola. A gestão escolar democrática contribui para que esses desafios sejam minimizados, tendo em vista que o gestor conta com o apoio do conselho escolar e com o Projeto Político Pedagógico, no entanto o gestor continua sendo o principal responsável pela escola, mas pode dividi-la com a comunidade, professores, coordenadores e supervisores, para que os desafios sejam enfrentados de uma forma mais democrática. Para realização da pesquisa foram utilizados dados qualitativos e quantitativos feitos a partir da coleta de dados.

Palavras-chave: gestão. desafio. escolas.

ABSTRACT

The purpose of this work is to demonstrate the challenges of management in public schools. In order to have a good school management, that is, to be able to carry out all the necessary actions to achieve the proposed goals and objectives, it is necessary to go through several disagreements, because it is up to the school managers to carry out actions so that the proposal can be elaborated. school, manage staff and also the material and financial resources made available to the school. Democratic school management contributes to minimizing these challenges, given that the manager has the support of the school board and the Political Pedagogical Project, however the manager remains the main responsible for the school, but can share it with the community, teachers, coordinators and supervisors, so that the challenges are faced in a more democratic way. To carry out the research, qualitative and quantitative data made from data collection were used

Keywords: management. challenge. schools.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho será realizar uma análise de quais são os desafios da gestão escolar democrática, através do desenvolvimento de ações que obtenham bons resultados na escola em todos os sentidos. Sendo assim, será demonstrado a importância de uma gestão que esteja voltada para que todos os objetivos sejam alcançados e os desafios enfrentados pela Gestão Escolar que será o tema deste trabalho.

A pesquisa será bibliográfica, qualitativa e quantitativa também se baseará em autores que tratam do assunto. Ao se utilizar de uma gestão democrática o enfrentamento dos desafios do ambiente escolar, assim como o desenvolvimento da escola, torna-se necessário que o gestor tenha uma equipe que possa dar auxílio quando se tratar de tomar decisões que venham possibilitar uma educação de qualidade para os educandos.

A gestão democrática auxilia no desenvolvimento do trabalho, na resolução dos desafios e no desenvolvimento de práticas que possam promover um bom desenvolvimento de todas as atividades relacionadas à escola. Os desafios apresentados pelo gestor da escola, necessita de

soluções que visam o desenvolvimento da escola, sendo assim é função do gestor da escola o desenvolvimento de ações que possam garantir o fortalecimento da instituição e auxiliá-la na promoção do ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo Libânio *et al.* (2010, p. 421).

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógicas que permita o bom desenvolvimento dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens.

Desta forma, percebe-se a importância da aprendizagem para que a escola tenha uma boa avaliação, pois demonstra a qualidade no ensino oferecido pela escola. Para Martins (2010, p.19), “é muito importante que os profissionais da educação, em especial as equipes de gestão, assumam o papel de articuladores na busca da qualidade na escola”.

Com isso confirma-se a ideia de que para se garantir uma boa aprendizagem pode refletir através de um bom gerenciamento, Dalcorsó (2012, p. 65) afirma que:

Uma das formas de conseguir melhorias educacionais é buscar aprimorar a gestão escolar. As atividades são de grande complexidade e o gestor deve se preocupar, em linhas gerais, com a formação dos alunos, com a participação da comunidade, com a melhoria dos processos administrativos e pedagógicos, com a gestão dos recursos e com a formação de professores e funcionários. Assim, uma das alternativas para viabilizar melhores práticas é a implementação de projetos específicos e bem definidos, que visem melhorar os processos internos críticos para a obtenção de uma educação de qualidade.

Desta forma, ser gestor de uma escola não pode ser visto como uma tarefa simples, pois além de todas as preocupações relacionadas ao ensino dos alunos, ele necessita também garantir todo o funcionamento da instituição, tendo que lidar com todas as questões referentes ao funcionamento da escola.

O papel do gestor não se limita a um papel puramente burocrático administrativo, mas é uma tarefa de articulação, de coordenação, de internacionalização que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico. SEVERINO (1992, *apud* Dalcorsó, 2012, p. 66)

A função do gestor escolar, deve estar atrelado a uma proposta para garantir a qualidade do ensino para que desta forma a escola obtenha o sucesso conforme afirma Dalcorsó (2012, p.66), “o grande desafio do gestor escolar é fazer funcionar a escola pautada em um projeto coletivo com foco na qualidade da educação”.

DESENVOLVIMENTO

Gestão escolar

Conforme Garcia (2008, p. 8), “a palavra gestão provém a palavra gestão provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar.

O dicionário Aurélio conceitua gestão como sendo o “ato ou efeito de gerir; gerência”. Logo, o vocábulo gestão refere-se à administração, isto é, administrar uma instituição, organização ou empresa levando-a a alcançar a consolidação de suas metas e de seus objetivos. Gestão é realizar ações, é exercer com empenho a função de gerir, de conduzir o que está sob a responsabilidade do gestor à realização das metas e dos objetivos propostos.

Ainda segundo Garcia (2008, p. 8)

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo educacional e pedagógico; à participação responsável de todos nas discussões, decisões, efetivação das decisões, acompanhamento e avaliação; e dialogicidade, mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos.

A gestão educacional precisa de motivação e responsabilidade para desta forma levar confiança, para todos os integrantes da escola, para que tenham no gestor uma figura que passa confiança para o restante da equipe, potencializando desta forma a participação de todos no sentido de transformar a escola em um local que possibilitará a construção do conhecimento. Dentro desta perspectiva Luck (2014, p. 96) afirma que:

A gestão escolar e a gestão pedagógica devem receber a devida atenção de modo a evitar que uma delas fique defasada, prejudicando a qualidade e o sucesso da instituição. A gestão pedagógica é um pilar da gestão educacional e o gestor que almeja um resultado qualitativo no trabalho pedagógico deve interagir, cooperar, comunicar e motivar sua equipe, a fim de diversificar e potencializar as relações interpessoais mediante situações cotidianas do convívio escolar, ressignificando novas práticas num contexto sócio histórico comprometido com a preparação para o futuro adquirindo conhecimentos e desenvolvendo competências que forme educandos aptos a marcar uma presença na sociedade do amanhã.

A importância da equipe pedagógica

Para que a escola consiga atingir seus ideais e ofereça um ensino de qualidade para seus alunos é necessário que o gestor participe das questões que envolvam todas as áreas da escola, inclusive a pedagógica, pois através de uma organização pedagógica que seja bem gerenciada oferece uma melhor forma de ensino.

O gestor escolar necessita conhecer toda a realidade da escola e participar efetivamente de todos os acontecimentos para que desta forma consiga traçar quais as metas ele deve seguir para que se obtenha o sucesso esperado e para que os alunos possam ter uma educação de qualidade, para que o ensino-aprendizagem seja de fato um norteador para a vida acadêmica do aluno.

Dentre os principais fatores que determinam uma gestão de qualidade para o processo pedagógico da escola, está a forma com que o gestor escolar exerce a participação no processo de ensino dos alunos, não somente em uma gestão voltada somente para o lado administrativo, para isso ele deve contar com o apoio de toda equipe escolar, fazendo desta forma uma gestão participativa, onde toda equipe escolar possa participar de todas as decisões referentes a instituição escolar, segundo Urban Scheibel e Maia (2009, p. 87),

Ao tratar da didática na organização do trabalho, ressaltam que: É necessário pensar a didática para além das simples renovações das formas de ensinar e aprender de novos procedimentos de ensino, ou em mais uma forma de facilitar o trabalho do educador e a aprendizagem do educando. Mais do que isso, a didática tem como compromisso buscar práticas pedagógicas que promovam um ensino realmente eficiente, com significado e sentido para os educandos, e que contribuam para uma transformação social.

Sendo assim o gestor da escola precisa realizar a avaliação do planejamento de forma constante, com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois com a participação efetiva da equipe pedagógica será possível delimitar todos os problemas que envolvem a escola e com a participação de todos as soluções serão achadas de uma forma mais simplificada e todos poderão adquirir experiência para que todo o processo seja realizado

de forma eficaz e eficiente para que se encontre um norte para as tomadas de decisões, no que se refere a escola.

A equipe pedagógica sendo liderada pelo gestor poderá elaborar de uma forma coletiva todas as questões relacionadas a todos os níveis da instituição, sendo assim deixará de existir uma visão autoritária e o gestor será visto como um membro da equipe, não somente como aquele que detém o poder dentro da instituição, como aquele que tem somente a função de direcionar as determinações para que sejam cumpridas pelos demais.

No ano de 2007, foi publicada a Lei de Gestão Democrática, na qual determinava que as atuações na escola são de responsabilidade de todos não somente da equipe diretiva. O gestor escolar não perde sua função de supervisionar e coordenar, apenas ganha o apoio de todos os envolvidos no processo escolar, como Docentes, pais e auxiliares da educação. De acordo com Ferreira (2009, p. 172).

Pensar e definir a gestão democrática da Educação para uma formação humana, [...] contemplando o currículo escolar de conteúdos e práticas baseada na solidariedade e nos valores que compõe o constructo ético da vida humana em sociedade. E como estratégia, acredito que o caminho é o diálogo, quando o reconhecimento da infinita do real, se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento algo na inesgotável experiência da consciência dos outros.

Para que se possa avaliar se a organização pedagógica conseguiu atingir seus objetivos é necessária uma avaliação da aprendizagem de seus alunos. Cada aluno deve ser avaliado individualmente de acordo com seu ritmo de aprendizagem, sendo assim as crianças que frequentam as aulas poderão estar mais seguras para aprender, pois cada um apresenta uma dificuldade diferente de aprendizagem, quando são avaliados e acompanhados de forma individual eles se sentirão mais capazes para aprender e assim a escola e a equipe pedagógica estarão cumprindo seu papel.

Ao se adotar uma gestão democrática a escola poderá proporcionar métodos de aprendizagem significativas para o processo de educação, sendo assim percebe a importância de se ter uma equipe pedagógica na escola, pois esta é de extrema importância para o sucesso dos alunos o que reflete na instituição. Através da participação de todos nos processos de ensino-aprendizagem, o gestor terá a capacidade de implementar e definir o projeto pedagógico e o trabalho de cada um dos envolvidos nesse processo de educar, sendo assim poderá oferecer a aprendizagem contínua e significativa para todos. O gestor tem a incumbência de definir, discutir a melhor forma de avaliação para que se possa reforçar os pontos positivos e corrigir todas as falhas da instituição, corrigindo e reestruturando o que está causando as falhas para que o processo de ensino-aprendizagem atinja seu principal objetivo que oferecer uma educação de qualidade e contribuir para a aprendizagem dos alunos, para que eles alcancem o sucesso em sua vida acadêmica.

Desafios da gestão escolar

Os gestores das escolas, passam por desafios diários, para que se possa manter a qualidade do ensino-aprendizagem e para manutenção da escola em todos os sentidos. Dentre todas as dificuldades enfrentadas por esses gestores, que são inúmeras, será listado abaixo alguns destes desafios que necessitam ser resolvidos pelos gestores.

Evasão Escolar

Este é o maior desafio enfrentado pelos gestores das escolas públicas, desta forma tem-se a necessidade de verificar a lista de frequência diariamente, devido ao fato de que quando o aluno abandona a escola, pode ser sinônimo de que está acontecendo algo de errado com este aluno, o que pode ser na escola, pois o aluno pode perder a motivação, cabendo ao gestor procurar solucionar este problema e motivar os alunos a permanecerem na escola.

Preparação dos professores para um ensino de qualidade

O ensino de qualidade é essencial para a escola, desta forma cabe ao gestor a preparação dos professores que farão parte do grupo de educandos da escola para que o mesmo tenha a capacidade de repassar para os alunos o ensinamento de forma simples e clara, possibilitando aos alunos aprenderem com mais facilidade, o gestor também necessita valorizar o trabalho dos professores para estimulá-los a realizarem um trabalho de qualidade.

Participação dos pais e responsáveis

Uma das tarefas do gestor que também apresenta um alto nível de dificuldade é conseguir unir todo o grupo que está envolvido no contexto escolar, professores, funcionários, direção, pais e responsáveis pelos alunos, o maior fator responsável por esse desafio está relacionado a falta de tempo dos pais e responsáveis, causando desta forma um distanciamento da vida escolar dos filhos, o que é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno.

Abrir espaço para inovações

Estar aberto a novidades nem sempre é tão fácil, pois mudanças trazem um certo desconforto e desconfiança, e tratando-se de inovações torna-se ainda mais difícil, sendo assim o gestor tem o papel de orientar, conscientizar e informar a importância da inovação na escola, sendo hoje a tecnologia a maior delas.

Comunicação escolar

O gestor necessita lidar com públicos diferentes, e a escola tem o papel de realizar uma comunicação clara e objetiva, seja qual for o teor desta comunicação. A utilização da tecnologia tais como o uso de aplicativos de comunicação fazem parte da vida da sociedade, mas para utilização como meio de comunicação entre a escola e os pais dos alunos, é preciso que os mesmos tenham acesso e saibam lidar com este novo meio de comunicação, pois o mesmo promove uma facilidade para a comunicação seja interna ou externamente. Esse meio de comunicação tecnológica permite uma maior integração e com isso melhora a comunicação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho pode-se perceber que o gestor escolar é responsável pelo bom andamento e desenvolvimento da escola, no entanto esta tarefa não deve ser exclusiva do gestor, que poderá contar com o apoio de toda a equipe da escola para resolução de problemas e para manutenção da escola.

Os desafios são grandes e muitas das vezes exige muito daquele que é o principal responsável pela escola, no entanto, se a escola adotar uma política de gestão democrática poderá retirar um pouco da responsabilidade do gestor, que poderá ter apoio para resolução de problemas sem deixar de ser o principal responsável pela escola e por todos o que fazem parte da instituição, mas com apoio de toda a equipe estará pronto para vencer todos os desafios que surgirem garantindo assim a qualidade do ensino, que o principal motivo da existência da escola.

REFERÊNCIAS

DALCORSO, Claudia Zuppini. O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor de escola pública. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2012.

GARCIA, Jemima G. Barreira Cavalcante. Uma construção de gestão participativa no âmbito escolar. REVISTA GESTÃO EM REDE. Brasília, nº 87, agosto 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; *et al.* Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜCK, Heloísa; *et al.* A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MARTINS, Clícia Bühner; *et. al.* Gestão Educacional II. Licenciatura em Pedagogia. Educação à Distância. Ponta Grossa/PR: UEPG/NUTEAD, 2010.

Os desafios da gestão escolar na atualidade. Disponível em: <https://jornadaedu.com.br/gestao-escolar/os-desafios-da-gestao-escolar-na-atualidade/>. Acesso em 01 de julho de 2020.

SEVERINO, Antônio J. A escola e a construção da cidadania: Sociedade civil e educação. Campinas, Papirus, 1992. (Coletânea CBE). In: DALCORSO, Claudia Zuppini. O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor de escola pública. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2012.

Repensar a formação e o trabalho docente em tempos de ensino remoto emergencial: desafios e inovações

Rethinking training and teaching work in times of emergent remote teaching: challenges and innovations

Lorraine Maciel de Moura

*Licenciada em Letras – Língua Portuguesa – pela FALE/UFMG. Atualmente, mestranda em Educação pela FaE/UFMG.
<http://lattes.cnpq.br/7211008157341758>*

Angelo Cardoso Sá

*Licenciado em Letras – Língua Portuguesa – pela FALE/UFMG. Atualmente, mestrando em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas.
<http://lattes.cnpq.br/2351017461575942>*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.23

RESUMO

O presente estudo é resultado de leituras de diversos autores, tanto do Brasil quanto de outros de países da América Latina, tendo como reflexões e discussões a profissão, a formação, a atuação e as condições do trabalho docente. Assim, objetivou-se identificar, analisar e repensar a formação e o trabalho docente no contexto brasileiro, a partir deste novo cenário de isolamento social, devido à pandemia do novo Coronavírus. Este estudo é qualitativo, utilizou-se dos princípios, das concepções e das técnicas de abordagem exploratória e bibliográfica do campo da formação e do trabalho docente na América Latina, como também dos conceitos acerca dos recursos tecnológicos digitais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, abordou-se as seguintes questões: como se constitui a formação e o trabalho docente na América Latina? Como repensar a formação e o trabalho docente, em especial no Brasil, a partir deste novo contexto de Ensino Remoto Emergencial? Em relação a esses questionamentos, surgiram outros: quais são os desafios e as inovações no campo educacional, no contexto de pandemia, no Brasil? A formação e a atuação dos professores serão diferentes, a partir deste cenário? Entre os autores selecionados para compor o quadro teórico destacam-se: Yannoulas (1992); Fanfani (2005); Tardif (2007); Gatti (2011; 2020); Libâneo (2011; 2016); Ataíde e Nunes (2016); Nascimento e Azevedo (2017) e Santana e Sales (2020), entre outros pertinentes ao assunto. Por fim, o intuito com este estudo foi elaborar um referencial de análise consistente para a obtenção de concepções, perspectivas e reflexões acerca da temática em pauta.

Palavras-chave: formação docente. ensino remoto emergencial. pandemia. desafios e inovações. recursos digitais.

ABSTRACT

This study is the result of readings by several authors, both from Brazil and from other Latin American countries, having as reflections and discussions the profession, training, performance and conditions of teaching work. Thus, the objective was to identify, analyze and rethink teacher education and work in the Brazilian context, based on this new scenario of social isolation, due to the new Coronavirus pandemic. This is a qualitative study, using the principles, concepts and techniques of an exploratory and bibliographic approach in the field of teacher education and work in Latin America, as well as concepts about digital technological resources in the teaching-learning process. In addition, questions such as: how is teacher education and work constituted in Latin America? How to rethink teacher education and work, especially in Brazil, based on this new context of Emergency Remote Teaching? Regarding these questions, others emerged: what are the challenges and innovations in the educational field, in the context of a pandemic, in Brazil? Will the training and performance of teachers be different, based on this scenario? Among the authors selected to compose the theoretical framework, the following stand out: Yannoulas (1992); Fanfani (2005); Tardif (2007); Gatti (2011; 2020); Libâneo (2011; 2016); Ataíde and Nunes (2016); Nascimento and Azevedo (2017) and Santana and Sales (2020), among others relevant to the subject. Finally, the intention of this article was to develop a consistent analysis framework to obtain conceptions, perspectives and reflections on the topic at hand.

Keywords: teacher training. emergency remote teaching. pandemic. challenges and innovations. digital resources.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho pedagógico é um dos aspectos mais observados em instituições de ensino. Sem dúvida, educadores, comunidade escolar, estudantes e seus familiares são impactados, cotidianamente, por ações educativas. De fato, os planejamentos, os roteiros de estudo, os trabalhos de campo, as festividades, as jornadas educacionais, os eventos científicos, entre tantas outras atividades, conferem importância às ações desenvolvidas na escola. Além disso, o ambiente escolar impulsiona o convívio social, fomenta os vínculos entre as pessoas e gera pertencimento.

No entanto, durante as etapas da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), o ato de frequentar e participar das aulas ganha novas perspectivas, fomenta reflexões e, por fim, passa a ser ressignificado. Isso porque, grande parte dos educandos busca continuar os estudos na Educação Superior. Há também alguns que, por diversos motivos (destruturação familiar, questões de renda, envolvimento com práticas de violência, vícios etc.), abandonam a escola. Por consequência, inúmeros são os desafios impostos aos profissionais da educação, especialmente em contextos públicos como a precarização do trabalho; os baixos investimentos; a alta demanda de serviços; a ausência de tempo para o ingresso em cursos de formação continuada e a pouca preparação para lidar com as questões de indisciplina nas salas de aula.

Cita-se também o alinhamento ao novo modelo estrutural e curricular para o ensino médio, o qual deve acontecer até o ano de 2022, tendo como ponto de partida as orientações previstas na documentação atual, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, além das demandas existentes para mudar durante, no processo e após a readequação de propostas, projetos e planejamentos pedagógicos, os gestores necessitam lidar com a seguinte questão: oportunizar ensino de qualidade, por meio de um plano de atuação remoto, híbrido e emergencial, na tentativa de amenizar o contexto de enfrentamento aos casos de contágio e de propagação de coronavírus (Sars-Cov-2). Com efeito, este estudo é resultado de diversas discussões, reflexões e leituras de autores que pesquisam acerca da formação e da profissão docente na América Latina.

Assim, a finalidade deste estudo é identificar e analisar a formação e o trabalho docente em tempos de pandemia à luz de teóricos, de perspectivas e de reflexões que abordam acerca deste assunto, uma vez que, na contemporaneidade, vivenciou-se tanto a formação quanto o trabalho docente a partir do Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido à pandemia da Covid-19. Ademais, torna-se necessário identificar os desafios e as inovações da formação e do trabalho docente presentes neste novo cenário e os atuais recursos de ensino no contexto de pandemia. Bem como, repensar o currículo da formação docente antes da pandemia do coronavírus, refletir sobre a condição do trabalho docente e analisar por meio de diversos olhares e concepções a importância de se pensar a formação dos professores a partir do uso das novas tecnologias, a fim de utilizar os recursos digitais a favor do processo de ensino-aprendizagem.

Neste estudo, utilizou-se dos princípios das concepções e técnicas de abordagem exploratória e bibliográfica do campo da formação docente na América Latina, tendo como ênfase repensar a formação de professores no Brasil, a partir do novo modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em vigor no país durante o ano de 2020 e parte do ano de 2021. Com intuito de

construir uma reflexão e um referencial consistente acerca do tema em pauta, entre os autores selecionados para compor o quadro teórico destacam-se: Yannoulas (1992); Fanfani (2005); Tardif (2007); Gatti (2011; 2020); Libâneo (2016); Ataíde e Nunes (2016); Nascimento e Azevedo (2017) e Santana e Sales (2020), entre outros pertinente ao assunto. Certamente, este período é considerado novo e desafiador não somente para o contexto da educação, mas também para outras diversas áreas como da saúde, da economia, do turismo, do comércio etc.

Todavia, neste estudo, o foco principal é o campo educacional - formação tanto inicial quanto continuada, e as condições de trabalho dos professores - mediante ao isolamento social, como também os desafios e as inovações em período de (ERE). A fim de refletir sobre o presente assunto, questiona-se: como se constitui a formação e o trabalho docente na América Latina? Como repensar a formação e o trabalho docente, em especial no Brasil, a partir deste novo contexto de Ensino Remoto Emergencial? Com base nessas indagações, despertam outras questões: quais são os desafios e as inovações no campo educacional no contexto de pandemia no Brasil? A formação e o trabalho dos professores serão diferentes a partir deste cenário? Para responder a essas perguntas foi utilizado o recurso da pesquisa bibliográfica, com o intuito de elaborar um referencial de análise consistente à obtenção de concepções, de perspectivas e de reflexões acerca deste assunto.

Hodiernamente, a sociedade vem se transformando por conta da evolução das novas tecnologias digitais, estas, por sua vez, permitem ao ser humano tanto a otimização do tempo quanto à descoberta de um novo tempo e de um mundo de novas possibilidades. No ano de 2020, com a chegada do vírus da covid-19¹, no Brasil, e sua contaminação veloz por meio do primeiro caso identificado em fevereiro, o Ministério da Saúde regulamentou, então, critérios para o isolamento social, chamado também de quarentena. Em um período considerado novo, inesperado e, sem dúvida, amedrontador, vivenciou-se o dilema de inúmeras mortes por conta do coronavírus, pessoas de diversas idades, gêneros, etnias e de distintas classes sociais foram infectadas, sendo que esse vírus não escolheu um grupo específico. Além disso, houve a superlotação de hospitais, como também a propagação de informações falsas, as chamadas fake news, termo em inglês, que significa notícias não verdadeiras, que foram e estão sendo propagadas por intermédio das redes sociais em relação ao novo coronavírus.

Desse modo, tornou-se essencial, neste caso, o afastamento das pessoas, a fim de evitar aglomerações. Uma vez que o coronavírus é transmitido por meio da disseminação de pessoa para pessoa, isto é, a contaminação pode ocorrer por meio do contato físico pessoal, com secreções contaminadas, ou até mesmo, pelo ar (BRASIL, 2020, p. 1)².

A partir do isolamento social, tanto a formação quanto a atuação do professor que ocorriam na modalidade presencial passaram a ser virtuais, o que a princípio se tornou um processo desafiador e inovador, mediante a complexidade do contexto e da subjetividade de cada um ao ter que lidar com tais situações, talvez impensáveis antes da pandemia. E ainda, foi necessário reorganizar todas as tarefas no ambiente residencial, visto que toda a rotina foi alterada de uma forma inesperada. Sendo assim, no campo educacional – escolas, faculdades, universidades

1 A Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 20 de out. 2020.

2 Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em: 20 de out. 2020.

e diversos espaços de ensino foram fechados por tempo indeterminado, fato que demandou repensar o processo de ensino-aprendizagem; a formação e a condição de trabalho docente em tempos de pandemia. Conseqüentemente, de uma maneira considerada totalmente nova para todas as pessoas, mesmo sabendo que a internet e as ferramentas tecnológicas digitais já estavam inseridas em nosso meio, estas se reconfiguraram e se constituíram como recursos essenciais para que as aulas, as formações e as atividades humanas continuassem sendo desenvolvidas, mesmo que em um formato diferente, a distância.

Torna-se relevante ressaltar a distinção das modalidades de ensino, uma vez que Educação a Distância (EaD) já existia, sendo muito comum na graduação e na pós-graduação, neste contexto, porém, voltada à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio não era comum acontecer o trabalho pedagógico por meio de plataformas digitais e com professores ministrando aulas a distância, pois as práticas escolares ocorriam em modalidades presenciais, na maioria dos casos em dois turnos, o que caracteriza-se por escola em período integral. Nesse sentido, é importante lembrar que essa estratégia de atuação foi utilizada, durante o ano de 2020 e parte do ano de 2021, em instituições privadas e federais, assim tornou-se uma das possibilidades de manter o ritmo de estudos e a continuidade das aulas. Desse modo, o nome deste método foi definido como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nessa perspectiva, compreender sobre a diferença entre ambas as modalidades EaD e ERE é fundamental:

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (DRUTA, 2020, p. 1).

O Ensino Remoto Emergencial torna-se, então, um desafio para os professores que, em sua formação, não tiveram o conhecimento acerca das metodologias e didáticas para o trabalho virtual. Como também, pode ser considerado inovador, uma vez que as plataformas digitais, os aplicativos de vídeos entre outros recursos foram essenciais naquele período, e com certeza serão, cada vez mais, incorporados em diversas atividades e práticas de ensino-aprendizagem nas escolas, já que se vivencia uma era digital na contemporaneidade.

De acordo com a obra de Fanfani (2005), intitulada *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, conforme dados apresentados pelo autor, os docentes brasileiros priorizam na formação continuada o estudo de novas tecnologias de informação. Desse modo, no período de pandemia por conta da Covid-19, todos os professores foram desafiados, mesmo alguns sem formação em tecnologia digital ou, até mesmo, sem habilidade, a usar novos recursos para a continuidade de suas aulas ou de sua formação. O desafio fez-se ainda mais inovador, já que os docentes tiveram que assumir outros papéis além da função de professores - o de editores, o de youtubers etc.- ademais, tiveram que conhecer diversas ferramentas digitais para conduzir o trabalho durante o período de Ensino Remoto Emergencial. Mas, é importante refletir: será que todos os professores têm habilidade? Foram preparados para ensinar a distância? A formação inicial de docentes é composta por disciplinas que abordam didática e metodologia a partir de métodos digitais? Houve uma precarização do trabalho docente? São perguntas pertinentes, neste contexto, considerado atípico, porém, na atualidade, “um novo normal” nas rotinas, conversas e no meio acadêmico, escolar e profissional.

Portanto, é essencial repensar a formação dos docentes, uma vez que é necessário às faculdades e às universidades romperem com os métodos tradicionais de ensino e começarem o alinhamento da formação inicial e continuada às transformações sociais vivenciadas na atualidade. Reconhece-se que são inúmeros os desafios para os professores durante o período pandêmico, sobretudo ao conduzirem suas aulas na modalidade de ERE, compreende-se também que as condições de trabalho, na maioria dos casos, foram precarizadas e desvalorizadas mais uma vez, visto que os governadores não demonstraram preocupação com a importância desses profissionais no contexto social, em especial, no cenário brasileiro.

FORMAÇÃO, PROFISSÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

O processo de educar é sem dúvida um dos mais comentados entre as pessoas, sejam elas leigas ou especialistas no assunto. Por envolver toda a comunidade escolar, a temática ensino-aprendizagem, atrelada ao processo educativo, nunca se esgota enquanto objeto de estudo. Similarmente, a formação de professores também é pauta de discussões em diversos países, porém neste estudo são abordadas a formação, a profissão e a condição do trabalho docente na América Latina, em especial, no contexto brasileiro.

Sendo assim, no Brasil, a formação docente foi iniciada a partir do ensino das “primeiras letras” em cursos específicos no final do século XIX, com a criação das escolas normais, que eram referentes ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir dos meados do século XX (GATTI, 2020). No século XXI, por meio da Lei de número 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) acerca da formação das professoras e dos professores, é que passa a exigir o diploma de graduação em nível superior. Depois foi alterada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pela nova Lei de nº 12.796, de 2013, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, a partir dos seguintes aspectos:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (BRASIL, 2013).

Desse modo, a graduação em curso de licenciatura é considerada a formação inicial para os futuros docentes, e após a graduação, os profissionais podem e devem realizar formações continuadas por meio de pós-graduações, cursos de capacitação e de extensão acadêmica em instituições públicas ou privadas de ensino, uma vez que a profissão docente está sempre em desenvolvimento. Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 01/2017), que versa sobre as instituições superiores de educação:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar

quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2017, p. 3).

Essa formação possibilita aos profissionais da educação o conhecimento multidisciplinar, a troca de saberes a partir da teoria e da prática, a reflexão crítica acerca de diversos temas educacionais, como também estabelece “objetivos sociais e pedagógicos” importantes para o trabalho docente no âmbito escolar (LIBÂNEO, 2016). Em relação ao trabalho docente, este se constitui como uma função imprescindível para a sociedade, o qual possibilita a compreensão das transformações do mundo, do conhecimento, do trabalho entre outras coisas.

Sendo a docência uma das mais antigas ocupações, composta principalmente pelo gênero feminino, essa profissão, entre outras, conforme Sella (2006) está interligada a partir do vínculo com as pessoas e do conjunto de saberes que são construídos, assim estabelecendo as exigências que demandam os parâmetros e as funções para uma determinada atividade.

De acordo com Tardif (2007, p. 49) acerca do saberes no processo do trabalho, “a docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade”, assim sendo, “entre o trabalhador, seu produto, seus objetivos, recursos, saberes e os resultados do trabalho fazem parte da interação contínua”, conseqüentemente a troca de saberes na profissão docente é fundamental, ocorrendo em diversos momentos de maneira muito natural entre os professores, o que permite repensar sua atuação e as diversas possibilidades de transformação em relação ao seu fazer pedagógico.

É interessante ressaltar, também, que a profissão docente, mesmo sendo considerada uma das mais antigas, foi uma das atividades que proporcionou à mulher a inserção no mercado de trabalho, sendo ainda uma profissão que predomina mulheres. Conforme assevera Yannoulas (1991):

La feminización de la profesión docente en la escuela primaria marcó un importante hito en la existencia y representación simbólica de las mujeres. Existen otras profesiones que se feminizaron, pero ninguna otra tuvo un valor simbólico y político similar: los nacientes Estados nacionales latinoamericanos depositaron en las manos de un cuerpo docente femenino la tarea de reproducir una nueva identidad, la nacionalidad. (YANNOULAS, 1992, p. 497).

Certamente, o papel das professoras ao longo dos anos, no campo da educação, foi e é extremamente importante para a constituição da identidade desta profissão e para a transformação do mundo. Porém, mesmo com essa feminização na área da docência, as funções de maior prestígio na sociedade e, até mesmo, os melhores salários ainda são destinados aos homens (ATAIDE; NUNES, 2016).

Acerca da condição do trabalho docente, no espaço escolar são vivenciadas situações complexas e que requerem do professor uma dinâmica de improvisação até mesmo do seu planejamento de aulas e, também, uma inovação da sua didática de ensino, já que ocorrem situações, por exemplo, de indisciplina por parte de alguns educandos, a falta de participação e de interesse pelos estudantes em algumas disciplinas ou atividades, a dificuldade de organizar o trabalho em classe, por parte do docente, o domínio de novos conteúdos e do uso de alguns recursos digitais por parte de alguns professores, as relações interpessoais entre alunos, pais,

professores e colegas de trabalho. Além disso, situações em relação ao tempo, ao espaço, aos objetos para a realização da aula, como também os baixos salários, todos esses aspectos são tópicos elencados por (FANFANI, 2005) em quatro países da América Latina, incluindo o Brasil. O autor classifica tais situações da seguinte forma:

- Situaciones estrictamente relacionadas con el oficio de enseñar ("dominio de los nuevos contenidos", "evaluar", "organizar el trabajo en clase", "formas de planificar").
- Situaciones "relacionales" (con los padres, con los alumnos, con los colegas, los directivos, etcétera).
- Por último, situaciones relacionadas con las condiciones y contexto de trabajo (tiempo y apoyos disponibles, definición de objetivos claros, etcétera). (FANFANI, 2005, p. 88).

Na atualidade, com o Ensino Remoto Emergencial, os problemas foram ressignificados, as condições de trabalho dos docentes foram alteradas, passando também por uma maior precarização, sendo que este fato já era uma realidade presente antes da pandemia. Como se vê, no cenário atual, os professores que atuaram e/ou atuam de maneira virtual, devido ao isolamento social, vivenciam e/ou vivenciaram uma pressão mercadológica por parte das instituições privadas, no início mesmo da paralisação das atividades presenciais, em março de 2020. Já nas redes públicas, alguns meses depois, há uma retomada vagarosa aos estudos nas instituições de âmbitos municipal, estadual e federal.

Percebe-se que o retorno das aulas, de uma maneira nova, acarretou diversas mudanças na rotina dos professores brasileiros, tais como organização do trabalho na esfera residencial – como iluminação adequada, espaço, cadeira, computador, câmera, fones, internet entre outras ferramentas que possibilitam ao professor realizar o seu trabalho de ensinar com condições mínimas para proporcionar aulas eficazes, tanto para o docente quanto para a turma –, além disso, organizar o trabalho em casa e suas tarefas domésticas.

Outro fator foi a adaptação do ensino a partir das plataformas digitais, além disso a ampliação do trabalho, não sendo mais somente professores, mas administradores de grupos de WhatsApp; editores; Youtubers, criando diversos vídeos, fazendo postagens etc., mas será que os docentes foram preparados pelas instituições de ensino onde trabalham ou estudam para lidar com o Ensino Remoto Emergencial? Será que os professores estão se atualizando em relação aos recursos tecnológicos como ferramenta de ensino-aprendizagem, por meio de formações continuadas? São perguntas que mobilizam reflexões fundamentais em relação à formação e à atuação do docente nos espaços educacionais, em especial, na escola pública, uma vez que a adaptação às novas tecnologias tornam-se, cada vez mais, presentes no dia a dia.

NOVAS TECNOLOGIAS: DESAFIOS E INOVAÇÕES NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DOCENTE

Um dos grandes desafios para a educação, no atual século, é a adaptação às novas tecnologias por parte da escola, dos professores, e até mesmo, dos estudantes, uma vez que estes são sujeitos que estão inseridos em diversos contextos econômicos e sociais. Quanto aos avanços tecnológicos, tais recursos digitais fazem parte da globalização da sociedade, ampliando, cada vez mais, a difusão da informação, do conhecimento e das relações entre pessoas de diversas nacionalidades de maneira instantânea, a partir do mundo virtual. Desse modo, questiona-se novamente: como encontrar um profissional, em especial, da área da educação que corresponda

aos perfis socialmente estabelecidos pelas exigências deste novo tempo? É importante repensar a formação e a atuação dos professores, ainda mais, no momento de ERE e, após a nova retomada nos âmbitos escolares, já que o mundo nunca mais será o mesmo, a educação também precisará mudar. Todavia, faz-se imprescindível compreender que:

A legislação vigente, mesmo a construída em razão da pandemia de COVID-19, não contempla conceitualmente nem procedimentalmente o ensino remoto como tipologia ou modalidade de ensino. No entanto, o termo se popularizou na mídia, nas redes sociais digitais e entre gestores públicos na tentativa de nomear as ações pedagógicas criadas para atender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos no que se refere à educação escolar em tempos de pandemia. (SANTANA; SALES, 2020, p. 81).

Certamente, muitos educadores reconhecem que o ERE foi criado com a finalidade de possibilitar a continuidade das aulas, mesmo que a distância. Sabe-se que o ensino, a aprendizagem e as trocas de saberes também ocorrem de maneira virtual, por meio das plataformas digitais. Porém, é importante ressaltar que há perdas neste processo de ensinar, como a interação interpessoal nos corredores da escola ou da universidade, as aulas práticas, a dinâmica das atividades educacionais, entre outras coisas que foram rompidas em momentos de isolamento social. Quanto às inovações acerca da formação e da atuação do docente, compreende-se que o novo perfil de professor exige um novo paradigma e uma nova postura no campo educacional, postura esta crítica, reflexiva e transformadora.

Efetivamente, é preciso repensar, refletir acerca das competências e dos desafios dos professores que estão vivenciando a era digital, em específico, no período de pandemia. Uma vez que, “as tecnologias têm sido colocadas em prática, no processo de ensino aprendizagem, como um instrumento didático-pedagógico” (NASCIMENTO; AZEVEDO, 2017, p. 66). Assim sendo, a educação está experimentando uma transformação, a formação de professores e a atuação deles irão mudar também, será preciso transcender dogmas tradicionais, a fim de retornar aos espaços educacionais com uma nova concepção como profissionais capazes de diagnosticar possíveis mudanças nos currículos, preparar materiais que incluam os recursos tecnológicos, os quais possibilitem o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Com toda a certeza, este novo cenário de transformações, “aulas interativas e inovadoras à luz das novas ferramentas tecnológicas surgem como caminho a ser trilhado em busca de um ensino-aprendizagem prazeroso, eficiente e desafiador” (NASCIMENTO; AZEVEDO, 2017, p. 66). É importante ressaltar que os estudos acerca da formação docente na América Latina analisam que existe uma preocupação sobre a qualidade dos currículos da formação inicial dos novos docentes (GATTI *et al.*, 2011; VAILLANT, 2013). Como também, há uma preocupação com os professores que concluíram seus estudos, porém em épocas distantes, o que acarreta em não articularem com as atuais mudanças, já que as novas tecnologias digitais estão sendo inseridas nos últimos anos, nos âmbitos escolares. Assim, faz-se necessária a formação continuada por parte dos professores, a fim de se atualizarem em relação às novas demandas e ao novo cenário da contemporaneidade, ou seja:

Entre los desafíos y dilemas comunes a varios países de la región, aparece la preocupación por atraer estudiantes con mejores condiciones para un buen desempeño profesional, elevar la calidad de la formación inicial del profesorado, fortalecer la formación continua, promover carreras que incidan en el desarrollo profesional y garanticen remuneraciones adecuadas y condiciones para un trabajo docente efectivo, y sistemas de evaluación de desempeño basado en estándares con criterios consensuados. (VAILLANT, 2013, p. 187, *apud* UNESCO, 2012).

Sem dúvida, é preciso repensar a formação e a atuação do docente além do exercício de sala de aula, posto que o professor é umas das pessoas essenciais no processo educativo, por isso torna-se fundamental a readaptação desse profissional à nova realidade e às novas mudanças. O educador precisa atualizar-se em seus estudos, visitar as teorias acerca da sua formação como alicerce para direcionar a sua prática pedagógica, sendo que “a profissão docente é uma profissão em construção” (FERREIRA, 2006, p. 56).

De fato, a junção teoria, adquirida na formação inicial e continuada, com a prática, desenvolvida no fazer pedagógico, na escola ou em outros espaços educacionais, deve ter relação com a realidade social, até mesmo para que o professor consiga desenvolver com autonomia e com qualidade a sua aula. De acordo com Libâneo (2001):

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional. (LIBÂNEO, 2001, p. 230).

Conforme assevera o autor, o trabalho do docente está intrinsecamente relacionado aos contextos teóricos e às situações práticas reais, as quais são vivenciadas na escola, na interação com os discentes e a comunidade escolar, na troca de saberes entre os colegas de profissão, na formação continuada etc. Nessa linha de raciocínio, não há como desvincular a teoria formativa da prática da atuação docente, ambas as concepções estão entrelaçadas, em prol do ensino-aprendizagem eficaz, reflexivo e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto ao longo deste estudo, a partir deste novo cenário de Ensino Remoto Emergencial, torna-se imprescindível a reflexão acerca da formação docente tanto inicial quanto continuada, esta, por sua vez, devendo ser dialogada com as novas tecnologias presentes na contemporaneidade, a fim de possibilitar ainda mais qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, estudos sobre a formação docente na América Latina analisam que existe uma preocupação acerca da qualidade dos currículos da formação inicial e continuada dos docentes.

Ademais, faz-se necessário repensar e avaliar as novas metodologias de ensino a partir da inserção dos recursos digitais, como também repensar a formação, a atuação e as condições de trabalho docente, em especial, no Brasil, já que a educação não tem sido considerada como prioridade pelo o atual governo brasileiro. Neste estudo, compreendeu-se também a diferença das modalidades ensino a distância (EaD) e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo que ambas não podem ser compreendidas como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto atual (transição do isolamento social para a retomada das atividades presenciais, muitas vezes por meio do ensino híbrido – presencial e remoto), clarificar tais conceitos e entender que o ERE, nos dias de hoje, tem sido um recurso fundamental para a continuidade do trabalho pedagógico com estudantes de diversos níveis de formação.

Outro ponto relevante, apontado neste estudo, é que pesquisas avaliam, os professores brasileiros priorizam, na formação continuada, o estudo de novas tecnologias de informações, isto, por sua vez, faz com que o ERE mesmo sendo desafiador para muitos educadores, possa

ser considerado também inovador e permita novas reflexões sobre o uso das tecnologias como ferramentas que possibilitam o diálogo com o ensino e a aprendizagem, independentemente do nível escolar. Logo, é relevante que as faculdades, as escolas, os espaços educacionais e as universidades ampliem discussões reflexivas e críticas acerca das formações de docentes, uma vez que estas devem relacionar com as transformações sociais e culturais, especialmente refletindo essa sensibilidade por meio dos currículos e dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Ademais, os diálogos com diversos autores abordados no estudo revelam que a profissão docente está em constante processo de desenvolvimento, possibilitando aos profissionais da educação o conhecimento multidisciplinar, o qual permite a troca de saberes, a reflexão crítica a respeito de inúmeros temas educacionais, como também estabelece objetivos sociais e pedagógicos essenciais ao trabalho dos professores; sendo que a profissão docente é um alicerce intrínseco à transformação dos alunos, da comunidade escolar e da sociedade.

Certamente, foi possível compreender e refletir que é necessário um novo perfil de professor, a partir de reflexos dos contextos de pandemia, do isolamento social, das novas tecnologias, do Ensino Remoto Emergencial etc. De certo, surgem novas possibilidades de repensar acerca dos currículos, das condições de trabalho docente, dos desafios, das inovações e possibilidades e das práticas pedagógicas presentes neste novo tempo na esfera da educação brasileira. Além disso, é importante reconhecer que a tecnologia, as ferramentas virtuais e os recursos digitais estão sendo inseridos na prática educacional como instrumentos didático-pedagógicos essenciais e atuais, neste período transitório de retomada às atividades presenciais.

Por fim, é preciso criar novas discussões e reflexões sobre a presente temática, a fim de potencializar o trabalho e a formação docente, em suas esferas inicial e continuada, a qualidade da educação pública, assim como a união dos profissionais da educação pelos seus direitos. Dessa maneira, espera-se que este estudo possibilite novas abordagens de se repensar a formação e o trabalho docente na contemporaneidade em meios aos desafios inesperados.

REFERÊNCIAS

ATAIDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da profissão docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4984/3064>>. Acesso em: 20 de out. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 de nov. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#art>. Acesso em: 01 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 01 de nov. 2020.

DRUTA, Flávio. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. UFRGS. 06 jul. 2020.

Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 20 de out. 2020.

FANFANI, Emílio Tenti. La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

FERREIRA Júlio R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David, (Org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, 2006.

GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1. 355 - 1.379, out./dez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

YANNOULAS, Sílvia Cristina. Acerca de como las Mujeres Llegaron a ser Maestros (América Latina, 1870-1930). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 73, n. 175, p. 497-521, set./dez. 1992.

NASCIMENTO, Erlande D Ávila; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Possíveis articulações entre os conceitos de tecnologia e competências na formação profissional docente. Revista brasileira da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5561/pdf>>. Acesso em: 02 de nov. 2020.

SANTANA, Camila Lima; SALES; Kathia M. Borges. AULA EM CASA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA COVID-19. Revista Interfaces Científicas – Educação – vol.10, n.1. p. 75-92. Aracaju – Grupo Tiradentes – Eduni. – 2020.

SELLA, C. A. Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista Kreuch. 3ª ed. Editora Vozes. Petrópolis-RJ, 2007.

VAILLANT, Denise. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. Revista Española de Educación Comparada, n. 22, p. 185-206, 2013.

Profissional da pedagogia para além do espaço escolar: práticas pedagógicas no ramo empresarial, limites e possibilidades de sua atuação

Pedagogy professional beyond the school area: pedagogical practices in the business field, limits and possibilities of its performance

Líney Lemos Almeida

*Licenciada em Letras Português-Francês e graduanda em Pedagogia
<http://lattes.cnpq.br/9180854838226730>*

Rubens Humberto Costa Teixeira

*Mestre em Geografia, licenciado em Geografia e História e graduando em
Administração Pública
<http://lattes.cnpq.br/7261417861217795>*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.24

RESUMO

Abordamos a atuação do profissional da Pedagogia fora do espaço escolar tendo como problema de pesquisa o seguinte questionamento: como se dão as práticas pedagógicas fora do espaço escolar, em especial nas empresas, bem como de seus limites e as possibilidades de atuação? O objetivo geral ao responder esta pergunta é analisar os diferentes campos de atuação do pedagogo nesses espaços corporativos, compreendendo que a docência é a base da formação em Pedagogia, mas que o profissional pode atuar em outras áreas e instituições que não as escolares, auxiliando em atividades que ocorram algum tipo de prática pedagógica ou educativa. Desdobraremos na identificação dos campos de atuação para além da escola, à luz da legislação vigente, relacionando tais atividades nas empresas e suas limitações e possibilidades, já que nesses locais também são realizadas práticas educativas, as quais podem ser fortalecidas pelo papel do pedagogo quando este cria subsídios de aplicações metodológicas nos processos educativos, promovendo melhora na qualidade do ensino. Como método, utilizaremos de pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva com uso de pesquisas em bancos de dados online para artigos acadêmicos e aos sites das empresas estudadas, somando-se a consulta de livros impressos sobre educação corporativa e a experiências vividas em algumas das empresas citadas.

Palavras-chave: espaço não-escolar. pedagogia empresarial. ramo de atuação.

ABSTRACT

We approach the performance of Pedagogy professionals outside the school space, having as a research problem the following question: how are pedagogical practices outside the school space, especially in companies, as well as their limits and possibilities of action? The general objective in answering this question is to analyze the different fields of action of the pedagogue in these corporate spaces, understanding that teaching is the basis of training in Pedagogy, but that the professional can work in other areas and institutions other than schools, helping in activities that take place some type of pedagogical or educational practice. We will unfold in the identification of the fields of action beyond the school, in the light of the current legislation, relating such activities in the companies and their limitations and possibilities, since in these places educational practices are also carried out, which can be strengthened by the role of the pedagogue when this it creates subsidies for methodological applications in educational processes, promoting an improvement in the quality of teaching. As a method, we will use qualitative, bibliographic and descriptive research using research in online databases for academic articles and the websites of the companies studied, in addition to consulting printed books on corporate education and experiences in some of the companies mentioned.

Keywords: non-school space. business pedagogy. field of activity.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é desdobramento de atividade feita para a disciplina Projeto Interdisciplinar 1 (PROINTER), que tem especificidade envolvendo o caráter interdisciplinar, promovendo a aplicação dos conhecimentos adquiridos e que em seu componente curricular, proposto no projeto pedagógico do curso de Pedagogia a distância (UFU, 2020, p. 27), afirma que “será desenvolvido tomando-se por preocupação a articulação teórico-prático constitutiva desta pro-

posta”. A importância da interdisciplinaridade, bem como do processo de pesquisa e extensão, é ainda exposta na continuação do projeto pedagógico do curso

(...), no princípio da pesquisa e da extensão, como uma atitude cotidiana, que possibilita uma leitura crítica da realidade, a reconstrução de processos de ensino e aprendizagem e questionamentos constantes da realidade em que alunos e professores se encontram inseridos, tendo em vista sua transformação, por meio do trabalho coletivo entre licenciandos/as, professores/as formadores/as, tutores/as e professores/as de diferentes contextos educacionais, sendo balizados pela troca constante de saberes. (UFU, 2020, p. 32).

A legislação sobre a atividade do profissional da Pedagogia estabelece na Resolução CNE/CP n. 01/2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais, ao término de seu artigo 4º, o “apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. De forma a possibilitar uma análise sociopolítica e educativa da realidade apresentada caracterizando a complexidade de instituições escolares e não escolares, basearemos nessa atuação discorrendo sobre a atividade pedagógica nos espaços que não se limitam exclusivamente à escola regular, mas em outros espaços, sendo que neste trabalho definimos o espaço empresarial para oportuno debate.

O objetivo geral é analisar a atuação do pedagogo em diferentes campos de atuação em espaços de educação não escolar, especialmente no campo empresarial, aproveitando nossa experiência em duas grandes empresas públicas brasileira, mas estendendo nossos olhares a duas outras grandes empresas privadas. Os objetivos específicos são: identificar os campos de atuação do pedagogo para além da escola, à luz da legislação vigente; relacionar a atividade pedagógica em espaços empresariais e relatar os limites e as possibilidades da atuação do pedagogo em empresas. Para a execução do presente trabalho, os procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa foram divididos em algumas etapas. Inicialmente, para a compreensão do objeto de pesquisa, efetuou-se um levantamento bibliográfico e leituras acerca da temática proposta, possibilitando leitura crítica da realidade, a reconstrução dos processos de ensino e aprendizagem e seus questionamentos.

Posteriormente, ao promover a articulação teoria-prática durante toda formação do discente, é importante também destacar a realização de pesquisa junto a grandes empresas. Neste momento, em decorrência da pandemia de Covid-19, junto a sites, contudo, em oportunidades futuras, poderá ser realizado pesquisas in locu, em Uberlândia, com a adoção de roteiro de entrevistas, questionários e imagens (fotográfica e multimídia).

DESENVOLVIMENTO

Legislação, problemáticas, a escola como centralidade na formação do pedagogo e sua atuação em espaços não escolares

No senso comum, atribui-se a figura do profissional da Pedagogia estritamente ligada ao ambiente da escola. Ainda que a docência seja a base de sua atuação, o profissional da Pedagogia não está apenas circunscrito às creches, escolas ou faculdades e à educação formal. Existem outras possibilidades, inclusive amparadas em legislação, em especial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Observa-se, em especial, a redação dada ao término do artigo 4º e ao inciso III expres-

tos nas Diretrizes Curriculares Nacionais que legislam sobre o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 01/2006, que definem a finalidade e as aptidões requeridas do profissional desse curso.

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

(...)

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p.2).

Mas em que consiste o trabalho pedagógico nessas outras áreas? Quais os locais considerados espaços não-escolares? O ensino e aprendizagem sempre farão parte do profissional da Pedagogia, quer esteja no espaço formal da escola quer esteja nesses outros locais não-escolares. Estes podem ser observados em empresas, hospitais, movimentos sociais, museus, presídios, ONGs, sindicatos, dentre outros, desde que presente algum projeto com foco educativo.

A constituição da formação do pedagogo confronta-se com polêmicas constituídas ainda no desenvolvimento do curso de Pedagogia e que torna necessário enfrentar os desafios da educação na sociedade contemporânea em seus diferentes contextos apresentados, com seus posicionamentos e problemáticas. Agudo (2020, p. 750) em seu artigo cita que "(...) verificamos uma grande amplitude de formação do profissional da educação, englobando aspectos que ainda constituem alguns conflitos quanto a formação destes profissionais." Ainda discorrendo sobre o assunto, Agudo (2020) faz o resgate histórico da fundação de Escolas Normais após a Revolução Francesa e que ao longo do século XIX, com o processo de urbano-industrialização do continente europeu, aquelas Escolas foram se difundindo com o objetivo de alfabetizar a população, isto é, a educação elementar. O Brasil teve até protagonismo em relação à fundação de sua primeira Escola Normal, no ano de 1835, em Niterói no Rio de Janeiro, numa época em que estava décadas atrás do processo de urbanização e industrialização. Após essa data, vai se criando outras escolas pelas então províncias brasileiras.

A pesquisadora relembra que o contexto brasileiro da criação do curso de Pedagogia,

esteve relacionado ao momento econômico político do país. Formar o professor a partir de concepções mais técnicas de formação foi uma estratégia para formar profissionais atendendo uma demanda com base na racionalidade técnica, de acordo com as necessidades de desenvolvimento econômico então hegemônicas. Apenas nos anos 1960, o pedagogo antes habilitado apenas para o ensino secundário, atuando nos cursos Modalidade Normal em Nível Médio, também teve possibilidade de atuar no ensino primário. (AGUDO, 2020, p. 765).

Após analisar os processos históricos no Brasil republicano, em seus períodos autoritários e democratização, saltamos para a atualidade, na qual, já sob vigência da LDB de 1996, (AGUDO, 2020, p. 757-758) analisando o texto da referida lei, afirma que este

(...) reconhece a importância da formação em nível superior, mas admite a formação também em nível médio, na modalidade Normal. (...) a elaboração de políticas públicas e seus

documentos oficiais, como decretos e pareceres, possui interesses político-ideológicos. (AGUDO, 2020, p. 757-758).

E nessa concepção na formação dos professores nos ensinos iniciais, Agudo continua citando que

a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, expressa de forma ambígua na LDB, fica à mercê de uma espécie de jogo. Deste modo, é lançado, de tempos em tempos, para diferentes direções, aparentemente sem objetivo, regras que mudam procedimentos. (AGUDO, 2020, p. 759).

Deve-se sempre se ater que o Brasil está inserido no sistema capitalista, no qual o Estado é controlado por uma classe economicamente dominante e que impõe sua ideologia, inclusive na formação dos profissionais de educação, como forma de atender a seus interesses produtivos. Constata-se, ainda, a mercantilização da educação, em que o Estado brasileiro torna possível financiamento público junto a Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. E aqui, Agudo (2020, p. 759) vai no cerne da questão ao criticamente afirmar que “travestido de interesse estudantil, possibilitando que as demandas sociais se transformem, na verdade, em demandas de mercado, dos interesses privados, apoiados, cada vez mais, no Estado.”

A autora discorre, também, sobre alguns dilemas relacionados tanto à formação do pedagogo como à compreensão da realidade social

Compreendemos que estas questões da formação dos pedagogos têm relação com modelo, as referências, fundamentos e posicionamento frente a diferentes perspectivas de compreensão da realidade e, por isso, de formação de professores. Consideramos aqui que a principal discussão contemporânea sobre os cursos de graduação em Pedagogia diz respeito a quais áreas do campo educativo estes profissionais estariam habilitados para atuar. Outra questão importante, considerada superada por alguns pesquisadores, é se há sentido em formar o bacharel em Pedagogia e o licenciado em Pedagogia e quais são as implicações disso. (AGUDO, 2020, p. 761).

E ademais, existe a problematização da separação entre bacharelado e licenciatura, dilema este também enfrentado em outros cursos com ambas formações.

Assim, podemos identificar uma concepção que separa a formação do professor profissional e a do cientista em educação e ensino. Ainda hoje, mesmo formando licenciados em Pedagogia –a denominação oficial -, essa discussão sobre formar o professor ou o pesquisador permanece. Consideramos aqui que esse debate se trava sobre um falso dilema: não tem sentido a discussão entre formar professor ou formar pesquisador. Se levarmos em conta que o Ensino Superior tem como função formar profissionais, entendemos que a profissionalização docente envolve também a capacidade de fazer pesquisa em educação. No entanto, essa é uma posição pouco compreendida inclusive por alguns professores da Educação Básica, pois podem entender que estaríamos tentando colocar mais uma tarefa ao professor aumentando sua precarização. (AGUDO, 2020, p. 764).

A história sempre é dinâmica e formada por diversos agentes, que em suas lutas podem resultar em avanços ou retrocessos. O Brasil passou por diferentes situações políticas, que variou desde o autoritarismo civil sob presidência de Getúlio Vargas, curto período democrático, o autoritarismo militar e o retorno aos valores democráticos, especialmente após a promulgação da Carta Magna atual, em 1988. Todos esses embates tiveram significado nas reformas educacionais segundo Freitas (1999, p. 17) tendo “o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação.”

A autora supracitada discorre sobre a docência, bem como da formação do(a) pedagogo(a) num período de domínio político-ideológico do neoliberalismo. Freitas (1999, p. 18) faz a

conexão entre a educação no processo “de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.” Base desse tipo de reforma era o de elevar a “qualidade” da educação, visando não só a formação do profissional e o tempo de instrução, mas também quanto aos livros didáticos e

a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância). À formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para a docência, oferecida em cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica (Torres 1996, p. 165). (FREITAS, 1999, p. 18).

Na segunda metade da última década do século passado, a LDB foi aprovada e dentre suas regulamentações foi criado o curso Normal Superior para atuação na educação infantil e anos iniciais. Freitas, com muita propriedade, critica tal curso cujas

(...) características apontam para a constituição de uma instituição formadora de caráter pós-médio, e não superior. Assim, em vez de se buscar o que há de mais avançado em termos de propostas de organização curricular e experiências em curso nas IES, em particular nos cursos de pedagogia, coloca-se como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação. (FREITAS, 1999, p. 22).

Em 2006, com a instituição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, enfim o curso Normal Superior foi extinto¹ pelo Ministério da Educação.

Em 2019 houve a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2 definindo novas diretrizes para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No bojo das disputas e relações de poder, MARTINEZ, *et al.*, (2021) debatem

No Brasil, após o Golpe de 2016, o campo educacional sofre profundas mudanças, e emerge uma tentativa de desconstrução da valorização simbólica do professor perante a sociedade. As instituições formativas e os professores sofrem perseguições (como vimos com o Projeto “Escola sem Partido”) e passam a ocorrer uma série de medidas que restringem o direito à educação pública e precarizam o trabalho do professor, como o descaso com o financiamento da Educação Básica (FUNDEB); o desinvestimento em estratégias para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); o desmonte de políticas educacionais, como a contrarreforma do Ensino Médio, e a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), caracterizada pelo empobrecimento e pelo esvaziamento curricular, que direciona sua ação a aspectos utilitários e fragmentados sem considerar a totalidade complexa que envolve a ação profissional docente. (MARTINEZ, *et al.*, 2021, p. 116).

As autoras prosseguem afirmando que a presente Resolução passa a restringir a intelectualidade da atividade docente e retirando os professores da centralidade de seu próprio trabalho.

A formação docente só é íntegra quando o professor é formado para refletir sobre a prática, e não somente para aplicar competências estabelecidas. Uma formação com essa base retira o professor do processo de centralidade e afasta a sua intelectualidade, que compele o caráter instrumental e técnico e denota uma redução do trabalho docente. Fica expresso que, mesmo se referindo aos conhecimentos do curso, a base comum é que a norteia, e a metade do curso destina-se para o domínio do que tange à BNCC estritamente em competências e habilidades, contrapondo a importância da amplitude em que permeia a educação. (MARTINEZ, *et al.*, 2021, p. 127-128).

A Resolução nº 02/2019, sobre a perspectiva na formação do docente aos primeiros anos

¹ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

escolares, passa assim a desconsiderar todos movimentos históricos que visavam a uma formação com mais consistência, Martinez, *et al.*, (2021, p. 129) “envergando a educação brasileira para um indistinguível retrocesso que implica na precarização do trabalho docente.” E Martinez, *et al.*, (2021, p. 130), concluirão que se evidencia ainda “que existe um lastro teórico na proposta da resolução, que conduz à centralidade da formação de professores em competências”.

Compreende-se que o principal campo de atuação do profissional da Pedagogia está nas escolas, sendo estas onde se encontra a centralidade de sua formação aliando a prática com a teoria. Isto posto, o discente do curso de Pedagogia deve pensar na finalidade de transformação social que sua formação e ação profissional poderão proporcionar, passar a enxergar além de si próprio e somar conhecimentos, percebendo o mundo no qual está inserido e participando dele com pensamentos e ações que visem o bem comum. Necessita se tornar capaz de ter responsabilidade social através dos conhecimentos que está adquirindo enquanto estudante universitário. Tais ações devem permear suas atividades tanto nas escolas como em outros espaços que requer a adoção de práticas educativas.

Dentre os possíveis campos de atuação do profissional da Pedagogia em espaços não escolares, Alvarez e Rigo (2018, p.8) citam que tal “especialista em atividades pedagógicas atuando em órgãos públicos, privados e públicos não estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de pessoas com deficiência, etc”.

Os autores Alvarez e Rigo (2018), em conformidade com Libâneo (2010), ainda apresentam várias outras possibilidades de atuação em campo não escolar

São os formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas em órgãos empresariais, culturais, de serviços de saúde, de alimentação e outros. Formadores ocasionais, que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas, em órgãos públicos estatais, não estatais e empresas, referentes à transmissão de saberes e técnicas ligadas a outra atividade profissional especializada. Cita supervisores e técnicos que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores em seus locais de trabalho, orientar estagiários etc. Nessa categoria estão trabalhadores sociais, monitores e instrutores, bem como profissionais das mais diversas áreas nas quais ocorre algum tipo de atividade pedagógica, tais como: administradores de pessoal, redatores de jornais e revistas, comunicadores sociais e apresentadores de programas de rádio e TV, criadores de programas de TV, de vídeos educativos, de jogos e brinquedos, elaboradores de guias urbanos e turísticos, mapas, folhetos informativos, agentes de difusão cultural e científica etc. (ALVAREZ e RIGO, 2018, p. 8).

Todas essas atividades acima relatadas apresentam não apenas um vasto campo de atuação, como também a multidimensionalidade e interdisciplinaridade que o profissional está envolvido na prática educativa.

Em todos os ambientes o pedagogo atua para além de técnicas escolares ensinadas na graduação. Com base em seus conhecimentos teóricos e práticos, o pedagogo deve agregar suas experiências à de outros profissionais, para que, então, em seu desempenho na gestão de pessoas e coordenação de equipe propicie o desenvolvimento e a superação. (ALVAREZ e RIGO, 2018, p. 7).

A atuação do profissional da Pedagogia em outros espaços que não a escola ainda carece de reconhecimento, inclusive nos próprios cursos formadores, nos quais há poucas ofertas de disciplinas, bem como de estágios que envolvam os espaços não escolares. Outra dificuldade está na própria constituição identitária do profissional em atuação em outras áreas que não a

escola tradicional. Segue-se agora algumas reflexões sobre experiência de atuação do(a) pedagogo(a) num espaço não escolar.

Após expostos os vários campos de atuação possíveis ao profissional da Pedagogia, elencamos aqui empresas que têm constituídas universidades corporativas, nas quais o treinamento, o ensino e aprendizagem fazem parte da ação educativa, para agregar mais valores aos trabalhadores envolvidos bem como de melhoria nas práticas de gestão. E sabendo-se que a finalidade de uma empresa é o lucro, também deve ser expressa em melhores resultados com o desenvolvimento profissional.

Reflexões sobre experiência do(a) pedagogo(a) no espaço não escolar atuando em empresas

Buscaremos apresentar algumas reflexões quanto ao processo de aprendizagem e ao papel do Pedagogo Empresarial. Do Nascimento (2019, p. 71) discorre que “O objetivo do aprendizado é desenvolver, aperfeiçoar e difundir conhecimento que torne a corporação e seus colaboradores um diferencial no mercado concorrencial, um currículo humanizado facilita a adesão dos envolvidos.” Ele ainda ressalta a importância do profissional da Pedagogia no processo de aprendizagem, no qual deve adotar

(...) o tecnicismo, o empirismo e o teórico para que os profissionais se desenvolvam para atender as novas demandas de mercado. Assim, a necessidade do pedagogo é indiscutível para o sucesso empresarial. Ingredientes este que se consegue através do pedagogo empresarial. (DO NASCIMENTO, 2019, p. 72).

Ainda que delimitado geograficamente ao município de Uberlândia, apresentamos a seguir quatro espaços empresariais com constituições diversas. A saber, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, empresa pública com controle total do Estado brasileiro; Banco do Brasil S.A. cujo controlador acionário é a União, mas trata-se de uma empresa pública de economia mista, ou seja, muito semelhante a bancos privados, inclusive com atuação internacional; Grupo ALGAR, empresa 100% de capital privado com sede em Uberlândia; e, por fim, Uberlândia Refrescos, subsidiária da The Coca-Cola Company, uma das maiores transnacionais globais.

A Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos tem sua origem ainda no século XVII e conta, atualmente, com cerca de 105 mil empregados. Sendo uma empresa de comunicação, que inexoravelmente deve-se envolver com a educação, detém entre seus valores e que podemos destacar: a integridade, a adaptabilidade e o respeito às pessoas e a aprendizagem contínua. E na área da educação, os Correios possuem, além da Universidade Corporativa dos Correios, Centros Culturais nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, Espaços Culturais em Porto Alegre e Niterói e inclusive um museu em Brasília, o Museu Postal e Telegráfico (MPT).

Sobre a relevância de um tema ainda não muito explorado, o do pedagogo empresarial, De Castro e Henriques (2018) testemunham que seu

(...) interesse pelo estudo na área da pedagogia, seu campo de aplicação e sua importância vem de longa data, a princípio, por curiosidade, devido a formação acadêmica de Professor e posteriormente, essa se transformou em desejo por entender mais especificamente o papel desse profissional dentro da empresa, adquirindo relevância pessoal, tendo em vista a atividade que exerce desde 2007, Instrutora Regional da ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, Vitória/ES. O tema é pouco explorado pela ciência, fazendo com que sua bibliografia seja escassa, apesar da importância do assunto, revelando aqui a relevância científica do estudo, pois se consta a inexistência de propostas de cunho

pedagógico na empresa, objeto da pesquisa. (DE CASTRO e HENRIQUES, 2018, p. 4).

Mais adiante eles citam que

o estudo teve como premissa a realização de um estudo sobre a importância dos pedagogos na ECT, por entender que a sua formação o habilita a desenvolver projetos educacionais e acompanhá-los com o propósito da busca ao autodesenvolvimento, por meio da educação continuada, possibilitando a mudança de cultura dos cenários mercadológicos, o perfil e atitudes profissionais, não porque a empresa almeja, mas por ser a consequência do ato educativo. É nesse sentido que o eixo educacional, nas organizações, deve ser explorado. (DE CASTRO e HENRIQUES, 2018, p. 8).

Com experiência laboral nos Correios entre os anos de 1999 e 2000 e, posteriormente de 2001 a 2016, vivenciamos a evolução, nem sempre positiva, das práticas educativas voltadas para o trabalho. Nos primeiros anos, dada a pouca difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), realizamos alguns cursos em Belo Horizonte e outros na sede Regional em Uberlândia. Eram voltados para treinamento e aprendizagem de vários assuntos relacionados ao universo empresarial, mas geralmente, de forma bem concisa, sem verificação consistente de proficiência, apesar de, na maioria das vezes, o assunto ser cobrado e utilizado no ambiente de trabalho.

Mais recentemente, os cursos eram adotados no próprio local de serviço nas agências, de forma on-line, com plataforma bem ampla e variada, mas se tornavam muitas vezes um simples cumprimento de tabela, com pouco aproveitamento das práticas pedagógicas, já que eram simplesmente transmitidos por algum gestor e não um educador corporativo. Nunca presenciamos alguém formado em Pedagogia nessas práticas educativas. Além disso, horas de treinamento eram requeridas dos funcionários, mas não havia espaço certo e nem tempo apropriado para a realização dessas atividades, pois não era foco da empresa. O foco estava no lucro e na produtividade, e o empregado não podia se dedicar com pleno aproveitamento aos estudos e treinamentos exigidos.

Sendo um de nós funcionário do Banco do Brasil desde 2000, queremos referenciá-lo aqui como uma instituição financeira, fundada em 1808, e que conta atualmente com pouco mais de 91 mil funcionários, sendo que no final de 2020 atuava com² "(...) 49,2 mil pontos de atendimento entre rede própria, compartilhada e correspondentes, presente em 94,8% dos municípios brasileiros." Dentre seus valores destacam-se a inovação, que é apresentada como cultivar uma cultura de inovação em que são agentes da transformação, a confiabilidade com a qual se comprometem com a transparência e a solidez de suas ações e um espírito público pelo qual se considera o interesse coletivo na tomada de nossas decisões. Norteiam tais valores o potencial humano e capacidade para realizar e contribuir na evolução da sociedade e a sustentabilidade, que se assumem como protagonistas da disseminação e da viabilização de um estilo de vida baseado nos princípios de sustentabilidade. Na área educacional e cultural da empresa, existem: a Universidade Corporativa Banco do Brasil (UNIBB), Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) em quatro capitais além da Fundação Banco do Brasil (FBB).

No estudo de caso defendido em sua tese de doutorado, De Sousa Vianna (2019, p. 90) afirma que dentre as ações educativas no Banco do Brasil, "Um marco da sistematização da educação no BB foi a criação do Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal – DESED –, em 1965." E que, desde então, o Banco investiu em desenvolvimento de seus instrutores com

² *Análise do Desempenho 4º Trimestre/2020. P. 86* <https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/5760dff3-15e1-4962-9e81-322a0b3d0bbd/c78c6457-1a7c-7d0c-1cbd-48bdc775cde4?origin=1> . Acesso em: 11 dez. 2021.

cursos externos adquiridos junto a universidades e a encontros cujo foco

(...) das formações era em didática e metodologias do ensino. Foram introduzidas técnicas de trabalho em grupo, dinâmica de grupo e estudos de caso. Constavam também atividades de avaliação e de aprimoramento das técnicas utilizadas nos treinamentos. Havia a preocupação com a uniformização da prática de ensino. Esses aspectos são expressões gramaticais de valor da lógica Corporativa: padronização, otimização, ferramentas, métodos. (DE SOUSA VIANNA, 2019, p. 99).

Mesmo sendo uma Instituição Financeira sob controle do governo e, assim, sensível às diferentes políticas adotadas desde 1965, o processo de aprendizagem vem se modernizando com uso inovador de tecnologias e na busca de constantes treinamentos. De Souza Viana (2019) apresenta algumas constatações e números sobre a educação no Banco do Brasil

A descentralização da prática educativa iniciada nas fases anteriores é sedimentada por meio da ampliação da estrutura da Rede GEPES e da diversificação dos canais e das mídias pelas quais as soluções educacionais são disponibilizadas. Em 2017, são 26 unidades regionais de gestão de pessoas com 117 salas de aula, 19 auditórios e 33 laboratórios de informática. Os treinamentos são ministrados por 2.156 educadores corporativos (DE SOUSA VIANNA, 2019, p. 178).

Os cursos presenciais acontecem eventualmente em capitais ou cidades sede de suas superintendências, como em Uberlândia. Atualmente, ainda sob impacto da Pandemia do Covid-19, as práticas de aprendizagem estão restritas a cursos on-line, pela plataforma UNIBB e a parceria da ALURA³, empresa voltada ao ensino de Tecnologia da Informação, buscando a requalificação profissional na transformação digital.

A holding⁴ Algar, possui cerca de 20 mil associados (colaboradores), distribuídos nas empresas Algar Tech, Algar Telecom, Algar Farming e Aviva. Fundada em 1930 na cidade de Uberlândia, atua no ramo das telecomunicações, setores de turismo, serviços e agronegócios, com presença em todo território nacional e na América Latina. Dentre os valores do Grupo Algar, apresentam-se desenvolver e reconhecer talentos e o compromisso com a sustentabilidade. Tais ações são corroboradas com a atuação educativa da sua universidade corporativa, a UniAlgar e o Instituto Algar.

Sobre a UniAlgar, Alves (2017), em sua dissertação profissional, apresenta que se trata de uma

Referência nacional em Universidade Corporativa e maior situada no Triângulo Mineiro, local onde se desenvolve este Mestrado Profissional, se diferenciando das universidades tradicionais por construir programas tendo como premissa básica os resultados de negócios que precisam ser alcançados e provocar as mudanças necessárias nos negócios e, principalmente por ser uma das referências no desenvolvimento de 55 gestores que fortalece constantemente a prática de educação por meio de projetos práticos e reais que é o grande objetivo da pesquisadora que também atua com o Desenvolvimento de lideranças desta Universidade Corporativa. (ALVES, 2017, p. 54 e 55).

A colaboradora pesquisadora destaca dentre suas considerações que

Há cada vez mais a necessidade de criar novas maneiras de desenvolver as pessoas e estimulá-las ao seu melhor potencial. Isto se torna necessário em função do cenário cada vez mais turbulento e com rápidas mudanças, onde os profissionais precisam estar preparados com conhecimentos sólidos para este novo ambiente. (ALVES, 2017, p. 84).

³ Parceria da ALURA, empresa de ensino presencial de tecnologia com o Banco do Brasil. Disponível em <https://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial/imprensa/n/64353/bb-impulsiona-a-requalificacao-para-transformacao-digital#/>. Acesso em 11 dez. 2021.

⁴ "Holding é uma sociedade gestora matriz de participações sociais, que exerce controle ou "segura" outras empresas. A expressão vem do verbo inglês "to hold" que, na tradução livre, significa segurar. Esse modelo de empresa é cada vez mais comum no Brasil e já existem no país uma grande variedade desse tipo de companhia.". Reis, Tiago. 2018. Disponível em: <https://www.suno.com.br/artigos/o-que-e-uma-holding/>. Acessada em: 11 de dezembro de 2021.

O Grupo ALGAR costuma ser a porta de entrada para o primeiro emprego de muitos jovens em Uberlândia, com a atuação sob treinamentos em Call Centers e com o aproveitamento e retenção de talentos que se vão destacando frente às oportunidades criadas junto a aprendizagem nos diversos cursos adotados pela UniAlgar e, certamente, pelo desempenho de tais trabalhadores.

A subsidiária da The Coca-Cola Company, Uberlândia Refrescos, com seus quase 1400 colaboradores, teve seu início em 1971, ainda como depósito da franquia Coca-Cola, se transformando em fábrica em 1976, sendo, até o momento, a única indústria Coca-Cola no interior de Minas Gerais. Sua atuação não se limita aos produtos refrigerantes, sendo a Coca-Cola o carro chefe, tendo ainda a Fanta, Kwat, Sprite, Schweppes e o Guaraná Jesus, mas também com as cervejas Skol, Bavária e Sol e produtos de hidratação, nutrição e energia como sucos, águas e energéticos.

Dentre seus valores se apresenta o profissionalismo, no qual há a orientação das ações e decisões em benefício da sustentabilidade do negócio, atuando com responsabilidade e respondendo pelos seus atos e o respeito a normas e procedimentos internos, reconhecendo e aceitando as diferenças e tratando as pessoas com educação e cordialidade. Na área educativa, a empresa não possui uma universidade corporativa propriamente dita, mas conta com diversos projetos citados em seu site⁵, pelo qual escolhemos alguns mais ligados à educação ou conscientização ambiental:

Reciclou Ganhou: Parceria que Uberlândia Refrescos promove com instituições e cooperativas de reciclagem, incentivando crianças a construir consciência ambiental, a partir da reciclagem e de palestras que visam a preservação ambiental. Para engajá-las, a Uberlândia Refrescos promove uma competição entre escolas, por meio da qual as instituições que apresentam maior volume de materiais recebem prêmios pela empresa.

Limpeza de rios e praias: realiza mutirões, entre os colaboradores e parceiros, de remoção de resíduos presentes nas margens dos rios.

Antenado: Informação nunca é demais. Participando das palestras e treinamentos oferecidos pelo Antenado, os colaboradores recebem dicas de como cuidar da saúde e ainda podem ajudar outras pessoas repassando seu conhecimento.

Geladoteca: Por meio desse projeto geladeiras em desuso foram transformadas em bibliotecas, proporcionando possibilidades infinitas de acesso ao conhecimento e experiências. Os colaboradores também podem contribuir, disponibilizando livros para que outros possam vivenciar estas experiências.

Coletivo Jovem Coca-Cola: programa realizado pelo Instituto Coca-Cola Brasil que tem como objetivo inspirar e empoderar jovens de 16 a 25 anos, moradores de comunidades urbanas de baixa renda, por meio da capacitação e desenvolvimento profissional, valorização da autoestima e conexão com novas oportunidades de geração de renda. O programa tem como causa principal a empregabilidade e entende que o processo de desenvolvimento profissional dos jovens vai além da vaga de emprego. Por isso, sua metodologia trabalha com uma abordagem que incentiva o protagonismo e a liderança, fortalecendo a autoestima dos participantes. Os jovens são estimulados a realizar projetos práticos nas comunidades onde vivem em temas como marketing, vendas, comunicação e produção de eventos. Além de conteúdos teóricos, práticos e lúdicos, o programa também possui uma plataforma virtual de aprendizagem, que pode ser acessada dentro ou fora das salas do Coletivo. Ao final do curso, os jovens são conectados com oportunidades de emprego, e aqueles que tenham outros objetivos profissionais, como empreender e continuar os estudos, são direcionados para parceiros que tenham expertise nesses temas. As parcerias do programa com ONGs locais e uma rede de mais de 250 empresas empregadoras espalhadas por todo o país são primordiais para que os resultados sejam alcançados. Desde o início de sua implementação, o Coletivo Jovem já impactou mais de 219 mil jovens em 75

⁵ *Projetos da Uberlândia Refrescos Ltda. (URLA) <https://www.cocacolauberlandia.com.br/projetos/>*

comunidades brasileiras espalhadas em 14 estados + DF. Desses, mais de 60 mil tiveram acesso ao mercado de trabalho. (UBERLÂNDIA REFRESCOS, 2021).

Além das informações contidas em seu site, achamos pertinente um Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Agrárias relatando a dificuldade de acesso aos registros de educação ambiental da Uberlândia Refrescos. Lopes (2019), após compilar em uma tabela com onze empresas, afirma que

As duas⁶ empresas que obtiveram o nível difícil, quanto a acessibilidade de registros sobre EA, foram a Coca-Cola (Uberlândia Refrescos), que não divulga em seu endereço eletrônico voltado a empresa de Uberlândia, e redireciona para o endereço eletrônico da CocaCola, tendo que procurar neste os registros sobre a EA realizados pela empresa. (LOPES, 2019, p.21).

Assim posto, não foi possível constatar se existe algum pedagogo empresarial em atividade junto a subsidiária da Coca-Cola em Uberlândia. Ou ainda, como se dá o processo de ensino e aprendizagem envolvidos nos diversos projetos de capacitação ou de sustentabilidade ambiental dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que os objetivos foram cumpridos na medida do apresentado ao presente estudo, no qual analisamos a atuação do(a) pedagogo(a) nos diferentes campos de atuação em espaços não escolares, em especial o apresentado sobre quatro grandes empresas. Também foi cumprido os objetivos de identificar a legislação pertinente a tal atuação, relacionando a atividade pedagógica nos espaços empresariais bem como as possibilidades, ainda que limitadas, da atuação educativa nos espaços empresariais.

Assim, pudemos efetuar algumas reflexões críticas sobre os limites e as possibilidades da atuação do(a) pedagogo(a) em espaços de educação não escolar. Entendemos que ao analisar quatro empresas diferentes em suas constituições e objetivos, todas adotam em algum grau processos educativos, tendo a aprendizagem como foco junto aos seus trabalhadores e estendendo à sociedade. Certamente que tais práticas estão sempre aliadas ao marketing social e na busca incessante de se apresentarem como amigas da sociedade de forma a maximizar seus lucros, independente se são empresas estatais, de economia mista, capital privado nacional ou franquia de transnacional.

Mesmo que ambos possuamos licenciaturas, tivemos dificuldades para a realização da pesquisa. A temática é por demais abrangente para a apresentação num tempo relativamente exíguo. O tema, justamente por ser muito oportuno, possui diversos materiais de pesquisa e, para quem está iniciando um curso em sistema EaD, fica um tanto atordoado para executar a pesquisa. Ainda por se tratar sobre a atuação profissional nos campos não escolares, é extremamente salutar que haja a praticidade de visita aos locais, com entrevistas e questionários, algo não possível neste momento, devido a pandemia que se prolonga há quase dois anos.

A legislação permite a atuação de pedagogos(as) para além da exclusividade da escola e inclusive existe um movimento de diferentes grupos que defendem sua atuação em espaços não escolares. Vimos várias ações e projetos de empresas que teoricamente adotam discursos parecidos sobre a educação, a aprendizagem, diversidade cultural e sustentabilidade ambiental.

6 A outra empresa relatada no TCC de difícil acesso aos dados foi a Sousa Cruz.

Contudo, não foi possível detectar se existem pedagogos(as) atuando nesses espaços, inclusive como nome de “universidades corporativas”, bem como dos limites da atuação dos mesmos.

Em nossa própria experiência ao longo de anos, enquanto funcionários dos Correios e do Banco do Brasil, sequer presenciamos algum profissional da Pedagogia atuando nos cursos ou treinamentos realizados. Os educadores corporativos possuem graduações e pós-graduações, mas poucos em licenciatura e dificilmente se encontra algum pedagogo. Comumente se observa bons palestrantes com técnicas de apresentação ou coaches.

Ainda que realizamos algumas pesquisas bibliográficas e a busca por pesquisas documentais nos sites oficiais das empresas, consideramos pertinente a continuidade desta pesquisa de forma a maiores questionamentos diante à problematização da atuação educativa e as práticas de seus profissionais junto às empresas pesquisadas.

REFERÊNCIAS

AGUDO, M. de M. O Curso de pedagogia, sua constituição e os desafios para pensar sua identidade profissional. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.20396/rfe.v12i2.8659013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659013> . Acesso em: 5 dez. 2021.

ALGAR. 2021. Disponível em: <https://institutoalgar.org.br/>. Acesso em 11 dez. 2021.

ALGAR. 2021. Disponível em: <https://www.algar.com.br/quem-somos/>. Acesso em 11 dez. 2021.

ALVAREZ, A.; RIGO, M. Pedagogia em ação: o papel do pedagogo e suas diversas atuações. *Boletim Técnico do Senac*, v. 44, n. 2, 20 ago. 2018. Disponível em <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/694/579> . Acesso em 04 dez. 2021.

ALVES, Marisa Aparecida Severino. Desenvolvimento de gestores: treinamentos experienciais como caminho para o desenvolvimento de competências. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19621>. Acesso em 11 dez. 2021.

BANCO DO BRASIL. 2021. Disponível em: <https://www.bb.com.br/docs/pub/siteEsp/ri/pt/dce/dwn/Codigoetica.pdf>. Acesso em 11 dez. 2021.

BANCO DO BRASIL. 2021. Disponível em: https://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial/imprensa/n/64353/bb-impulsiona-a-requalificacao-para-transformacao-digital#/. Acesso em 11 dez. 2021.

BANCO DO BRASIL. 2021. Disponível em: https://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial/sobre-nos#/. Acesso em 11 dez. 2021.

BANCO DO BRASIL. Análise do Desempenho 4º Trimestre/2020. 2021. Disponível em: <https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/5760dff3-15e1-4962-9e81-322a0b3d0bbd/c78c6457-1a7c-7d0c-1cbd-48bdc775cde4?origin=1> . Acesso em 11 dez. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 04 dez. 2021.

COCA COLA UBERLÂNDIA. 2021. Disponível em: <https://www.cocacolauberlandia.com.br/empresa/#valores>. Acesso em 11 dez. 2021.

COCA COLA UBERLÂNDIA. 2021. Disponível em: <https://www.cocacolauberlandia.com.br/projetos/>. Acesso em 11 dez. 2021.

CORREIOS. 2021. Disponível em: <https://www.correios.com.br/aceso-a-informacao/institucional/identidade-corporativa>. Acesso em 11 dez. 2021.

DE CASTRO, Rosana Mathias Rufino Fraga; HENRIQUES, Maria de Fátima Andrade Costa. O papel do pedagogo empresarial em uma empresa que aprende: correios. *Conhecimento em Destaque*, v. 2, n. 4, 2018.

DE SOUSA VIANNA, Patrícia. A dinâmica das lógicas institucionais na prática educativa: um estudo de caso no Banco do Brasil-1965 a 2018. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/31390>. Acesso em: 11 dez. 2021.

DO NASCIMENTO, Carlos Alexandre. UNIVERSIDADE CORPORATIVA: TÉCNICAS E ABORDAGENS PARA A CONSTRUÇÃO NO UNIVERSO CORPORATIVO BRASILEIRO. *Revista Saberes Docentes*, v. 4, n. 7, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, v. 20, p. 17-43, 1999.

LOPES, Felipe Aguiar. Educação ambiental nas empresas: um olhar para a divulgação digital. 2019. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28047>. Acesso em 11 dez. 2021.

MARTINEZ, F. W. M.; VIDAL, N. C.; SILVA, A. M. DA. Reflexões sobre os impactos da Resolução no 02/2019 na Formação Inicial Docente. *Revista Ensin@ UFMS*, v. 2, n. 6, p. 115-132, 6 dez. 2021.

REIS, Tiago. O que é uma holding? Entenda como atua esse tipo de empresa. 2018. Disponível em: <https://www.sun0.com.br/artigos/o-que-e-uma-holding/>. Acesso em 11 dez. 2021.

UBERLÂNDIA, Universidade Federal. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA/GRAU LICENCIATURA/MODALIDADE A DISTÂNCIA. 2020. FAGED. Universidade Federal de Uberlândia.

As concepções martianas sobre educação: uma pedagogia decolonial?

Martian conceptions about education: a decolonial pedagogy?

Amélia Cardoso de Almeida

*Doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás-UFG,
Goiânia-GO, Brasil*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.25

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar as concepções martianas sobre a educação, como elemento de luta contra o colonialismo espanhol e as ações neocolonialistas dos Estados Unidos em relação a América Hispânica. A partir da análise das concepções educacionais de José Martí (1853-1895), pretende-se discutir sobre as possibilidades ou não de vislumbrar as concepções educacionais martianas como uma proposta de ensino que atualmente, a luz da crítica decolonial latino-americana, podemos considerar como um ensino que buscava transcender e questionar o colonialismo e a colonialidade, resultando em uma pedagogia decolonial.

Palavras-chave: educação. José Martí. decolonialidade. América Hispânica.

ABSTRACT

This text aims to analyze Martian conceptions of education as an element in the struggle against Spanish colonialism and the neo-colonial actions of the United States in relation to Hispanic America. From the analysis of the educational concepts of José Martí (1853- 1895), we intend to discuss the possibilities or not of envisioning Martian educational concepts as a teaching proposal that currently, in the light of Latin American decolonial criticism, we can consider as a teaching that sought to transcend and question colonialism and coloniality, resulting in a decolonial pedagogy.

Keywords: education. José Martí. decoloniality. Hispanic America.

INTRODUÇÃO

José Martí(1853-1895), foi um intelectual cubano da segunda metade do século XIX. Filho de pais espanhóis, sua mãe Leonor Antonia de la Concepción Micaela Pérez y Cabrera, nasceu no ano de 1828 em Santa Cruz de Tenerife, nas Ilhas Canárias e faleceu no ano de 1907 na cidade de Havana. Seu pai Mariano de los Santos Martí y Navarro, nasceu no ano de 1815 em Valência, na Espanha e faleceu no ano de 1887 em La Habana. Do matrimônio entre eles nasceram sete filhas e um filho, José Martí.

Como a família de Martí era de origem pobre, só conseguiu continuar seus estudos, graças ao seu bom desempenho enquanto estudante. Não passou despercebido aos olhos do mestre cubano Rafael María de Mendive (1821- 1886) que foi diretor e professor na escola onde Martí estudava. Como professor pode vislumbrar as grandes qualidades do então jovem José Martí, que o considerou como um pai e mentor teórico. Mendive, além de professor, era um poeta e um cidadão que não se acomodava diante do colonialismo espanhol em Cuba. Conseguiu autorização junto ao pai de Martí para custear seus estudos e passou a ser o responsável pela formação do novo intelectual que se formava cada vez mais consciente de seu verdadeiro papel como pensador e cidadão de uma colônia espanhola em luta para se tornar independente.

Martí morreu aos 42 anos de idade, mas conseguiu deixar uma vasta obra, composta por textos jornalísticos, poemas, ensaios, resenhas, correspondências oficiais e pessoais, artigos sobre os mais variados temas para serem publicados em revistas, periódicos, discursos, entre outros. Seus escritos foram reunidos e publicados no ano de 1975, como as Obras completas de José Martí, que está dividida em 27 tomos.

Para o educador, filósofo e teólogo brasileiro, Danilo Romeu Streck, a vida itinerante de Martí também o fato de que sempre há uma faceta nova a ser descoberta sobre a vida de José Martí. Sobre a obra de José Martí, o referido autor destaca que seu pensamento e seus escritos estão profundamente arraigados em Cuba, mas também tem uma inegável universalidade. Universalidade que pode ser entendida como a radicalidade do pensamento martiano, não no sentido de ser intolerante, mas no sentido de procurar ir à raiz das condições e situações que investigava. Nesse sentido, conseguiu abranger diversos campos de conhecimento, como o político, o teológico, o jornalístico, o literário, o filosófico e o pedagógico (STRECK, 2008).

No que se refere as suas concepções educacionais, Martí enfatizou suas ideias sobre educação principalmente no artigo intitulado “Professores Ambulantes”(1884), na Revista “La-Edad De Oro”(1889) e no ensaio político “Nuestra América” (1891). A partir da leitura de tais escritos, podemos inferir que José Martí defendia que a educação deveria ser instrumento de resistência ao colonialismo espanhol e as intenções neocolonialistas dos Estados Unidos em relação aos outros países da América. Assim sendo, pretende-se a partir da análise sobre o pensamento educacional de Martí, identificar se tais concepções educacionais, podem ser consideradas como uma pedagogia decolonial, com um ensino que busque questionar o colonialismo e a colonialidade ainda vigentes.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o colonialismo diz respeito a dominação, exploração, controle político, cultural e econômico que uma população determinada exerce em relação a outra. A colonialidade está vinculada ao colonialismo, mas é um conceito distinto e mais duradouro que o colonialismo, pois o colonialismo chegou ao fim com as independências políticas e jurídicas dos povos colonizados, mas muitas práticas políticas, culturais, econômica e sociais dos povos outrora submetidos ao colonialismo ainda estão vinculados as heranças coloniais. Ou seja, atualmente ainda podemos perceber que muitas heranças coloniais se fazem presente através do racismo, da intolerância religiosa, da intolerância em relação aos povos indígenas, da desigualdade de gênero, entre outras práticas (QUIJANO, 2010).

Nesse sentido, as propostas educacionais de Martí, em um primeiro momento tinha como base a realidade de Cuba, sua pátria, que no contexto que Martí defende suas ideias ainda era colônia da Espanha. E depois, a partir de suas vivências em outros países da América, suas propostas educacionais foram direcionadas também aos outros países da América Espanhola que já eram do ponto de vista político e jurídico independentes. Países que Martí se referiu a eles como os países da “Nuestra América”. Martí defendia a tese de que a colônia continuou vivendo nas novas repúblicas que se formaram a partir das independências políticas e jurídicas, devido à importação excessiva de ideias europeias e estadunidenses (MARTÍ, 2011). E sendo assim, para Martí, o principal meio para que a “Nuestra América” caminhasse rumo a construção de sua própria história seria através de um ensino que estivesse em sintonia com sua realidade social, econômica, política e cultural.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Diante do exposto acima, nossos objetivos são: identificar as ideias educacionais de José Martí, entender a luz dos intelectuais latino-americanos Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel e Walter Mignolo o que é uma pedagogia decolonial e por fim discutir sobre a possibilidade ou não do pensamento educacional de Martí poder ser considerado como uma pedagogia decolonial.

Com o objetivo de alcançarmos nossos objetivos será feito uma breve investigação sobre o contexto político e social de formação profissional e intelectual de José Martí. Depois abordaremos sobre o pensamento educacional de Martí. E por fim, a luz de intelectuais como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel e Walter Mignolo, buscaremos entender o que é uma pedagogia decolonial. E a partir de então, tentaremos responder a pergunta orientadora do presente texto: se as concepções educacionais de José Martí podem ser consideradas como uma pedagogia decolonial?

Contexto político e social de formação profissional e intelectual de José Martí

Entre as diversas profissões que Martí exerceu, destacam-se: foi escritor, jornalista, diplomata, professor, entre outras funções que desempenhou ao longo de sua vida. Ainda criança, por influência de Mendive começou a se envolver com as causas políticas e culturais do povo cubano, ainda submetidos ao colonialismo espanhol. Podemos dizer que a formação que Martí recebeu de Mendive foi fundamental para que ele se transformasse em um intelectual comprometido a pensar a história da América Hispânica a partir de um novo olhar, o olhar na perspectiva do colonizado. Quando Martí tinha 15 anos de idade, no ano de 1868 inicia-se a Guerra dos Dez Anos.

A Guerra dos Dez Anos foi à guerra cubana contra a Espanha, que se iniciou em 1868 e se prolongou até 1878. Esse período de revolução é também conhecido como a Grande Guerra ou ainda a Revolução de Yara. Nessa pesquisa, chamaremos o conflito de Guerra dos Dez Anos, como é chamado por Lemos; Barros (1994) e Roberto Fernandez Retamar (1983). Foi liderada pela burguesia açucareira e contou com a participação maciça de escravizados. Nela destacaram-se três personagens: Máximo Gómez, Antonio Maceo Y Grajales, um cubano de origem popular, e o pensador José Martí, que se envolveu na Guerra com 15 anos, quase 16. As principais reivindicações do movimento era a abolição do trabalho escravo e o fim do colonialismo espanhol em Cuba (RETAMAR, 1983).

Foi nesta guerra o início da atuação de Martí como defensor de sua pátria. Publicou clandestinamente alguns escritos, como o poema “Abdala” (1869) que narra a história de um jovem que mesmo alertado pela sua mãe sobre os perigos de sair de casa para lutar em uma guerra em defesa de sua pátria, morreu lutando por sua pátria. Em Abdala (1869), o então jovem José Martí demonstra que, a exemplo do jovem personagem de seu poema, ele também se via como personagem dessa trama, pois o contexto social, político e cultural em que vivia, ou seja, sob o domínio do colonialismo espanhol, se assemelhava à história narrada no poema.

Devido a um incidente, ocorrido já no segundo ano da Guerra dos Dez Anos, quando alguns espanhóis encontraram uma carta na qual Martí acusava um dos colegas de estudo de apostasia por ter-se aliado ao exército espanhol. Martí foi preso, julgado no dia 4 de março de

1870 e condenado a seis anos de prisão e a trabalhos forçados em uma pedreira; depois de um ano, conseguiu, através de seu pai, devido ao agravamento de alguns problemas de saúde, ser enviado para a ilha de Pinos e depois deportado para a Espanha, onde viveu por cerca de três anos (RETAMAR, 1983).

Na Espanha, continuou os estudos e obteve o título de licenciado em letras, filosofia e Direito Civil nas Universidades de Madri e Saragoça. Para garantir seu sustento, ministrou aulas de literatura e espanhol. Após essa temporada de exílio na Espanha, iniciou suas andanças, percorrendo quase toda a América Hispânica. Viveu no México nos últimos meses do ano de 1874. Lá conheceu sua esposa, uma cubana de nome Carmén Zayas Bazán. Ficaram casados entre os anos de 1877 e 1891, quando o casamento foi desfeito definitivamente. No México terminou sua formação como jornalista. Interessou-se pela causa operária e colaborava em um revista chamada “Revista Universal” utilizando o pseudônimo Orestes. Segundo Retamar (1983), Martí abandonou o México no ano de 1876 devido ao golpe de Estado de Porfírio Díaz. Por ser contrário aos desmandos políticos em qualquer lugar do mundo, também deixou a Venezuela e a Guatemala, países onde viveu, após deixar o México até o ano de 1881 (RETAMAR, 1983).

Segundo Retamar (1983), entre os anos de 1875 e 1881, Martí morou na Guatemala e na Venezuela, além de algumas estadias na Espanha e em Nova York. Na Guatemala, foi professor de literatura em uma escola chamada Escola Normal Central, também ensinou literatura alemã, francesa, inglesa e italiana na Universidade Nacional da Guatemala. Também ministrou aulas voluntárias na Academia para chicas da

América Central. Mesmo obtendo sucesso com suas aulas, Martí renunciou a seu cargo de professor na Guatemala e regressou a Cuba. A renúncia ao cargo de professor se deu em solidariedade a um amigo que teria sido demitido pelo presidente autoritário Justo Rufino Barrios, ao que tudo indica por perseguição política.

Com o fim da Guerra dos Dez Anos devido ao Pacto Zanjón (Acordo entre dirigentes espanhóis e alguns combatentes para que a Guerra dos Dez Anos chegasse ao fim), Martí pode regressar a Cuba (já havia voltado a Cuba em outra ocasião, no ano de 1877, usando seu segundo nome: Julián Pérez). Lá conseguiu uma permissão temporária para ensinar em um colégio de educação primária e secundária, era o Colégio Hernández e Plasencia em La Habana. Simultaneamente ao trabalho como professor em La Habana, também trabalhava em um escritório de advocacia e depois de um ano teve sua permissão para ensinar revogada. Foi deportado novamente para a Espanha no ano de 1879 devido as suas atividades contrárias ao colonialismo espanhol. Da Espanha, Martí passa por Nova York no ano de 1880, pela Venezuela em 1881 e depois novamente vai para Nova York (RETAMAR, 1983).

Na Venezuela, no ano de 1881 ministrou aulas de línguas e literatura francesa no Colégio de Santa Maria. Foi uma experiência curta, pois logo o presidente da Venezuela, Antonio Guzmán Blanco que não concordava com a paixão com que José Martí defendia as ideias relacionadas à liberdade durante suas aulas, o demitiu do Colégio. Nesse mesmo ano foi morar em Nova York, lugar que havia conhecido no ano de 1880. Durante os anos que viveu em Nova York entre 1881 a 1895, fez rápidas visitas ao Haiti, a Jamaica, São Domingos, Panamá, Costa Rica e México.

Quando conheceu pela primeira vez os Estados Unidos, especialmente Nova York nos

anos de 1880, se sentiu deslumbrado pelo país. Todavia, à medida que o conheceu melhor e percebeu a fragilidade do discurso estadunidense e as suas mazelas sociais, Martí se tornou um grande oponente de suas ideologias imperialistas. Assim diz Martí em carta escrita do Acampamento de Dos Rios, em 1895, ao amigo Manuel Mercado: “Vivi no monstro e lhe conheço as entranhas” (MARTÍ, 1983a, p. 252). É a partir do momento que Martí passou a viver nos Estados Unidos, que pode ter mais clareza a respeito das pretensões anexionistas dos Estados Unidos em relação à Cuba.

Foi lá nos Estados Unidos, que cresceu o prestígio de Martí como jornalista, sendo reconhecido em toda a América Espanhola. Foi lá em fins dos anos de 1889 que José Martí iniciou a publicação mensal de uma revista “La edad de Oro”, cujo objetivo era o entretenimento e a instrução para as crianças da América de forma terna, conforme ressalta Ricardo Nassif: “A linguagem de Martí não perdia em beleza nem descia à puerilidade ou ao sentimentalismo paradirigir-se às crianças” (NASSIF, 2010, p.14).

Enquanto esteve nos Estados Unidos, sua produção intelectual foi intensa, conscientizando seus compatriotas por meio de seus escritos. De lá, foi designado, em 1887, cônsul do Uruguai em Nova York. Em 1888, se tornou representante da Associação de Imprensa de Buenos Aires, nos Estados Unidos e Canadá. Nessa época, Martí tomou ainda mais consciência dos perigos que o imperialismo norte-americano representava para Cuba.

A maioria dos escritos de José Martí foi publicada durante a fase em que ele esteve exilado na Espanha e principalmente nos Estados Unidos. Suas andanças pela América e pela Europa lhe possibilitou olhar para seu país a partir de uma nova perspectiva, principalmente enquanto esteve nos Estados Unidos. Podemos constatar que há uma transição no pensamento martiano: o Martí de antes do exílio e de suas viagens pela América e pela Europa, quando seus ideais abrangiam somente Cuba, que ainda não era politicamente e juridicamente independente; e depois desse conhecimento mais abrangente da realidade política e principalmente cultural das nações hispano-americanas, seu pensamento se transforma em defesa da independência cultural das nações da América Espanhola que segundo seus escritos, ainda eram colonizadas mentalmente. Ao mesmo tempo, tentava precaver Cuba, para que uma vez alcançada sua soberania política e jurídica, também pudesse ter liberdade cultural e se atentasse para os perigos que os Estados Unidos representavam para sua soberania .

A partir dos anos de 1890, quando já gozava de maior amadurecimento e discernimento a respeito da realidade cubana, Martí se dedicou à tarefa organizacional da revolução. Em 1895, se inicia a revolução cubana contra a metrópole. Precocemente, Martí morreu em combate aos 42 anos de idade. Havia tomado à frente do exército em busca de liberdade. Em 1898, Cuba se tornou independente do colonizador espanhol, porém tornou-se neocolônia dos Estados Unidos, concretizando as previsões de Martí acerca do projeto estadunidense de expansão imperialista no mar do Caribe e América Central. O que pode ser percebido na seguinte afirmação em carta sua escrita em 1895 a Manuel Antonio Mercado (1838-1909):

Já estou todos os dias em perigo de dar minha própria vida por meu país e por meu dever, uma vez que assim entendo e tenho ânimo para realizá-lo, de impedir a tempo, com a independência de Cuba, que os Estados Unidos se alastrem pelas Antilhas e caiam, com essa força a mais, sobre nossas terras da América. Tudo quanto fiz até hoje, fiz e farei, é para isso (MARTÍ, 1983a, p. 252).

Esta carta ficou inconclusa, pois Martí começou a escrevê-la um dia antes do início da

Guerra pela independência de Cuba. E Martí morreu no primeiro dia da guerra. Logo a carta não foi concluída.

Após esta breve explanação sobre o contexto político e social de formação profissional e intelectual de José Martí, acreditamos que tal contexto foi fundamental para o desenvolvimento das ideias de Martí em relação ao colonialismo e para que o mesmo escrevesse sobre a educação que acreditava ser necessária para a formação de pessoas conscientes em relação à necessidade de luta contra o colonialismo. Nesse sentido, no próximo tópico abordaremos sobre as concepções educacionais de José Martí.

As concepções educacionais de José Martí

É sabido que após a independência política e jurídica da América Hispânica, muitos intelectuais hispano-americanos e líderes dos movimentos de independência se dedicaram a escrever sobre o que acreditavam ser o ideal em termos políticos, econômicos, culturais, sociais e educacionais para a construção das novas nações. Muitos destes intelectuais, inspirados nos ideias iluministas, tão aclamados no contexto das revoluções burguesas, pensaram a educação como sendo fundamental para o desenvolvimento das novas repúblicas que estavam surgindo. Entretanto, os projetos educacionais para a América Hispânica, no que diz respeito a uma educação para todas as classes sociais e etnias, ficaram somente no plano das ideias, pois não se tornaram realidade para a maioria dos hispano-americanos.

Segundo o autor cubano Elmys Escribano Hervis (2016), neste cenário onde a ideia de uma educação para todos era algo difícil de se colocar em prática, José Martí, na segunda metade do século XIX foi um grande defensor da educação e cultura como elementos fundamentais para a formação de homens livres, independentes e autônomos. Logo, a educação e a cultura deveria estar em diálogo com as vivências dos povos da América Hispânica. A educação deveria levar o homem a pensar por si mesmo, a ser honrado, uma educação que estivesse em sintonia com a natureza, com elementos que expressam as tradições e a cultura autóctone da América Hispânica.

Na revista “La Edad de Oro”, mencionada nas páginas anteriores, percebemos a preocupação de Martí com a educação das crianças, pois para ele, elas representavam a esperança de um futuro melhor. Assim, o pensamento educacional de Martí vislumbrava as crianças como formadoras da consciência nacional, como a esperança da nação. O objetivo desta revista era dialogar com as crianças, instruindo-as para que soubessem o que deveriam fazer para se tornarem homens e mulheres: moralmente bons, inteligentes e ávidos pelo saber:

Sin las niñas no se puede vivir, como no puede vivir la tierra sin luz. El niño ha de trabajar, de andar, de estudiar, de ser fuerte, de ser hermoso: o niño puede hacerse hermoso aunque sea feo; un niño bueno, inteligente y aseado es siempre hermoso (MARTÍ, 2006, p. 83).

Martí se dirige aqui as meninas e aos meninos. Segundo ele, as meninas deveriam receber a mesma educação que os meninos para que crescessem juntos e pudessem conversar sobre os diversos assuntos com as mesmas possibilidades de argumentação. Para Martí, era uma pena que o homem tivesse que sair de sua casa para buscar com quem conversar, pois suas mulheres só sabiam conversar sobre assuntos relacionados à diversão e moda. Percebe-se aqui a preocupação de Martí em valorizar a educação feminina, no sentido de pensar a igualdade de

ensino. Muitas nações, mesmo aquelas que haviam se emancipado do colonizador ainda eram patriarcais e, sob o poder econômico e social masculinos, não permitiam, por exemplo, a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Aqui não se pode deixar de mencionar o fato de que quando Martí afirma que a mulher deveria se instruir, ser culta, entendia prepará-la para ser responsável pela educação dos filhos sem seus primeiros anos de vida. Assim, segundo Martí elas teriam um papel importante na sociedade, pois contribuiriam para a formação do futuro cidadão da nação. Nesse sentido, Martí defende uma igualdade de ensino para meninas e meninos, mas com finalidades diferentes, já que as meninas deveriam se instruir com a finalidade de educar seus filhos e conversar com seus maridos sobre qualquer assunto. Mas permaneceriam condicionados ao espaço doméstico, ao contrário dos meninos que deveriam ser instruídos com o intuito de ser o futuro da nação, aqueles que estariam exercendo funções as quais as mulheres eram historicamente afastadas pelo simples fato de serem mulheres. Ou seja, um pensamento machista patriarcal, uma vez que a educação para as mulheres seria a mesma que os homens receberiam, mas a mulher receberia educação com o intuito de servir aos homens e não para ocupar os mesmos espaços sociais.

As publicações de *La Edad de Oro* eram histórias para tocar e aguçar a curiosidade das crianças. Mas Martí não perdia de vista o caráter educacional como provedor da emancipação cultural aliada aos valores morais dos seres humanos. A seguir, serão feitas algumas considerações sobre uma das histórias publicada em *La Edad de Oro* com o objetivo de clarificar o pensamento educacional de José Martí. Trata-se da história intitulada “Tres héroes”. Nela estão representados os três heróis da América hispânica, representantes da elite crioula: Simón Bolívar, Miguel Hidalgo e San Martín.

Na história, Martí os apresenta como homens que se rebelaram contra a tirania do colonizador. Que apesar de alguns erros cometidos, o bem que fizeram a América espanhola foi maior, pois não aceitaram que seu povo continuasse a viver sob a tirania dos colonizadores; não se contentaram com o mau governo: “Se les deben perdonar sus errores, porque el bien que hicieron fue más que sus faltas. Los hombres no pueden ser más perfectos que el sol. El sol queima con la misma luz con que calienta” (MARTÍ, 2010, p.87). Percebemos que Martí coloca os três heróis, membros e representantes da elite, como exemplo do empenho deles na luta pela liberdade, mas por outro lado Martí reconhece que eles não eram imunes a críticas, como por exemplo no caso de Bolívar, Martí diz: “Bolívar no defendió con tanto fuego el derecho de los hombres a gobernarse por sí mismos, como el derecho de América a ser libre” (MARTÍ, 2006, p. 88).

Assim, a exemplo dos três heróis, as crianças deveriam estar atentas ao que acontece à sua volta, com a preocupação de saber se estão vivendo de forma honrada, para não se assemelharem ao homem desocupado que vive do trabalho do outro, como uma pessoa sem honra. Segundo Martí, existem homens que vivem pior que as bestas, pois mesmo estas necessitam de liberdade para viverem felizes. O homem deveria pelo menos se assemelhar à perspicácia dos elefantes, que não têm filhos enquanto estão presos: “En América se vivía antes de la libertad como la llama que tiene mucha carga encima. Era necesario quitarse la carga, o morir” (MARTÍ, 2010, p. 87).

Segundo Martí, tal ignorância deveria ser superada por meio da educação, cuidando para que, desde a mais tenra infância, as crianças percebam que viver como homens sem pers-

pectivas de liberdade é ruim; que devem buscar viver como homens inteligentes e honestos no que concerne à sua conduta moral e ética. Os grandes responsáveis pela construção do conhecimento intelectual e moral, segundo Martí, seriam os professores. Para Martí os professores poderiam ser itinerantes ou professores ambulantes, conforme o título do artigo que ele publicou no ano de 1884, enquanto vivia em Nova York. Os professores deveriam andar pelos campos a levar seus conhecimentos, embora não somente o conhecimento mecânico e teórico: “Aí está, pois o que levarão os professores pelos campos. Não só explicações agrícolas e instrumentos mecânicos, mas também a ternura, que faz tanta falta e tanto bem aos homens”(MARTÍ, 1983b, p.84).

Se a educação era para Martí um ato de amor, os professores deveriam transmitir também ternura aos educandos. Deveriam transmitir um ensino que propiciasse ao educando utilizá-lo no seu dia a dia, um ensino que caminhasse lado a lado com a realidade dos aprendizes. Assim diz Martí:

O camponês não pode deixar seu trabalho e andar milhas para ver figuras geométricas sin compreensíveis, e aprender os cabos e os rios das penínsulas da África, e se prover de vazios termos didáticos. Os filhos dos camponeses não podem se afastar léguas inteiras, dias após dias, do lugar paterno para ir aprender declinações em latim e operações matemáticas. Entretanto, os camponeses são a melhor massa nacional e a mais sadia e substancial, porque recebem de perto e em cheio os eflúvios e a amável correspondência da terra, cujo trato vivem. As cidades são a mente das nações; mas seu coração, onde se acumula e de onde se distribui o sangue, está nos campos (MARTÍ, 1983b, p. 84).

Martí fala em despertar a curiosidade dos educandos: aproveitando-se de seus afazeres diários, os professores poderiam instigá-los a querer saber de outros assuntos, aprofundar seus conhecimentos, infiltrando na sua mente uma ciência que serviria aos seus próprios interesses (MARTÍ, 1983b). O receptor desse conhecimento prático e terno seriam o hispano-americano, o sujeito que, através da educação moral e intelectual, construiria uma nova identidade. Algo novo, que seria construído a partir da valorização do passado, anterior a colonização. Segundo Martí, esta interrompeu o desenvolvimento natural de grandes civilizações da América Hispânica: “Robaron lós conquistadores una página al Universo” (MARTÍ, O.C, V.8, 1975, p.335). E esta página roubada deveria ser recuperada, principalmente via educação, para que os hispano-americanos pudessem caminhar rumo a um futuro que valorizasse a peculiaridade da América hispânica em relação aos europeus e aos estadunidenses.

Se aproximando desta perspectiva de Martí, o filósofo argentino Enrique Dussel escreve em sua obra “1492- o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade” (1993), que acultura que existia na América-hispânica antes da chegada dos colonizadores estava protegida. Após a chegada dos europeus ela foi descoberta e em seguida “en-coberta” pelos conhecimentos construídos na Europa, considerados únicos: “A Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em objetos: lançados (- jacere) diante (ob) de seus olhos. O “coberto” foi “des-coberto”: ego cogitatum, europeizado, mas imediatamente “en-coberto” como Outro, o Outro constituído como o Si-mesmo” (DUSSEL, 1993, p.36).

Segundo Streck (2008), em seu livro intitulado “José Martí & a Educação”, no que se refere aos processos pedagógicos e as escolas necessárias para a formação dos povos da chamada “Nuestra América”, ressalta que a partir dos diversos processos de independência da América e o surgimento das repúblicas, a educação passou a ser o meio para se alcançar a cidadania, mas a educação se estabeleceu como um valor imaginário para boa parte da população. Martí, na concepção de Streck é herdeiro dessa luta em prol da educação, mas se preocupou com o

tipo de educação a ser oferecido e sua função em cada sociedade. Martí entendia a educação como direcionadora da vida de um povo. O homem deveria ser educado para a vida como ela é, e como poderia ser. Assim a preocupação pedagógica de Martí se estruturou a partir de três eixos: educação no que diz respeito à educação científica, segundo Streck, Martí respirava o ambiente no qual se acreditava que a ciência poderia resolver tudo. Nesse contexto a educação científica para Martí não poderia ocorrer apenas com a inclusão de disciplinas científicas, mas as práticas de ensino deveriam ser reorganizadas, tendo a ciência como parâmetro: “Ou seja, não apenas ensinar ciências, mas tornar todo o estudo científico” (STRECK, 2008, p. 58). Segundo Streck a luta de Martí pela educação científica é acompanhada da valorização da educação técnica e manual, pois se a educação deveria formar homens para a vida, deve-se aprender nas escolas lições que estejam relacionadas com a vida e necessidades práticas dos povos. Como exemplo uma escola na qual os estudantes aprenderiam a composição do solo para que pudessem utilizar o adubo correto e na proporção certa.

Quanto à educação do espírito está relacionada aos princípios éticos e valores que formaria a nova mulher e o novo homem da “Nuestra América”. Nesse sentido, podemos inferir que ele almejava uma educação para todas as pessoas, e esta deveria estar orientada para a vida prática dos educandos, valorizando as peculiaridades históricas e culturais dos povos da América Hispânica. A educação deveria levar as pessoas a pensar por si mesmo, a ser honrado, uma educação que estivesse em sintonia com a natureza, com elementos que expressam as tradições e a cultura autóctone da América Hispânica. Sendo defensor da educação e cultura como elementos fundamentais para a formação de homens livres, independentes e autônomos.

Martí defendia a necessidade urgente da América hispânica acordar para a própria realidade, pois viviam imitando o colonizador ao invés de criar, de escrever sua própria história: “Entende-se que se imita demais e que a salvação é criar. Criar é a palavra chave desta geração” (MARTÍ, 1983c, p. 199). E o despertar da América espanhola aconteceria por intermédio de um ensino que estivesse em sintonia com o cotidiano dos hispano-americanos.

Por meio da educação, os novos governantes seriam conhecedores dos problemas e necessidades patentes do país, uma vez que para Martí, seria mais fácil resolver os problemas enfrentados pelo povo quando o governante os conhecia bem. Mas como se iriam formar governantes cultos e conhecedores da realidade hispano-americana se as Universidades que existiam na América espanhola, de acordo com o olhar de José Martí, tinham projetos de ensino importados da Europa ou dos Estados Unidos. Assim, os jovens que saíssem para se instruir em um sistema de ensino não condizente com a realidade de seu povo, segundo Martí, não serviriam para governar os hispano-americanos, pois um povo novo necessitava de um governo inovador e criador. Nessa perspectiva, almeja que o ensino se adeque ao novo homem e ao seu tempo cultural e social para que a América espanhola forme seus próprios governantes. Argumenta José Martí: “Conhecer o país e governá-lo conforme o conhecimento; é a única forma de livrá-lo das tiranias” (MARTÍ, 1983c, p. 196/197).

As concepções educacionais de Martí se fizeram presente em Cuba, após sua morte. Segundo a historiadora e ativista estadunidense Aviva Chomsky, filha do linguista Noam Chomsky, em seu livro “História da revolução cubana” (2015) houve fortíssima campanha com a intenção de levar escolaridade a todas as pessoas que até então não tinham acesso à educação, pois junto à ideologia revolucionária caminhava o ideal de que a educação em massa seria o meio

fundamental para acabar com séculos de desigualdade. Chomsky ressalta que cerca de 250 mil cubanos, incluindo 100 mil estudantes foram deslocados das cidades para os campos fizeram parte do projeto de educação para todos:

A campanha de alfabetização, assim como a enorme infusão de recursos na educação, especialmente para os pobres rurais, também invocava as “ideais radicais de educação rural, vocacional, lírica e adulta” de José Martí. Escolas particulares foram fechadas, e uma educação básica, vocacional e técnica foi espalhada por todos os cantos do país (CHOMSKY, 2015, p. 62).

Nesse sentido, Leite (2011), afirma que após a Revolução Cubana, a educação, assim como a saúde foram priorizadas na edificação da nova sociedade que se formaria. Desta forma, argumenta que o chamado Sistema Nacional de Ensino Cubano, buscou nas concepções educacionais martinicas elementos para se estruturar. A autora destaca que o Sistema Nacional de Ensino Cubano foi se estruturando após a revolução. Em uma primeira etapa, a partir de 1956 e ao longo de toda a década de 1960, foi um período de ataque ao analfabetismo, chamado pela autora de “Ativismo Pedagógico”. Neste período de ataque ao analfabetismo, defendia-se a ideia de que quem sabia mais ensinaria quem sabia menos.

Tendo como base o que foi apresentado acima sobre as concepções educacionais de José Martí, no tópico a seguir buscaremos responder a pergunta que norteia o presente texto: se as concepções educacionais de José Martí podem ser consideradas como uma proposta de pedagogia decolonial?

Concepções educacionais de Martí: uma proposta de pedagogia decolonial?

Entendemos a pedagogia decolonial, como aquela que busca superar a lógica universal de conhecimento introduzida pelo Colonialismo e pela Colonialidade. Segundo o semiólogo argentino Walter Dignolo em um artigo intitulado “Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade” (2017), a Colonialidade é um conceito que foi desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, entre o final do ano de 1980 e início de 1990: “Desde então, a colonialidade foi concebida e explorada por mim como o lado mais escuro da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Segundo a narrativa europeia a modernidade tem origem na própria Europa, que a constitui como o centro do universo, porém oculta a colonialidade como sendo constitutiva da modernidade.

Quijano em seu artigo “Colonialidade do poder e classificação social” (2010), diz que com a conquista e colonização da América o emergente poder capitalista europeu torna-se mundial e a colonialidade e a modernidade estabeleceram-se como eixo central desse poder:

A colonialidade é um dos elementos Constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p. 84).

Segundo Quijano (2010) em todas as sociedades colonizadas pela Europa foi imposta sua perspectiva cognitiva de conhecimento: o eurocentrismo que foi hegemonicamente imposto aos povos dominados. Os povos colonizados foram alijados dos seus saberes intelectuais, “foram reduzidos à condição de indivíduos rurais e iletrados” em detrimento de uma hierarquia de conhecimento na qual o conhecimento europeu é tido como conhecimento válido, em contrapartida o conhecimento produzido pelos não europeus eram considerados como conhecimentos de segunda ordem, pois estavam fora da lógica ocidental e moderna de se produzir conhecimento

científico.

Segundo Mignolo (2017), como resistência e desobediência, surge a decolonialidade no mesmo momento que surgiu o colonialismo e a colonialidade. Portanto, desde do século XVI, questionando a lógica eurocêntrica, moderna, universal e colonial de agir e de produzir conhecimento, a de colonialidade como resistência e desobediência epistêmica se fizeram presente: “uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais” (MIGNOLO, 2017, p. 06).

Em artigo intitulado “El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura Un manifiesto”(2005), Mignolo afirma que as primeiras manifestações da prática epistêmica decolonial foram encontradas nos vice-reinados espanhóis, entre os povos de Anáhuac y Tawantinsuyu entre os séculos XVI e XVII. O indígena quéchua Waman Poma de Ayala que nasceu no ano de 1534 em Ayacucho-Peru e faleceu no ano de 1615 em Lima-Peru. Escreveu “El Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno” dirigida ao rei Felipe III, obra que foi escrita a partir de experiências e informações recolhidas entre os anos de 1583 e 1612. Foi redigida de forma definitiva no ano de 1616. É a voz do próprio indígena questionando o colonialismo e a colonialidade espanhola. Como o filósofo argentino Enrique Dussel escreve: “Mas o máximo de consciência possível universalmente é a consciência crítica do próprio indígena que sofre a dominação colonial moderna, cujo corpo recebe frontalmente o traumatismo do ego moderno”(DUSSEL, 2010, p. 371).

Outro exemplo identificado por Mignolo (2005), foi do século XVIII nas colônias inglesas é a publicação da obra de um escravizado liberto de nome Otabbah Cugoano que nasceu em Ajumako- Gana no ano de 1757 e faleceu em 1791 na Inglaterra. Escreveu a obra “Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery”, publicada em Londres no ano de 1787. A exemplo de Waman, Cugoano em sua obra fala sobre algo que sofreu na própria pele, a escravidão, ou seja, é a voz crítica do sujeito que outrora foi escravizado.

Ambas as obras são consideradas por Mignolo como “tratados políticos decoloniais”, porém, devido à imposição da colonialidade do saber, do ego conquiro moderno, tais obras não puderam compor a mesa de discussões no período, da qual fazia parte autores europeus como Nicolau Maquiável, Thomas Hobbes e Jhon Locke. Mas, segundo Mignolo (2005) os dois inauguraram outras perspectivas de conhecimento: “Ellos abrieron las puertas al pensamiento outro a partir de la experiencia y memoria del Tawantinsuyu, el uno, y de la experiencia y memoria de la brutal esclavitud negra del Atlántico, el outro” (MIGNOLO, 2005, p.29).

Nesse sentido, tendo como base as discussões apresentadas acima, podemos inferir que uma educação que busque superar a colonialidade do saber, que questione a lógica universal de conhecimento de matriz europeia, um ensino que busque a construção de outros marcos epistemológicos que não sejam hierarquizantes, pode ser considerado como uma pedagogia decolonial. Sendo, nesse sentido a pedagogia decolonial presente em todos os ensinamentos dos povos indígenas da América hispânica. Ensinaamentos que eram rejeitados pela perspectiva de conhecimento eurocêntrica.

Catherine Walsh, em seu artigo intitulado “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial, In-surgir, Re-existir e Re-viver” (2009), discute sobre a proposta de uma educação intercultural, na qual propõe uma perspectiva crítica da interculturalidade, uma pedagogia e prática política, social e epistêmica que estejam orientadas para o questionamento da colonialidade, que

assumam a perspectiva da decolonialidade. Segundo Walsh, a interculturalidade crítica é uma construção feita por pessoas que sofreram uma história de subalternização, e no caso específico do Equador, a interculturalidade é um conceito, uma aposta e um projeto que surgiu dentro do movimento indígena desde os anos 90:

O fato de que seu sentido vem desse movimento pensado, não só para ele, mas para o conjunto da sociedade, é significativo, tanto pela diferença que marca com o projeto hegemônico dominante e sua ideia de que os indígenas só se preocupam consigo mesmos, como pela aposta, proposta e projeto diferentes que sugerem. É esse movimento que amplia e envolve “em aliança” setores que, da mesma forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes (WALSH, 2009, p. 12).

Assim, a proposta da interculturalidade crítica nascida no seio do movimento indígena, é uma proposta que envolve todos os setores da sociedade que buscam a superação da colonialidade, não é uma proposta que se limita a esfera política, social e cultural, também se preocupa com a exclusão e subalternização do ser e de saberes: “(...) com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitivo dos grupos e sujeitos racializados” (WALSH, 2009, p.13).

Diante do que foi exposto acima sobre a decolonialidade como uma prática, uma ação contra todas as heranças do colonialismo e da colonialidade vigente, nossa hipótese, a partir do que foi pesquisado sobre as concepções educacionais de José Martí, na qual constatamos a presença de uma perspectiva pedagógica que buscava superar a dominação colonial na esfera epistemológica, política, cultural e social. Martí entendia que a educação era o meio mais eficaz para se questionar a dominação para o homem ser livre. Acreditava que as crianças deveriam ser educadas desde a mais tenra infância para serem livres, para aprenderem a lutar pela liberdade, como enfatizou nas publicações que fez na revista “La Edad de Oro”(1889), principalmente na história dos três heróis da América: Bolívar, Hidalgo e Simón Bolívar já mencionada anteriormente: “El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los que no pueden vivir con honradez, debe trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre honrado” (MARTÍ, 2006, p.86).

Vimos acima, que segundo Mignolo as primeiras manifestações da prática epistêmica decolonial aconteceram entre os séculos XVI e XVII nas colônias espanholas e no século XVIII nas colônias inglesas com o indígena quéchua Waman Poma de Ayala e com o escravo liberto Otabbah Cugoano, de Gana. São práticas de resistência ao colonialismo e a colonialidade, portanto presente em cada ensinamento e movimento de resistência dos povos indígenas. Pode-se assinalar também, que as concepções educacionais de Martí foram pensadas nas últimas décadas do século XIX, como instrumento de luta contra a dominação colonial, como um projeto que despertaria o povo para sua própria realidade social, cultural, e política, pois através dela poderia, por exemplo, formar um bom governante, aquele que governaria os países da América de acordo com métodos e instituições do próprio país.

Para tanto, o ensino na perspectiva de Martí deveria ser de acordo com a especificidade dos povos da América, um ensino que questionasse a imposição dos saberes feita pelos colonizadores. Como foi mencionado acima, segundo Martí, a conquista e colonização da América interromperam o desenvolvimento natural de inúmeras culturas e saberes indígenas, era para Martí como se os colonizadores tivessem roubado uma página da história dos povos indígenas

que viviam na América antes da chegada dos colonizadores. No lugar da página roubada impuseram a perspectiva eurocêntrica e universal de conhecimento, questionada pela decolonialidade. A página roubada, na perspectiva de Martí deveria ser recuperada através de uma educação que percebesse a importância da história da América em detrimento da história da Europa: “A história da América, dos incas para cá, deve ser ensinada minuciosamente, mesmo que não se ensine a dos arcontes da Grécia. A nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. É nos mais necessária” (MARTÍ, 1983c, p. 197).

Retomando Catherine Walsh e a proposta da interculturalidade crítica como uma pedagogia e prática política, social e epistêmica que se preocupa com a exclusão do ser e dos saberes, a prática pedagógica que foi proposta por José Martí tinha o objetivo também de levar educação a pessoas excluídas pela perspectiva de saber eurocêntrica. Era a sua proposta de professores ambulantes, na qual os professores deveriam andar pelos campos para ensinar os camponeses de acordo com a realidade deles. Martí percebia que se o camponês para ter acesso ao ensino tivesse que deixar os campos e andar muitas léguas até chegar as cidades, ele não teria acesso ao ensino e mesmo os professores indo até eles (MARTÍ, 1983b).

Neste mesmo artigo, Martí diz que tanto nos campos quanto nas cidades era urgente a tarefa de substituição de conhecimentos que não tivessem sintonia com a realidade prática dos educandos, por um conhecimento fecundo, que fizesse parte da realidade deles. O saber contido nos livros importados era para Martí menos importantes que os saberes locais. Para Martí, a educação constituía a essência do projeto de conscientização dos povos hispano-americanos em busca do novo homem que surgiria após a emancipação política e jurídica. Através de seu projeto educacional seriam preparados para, uma vez independentes do colonizador, se libertar mentalmente das amarras culturais da metrópole e estar atentos para não cair nas mãos do “tigre do norte”, os Estados Unidos:

Surgem os estadistas naturais do estudo direto da natureza. Leem para aplicar, não para copiar. Os economistas estudam a dificuldade nas suas origens. Os oradores começam a ser sóbrios. Os dramaturgos trazem os caracteres nativos para o cenário. As academias discutem temas viáveis (MARTÍ, 2011, p. 26).

O saber construído a partir de então seria aplicado de acordo com a realidade do dia a dia, sem importar ideias alheias. A América Hispânica deveria se abrir para o mundo, mas a valorização de suas raízes históricas e culturais deveria ser o princípio de tudo. Deveria voltar-se para o seu interior e, através da força do saber, também se tornar um centro irradiador de ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao que Martí nos apresentou em sua obra sobre a educação e de acordo com o que apresentamos sobre a decolonialidade, como sendo uma prática epistêmica e política de questionamento da colonialidade em todas as suas ramificações: colonialidade do poder, do ser, do saber e colonialidade de gênero. E também, entendendo a luz de Catherine Walsh que a interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos que se entrecruzam tanto do ponto de vista conceitual quanto pedagógico, suspeitamos que as concepções educacionais de Martí se aproximam da interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica, quando esta se propõe a questionar os padrões de poder colonial e criar possibilidades e formas diferentes de ser, de viver e de saber, de buscar conhecimentos outros, além do conhecimento eurocêntrico.

Mas por outro lado, acreditamos também que a pedagogia martiana no que se refere às mulheres, era condizente com práticas machistas que defendem que as mulheres não podem ocupar os mesmos espaços sociais que os homens. Vimos acima que Martí defendia igualdade de ensino para homens e mulheres, mas com finalidades diferentes: o homem deveria ser educado para ocupar os diversos espaços sociais fora do lar, enquanto as mulheres deveriam ser educadas para educar seus filhos em casa, conversar com os homens sobre qualquer assunto, ou seja, a mulher estaria nesse sentido condicionada ao espaço doméstico.

Nesse aspecto as concepções educacionais de Martí não se aproximam de uma pedagogia decolonial, pois esta além de defender ações contrárias a colonialidade do poder, do ser e do saber, é um instrumento de luta contra a colonialidade de gênero, conforme assinala a professora e ativista argentina María Lugones em seu artigo “Feminismo descolonial”: “Chamo a análise da opressão de gênero racializada capitalista de colonialidade do gênero”. Chamo a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de “feminismo descolonial” (LUGONES, 2010, p. 941). Sendo parte da pedagogia decolonial uma práxis e crítica todas as formas de opressão de gênero, que Lugones chama de “Feminismo Decolonial”.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Aviva. História da Revolução Cubana. Tradução de Guilherme Miranda- São Paulo: Veneta, 2015. (Obra completa).

DUSSEL, Enrique. 1492 O Encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993. (Obra completa).

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In. Epistemologias do Sul. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes (orgs)- São Paulo: Cortez, 2010. (Capítulo de livro).

HERVIS, Elmys Escribano. Nuestra América como Plataforma de la Educación en el Continente. Rev. Hist. Ed. Latinoam-V.14, Nº.18-Enero-Junio-2012- ISSN:0122- 7238- pp.39-52.(Artigo)

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. Relações entre o estudo e o trabalho em cuba: um modelo permeado por manifestações do marxismo-leninismo e do ideário de Martí. Revista Histdb On-line, Campinas, número especial, p.283-294, abr/2011, ISSN: 1676- 2584. (Artigo).

LUGONES, María. Rumo ao feminismo Descolonial. Revista Hypatia, v. 25, n. 4, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em 08/09/2019. (Artigo em Periódico digital)

MARTÍ, José. Obras completas. 2.ed. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975. V.8 e 19, (Primeira edición publicada por La Editorial Nacional de Cuba, en coordinación con la Editora del Consejo Nacional de Cultura y la Editora del Consejo Nacional de Universidades. La Habana, 1963-1965). (Obra Completa).

MARTÍ, José. Abdala. Havana, 23 de Janeiro de 1869. Disponível em: <http://www.josemarti.cu/wp-content/uploads/2014/06/Abdala.pdf>, acesso em: 17/01/2020.

MARTÍ, José. Carta a Manuel Mercado. Roberto Fernandez Retamar (org), São Paulo: Hucitec, 1983a.

(Carta de Martí publicada por Retamar em: Nossa América- Antologia, 1983)

MARTÍ, José. Professores Ambulantes. Roberto Fernandez Retamar (org), São Paulo: Hucitec, 1983b. (Artigo de Martí publicado por Retamar em: Nossa América- Antologia, 1983).

MARTÍ, José. Nossa América. Roberto Fernandez Retamar (org), São Paulo: Hucitec, 1983c. (Ensaio de Martí publicado por Retamar em: Nossa América-Antologia, 1983).

MARTÍ, JOSÉ. La Edad de Oro, Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A), 20 Juan Ignacio Luca de Tena, 15.28027 Madrid. (Obra completa).

MARTÍ, José. Versos Sencillos. Trad: Sidnei Belmur Schneider. Porto Alegre, 1997. (Obra completa).

MIGNOLO, Walter. Colonialidade o Lado mais escuro da modernidade. RBCS Vol. 32 n° 94 junho/2017, DOI 10.17666/329402/2017 . Tradução de Marco Oliveira. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 06/09/2019 (Artigo publicado em periódico digital)

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisferio ocidental no horizonte conceitual da modernidade, In A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais, perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Setembro 2005. (Capítulo de livro)

NASSIF, Ricardo. José Martí, Eduardo Santos (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Obra completa).

RETAMAR, Fernández Roberto (org). José Martí- Nossa América, Editora Hucitec, São Paulo, 1983. (Obra completa).

STRECK, Danilo R. José Martí & a Educação/ Danilo R. Streck- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 (Coleção Pensadores & Educação. (Obra completa)

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social, In. Epistemologias do Sul. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes (orgs)- São Paulo: Cortez, 2010. (Capítulo de livro).

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re- existir e re-viver, 2009. Disponível em: Revistas2.uepg.br/ojs-new/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 06/09/2019. (Artigo em periódico digital).

Ferramentas colaborativas: o emprego de novas tecnologias na perspectiva educação

Collaborative tools: the use of new technologies from the perspective of education

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>

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.26

RESUMO

A utilização de recursos tecnológicos vem ganhando cada vez mais espaço na educação, e tal realidade não poderia ser diferente, uma vez que a internet e seus mecanismos ganharam espaços nas relações sociais em todo mundo, inclusive no Brasil que já disponibiliza esse recurso desde a década de 90. Com o avanço da tecnologia, foram criadas cada vez mais estratégias que facilitam o aprendizado, tanto dentro quanto fora das instituições de ensino. Esses recursos são conhecidos como ferramentas colaborativas, que possuem como objetivo facilitar a mediação do conhecimento e permitir um prática educacional cada vez mais personalizado. Inclusive esse era o desejo de todos os educadores, a perspectiva de personalizar os conteúdos de forma a atender todas as particularidades dos estudantes, já que no ambiente escolar temos um grupo bem diversificado de estudantes, cada um com ritmos de aprendizado diferente. Diante desta realidade se faz necessário compreender quais são essas ferramentas pedagógicas e como elas podem auxiliar os educadores e estudantes. Para a efetivação deste estudo foi necessário fazer uma busca a novas tecnologias de educação, baseando o estudo em uma metodologia qualitativa, além de compreender quais foram os recursos utilizados desde o surgimento do acesso à internet no Brasil para a educação e também sua cronologia.

Palavras-chave: ferramentas colaborativas. tecnologia. educação. ensino personalizado.

ABSTRACT

The use of technological resources has been gaining more and more space in education, and this reality could not be different, since the internet and its mechanisms have gained space in social relations around the world, including in Brazil, which has already made this resource available since the decade 90. With the advancement of technology, more and more strategies were created that facilitate learning, both inside and outside educational institutions. These resources are known as collaborative tools, which aim to facilitate the mediation of knowledge and allow for an increasingly personalized educational practice. This was even the desire of all educators, the perspective of customizing the content in order to meet all the particularities of students, since in the school environment we have a very diverse group of students, each with different learning paces. Given this reality, it is necessary to understand what these pedagogical tools are and how they can help educators and students. In order to carry out this study, it was necessary to search for new educational technologies, basing the study on a qualitative methodology, in addition to understanding the resources used since the emergence of internet access in Brazil for education and also its chronology.

Keywords: collaborative tools. technology. education. personalized teaching.

INTRODUÇÃO

Todo educador se preocupa com a qualidade de suas aulas e com o modo como seus estudantes irão aprender. O objetivo da educação é poder alcançar a todos os estudantes, mesmo diante de toda a diversidade que existe. E como é possível isso? Pensando também nos estudantes que possuem alguma necessidade especial? Parecia algo impossível há aproximadamente uns 30 anos atrás, mas hoje esse desejo está mais próximo de nossa realidade.

Com o auxílio da internet vimos que muitas tarefas do nosso dia a dia foram facilitadas

e isso não poderia ser diferente para a educação. Mas mesmo sabendo que muitas ferramentas existem para facilitar o trabalho docente, muitos profissionais ainda desconhecem seus usos e suas contribuições para os estudantes. Diante desta questão, o trabalho a seguir busca evidenciar o uso das ferramentas colaborativas para a educação, e principalmente conhecer suas contribuições aos estudantes e educadores. Será possível compreender também se essas contribuições se limitam apenas à educação.

Portanto será analisado o uso das ferramentas para a educação e toda a modernidade que trouxe ao ensino dentro e fora da sala de aula. A seguir será apresentada as ferramentas mais utilizadas ao longo dessa trajetória que envolve a vinda da internet para nosso país. Por fim, será explicitado o que os teóricos e estudiosos da área julgam ser de benefícios das ferramentas colaborativas para a educação.

A EDUCAÇÃO MODERNA E O USO DAS FERRAMENTAS COLABORATIVAS

As novas tecnologias passaram a conceder a sociedade contemporânea a predominância da informação, pois esta, é componente indissociável de praticamente todas as atividades desenvolvidas pela humanidade, sendo elas individuais ou coletivas. Atualmente, é improvável pensar no progresso da espécie humana sem tecnologia. Na opinião de Silveira e Bazzo (2009):

A tecnologia tem se apresentado como o principal fator de progresso e de desenvolvimento. No paradigma econômico vigente, ela é assumida como um bem social e, juntamente com a ciência, é o meio para a agregação de valores aos mais diversos produtos, tornando-se a chave para a competitividade estratégica e para o desenvolvimento social e econômico de uma região (SILVEIRA e BAZZO, 2009, p. 682).

Diante disso, e fazendo uma correlação com o ambiente virtual de aprendizagem, as ferramentas colaborativas são recursos que facilitam o ensino e a mediação do conhecimento por otimizar o tempo e melhorar a qualidade do conteúdo a ser estudado. Essas ferramentas não se restringem apenas às escolas, mas muitas empresas já utilizam os mesmos recursos para os treinamentos de seus funcionários. Não se pode afirmar que sejam ferramentas relativamente novas, porque alguns recursos já são disponibilizados há algumas décadas, como por exemplo os softwares, fóruns, salas de bate papo e aplicativos, dentre outros, mas a cada ano são disponibilizados recursos cada vez mais avançados e de fácil utilização.

A educação, porém, está se modernizando e trazendo para complementar suas metodologias de ensino, o uso de ferramentas tecnológicas que contribuem para uma melhor qualidade de ensino. Sendo assim, as ferramentas colaborativas entram em cena. Um dos principais recursos dessa ferramenta é personalizar o aprendizado, de acordo com o perfil de cada estudante. Atendo assim as suas necessidades e avançando em conteúdos que já são de fácil assimilação para eles.

Por muito tempo a mediação do conhecimento se tornou um desafio para os educadores que deveriam ensinar tudo e para todos. Todos deveriam ser contemplados em suas particularidades e com isso as atividades diferenciadas eram um tabu. Hoje, pensar nestes tipos de conteúdos diversificados se tornou mais viável. Até o conhecimento foi facilitado, uma vez que os estudantes podem a qualquer momento fazer suas pesquisas a partir de um clique na internet.

Deste modo, o educador passa a se identificar como mediador de tecnologias é para

esse fim exige assimilar e compreender essas ferramentas tecnológicas, o que conduz a edificar métodos inovadores num panorama de uma pedagogia cidadã, por intermédio da inventividade, como nos mostra Winert *et al.* (2011), quando argumenta:

No ambiente escolar, os objetivos se modificam. Já não é mais suficiente “ensinar por ensinar”. Sem metas a serem atingidas, a simples transmissão de informações não é válida se não agregar conhecimento. Considerando que as tecnologias são parte integrante do dia-a-dia das crianças e adolescentes, é responsabilidade dos gestores e professores, acolhê-las como aliadas em seu trabalho, utilizando-a como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem e também formando para o uso correto dessas tecnologias (WINEART *et al.*, 2011, p. 53).

Portanto com toda essa facilidade, é possível pensar em um ensino para todos. A educação tem hoje a perspectiva de expandir seus horizontes, mas é preciso conhecer todos os recursos disponíveis na atualidade.

Principais ferramentas colaborativas

Para facilitar a mediação do conhecimento é possível encontrar algumas ferramentas e serão citados abaixo algumas das ferramentas disponíveis:

AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem - São plataformas de ensino onde educadores ou instrutores têm a perspectiva de postar as atividades que servirão como material de apoio aos estudantes.

Aplicativos Educacionais - Com armazenamento amplo para os materiais didáticos. Os mais utilizados são o Dropbox e o Google Drive. Permite o compartilhamento e interação entre estudantes e educadores.

Projetores e Monitores Interativos - São recursos que facilitam a mediação do conhecimento porque irão projetar imagens dos conteúdos que serão estudados e também possuem facilidade no acesso.

Câmeras Fotográficas e celulares com capacidade para filmagem - Principalmente após a pandemia do Covid-19, foi necessário trazer mais entendimento as aulas que antes era presencial. Para minimizar o impacto da distância educacional, os educadores recorreram a filmagens na tentativa de gravar explicações e até como uma forma de estar mais próximos aos estudantes.

Podcast - São programas de áudio, podendo ser entrevistas, palestras, parecidos com uma conversa, pode ser ouvido pela internet a qualquer hora, por meio do celular ou do computador, disponibilizado através de um arquivo ou streaming.

Microfones - Juntamente com as câmeras, os microfones fizeram parte da rotina de muitos profissionais da educação e de empresas que precisam manter a comunicação com seus funcionários.

Dicionário - Utilizado de uma forma mais rápida do que antigamente, o dicionário digital é uma ferramenta muito útil para compreender alguns termos utilizados nas diversas áreas do conhecimento.

Wiki - Coleção de páginas interligadas, de fácil acesso a conteúdos para conhecimentos específicos.

Chat - Uma das primeiras ferramentas utilizadas para a interação entre as pessoas virtualmente. A facilidade da comunicação permitiu que vários estudantes pudessem interagir com seus colegas e educadores.

Correio eletrônico - substituiu por muitos anos a troca de mensagens entre pessoas distantes. A comunicação se tornou mais rápida. Foi uma das primeiras formas de comunicação virtual, surgindo nos anos 70.

Áudio e Videoconferência- um recurso que parecia ser impossível mas se tornou mais comum do que imaginávamos. A distância não é mais um empecilho para as pessoas se comunicarem. A videoconferência ainda permite o contato visual entre os participantes.

Ferramentas Google - para a educação as ferramentas Google conta com cerca de 10 recursos. A partir de uma conta criada no Google é possível usufruir de alguns desses recursos. São eles:

Google Sala de Aula (Google Classroom) - Recurso disponível para quem tem um cadastro pela instituição de ensino no G Suite for Education. Nele é possível organizar o ambiente escolar de forma digital, criar turmas, aplicar notas e melhorar a comunicação entre estudantes e educadores.

Google Acadêmico - É um recurso de busca de trabalhos, teses, dissertações, artigos científicos e outros artigos que facilitem a realização de trabalhos acadêmicos e escolares.

Google Meet - Recurso de videoconferência que facilita as aulas à distância, com todos os recursos para manter uma organização, pois possui recursos de ligar e desligar o microfone, além de levantar as mãos quando quiser falar. Conta também com um chat integrado e um recurso que facilita a chamada de estudantes. É possível compartilhar conteúdos direto da tela do computador. Outro recurso dessa ferramenta é a perspectiva de gravar vídeos com compartilhamento de tela. O recurso de gravação de aula é importante para os estudantes que perderam a aula, ficando armazenado por até 30 dias. Em cada videoconferência é possível a participação de até 100 pessoas de uma vez.

Google Agenda - É um recurso integrado ao Google Sala de Aula e bom para deixar os estudantes, e até os seus pais, cientes das datas de provas e atividades futuras.

Google Drive - armazena uma quantidade grande de arquivos, além de possuir um compartilhamento com outros usuários. Nas contas educacionais (G Suite for Education) o armazenamento é ilimitado, com isso a escola preserva todo o histórico de atividades de estudantes e educadores gratuitamente.

Chromebooks - Equipamentos desenvolvidos pelo próprio Google, que facilita o acesso aos programas, além de ter uma bateria de duração de até 8hs.

Grupos do Google - Muito importante para a realização de trabalhos em grupos e planejamentos de aulas.

Google Formulários - muito utilizados para a produção de avaliações online ou para pesquisas e questionários para os estudantes e familiares também.

Google Docs, Planilhas e Apresentações- uma ferramenta muito importante principal-

mente para o compartilhamento de documentos com outros educadores. Como por exemplo em uma construção de aula onde os educadores podem editar ao mesmo tempo. De fácil utilização e o armazenamento fica no drive, podendo ser acessado de qualquer lugar sem precisar gravar o documento em pen drive, por exemplo.

Google Jamboard - exerce a função de uma lousa digital, sendo possível compartilhar com os estudantes durante as aulas meets.

O uso das ferramentas se tornou necessário para se manter as relações da mediação do conhecimento em todos os ambientes e não somente nas escolas. De acordo com BOHN (2009):

Aplicações tecnológicas como as redes sócias, wikis e podcast oferecem soluções participativas para a construção do aprendizado colaborativo entre estudante e educador através da coparticipação de ideias na rede mundial de computadores (BOHN, 2009, p. 179).

De acordo com Nunes (2012, p. 57-58), as ferramentas colaborativas são de fácil utilização além de permitir, como no caso dos sites, “postagem de comentários de qualquer pessoa para cada texto postado pelo autor”. Torres (2010, p. 10) afirma que algumas ferramentas chegaram para contribuir para a educação, como os fóruns, blogs e redes sociais”. A seguir será apresentada algumas contribuições desses recursos para a educação.

A mediação do conhecimento colaborativo - contribuição das ferramentas colaborativas para a educação.

Os principais benefícios da mediação do conhecimento colaborativo, segundo Young Digital Planet (2016):

- Levar em consideração os diferentes estilos de mediação do conhecimento;
- Desenvolve habilidades cognitivas de alto nível;
- Incentiva os estudantes a assumir a responsabilidade por sua mediação do conhecimento;
- Desenvolve habilidades de interação social;
- Estabelece expectativas elevadas para os estudantes e educadores;
- Tem semelhança com situações da vida real;
- Aumenta a satisfação dos estudantes com a experiência de aprender;
- Desenvolve a empatia- a capacidade de enxergar as situações do ponto de vista do outro;
- Estimula a capacidade de comunicação oral;
- Promove uma atitude positiva em relação ao assunto estudado;
- Ajuda os estudantes a focar nas tarefas e, como consequência há menos indisciplina;
- Favorece a inovação nas técnicas de ensino e em sala de aula. (YOUNG DIGITAL PLANET, 2016, p. 117).

O Google Drive na perspectiva do ensino como ferramenta colaborativa

Ao longo da última década, as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) tornaram-se cada vez mais presentes no sistema educacional. Em termos de infraestrutura, as instituições escolares possuem ambientes de mediação do conhecimento equipadas para atender às novas necessidades tecnológicas.

Devido ao aumento do uso de laptops e celulares pelos educandos durante as aulas, foi

necessário visibilizar melhorias na questão da conectividade wi-fi nos ambientes educacionais. Sobre isso Carvalho (2009), discorre sobre os novos recursos tecnológicos e as atribuições das instituições educacionais neste recente contexto :

Atualmente, os educadores deparam-se com indagações que podem ser consideradas um grande desafio, e ao mesmo tempo, uma grande oportunidade de se utilizar tecnologias da informação e a comunicação - TICs como um momento de criação e difusão de conhecimento, e implementação das alterações essenciais na perspectiva educacional, centrado nos esforços para construir, administrar e reorganizar circunstâncias que levam ao aprendizado. Nesta oportunidade, a instituição educacional pode e deve ter outra incumbência, um outro papel educacional. Não se trata, apenas de garantir o acesso universal, e sim, do qual assuma basicamente a função de popularizar conhecimentos e informações. Nessa perspectiva, as novas tecnologias de comunicação começam a desempenhar um papel importantíssimo na prática educacional. (CARVALHO, 2009, p. 15)

Em conformidade ao perfil da prática educacional, a aplicação de recursos de TIC no caso do estudo, a plataforma Google Drive, é bem vista e muitos educadores veem potencial para melhorar sua prática de docente e facilitar a mediação do conhecimento dos discentes.

Mercado (2002) salienta a importância do papel do educador, nesse momento de mudança de paradigmas educacionais:

O docente, neste ambiente de transformação em que vivemos, necessita saber conduzir os estudantes a respeito aonde obter informação de modo a tratá-la e também como se beneficiar dela. Esse professor será o orientador do autoconhecimento e mediador do aprendizado dos educandos, ora incentivando o estudo individual, ora por esfera de interesses. (MERCADO, 2002, p. 11)

O emprego do Google drive como ferramentas colaborativas online permite que educadores e estudantes deem um passo à frente e provoquem uma mudança no papel do ambiente educacional, obrigando os estudantes a assumirem uma maior responsabilidade no que tangem a sua própria prática de aprender. Tendo a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizado e um maior controle dessa prática pelos educadores, pois o conteúdo não é mais estático e unilateral; as ferramentas permitem uma maior flexibilidade e participação dos educandos na construção e no aprender dos conteúdos, contribuindo também para a estruturação do seu próprio ritmo de mediação do conhecimento e na aquisição de novos, visto que ato de ensinar se torna personalizado, oferece ainda perspectiva de adequar os processos de mediação do conhecimento aos estilos de aprender dos educandos.

Daudt (2016) consideram que “esse fator não se reflete apenas no fato de que, ao ganhar autonomia, os estudantes podem ajustar a ação em concordância com seus próprios estilos de mediação do conhecimento”. Ao dar autonomia, o estudante pode adaptar o processo seguindo os ritmos cognitivos mais adequados ao seu estilo. Com isso, a implementação de conteúdo pela utilização de tecnologias facilita a apresentação da informação em outros formatos que não o texto simples, utilizando linguagens de programação, que permitem uma maior importância à imagem e também aos materiais, seja ela estando parado ou em movimento.

Além disso, o Google Drive como ferramenta colaborativa promovem a construção de conhecimento compartilhado em que os educandos modelam processos de mediação do conhecimento sólidos e significativos por meio da troca de experiências e acordos entre pares. A partir do conhecimento compartilhado do grupo, os estudantes frequentemente adquirem um aprendizado significativo, mais profundos e novas habilidades.

A troca de informações entre os membros da comunidade através mediação de um

aprendizado significativo é muito valiosa, pois incentiva o compartilhamento de conhecimento e permite que os educandos expliquem seus próprios pontos de vista e deem diferentes perspectivas e explicações sobre o mesmo conteúdo. O aprender colaborativo fomenta a generosidade de compartilhar conhecimentos e experiências, e ao compartilhar, não só levamos conhecimento para os outros, mas recebemos e nos enriquecemos uns aos outros também.

O emprego de plataformas como o Google Drive exige também uma atitude mediadora pela parte dos educadores e uma atitude ativa pelos educandos, o que permite novas perspectivas de diálogo entre as disciplinas, atividades como: criação de temas, instrumento de comunicação (fórum de argumentação, chat) e gestão da produção de informação pelo estudante.

Gomes *et al.* (2002) salienta que a combinação de tecnologia e troca de conhecimento colaborativa pode aperfeiçoar a situação de educadores e estudantes explorando, discutindo e desenvolvendo seus conhecimentos individuais e coletivamente.

Algumas das adversidades que educandos e seus educadores da educação básica enfrentam no ambiente educacional são: a quantidade de conteúdo é grande, os educadores têm um escasso momento para trabalhos complementares e esclarecimento de dúvidas no ambiente educacional, e é difícil utilizar diferentes recursos para diversificar o conteúdo. Puerta *et al.* (2008, p.10) “adicionar plataformas de apoio a docência ao ambiente educacional pode ajudar os estudantes a passar mais tempo refletindo sobre o que aprenderam e também amenizar essas adversidades apresentadas”.

Podemos então perceber, que na prática pedagógica o uso de plataformas colaborativas, costuma despertar o interesse dos educandos pelas disciplinas que estão aprendendo, despertando o gosto e o interesse dos estudantes pelo conhecimento, e haverá mais interações entre os estudantes, elevando assim o ambiente de colaboração entre eles, sendo útil na prática de mediação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os profissionais da educação é importante conhecer as metodologias e recursos que podem ser utilizados para uma melhoria na qualidade do ensino. O trabalho docente envolve muitas pesquisas e cursos de aperfeiçoamento dentro dos mais variados assuntos e às vezes a parte de novas tecnologias acabam sendo deixadas de lado. Com o cenário atual vemos o quanto a tecnologia avançou sem ter sido incorporada à educação, e de uma forma quase que pressionada, essas modificações tiveram que acontecer.

Com a realização desse estudo, foi possível compreender que as ferramentas colaborativas trazem muito mais perspectivas do que era imaginado. Mas só dá para ter clareza de todos esses benefícios colocando em prática pelo menos uma boa parte dos recursos apresentados. Uma ferramenta que trouxe muitos benefícios para os educadores nestes últimos tempos foi às ferramentas Google. Com maior facilidade no uso, ela trouxe mais comodidade do que os recursos que eram usados antigamente.

Esse é o início de um novo tempo que se inicia na educação, porque a partir desses recursos outros surgiram com mais tecnologia, buscando uma qualidade ainda maior, porém é necessário investir em novas tecnologias e novos conhecimentos, através de cursos de capaci-

tação para os profissionais da educação e quem sabe assim ampliar a oferta de equipamentos para os estudantes, com preços mais acessíveis e assim abranger o conhecimento a todo território nacional. Parece uma utopia, mas o futuro da educação está muito mais próximo do que podemos imaginar e é possível sempre buscar meios que sejam benéficos para o nosso público alvo, que no caso são os estudantes.

REFERÊNCIAS

BOHN, V. C. R. (2009). O potencial da WEB 2.0 e suas perspectivas para o ensino de língua estrangeira: apresentando o podcasting WIKI e a Rede social NING. MG: Letras & Letras.

CARVALHO, R. (2009). As Tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>. Acesso em: 20 out. de 2021.

DAUDT, L. 6 Ferramentas do google sala de aula que vão incrementar sua aula. (2016). Disponível em: <<https://blog.qinetwork.com.br/6-ferramentas-do-google-sala-de-aula-que-vaio-incrementar-sua-aula/>> Acesso em: 10 de out. de 2021.

GOMES, P. V. *et al.* Mediação do conhecimento Colaborativa em ambientes virtuais de mediação do conhecimento: a experiência inédita da PUC-PR. Revista Diálogo Educacional – v. 3, nº 6, p. 11-27, maio/agosto, 2002.

MERCADO, L. P. L. Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. In: Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002. Cap. Formação do docente e novas tecnologias, p. 10. ISBN 85-7177-117-0.

NUNES, F. L. B. (2012). A construção de comunidades virtuais de mediação do conhecimento: o uso das ferramentas de comunicação no curso de pedagogia a distância da UFRGS. RS: UFRGS.

PUERTA, A. A.; AMARAL, R. M. Comparação da educação presencial com a educação à distância através de uma pesquisa aplicada.(2008). Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/2866.pdf>> Acesso em:12 de out. de 2021.

TORRES, S. C. (2010). A colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem. Mestrado em Gestão de Sistemas de e- Learning. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Portugal: Universidade Nova de Lisboa.

YOUNG DIGITAL PLANET. (2016). Educação no século XXI: Tendências, ferramentas e projetos para inspirar. SP: Fundação Santillana. Disponível em : <https://www.fundacaosantillana.org.br/wpcontent/uploads/2020/07/EducacaoSec21.pdf> . Acesso em:10 de set. 2021.

WEINERT *et al.* O uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar das séries iniciais: panorama inicial. R. B. E. C. T., v. 4, n. 3, set. – dez. 2011.

O psicopedagogo x o burocrático na vivência do luto infantil

*Cicera Natália Bezerra Silva
Francisca Aldenize Nogueira de Sá*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.27

RESUMO

O presente capítulo discorre sobre o processo pelo qual a criança passa ao lidar com o luto e quais profissionais interagem mediante o processo e a maneira utilizada em questão. Apesar da tristeza, o luto é um fato natural do ciclo da vida, e a criança muitas vezes não entende o que ocorre no momento de perda. Seus sentimentos se transformam em ações e em reações de maneira inexplicável, fazendo com que seu processo de desenvolvimento aconteçam rupturas no decorrer de sua fase de construção cognitiva, intelectual e de aprendizagem. O psicopedagogo tem papel fundamental nesse processo, visto que, é no ambiente escolar que na maioria dos casos os alunos apresentam os impactos ocasionados pelo não entender o luto. O trabalho realizado pelo psicopedagogo exclusivo para as dificuldades de aprendizagem do aluno é conciso e direto, mediante diagnóstico o profissional proporcionara momentos e atividades voltadas ao problema em questão, no caso do luto, estratégias de como lidar e conviver com o sentimento de perda. Um estudo de caso foi realizado para também saber como se dá a participação de outros profissionais no processo de luto infantil em convivência familiar. Os dados coletados, mediante explanação do ato psicopedagógico e embasamento em autores fundamentados no assunto, construiu-se um conteúdo de sua relevância por ser um tema menos cogitado nos dias de hoje.

Palavras-chave: luto. criança. psicopedagogo. burocrático. desenvolvimento.

ABSTRACT

This chapter discusses the process that the child goes through when dealing with grief and which professionals interact through the process and the way used in question. Despite the sadness, mourning is a natural fact of the life cycle, and the child often does not understand what happens at the moment of loss. Their feelings are transformed into actions and reactions in an inexplicable way, causing their development process to rupture during their phase of cognitive, intellectual and learning construction. The psychopedagogue has a fundamental role in this process, since it is in the school environment that in most cases students present the impacts caused by not understanding mourning. The work carried out by the exclusive psychopedagogue for the student's learning difficulties and concise and direct, through diagnosis the professional had provided moments and activities focused on the problem in question, in the case of mourning, strategies on how to give and live with the feeling of loss. A case study was carried out to also know how other professionals participate in the process of child mourning in family life. The data collected, by means of an explanation of the psychopedagogical act and based on authors based on the subject, a content of great relevance was constructed because it is a less considered topic nowadays.

Keywords: mourning. child. psychopedagogue. bureaucratic. development.

INTRODUÇÃO

O luto infantil é um processo pelo o qual a criança proveniente mente irá passar tal processo não discorre apenas pelo fator morte, mas a palavra luto, quer dizer perda, seja ela por um ente querido ou um animal de estimação. A criança ao passar por o processo do luto pode desencadear uma variedade de dificuldades, tanto no ambiente escolar como familiar, e se não trabalhado de maneira adequada acarretará em uma criança frustrada no processo de ensino aprendizagem, cónnito e emocional.

Diante o termo luto, questionamentos são elevados no decorrer do estudo, dentre eles

a perda vivenciada pela criança pode acarretar em quais dificuldades educacionais? Como os profissionais educacionais, em especial o psicopedagogo e a família podem ajudar a criança a voltar a sua vida de antes do sentimento de perda, luto?

Mediante questionamentos tem-se por objetivo trazer informações e citações científicas sobre o conteúdo exposto e identificar o profissional ou método mais apropriado para lidar com o emocional da criança. Além de abordar um estudo de caso sobre a participação das funerárias com o burocrático nas famílias, assim como um profissional voltado para o emocional infantil.

No decorrer do estudo, vários autores renomados no tema fazem presentes com suas fundamentações, como Freud *apud* Souza (1916); Westphalen (2008); Costa (2008); Cavicchia (2000); Grazi Rezende (2015). Entre outros que auxiliaram no embasamento do referido estudo.

O texto discorre de uma leitura sobre o papel do psicopedagogo educacional, a família no processo de luto infantil, o processo de cognição das crianças de acordo com cada faixa etária no processo de desenvolvimento, e como lidar com tal problemática que não é nada fácil, e sim motivadora diante de um profissional que está capacitado a lidar com o luto em prol do futuro de uma criança.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na sociedade atual, o ser humano passa a maior parte do tempo a fugir do tema morte, refugiando-se em um mundo fictício. Para criança o termo morte é quase que inexistente, visto que a morte tem como decorrência o luto em sua vivência familiar ou extra familiar, no caso a escola, que é um dos pontos-chaves a ser trabalhado com a criança, enquanto formadora do seu conhecimento e desenvolvimento intelectual.

O Luto não está associado apenas à morte, mas a perda em formação de um sentimento inexplicável que para a criança pode ser torna um divisor de águas em sua vida, quando não trabalhado de maneira correta. O termo luto desencadeia um constante mecanismo de defesa, seja com personagens capazes de controlar os desígnios da morte, pela negação, rejeição, ou seja, pela perda de um ente ou animal. Segundo FREUD *apud* SOUZA (1916, p. 115):

O luto, de um modo geral, é a reação à perda de um ente querido, à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como o país, a liberdade ou o ideal de alguém, e assim por diante. O luto de forma normal é um processo longo e doloroso, que acaba por resolver-se por si só, quando o enlutado encontra objetos de substituição para o que foi perdido.

Conseqüentemente ao evidenciar o luto na infância, para a família pode vir a ser um processo normal, que com o tempo passe, porém para a criança, é um processo longo e doloroso, que ocasionalmente possa desencadear inúmeros fatores que venham a prejudicar sua vida social. E um lugar que mais repercute tais problemas é na escola, no processo de ensino-aprendizagem, visto que é bastante corriqueiro os desdobrar de uma perda para a criança, deixando-a em luto, que tanto a família como a escola deve estar preparada para lidar com ausência.

No ambiente escolar, para que a criança desenvolva bem, é preciso que o ambiente encontre-se equilibrado, para que em momentos como o luto pra a criança, ela receba o amor autêntico e se permita satisfazer suas próprias necessidades do seu desenvolvimento infantil. Para Westphalen 2008, p. 97:

Quando algum fato interfere no relacionamento da criança com o mundo e a perda de alguém muito próximo, o luto, é uma delas, a dificuldade na aprendizagem revela-se como uma reação ao fato, é necessário uma dinâmica familiar saudável, uma relação positiva de cooperação, de alegria, motivação e pertencimento, para que essas primeiras interações sejam desenvolvidas como talentos na escola.

Evidentemente a escola tende a se organizar com um profissional para lidar com esse processo de luto, e o psicopedagogo é o mais requisitado dentro do ambiente escolar, visto que é um profissional que trabalha com a interdisciplinaridade na resolução de uma dificuldade de aprendizagem. “A tarefa do Psicopedagogo é refletir sobre as dificuldades de aprendizagem, tanto no nível preventivo como no nível curativo”. (COSTA, 2008, p. 4), e atua tanto na esfera institucional como na área clínica.

O psicopedagogo vai desenvolver com a criança métodos para se trabalhar o luto, no sentido da perda ou ausência, e fará com que a criança aprenda a lidar com esse sentido de angústia, que nem mesmo ela sabe dizer ou expressar. O psicopedagogo dialoga com professores, equipe pedagógica, pais e educandos, fazendo diagnóstico e intervindo quando necessário. Segundo FERNÁNDEZ *apud* COSTA, (1999, p. 23):

O diagnóstico é o passo inicial do tratamento psicopedagógico, nele a queixa pode ser confirmada, ou seja, os dados fornecidos pelos pais e pela escola podem ser checados. O diagnóstico é um dos instrumentos mais importantes do Psicopedagogo, pois não é o paciente que necessita de um diagnóstico, mas um terapeuta, para poder intervir.

O diagnóstico por ser um instrumento eficaz na construção de um projeto interdisciplinar proporcionado pelo psicopedagogo, ocorrerá frente ao processo de luto da criança em superação ao sentimento de perda e sobrepondo o processo de ensino aprendizagem. Porém deve-se pensar na devolutiva com o sujeito e depois com os pais, já pensando no enquadramento das sessões de intervenção, visto que a criança vai ser acompanhada também fora da escola, em seu ambiente escolar, com o apoio dos familiares.

Um fator muito importante nesse processo de readaptação é de como tratar o acontecido com a criança, a exemplo, a perda de um animal de estimação que era de muito apreço a seu dono, no caso a criança, a família não poderá em hipótese alguma substituir o animal ou dizer a criança que ele morreu e não volta mais, e ficar por isso mesmo, acreditando que ela vai chorar porém vai passar. A família deve fazer com que a criança aprenda o sentido do luto, mas de maneira mais afetiva, visto que, ao lembrar junto com a criança momentos felizes, fotografias e ocorridos com quem os deixou.

A criança tem fases de desenvolvimento que se adequam aos acontecimentos no decorrer do tempo, mas ela nunca vai estar fora de vivenciar momentos que iram afetar seu desenvolvimento. “A capacidade de organizar e estruturar a experiência vivida vem da própria atividade das estruturas mentais que funcionam seriando, ordenando, classificando, estabelecendo relações”. (CAVICCHIA, 2000, p. 3). De acordo com esse pensamento em consonância com a teoria piagetiana, para melhor entendimento a fases de desenvolvimento da criança, é de suma relevância abordar o como ocorre o processo cognitivo de assimilação e acomodação nas fases da criança.

É mais fácil compreender como a criança vivencia emocionalmente a perda e o luto quando se conhece a forma de como a morte é concebida ao longo do desenvolvimento cognitivo. Segundo o site Mundo da Psicologia, em um artigo de Grazi Rezende (2015) “o conceito de morte é diferente em cada fase do desenvolvimento cognitivo:

- Antes dos três anos: não há compreensão do significado da morte e a criança raramente se perturba com a morte, mas pode ficar ansiosa em função da reação dos familiares.
- A partir dos três anos: a criança entende a morte como um processo reversível, sendo algo temporário e não permanente.
- Aos cinco/seis anos: a criança começa a entender a morte, mas a considera um evento não natural e não compreende seu caráter irrevogável, pois a morte está fora de sua própria experiência. Ela passa a associar a causa da morte a termos mágicos (bicho-papão, fantasmas, bruxas).
- Após os sete anos: começa a compreender que a morte é irreversível e passa a questionar a respeito. Também passa a fazer menção às causas concretas da morte (doenças, veneno, acidentes).
- Aos dez anos: entende a morte como fim da experiência da vida e como processo irrevogável. Tem condições de compreender o sentido de perda.
- Após os onze anos: a criança entende o real sentido da morte e passa a percebê-la como condição natural do ciclo da vida.

Os profissionais envolvidos no processo de luto em que a criança se encontra, deve analisar que, no decorrer do luto infantil, o mais importante é que a criança expresse seus sentimentos, porém deve-se enfatizar que a partir do momento em que a criança presencia esse momento, o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, tem a capacidade de elaboração ao luto. Toda via a família tem como ponta pé inicial, ajudara criança nos momentos de tristeza e incentivar justamente a expressar seus sentimentos, mesmo que negativos, pois são considerados normais nesse processo de convivência ao luto.

Compreende-se que a criança passa por todo esse processo de desenvolvimento para associar o luto a uma vivência diária, e que só aos onze anos de idade e que a criança entende o real sentido da morte e que ela e um acontecimento natural da vida. Nota que os profissionais que estão em convivência diária com o aluno, devem assumir o papel de orientador e preceptor do passar de fases da criança, onde o luto por ser o mais doloroso, visto que é um acontecimento acometido a todos, é o que na maioria dos casos faz com que a criança desenvolva inadequações ao seu ambiente de costume.

METODOLOGIA

O método utilizado na construção deste capítulo foi uma pesquisa qualitativa de origem bibliográfica, além de estudo de caso sobre o tema na versão burocrática do assunto e o seu efeito para o personagem foco do estudo que e a criança e seu processo de desenvolvimento cónito, emocional e educacional.

Mediante orientações, ministradas pelo professor mestre da cadeira do curso em questão, proporcionou um amplo conhecimento ao que diz respeito ao aluno, e uma pesquisa de campo decorrente do assunto revelou acontecimentos desconhecidos por seus beneficiários. A pesquisa de campo foi realizada via mídia digital, por meio de um celular que possibilitou a gravação de voz dos envolvidos na pesquisa, que ao assinarem um termo, optaram por disponibilizar informações que foram se suma importância na construção deste capítulo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Toda via no processo de angústia vivenciado pela criança em comunhão com a família, qual é o envolvimento das funerárias em favor da família, em especial a criança? Foi realizado um estudo de caso com duas funerárias e observado que em ambas tem métodos diferentes de agir, porém para um mesmo fim, o burocrático.

O estudo de caso foi realizado na cidade de Salgueiro – PE, e o objeto de estudo foram duas funerárias locais do município, serão denominadas de ‘F1’ e ‘F2’. O objetivo da pesquisa é instigar as empresas sobre o burocrático em função da criança e como se dar o processo diante das famílias envolvidas com o auxílio de um profissional.

A entrevista foi realizada mediante questionário respondido via escrita em alternativas de () SIM ou () NÃO, e oralmente via mídia digital em contextualização da resposta assinada. O estudo de caso foi realizado em dias diferentes, porém as respostas são bem concisas entre si.

A primeira pergunta a ser analisada e que é primordial no assunto instigado é, “ a empresa tem algum profissional voltado para a área do luto? Tal questionamento foi enfatizado afim de saber se as funerárias tem um profissional que trabalhe diretamente com a criança.

“F1 e F2 responderam NÃO, o trabalho de imediato é a realização de toda a papelada em auxílio ao processo de velório e enterro programado, assim como a comunicação para toda a família do falecido”.

As respostas por serem bem consisas e explicadas, a partir do momento em que as funerárias são contratadas pelos familiares, o único objetivo naquele momento é organizar as vias burocráticas, a criança até então não recebe nenhum apoio social de algum profissional contratado pela família. Nesse momento ocorre um turbilhão de informações dissociadas na cabeça das crianças, fatos sem nexos sobre o ocorrido, porém esse processo ocorre de acordo a fases em que a criança se encontra.

A empresa ajuda as famílias na hora em que ocorre a morte?

“ F1 e F2 responderam SIM, porém a empresa F1 disponibiliza apenas do arrumar o espaço para a realização da cerimonia do luto. A F2 além de realizar a mesma atividade da F1, realiza de maneira informal algumas atividades domesticas para a chegada do falecido, como varrer o espaço, lavar a louça entre outros afazeres, no momento em que a família se encontra incapaz emocionalmente”.

Eventualmente, nota-se mais uma vez que nas respostas das funerárias a criança sempre está em segundo plano, o profissional responsável no momento, por não está ao seu alcance o auxílio ou por não ser seu papel destinado na empresa em questão, deixa a criança por conta dos familiares.

A empresa ajuda com o luto, com alguém da família que não superou a perda?

“ A F1 destacou que NÃO, seu dever é de apenas resolver questões que estejam de alcance ao burocrático, que vai desde o momento do contrato ao enterro do enlutado. A F2, respondeu que SIM, uma vez que dependendo da gravidade em que se encontra o familiar do falecido”.

Percebe-se que a uma contra resposta de ambas as funerárias, porém a F1 continua a afirmar que só trata da papelada a ser tramitada, mas a F2 apresenta um avanço o seu pro-

fissional, porém ao prestar auxílio aos familiares, a criança ainda continua sendo acompanhada diretamente pelos familiares mais próximos.

A empresa presta assistência social às famílias enlutadas?

“Ambas afirmaram que SIM, porém de maneiras diferentes. A F1 presta assistência social disponibilizando no momento de angústia o caixão grátis, o café e biscoitos aos visitantes além de uma cesta básica ao titular da família. A F2 afirma que presta assistência social aos familiares se caso necessário, uma conversa disponibilizada pela própria dona da funerária, que esta em formação na área de assistente social”.

Percebe-se que o apoio à criança aos pouquinhos vai chegando, mesmo que de maneira informal, mas em processo, visto que a dona de uma das funerárias, a F2, está em processo de formação na área, a fim de aprimorar o atendimento as famílias de maneira mais ampla. Nesse momento a criança ainda está amparada pelo ambiente escolar que, como já explanado é um dos únicos ambientes onde a criança encontra conforto e aprende a lidar com o luto por intermeio de um psicopedagogo.

A empresa tem algum projeto para futuramente ter um assistente social ou um psicopedagogo na empresa?

“Ambas responderam que pretendem SIM, ter um profissional psicopedagogo na área do luto disponível na funerária, com ênfase no atendimento infantil que é a parte mais afetada nesse processo do luto”.

As funerárias dispõem do atendimento social as famílias de maneira própria, e o projeto é algo em constante análise, por não ter o psicopedagogo no luto e nem um assistente social viável ao tema em questão. Cabe às famílias proporcionarem a vivência do luto a criança com embasamento no que foi explanado no decorrer do estudo. A procura de um profissional fora do ambiente escolar e familiar também é de grande valia, mas a família também não pode abrir mão do momento com a criança.

A realização da pesquisa é de grande valia para entender como se dar o processo de atendimento as crianças que passam pelo processo do luto, onde na maioria das vezes não está associado a morte, mas a perda de algo ou alguém em sentimento abrasador a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o estudo e pesquisa a fim de construir o estudo pode-se observar que a criança em pleno processo de desenvolvimento emocional e educacional sofre grandes rupturas, abalando seu intelecto de forma prejudicial em pleno desenvolvimento. Ao apontar os impactos proporcionados pelo luto que provêm de vários fatores, a criança sempre precisará de auxílio, visto que na maioria das vezes é vista com outros olhos mediante situação.

O presente estudo buscou desvelar as ações do psicopedagogo em relação ao apoio do burocrático em relação ao luto infantil, proveniente desses fatores o assistente social também cumpre seu papel, mesmo que de maneira escassa. Porém fica claro que na maioria das vezes a escola é quem cumpre o papel de amenizar o luto infantil, e o psicopedagogo é o profissional mais indicado dentro do ambiente escolar.

Eventualmente foi disponibilizadas maneiras de como trabalhar o luto dentro e fora da

escola, que vai desde uma simples conversa como um projeto interdisciplinar voltado a criança. A procura de outros profissionais pelas famílias também e de grande valia, desde que seja um psicólogo ou um psicanalista, onde ambos intervêm de estudos no assunto.

Fica evidente quem em pleno século 21 ainda ocorram divergências em favor da formação do futuro, que é as crianças, e tal futuro decorrem de cidadãos com problemas hereditários proveniente de um mau processo de formação infantil, por acreditar que com o tempo passa, ou ainda não tem noção dos acontecimentos.

A morte em sua própria esfera já é algo difícil de falar, se para um adulto a superação se torna lenta e angustiante imagine em uma criança um ser tão frágil e tão inocente do que acontece ao seu redor, quando não expomos a dor que sentimos e não explicamos a criança podem aparecer vários transtornos que podem afetar o ambiente escolar familiar e social dessa criança.

A construção do estudo disponibilizou muita aprendizagem sobre um tema bastante desconhecido, porém abordado a anos pelos teóricos, mas também serve de lição para um maior aprofundamento no que se diz respeito ao luto infantil, visto que é um processo que se não trabalhado de maneira correta, acarretará uma má formação no desenvolvimento cognitivo, emocional e educacional da criança.

REFERÊNCIAS

CAVICCHIA, Durley de Carvalho. O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Professora Titular do Departamento de Psicologia da Educação da UNESP – Araraquara. 2000.

COSTA, Max Ferreira. O FENÔMENO DA MORTE NA PSICOPEDAGOGIA E NO ENSINO RELIGIOSO (Ciências da Religião UERN; Psicopedagogia UCB – RJ). 2008.

SOUZA, Francine Aparecida Dias de ; BALAMINUT, Gislaine de Almeida; CALOBRIZI, Maria Dvanil D´ávila. A acolhida do Serviço Social no Luto familiar. 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e de sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREUD, Sigmund. & “Luto e Melancolia”. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago 1914 1916.

WESTPHALEN, Frederico. Psicopedagogia em Debate. Série Pesquisa em Ciências Humanas Psicopedagogia em Debate. Série Pesquisa em Ciências Humanas. Frederico Westphalen, pp. 84-100, outubro de 2008. ISBN 978-85-7796-048-4. p. 97

O uso de realidade virtual e aumentada no ensino de história

Marcus Araujo de Azeredo Caldevilla

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.28

RESUMO

O presente estudo aborda a utilização de Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada no ensino de História. Partindo do pressuposto de que vivemos em um mundo cada vez mais tecnológico, com a utilização cada vez mais difundida de meios digitais (smartphones, tablets, notebooks, desktops) no nosso dia a dia, o objetivo desse estudo foi analisar a literatura especializada das tecnologias Virtuais e Aumentada voltadas a Educação e apresentar alternativas audiovisuais que não estejam limitadas a sala de aula nem ao material didático disponível. Através de livros e artigos de autores especialistas de língua portuguesa, o estudo expõe de que se tratam essas novas tecnologias, como funcionam, sua utilização na educação e seus pontos fortes e fracos. Além disso o estudo também relaciona experiências com a utilização de RV e RA no Brasil e Portugal, os resultados alcançados e de como essas experiências permitiram um maior engajamento, colaboração, contextualização e absorção de fontes históricas.

Palavras-chave: realidade virtual. realidade aumentada. tecnologia. EaD.

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é a utilização das tecnologias de Realidade Virtual e Realidade Aumentada em sala de aula, e fora dela, no ensino de História, e foi elaborado a partir da pesquisa bibliográfica de autores que já trataram desse tema de forma teórica e/ou prática.

O ensino de História em sala de aula possibilita que alunos e professores tenham acesso as fontes históricas e sua manipulação, facilitando a imersão e interação de discentes e docentes para propor novas questões que contextualizem a realidade estudada ao cotidiano dos mesmos?

Quando analisamos a utilização de recursos audiovisuais no ensino de História, percebemos que muitas vezes a mesma está limitada pelos recursos disponíveis em sala de aula, e na maioria das vezes, está restrito ao usos apenas de livros didáticos, que por sua natureza, possuem limites quanto ao uso de métodos e metodologias mais abrangentes.

As limitações colocadas pela questão acima expõem a necessidade de buscarmos novas formas de acesso as fontes históricas, utilizando as novas tecnologias disponibilizadas para a sociedade. Elas podem ser utilizadas para criar um ambiente ativo de aprendizado de História, onde professor e aluno se tornam pesquisadores, participantes e exploradores, através da exemplificação dos conteúdos pedagógicos de natureza abstrata, e através de experiências e simulações virtuais. A pandemia do Covid 19 veio explicitar com mais impacto a necessidade de acesso remoto aos conteúdos didáticos e a importância da tecnologia no ensino.

O objetivo geral foi pesquisar a fundamentação teórica e prática das novas abordagens tecnológicas que se baseiam em Realidade Virtual e Aumentada, buscando :

1) descrever o que é e como utilizar as tecnologias de Realidade Virtual e Realidade Aumentada; 2) relacionar essas tecnologias com o estudo de História proporcionando interação e imersão de professores e alunos; 3) demonstrar como essas tecnologias promovem a oportunidade de comunicação para estudantes de culturas e ambientes sociais diferentes, a partir de representações virtuais.

Essa fundamentação teórica se baseou nos seguintes conceitos:

Conforme Tori (2017, p. 19) :

Vivemos um tempo em que mentes em interação com inúmeras ferramentas de comunicação são capazes de gerar um valor nunca antes visto ao conhecimento produzido pelos coletivos digitais. É a cultura remixada.

De acordo com o mesmo autor (p. 115) :

A Realidade Virtual (RV) possibilita que se disponibilizem aos alunos interações realistas com ambientes sintéticos, constituindo-se assim em importante meio para redução de distâncias, principalmente a distância aluno-conteúdo.

E conforme Costa e Cruz (2015, p. 127) :

A aprendizagem de conteúdos programáticos em História passa, muitas vezes, pela necessidade de abstração e de imaginação de determinado modelo bidimensional, típico dos livros, num formato tridimensional. No caso de processos de ensino aprendizagem, torna-se importante que os recursos tradicionais como o manual, a projeção multimídia, etc., sejam complementados com ferramentas que permitam aos alunos um auxílio nessa abstração, proporcionando-lhes a visualização de um mesmo conteúdo em 3D.

O ENSINO DE HISTÓRIA SEM LIMITES DE TEMPO E DE ESPAÇO

Porque utilizar tecnologia no ensino de história

Vivemos em um mundo cada vez mais tecnológico. Estamos 100% conectados a partir de nossos computadores, tablets, celulares, relógios, TVs e agora, através da Internet das Coisas, conectados através de qualquer aparelho de nossa casa. Somos constantemente instados a utilizar a tecnologia para as atividades de nosso dia a dia, seja no trabalho, na educação, na utilização de serviços ou para o lazer. Conforme Fontoura (2018, p. 24) :

Nossos alunos nasceram na era da internet, e muitos se comunicam cotidianamente utilizando-se de equipamentos portáteis que os mantêm em contato quase que permanente. Por meio de softwares específicos ou pelas redes sociais, a troca de vídeos, imagens, sons e textos, compartilhados maciça e rapidamente, faz parte do cotidiano de comunicação dos estudantes.

Estamos cada vez mais conectados através das mídias e redes sociais, e nos tornamos seres midiáticos. Somos cada vez mais “criadores de conteúdo” na medida em que criamos vídeos, áudios e textos para publicação nas redes sociais. A difusão de streaming de diversos conteúdos aumentou ao longo da última década através de serviços de banda larga de melhor qualidade e de menor custo, e através de tecnologias de mobilidade mais potentes : 4G e 5G. Nossos jovens estão constantemente utilizando essas novas tecnologias compartilhadas e acostumados a também interagir com jogos que já utilizam tecnologias mais avançadas como a Realidades Virtual e Aumentada. Conforme Fontoura (2018, p. 25) :

Além disso, a nossa sociedade, já há cerca de um século, é midiática: produzidas e reproduzidas incessantemente e presentes em praticamente todos os momentos de nossas vidas, as imagens - estáticas ou em movimento -, bem como os sons, transmitem-nos informações, são fonte de diversão, apelam à nossa imaginação ou razão. A facilidade para a produção, reprodução e difusão técnica de informações audiovisuais é parte integrante de nossa realidade.

Portanto, não há motivo para essas novas tendências não serem utilizadas também em sala de aula e no ensino a distância, já que permitem que o aluno acesse conteúdos e fontes históricas em qualquer lugar e a qualquer tempo, desde que o sejam de forma correta e confiável. Ainda conforme Fontoura (2018, p. 25) :

A disciplina de História tem condições de capacitar os alunos, de uma forma mais profunda e menos ingênua, a compreender esses elementos que influenciam nosso cotidiano. Conhecendo o desenvolvimento dessas mídias e contextualizando seus usos e impactos, os alunos terão condições de desenvolver uma autonomia em relação ao consumo dessa mídia ubíqua.

Fontoura (2018, p. 26) também nos alerta que a utilização de recursos audiovisuais também nos possibilita o compartilhamento de “ações, métodos e conteúdos em conjunto com outras áreas do conhecimento”. Outro fator importante para o autor na utilização de recursos audiovisuais é a possibilidade de ampliação da sociabilidade entre os alunos:

A utilização de recursos audiovisuais em sala de aula permite que os alunos troquem ideias sobre o passado e interpretações históricas, debatam a respeito de análises de fontes primárias e, conjuntamente, construam as próprias conclusões. Dessa maneira, não apenas fica reforçada a ideia de que a história não é um conteúdo pronto e acabado, mas, também, estimula-se a construção e reforço de interações sociais entre os alunos.

A colaboração é facilitada pela tecnologia na medida em que o conteúdo pode ser compartilhado pelos alunos, constituindo algo que já faz parte de sua vida diária. Ainda do mesmo autor temos mais dois fatores a serem considerados para validar a utilização da tecnologia em sala de aula:

1. “Permitir o contato com dados e situações que, de outra forma, seriam inacessíveis”. Um passeio virtual sobre o fórum romano, contextualizado e complementado por textos explicativos, pode trazer mais conteúdo histórico e prover mais debate do que simplesmente a leitura do livro didático e de utilização de imagens.

2. “Apresentar uma abordagem mais diversificada da história” :

Se a história serve para que possamos entender melhor os recursos audiovisuais, o inverso também é verdadeiro: podemos entender melhor os eventos históricos a partir do uso de uma multiplicidade de recursos em sala de aula.

E por que o uso de tecnologias como a Realidade Virtual (RV) e Aumentada (RA) é recomendada pelos autores para o ensino de História ? Conforme Costa (2015 p. 120) :

É possível que os métodos tradicionais, pautados pela transmissão do conhecimento pelo professor, possam não ser suficientes para atender às necessidades e interesses dos alunos de hoje. Neste contexto, julgamos que as práticas educativas podem ser repensadas com o objetivo de tornar a aprendizagem em sala de aula mais interessante, indo ao encontro das aprendizagens informais vivenciadas pelos alunos, com o uso das tecnologias de informação e comunicação.

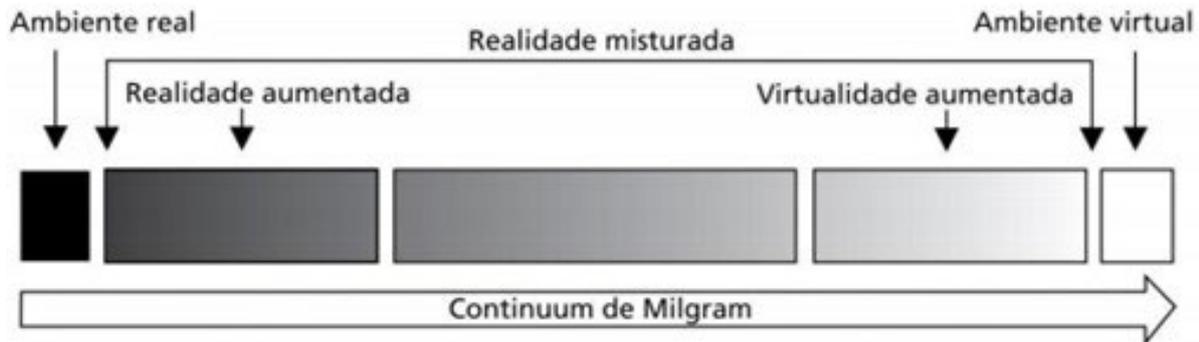
Tanto a RV como a RA permitem que os alunos, juntamente com a orientação pedagógica adequada, explorem realidades que não estão presentes em seu cotidiano. Permitem que tenham acesso a fontes históricas, possam vivenciá-las, manipulá-las, discuti-las de forma mais dinâmica e divertida e compartilhar essa vivência com a sociedade que o cerca, seja na escola ou fora dela. Permitem também que essas realidades expandidas possam ser acessadas de qualquer meio digital, em qualquer tempo e lugar. Além disso permitem que a discussão sobre essa fonte histórica possa ser entendida e contextualizada com sua realidade social de uma

maneira mais direta e prática.

Realidade virtual

Em um artigo publicado na década de 90, Milgram (1994) *apud* Tori, Hounsell, Kirner (2018, p.12), apresentou o que definiu como “Contínuo real- virtual” :

Figura 1 - Contínuo Real-Virtual, conforme proposta por Milgram et al. (Milgram et al., 1994). Adaptado do original por Tori (2018).



Nessa figura podemos situar a realidade percebida pelos sentidos no lado esquerdo, como o “Ambiente Real”, e no lado oposto o “Ambiente Virtual” onde, segundo Tori, Hounsell, Kirner (2018, p.11) são “realidades diferentes, alternativas, criadas artificialmente, mas são percebidas pelos nossos sistemas sensórios da mesma forma que o mundo físico à nossa volta: podem emocionar, dar prazer, ensinar, divertir e responder às nossas ações, sem que precisem existir de forma tangível (tocável).”

Apesar de não existir “realmente”, através dos equipamentos e softwares adequados, podemos interagir com essa realidade criada artificialmente. Nela podemos imergir e ter uma experiência de tangibilidade que extrapola a noção comum do termo. Mesmo que aquilo que o usuário esteja vendo não pertença a realidade em que vive, ele consegue perceber, agir, sentir e aprender como se estivesse presente nessa virtualidade.

Tori, Hounsell, Kirner (2018, p. 12) definem Realidade Virtual com a que “se refere a ambientes ou elementos que são sintetizados por meio de dispositivos digitais e que podem ser replicados de forma imaterial”. Através de estímulos visuais, táteis e auditivos, o indivíduo é levado a ter a sensação de que está presente na cena que observa. Basicamente se utilizam óculos especiais, fones de ouvido e, em alguns casos, luvas com sensores que permitem essa interação através de um software específico que faz a leitura das ações enviadas através desses dispositivos de entrada, realiza a manipulação dos eventos percebidos, cria a renderização sensorial, e atualiza o ambiente virtual através desses eventos percebidos e dos dados armazenados.

Figura.2 - Processamento do sistema de Realidade Virtual. Tori, Hounsell, Kirner (2018, p.16)

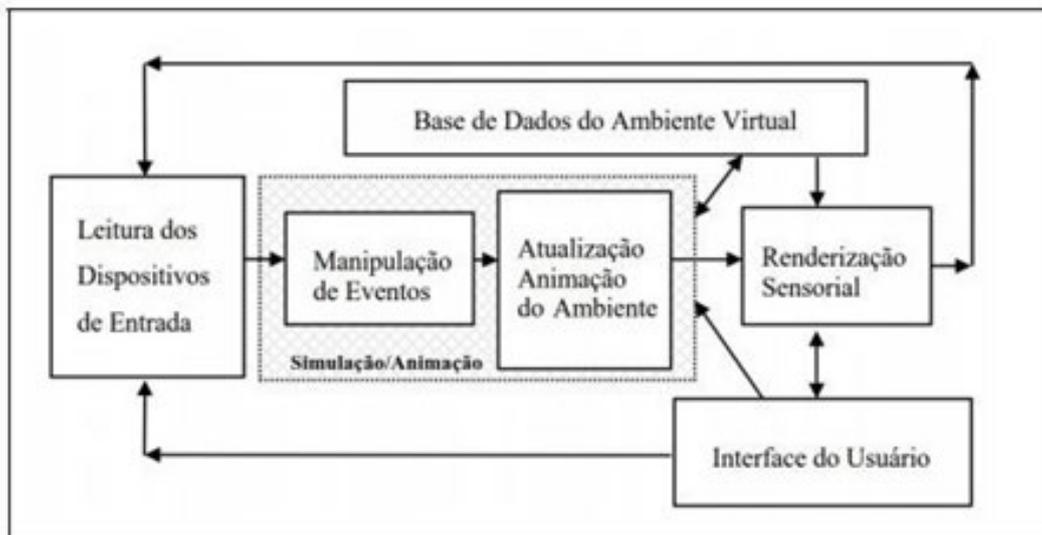


Figura 3 - Data Glove e Óculos com Fone para RV



fonte Google Imagens

É imprescindível que esse tipo de software tenha um enredo abrangente, envolvente, vivo e adequado, que permita a interatividade e simule um sentido de “presença” neste ambiente virtual. De acordo com Jerald (2015) *apud* Tori, Hounsell, Kirner (2018, p.15) o aplicativo deve permitir quatro tipos de ilusão de presença : “Espacial: sentir-se em determinado local. Corporal: sentir que tem um corpo. Física: poder interagir com os elementos do cenário. Social: poder se comunicar com os personagens do ambiente”.

A RV se apresenta então como uma ferramenta poderosa para o ensino de História, na medida em que consegue recriar ambientes que não existem mais, ou não estão disponíveis para alunos e professores (Período Cretáceo, Coliseu de Roma, Egito Antigo, Quilombo de Palmares, Engenho de Açúcar do Século XVII); passeio virtual por Museus históricos e de artes, acesso virtual a outros locais e realidades, tais como o Google Expeditions, abrindo o espectro de inserção do aluno em diversas culturas, ambientes, épocas e sociedades. A inserção da RV como ferramenta de ensino adicional, seja em sala de aula ou fora dela, se dá através da condução indispensável do professor, contextualizando o conteúdo apresentado e direcionando os alunos em como utilizá-la e retirar suas próprias conclusões do que vivenciou.

Segundo Soares (2020, p.12)

A tecnologia de realidade virtual pode se adaptar a diferentes necessidades e estilos de aprendizagem de cada estudante. Além disso, a presença de métodos mais interativos de estudo pode criar ótimas oportunidades para trabalhos em grupo.

O professor, contudo, continua sendo o personagem principal dessa ponte entre o aluno e o conhecimento, no entanto é preciso que esteja disposto a conhecer como funciona essa tecnologia e saber aplicar nas suas aulas para as tornarem mais interessantes.

O professor pode se tornar um agente nesse processo na medida em que pode contribuir para a criação de conteúdo contextualizado para seus alunos, e também quando roteiriza previamente como vai ser utilizada a ferramenta.

RV no ensino de história

O primeiro exemplo é o citado por Vendruscolo *et al.* (2010) *apud* Tori, Queiroz, Corrêa e Netto (2018, p.409) onde descreve um projeto de RV para História e Geografia desenvolvido pelo Laboratório de Informática da Unifra (Centro Universitário Franciscano), chamado de Escola TRI-Legal. O Software

apresenta uma simulação de uma escola em três dimensões na qual os alunos do ensino fundamental, por meio de um computador de mesa, podem navegar virtualmente por todos os ambientes de uma escola, com salas de aula, biblioteca, ginásio e lanchonete. Ao entrar virtualmente na biblioteca, por exemplo, o aluno tem acesso ao material de referência de todas as disciplinas, e, ao entrar em cada sala de aula virtual, tem acesso a jogos que reforçam os conteúdos aprendidos na sala de aula real, como por exemplo, jogos de Geografia e História. A intenção é que este ambiente virtual seja uma extensão da sala de aula, permitindo a revisão de maneira interativa e descontraída dos conteúdos aprendidos e incentive a busca autônoma pelo conhecimento

O interessante desse exemplo é que a ferramenta é atemporal. Os conteúdos estão disponíveis e podem ser acessados a qualquer tempo, em qualquer lugar.

Outro exemplo citado por Tori, Queiroz, Corrêa e Netto (2018, p. 410) é a plataforma do Google conhecida como Google Expeditions. Essa plataforma permite que alunos e professores acessem conteúdo de vídeo em 360° de diversas regiões da Terra e fora dela (imagens de Marte gerada pelos veículos de exploração estão disponíveis). A exploração de qualquer local histórico do planeta pode ser feita através de smartphones e óculos especiais. Esse óculos podem ser adaptados a realidade financeira da escola, dos alunos e professores através de soluções simples como a adotada pela Escola Estadual Santa Rosa de Lima em São Paulo com um simples óculos de papel acoplado a um celular com o Expeditions.

Figura 4 - Alunos da Escola Estadual Santa Rosa de Lima em São Paulo



Fonte: Revista Época - Realidade virtual em óculos de papelão. (Foto: Sendi Moraes/ÉPOCA)

Conforme Costa (2020, p. 23) :

Os alunos não viajam a esmo. O professor decide o ambiente que os alunos devem visitar. Com o uso de um tablet, o educador controla uma seta discreta na paisagem que dirige o olhar de cada aluno para os detalhes que ele quer mostrar. Na tela do professor, há fichas com informações sobre o que o aluno observa.

Este projeto está mais próximo da rede pública de ensino como se pode notar, pois não exige grandes recursos financeiros, é perfeitamente possível se fazer uso deste programa nas aulas de história.

Esse tipo de utilização do RV é adequada a realidade brasileira, pois permite que, apesar das dificuldades de acesso a redes de banda larga e WiFi, ainda é de baixo custo, além de proporcionar uma experiência cognitiva e lúdica diferente para os alunos.

Soares (2020) apresenta em seu estudo um software de arqueologia virtual criado pela empresa brasileira VR Monkey, que se propõe a realizar uma excursão pelos aluno através da História, sem precisar sair da sala de aula ou mesmo em casa. De acordo com Kayatt (2016) *apud* Soares (2020, p.19)

Uma das propostas da VR Monkey consiste na criação de um ambiente virtual voltado para ensino de História, também chamado de Arqueologia Virtual, por meio do qual será possível a visitação a lugares da antiguidade. O primeiro produto com esse objetivo – o 7VRWonders – permite conhecer as 7 Maravilhas do Mundo Antigo. Todas foram reconstruídas com recursos de computação gráfica, depois de meses de pesquisa e da consultoria de historiadores, até mesmo as pirâmides de Gizé – a única das sete que ainda se mantém intacta e passível de ser visitada, apesar de ter sofrido alterações na parte externa por ação de saqueadores.

Outra proposta da VRMokey é uma parceria com o Museu Catavento Cultural e Educacional , de São Paulo, de criação uma RV que explore os dinossauros dos períodos triássico e cretáceo “que habitaram regiões hoje ocupadas pelos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraíba, Ceará, Maranhão e Minas Gerais, todas recriadas virtualmente da maneira como seriam na pré-história” (COSTA, 2020, p. 19).

Figura 5 - Alunos em sala de realidade virtual interativa do no Museu Catavento.



Fonte: Costa (2020, p. 21)

Costa (2020, p. 21) também nos cita a experiência realizada por Jean Campos, fundador do estúdio Romeu & Julieta no Rio Grande do Sul com o jogo “Palmeira 1914” que recria a cidade de Palmeira das Missões com todos os seus elementos do passado, mais precisamente no ano de 1914 – o povo, a ambientação e as tradições da época foram cuidadosamente recriadas, com base em muita tecnologia e curadoria histórica.

Vantagens e desafios da RV

Quando analisamos os exemplos apresentados acima vemos como a Realidade Virtual pode contribuir de modo eficaz para o engajamento do aluno no ensino de História, apesar das limitações impostas pela realidade financeira e cultural brasileira. Para Costa (2020, p. 22):

a RV fornece aos usuários a oportunidade de explorar e experimentar interativamente objetos, processos e ambientes. Além disso, a interação na RV é intuitiva, pois, flui de forma natural. Ambientes de RV bem feitos estimulam mais os sentidos do estudante e inerentemente satisfazem diferentes estilos de aprendizado.

Outras vantagens citadas por Tori, Queiroz, Corrêa e Netto (2018, p. 403) : 1) A RV permite extrapolar os limites de espaço e tempo. 2) Conceitos abstratos podem ser contextualizados. 3) A interatividade aumenta a motivação e o engajamento 4) É possível manipular diretamente objetos e substâncias. 5) É possível sentir-se imerso em ambientes que seriam impossíveis de conhecer.

O maior desafio da utilização da RV é o da contextualização pedagógica, para que sua utilização não se apoie exclusivamente no entretenimento e na curiosidade dos alunos pela novidade. Conforme Tori, Queiroz, Corrêa e Netto (2018, p. 406):

Para que uma atividade pedagógica baseada em RV ou RA seja eficaz e possa ser aplicada com êxito, mesmo passada a curiosidade inicial, é importante que o emprego daquela mídia faça sentido, não seja gratuito, e que o conteúdo seja contextualizado.

Realidade aumentada

No “Contínuo real-virtual” proposto por Milgram, a Realidade Aumentada (RA) pode ser definida como uma mistura entre o Ambiente Real e o Virtual, na medida em que objetos virtuais

são inseridos artificialmente na realidade percebida pelo usuário. Um exemplo clássico de RA é o jogo Pokemon GO, onde, através de um celular, o usuário procurava por esses bonecos no ambiente em que se encontrava. Isso ocorria através da câmera do celular escaneando o ambiente e procurando marcadores que o jogo transformava na figura do boneco, exibindo-o no visor do smartphone como se realmente esse estivesse presente no local. Conforme Tori, Hounsell, Kirner (2018, p. 30), diferente da RV, onde o usuário é transferido para um espaço virtual, a RA insere elementos virtuais dentro do entorno percebido pelo usuário. Ainda de acordo com os autores:

Esta interação pode ser feita de maneira direta (com a mão ou com o corpo do usuário) ou indireta (auxiliada por algum dispositivo de interação). Se vários dispositivos competem para facilitar a interação, a interface é denominada multimodal. A possibilidade de usar uma interação natural e, principalmente, as próprias mãos para segurar instrumentos físicos reais ao mesmo tempo em que se pode interagir com informações e modelos virtuais, é um dos maiores benefícios da RA.

O avanço da tecnologia com o aumento da capacidade de processamento de celulares, tablets e computadores, bem como a tecnologia de rede de banda larga WI FI, ajudou a popularizar esse tipo de aplicação. Para LING (2017) *apud* Tori, Hounsell, Kirner (2018, p.30),

A RA, se beneficiou dessa evolução, tornando viáveis, acessíveis e populares, aplicações que antes só existiam em ambientes acadêmico, de pesquisa ou industriais, baseados em plataformas sofisticadas. Ao mesmo tempo, pesquisas têm feito evoluir o potencial dessa tecnologia, trazendo-a para aplicações cotidianas, a ponto de chamar a atenção de grandes empresas como Microsoft, Apple, IBM, HP, Sony, Google, Facebook, dentre outras

A criação de equipamentos de RA como o Google Glass tem se tornado cada vez maior na última década. E como funciona a RA? O software deve permitir o rastreamento dos elementos virtuais inseridos no ambiente, perceber onde eles se encontram, e renderizar a imagem de forma a apresentá-la no dispositivo de saída de forma correta. Além dos smartphones podem ser utilizados equipamentos mais sofisticados para fazer esse rastreamento tal como o capacete HMD - Head Mounted Display - que possui uma câmara acoplada ao mesmo. O sistema deve prever a movimentação e interação do usuário com esse ambiente e dar as respostas virtuais adequadas. De acordo Azuma *et al.* (2001) *apud* Tori, Hounsell, Kirner (2018, p. 33) RA

é um sistema que suplementa o mundo real com objetos virtuais gerados por computador, parecendo coexistir no mesmo espaço e apresentando as seguintes propriedades:

- combina objetos reais e virtuais no ambiente real;
- executa interativamente em tempo real;
- alinha objetos reais e virtuais entre si;
- aplica-se a todos os sentidos, incluindo audição, tato e força e cheiro.

A arquitetura da RA está dividida em um módulo de entrada de captura de vídeo e sensoriamento; um módulo de processamento que realiza o monitoramento dos objetos, o gerenciamento e o processamento da aplicação; e um módulo de saída que permite a visualização e atuação do usuário, envolvendo os aspectos visuais, auditivos e táteis. A entrada de dados mais comum é através de marcadores. “Os marcadores mais comuns (os fiduciais) são cartões com uma moldura retangular e com um símbolo em seu interior, funcionando como um código de barras 2D, que permite o uso de técnicas de visão computacional para calcular a posição da câmera real e sua orientação em relação aos marcadores, de forma a fazer com que o sistema possa

sobrepôr objetos virtuais sobre os marcadores” (TORI, HOUNSELL, KIRNER, 2018, p.36). Um exemplo prático são os QR Codes. Ainda de acordo com os autores, outras possibilidades de entrada de dados são : 1) GPS (Global Positioning System); 2) Sensores Inerciais (Acelerômetros, Magnetômetros e Giroscópios); 3) Sensores de Profundidade; 4) Luvas de Dados e 5) Objetos que sirvam como sensores.

RA no ensino de história

Uma abordagem interessante da utilização de RA é o artigo escrito por Costa e Cruz, apresentado na “IX Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2015: Meio século de TIC na Educação / Half a century of ICT in education” do Centro de Competência da Universidade do Minho , em Portugal sobre “a utilização da Realidade Aumentada (RA) com alunos do 7.º ano quando do estudo do Império Romano, temática abordada na disciplina de História” (COSTA e CRUZ, 2015, p. 1).

As autoras criaram uma aplicação de RA que exhibe monumentos do antigo Fórum Romano, de maneira a que os alunos pudessem interagir com os objetos. De acordo com as autoras (p. 9):

A aprendizagem de conteúdos programáticos em História passa, muitas vezes, pela necessidade de abstração e de imaginação de determinado modelo bidimensional, típico dos livros, num formato tridimensional. No caso de processos de ensino/aprendizagem, torna-se importante que os recursos tradicionais como o manual, a projeção multimédia, etc., sejam complementados com ferramentas que permitam aos alunos um auxílio nessa abstração, proporcionando-lhes a visualização de um mesmo conteúdo em 3D.

Esse estudo foi realizado durante os anos de 2013 e 2014 com alunos entre 11 e 14 anos. A primeira fase do projeto foi a criação de marcadores com os principais monumentos do fórum, e que fazem parte da grade curricular dos alunos do ano citado. Dessa forma os professores poderiam projetar em 3D as mesmas figuras constantes do material didático, permitindo a interação dos alunos. A segunda fase do projeto foi permitir diferentes manipulações da perspectiva dos objetos mapeados.

Ainda de acordo com as autoras (p. 8) o estudo tinha duas finalidades :

1. Em que medida a tecnologia de RA possibilita a aquisição de conhecimentos específicos no âmbito do conhecimento histórico? 2. Que opinião apresentam os alunos sobre esta metodologia de ensino na construção de conhecimento?

O interessante do resultado da pesquisa realizada entre os alunos sobre o que mais gostaram da experiência com RA é que esta permite ver uma “realidade construída”, “saber coisas abstratas” e a “iteração com o virtual”. 96% dos alunos disseram que a ferramenta ajudou na “aprendizagem sobre como é construído um Fórum Romano” (COSTA e CRUZ, 2015, p. 12). O que se destaca nesse trabalho é a percepção dos alunos de que a RA pode ajudar como ferramenta de apoio no aprendizado de História na medida em que permite o acesso as fontes históricas e uma vivência mais realista do que a apenas virtual.

Vantagens e desafios da RA

De acordo com Tori, Queiroz, Corrêa e Netto (2018, p. 406) :

As principais desvantagens das RA estão associadas com a forma com que se promove a integração entre os dispositivos com o processamento e a tarefa em questão. Ou seja, não existem soluções prontas de como abordar uma determinada área. Muita pesquisa ainda precisa ser feita para analisar as formas mais intuitivas e naturais desta integração.

Ou seja, ainda estamos nos estágios iniciais da abordagem de RA, mas os avanços tecnológicos presentes nos últimos anos apontam para um desenvolvimento cada vez mais rápido da tecnologia propondo alternativas e novas ferramentas e abordagens. Como vantagem podemos citar Ismail, Idrus e Gunasegaran (2010) *apud* Costa e Cruz (p. 3), onde a grande vantagem da RA é que o

desenvolvimento de conteúdos baseados em RA potencia uma maior autonomia na aprendizagem, beneficiando do m-learning (Ismail, Idrus & Gunasegaran, 2010) e proporciona a integração e interação entre o real e o virtual, permitindo, desta forma, uma grande versatilidade e criatividade nas aplicações.

Colaboração, simplificação de conceitos, visualização de imagens contextualizadas, possibilidade de utilização de dispositivos de baixo custo e engajamento, são outras vantagens da utilização da RA.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico será a análise bibliográfica da literatura disponível que trata dos conceitos deste estudo, buscando o embasamento teórico sobre a utilização das Realidades Virtual e Aumentada aplicada ao ensino de História.

A pesquisa compreende as proposições teóricas dos autores listados, artigos e sites sobre tecnologia digital.

O método de pesquisa utilizado será o exploratório bibliográfico, tanto do ponto de vista de autores que tratam o assunto de forma mais teórica, como a exploração de artigos científicos e teses que atestam a aplicação prática dessas novas tecnologias.

Foi realizada pesquisa bibliográfica sobre os principais autores em língua portuguesa sobre o assunto, escolhendo aqueles especializados na utilização de Tecnologias Digitais em Educação. Foram escolhidos também artigos disponíveis na Internet e que disponibilizam experiências concretas sobre o cotidiano da utilização dessas tecnologias por professores e alunos.

Assim, esse artigo está orientado de forma a responder as questões levantadas na Introdução, bem como atender os objetivos iniciais dessa pesquisa: introdução teórica sobre RA e RV; sua utilização no ensino de História; como essas tecnologias aproximam o aluno da compreensão de seu próprio cotidiano e como utilizá-las na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber através do estudo é que os discentes de História tem cada vez um maior arsenal de ferramentas que podem ser utilizadas para acrescentar mais conteúdo as aulas, através de ferramentas como a RV e RA que permitem o acesso pelo aluno de fontes históricas inacessíveis por qualquer motivo. Além disso, permite que o aluno possa acessar esses conteúdos independentemente de tempo e de espaço, através de inúmeros dispositivos, desde

os menos sofisticados até os mais sofisticados e caros.

De qualquer maneira, esse novo paradigma do ensino faz com que o corpo docente tenha de se preparar, não só para saber utilizar essas tecnologias, mas também para criar conteúdos voltados a essas plataformas disruptivas, de maneira a criar uma aula mais engajada, colaborativa, lúdica e contextualizada.

REFERÊNCIAS

COSTA, Maria Alcide; CRUZ, Sónia; A utilização da Realidade Aumentada para aprender História : um estudo com alunos do 3.º CEB. Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação, Half a Century of ICT in Education, Braga, Portugal. 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/12959714/A_UTILIZCAO_DA_REALIDADE_AUMENTADA_PARA_APRENDER_HISTORIA_UM_ESTUDO_COM_ALUNOS_DO_3_o_CEB>. Acesso em: 13/11/2020.

FONTOURA, Antonio. Recursos Audiovisuais nas Aulas de História. Intersaberes: Curitiba, 2018.

TORI, Romero. Educação sem Distância. Artesanato Educacional: 2 ed. São Paulo, 2017.

TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva; KIRNER, Claudio. Realidade Virtual; in: TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva (org.). Introdução a Realidade Virtual e Aumentada. Porto Alegre: Editora SBC, 2018.

TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva; KIRNER, Claudio. Realidade Aumentada; in: TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva (org.). Introdução a Realidade Virtual e Aumentada. Porto Alegre: Editora SBC, 2018.

TORI, Romero; QUEIROZ, Anna Carolina M.; CORRÊA, Ana Grasielle D.; NETTO, Antonio Valerio. Educação; in: TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva (org.). Introdução a Realidade Virtual e Aumentada. Porto Alegre: Editora SBC, 2018.

SOARES, Euclides de Vargas, Realidade Virtual nas Aulas de História. Disponível em <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/computacao/realidade-virtual-nas-aulas-historia.htm>>. Acesso em 16 nov, 2020.

A atuação dos institutos federais na formação continuada de professoras(es): educação emancipadora a partir do currículo

Emancipating education: the performance of federal institutes in continuing education of teachers

*José Carlos Silvério dos Santos
Sueli do Carmo Oliveira*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.29

RESUMO

O currículo tem ganhado centralidade no debate sobre educação. Seus objetivos declarados e ocultos, o controle e vigilância que sobre ele se tem exercido, o caráter mais ou menos diretivo em relação aos conteúdos e procedimentos didáticos e as identidades que ele pode ajudar a constituir e afirmar ou reprimir e invisibilizar são questões-chaves do debate público atual e tem envolvido políticos, militantes, lideranças religiosas, empresários, etc. Dado a pauta da BNCC e a existência do movimento Escola Sem Partido e as dificuldades, já históricas, de implementação efetiva das leis 10639/2003 e da 11645/08, propôs-se refletir sobre teorias curriculares críticas e pós-críticas e suas dimensões de raça, gênero e classe como ferramentas teóricas bem como permitir intercâmbios de saberes e práticas educativas comprometidas com uma modelo emancipador de educação. A pesquisa-ação desenvolvida ocorreu IFSULDEMINAS - Campus Carmo de Minas e contou com a participação de professores da rede pública e privada e estudantes de licenciatura da cidade e região. Organizou-se como proposta de formação continuada e buscou estabelecer um espaço horizontal e multilateral de aprendizagem de saberes, conhecimentos e práticas. A abordagem político-pedagógica baseou-se na pesquisa do cotidiano escolar, na gênese, execução e efeitos dos currículos, seus fundamentos, pressupostos bem como as disputas que existem em seu interior. Para tanto, as experiências e prática dos cursistas foram centrais no desenvolvimento do curso. Didaticamente o curso inspirou-se nas pedagogias libertárias que atribuem aos próprios sujeitos centralidade no processo de aprendizagem. Com esse procedimento, a organização da discussão e temas e socialização de práticas foram constantemente reformuladas para possibilitar a análise das experiências e para manter a coerência entre a teoria e prática.

Palavras-chave: currículo. teoria crítica e pós-crítica. educação emancipatória.

ABSTRACT

The curriculum has gained centrality in the debate on education. Its declared and hidden objectives, the control and surveillance that has been exercised over it, the more or less directive character in relation to the contents and didactic procedures and the identities that it can help to constitute and affirm or repress and make invisible are key issues of the current public debate and has involved politicians, activists, religious leaders, businessmen, etc. Given the BNCC agenda and the existence of the Escola Sem Partido movement and the already historical difficulties of effectively implementing laws 10639/2003 and 11645/08, it was proposed to reflect on critical and post-critical curriculum theories and their dimensions of race, gender and class as theoretical tools as well as allowing the exchange of knowledge and educational practices committed to an emancipatory model of education. The action research developed took place at IFSULDEMINAS - Campus Carmo de Minas and had the participation of public and private teachers and undergraduate students from the city and region. It was organized as a proposal for continuing education and sought to establish a horizontal and multilateral space for learning knowledge, knowledge and practices. The political-pedagogical approach was based on the research of the school routine, on the genesis, execution and effects of the curricula, their foundations, assumptions as well as the disputes that exist within them. Therefore, the experiences and practice of the course participants were central in the development of the course. Didactically, the course was inspired by the libertarian pedagogies that attribute to the subjects themselves centrality in the learning process. With this procedure, the organization of discussion and themes and the socialization of practices were constantly reformulated to enable the analysis of experiences and to maintain coherence between theory and practice.

Keywords: resume. critical theory and post-criticism. emancipatory education.

INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica tem por finalidade ampliar as oportunidades de qualificação profissional voltadas para o desenvolvimento socioeconômico e cultural nos âmbitos local, regional e nacional. Em respeito à missão institucional, e buscando se constituir como centro de excelência na oferta de oportunidades educacionais comprometidas com o desenvolvimento do espírito crítico, o desenvolvimento da ação extensionista teve o intuito de apoiar a atualização pedagógica dos docentes das redes públicas, dos educadores sociais e dos estudantes de licenciatura da região. Dentre os objetivos dos Institutos Federais, legalmente se prevê a atuação na formação inicial e continuada de trabalhadores e, mais especificamente, o desenvolvimento de “programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2008, Lei 11.892).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições pluricurriculares e multicampi e atendem estudantes de diversos níveis e em diferentes modalidades de educação. É vasta a diversidade de sujeitos e demandas que implica o atendimento desde a modalidade PROEJA¹ à programas de pós-graduação lato e stricto sensu. Pedagogicamente os Institutos são desafiadores por terem sido concebidos para romperem com os modelos educativos e as culturas escolares vigentes. As bases conceituais que organizaram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir de 2008 se opõem à dualidade estrutural na educação nacional e propõe um modelo politécnico de educação.

A realização da missão institucional dos Institutos tem repercussões globais na construção de modelos educativos que articulem ciência, trabalho e cultura. Os Institutos são uma resposta a luta dos educadores e movimentos sociais da educação e dificilmente podem se concretizarem apartados desses vínculos que lhe trouxeram à realidade. Se a formação crítica é parte dos objetivos da educação nacional, para os Institutos precisa ser mais do que uma expressão retórica.

Com uma institucionalidade ainda em formação, os Institutos Federais são palco de convivência entre diversas orientações teóricas e políticas que disputam a identidade que deve ser assumida. O universo referencial dentro do qual se situa os Institutos tem sido balizado por um tripé formado pela escola básica pública regular (com a peculiaridade de termos a possibilidade de selecionar os ingressos, o que nos permite ser uma escola elitizada), as universidades federais e as instituições privadas de educação profissional, tendo o Sistema “S”² como paradigma.

Além dessa indefinição que tem impactos na estrutura pedagógica, modelo de gestão e finalidade social, possuímos obstáculos socioeconômicos, históricos e culturais de grande envergadura, e que, invariavelmente, se interpoem em qualquer trajetória que se opte no interior da

1 A sigla significa Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O objetivo é ofertar cursos de Educação de Jovens e Adultos com Educação Profissional para Jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que busquem também uma profissionalização. Entre as possibilidades de oferta, estão: Ensino Fundamental (EJA) com qualificação profissional, Ensino Médio (EJA) com qualificação profissional e Ensino Médio (EJA) com Educação Profissional Técnica. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10656-perguntaserespostas-proeja&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: 02/04/2018.

2 Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). “Sistema S” é

Instituição, um dos exemplos é o impasse referente à interiorização que gera problemas desde a fixação de profissionais que formados nos grandes centros lá pretendem permanecer, dificuldade de se dotar os campi de infra-estrutura adequada pela escassez de serviços especializados na região, dificuldades de acesso ao campus e a intermitência do apoio dos executivos municipais, etc. Por essas particularidades, somos levados a crer que o apelo das lutas sociais são decisivos para o destino das unidades da Rede, evidentemente, não de maneira uniforme uma vez que há unidades que já possuem história e tradição, mas sobretudo, nas unidades criadas a partir do nascimento da Rede.

Nesse sentido, as atividades de extensão podem ser um componente essencial das disputas internas. Respeitada a equidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, entreve-se o valor da extensão para a construção da identidade dos Institutos, que está voltado para o atendimento dos arranjos produtivos e culturais locais, com ênfase em soluções tecnológicas e técnicas que possam alavancar projetos de desenvolvimento regional.

O desenvolvimento de uma ação extensionista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Campus Carmo de Minas³ sobre currículo pareceu-nos oportuno não apenas pela proposta está coberta pela legislação que estabeleceu as finalidades da Instituição como pelo potencial que o intercâmbio com a sociedade civil, por meio da extensão, pode incidir sobre a definição do perfil institucional. As discussões sobre currículo, a partir dos debates da BNCC ou da visibilidade e atuação do Movimento Escola Sem Partido indicam a urgência de os educadores reforçarem seu protagonismo nos debates sobre educação.

O tema do currículo possui uma relevância estratégica para instituímos uma prática educativa que se relacione com os distintos sujeitos e identidades que a escola democrática necessariamente comporta, e que hoje, a partir da mobilização dos movimentos sociais fazem parte da comunidade acadêmica dos Institutos Federais.

Partindo do pressuposto que o conhecimento escolar é necessariamente uma seleção do conhecimento e da cultura historicamente produzidos, cumpre aos educadores estarem cientes dos critérios dessa seleção e como ela se relaciona com as demandas dos grupos sociais, com as lógicas institucionais e com projetos de sociedade concorrentes. É preciso estar ciente sobre quais conteúdos político-ideológicos forjam determinados arranjos curriculares dentro de um universo amplo de possibilidades (MOREIRA, *et al.*, 2001, p. 7-14). Uma vez que toda seleção e recorte implica em omissão e ausência, é preciso revelar como se legitima determinados conteúdos como conhecimento necessário, desejável e aparentemente neutro.

A mutação acelerada que a sociedade vem experimentando, na esteira das transformações científicas e tecnológicas, a sobrecarga de informações e a velocidade com que elas circulam vem reordenando o mundo do trabalho e impactando a maneira como temos ingressados e permanecido do mercado de trabalho. A alardeada sociedade do conhecimento, ou pós-industrial, tem requerido dos indivíduos uma constante abertura para aquisição de habilidades e competências na velocidade das transformações tecnológicas e das demandas do mercado.

A docência viu-se diretamente abalada e passa por uma redefinição que tem deslocado sua centralidade e, no limite, tornando-a prescindível, substituindo-a por funções ainda pouco claras designadas pelas expressões tutor, mediador, facilitador, etc. Pela fluidez ou liquidez que caracteriza a contemporaneidade, a formação profissional tem sido repensada e a ênfase nos

3 Na ocasião estávamos vinculados ao IFSULDEMINAS como professor de Ciências Humanas do Campus Carmo de Minas.

conteúdos tem sido diminuída em favor da capacidade de lidar com a mutabilidade dos códigos, linguagens e tecnologias. A formação continuada, impõem-se como algo incontornável.

Ainda que a dinâmica flexível das lógicas do mercado de trabalho prescreva a qualificação e requalificação visando a adaptabilidade do trabalhador às inconstâncias e vicissitudes das sucessivas rupturas dos padrões científicos e técnicos da produção e das relações de trabalho, a concepção de formação continuada com a qual esta ação foi proposta não dizia respeito ao treinamento e à adaptabilidade. Ressaltava, por sua vez, a dimensão reflexiva do fazer profissional aliado a um enfoque crítico-dialético em que o professor/a tem papel de destaque no processo formativo tomado/a como sujeito individual e coletivo, coautor/a da pesquisa e analista de sua própria prática e saberes. (ANDRÉ *et al.*, 1999).

Debruçar-se sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo é reconhecer que, sob diversos ângulos, elas questionam as funcionalidades estruturais de distintas formas curriculares e suas amplas e multifacetadas relações com a reprodução da ordem sociocultural. Essas teorias têm trazido à tona os mecanismos de produção de identidade dentro do processo educativo e as possibilidades da construção de práticas educativas que sejam emancipatórias e multiculturalmente orientadas.

Articulado ao debate teórico das vertentes críticas e pós-críticas dos currículos, propôs-se a realização de incursões panorâmicas sobre como essas expressões teóricas captam, explicam e combatem as estruturas, discursos e relações no interior dos sistemas de ensino que mantêm as desigualdades de classe, raça e gênero.

É princípio constitucional a igualdade e a conseqüente necessidade de combater todas as formas de discriminação. Observa-se que as políticas curriculares têm pautado a necessidade de abordar esses temas como meio para o estabelecimento de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos. É o que consta na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que em seu art. 16, afirma que “a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas”.

A despeito dos esforços contidos na legislação, a realidade brasileira e, especificamente, as nossas escolas atestam de maneira inequívoca a grandeza dos desafios de construir um sistema educativo que materialize os ideias de justiça, igualdade, solidariedade, liberdade e paz. Segundo pesquisa conduzida pela FIPE, o preconceito, a distância social e as práticas discriminatórias estão presentes em todos os atores do ambiente escolar, mas contraditoriamente as ideias e práticas de preconceito e discriminação não são assumidas pelos indivíduos (MAZZON, J., 2009).

A proposta desenvolvida está em consonância com uma das mais recentes conquistas do Movimento Negro e Indígena no que se relaciona a política curricular visando o estabelecimento de uma educação democrática, diversa e inclusiva. É o caso da Lei 10.639/03 que obrigou as instituições de ensino a desenvolverem currículos que contemplem o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira com o intuito de valorizar os legados dos africanos e de seus descendentes na formação da civilização brasileira. Posteriormente, a Lei 11.645/08 ampliou o

escopo multicultural dessa política curricular afirmativa ao abarcar as ações de combate à discriminação e afirmação da presença e importância dos povos e culturas indígenas que se constitui como matrizes da cultura brasileira.

Com essas iniciativas, as instituições de ensino estão sendo instigadas a realizarem recortes mais amplos nas tradições de pensamento, técnicas e saberes que historicamente foram consagrados como legítimos, úteis e desejáveis. Têm-se a possibilidade de reduzir a identidade eurocentrada que erigiu o mundo moderno. No que diz respeito ao diálogo com a sociedade civil, o Estado e as políticas públicas, as instituições do sistema federal de ensino vêm sendo chamadas a elaborar propostas de formação de profissionais da educação para efetivação da ação afirmativa no tocante às relações raciais no Brasil.

Para o educador, estar constantemente refletindo sobre a sua prática, ser capaz de avaliar criticamente os desdobramentos das reflexões pedagógicas e das ciências da educação de um modo geral, acompanhar o desenvolvimento do conhecimento acadêmico, são exigências e necessidades, ainda que as condições de trabalho reservadas ao magistério nas redes públicas e privadas de ensino constituam fortes obstáculos a essas demandas de capacitação. Sem desconsiderar as duras condições impostas ao exercício da docência no país, é necessário e urgente ampliar a oferta de formação continuada que permita sustentar um processo permanente de aperfeiçoamento profissional.

DESENVOLVIMENTO

A proposta de formação ocorreu durante o segundo semestre de 2017, de setembro a dezembro, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Campus Carmo de Minas. Com 35 vagas, 50 horas de duração e encontro semanais às quartas-feiras, das 19hs às 22hs. O público-alvo foram professores/as e profissionais da educação que atuam na educação básica, alunos/as de cursos de licenciatura e pedagogia e educadores sociais. Houve divulgação entidades da sociedade civil, nas escolas e setores da administração pública como CAPS e CRAS. Iniciamos a ação com 35 participamos, dos quais 23 concluíram.

Como a proposta era baseada em uma condução dialógica, formulamos como ponto de partida um cronograma, que deveria ser reformulado de acordo os interesses e saberes dos participantes de modo obter o máximo aproveitamento e a construção de vínculos que pudessem permitir ações coletivas no futuro. A organização das discussões ficou assim organizada:

Encontros	Data	Temas	Referências bibliográficas	Carga horária
1	13/09	Boas vindas, apresentação do curso e discussão sobre os vínculos entre a educação e a economia. Apresentação das noções e conceitos que orientam a proposta do curso.	***	3
2	20/09	Diagnóstico e abordagem panorâmica dos problemas da educação brasileira	***	3
3	27/09	A emergência do campo de estudos do currículo e os compromissos com formas de adaptação social no âmbito das relações sociais de produção do capitalismo; objetividade, eficiência e tecnicismo em educação	MESSICK, Rosemary G; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília da R. (org.) Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.	3

4	04/10	Teorização educacional crítica	ALTHUSSER, Louis. A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Rio: Francisco Alves, 1975.	3
À distância	***	Construção de memorial analítico	***	1
5	17/10	Os currículos e a reprodução social e cultural das classes sociais.	APPLE, Michael. W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 1982.	3
6	18/10	A escola, a contra-esfera pública e o professor como intelectual: é possível uma pedagogia do oprimido?	GIROUX, H. Escola crítica e Política cultural. São Paulo: Cortez A. Associados, 1987. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 48ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.	3
À distância	***	Construção de memorial analítico	***	1
7	25/10	Os questionamentos das opressões de raça e gênero expressos no currículo: um “novo” campo de disputa no currículo	SILVA, Tomaz T. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. GONÇALVES, Luiz A. O; SILVA, Petronilha B. G. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.	3
À distância	***	Construção de memorial analítico	***	1
8	01/11	Apresentações dos memoriais; Qual é o partido da Escola Sem Partido? Bases sociais e projetos de sociedade.	FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.	3
9	08/11	Apresentações dos memoriais; Currículo como artefato de gênero, a pedagogia feminista e a teoria queer / Currículo como narrativa racial	SILVA, Tomaz T. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 84-90. APPLE, Michael. A presença e ausência da raça nas reformas educacionais. In: CANEN, Ana. MOREIRA, Atonio Flavio Barbosa. Ênfases e Omissões no Currículo. P.147-162. GONÇALVES, Luiz A. O; SILVA, Petronilha B. G. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.	3
À distância	***	Elaboração das oficinas de práticas educativas emancipatórias	***	1
10	22/11	A práxis curricular e a ideia de emancipação: Projeto Âncora e CPCD	PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. Avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte. Editora WAK, 2012.	3
À distância	***	Elaboração das oficinas de práticas educativas emancipatórias	***	1
11	27/11	As políticas oficiais de currículo e o professor: entre os Parâmetros Curriculares e a Base Nacional Comum Oficinas de práticas educativas emancipatórias	APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?	3

12	29/11	O currículo de Geografia da Rede Municipal de Educação de São Paulo: direitos de aprendizagem em diálogos interdisciplinares a caminho da autoria de Carlos Eduardo do Santos	***	3
13	04/12	Concepções de multiculturalismo e o currículo	CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flavio. B. Ênfases e omissões no currículo. Campinas, SP: Papyrus, 2001.	3
		Oficinas de práticas educativas emancipatórias		
14	06/12	A centralidade da cultura no processo educativo do Fonte: as lutas por uma educação libertária em uma escola pública. Maria Martha	***	3
15	13/12	Percepções críticas do currículo nas atividades lúdicas nas instituições de ensino	CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flavio. B. Ênfases e omissões no currículo. Campinas, SP: Papyrus, 2001.	3
		Oficinas de práticas educativas emancipatórias: 2		

A organização das atividades visavam construir situações para a aprendizagem de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e atitudes que pudessem subsidiar a elaboração de práticas educativas emancipatórias, que se relacionam tanto com os saberes profissionais e dos movimentos sociais quanto com as ciências da educação. A proposta político-pedagógica da ação extensionista baseou-se na pesquisa do cotidiano escolar, em específico, na gênese, execução e efeitos dos currículos, seus fundamentos, pressupostos bem como as disputas que existem em seu interior. Para tanto, as experiências e prática dos cursistas foram centrais o desenvolvimento das aprendizagens. A proposta didático-pedagógica foi inspirada nas pedagogias libertárias que atribuem aos próprios sujeitos centralidade no processo de aprendizagem. O desenvolvimento da proposta dar-se-ia a partir de discussões com suporte das leituras dos textos indicados, debates amparados pelos conceitos e categorias aprendidos, produção individual, nas quais se exercitaria a construção de situações de aprendizagens que estivessem em consonância com as abordagens críticas e pós-críticas dos currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta visava estabelecer uma relação horizontal com os participantes com a possibilidade de que o intercâmbio de práticas e saberes pudesse resultar na construção de um coletivo de educadores com potencial para atuar conjuntamente em ações educativas que estivessem instrumentalizadas com os referenciais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Contudo, avaliamos que a força dos modelos tradicionais da educação bancária restringiu o alcance dessa meta. O modelo de um curso tradicional de formação de professores em que se verifica uma relação vertical se fez sentir na dinâmica dos encontros em muitos momentos, a despeito das estratégias e recursos que foram sendo utilizados para que outra dinâmica se instaurasse.

Modificamos a disposição da sala em que os encontros eram organizados, reorganizando-a em círculos. Alterou-se a bibliografia previamente sugerida, incluindo títulos avaliados como mais adequados às experiências dos participantes bem como tentou-se estimular os participantes a sugerirem leituras com as quais se identificavam e nas quais baseavam suas práticas. Realizamos uma visita técnica ao Museu Afro Brasil. Propusemos a participação no evento “Novembro Negro” no Campus como atividade contabilizada na carga horária da ação extensionista como uma possibilidade de debater e vivenciar formas diversas de dar conta de uma proposta curricular. Contamos com a participação de Carlos Eduardo do Santos, geógrafo que participou da equipe que elaborou o currículo de Geografia da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Por outro lado, mesmo diante dessa limitação foi possível verificar a acolhida e o desenvolvimento de posturas e atitudes que demonstraram que estava ocorrendo a aprendizagem. Foi-nos relatado tanto a percepção que desenvolvida no decorrer dos encontros, da maneira como se pensava e realizava o currículo nas suas escolas bem como algumas proposições que se sentiram à vontade em fazer nas escolas em que trabalhavam por estarem frequentando os encontros.

O conhecimento das realidades profissionais de educadores que trabalham em diferentes redes, em distintos bairros com diversas iniciativas pôs à mostra o grau da diversidade de realidades e possibilidades que a educação formal comporta sob a aparência da uniformidade. Esses contatos ressignificaram a trajetória e a atuação dos participantes, ora potencializando a ação suas ações no sentido de práticas educativas emancipatórias, ora permitindo um reconhecimento do valor das suas práticas e saberes.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a ação desenvolvida logrou fornecer elementos para a compreensão dos debates educacionais contemporâneos. Foi possível acompanhar um reexame das próprias práticas e experiências educativas à luz das concepções de currículo elaboradas a partir da teorização curricular crítica e pós-crítica e analisar os mecanismos que operam as desigualdades de classe, gênero e classe no ambiente escolar e suas relações estruturais com a ordem social.

Julgamos que as possibilidades de troca acabaram sendo limitadas por uma ordem diversa de fatores. Dada as precárias condições de trabalho às quais os profissionais da educação envolvidos estavam submetidos, percebemos que houve dificuldade na realização das leituras, o que comprometeu algumas discussões que dependiam de alguns aprofundamentos teóricos e conceituais para elucidação dos problemas em discussão.

Contudo, avaliamos que as trocas foram amplas e houve progressos e uma compreensão de que o currículo é um objeto em disputa envolto em relações de poder. Conhecer o contexto histórico, a emergência e os problemas do campo de estudos do currículo, realizar a análise das relações que as concepções e propostas curriculares mantiveram e mantêm com as sociedades industriais e pós-industriais possibilitou uma compreensão política da organização curricular.

Nos surpreendemos com o fato de termos constatado que eram poucas que já tinham ouvido falar no Movimento Escola Sem Partido e estavam pouco informadas sobre o andamento da implementação da BNCC. Diante disso reorientamos a proposta foi reorientada de modo a possibilitar a construção de uma primeira aproximação à polissemia do conceito de currículo em educação e, a partir daí elaborar um mapeamento, lacunar, provisório e incipiente dos discursos e práticas educativas pertinentes às abordagens críticas e pós-críticas sobre o currículo e a natureza das motivações políticas e ideológicas que a elas subjazem.

Vemos com proveito e avaliamos que só poderemos instaurar um intercâmbio vivo e transformador com os profissionais da educação básica em suas diferentes modalidades e níveis, realçando seu protagonismo, caso haja uma ação constante e ininterrupta de ações educativas práticas e esforços conjuntos de formação. A maneira como os debates sobre educação

são veiculados pela mídias e sua presença nas redes sociais dão a crer que os educadores estão cientes e posicionados nos diferentes campos em disputa. A experiência mostrou-nos que não. É preciso reafirmar que as Instituições responsáveis pela formação de professores não podem se restringir à formação inicial e nem submeter os profissionais a formações continuadas hierárquicas, unilaterais e subalternizantes sob pena de negarmos a cidadania àqueles que responsabilizamos por formar cidadãos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. *et al.*. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300015&script=sci_abstract&lng=pt : Acesso em 22/08/2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em 22/08/2017.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm . Acesso em 22/08/2017.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em 18/jul/2016.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf. Acesso. 18/jul/2016.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf

_____. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Balanço da ação do MEC para a implementação da Lei 10639/03. Brasília: MEC/ SECADI, 2008.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823981/estatuto-da-igualdade-racial-lei-12288-10#>>. Acesso 22/08/2017.

_____. CNE/CP. Parecer n. 3, de 10 de março de 2004. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em 22/08/2017.

_____.CNE/CP. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 22/08/2017.

_____.Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em 22/08/2017.

MAZZON, J. A. Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, de necessidades especiais e socioeconômica. São Paulo: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf> . Acesso em 23/08/2017.

MUNANGA, Kabengele, (org). Superando o Racismo na Escola. 2ª edição revisada. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Mapeamento de jogos didáticos sobre resíduos sólidos: um auxílio pedagógico para construção do campo educativo-ambiental

Larisse Raquel Carvalho Dias

Doutoranda em Agroecologia (Universidade Estadual do Maranhão)

Kitawann Tayrone de Sousa Nunes Cardoso

Doutorando em Medicina Tropical (Fundação Oswaldo Cruz)

Anangela Ravena da Silva Leal

Doutoranda em Medicina Tropical (Fundação Oswaldo Cruz)

Anne karoline Cardoso Silva

Mestra em Ensino de Ciência e Matemática - PGEEM do IFCE (Instituto Federal de Educação)

Lukas Allayn Diniz Corrêa

Mestrando em Agroecologia (Universidade Estadual do Maranhão)

André Ricardo Ferreira da Silva Rocha

Doutorando em Medicina Tropical (Fundação Oswaldo Cruz)

Fernanda Silva da Paz

Mestra em Biologia Ambiental (Universidade Federal do Pará)

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.30

RESUMO

A poluição por resíduos sólidos é uma das principais formas de contaminação ambiental. A educação ambiental transforma atitudes humanas, no entanto é necessário ser aplicada eficientemente. O objetivo desse estudo foi mapear os recursos didáticos, em formato de jogos, sobre resíduos sólidos disponíveis para uso de professores. Este trabalho se define como uma pesquisa documental qualitativa exploratória, do tipo revisão bibliográfica. Composto pelas seguintes etapas: pesquisa através de palavras-chaves, seleção dos artigos, leitura dos resumos e trabalho completo, e avaliação do tipo de jogo proposto. Nesse sentido, também se detectou a região do país originária do trabalho, o tipo de jogo utilizado e a conclusão dos autores sobre a experiência. Foram identificadas pesquisas que utilizaram jogos no ensino sobre resíduos sólidos e dentre elas, não haviam relatos para a região Norte e Nordeste, 50% dos jogos foram desenvolvidos na região Sudeste do país. Jogo do tipo tabuleiro representou (50%), seguidos de 13% jogos virtuais e os demais dividiam-se entre dominó, quebra-cabeça, bingo e jogos de cartas. Cerca de 93% dos artigos encontrados, revelaram que o uso de jogos é uma ferramenta eficaz para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se que foi possível mapear os trabalhos existentes em formatos de jogos didáticos passíveis de aplicação pelos docentes em suas aulas sejam elas remotas ou presenciais, também foi possível conhecer os aspectos que devem ser aprimorados sobre a temática.

Palavras-chave: jogos didáticos. ensino de ciências. resíduos sólidos urbanos.

ABSTRACT

Pollution by solid waste is one of the main forms of environmental contamination. Environmental education transforms human attitudes, however, it needs to be applied efficiently. The objective of this study was to map the didactic resources, in the form of games, on solid waste available for use by teachers. This work is defined as exploratory qualitative documentary research, of the bibliographic review type. Composed of the following steps: research through keywords, selection of articles, reading of abstracts and complete work, and evaluation of the type of game proposed. In this sense, the region of the country where the work originated, the type of game used, and the authors' conclusion about the experience were also detected. Researches were identified that used games in teaching about solid waste and among them, there were no reports for the North and Northeast regions, 50% of the games were developed in the Southeast region of the country. Boardgame represented (50%), followed by 13% virtual games, and the others were divided between dominoes, puzzles, bingo, and card games. About 93% of the articles found revealed that the use of games is an effective tool to strengthen the teaching and learning process. It is concluded that it was possible to map the existing works in didactic game formats that can be applied by teachers in their classes, whether remote or in person, it was also possible to know the aspects that must be improved on the subject.

Keywords: educational games. science teaching. urban solid waste.

INTRODUÇÃO

A relação do homem com a educação ambiental (EA) advém de um processo de construção sociocultural, interfere também a classe na qual o indivíduo se insere durante o seu processo de construção social, este por sua vez, reproduz as ações com base no seu ambiente de vivências. Na maioria dos casos, existe uma relação direta dos problemas ambientais aos problemas

sociais, típicos de uma sociedade em desenvolvimento (MAGACHO e CAVALARI, 2019).

A escola é o local onde os indivíduos passam boa parte do seu tempo, logo é um ambiente propício para desenvolvimento de ações educativas transformadoras à convivência saudável, para este processo, o professor caracteriza-se como um ator fundamental, pela sua maior proximidade com os alunos e oportunidade de mediar os ensinamentos (MAGALHÃES e PORTE, 2019).

A poluição por resíduos sólidos é uma das grandes problemáticas contemporâneas, devido a superlotação populacional nas cidades e a desigualdade social, esses fatores contribuem diretamente para agravar esse tipo de poluição do ambiente (NEVES e GOMES, 2017).

As políticas públicas destinadas à educação ambiental instigam projetos e movimentam ações voltadas para essa temática. Isso reflete na formação de professores e consequentemente atinge todos os níveis de escolaridade que farão parte do processo de exercício desses profissionais. É uma temática muito explorada devido a problemática constante, um assunto em lançamento recorrente desde o ensino básico até o superior, porém carente de intervenções práticas e resolutivas (TORALES, 2013).

O trabalho envolvendo a EA nas escolas tem um potencial transformador, mas desde que seja bem desenvolvido pelos professores nos diversos níveis em que atuam, especialmente desde a educação básica. É necessário que o docente tenha a correta percepção para estabelecer o real significado reflexivo que a EA possui, sobre a relação de interferência que o homem estabelece na natureza. É recorrente que muitos profissionais não se sintam habilitados para desenvolverem devidas ações em prol da EA. Essa limitação ocorre tanto por questões estruturais nas escolas em que atuam como também por pouca habilitação formativa para desenvolver a EA (TORALES, 2013; TOZONI-REIS e CAMPOS, 2014).

Muitas vezes o professor constrói seu próprio campo de conhecimento e caminhos acerca da problemática que envolve a EA, com base nas suas reflexões e motivações envolvendo a sua percepção das relações da sociedade com o meio na qual está inserida (TEXEIRA e TORALES, 2014).

A palavra jogo remete a uma conceituação ampla, pois está inserida em diversas situações e depende do leitor a sua interpretação (KISHOMOTO, 2001).

Para Avanço e Lima (2020), a relação entre jogo e educação faz parte do processo lúdico educacional, desde que inseridos eficientemente através de boas práticas.

Vigario e Cicillini (2019) ressaltam a importância de se propor alternativas para aperfeiçoamento da prática docente com a finalidade de potencializar a relação ensino e aprendizagem. Diante do exposto, o objetivo desse estudo foi mapear os recursos didáticos disponíveis em formatos de jogos como forma de conscientização acerca do descarte incorreto dos resíduos sólidos e suas consequências ambientais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se define como uma pesquisa documental qualitativa bibliográfica exploratória, do tipo estado da arte. Para alcance dos objetivos definidos, buscou-se mapear e unir em apenas um documento, trabalhos desenvolvidos sobre a temática do lixo. Espera-se que esse conteúdo educacional possa ser utilizado pelos professores para conscientização e educação ambiental sobre a problemática constante dos resíduos sólidos.

Mapeamentos como esses identificam o nível em que os trabalhos realizados na área foram aprofundados, sinalizam as fraquezas e lacunas a serem preenchidas, bem como redirecionam as novas perspectivas e possibilidades de superação do assunto alvo (MAGACHO e CAVALARI, 2019). Esta pesquisa pretende facilitar a divulgação da produção acadêmica disponível acerca do uso de jogos como forma educativa sobre o descarte incorreto do lixo, reunindo-as e explorando as características das mesmas.

As palavras de buscas foram: Jogo; Ensino de Ciências; Jogos didáticos; Jogos lúdicos; Lixo; Resíduos sólidos; Educação ambiental; Formação de professores e Formação continuada. Os artigos foram explorados da seguinte maneira: leitura dos resumos; leitura do trabalho completo e avaliação do tipo de jogo proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo proposto por Alves *et al.* (2016), objetiva educar crianças do ensino fundamental quanto ao uso correto de coletores seletivos de resíduos, para isso foi utilizado uma trilha impressa em lona contendo 56 cartas: 36 recicladas, 10 não recicladas e 10 de artesanato. Aplicado com 261 crianças com faixa etária de 5 a 11 anos, e 10 professores envolvidos. Para jogar foi montada uma espécie de gincana, onde as equipes se dividiam em vidro, papel, plástico e metal.

As cartas representavam a movimentação no jogo, que se subdividiam em: recicladas (avanço nas casas); não recicladas (representavam quantas casas deviam voltar); cartas artesanato (significava a montagem de um brinquedo a partir de reúso dos resíduos sólidos). As cartas recicladas e não recicladas traziam informações tal como remetem os próprios nomes.

Como ponto negativo, os autores relatam que 10% das crianças, com faixa etária entre 5 e 6 anos, tiveram dificuldades em assimilar o jogo, uma possível correção para esta consequência seria mais uso de imagens ilustrativas. Mas isso não refletiu no sucesso do jogo, pois as crianças se sentiram estimuladas a aprenderem sobre a coleta seletiva.

Uma sugestão de adaptação do brinquedo, para facilitar a montagem, seria a substituição dos peões de resina e/ou silicone por materiais reutilizáveis e facilmente disponíveis. O autor utiliza peças feitas de silicone para representar resíduos como a garrafa pet, caixa de leite, lata de refrigerante e garrafa de vidro, como substituição sugere-se a própria garrafa pet na cor verde do refrigerante de 200ml, uma caixinha vazia e limpa do achocolatado de 200ml, a própria latinha de refrigerante de 200ml e a própria garrafa pet na cor transparente do refrigerante de 200ml (a cor é para representar o material vidro transparente), respectivamente.

A proposta elaborada por Caminada *et al.* (2017), foi realizada com alunos do 2º ano do Ensino Médio. De forma interdisciplinar, entre os professores de química (de onde partiu a

iniciativa), artes, geografia, biologia e matemática, a proposta para os alunos foi de que eles elaborassem, produzissem e aplicassem um jogo com a temática dos resíduos sólidos urbanos. Os jogos também possuem cartas que representam os resíduos (Papel, Plástico, Metal, Madeira, Resíduos perigosos, Resíduos Ambulatoriais e Serviços de Saúde Inorgânico Resíduos radioativos e Resíduos orgânicos) e trazem informações e curiosidades sobre os mesmos. Também são itens necessários: bolas coloridas; tabuleiro e um dado. O jogo objetiva conscientizar sobre o reuso, reciclagem e descarte correto do lixo.

A maioria das peças foram confeccionadas pelos alunos, as bolas coloridas foram feitas de biscoito e pintadas individualmente. O próprio estudo fornece a receita para os ingredientes das bolinhas, cozimento da massa e manutenção. O jogo deve ter no mínimo dois participantes e no máximo oito, vencendo quem conseguisse chegar ao final do tabuleiro. Os autores concluíram que essa prática pedagógica foi capaz de aumentar a participação e interesse dos alunos.

Embora os autores não disponibilizem as cartas produzidas e nem o tabuleiro no estudo, para que o jogo possa ser reproduzido, existe o e-mail de correspondência slcaminada@gmail.com para maiores detalhes.

O jogo a “Corrida da reciclagem” elaborado por Righi-Cavallaro *et al.*, (2019) serve para pessoas a partir dos 6 anos de idade. No entanto, este jogo necessita de pelo menos duas equipes, com pelo menos quatro jogadores cada. O objetivo é esclarecer conceitos sobre reciclagem e destinação correta do lixo. Nesse jogo, existem três cestos, um contendo todas as bolas com as cores das equipes e outros dois cestos que serão para a destinação do lixo orgânico e reciclável. As equipes terão 22 bolas contendo figuras de resíduos para darem a destinação correta, para isso os jogadores formarão uma fila. O jogo termina quando todas as bolinhas forem transferidas pelas duas equipes. Vence a equipe que mais tiver acertado a destinação correta do lixo.

Todo esse processo gera discussões e esclarecimentos acerca da destinação correta dos resíduos. É necessária a disponibilidade de alguns conhecimentos prévios a respeito do tema. Os autores sugerem uma aplicação de questionário posterior à dinâmica. Para essa experiência, os autores relatam momentos de reflexão das atitudes por parte dos alunos e de empenho na participação. Os resíduos que mais geraram erros no descarte foram: seringas, pilhas e lâmpadas. Exemplos dos resíduos para impressão, estão disponíveis no estudo matriz (p. 9-10). Essa proposta de jogo foi abordada com alunos do curso técnico, com idade entre 15 e 21 anos. Após a explanação acerca do tema em sala de aula.

Nesse jogo é necessário o auxílio e explicação dos adultos, assim como a participação de muitas pessoas. Dentre os jogos até agora mencionados, esse é o de menor facilidade de aplicação. As bolinhas de plásticos utilizadas pelos autores são bolas comerciais, mas que podem ser facilmente adaptadas por bolinhas de material reutilizado, assim como os cestos.

Chefer (2014), desenvolveu uma dissertação com a proposta voltada para jogos sobre a Educação ambiental (EA), com o intuito de fortalecer uma aprendizagem significativa por meio de atividades práticas. Para tanto foram propostos quatro jogos e aplicados com três turmas do 9º ano (Fig. 1). Dentre os jogos, um é de dominó, fabricado pelos próprios alunos, com 28 peças feitas de EVA (elaboradas no programa Power point para posterior impressão), onde no lado esquerdo da peça há imagem/desenho e no direito há um texto/conceito, ambas possuem seus respectivos encaixes, tendo como objetivo a conscientização acerca do descarte incorreto

do lixo. Vence o jogo a pessoa que zerar suas peças. O jogo pretende revisar o conteúdo teórico aplicado em sala de aula, bem como fixar os conceitos que envolvem a temática.

Todo o jogo é passível de aplicação tanto em casa como na escola. O EVA pode ser substituído pelo papelão, podem ser colados recortes de revistas, o texto pode ser escrito a mão para quem não possuir impressora e o tamanho das peças pode ser ajustado conforme acharem necessário, para melhor adaptação.

Figura 1 - Jogo de tabuleiro sobre educação ambiental, um dos exemplares de jogos montados com os alunos.



Fonte: Chefer (2014).

A proposta de Gomes e Medina (2018) foi desenvolvida com turmas do 6º e 7º ano de uma escola Estadual. Grupos de alunos foram orientados a montarem jogos recreativos a partir de produtos reutilizados. Essa atividade resultou em 24 jogos montados, onde 10 eram voltados para o futebol de botão. Entre os jogos montados também tinham jogo de xadrez, jogo de trinca, “cara a cara”, “cai cai”, “jogo de percurso”, “pinball” e jogo de latas.

Como bem evidenciado nos resultados dos jogos, a proposta dos professores para os alunos era que eles fizessem reuso de resíduos para a montagem dos jogos com o tema reciclagem, mas é possível perceber que os alunos cumpriram a proposta de reuso, porém, nem todos os brinquedos trabalhavam e reforçavam conhecimentos sobre a Educação ambiental e a poluição por resíduos sólidos, o que fez em parte com que não fossem cumpridos os objetivos dos autores neste trabalho. De todos os jogos elaborados apenas sete deles, exploravam a temática em estudo. Para permanecer dentro da aplicabilidade deste estudo, ressaltaremos a descrição da dinâmica apenas dos jogos que se mantiveram a trabalhar a problemática do lixo enquanto jogo educativo.

Nesse aspecto, o “pinball” adaptado por Gomes e Medina (2018), pode ser jogado por duas pessoas. O objetivo é levar a bolinha, que representa um determinado tipo de resíduo, para o destino correto. Nesse jogo existem seis baixos relevos onde as bolinhas caem, estes representam os tipos de lixo: vidro, metal, plástico, papel, lixo orgânico e não reciclável. Vence quem conseguir encaixar mais resíduos nos lugares corretos. Peças do jogo: a base (caixa de papelão, com fundo de isopor); os obstáculos (copos de iogurte ou copos descartáveis, fixados com fita adesiva) que serviam de barreiras; a bola utilizada era uma bolinha de gude.

Este jogo é um dos que melhor se aplica à temática, por ser um jogo produzido total-

mente a partir de materiais que seriam descartados. Os autores sugerem que mais trabalhos de conscientização como estes sejam desenvolvidos e quanto maior o número de envolvidos melhor, pois ainda há grande confusão acerca dos conceitos de reutilização e reciclagem.

Medeiros *et al.* (2015) desenvolveram um jogo computacional que objetiva orientar e ressaltar a importância do descarte seletivo dos resíduos sólidos. A proposta foi aplicada com alunos do 5º ano do ensino fundamental do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, após o desenvolvimento teórico e de aulas práticas sobre a temática. Basicamente, esse jogo possui múltiplas escolhas e seleções de objetos e foi desenvolvido para avaliar os níveis de conhecimento dessa turma. Não está disponível para demais interessados, mas fornece uma ideia dos tipos de jogos que podem ser desenvolvidos para uso em mídias digitais.

Oliveira e Moura (2017), também trouxeram duas propostas de jogos a fim de reaproveitar materiais facilmente descartados no dia-a-dia. A primeira proposta foi uma adaptação do jogo “cai não cai” da estrela (reconhecida marca de brinquedos infantis), que custa em média de 50 a 70 reais. Este mesmo jogo é o primeiro que se repete neste levantamento, pois foi um dos jogos também elaborado pelos alunos num trabalho supracitado. Porém, o passo a passo, desde a montagem do jogo até a sua execução, está mais completo neste estudo. O jogo pode ser executado por duplas. Os materiais necessários são: 1 garrafa pet; 15 palitos de churrasco; 1 bolinha de gude; tinta guache; fita durex colorida e um material pontiagudo para fazer perfurações na garrafa Pet. Os palitos serão pintados de cores distintas e fixados transversalmente na garrafa pet, a bolinha será posicionada acima do emaranhado dos palitos. Perde o jogo quem ao puxar o palito deixando a bolinha cair.

A outra proposta chama-se Snooker de Pet, também é uma adaptação de uma versão comercializada. Os materiais necessários são simples: 2 garrafas pet por jogador; bolinhas de gude; fita adesiva e tesoura. Para montar, é necessário um corte no meio da garrafa, elimina-se a parte central e une-se com a “boca” de uma das garrafas para a parte de dentro da outra. A intenção é manipular esse brinquedo para que as bolinhas saiam pelo orifício. Ganha quem conseguir liberar mais bolinhas.

Essas duas propostas de jogos, embora sejam interessantes devido o uso de resíduos que seriam descartados, não se configuram como jogos educativos acerca do tema e sim recreativos. É mais eficiente quando o brinquedo além de ser construído com materiais reutilizados, também contribua para a fixação e enriquecimento dos conceitos sobre a melhor forma de lidar com o lixo. Uma solução para isso pode ser a elaboração de perguntas sobre a temática, antes da chance do participante poder manipular o jogo, que deve ser permitido caso a resposta seja assertiva.

Pazda *et al.* (2009) desenvolveram a proposta de um bingo para ser aplicado pelos professores, esses autores não avaliaram a aplicabilidade do jogo com os alunos. Neste trabalho o foco foi desenvolver o jogo e avaliar a utilização pelos docentes em suas aulas para doação a escola. Os materiais utilizados são: papel cartaz; sulfite A4; tesoura; cola; figuras com perguntas e respostas sobre o tema. São necessários pelo menos 2 participantes, como num bingo normal vence quem primeiro preencher a cartela. Os jogadores recebem as peças que são possíveis respostas a serem preenchidas após a fala do moderador do jogo. Dentre os assuntos que produzirão as peças, estão: “Reciclagem e reaproveitamento de resíduos”, “Destinação correta e incorreta do lixo” e “Como cada cidadão pode fazer a sua parte”. O jogo objetiva preparar o aluno

para situações-problema sobre o descarte de resíduos e fazê-lo sentir-se como responsável pelas suas atitudes, a partir dos conhecimentos adquiridos com base no tema.

Raio (2016) desenvolveu com alunos do 1º ano do Ensino Médio várias intervenções educativas sobre a problemática do lixo, dentre elas veio a proposta de um desafio para que um dos alunos desenvolvesse um jogo virtual, já que não possuía afinidade com as outras atividades práticas desenvolvidas. O jogo funciona em computadores e Android a partir do 4.0. O desafio do jogo consiste que o único personagem (um urubu) consiga desviar das latas de lixo, que funcionam como obstáculo para o jogador. Ao tocar nelas o jogador perde e o jogo só volta a funcionar quando o jogador acerta uma pergunta relacionada a educação ambiental sobre os resíduos sólidos. O objetivo é fixar e colaborar com a aprendizagem acerca dos resíduos como poluentes ambientais. O jogo contém animações, música e sons, todos feitos pelos alunos, e não houve ajuda de um profissional para a montagem virtual. Esse jogo recebeu o Prêmio “Resposta para o Amanhã”, da Samsung.

No artigo de Raio, estava disponível o QR code e um link de acesso, porém não funcionou, sendo necessário entrar em contato com o autor responsável para verificar a disponibilidade. Jogos como esse colaboram com a conscientização, principalmente daqueles alunos que possuem maior afinidade com jogos eletrônicos.

O trabalho de monografia de Ribeiro (2017) foi aplicado com turmas do Ensino Médio Regular do período matinal. A maioria dos alunos estavam entre a faixa etária de 14 e 18 anos. Consistia em duas propostas de jogos, voltadas para a conscientização ambiental sobre os resíduos sólidos. O primeiro jogo “No caminho dos resíduos”, é um jogo de tabuleiro que pode ter no máximo oito jogadores. Por isso, contém oito pinos de cores variadas. O movimento no jogo baseia-se através da sorte ao lançar um dado com 6 lados e através do tipo de carta que o jogador receberá, a depender da casa em que o jogador “cair” no tabuleiro, são duas as opções: “sorte ou revés” ou “?”. A casa que apresenta “sorte ou revés”, contém situações referentes a atitudes necessárias acerca do manuseio dos resíduos no dia-a-dia, que pode ser ou não uma atitude do jogador. Na opção “?” ao invés de um comportamento, existem perguntas acerca do tema. Quando a atitude ou resposta for incorreta, o jogador recebe a penalidade de voltar três casas e a correta avança duas. Neste jogo, objetiva-se esclarecer atitudes negativas e positivas encontradas na rotina dos jogadores e ressaltar a necessidade de reuso e reciclagem dos resíduos. Vence quem chegar primeiro.

O segundo jogo “Investigando os Resíduos”, aplicado por Ribeiro (2017), também é um tabuleiro com oito pinos, mas pode ter no mínimo 8 jogadores e no máximo 16. Neste tabuleiro, existem locais que ilustram os existentes na cidade (praças, parques ambientais, pontos de coletas de resíduos). Cada jogador movimentará seu pino com base no resultado do dado. No início do jogo, é lançada uma pergunta desafio contida nas cartas que compõem o jogo. O objetivo dos jogadores é conseguir chegar a um dos locais através do movimento com o dado e conseguir pistas para responder corretamente a pergunta sobre resíduos. Vence quem somar maior pontuação. O objetivo desse jogo é demonstrar os riscos de contaminações e poluição, se não houver o tratamento correto para o lixo que é descartado no cotidiano.

Ambos os jogos aplicados, são passíveis de reprodução e podem ser feitos com materiais de aproveitamento de resíduo doméstico. As perguntas são mais elaboradas e reflexivas, por isso abrangem pessoas mais experientes. No entanto, pode ser adaptado para o ensino

fundamental, desde que substitua as perguntas de acordo com o público alvo. Os pinos podem ser feitos em casa com ajuda de um responsável adulto, com cera de vela reutilizada ou com plástico da garrafa pet derretido num formato similar, desde que use um material resistente ou um alumínio para molde desses materiais.

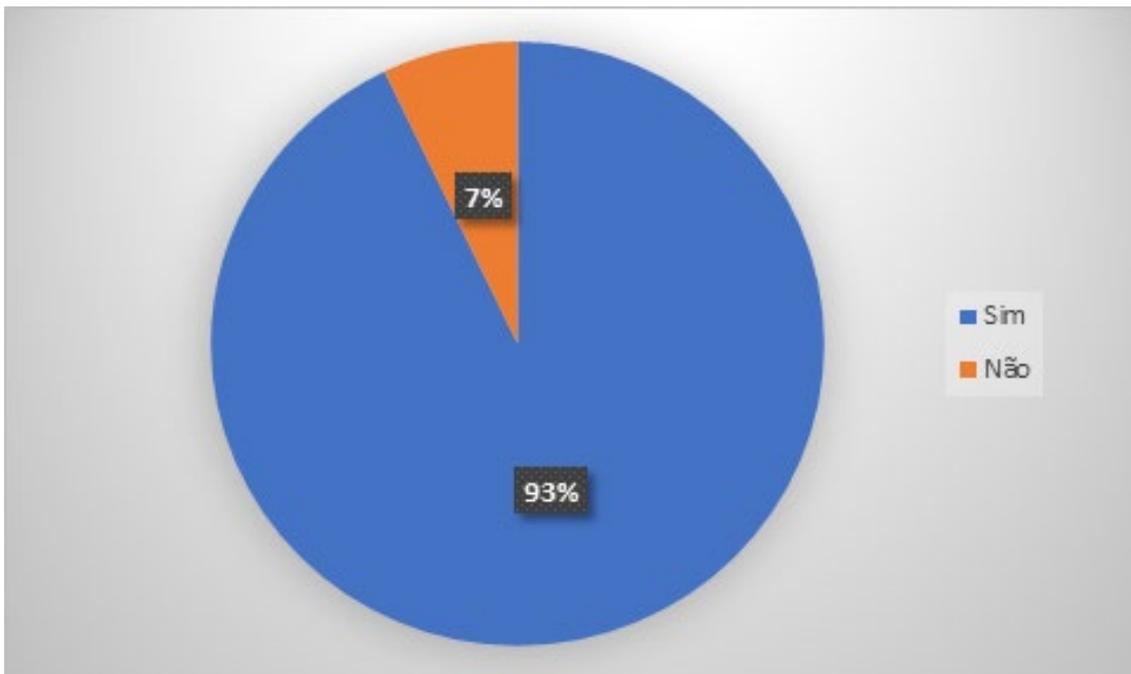
Voltado para alunos do curso técnico em análises clínicas, o jogo criado e aplicado por Sant’Anna *et al.* (2015), intitulado “Na trilha dos Resíduos de Serviços de Saúde”, oferece uma visão criativa a respeito do descarte correto desses resíduos. Embora tenha sido destinado para tratar de resíduos diferentes dos quais se destina este artigo, pode ser facilmente reajustado para a temática do trabalho, por ser de fácil entendimento e aplicação. Trata-se de um jogo de tabuleiro, com 48 casas, dividida em 8 setores distintos do tema (Ex: Microbiologia, Hematologia, Imunologia e Bioquímica) mas todos voltados para o tratamento de resíduos gerados nesses setores. O jogo constitui-se de quatro peões, um dado, uma ampulheta e várias cartas de perguntas e respostas. As cartas possuem as mesmas cores das suas respectivas sessões, contém a pergunta e resposta e a penalidade para acerto ou erro. Vence quem chegar primeiro ao final do jogo. O objetivo do jogo é provocar uma reflexão e discussão acerca dos resíduos para a saúde pública e meio ambiente.

O reajuste para a proposta de ensino-aprendizagem de alunos da educação básica, pode ser sobre as formas de destinação correta dos resíduos e a diferença entre os 3R’s (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), por exemplo. É possível fazer todos os elementos do jogo de materiais reutilizados. A ampulheta pode ser feita de garrafa pet. A importância desse tipo de atividade prática no processo educativo, refletindo de modo positivo, pode ser expresso por Sant’Anna *et al.* (2015):

Por meio do Jogo, “Na Trilha dos RSS”, os alunos tiveram a oportunidade de ter contato com um tipo de estratégia pedagógica diferenciada adquirindo novos conceitos, favorecendo a interação, possibilitando também uma aproximação com o manuseio e descarte de resíduos. Assim, pôde-se perceber que esta prática didática contribuiu para disseminação do conhecimento transmitido durante a atividade. Acreditamos que o Jogo “NA TRILHA DOS RSS”, foi uma atividade relevante na construção do saber. Pelos resultados alcançados deve-se salientar a importância de que os professores conheçam as vantagens de se trabalhar conteúdos por meio de jogos didáticos devido ao estímulo e curiosidade que desperta no aluno (SANT’ANNA *et al.*, 2015, p. 11).

Conforme o relato acima, é possível percebermos a importância de atividades práticas como os jogos para a construção do conhecimento de modo significativo e eficiente, a capacidade que essas dinâmicas tem de despertar o interesse e envolvimento dos alunos, como também de ampliar os aspectos críticos sobre a temática para o aprendiz. No gráfico dois (Fig. 2), é possível observar em números a real demonstração da eficiência dos jogos como ferramenta didática.

Figura 2 - Artigos (%) que concluíram que o uso de jogos é uma prática pedagógica mais eficiente no processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: O autor (2020).

Siqueira e Antunes (2013), elaboraram um Jogo de trilha intitulado Lixo Urbano com estudantes do 2º ano do ensino fundamental, com faixa etária de 7 anos. Trata-se de uma trilha de tecido com 30 casas, feita com papelão (aproximadamente 3 metros), contendo no seu início um ambiente degradado e poluído e ao final um sem poluição e preservado. Além da trilha, o jogo necessita de um dado, oito cartas de ações e 12 de perguntas. Pode ser jogado por no mínimo 2 jogadores ou equipes. Os próprios alunos se movem durante a trilha ao comando dos dados e das cartas. Ganha o jogo quem chegar ao final da trilha.

Uma sugestão para os professores ou pais, para fabricar a trilha, é conseguir banners de lona (pelo menos 3) que não tenham mais utilidade (geralmente aqueles que foram apresentados em eventos científicos), tornando-se prático e fácil de guardar após o uso. Esse foi um jogo (Fig. 3) que dependeu da moderação ativa por parte da professora para que as crianças assimilassem melhor os ensinamentos educacionais, dados impactos negativos gerados pelo tratamento incorreto dos resíduos. Uma adaptação seria enquadrar no jogo todas as mediações fundamentais executadas pelo professor para que o jogo possa surtir o mesmo efeito e ser reproduzido pelas crianças e seus familiares sem a presença do docente.

Figura 3 - Jogo de trilha: Lixo Urbano. Tabuleiro do jogo (A). Crianças jogando (B).



Fonte: Siqueira e Antunes (2013).

O jogo “Super-Trunfo” (Fig. 4) teve sua versão adaptada para a conscientização sobre a poluição provocada pelo lixo, por Souza *et al.* (2015). Nas cartas existem quatro opções: tempo de decomposição, risco de contaminação, origem e tratamento. As três primeiras opções possuem suas respectivas respostas. O jogador escolhe uma de suas cartas e escolhe uma característica (ex: risco de contaminação). Aquele participante que tiver em sua carta selecionada o menor risco de contaminação do resíduo, ganha a rodada. Vence o jogo aquele que tiver resíduos que menos degradaram o ambiente. Pode ser jogado por no mínimo 2 jogadores.

Figura 4 - Jogo sobre resíduos sólidos versão adaptada do jogo “Super-Trunfo”.



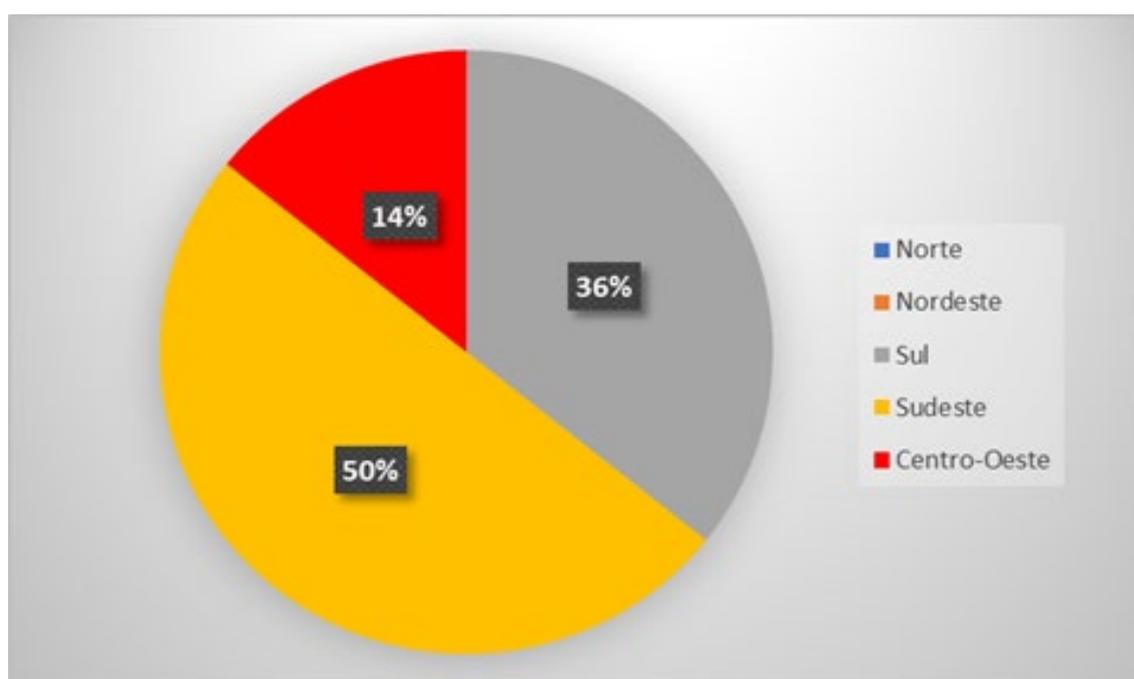
Fonte: Souza et al. (2015).

Zeni e Morales (2011), desenvolveram um jogo de tabuleiro com cerca de 30 alunos do ensino fundamental (9º ano). O jogo permite no mínimo 3 jogadores e no máximo 7. É necessário que um dos jogadores seja o mediador, tendo como função guiar o jogo fazendo perguntas e julgar se a resposta dada está correta. As cartas com as perguntas envolviam temas como: acúmulo do lixo, impactos e relações com a contaminação ambiental, formas conscientes de redução de energia e água e alimento do ponto de vista sustentável. Com base nas respostas, o peão do jogador movimentava-se no tabuleiro. Vencia quem chegasse ao final, sendo esse o objetivo do jogo.

De todos os jogos estudados, esse foi o que evidenciou menor detalhes para reprodução como abordagem educativa por outros professores. Embora os autores tenham concluído que sua pesquisa serviria de exemplo para a uma eficiente aplicação do ensino, seria relevante o compartilhamento da proposta de jogo aplicado para que mais alunos pudessem testar o método. Os materiais utilizados e como foram feitos não estavam disponíveis no estudo.

A conscientização, além de ser eficaz precisa ser contínua e atingir o maior número de pessoas possíveis. Desse modo, o gráfico três (Fig. 5) nos fornece uma visão de quais regiões do país os estudos aqui levantados foram desenvolvidos, com o intuito de evidenciar os locais com maiores necessidades de intervenções semelhantes.

Figura 5 - Regiões do país (%) de desenvolvimento das atividades de conscientização sobre os resíduos sólidos.



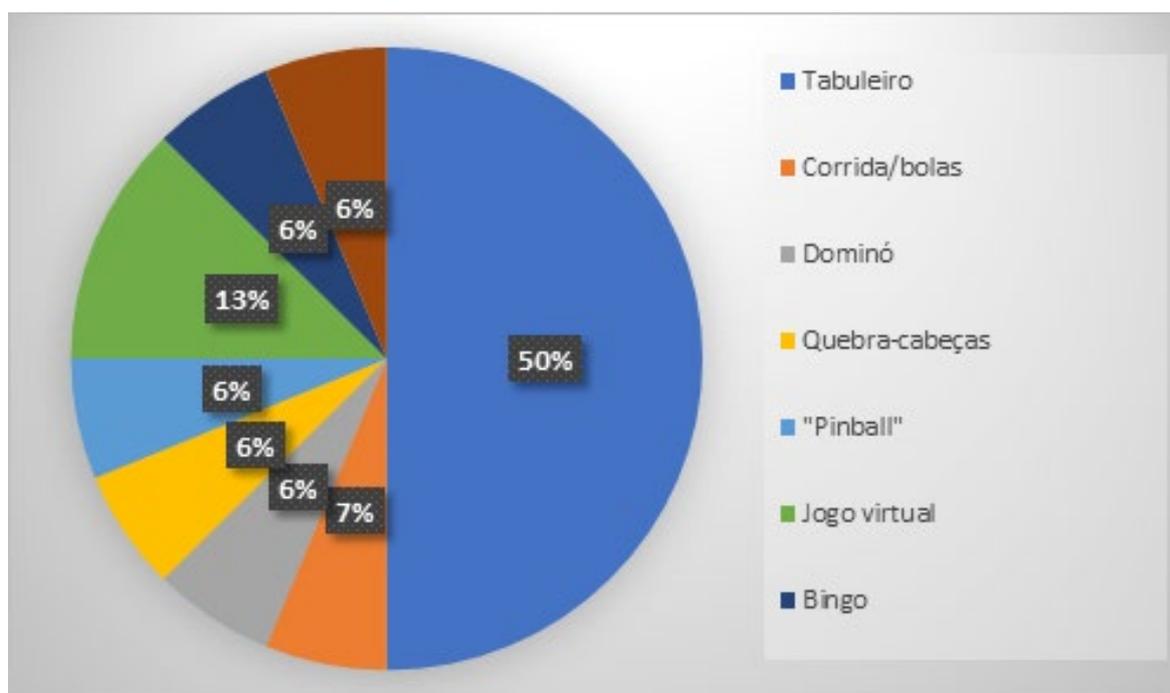
Fonte: O autor (2020).

Está em evidencia nesse gráfico que a literatura está carente de publicações nas regiões Norte e Nordeste, o que nos reforça a necessidade de que docentes dessa área desenvolvam e lancem suas propostas para fortalecer a conscientização sobre a poluição ambiental provocada pelo lixo.

Com base nos resultados dessa pesquisa, no gráfico quatro (Fig. 6) pode-se identificar qual a maior frequência existente dos tipos de jogos que abordam essa temática. Colaborando

para que outros pesquisadores do tema tragam inovações trabalhando em propostas diferentes.

Figura 6 - Tipos dos jogos propostos pelas pesquisas encontradas (%).



Fonte: O autor (2020).

Segundo Chefer (2014), é necessário ter senso de urgência com relação à busca por novas propostas pedagógicas, assim como colocá-las em prática. Para isso, é necessário que o docente encare os desafios do ensino dinâmico, especializando assim a sua postura profissional e exercitando o real significado da docência com o compromisso de ser professor, que também aprende na prática com o seu magistério, fortalecendo o ensino-aprendizagem contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse mapeamento, foi possível conhecer os trabalhos existentes que foram aplicados em formatos de jogos didáticos sobre a conscientização no processo de ensino e aprendizagem envolvendo a problemática constante da poluição provocada pelos resíduos sólidos urbanos. Como evidenciado pelos autores dos artigos revisados, os jogos são uma forma mais eficiente de promover o aprendizado, despertar o interesse e colaboração dos alunos.

Os resultados evidenciaram a carência de publicações desenvolvidas na área da Educação Ambiental envolvendo os resíduos sólidos com alunos da região Norte e Nordeste. Sabe-se que esta temática é um problema de saúde pública nacional. Por isso, precisamos de mais aplicabilidade e publicações em especial para essas regiões. Quanto mais explorada for a temática, mais professores serão capazes de formar sujeitos mais ativos e conscientes de suas contribuições para o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- ABRELPE. Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil. 15 Ed. p. 1-74, 2017.
- ALENCAR, M. M. M. Reciclagem de lixo numa escola pública do município de Salvador. *Candombá Revista Virtual*, v. 1, n. 2, p. 96–113, 2005.
- ALVES, P. S. R.; SOUZA, A. P. G.; RODRIGUES, A. D. C. G. Selective waste collection: elaboration of “lixo amigo” game. *Revista Práxis*, v. 8, n. 1, p. 1-9, 2016.
- AMORIM, M. C. M DOS S.; OLIVEIRA, E. S. G.; SANTOS, J. A. F.; QUADROS, J. R. DE T. Aprendizagem e Jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 1, p. 91-115, 2016.
- AVANÇO, L. D.; LIMA, J. M. Diversidade de discursos sobre jogo e educação: delineamento de um quadro contemporâneo de tendências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-17, 2020.
- CAMINADA, S. M. L.; ZACHARIAS, D. C.; GRION, T. N. Projeto, produção, aplicação e avaliação de jogo didático visando a conscientização sobre a geração, descarte, reuso e reciclagem dos resíduos sólidos urbanos. ABES - Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental. 2017.
- CHEFER, S. M. Os jogos educativos como ferramenta de aprendizagem enfatizando a educação ambiental no ensino de ciências. Dissertação (Mestrado em Formação Científica) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- GAVASSA, R. C. F. B.; TADEU, T. Currículo de tecnologias para aprendizagem e objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). In: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras: TIC Educação 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2019.
- GOMES, H. J. P.; MEDINA, P. Environmental education in school: an educational action aiming the correct destination of solid waste. *Revista Monografias Ambientais*, v. 17, p. 1-18, 2018.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª edição. São Paulo: Cortez. 2001.
- MACEDO, N. D. Iniciação à pesquisa bibliográfica. Edições Loyola, 1995.
- MAGACHO, L. N.; CAVALARI, R. M. F. Social movements and environmental education research: a study on Brazilian theses and dissertations *Ciência e Educação*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 93-109, 2019.
- MAGALHÃES, H. H. S. R.; PORTE, L. H. M. The perception of childhood educators about food and nutrition education. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 131-144, 2019.
- MEDEIROS, H. B.; ARAÚJO, M. S. S.; PEREIRA, M. R. V. Reciclagem de resíduos sólidos urbanos: uma proposta interdisciplinar de conscientização em educação ambiental atrelado a um jogo computacional. *Revista Científica ANAP Brasil*, v. 8, n. 10, 2015.
- NEVES, R. S.; GOMES, H. J. P. Educação ambiental visando a reciclagem do lixo no contexto escolar. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. 2017.

OLIVEIRA, L. A.; MOURA, J. D. P. Educação ambiental por meio da reutilização de resíduos e construção de jogos. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 12, n 2: p. 127-135, 2017.

OLIVEIRA, M. V. de C; CARVALHO, A. de R. Princípios básicos do saneamento do meio. 4. ed. São Paulo: Senac, 2004.

PAZDA, A. K.; MORALES, A. G. M.; HINSCHING, M. A. O. Jogo didático no processo da Educação Ambiental: auxílio pedagógico para professores. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. p. 382-395, 2009.

PRADO, R. F.; CAYSER, I. M. Resíduos sólidos: aprendendo a fazer a coleta seletiva na escola. IV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG. 2017.

RAIO, C. B. Gestão de resíduos e utilização de jogo eletrônico para a educação ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v.11, n. 2, p.192-202, 2016.

RAMOS, D. K. Jogos Cognitivos Eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, v. 18, p. 19-32, 2013.

RIBEIRO, A. C. P. O lúdico sobre resíduos sólidos como recurso pedagógico no ensino médio. 2017. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RIGHI-CAVALLARO, K. O.; FOGAÇA, G. F. S.; CAVALLARO, M. R. Corrida da reciclagem: um jogo abordando os resíduos sólidos. *Revista Educação Ambiental*, v. 69. 2019.

SANT'ANNA, F. C.; PEREIRA, C. A. S.; ALBUQUERQUE, G. G. "on the track of healthcare system residues": educational board game for health science teaching. *Revista Ciências & Ideias*, v. 6, n.2, 2015.

SIQUEIRA, I. J.; ANTUNES, A. M. Game track "urban garbage": environmental education for awareness community school. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 6 (3), p. 185-201, 2013.

SOUZA, A. P. G.; REIS, H. A.; MONTEIRO, I. G.; RODRIGUES, D. C. G. DE A.; SOARES, R. A. R.; PEREIRA, R. F. P. Proposta de um Jogo lúdico sobre a temática resíduos sólidos: uma ameaça a biodiversidade e conservação do Rio Bocaina. *Cadernos UniFOA*, n. 29, p. 15-20, 2015.

VIGARIO, A. F.; CICILLINI, G. A. Knowledge forms and the plot of Cell Biology teaching in high school. *Ciência e educação*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 57-74, 2019.

TAROUCO, L. M. R. Competências digitais dos professores. In: *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras: TIC Educação 2018*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2019.

TEIXEIRA, C.; TORALES, M. A. The environmental issue and teachers' training for basic education: a look at undergraduate courses. *Educar em Revista*, Edição Especial n. 3, p. 127-144, 2014.

Tetra Pak - Cultura ambiental nas escolas. Resíduos no Japão: A conscientização começa na escola. 2017. Disponível em: <<http://www.culturaambientalnasescolas.com.br/noticia/residuos/residuos-no-japao:-a-conscientizacao-comeca-na-escola>>. Acesso em:14/02/2020.

TORALES, M. A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores:

da ação escolar à ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, v. especial, p. 1-17, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. Environmental Education in school education, human formation and teacher education: required connexions. Educar em Revista, n. 3 p. 145-162, 2014.

ZENI, G.; MORALES, A. G. M. A dimensão ambiental no contexto ensino aprendizagem: avaliação do jogo didático nas aulas de ciências. In: V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia. 2011. Paraná. Anais [...]. Curitiba: UTFPR, 2011. p. 10-20, 2011.

O uso de jogos no Power Point para estudo da história e cultura do povo Krikati no Centro de Ensino Newton Barjonas Lobão

Stefânia Cabral Pedra

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.31

RESUMO

O presente estudo visa fazer um estudo da metodologia ativa de gamificação no PowerPoint como estratégia pedagógica voltada para a aprendizagem da história e cultura do povo Krikati em turmas do ensino médio do Centro de Ensino Newton Barjonas Lobão, escola pública da Rede Estadual de Educação do Maranhão. A inclusão no currículo da História e Cultura indígena regulamentada por meio da Lei nº 11.645/08 tem múltiplas faces e a regionalidade é intrínseca a sua natureza o que leva o professor a indagar sobre estratégias de aplicação destes conteúdos em sala de aula. Por estes fatores o docente precisa traçar estratégias para a confecção de material didático para suprir a escassez desta produção. O objetivo deste trabalho é pesquisar sobre História e Cultura do Povo Krikati do Maranhão para, a partir destas informações, incentivar os alunos do ensino médio do CE Newton Barjonas Lobão, escola estadual localizada em Imperatriz (MA), criarem jogos no Power Point a partir desta temática.

Palavras-chave: metodologia ativa. cultura. gamificação. história. Lei 11.645/08. material didático. Maranhão. Povo krikati.

ABSTRACT

The present study aims to study the active methodology of gamification in PowerPoint as a pedagogical strategy aimed at learning the history and culture of the Krikati people in high school classes at the Newton Barjonas Lobão Teaching Center, a public school of the State Education Network. from Maranhao. The inclusion of Indigenous History and Culture in the curriculum, regulated by Law nº 11.645/08, has multiple faces and regionality is intrinsic to its nature, which leads the teacher to inquire about strategies for applying these contents in the classroom. For these factors, the teacher needs to devise strategies for the production of didactic material to supply the scarcity of this production. The objective of this work is to research the History and Culture of the Krikati People of Maranhão to, from this information, encourage high school students from CE Newton Barjonas Lobão, a state school located in Imperatriz (MA), to create games in Power Point from this thematic.

Keywords: active methodology. culture. gamification. history. Law 11.645/08. courseware. Maranhao. Krikati people.

INTRODUÇÃO

A lei 11.645/08 trata da obrigatoriedade da inserção no currículo da educação básica da história e cultura Afrobrasileira e Indígena. Dar efetividade a este dispositivo legal é um desafio, passados treze anos da promulgação desta lei só os professores mais sensíveis ao tema buscam abordá-lo em sala de aula. Assim é urgente que os estudantes das escolas brasileiras conheçam suas raízes negras e indígenas, principalmente e sempre com ênfase nas histórias regionais.

O presente estudo apresenta uma proposta de metodologia ativa como estratégia didática do uso de jogos (gamificação) a serem idealizados no Power Point como produto resultante do estudo de tópicos ligados à História e Cultura do Povo Krikati, para a efetivação da Lei 11.645/08 no Centro de Ensino Newton Barjonas Lobão, na cidade de Imperatriz no Estado do Maranhão. Os livros didáticos adotados na disciplina de história no ano letivo de 2021, Centro

de Ensino Newton Barjonas Lobão, adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), traz os assuntos ligados à história e cultura indígena de forma eurocêntrica, superficial e generalizada, então, o professor precisa produzir material didático e pesquisar a melhor metodologia para aplicar em sala de aula.

O estudo da cultura e história indígena é complexo devido à diversidade cultural dos povos originários, assim além de produzir o material didático o professor deve ir a campo pesquisar e entender as questões indígenas regionais. No Maranhão a bibliografia sobre os povos indígenas é bem escassa e o pouco que há trata principalmente dos povos Guajajara (Tenetehara), mas aqui temos também Krikatis, Kaapor, Awa-guajá, Gavião, Krenyê, Krepum, Timbira, Canela, Ramkakomekra e Canela Apanjekra.

O objetivo deste trabalho é inserir, de forma inovadora, os conteúdos de história e cultura do Povo Krikati nas aulas de História para os alunos dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio do turno matutino do Centro de Ensino Barjonas Lobão, escola localizada na periferia de Imperatriz no Estado do Maranhão, a partir da metodologia da gamificação.

O estudo sobre os Krikatis se fará a partir da escuta das vivências das professoras indígenas da escola localizada na Aldeia Jerusalém, bem como lideranças que serão convidadas a participarem de rodas de conversas com alunos desta escola estadual, este encontro intercultural será importante para os jovens entenderem a história da demarcação da Terra Indígena Krikati, a cultura e as lutas por existência e resistência deste povo. Então, partiremos para a reprodução via escrita e desenho do apreendido nestes encontros, para em seguida iniciar a idealização do game. O contato dos alunos da rede estadual com professores indígenas foi necessário para desmistificar a figura do indígena e combater o racismo estrutural tão presente na sociedade brasileira.

Para resolver indagação de como dar efetividade à Lei 11.645/08 a inspiração veio da obra de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia” que aborda a escola como espaço para o aluno “ler o mundo” para transformá-lo. Em Gabriel Nascimento na sua obra “Racismo Linguístico”, uma vez que os Krikatis não possuem o português como língua materna, as crianças da Aldeia só entendem e falam o Jê. Outro trabalho fonte deste é o organizado por Tayson Ribeiro Teles, mais precisamente o artigo “O Desenvolvimento de Metodologias Ativas no Ensino de Administração para os indígenas do Estado do Acre”, há também no escopo desta pesquisa referência a Clovis Antonio Brighenti o seu artigo “Colonialidade e Decolonialidade no Ensino da História e Cultura Indígena” onde faz uma análise crítica da Lei nº 11.645/08.

METODOLOGIA

O presente trabalho é uma pesquisa exploratória que visa a construção de uma ferramenta didática com o uso da gamificação para a efetivação da Lei 11.645/08 a partir do estudo de tópicos ligados à cultura e a história do Povo Krikati.

De acordo com Medeiros, em seu livro *Redação Científica*, o estudo de caso, ou método monográfico é um dos métodos utilizados na pesquisa científica, neste estudo, parte-se de acontecimentos particulares da história e cultura de uma personagem indígena da Aldeia Jerusalém no Território Krikati, para obter uma ferramenta pedagógica generalizada para aplicação da Lei

11.645/08.

O público envolvido foram quatro turmas de primeiro ano e quatro turmas de segunda série do turno matutino do ensino médio do Centro de Ensino Newton Barjonas Lobão, escola pública Estadual do município de Imperatriz do Maranhão.

Para chegar à construção do game foram necessárias cinco etapas preliminares. Primeiro as turmas do matutino de primeira e segunda série do ensino médio realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre os povos indígenas do Maranhão e apresentaram em grupos na sala de aula no formato seminário.

O segundo momento envolveu todos os alunos do matutino das primeiras e segundas séries do ensino médio. Foi realizada em 22 de abril de 2021, consistiu em uma aula síncrona, devido ao isolamento social provocado pela pandemia do vírus COVID-19, ministrada pela liderança indígena Krikati Lourenço Milhomem, os conteúdos abordados foram “1500 a chegada dos portugueses”, “1612 o encontro com os franceses no litoral do Maranhão” e “história dos krikati na região Tocantina, na segunda metade do séc. XX”.

A terceira e quarta etapas constituirão a construção do roteiro e dos personagens, foi realizada no dia vinte e quatro de novembro, das 14h às 17h, presencialmente, com participação livre, os alunos viriam se sentissem vontade de participar das oito turmas quarenta e nove compareceram. O local foi no auditório da escola, para animar teve pipoca e refrigerante, os participantes ouviram a professora de educação infantil da Aldeia Jerusalém, Território Krikati Decir H'uc contar sobre sua vivência de mulher indígena, a fundação da sua comunidade que está completando dez anos e as lutas pela regulamentação do território, após a fala da professora indígena os alunos foram divididos em quatro grupos. Um grupo fez a síntese da palestra, outro desenhou a partir de fotografias personagens indígenas, um terceiro grupo foi convidado a produzir um roteiro para o game.

A quarta etapa foi a idealização do game no Power Point, neste momento os alunos “baptizaram” o jogo, resolveram homenagear a professora indígena que fez o relato da sua trajetória e emocionou os alunos com suas vitórias pessoais, assim nasce o game “ Decir: a indiazinha que queria escrever”. O jogo foi concebido a partir de um tutorial hospedado no YouTube, “ Como criar jogos / quiz com Power Point?” <https://www.youtube.com/watch?v=5AB6cU4eDCo>.

A quinta etapa foi a avaliação e socialização com os demais alunos, em sala de aula, os participantes das etapas socializaram as suas percepções sobre as falas dos indígenas convidados e a importância destes encontros interculturais, apontaram também a importância sobre a escolha do tema e o estudo deste para a construção do game e as facilidades de entenderem sobre a história e a cultura do povo Krikati, apontaram que a atividade ficou interessante pela dinâmica que desdobrou-se em cinco etapas: pesquisa bibliográfica, palestra, construção do roteiro e personagens e idealização do game no Power Point e socialização.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei 11.645/08 estabelece a inclusão obrigatória no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A diversidade desta temática exige que as organizações de ensino, em especial os docentes, realizem estudos sobre os povos indí-

genas da região, desta forma, Medeiros, quanto à pesquisa bibliográfica esclarece que:

“A pesquisa procura dados em variadas fontes, de forma direta ou indireta. No primeiro caso, levantam-se dados no local em que os fenômenos ocorrem (pesquisa de campo ou de laboratório); no segundo, a coleta de informações pode dar-se por documentação. A pesquisa bibliográfica caracteriza-se como documentação indireta. Além da pesquisa bibliográfica, pode-se também realizar uma investigação de documentos de primeira mão, que ainda não foram objeto de estudo. A documentação direta abrange a observação da própria realidade e a entrevista.”

O presente estudo tem o objeto de apresentar uma proposta de estudo dos povos originários de forma lúdica, a partir da pesquisa e da fala dos próprios indígenas, com estes pontos de partida conceber um game no Power Point. Até a idealização do produto final (o game) foi necessário caminhar rumo às vivências dos Krikatis, a utilização de várias fontes, desde as disponíveis na internet, até a escuta de palestras ministradas de modo remoto da Aldeia Jerusalém e finalizando com a presença da professora Decir no auditório da escola contando sua história de resistência para conservar a cultura e conquistar uma forma digna de sobrevivência. Discurso tão rico e impactante que a transformou no personagem principal do game, ela é a “indiazinha que queria escrever”, que ia toda sujinha para escola, que foi apoiada por sua mãe e por sua professora quando ainda criança e hoje, além de escrever em português e Krikati, alfabetiza os pequeninos da aldeia e os ensina a sonhar, a “esperançar”.

Os povos indígenas são diversos entre si, para aplicação da Lei 11.645/08 é preciso re-visitatar as lições de Paulo Freire, ora veja:

“É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.” (Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paulo Freire, 18º Ed. p. 25).

O tema história e cultura indígena exige planejamento cuidadoso, a abordagem em sala de aula deve ser conduzida de modo a evitar uma transposição caricata da figura do indígena. O Doutor Clovis Antônio no seu artigo “Colonialidade e Decolonialidade no Ensino de História e Cultura Indígena”, página 231, da obra *Protagonismo Indígena na História* trata da desconstrução intencional da imagem dos povos originários.

“A temática indígena em sala de aula está relacionada a um imaginário positivista e evolucionista criado no século XIX, pelo qual os indígenas não eram considerados em suas historicidades e estavam fadados a desaparecer. Esta perspectiva foi intencionalmente criada a fim de justificar o esbulho das terras indígenas, fato que ocorre até o tempo presente. A omissão do Estado em aplicar a legislação indigenista resulta em conflitos nos quais muitas unidades de escolares estão imersas. Como mecanismo de superação e efetivação da Lei nº 11.645/08 apontamos a perspectiva da decolonialidade, entendida como uma forma de superação do padrão mundial de poder capitalista, que mesmo com as independências nacionais continua a existir nas sociedades ocidentais. Também apontamos a interculturalidade crítica como elemento central para a criação de uma escola/sociedade pluricultural”.

Existem muitas questões implícitas a serem pensadas pelo professor antes de apresentar os alunos à temática indígena, a primeira barreira é o preconceito etnicorracial enraizado na sociedade brasileira, o segundo é a dificuldade de encontrar fontes para tratar sobre os indígenas da região e o terceiro é despertar o interesse e a motivação dos estudantes secundaristas

sobre o conteúdo, às vezes a turma pode “querer entender” que o professor está se afastando currículo. Então, é necessário, seguir as convicções de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, pg. 20 “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

Não há como evitar comentar, mesmo que rapidamente, sobre o acesso aos indígenas, mergulhar no universo da comunidade indígena exige que o professor já possua intimidade com a cultura, que já faça parte da sua expertise profissional a pesquisa junto aos povos indígenas, principalmente quando o foco é o povo krikati que tem o contato mais recente com os não indígenas, que a língua materna não é o português, mas o Krikati. Esta etnia tem orgulho da sua cultura, preservam a sua língua materna. O falar é espaço de resistência e existência, os mais jovens não falam português, o desafio dos moradores da Aldeia Jerusalém é conseguir transformar em escrita toda a cultura oral, a “língua é um projeto de poder” para a descolonização dos saberes indígenas, Nascimento (2019, p.18), na obra *Racismo Linguístico*, destaca que:

“... ao analisar esse processo de linguicídio, quero apresentar aqui que a língua não é só modificada, mas está sempre submetida aos projetos de poder. Ela própria é um projeto de poder, incluindo suas desigualdades, que funda nas origens nacionais o conceito moderno de língua nacional. É a que funda nas origens nacionais o conceito de moderno de língua nacional. É a colonialidade que funda nas origens nacionais o conceito moderno de língua nacional. É a colonialidade que, ao se expandir pela via da Companhia de Jesus, trouxe consigo a língua como um bem imaterial de dominação no país, de maneira a tornar os indígenas cativos dóceis da terra e os negros, animais da terra

Assim, mais do que compreender ou abandonar os sistemas de poder, é preciso disputá-los para que as línguas também sejam espaços de luta. No nosso caso, é preciso adentrar o processo da racialidade para responder a nossa pergunta inicial. A língua tem cor? ”.

Trabalhar conteúdos ligados à história e cultura indígena do Maranhão nas escolas de educação básica é um desafio, por este tema não ter abordagem nos livros didáticos, por sua bibliografia escassa e devido o Estado possuir diversas etnias com culturas e contextos históricos diversificados. No Centro de Ensino Barjonas Lobão a saída encontrada foi convidar os indígenas do Povo Krikati para falarem sobre si, e a partir desta vivência os alunos e a professora foram juntos aprendendo sobre as lutas por existência, a cultura e a história de resistência dos indígenas moradores da Aldeia Jerusalém. Trabalhar conteúdos de História e Cultura Indígena é importantíssimo, o combate ao racismo, conforme o Parecer CNE/CP003/2004 (p. 7), passa de forma imprescindível pelo chão da escola:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola”.

Os jovens da primeira e segunda séries do Ensino Médio do Centro de Ensino Barjonas Lobão são moradores de bairros periféricos da cidade de Imperatriz, na intenção de entender os recursos que poderiam ser usados na execução, como também a forma de motivar os envolvidos fora aplicado um questionário e de acordo com o mestre Paulo Freire (p. 20) “ mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo”, assim “presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe”, ao

responder o questionário de 100 alunos pesquisados 70 afirmaram possuir celular ou ter acesso a computador, 65 alunos informaram que preferem responder atividades online que no caderno, 63 alunos informaram que gostam de jogos online, 86 alunos gostariam de aprender construir jogos online e 96 alunos informaram que quando pesquisam um tema aprendem mais do que quando o professor só expõe o assunto e passa atividade do livro ou no caderno.

A gamificação é uma alternativa para aproximar os alunos da escola, para transformar a escola em algo mais agradável, mais próximo da realidade dos jovens que estão hiper conectados via internet.

“A gamificação na educação é um instrumento fundamental para tornar as aulas e disciplinas mais atraentes e produtivas para os alunos e professores. Apresenta bons resultados no processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de Ciências, História, Matemática e Geografia. A narrativa dos jogos deve ser direcionada ao conteúdo que será ensinado durante as aulas, criando um espaço de conexão do mundo real com a experimentação.” (<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/gamificacao-o-que-e-e-como-utilizar-em-sala-de-aula?>). Pesquisado em 21/12/21)

A construção do game sobre a História e Cultura dos indígenas da Aldeia Jerusalém passou por várias etapas de aproximação entre a temática e o universo dos alunos do CE Newton Barjonas Lobão, foi um processo que passou do estranhamento ao deslumbramento por outra cultura, foi um momento intercultural, onde as pessoas se aproximaram para a construção de um produto em comum que foi o game no Power Point que conta a História de Decir H'uc “A Indiazinha que Queria Escrever”. Ao construir o enredo do game os alunos percebiam que a história era de uma pessoa indígena, mas que os sonhos eram como o de tantas outras meninas brasileiras negras, indígenas, pardas ou brancas.

A execução deste trabalho, tem arcabouço no Parecer CNE/CP003/2004 (p. 6), o objetivo não é a promoção de uma suposta superioridade de determinada raça como centro da formação da população brasileira, e deste ponto de partida construir uma proposta de descolonização do currículo escolar, mas fortalecer a consciência, nos jovens envolvidos, quanto a multiplicidade cultural do Brasil:

“É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”.

Assim, o presente trabalho fora realizado a diversas “mãos”, tem a identidade de todos os envolvidos, da pesquisadora, dos alunos e dos indígenas da Aldeia Jerusalém.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia ativa de gamificação como estratégia voltada para o estudo da história e cultura dos Povos Krikatis do Maranhão no Centro de Ensino Newton Barjonas Lobão despertou nos alunos a motivação e interesse pelos conteúdos de História Indígena, a consequência imediata perceptível, fora a mudança do estranhamento para o respeito e interesse sobre as

questões relacionadas aos povos originários do Maranhão.

A escolha da gamificação como produto da pesquisa nasceu da necessidade preeminente de aproximação dos interesses dos alunos adolescentes. Durante o período de isolamento social os jovens mergulharam no mundo virtual, o desenvolvimento das etapas da pesquisa foram concomitantes ao retorno as atividades presenciais, desta forma, precisava articular uma estratégia que pudesse construir um conhecimento duradouro e que os alunos estivessem motivados a participar, por isso a saída fora o uso do Power Point, por ser um programa popular e acessível usado na construção de slides para apresentações.

A orientadora precisou dominar a produção de game no Power Point e conhecer aspectos da história dos Krikatis a partir da perspectiva dos próprios nativos, conforme Freire (2001) “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura da sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”, enquanto os alunos eram absortos nas etapas do planejamento a docente coordenadora da atividade se reformava em sua prática.

A proposta teve início no mês de abril de 2021, com o desenvolvimento de conteúdos referentes à chegada dos portugueses no Brasil, naquele momento a Rede Estadual de Educação do Maranhão adotara o ensino remoto obrigatório, resultado do isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19. O primeiro contato com as vivências dos indígenas foi através da plataforma meet, o tema da palestra foi “ História do Brasil na Aldeia”, o palestrante na ocasião, liderança influente “Lourenço Milhomem” mostrou a Aldeia através do celular, em tempo real, os alunos ficaram muito estimulados, as primeiras perguntas giravam em torno de curiosidades como se os indígenas comiam cobras, se eram preguiçosos dentre outras que representam o racismo estrutural enraizado na sociedade brasileira. Após a palestra a professora questionou sobre as impressões dos alunos e estes responderam que queriam muito conhecer a Aldeia Jerusalém, esta resposta foi satisfatória, demonstrou que os discentes estavam preparados para a próxima etapa que fora a pesquisa bibliográfica sobre os Krikatis em fontes online.

Na etapa de organização do seminário, no mês de maio de 2021, com o tema “Krikati: povos originários do Maranhão” os alunos foram orientados a pesquisarem assuntos e imagens referentes aos krikatis, a maioria dos alunos pesquisou no mesmo site, o que não empobreceu o resultado, o importante foi a comparação entre a palestra de abril e as referências encontradas na internet. A realização do seminário foi online, via meet, no turno vespertino para não causar transtornos com os demais professores, os alunos estudam no matutino. As apresentações no seminário foi o momento dos alunos falarem sobre a sua compreensão acerca da pesquisa que fizeram e socializarem a construção da própria aprendizagem com seus pares. Neste aspecto o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 faz a seguinte análise:

“A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira”.

Com os alunos já preparados, mesmo que de forma ainda superficial devido a gama de complexidades sobre a história e cultura do povo Krikati a pesquisa pode evoluir para a etapa de roteirização do game e delimitação do tema, desta forma:

“Embora haja avanços inegáveis na quantidade e na qualidade das informações atualmente disponíveis sobre os povos indígenas, ainda existe, seja em termos de conhecimento acadêmico, seja em termos de sua difusão pelos meios de comunicação social, tanto em esferas de governo quanto das diferentes mídias, o desconhecimento e o preconceito em relação aos povos indígenas. Esse mesmo preconceito ainda se faz presente com amplas ramificações em toda a sociedade brasileira, o que exige grande esforço interinstitucional para superar essa desinformação”. (CNE/CEB nº 14/2015, p. 122)

No mês de novembro de 2021 a professora indígena da educação infantil, moradora da Aldeia Jerusalém, Decir Krikati foi convidada para ser palestrante sobre suas vivências pessoais, história e cultura da sua comunidade. Os alunos ouviram apesar de algumas dificuldades ligadas à língua materna da convidada e os problemas constantes com a caixa de som e o microfone da escola. Esta etapa, foi realizada no auditório, as centrais de ar todas com problemas e o calor estava terrível. Apesar de todas as dificuldades apontadas, o encontro com uma professora indígena, apesar de planejado, deixou os alunos bastante admirados, após a palestra a turma foi dividida entre os que gostavam de desenhar (para idealização dos personagens) e os alunos que iriam fazer o roteiro. Os alunos ficaram muito comovidos com as vivências da professora Decir e resolveram fazer uma homenagem através do tema do game, que assim foi nomeado: “Decir - a indiazinha que queria escrever”.

Durante todo o percurso de realização da pesquisa o que causava preocupação seria a forma como poderia ser produzido o game, a escola não tem um laboratório de informática e os alunos na grande maioria só possuem um aparelho celular que não suporta o Power Point, então a saída foi a produção do game a partir do uso do equipamento da professora, os alunos participantes foram os que precisavam de nota para alcançar a média aprovativa. A produção do game partiu dos roteiros escritos pelos alunos depois da palestra da professora Decir, esta etapa foi muito tranquila, os alunos construíram juntos com a orientadora um único game, esta etapa foi a síntese da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou uma proposta para aprendizagem de conteúdos ligados à História e Cultura dos Povos Indígenas do Maranhão em específico do povo Krikati.

Conforme Paulo Freire “ensinar inexiste sem aprender” os envolvidos neste trabalho aprenderam sobre história e cultura dos krikatis e sobre recursos do Power Point. Os indígenas envolvidos falaram sobre suas histórias de resistência para continuar a existir enquanto povo originário conforme está garantido na Constituição de 88, estes indígenas também comentaram sobre suas expectativas em relação a concepção do game, agradecerem o espaço de diálogo criado na escola e enfatizaram a importância da continuidade, pois o assunto não foi esgotado, muito ao contrário só fora iniciado e ainda há muito o que ser discutido e vivenciado de forma intercultural. Os alunos entenderam sobre a história do Maranhão na perspectiva dos povos originários e a importância da construção de espaços de fala para os indígenas dentro das instituições de ensino, primordialmente neste contexto político de lutas relacionadas a questões jurídicas de marco temporal da posse dos seus territórios ainda não regulamentados. A professora aprendeu sobre a importância das estratégias da gamificação para incentivar os alunos a persistirem na escola e terem vontade de aprender. Todos os envolvidos entenderam as mais variadas funções do Powerpoint, recurso tão popular e que precisa ser mais explorado como estratégia didática em sala de aula. O trabalho foi desenvolvido ao longo de três semestres letivos

e superou todas as expectativas, o planejamento de realização de cada etapa foi primordial para a criação do game “ Decir: a indiazinha que queria escrever”, é um game que independe da internet e que poderá ser usado em outras turmas sem que precise passar por todas as suas etapas de concepção. É composto de um slide que explica a história da Decir em seguida de outras lâmina que formam um game no formato quizz sobre história e cultura do povo krikati, o jogo é fácil de responder deste que o jogador leia a contextualização presente nos primeiros slides. A pesquisa não é estanque e abre um leque para a construção de outros games com diversas outras temáticas que envolvam o povo Krikati.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível e. Acesso em 24 de nov.2021

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 24 de nov. de 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP003/2004. Diário Oficial da União: seção1, Brasília, DF, 19 de maio 2004. Disponível http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 30 de nov de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008. Diário Oficial da União:seção1, Brasil, DF, p.43, 18 de abr. 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf. Acesso em 01 de dez de 2021.

BRIGHENTI, Clóvis Antonio. Colonialidade e Decolonialidade no Ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, de Fábio Feltrine. WITTMANN, Luisa Tombini. (org). Protagonismo Indígena na História. Tubarão (SC): Editora Copiart, 2016. p. 231-254.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 18ª ed. São Paulo. Editora Paz e Terra S/A. 2001.

COLLING, Juliane. Como Criar Jogos / Quis com PowerPoint? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5AB6cU4eDCo> . Acesso em 01 de nov de 2021

GONÇALVES, Padilha Müller. OLIVEIRA, Dion Alves de. ALVES, Simone de Freitas Ferreira. O Desenvolvimento de Metodologias Ativas no Ensino de Administração para os Indígenas do Estado do Acre. In: TELES, Ribeiro Tayson.(org). Língua(gens), Literaturas, Culturas, Identidades e Direitos Indígenas no Brasil. Curitiba (PR): Editora Bagai, 2021.p.152-162.

MEDEIROS, João Bosco. Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas. 11ªed. São Paulo. Editora Atlas S.A. 2012.

NASCIMENTO, Gabriel. Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem do e racismo. 1ª ed. Belo Horizonte (MG). Editora Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Adriele. Gamificação: o que é e como utilizar em sala de aula. Disponível em: [https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/gamificacao-o-que-e-e-como-utilizar-em-sala-de-aula?.](https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/gamificacao-o-que-e-e-como-utilizar-em-sala-de-aula?) Acesso em 12 de jan de 2022.

A informática na educação através da utilização das TICs na escola, objetivando auxiliar os processos de ensino-aprendizagem e inclusão sociodigital

The informatic's education through the use of ICTS at school, aiming to help teaching-learning processes and socio-digital inclusion

Felipe Tiago Lima de Oliveira

*Bacharel em Sistemas de Informação pela Faculdade Estácio de Alagoas – Estácio | FAL
Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Superior de Educação Ateneu – ISEAT
MBA em Gerenciamento de Projetos pela Faculdade Integrada de Brasília - FABRAS*

Jacqueline Castro do Nascimento Oliveira

*Licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
Especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação Ateneu – ISEAT
Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Integrada de Brasília - FABRAS*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.32

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo explorar as possibilidades e dificuldades para se trabalhar com informática na educação. Com ela, pudemos entender as melhores formas e caminhos para sua utilização. Observamos as mudanças inclusive do papel do docente quanto ao uso das diferentes TICs em sala de aula. A metodologia adotada utilizou a pesquisa bibliográfica em textos impressos e virtuais. Percebemos ainda a grande necessidade de uma capacitação em informática adequada para os professores. Notamos também uma certa resistência e/ou até medo por parte de alguns educadores no uso das diversas TICs disponíveis hoje em dia. A escola como ambiente de formação acadêmica, cultural e social, precisa estar preparada para atender as diversas demandas que lhe são impostas nos dias atuais.

Palavras-chave: informática na educação. TICs. software livre. escola e inclusão.

ABSTRACT

The present research aims to explore the possibilities and difficulties to work with informatics in education. With it, we were able to understand the best ways and ways to use it. We observed the changes including the role of the teacher in the use of different ICTs in the classroom. The adopted methodology used the bibliographical research in printed and virtual texts. We also noticed the great need for adequate computer skills for teachers. We also note some resistance and / or even fear by some educators in the use of the various ICTs available today. The school as an academic, cultural and social training environment must be prepared to meet the diverse demands that are imposed on it today.

Keywords: informatics at education. ICTs. free software. school and inclusion.

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente que engloba muitas vivências, trocas de experiências e aprendizados que vão além de meros conteúdos. O conhecimento se constrói nesse processo de compartilhamento, mesmo que não corresponda igualmente para cada educando. Cada discente carrega sua “bagagem cultural” ao adentrar na instituição escolar.

A bagagem mencionada acima está muito relacionada a facilidade ou não em acessar esses bens culturais. Podemos citar alguns aspectos específicos que influenciam diretamente como: o acesso físico, que permite, independente do lugar que resida, essa distribuição e oferta cultural; bem como a questão econômica, que custeia a participação cultural efetiva.

Na pandemia do SARS-CoV-2, pudemos vivenciar quão desigual é nosso país. Situações que exemplificavam a dificuldade de muitos educandos em acompanhar as aulas online pelo fato de o uso das tecnologias de informação e comunicação não ser uma realidade para todos. Quando havia os equipamentos faltava-se o meio, a internet; Ou ainda, tinha-se esta, mas não aqueles.

De acordo com a pesquisa nacional de amostra por domicílios contínua, 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas- IBGE- a Internet era utilizada em 82,7% dos domicílios brasileiros. Mas a maior parte desses domicílios fica concentrada nas áreas urbanas das grandes regiões do país. Dentre os domicílios localizados em área rural, um dos principais motivos da não utilização da Internet continua sendo a indisponibilidade do serviço (19,2%). A

porcentagem das pessoas com 10 anos ou mais de idade que acessam à Internet por meio de celular e de televisão aumentou, enquanto a porcentagem das que acessam à Internet por meio de microcomputador ou tablet diminuiu.

Como ratifica a pesquisa, o acesso a internet e o uso dos equipamentos necessários ainda não é uma realidade para todos, infelizmente. Fazendo o contraponto com as instituições educacionais públicas, houve de fato melhorias nessa área, mas assim como a pesquisa mostrou, ainda são insuficientes para ofertar diariamente seu uso, os espaços e equipamentos ainda são limitados, necessitando agendamento e reservas com antecedência.

Sem contar que nem todos os educadores têm familiaridade com a utilização das TICs, principalmente os que já estão na educação a mais tempo. Mas temos a consciência de que devemos buscar aperfeiçoar nossa prática pedagógica, inclusive ampliando nossos conhecimentos nessa área.

Nosso trabalho utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica, tanto de textos impressos como virtuais. Sabemos que a discussão nessa temática é ampla, mas não queremos aqui encerrar o assunto, porém proporcionar a discussão e contribuir para futuras melhorias.

O DESAFIO DAS TICs

Raiça (2008) destaca que é inegável que existe uma linha muito pequena entre os avanços tecnológicos e as desigualdades sociais. Há um risco que deve ser considerado, para evitar o aumento das desigualdades sociais à medida que nem todos têm condições de acesso aos recursos tecnológicos, por questões financeiras ou físicas e nisso se justifica a necessidade de pensar políticas e ações de inclusões sociais que respondam a esta demanda.

Conforme supracitado, essa falta de acesso aos dispositivos tecnológicos que é enfrentada não apenas por estudantes, mas também por alguns professores, tende a inevitavelmente impactar o domínio sobre as tecnologias empregadas em tais dispositivos. Não é plausível que nos dias atuais ainda existam profissionais da educação, ou mesmo alunos, que por condições socioeconômicas desfavoráveis, não façam uso no dia a dia das tecnologias disponíveis.

Nesse aspecto, quando se trata dos professores, o que observamos através do empirismo, é que principalmente quando se trata da educação básica no Brasil, muitos deles não possuem sequer um computador pessoal, seja desktop ou notebook. Isso tem total relação com as desigualdades sociais citadas pela autora, pois a depender da região do país, a remuneração que esses profissionais recebem e também levando-se em conta particularidades de cada família, como por exemplo, a quantidade de pessoas que trabalham em um casa, dificulta muito a obtenção desses equipamentos.

O fato de não se ter um computador em casa por exemplo, atrapalha demais todo o processo de ensino-aprendizagem, e isso porque do ponto de vista do professor, ele precisar ser familiarizado e muitas vezes até dominar tecnologias empregadas em dispositivos, softwares, aplicativos, jogos, etc., e que são utilizadas para se obter e disseminar conhecimento.

Do ponto de vista do aluno, ele precisa desse acesso para justamente aprender a lidar com as tecnologias atuais e a depender da área de conhecimento, será necessário que o mesmo

pratique em casa o que aprende na escola, e podemos citar como exemplo disso, o estudo da lógica de programação, desenvolvimento de software, criação de jogos digitais, além do estudo da robótica, que apesar de seu resultado se dar através das partes mecânicas, existe um software por trás de tudo e esse software precisa ser programado através de uma IDE (Integrated Development Environment) ou Ambiente de Desenvolvimento Integrado, instalado em um computador.

De acordo com Brunner (2004), as transformações que ocorreram na educação ao longo da sua trajetória histórica se deram pelo contato com as transformações tecnológicas e suas necessidades. Todavia, o autor afirma que existe um discurso contraditório entre as duas, uma disjunção prático-teórica.

De forma estranha, os discursos sobre educação, com raras exceções, foram formulados prescindidos das bases tecnológicas da comunicação que estão na sua base. Na pior das hipóteses, o tecnológico aparece como um instrumento alheio à educação; na melhor, como um fator externo que deve ser trazido para a escola e que, nessas circunstâncias, é pensado de modo puramente instrumental (BRUNNER, 2004, p. 19).

A escola dispor de artefatos tecnológicos, não significa necessariamente que os mesmos serão utilizados da forma correta. Inúmeras escolas espalhadas pelo Brasil tanto da rede pública quanto privada, possuem um laboratório de informática, mas não utilizam o mesmo da forma apropriada. Isso se dá muitas vezes pela ausência de professores ou monitores de informática, mas não apenas isso, principalmente pela inexistência de um projeto pedagógico que inclua as tecnologias disponíveis no ambiente escolar.

A despeito disso, não podemos esquecer da criatividade que pode e deve ser aplicada na educação multidisciplinar quanto ao uso das TICs. Há poucos anos se tinha como máxima, a ideia de que laboratório de informática só podia ser usado para aulas de informática, e isso acabou limitando o uso dos recursos tecnológicos, porque a maioria dos alunos no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, só tinham acesso a computadores quando iam para a aula de informática na escola, e isso quando a escola tinha laboratório de informática.

Esse cenário mudou um pouco com o passar dos anos, mas a utilização das tecnologias disponíveis nas escolas por professores que não sejam de informática ou robótica, ainda não é uma realidade nos dias atuais, pelo menos na maioria das escolas de ensino básico do Brasil.

Existem inúmeros métodos para se utilizar as TICs de maneira multidisciplinar na escola, e ao longo desse trabalho nós explanamos isso. Mas podemos citar como um grande aliado a esse processo, a inclusão da robótica como disciplina na grade curricular do ensino básico. O estudo da robótica por si só, já representa a junção de várias disciplinas e áreas de conhecimento, onde se destacam: a eletrônica básica, a programação de software, a matemática e a física.

Apesar de a primeira vista, as outras disciplinas do ensino básico não estarem presentes numa primeira análise do estudo/ensino da robótica, elas podem ser aplicadas conjuntamente com as aulas de robótica e o contrário também é válido, por exemplo, em uma aula de geografia pode-se usar um mapa como plano de fundo de uma pista automotiva, onde o objetivo seja que um veículo robô, chegue a um determinado local no mapa, seguindo uma rota real, onde havendo obstáculos no caminho, os alunos deveriam programar o robô para que ele atravessasse os obstáculos e chegassem ao local correto no mapa.

Um outro exemplo seria, numa aula de química se utilizar da tabela periódica onde se teria uma pista de corrida com quadrados, em que cada quadrado representaria um elemento da tabela a ser percorrido. A turma seria dividida em grupos de cinco pessoas, onde um dado seria lançado por vez, e de acordo com o número que caísse, o carro robô se movimentaria sobre os elementos da tabela e os alunos deveriam descrever as características de tais elementos. A movimentação do carro para a casa correta, seria possível através de um software programado numa interface Arduino por exemplo, onde ele receberia um determinado número como entrada e sua saída seria exatamente a casa ou quadrado relativo a quantidade de casas que deveria percorrer de acordo com o número que apareceu ao se jogar o dado.

É evidente que os exemplos mencionados são simples, mas corroboram para demonstrar as inúmeras possibilidades disponíveis para se trabalhar a educação utilizando a tecnologia. Mas para isso acontecer é necessário primeiramente que os professores sejam preparados adequadamente para que possam fazer uso das tecnologias no ambiente escolar de forma a contribuir com sua própria inclusão digital e de muitos alunos que não tem familiaridade com essas tecnologias.

Não é raro encontrar professores nas escolas que mal sabem ligar um computador e que até temem fazê-lo, por medo de queimar ou alguma coisa do tipo. Isso parece meio absurdo em pleno século XXI, mas ainda é uma dura realidade, principalmente para professores do ensino básico. Uma maneira de mudar isso, seria através de cursos e formações tecnológicas, além de suporte e acompanhamento de profissionais de TI nas escolas, o que resultaria numa maior segurança e autonomia para os professores em lidar com os diversos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas.

Com os professores devidamente treinados para trabalhar com as TICs, todo o processo de ensino-aprendizagem é beneficiado, pois eles terão mais ferramentas para disseminar seus conteúdos, a escola poderá trabalhar num projeto pedagógico integrado com os recursos tecnológicos presentes, terá também mais motivos e embasamento para investir em tecnologia porque saberá que será bem aproveitada, e os alunos por sua vez, serão contemplados com um ambiente totalmente favorável para seu aprendizado, tanto no que se refere a recursos humanos, quanto tecnológicos.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS

Os objetos de aprendizagem são “qualquer material digital, como, por exemplo, textos, animações vídeos, imagens, aplicações, páginas web, de forma isolada ou em combinação, com fins educacionais”. Trata-se de um instrumento autônomo, que pode ser utilizado com módulo de determinado conteúdo, bem como, de um conteúdo completo, podendo ainda ser incorporado a múltiplos aplicativos (BEHAR *et al.* 2009, p. 65).

Sabemos que o uso de vídeos, imagens, animações, etc., já existem a algum tempo, o que as TIC's têm disponibilizado para os educadores é a facilidade na sua inserção em sala de aula. A informação está mais ao alcance de todos, podemos e devemos ultrapassar os livros e inserir em nossas aulas outros recursos didáticos para atrair e complementar o conhecimento de nossos alunos. Em um mundo conectado, as possibilidades expandem-se, e cabe ao professor a tarefa de selecionar os objetos de aprendizagem que melhor atendam às suas necessidades.

Devemos encarar tais inovações como nossas aliadas, descartando a mera visão de usurpadoras de atenção.

Para Bettio; Martins (2004), qualquer entidade digital que tenha a capacidade de exprimir algum conhecimento pode ser considerada um objeto de aprendizado.

Existem autores que conceituam os Objetos de Aprendizagem de uma forma mais ampla e generalista, não os considerando apenas como elementos virtuais ou digitais. Como o foco deste trabalho é analisar a esfera tecnológica/digital, vamos nos ater apenas a conceitos relativos às ferramentas, softwares e jogos digitais.

Softwares educacionais

De acordo com o dicionário online, software é uma sequência de instruções escritas para serem interpretadas por um computador com o objetivo de executar tarefas específicas. Em síntese, são os programas de um computador utilizados, nesse caso, no sistema educacional, com o intuito claro de promover o desenvolvimento dos educandos.

Devemos ressaltar a importância dos softwares educacionais para o processo ensino-aprendizagem, visto que eles aguçam a interação e curiosidade dos alunos, além de ser uma forma prática de expor um conteúdo.

Como afirma Flores (1996), *apud* Lopes (2004), “a informática deve habilitar e dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos, facilitar o processo ensino-aprendizagem, enfim, visar ao desenvolvimento integral do indivíduo”.

Mas não podemos esquecer da responsabilidade dos docentes ao selecionar tais softwares, dentre tantas opções, os que melhor atendam às suas necessidades e aumentem as potencialidades em sala de aula das lições ministradas. Segundo Nielsen (2001), *apud* Abreu (2010):

“o princípio de qualidade passa pela usabilidade, que permite que os usuários possam acessar de maneira facilitada e inteligente o conteúdo de um software”.

A escola é o ambiente que nos proporciona a oportunidade de conviver com as mais variadas pessoas e dessa forma promover nossa socialização e interação. É através da constante troca de experiências, quer seja de vida ou de saber, entre as pessoas envolvidas nesse processo que conseguimos solidificar relacionamentos, conhecimentos. E a instituição escolar tem se modificado com o avanço da tecnologia, o professor que outrora era visto como o detentor do saber, passa a ser na atualidade, o mediador do conhecimento. É a pessoa encarregada de provocar as mais variadas discussões, debates, de produzir conhecimento, partindo das discussões de opiniões divergentes. Em concordância com as ideias de Pedro Goergen:

Com a crescente globalização, as mudanças em curso se disseminam por todas as sociedades ocidentais e mesmo orientais. Por isso, torna-se cada vez mais importante a descoberta mútua, o compartilhamento de experiências e as ressonâncias comuns que se refletem sobre os processos de socialização e aprendizagem. A construção da identidade que tradicionalmente ocorria através da integração num contexto de tradições e valores estáveis e fixos torna-se cada vez mais fragmentária e dispersa. O que antes era uma trajetória natural e direta para o interior de uma tradição, hoje se apresenta como uma encruzilhada de múltiplas alternativas. [...] Poderíamos resumir algumas das principais características da sociedade complexa. Antes de tudo, trata-se de uma sociedade em permanente movimento de transformação seja no plano econômico, cultural ou ético. Resulta daí um cenário de identidades diferenciadas que coabitam lado a lado e precisam

entender-se sem parâmetros nem critérios. Uma sociedade dependente da ininterrupta produção do novo no plano do conhecimento, da moda, da informação, da arte e até mesmo dos valores (GOERGEN, 2009, p. 5).

No mercado, há diversos tipos de softwares educacionais cuja funcionalidade pode atender as mais diversas áreas de conhecimento, desde física, história, geografia, química até linguagem. O que é importante analisar nesses softwares é a qualidade dos gráficos e o design, este deve proporcionar uma boa qualidade na interação aluno/máquina e para o êxito no conjunto de ações pessoas/ sistemas.

Dentre os softwares utilizados, temos os editores/processadores de textos, o de tutorial, o de programação, os baseados em multimídia, jogos, simulação, de autoria do aluno e o de exercício e prática. O software tipo tutorial coloca em sequência lógica, passo a passo as informações a serem seguidas através de sons e imagens.

Já os softwares de programação vão propor desafios-problemas para os alunos solucionarem, utilizando para isso seus repertórios de conhecimentos, refletindo a respeito do questionamento proposto e aprimorando assim o saber. Através deles é possível programar os próprios jogos e animações de forma interativa, além de ajudar ao aluno a raciocinar sistematicamente, a pensar de forma criativa e a trabalhar de forma colaborativa em todos os níveis de ensino. Podemos citar como exemplos o Blockly games, Fazgame, e o Scratch. Este último é usado em mais de cento e cinquenta países e disponibilizado em mais de quarenta idiomas.

O Scratch é uma plataforma utilizada para programar suas próprias histórias, animações e jogos interativos. Durante esse processo, os alunos aprendem a pensar de forma criativa, a raciocinar sistematicamente e a trabalhar colaborativamente competências essenciais para todos na sociedade atual. Já o Blockly games utiliza blocos visuais que se unem para tornar a escrita de código mais fácil, sendo possível gerar código JavaScript, Python, PHP ou Darp.

Os de processadores de textos são utilizados como ferramenta de produtividade, utilizados no dia a dia para elaboração de textos no formato digital possibilitando inúmeras configurações e formatações, sendo amplamente usado tanto no ambiente escolar quanto profissional. Alguns exemplos são o software proprietário Microsoft Word, e o software livre LibreOffice Writer.

Os softwares baseados em formato multimídia são utilizados tanto por alunos quanto professores para produzir conteúdo multimídias em formato audiovisual, que pode ser útil para exibição de videoaulas, produção de apresentações, etc. Um dos mais populares é o Windows Movie Maker, por se tratar de um programa bem intuitivo, com uma ótima usabilidade e cheio de recursos.

Fica evidente que o repertório de softwares educacionais é bem variado, cabe aos docentes analisarem os que melhor atendam às suas necessidades. Outro ponto a se analisar é o da escola repensar o seu papel diante dessa nova realidade e fazer com que esses fatos modifiquem e reflitam igualmente no seu projeto político pedagógico.

Jogos educativos

São jogos voltados para o processo de ensino-aprendizagem, vai além da simples diversão, através da interação homem/máquina solidifica conceitos, propõe desafios, resoluções de situações-problema, dentre outros. Nesse tipo de software educativo está embutido a ideia de

aprender brincando, do trazer o conhecimento para a realidade do aluno explorando de forma prática e lúdica tais conhecimentos. Temos um melhor êxito nas nossas atividades de aprendizado quando trazemos para nosso dia a dia o brincar próprio das crianças, o explorar do adolescente, enfim, analisar um conteúdo de modo bem intuitivo.

De acordo com Balasubramanian e Wilson (2006, não paginado), jogo é “um ambiente interativo de aprendizagem que cativa um jogador através da oferta de desafios que exigem níveis crescentes de maestria”.

Ao jogar, os competidores aprendem outras atitudes e vivências como o respeito, esperar a vez, saber perder, superar as dificuldades, solidariedade, seguir regras, entre outros. O jogo envolve seu jogador de tal modo que aguça o poder de concentração de quem o pratica, o que gera o máximo de empenho para concluir os desafios. Savi e Ulbricht (2008, não paginado) afirmam que:

“Os jogos digitais aparecem nesse contexto como um recurso didático que contém características que podem trazer uma série de benefícios para as práticas de ensino e aprendizagem”.

Algumas características comuns que são facilmente encontradas em jogos educacionais são: sons, imagens, efeitos, níveis de dificuldades, desafios a cumprir, linguagem lúdica.

Exemplos de jogos educacionais encontrados em sistemas operacionais como o Ubuntu e Linux Educacional são: Blinken (desenvolvimento da memória), GCompris (jogos lúdicos que ensina a operar um computador, aprendizado de matemática, leitura e outros), KLetres (aprender o alfabeto estrangeiro), Kalzium (tabela periódica e ferramentas químicas), Laby (aprender a programar na linguagem C), TuxMath (matemática), Step (experimentos de física), etc.

Podemos concluir que os jogos educacionais são uma ferramenta a mais para auxiliar o trabalho do professor, complementando o ensino e solidificando o aprendizado, tudo de uma forma mais atrativa para o alunado.

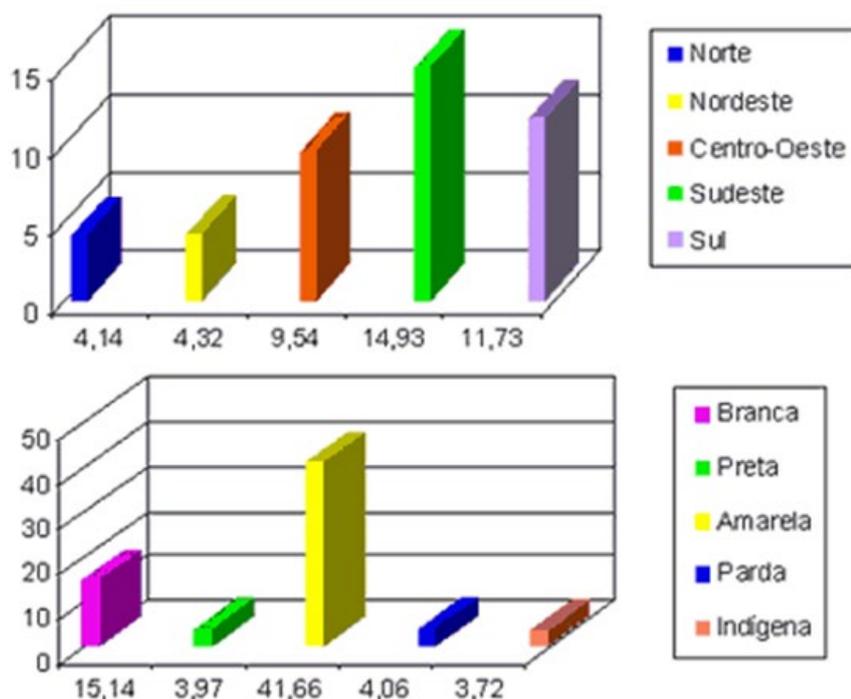
Inclusão digital: realidade ou utopia?

Quando falamos em inclusão digital, pensamos em uma sociedade em que todas as pessoas têm acesso à tecnologia da informação e comunicação (TIC's). A ideia é que todos os indivíduos, independente da condição social, consigam utilizar esse recurso tecnológico para melhorar e otimizar seu tempo, além de melhorar a qualidade de vida. Podemos citar como melhorias advindas com a utilização das TIC's: fazer compras online, estudar, acessar informações diversas disponíveis em museus, bibliotecas, sem sair de casa, fazer movimentações bancárias, etc.

Vale ressaltar que a inclusão digital está relacionada com melhores ofertas de trabalho, e na atualidade é indispensável ser familiarizado com essas novas tecnologias. Sabemos que a pobreza no Brasil é um desafio para vencer a exclusão digital, visto que está relacionada exclusão social com exclusão digital, resultando em maiores dificuldades financeiras.

Pelos gráficos abaixo podemos constatar o quanto o desenvolvimento econômico influencia o acesso a computadores e a questão das etnias com as oportunidades desse acesso. Podemos perceber que as regiões do Brasil mais desenvolvidas são as que apresentam maiores

índices de “pessoas informatizadas” e o quanto a questão do grupo étnico ainda “pesa” no favorecimento ou não desses acessos.



Os gráficos ao lado mostram a proporção de pessoas que tem acesso a computador em função da região geográfica de origem e da cor da pele. (fonte: mapa da exclusão digital/ FGV).

Justamente para minimizar a exclusão digital e seus efeitos, existem alguns projetos no Brasil para democratizar o acesso ao computador e internet. É o caso do projeto do governo federal, implementado em 2005, chamado de “computador para todos”, nele o governo incentiva a propagação da alfabetização digital proporcionando para a classe C a oferta de computadores e internet a preços mais acessíveis. Temos também o Proinfo, programa nacional de informática na educação, cujo objetivo é incentivar a utilização da informática nas escolas públicas de modo pedagógico bem como oferecer o suporte necessário para efetivar tal uso.

A nível de estado, temos o programa “Escola da Hora”, implantado no estado de Alagoas com intuito de incentivar a manutenção dos laboratórios de informática das escolas estaduais. Estas recebem uma verba anual para utilizarem na contratação de empresas que disponibilizam serviços de informática como a de manutenção em computadores e pacote de internet, oferecendo assim, para a comunidade escolar, computadores em bons estados para uso e conectados à rede mundial de computadores.

Temos ainda, na legislação do país, outros programas de incentivo à inclusão digital, a saber, Banda Larga nas Escolas, Cidades Digitais, Computadores para Inclusão, Inclusão Digital da Juventude Rural, Projeto Cidadão Conectado, Telecentro, dentre outros.

Temos ciência dos esforços dos governos federal, estadual e municipal para ampliar e alcançar a maior parte da população, incluindo-as nesse mundo digital, mas reconhecemos que o percurso é longo, ainda existem um grande número de pessoas “não conectadas” nessa nova realidade. Para que haja êxito no acesso à informação e as tecnologias da informação três aspectos devem ser considerados, a saber, ter acesso ao computador, possuir uma infraestrutura que possibilite tal acesso, como rede elétrica, acesso à internet, etc., e a capacidade de aprendizado dos cidadãos.

Ressaltamos ainda a divulgação e incentivo por parte do governo na utilização de softwares livres, isso acontece por causa da possibilidade da sua livre divulgação e utilização. Sua filosofia é liberdade de uso e não objetiva lucros como acontece com outros softwares. Os programas que fazem parte desses softwares livres podem ser executados, modificados, redistribuídos, copiados sem qualquer cobrança de utilização. Alguns exemplos de software livre para uso pessoal e profissional são: Ubuntu (sistema operacional GNU/Linux), GIMP (editor de imagens), Mozilla Firefox (navegador web), LibreOffice (suíte de escritório), entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que apesar das inovações tecnológicas que surgiram nos últimos anos e sendo elas impactantes para diversas áreas, a escola ainda precisa galgar um longo caminho para acompanhar tais inovações. Percebemos a grande importância da infraestrutura física e tecnológica estar presente nas escolas, mas salientamos que ela por si só, não é a solução. É necessário que haja um verdadeiro engajamento por parte de todo o corpo da escola, no que se refere ao alinhamento e nivelamento do conhecimento tecnológico, e isso pode ser alcançado através de formações de nivelamento tecnológico, para que então os docentes tenham as habilidades necessárias para utilizar as TICs dentro da sala de aula.

Para ajudar no processo ensino-aprendizagem, o professor tem diversas ferramentas tecnológicas a sua disposição, e dentre elas observamos nos softwares educacionais e jogos educativos uma excelente alternativa. Com elas é possível se trabalhar praticamente todas as competências do conhecimento, além de impor ao aluno desafios e atividades que estimulam a cognição e áreas como raciocínio lógico e sistemático.

Entendemos que apesar da inclusão sociodigital no Brasil ainda ser um grande desafio, temos na escola uma oportunidade de melhorar esse quadro. A ênfase quanto ao uso do software livre é uma das premissas para que isso aconteça, tendo em vista a grande quantidade de comunidades de apoio e suporte, tutoriais online e em muitos deles disponíveis no próprio aplicativo. Para a realidade da escola, o uso de tais softwares livres são uma ótima alternativa por não ter que pagar licenciamento de uso, além do que, esses softwares não deixam nada a desejar quando se comparados aos softwares proprietários, como é o caso dos produtos da Microsoft por exemplo.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. C. B. Avaliação de usabilidade em softwares educativos. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.uece.br/mpcomp/index.php/arquivos/doc_download/231-dissertacao-72>. Acessado em: 29 out. 2018.

BEHAR, Patrícia Alejandra; Torrezzan, Cristina Alba Wildt. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. In: BEHAR, Patrícia Alejandra (Cols). Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. V. 1. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 65.

BETTIO, Raphael Winckler de; MARTINS, Alejandro Rodriguez. Objetos de Aprendizagem: Um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância. 2004. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/>>

materia.jsp?id=5938>. Acessado em: 15 mar. 2019.

BRUNNER, José J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J.C. Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de La Educacion: Brasília/Unesco, 2004.

GOERGEN, P. L. Sociedades complexas e formação de professores. Passo Fundo: UPF/CNPq, 2009.

TRANSFORMAÇÃO CIDADANIA INCLUSÃO DIGITAL. Disponível em: <<https://www.governodigital.gov.br/transformacao/cidadania/inclusao-digital>>. Acessado em: 01 nov. 2018.

SIGNIFICADO DE SOFTWARE. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/software/>>. Acessado em: 16 jan. 2022.

INCLUSÃO DIGITAL. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/inclusao-digital/>>. Acessado em: 16 jan. 2022.

USO DE INTERNET TELEVISÃO E CELULAR NO BRASIL. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html/>>. Acessado em: 16 jan. 2022.

LOPES, J. J. A Introdução da informática no ambiente escolar. Rio Claro: [s. n.], 2004. Disponível em: <<http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.pdf>>. Acessado em: 16 jan. 2022.

RAIÇA, Darcy (org.). Tecnologia para educação inclusiva. São Paulo: Avercamp, 2008.

SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios. Novas Tecnologias na Educação, v. 6, p. 1–10, 2008. Não paginado. Acessado em: 30 out. 2018.

SILVA, Waldeilson Paixão Souza da; NETO, Carlos de Salles Soares; COSTA, Ricardo Jessé Santana da; LADEIRA, Felipe de Souza. Jogos educativos e ferramentas de autoria multimídia: um estudo exploratório sobre quebra-cabeças digitais no contexto do ensino-aprendizagem. 2016. 11p. Artigo-Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em design. Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/ped2016/0212.pdf>>. Acessado em: 16 jan. 2022.

TOLEDO, Bruno de Souza. O uso de softwares como ferramenta de ensino-aprendizagem na educação do ensino. 2015. 115 f. Dissertação (mestrado) - Universidade FUMEC- Faculdade de ciências empresariais – Face mestrado profissional em sistemas de informação e gestão do conhecimento. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/view/3163/1891>>. Acessado em: 29 out. 2018.

Ludicidade: o ato de brincar no processo de alfabetização

Fernanda dos Santos da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.53.33

RESUMO

O presente estudo tem como temática central a importância que o brincar possui no Ensino Fundamental I, através da implantação de “Cantinhos Lúdicos” na sala de aula. Este tema foi escolhido por que acredito que o brincar, seja dirigido ou livre, propicia a criança um desenvolvimento saudável. O mesmo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac. A fundamentação teórica é elucidada sobre diversas obras de autores que se referem ao tema. Para a pesquisa utilizou-se a metodologia qualitativa e exploratória. A partir dessas ideias houve um entendimento de que as brincadeiras com o objetivo pedagógico favorecem o processo de ensino-aprendizagem e tornam o sujeito mais consciente de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: brincar. ensino fundamental. cantos lúdicos.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema principal abordar o lúdico no processo de ensino e aprendizagem e avaliar o seu significado para o desenvolvimento global da criança. Surgiu o interesse por tal temática no decorrer do Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde foi verificada a dificuldade das crianças nesta transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, onde na primeira etapa era mais utilizado este recurso pedagógico e agora fica mais restrito este tipo de recurso e focalizam mais no processo de alfabetização e letramento, esquecendo-se deste importante processo.

Este projeto será realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, no Município de Pinhal Grande - RS, com as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I. Este será organizado a partir de estudos e um plano de ação, o qual visa elaborar na sala de aula cantos lúdicos e cantos dos jogos, transformando o espaço escolar em um ambiente mais acolhedor, envolvente, acolhedor e motivador para que a aprendizagem significativa realmente aconteça permitindo assim que a criança torne-se um adulto rico em criticidade, saúde e bem estar social.

A aprendizagem por meio do lúdico proporciona ao educando tornar-se um indivíduo mais criativo, autônomo e feliz, desenvolvendo capacidades importantes como a atenção, a imaginação e facilita sua inserção no mundo social.

Durante as brincadeiras, a criança vai estabelecendo relação com o mundo adulto através de suas representações simbólicas. Sabe-se que, o lúdico contribui para o desenvolvimento integral da criança. Por meio da brincadeira, a aprendizagem se torna muito mais significativa e prazerosa, o aluno aprende sem perceber. O lúdico faz parte do mundo da criança. A escola, portanto, não pode ficar alheia a isto.

Muitos educadores acham que brincar em sala de aula é uma perda de tempo. O professor precisa entender que o lúdico pode ser seu parceiro no processo ensino-aprendizagem. Acima de tudo, compreender que a brincadeira é algo inerente à criança, pois faz parte do seu mundo.

O objetivo geral desse trabalho é trazer uma reflexão sobre o brincar no Ensino Fundamental I, os benefícios da implantação dos “Cantinhos Lúdicos” na sala de aula e a influencia que isso traz para o desenvolvimento das crianças. Especificamente objetiva-se a criação de um

espaço socializador e criativo na sala de aula, que possibilite ao aluno aprender brincando, a valorização do brincar nas séries iniciais do ensino fundamental, a promoção de momentos harmoniosos entre os alunos, estabelecimento de vínculos sociais e afetivos e o desenvolvimento de aptidões físicas e mentais no aluno brincante.

É importante inserir na prática escolar dos currículos de Ensino Fundamental das Séries Iniciais o lúdico, e tê-la como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem, visto que o brincar é a essência da infância.

Neste sentido, este estudo direciona-se a todos aqueles interessados em conhecer um pouco mais o universo da ludicidade e sua importância para o desenvolvimento das crianças no âmbito afetivo, cognitivo e psicomotor.

O presente artigo encontra-se organizado em três partes, sendo que o primeiro capítulo intitula a fundamentação teórica, realizada através da pesquisa bibliográfica, com intuito de encontrar autores que se retratassem sobre a temática optada. No acervo da pesquisa encontram-se autores como Aline Sommerhalder, Fernando Donizete Alves, Maria de Fátima Russo, Marcos Miranda Correia e Elisabeth Seraphin Prosser.

Dando sequência o segundo capítulo é composto pelas descrições das metodologias utilizadas para a execução da pesquisa de campo, como a coleta de dados obtidos pela observação das turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental I, nos momentos de interação com os cantinhos lúdicos na sala de aula.

No terceiro capítulo, estão os resultados e discussões da pesquisa, evidenciando os dados coletados durante a observação dos alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental I, também se encontram reflexões acerca da relevância dos elementos de estudo coletados durante a pesquisa de campo.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa está dividida em três partes principais, sendo a primeira composta pelos referenciais teóricos baseados em autores, a segunda parte encontra-se a descrição dos métodos e materiais usados no decorrer da pesquisa e na terceira e última parte apresenta-se os resultados e discussão obtidos através da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas brincadeiras, se aprende e são incorporados conceitos, preconceitos e valores. Nas brincadeiras, se materializam as trajetórias singulares de vida das crianças, seus valores e suas experiências. O brincar faz parte integral da formação da criança e os pais, as escolas devem encarar isso de maneira a estar seriamente comprometido com brincar de forma a desenvolver e educar a criança.

A brincadeira encontra-se presente em diferentes tempos e lugares, deste modo cada brincadeira tem um significado no contexto histórico e social que a criança vive.

Brincar, criar, expressar-se, comunicar-se, trabalhar em grupo, experienciar a cooperação, seguir o caminho da própria imaginação...talvez tudo isso seja um doce e divertido remédio para ajudar o homem a lidar melhor com a própria realidade e em si mesmo encontrar forças para lutar contras as diversidades que certamente enfrentará. (PROSSER, 2012, p. 17).

O brincar sempre está relacionado ao pedagógico, pois a criança sempre aprende enquanto brinca. Objetivos estes que caminham juntos numa mesma perspectiva, entretanto, a escola deve fornecer condições para que as crianças tenham oportunidade de aprender através das brincadeiras e dos jogos.

As brincadeiras, para as crianças, estão repletas de desafios, experimentos e prazeres, e trazem consigo a vivencia de alguma situação anterior, a descoberta de novas faces e possibilidades de algo conhecido ou a resolução de uma dificuldade nova. Ao brincarem umas com as outras, elas interagem de tal forma, que constroem juntas realidades vividas e/ou objetos que passarão a fazer parte da sua trajetória e do seu mundo. Criam novas imagens, vivem situações como se fossem reais (como ao brincar de casinha, de super-herói, de fazer compras no supermercado, de corrida de Fórmula 1, etc.) (PROSSER, 2012, p. 53).

Vale ressaltar que o jogo articula por si só a interação dos envolvidos, despertando a curiosidade e o interesse, bem como possibilita o avanço da criança em seus níveis de desenvolvimento e conseqüentemente na aprendizagem. Sommerhalder e Alves (2011, p. 56):

“É fundamental que o professor esteja atento aos interesses e necessidades de cada faixa etária no que diz respeito ao jogo. Esse cuidado pode evitar alguns contratempos durante as aulas. Aproximar seus interesses didáticos pedagógicos com os interesses das crianças pode resultar numa aula mais rica e significativa em termos de aprendizagem. Além disso, é importante que o professor conheça os contextos culturais de cada criança, a fim de acolher as experiências lúdicas vivenciadas por elas nos diversos contextos, procurando sempre ampliá-las. Isso significa que procurar saber de que brincadeiras ou jogos as crianças gostam e vivenciam podem enriquecer o processo de ensino aprendizagem.”

Os “Cantos Lúdicos”, organizados na sala de aula trás a possibilidade de compartilhamento dos brinquedos, tempo e espaço, facilita a interação entre os alunos e desenvolve potencialidades tanto individuais quanto sociais, além de auxiliar o professor no ato pedagógico.

Esses espaços podem ser montados em uma única sala com diversos cantos, dependendo das possibilidades de instalação e material, bem como podem trabalhar com brinquedos industrializados ou confeccionados por meio de sucata, mantendo organizados em prateleiras e catalogados (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 70).

Desta forma, o brincar da criança não é apenas um ato espontâneo de um determinado momento. Cada criança frente ao jogo apresenta sua própria especificidade, pois brincar carrega as experiências, as vivencias, enfim, a história de cada criança. (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p.63).

Para estimular a capacidade representativa e a imaginação dos alunos é preciso que o professor incorpore brincadeiras, jogos e brinquedos em sua prática pedagógica, dispondo de intervenção e recursos necessários, pois “é essencial que o professor esteja disponível a acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender” (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 55).

Sendo assim parece-nos fundamental que a instituição escolar possibilite espaços físicos e simbólicos para a vivência do jogo pelas crianças. (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 63).

A entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempo diversos de aprendizagem. (DCNS, 2013, p. 121).

Segundo PROSSER, “O professor deverá estar atento a todos os detalhes. Ao observar como se desenvolve a brincadeira, ele pode, com algum comentário ou com alguma pergunta ou sugestão, orientar o direcionamento da atividade. Ao avaliar continuamente a intensidade da participação de cada criança, ele pode encorajar as que participam apenas de maneira periférica, buscando sua integração maior ao grupo ou ação. Ao estimular ideias e opiniões na classe, ele estará incitando os educandos ao alargamento da sua capacidade de observar, de expressar-se e de compreender partes, antes não percebidas naquela unidade”. Visto que para essa atividade se concretizar, o professor deverá incorporar brincadeiras, dispor de recursos e jogos necessários para realização da sua prática pedagógica.

Nessa etapa do Ensino Fundamental I, é interessante o professor dispor de materiais que tragam estímulos para as crianças aprenderem a conviver e interagir uns com os outros, dando oportunidade para que possam se expressar e se conhecer melhor. Também é válido ressaltar que “ao solicitar a participação dos alunos na escolha das atividades e em suas modificações, abre-se um espaço para a construção e a reconstrução de alguns valores e regras que, até então, eram inquestionáveis. A abertura ao diálogo, por meio do lúdico, é um incentivo fundamental ao desenvolvimento da cooperação para além das aulas de educação física e da escola”. (CORREIA, 2010, p. 60-61).

É necessário pensar e repensar sobre essa proposta de incluir o lúdico no contexto escolar, sendo que este é um espaço destinado ao respeito e à aprendizagem de qualidade, tendo em vista que “ao serem resgatadas às brincadeiras das crianças e ao serem utilizadas como um conteúdo importante nas aulas, os alunos passam a ser respeitados. Qualquer proposta pedagógica intitulada cooperativa, democrática ou participativa, seja na educação física ou em qualquer disciplina, deve começar respeitando os educandos e sua cultura, de forma igualitária, sem sentimentos de superioridade e de autoritarismo”. (CORREIA, 2010, p. 61).

Compreende-se que ao instituir nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental os “Cantos Lúdicos”, estaremos contribuindo para que haja momentos de interação entre os alunos, saciando as necessidades educacionais que possuem, trocam experiências, aprendem regras, compartilham brinquedos e aprendem de modo fácil a conviver e respeitar uns aos outros.

A utilização adequada do material é uma atitude que se desenvolve desde os primeiros dias de aula. Aos poucos, o aluno sentirá que tem liberdade para, por exemplo, servir-se da biblioteca e de outros materiais de uso coletivo e irá tomar consciência de que deve conservá-los, bem como respeitar os colegas quando estão usando determinado material. (RUSSO, 2012, p. 24).

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade. (DCNS, 2013, p. 121)

Sendo assim aos educadores se faz necessário compreender e refletir sobre o compro-

metimento e a participação ativa que tem o lúdico na vida da criança em todas as fases do seu desenvolvimento, em especial nesta fase de transição, para que a criança consiga desenvolver todas as habilidades e competências de forma natural e agradável.

MATERIAL E MÉTODOS

No presente estudo será utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, por se tratar de um tema relevante que é o Lúdico no Ensino Fundamental I.

Esta pesquisa surgiu pela necessidade de observar o contexto que está inserido o objeto de estudo, por meio da vivência e das experiências na realização dos cantinhos lúdicos na sala de aula, a fim de realizar uma análise da contribuição do lúdico no processo de ensino aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Primeiramente foi solicitada a autorização da Diretora para aplicar o projeto na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac com as turmas do primeiro ao terceiro ano, e a partir daí coletar dados.

A partir de então foi verificado os recursos metodológicos para organizar a sala de aula em “cantinhos”. Primeiramente foram coletados diversos materiais como garrafas pet, caixas de leite, tecidos, caixas de papelão entre outros estes serão utilizados para elaborar vários brinquedos e jogos, como jogo de basquete, pufe de garrafas pet bonecas de pano, jogo de pebolim, etc. Alguns materiais utilizados como livros, e materiais escolares serão doados pela instituição escolar.

Feito este primeiro passo, haverá a aplicação do projeto, o qual consiste em organizar na sala de aula os “Cantinhos Lúdicos”, entre eles, o “Cantinho da Leitura”, “Cantinho dos Jogos” e “Cantinho Livre” “Cantinho da Arte”. O objetivo deste projeto é ofertar as crianças momentos de alegria, prazer e descontração, onde consiga associar o brincar a aprendizagem significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O plano de ação consiste em elaborar os “Cantinhos Lúdicos” na sala de aula do primeiro ao terceiro ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac. Através desses cantinhos, ficou elucidada a curiosidade e o encanto das crianças em aprender brincando.

Os alunos ao adentrarem na sala, que se encontrava organizadas em “Cantinhos Lúdicos”, ficaram eufóricos, perplexas com a novidade, em seguida passaram a investigar cada ambiente, observando e manipulando os objetos que estavam ali expostos.

Foram observados momentos diversos, algumas crianças ficaram tão eufóricas que iam de um lado para outro, queria fazer tudo ao mesmo tempo, outras se sentaram nos pufes de garrafa pet para lerem livros, algumas se deitavam no tapete, outras usaram o “Cantinho da Arte”, para pintar com tinta e manusear massinhas de modelar e argila, outros se encontraram nas brincadeiras de faz de conta com as bonecas de pano, outros foram brincar com as pecinhas de montar e alguns optaram pelos jogos.

O brincar livre, com toda certeza, favorece a socialização e integração dos alunos, em especial na brincadeira de faz de conta visto que durante a observação verificamos o momento em que o aluno A convidou o aluno B para brincar de mamãe e filhinho, onde o aluno A falava que ia fazer um cafezinho para tomar juntamente com seu filhinho, e o aluno B que era o filho agradecia sua mãe. Através dessas brincadeiras e tantas outras de faz de conta, que foi observado, elas iam revivendo situações cotidianas para elas.

A partir dessa colocação entendemos que o brincar livre possibilita que os próprios alunos determinem com o que pretendem brincar, estabelecendo as regras da brincadeira, atribuindo funções aos companheiros, elaborando hipóteses, expondo suas ideias e opiniões de forma autônoma e construtiva.

Foi observado que a professora regente precisou intervir poucas vezes para ajudar a resolver alguns pequenos conflitos referentes às regras de determinados jogos, visto que são crianças em processo de desenvolvimento de suas potencialidades.

Evidenciou-se a forma como a docente incentiva e atribui valores às crianças, através do compartilhamento dos brinquedos e pela ajuda que um colega oferta ao outro, contribuindo assim para a construção de valores éticos e morais.

Nos jogos livres, os alunos escolheram seus parceiros e brinquedos espontaneamente e de forma autônoma definindo suas próprias regras. Nas brincadeiras e jogos coordenados, a professora articulou-os com o ensino-aprendizagem de certos conteúdos cabíveis a tais atividades.

Deste modo ficou evidente que o modo como é organizado o ambiente escolar, interfere de forma relevante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, por isso é fundamental valorizar os espaços lúdicos, em todas as etapas da Educação Básica, pois se tratam de espaços provedores de aprendizagens tanto nas esferas social, afetiva ou cognitiva.

Segue a visão de como ficou a implantação do projeto.



Acervo do Autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho verificou-se a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças compreendeu-se a relevância desta prática no ambiente escolar para que a aprendizagem aconteça de maneira mais saudável e prazerosa.

Ficou evidente, que através das atividades lúdicas, a criança consegue assimilar valores, adquire comportamentos positivos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, aprimora habilidades motoras e exercita o físico e o psicológico, pois brincando a criança consegue desenvolver o senso de companheirismo, aprende conviver, respeitar e aceitar regras.

Através dos resultados obtidos na implantação dos cantinhos lúdicos na sala de aula, fica explícito o quanto é relevante motivar as brincadeiras e os jogos.

Ao longo do estudo, fizeram-se algumas reflexões sobre a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança como um todo e a necessidade de inseri-las no currículo escolar das primeiras séries do Ensino Fundamental. Os educadores precisam ter a dimensão lúdica como forma de dar mais vida a sua ação pedagógica, compreendendo que é uma necessidade humana.

Pode-se dizer ainda que a sala de aula é um espaço que necessita sempre de inovação e planejamento por parte do professor, pois esse é o responsável por mediar o processo de ensino aprendizagem do educando. O educador deve programar nas salas de aula cantinhos lúdicos, inovando e instigando a curiosidade dos alunos ao aprendizado, trazer novidades que incitem o desejo da busca pelo novo e assim desenvolver nas crianças autonomia e responsabilidade sobre suas ações.

Os dados observados no período da pesquisa de campo foram relevantes para entender os benefícios que os cantinhos lúdicos possuem para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, transformando o espaço escolar mais dinâmico e criativo, um ambiente rico de aprendizagens e interação.

Portanto quanto mais proporcionarmos esses momentos lúdicos para nossos alunos, mais espontânea, criativa, alegre e afetiva será. Assim, se faz necessário que o professor privilegie o brincar em sala de aula como condição facilitadora da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fernando. D. A criança, o jogo e a prática educativa: encontros e desencontros. In: SOMMERHALDER, Aline (Org.). Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011. Básica. Brasília 2013
- CORREIA, Marcos Miranda. Trabalhando com Jogos Cooperativos São Paulo: PAPIRUS, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação.
- PROSSER, Elisabeth Seraphin. Ensino de Artes. Curitiba: IESDE, 2012.
- RUSSO, Maria de Fátima. Alfabetização: um processo em construção. São Paulo: SARAIVA, 2012.

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

Índice Remissivo

A

- afetividade* 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 76, 82, 83, 84
- África* 21, 146, 147, 151, 152, 154, 225, 279, 321
- africana* 52, 58, 145, 146, 147, 151, 152, 154, 326, 350
- agressão* 76, 77, 78, 80, 82, 85
- agressividade* 30, 34, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85
- agressor* 76, 77, 78, 81
- alfabetização* 38, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 100, 102, 107, 116, 233, 234, 235, 236, 237, 281, 363
- alimentação* 159, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 215, 263
- aluno* 21, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 40, 54, 76, 81, 82, 83, 89, 92, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 112, 115, 121, 123, 127, 128, 129, 130, 133, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 194, 197, 202, 218, 219, 223, 224, 226, 227, 228, 233, 241, 242, 243, 297, 300, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 315, 334, 336, 346, 357, 360, 361, 362, 364
- alunos* 26, 27, 29, 35, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 67, 76, 77, 81, 82, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 147, 163, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 191, 192, 193, 194, 200, 202, 203, 204, 209, 210, 215, 218, 220, 225, 226, 229, 233, 234, 235, 236, 240, 241, 242, 243, 249, 251, 255, 259, 297, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 322, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 357, 358, 359, 360, 361
- ambiente* 26, 27, 29, 30, 31, 32, 75, 76, 78, 81, 88, 89, 91, 96, 99, 113, 119, 121, 122, 123, 130, 136, 137, 141, 151, 158, 183, 187, 191, 196, 198, 200, 202, 203, 221, 229, 230, 239, 247, 248, 259, 265, 266, 288, 289, 291, 293, 294, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 305, 308, 309, 310, 311, 313, 321, 325, 329, 330, 336, 337, 338, 340, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 365
- ambiente escolar* 75, 76, 78, 81, 88, 89, 91, 119, 122, 123, 151, 183, 187, 198, 202, 203, 239, 247, 288, 291, 297, 298, 299, 302, 303, 321, 325, 358, 359, 361, 365
- analfabetismo* 39, 47, 48, 49, 101, 281
- aprendizagem* 20, 21, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 66, 67, 72, 73, 80, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 133, 136, 137, 138,

139, 140, 141, 142, 144, 149, 180, 181, 184, 185,
186, 188, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 201, 202,
218, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 236,
240, 241, 242, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253,
254, 255, 259, 260, 264, 265, 266, 267, 268, 289,
297, 298, 299, 303, 306, 307, 310, 314, 315, 318,
323, 324, 325, 329, 330, 332, 335, 336, 337, 340,
341, 342, 343, 345, 350, 351, 352, 355, 357, 359,
360, 361, 362, 364, 365

B

biológicas 54, 108, 112, 187
BNCC 71, 72, 99, 103, 247, 262, 318, 320, 325
brasileiro 19, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63,
66, 149, 158, 167, 168, 184, 185, 196, 204, 246, 250,
254, 260, 261, 264, 273, 365
brincadeiras 29, 43, 47, 99, 100, 186, 187, 194, 217, 218,
220, 221
burocrático 93, 240, 296, 297, 298, 301, 302

C

CAPES 55, 63, 170, 171, 172, 173, 175, 176
ciências 61, 108, 113, 165, 167, 234, 280, 322, 324, 329,
341, 343, 365
círculo cultural 15
colaborativas 228, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 294
colonização 52, 54, 55, 56, 279, 281, 283
componente curricular 38, 47, 48, 69, 70, 71, 72, 112, 258
comportamento 57, 58, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85,
121, 131, 219, 220, 222, 335
computação 108, 109, 110, 111, 112, 115, 117, 311
comunidade 17, 18, 20, 21, 22, 30, 65, 66, 87, 88, 89, 91,
92, 93, 127, 129, 130, 138, 150, 151, 176, 198, 199,
200, 201, 202, 203, 211, 214, 218, 239, 240, 247,
250, 254, 255, 293, 320, 347, 349, 352, 363
conflito 118, 119, 121, 123, 124, 274
conhecimento 16, 21, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 38, 40,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 73, 88, 89, 90, 91, 96, 98, 99,
100, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 114, 115,
116, 121, 122, 123, 128, 133, 139, 140, 141, 142,
146, 147, 157, 158, 159, 175, 176, 177, 181, 183,
184, 185, 186, 188, 192, 193, 194, 195, 222, 224,
225, 226, 228, 233, 234, 235, 241, 249, 251, 252,
255, 260, 262, 264, 267, 273, 276, 279, 280, 281,
282, 284, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 298,
300, 306, 307, 310, 314, 320, 322, 323, 325, 330,
334, 336, 351, 352, 356, 357, 358, 359, 360, 361,
362, 364, 365

consciência 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 56, 82, 129, 150, 184, 186, 195, 242, 267, 276, 277, 282, 350, 357

construção 17, 21, 27, 28, 29, 32, 33, 57, 77, 84, 91, 96, 99, 100, 121, 130, 138, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 159, 162, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 193, 203, 204, 220, 226, 241, 244, 254, 273, 277, 279, 282, 283, 292, 293, 295, 297, 299, 300, 303, 307, 314, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 328, 329, 336, 342, 346, 347, 350, 351, 352, 353, 360, 364

COVID-19 109, 110, 113, 136, 176, 206, 248, 253, 256, 347

criança 19, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 98, 146, 147, 150, 151, 154, 186, 187, 210, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 234, 237, 274, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 348

cultura 19, 21, 23, 24, 32, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 99, 109, 112, 115, 121, 127, 138, 140, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 159, 160, 161, 166, 181, 182, 186, 187, 201, 208, 209, 210, 219, 226, 229, 265, 277, 280, 306, 319, 320, 321, 322, 324, 326, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353

cultural 14, 15, 17, 21, 24, 32, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 72, 83, 100, 109, 120, 121, 127, 143, 146, 147, 148, 149, 152, 181, 182, 185, 186, 187, 194, 195, 196, 200, 208, 211, 225, 227, 229, 263, 265, 268, 273, 274, 276, 278, 280, 283, 312, 319, 323, 346, 350, 351, 356, 360

curricular 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 38, 44, 45, 47, 48, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 97, 112, 127, 187, 196, 227, 247, 258, 262, 314, 321, 322, 323, 324, 325, 358

currículo 21, 23, 46, 110, 116, 127, 153, 180, 242, 247, 264, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 345, 347, 349, 350, 353

cursos 22, 37, 38, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 66, 67, 68, 69, 110, 116, 123, 129, 130, 133, 142, 171, 175, 194, 227, 228, 229, 247, 250, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 269, 294, 319, 322, 359

D

democrática 87, 88, 91, 92, 93, 130, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 239, 242, 244, 251, 320, 321

depressão 78

desafio 29, 102, 122, 139, 141, 153, 184, 239, 240, 243, 249, 289, 312, 335, 345, 349, 362, 364

desafios 34, 86, 87, 88, 90, 93, 94, 103, 110, 116, 126,

184, 199, 200, 207, 230, 239, 242, 244, 245, 246,
247, 248, 250, 252, 253, 255, 260, 269, 312, 314,
321, 340, 361, 362, 364
desigualdades 65, 73, 90, 163, 321, 325, 349, 357
desinformação 52, 60, 352
didática 129, 130, 132, 151, 183, 197, 224, 226, 227,
241, 249, 251, 266, 336, 345, 346, 352
didáticos 72, 128, 138, 184, 196, 227, 228, 262, 279,
290, 305, 318, 328, 329, 330, 331, 336, 340, 345,
349, 351, 359
disciplina 38, 45, 46, 47, 48, 71, 72, 90, 98, 111, 116,
126, 128, 180, 181, 182, 185, 188, 192, 193, 194,
200, 218, 219, 221, 223, 224, 258, 307, 314, 345,
358
docente 14, 26, 35, 49, 71, 98, 99, 102, 103, 105, 115,
122, 129, 130, 138, 139, 148, 154, 173, 174, 181,
183, 184, 185, 189, 193, 194, 195, 197, 203, 218,
226, 227, 228, 230, 245, 246, 247, 248, 249, 250,
251, 252, 253, 254, 255, 256, 262, 263, 289, 293,
294, 295, 316, 330, 337, 340, 345, 351, 356

E

EaD 110, 116, 136, 138, 140, 142, 249, 254, 268, 305
educação 4, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 49, 65, 66, 67, 68, 70, 71,
73, 76, 82, 84, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98,
99, 101, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 116,
119, 121, 122, 123, 126, 129, 130, 132, 136, 137,
138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149,
152, 154, 157, 160, 161, 162, 167, 170, 171, 175,
177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 189,
190, 192, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203,
204, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 226,
227, 228, 230, 234, 235, 237, 239, 240, 241, 242,
244, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255,
256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266,
267, 268, 270, 271, 272, 273, 275, 277, 278, 279,
280, 281, 282, 283, 284, 287, 288, 289, 290, 291,
292, 294, 295, 305, 306, 317, 318, 319, 320, 321,
322, 323, 324, 325, 326, 329, 330, 331, 333, 335,
336, 341, 342, 345, 347, 349, 350, 352, 353, 355,
356, 357, 358, 359, 363, 365
educação física 179, 180, 184, 185, 189, 190, 196, 197,
217, 218, 219, 220, 221, 222
educação infantil 25, 26, 27, 29, 30, 33, 38, 39, 49, 76,
84, 145, 146, 147, 154, 218, 219, 220, 221, 222,
234, 235, 247, 249, 250, 262, 341, 347, 352
educacional 4, 29, 32, 33, 39, 65, 66, 69, 70, 73, 82, 83,
87, 88, 89, 90, 93, 97, 98, 102, 104, 110, 111, 116,

119, 120, 123, 127, 128, 129, 137, 138, 146, 158,
162, 180, 184, 185, 187, 193, 196, 201, 202, 203,
204, 208, 230, 241, 246, 248, 253, 255, 256, 260,
261, 262, 265, 273, 274, 277, 278, 284, 288, 290,
292, 293, 294, 298, 300, 302, 303, 323, 330, 331,
360

emancipadora 73, 202, 317

emancipatória 185, 189, 204, 318

emergencial 108, 110, 246, 247, 249, 255, 256

emocional 26, 27, 28, 30, 32, 34, 80, 84, 133, 181, 297,
298, 300, 302, 303

empreendedorismo 65, 69, 70, 71

emprego 69, 78, 267, 287, 293, 294, 312

empresarial 69, 257, 258, 259, 264, 265, 268, 270

ensino 15, 16, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37,
38, 39, 40, 45, 46, 48, 56, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69,
70, 71, 72, 73, 76, 82, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96,
97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109,
110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120,
121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131,
132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143,
144, 147, 148, 149, 150, 155, 156, 157, 158, 159,
160, 161, 163, 164, 167, 180, 181, 182, 183, 184,
185, 186, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 195, 197,
200, 201, 202, 218, 219, 221, 223, 224, 225, 226,
227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 240,
241, 242, 243, 244, 246, 247, 249, 250, 251, 252,
253, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 264, 266, 268,
270, 272, 273, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285,
288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 297, 298, 299,
304, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 314, 315,
316, 319, 320, 321, 322, 324, 326, 329, 330, 331,
334, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 345,
347, 350, 351, 352, 353, 355, 357, 358, 359, 360,
361, 362, 364, 365

ensino agrícola 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164,
167

ensino-aprendizagem 39, 66, 72, 87, 88, 89, 90, 92, 93,
96, 97, 101, 130, 133, 137, 139, 180, 181, 186, 202,
223, 224, 227, 228, 229, 236, 240, 241, 242, 246,
247, 249, 250, 252, 253, 254, 336, 337, 340, 350,
355, 357, 359, 360, 361, 364, 365

ensino de ciências 113, 329, 341

ensino personalizado 288

ensino remoto 97, 108, 110, 117, 245, 246, 253, 255, 351

ensino superior 15, 16, 19, 138, 158, 163, 270

escolar 21, 24, 29, 33, 39, 40, 67, 69, 72, 75, 76, 77, 78,
79, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94,
102, 111, 116, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 127,

129, 130, 133, 134, 136, 138, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 192, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 219, 221, 222, 226, 227, 228, 229, 233, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 263, 264, 268, 288, 291, 295, 297, 298, 299, 302, 303, 318, 320, 321, 324, 325, 327, 341, 342, 343, 350, 356, 358, 359, 360, 361, 363, 365

escolas 18, 19, 21, 28, 30, 31, 34, 53, 67, 76, 77, 83, 84, 92, 98, 109, 110, 111, 112, 113, 119, 120, 123, 126, 127, 129, 132, 136, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 161, 162, 163, 179, 180, 181, 182, 184, 188, 193, 194, 195, 199, 200, 201, 207, 208, 209, 210, 212, 215, 219, 225, 235, 238, 239, 242, 243, 248, 249, 250, 255, 259, 260, 263, 267, 279, 280, 289, 292, 321, 322, 325, 330, 342, 345, 349, 350, 358, 359, 363, 364

escravidão 23, 157, 158, 163, 282

escrita 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 101, 102, 103, 147, 153, 193, 194, 224, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 276, 282, 301, 346, 349, 361

ética 52, 57, 72, 82, 90, 100, 103, 130, 204, 279

etnografia 52, 53

F

família 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 90, 94, 110, 132, 158, 201, 208, 234, 235, 272, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 357

familiar 30, 32, 79, 83, 149, 208, 209, 211, 213, 235, 247, 297, 298, 299, 301, 302, 303

fazenda 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

ferramentas 72, 97, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 122, 142, 143, 183, 191, 194, 223, 226, 249, 252, 253, 255, 266, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 306, 314, 315, 318, 359, 360, 362, 364, 365

fonológica 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49

formação 18, 19, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 55, 56, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 85, 90, 93, 96, 98, 100, 101, 102, 105, 110, 112, 116, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 148, 149, 150, 151, 154, 161, 162, 163, 167, 171, 175, 176, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 192, 193, 197, 199, 202, 218, 219, 226, 227, 228, 230, 233, 237, 240, 242, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 270, 272, 274, 275,

277, 278, 279, 298, 302, 303, 317, 318, 319, 320,
321, 322, 324, 325, 326, 330, 350, 351, 356, 365
formação docente 49, 138, 230, 246, 247, 250, 253, 254,
255, 262
formação integrada 65, 66, 72

G

gamificação 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105,
345, 346, 350, 351, 352
gerações 17, 39, 73, 105, 118, 119, 120, 121, 122, 123,
124
gestão 18, 19, 72, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 113,
123, 130, 159, 160, 164, 177, 199, 200, 201, 202,
203, 204, 229, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 251,
260, 263, 264, 266, 294, 319, 365

H

habilidades 27, 34, 39, 40, 41, 42, 49, 72, 96, 99, 101,
103, 104, 110, 111, 121, 122, 124, 140, 185, 190,
200, 221, 262, 292, 293, 320, 324, 364
história 17, 18, 19, 20, 22, 51, 53, 56, 60, 68, 145, 147,
148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 167, 168,
181, 184, 189, 224, 230, 235, 261, 273, 274, 278,
280, 283, 284, 304, 306, 307, 310, 311, 314, 320,
326, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352,
353, 361
humana 17, 28, 34, 35, 55, 56, 58, 64, 65, 66, 67, 70, 71,
90, 115, 122, 137, 147, 181, 182, 229, 236, 242, 289

I

identidade 14, 19, 20, 22, 24, 29, 121, 122, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 202,
220, 251, 269, 270, 279, 319, 320, 321, 322, 323,
350, 360
identidade racial 145, 146, 147, 150, 151, 155
inclusão 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 44, 45, 74,
116, 181, 256, 280, 345, 347, 350, 351, 355, 356,
358, 359, 362, 363, 364
indivíduo 17, 26, 28, 29, 34, 39, 43, 57, 69, 76, 80, 83,
101, 102, 103, 119, 148, 149, 150, 183, 190, 225,
233, 237, 329, 360
infantil 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 47,
49, 75, 76, 84, 85, 145, 146, 147, 149, 150, 152,
153, 154, 210, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 232,
233, 234, 235, 247, 249, 250, 262, 296, 297, 298,
300, 302, 303, 341, 347, 352
informática 90, 109, 111, 112, 116, 140, 141, 230, 266,
352, 355, 356, 358, 360, 363, 365

inglês 101, 127, 128, 173, 176, 224, 225, 227, 228, 229, 248, 266

Inovações 173, 246

instituições 19, 30, 31, 38, 40, 48, 68, 84, 93, 97, 98, 110, 113, 121, 149, 157, 159, 163, 171, 172, 175, 180, 189, 213, 235, 247, 249, 250, 252, 258, 259, 260, 262, 267, 282, 283, 288, 292, 293, 319, 321, 322, 324, 349, 352, 357

instituições brasileiras 171

intelectual 27, 30, 31, 32, 34, 66, 67, 68, 164, 171, 180, 181, 212, 219, 220, 233, 237, 272, 274, 276, 277, 279, 297, 298, 300, 323

interação 16, 26, 29, 79, 83, 104, 113, 121, 132, 142, 151, 171, 174, 175, 186, 218, 219, 228, 230, 251, 253, 254, 290, 291, 292, 305, 306, 308, 312, 313, 314, 315, 336, 360, 361

internacionais 44, 45, 49, 170, 171, 172, 173, 175

internacionalização 15, 16, 17, 21, 23, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 240

J

jogos didáticos 328, 329, 336, 340

L

leitura 31, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 90, 100, 102, 103, 112, 146, 147, 151, 196, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 259, 273, 298, 307, 308, 329, 331, 362

letramento 100, 101, 102, 106, 163, 230, 237

licenciatura 95, 109, 182, 250, 261, 269, 318, 319, 322

língua 14, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 65, 71, 72, 73, 98, 101, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 236, 237, 295, 305, 315, 346, 349, 352

língua estrangeira 73, 125, 126, 127, 132, 133, 224, 225, 228, 229, 230, 295

língua inglesa 14, 65, 71, 72, 127, 223, 225, 227, 228, 230

literatura 15, 38, 40, 44, 45, 49, 59, 119, 120, 138, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 172, 182, 231, 275, 305, 315, 339

ludicidade 26, 29, 222

lúdico 27, 217, 218, 219, 220, 221, 330, 342

luto 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303

M

manifestação 17, 57, 76, 77, 79, 84, 182

manifestações 20, 22, 31, 75, 76, 79, 82, 84, 110, 151,

282, 283, 285
merenda 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214
miscigenação 52, 55, 56, 58
modelos 80, 100, 119, 141, 150, 182, 185, 224, 233, 313, 319, 324
motivação 16, 26, 32, 76, 77, 93, 99, 102, 115, 119, 171, 197, 219, 241, 243, 299, 312, 348, 350

N

negra 19, 21, 146, 147, 150, 151, 153, 154, 155, 282
negras 145, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 345, 350

P

pais 32, 33, 36, 39, 53, 58, 63, 76, 78, 79, 82, 83, 89, 90, 91, 93, 127, 180, 202, 203, 210, 219, 242, 243, 251, 272, 291, 299, 337
pandemia 72, 96, 97, 105, 110, 117, 135, 136, 137, 139, 141, 143, 174, 214, 246, 247, 248, 249, 252, 253, 255, 259, 268, 290, 305, 347, 351, 356
pedagogia 21, 26, 28, 34, 37, 38, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 136, 181, 183, 197, 257, 258, 260, 262, 264, 269, 271, 272, 273, 274, 281, 282, 284, 285, 290, 295, 322, 323
pedagógica 20, 21, 45, 48, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 112, 126, 142, 147, 151, 154, 160, 161, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 192, 193, 196, 197, 200, 203, 226, 227, 228, 233, 234, 239, 241, 242, 254, 258, 259, 262, 263, 268, 280, 283, 284, 294, 299, 307, 312, 318, 319, 324, 332, 336, 337, 345, 346, 357
pedagógicas 27, 34, 89, 92, 97, 100, 102, 110, 111, 116, 137, 138, 146, 147, 149, 151, 152, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 195, 196, 218, 226, 227, 233, 235, 240, 241, 253, 255, 257, 258, 263, 265, 288, 322, 340, 350, 351
pedagógico 16, 30, 84, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 100, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 129, 130, 133, 134, 138, 140, 182, 186, 192, 201, 219, 220, 222, 226, 227, 234, 240, 241, 242, 247, 249, 251, 253, 254, 258, 259, 260, 265, 273, 284, 295, 328, 342, 343, 358, 359, 361, 363, 364
pedagógicos 26, 91, 138, 165, 194, 201, 226, 240, 247, 251, 255, 259, 260, 279, 305, 351
perspectivas 28, 74, 86, 95, 96, 97, 105, 116, 149, 194, 196, 230, 246, 247, 248, 256, 261, 282, 286, 294, 295, 331
plataforma 71, 100, 101, 104, 141, 170, 172, 265, 266, 267, 293, 310, 351, 361

práticas 20, 21, 22, 35, 56, 57, 59, 66, 67, 70, 71, 72, 82, 83, 87, 89, 90, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 111, 112, 113, 114, 126, 129, 137, 138, 146, 147, 148, 149, 151, 154, 159, 161, 163, 167, 174, 180, 181, 182, 183, 187, 189, 192, 193, 195, 211, 218, 226, 227, 228, 233, 234, 239, 240, 241, 242, 247, 249, 253, 254, 255, 257, 258, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 273, 280, 285, 307, 318, 321, 323, 324, 325, 330, 332, 334, 335, 336, 362

pré-escolar 40, 81, 145, 147

produtos educacionais 64, 65, 66

professor 19, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 38, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 53, 57, 76, 81, 82, 83, 89, 92, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 138, 139, 140, 141, 147, 173, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 197, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 248, 251, 252, 253, 254, 255, 260, 262, 272, 274, 275, 293, 300, 305, 307, 309, 310, 311, 320, 321, 323, 330, 337, 340, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 357, 359, 360, 362, 364

professores 18, 27, 29, 32, 33, 35, 38, 39, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 71, 72, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 110, 111, 112, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 202, 210, 222, 226, 227, 228, 229, 233, 239, 240, 243, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 279, 284, 299, 305, 309, 310, 314, 315, 318, 319, 322, 324, 326, 329, 330, 331, 333, 334, 336, 337, 339, 340, 342, 345, 346, 350, 351, 356, 357, 358, 359, 365

profissional 21, 34, 39, 46, 47, 48, 65, 66, 67, 68, 73, 82, 117, 119, 120, 122, 129, 133, 136, 161, 167, 175, 176, 182, 183, 184, 186, 189, 195, 197, 200, 218, 219, 221, 249, 250, 252, 254, 256, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 274, 297, 298, 299, 301, 302, 319, 320, 321, 322, 335, 340, 349, 361, 364, 365

psicopedagogo 296, 297, 298, 299, 302

R

racial 52, 55, 58, 59, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 281, 323, 326, 327, 349, 350

ramo de atuação 258

realidade virtual 122, 304, 305, 310, 312

recursos digitais 246, 247, 251, 252, 254, 255

relevância 32, 86, 88, 89, 93, 102, 135, 136, 204, 224, 225, 264, 297, 299, 320
resíduos sólidos 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 338, 339, 340, 341, 342

S

sala de aula 26, 30, 32, 48, 49, 71, 76, 77, 81, 82, 84, 85, 96, 97, 110, 112, 113, 114, 116, 121, 124, 127, 128, 129, 131, 133, 137, 142, 149, 152, 154, 180, 182, 183, 184, 185, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 226, 227, 230, 233, 234, 237, 240, 254, 289, 292, 295, 305, 307, 309, 310, 311, 332, 333, 345, 346, 347, 348, 352, 354, 356, 359, 360, 364
sociais 15, 17, 18, 19, 21, 22, 28, 52, 53, 58, 61, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 80, 90, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 120, 121, 122, 147, 148, 149, 150, 151, 160, 175, 176, 177, 199, 203, 218, 227, 248, 250, 251, 252, 253, 255, 260, 261, 263, 266, 273, 276, 277, 278, 285, 286, 288, 292, 305, 306, 307, 319, 320, 322, 323, 324, 326, 330, 350, 357
sociedade 18, 23, 29, 31, 39, 57, 67, 68, 69, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 92, 97, 101, 102, 109, 111, 113, 115, 119, 121, 122, 124, 127, 137, 146, 147, 150, 151, 160, 162, 167, 183, 186, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 226, 228, 229, 234, 241, 242, 243, 248, 251, 252, 255, 260, 262, 265, 266, 268, 278, 280, 281, 282, 283, 289, 298, 305, 306, 307, 320, 322, 323, 330, 346, 348, 351, 352, 360, 361, 362
sociodigital 355, 364
software livre 116, 172, 356, 361, 364
supervisão 82, 89, 90, 126, 129, 130, 134

T

TDIC 109, 110, 111, 112, 114, 116, 228
tecnológica 39, 66, 68, 110, 111, 113, 120, 122, 230, 243, 256, 360, 364
tecnológicos 103, 104, 105, 112, 114, 116, 135, 138, 144, 228, 229, 246, 252, 253, 288, 293, 295, 315, 357, 358, 359
TI 140, 359
TIC 112, 113, 116, 122, 136, 137, 138, 140, 292, 293, 314, 316, 341, 342, 359, 362
tics 223, 355
TICS 97, 117, 225, 226, 227, 355, 357, 358
trabalho 15, 16, 31, 34, 35, 44, 45, 55, 56, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 82, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 102, 109, 119, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 137, 140, 141, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 160, 161, 163, 164, 170,

171, 180, 182, 183, 190, 193, 195, 200, 201, 203,
204, 212, 219, 220, 222, 226, 227, 235, 239, 241,
242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251,
252, 254, 255, 256, 259, 260, 262, 263, 265, 266,
268, 274, 275, 278, 279, 285, 289, 294, 295, 297,
301, 306, 314, 319, 320, 321, 322, 325, 329, 330,
331, 333, 334, 335, 336, 345, 346, 350, 352, 357,
358, 360, 362

U

universidade 16, 17, 18, 19, 22, 121, 124, 170, 172, 253,
266, 267

universidade pública 124, 170, 172

urbanos 164, 263, 329, 332, 340, 341

V

vida 16, 17, 20, 22, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 48,
61, 69, 72, 76, 77, 78, 79, 83, 90, 91, 98, 102, 103,
104, 111, 112, 113, 117, 119, 121, 122, 161, 187,
189, 194, 209, 218, 220, 229, 233, 235, 236, 237,
241, 242, 243, 265, 273, 274, 276, 278, 280, 282,
292, 297, 298, 300, 307, 360, 362

vítimas 77, 82

