A young woman with dark hair tied back, wearing a white collared shirt and a beige cardigan, is smiling warmly. She is holding a purple folder or book. The background is a blurred classroom with colorful posters on the wall.

**Novas TENDÊNCIAS e
PERSPECTIVAS da EDUCAÇÃO:**
métodos e práticas
Vol. 2

Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues



AYA EDITORA
2022

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.º Ma. Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

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

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro 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 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 nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam a opinião desta editora.

N824 Novas tendências e perspectivas da educação: métodos e práticas [recurso eletrônico]. / Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 444 p. v.2

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-53790-24-7
DOI: 10.47573/aya.5379.2.68

1. Educação. 2. Prática pedagógica. 3. Política pública. 4. Aprendizagem. 5. Comunicações digitais. 6. Letramento. 7. Ensino à distância. 8. Epidemias. 9. Doenças transmissíveis. 10. Formação de professores. 11. Geografia-Estudo . Estudo e ensino. 12. Redes sociais. 13. Psicologia educacional. 14. Educação ambiental I. Rodrigues, Silva Aparecida Medeiros. II. Título

CDD: 370.7

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

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação14

01

A prática pedagógica no contexto dos projetos educacionais: seus reflexos no ensino médio15

Antonio Tavares da Conceição

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.1

02

Programa de benefício educacional social: apoio à inclusão social de crianças até 3 anos.....31

Ana Paula Monteiro da Silva

Angela de Oliveira Pereira

Bélin Poletto Mezzomo

Diane Martina Heger

Guilherme Gonçalves de Freitas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.2

03

Linguagem e cultura digital no processo de ensino e de aprendizagem43

Núbia Ketyllen Zeferino

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.3

04

A utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de educação física escolar em períodos pandêmicos.....60

Renan Cesar das Virgens da Cruz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.4

05

Os outdoors na cidade de Arapiraca: implícitos, explícitos e silenciamentos69

Eder Farias de Medeiros

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.5

06

A influência dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física de 2º ao 5º ano do ensino fundamental81

Karla Weuma Holanda Duarte Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.6

07

O Ensino Religioso no Brasil: desafios e possibilidades93

Sandra Márcia dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.7

08

Memoriar: o uso da narrativa como mediação da noção de identidade do adulto maduro 109

Claudia Flores Rodrigues

Monica Santin

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.8

09

Produção de videoaulas como uma alternativa pedagógica em tempos de isolamento social 117

Gigliane Joice Santos da Silva

Marcos Claudino Batista dos Santos Filho

Marfran Claudino Domingos dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.9

10

A influência da disciplina da educação física na diminuição da violência na escola128

Maria Leidiane Bezerra Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.10

11

Ensino pelo linkedin: uma experiência de empreendedorismo em educação física148

Bianka Ribeiro Nunes Macedo
Márcia Gonçalves de Oliveira
Vanessa Battestin

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.11

12

Dificuldades dos professores no ensino remoto em tempos de pandemia158

Nara Tavares Fernandes Moraes
João Batista Ferreira Souza da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.12

13

Ensino da Geografia: construção e desconstrução da prática pedagógica170

Ana Gabriela Raposo Ferreira
João Batista Ferreira Souza da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.13

14

Letramento digital: uma proposta de ensino literário em ambiente gamificado – Kahoot181

Gleison da Silva Collares
Gisiane Grigoletto Binotto
Fabio Firmo
Celiney Tavares Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.14

15

O uso do Canva para promoção de uma avaliação inovadora na Educação Profissional188

Eliana Santos da Silva Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.15

16

A relevância da psicopedagogia na instituição escolar204

Maria Vânia de Sousa Rodrigues
Eduardo Cipriano Carneiro
Maria Vanessa Rodrigues Silva
Danuzia Gois Mota

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.16

17

Educação inovadora e meio ambiente213

Mônica Ribeiro dos Santos de Oliveira
Thais Susane Ananias Silva de Melo
Samara Rani Duarte Bezerra da Silva
Ozilene Francisca Ferreira da Silva
Josecleide Pereira de Andrade
Larissa Sofia Freire de Sá Lima
Ivanise Lopes da Silva Lima
Elcileide Gomes de Lima
Gercileide da Costa Lima
Edna Maria Ferreira de Sena

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.17

18

Uma reflexão da etnomatemática como proposta didática230

Israel Reis Rocha do Rosario
Francisco de Assis Parentes da Silva do Amaral Ferreira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.18

19

O processo de ensino e aprendizagem na graduação: limites e possibilidades na relação professor e aluno241

Donizete Souza de França
Gilberto Sousa Silva
Ana Gabrielle da Silva Pereira
Adryelle Gomes Aguiar
Manoel Rikelme Sousa Palhano
Matheus Henrique Gomes Silva
Roberta Sousa Silva
Samara Campelo dos Santos
Tatila da Silva Soares
Thaís Luana Romeiro Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.19

20

Desafios da educação integrada: um estudo bibliográfico, em contexto metodológico para o ensino-aprendizagem.....257

Elisete do Belém Karam

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.20

21

As artes e suas linguagens como metodologias de ensino para o incentivo de uma educação emancipadora e crítica267

Igor Fernando de Jesus Carrera

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.21

22

Atividades físicas na escola podem colaborar para melhorar o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes274

Keyla Morales de Lima Garcia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.22

23

O ensino a partir de uma perspectiva interdisciplinar: a educação indígena na fronteira Brasil/Bolívia284

Ozana Gomes Videira Reis

Aureliano Valentin Medina Rodríguez

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.23

24

Perspectivas para o ensino de literatura: clássicos, contemporâneos e a formação crítico-humanista ainda no horizonte296

Volmir Cardoso Pereira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.24

25

Índice de Gini enquanto comparativo de renda em municípios atendidos pelo programa “Mutirão Rural 2021” do Senar-MT307

Raphaela de Andrade Narciso

Glaucia Miranda Ramirez

Ferdinando Filetto

Taisis Nicole Zuqueti

Matheus Henrique Fontana dos Santos

Aline Regina Piedade

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.25

26

O novo ensino médio: cenário de formulação das políticas públicas na educação uma perspectiva na SEDUC-AM em 2019/2020323

Wilka Monnah Cordeiro Barbosa
Juan Alberto Beranger

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.26

27

Visões e perspectivas das estudantes da faculdade de Agronomia e Zootecnia/UFMT a partir da análise de SWOT335

Késia Kerlen dos Santos Costa
Aline Regina Piedade
Ferdinando Filetto
Glaucia Miranda Ramirez
Silvana Nascimento de Araújo
Yasmin Paula Gluchowski

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.27

28

O processo de aprendizagem através das experiências do cotidiano no âmbito das ciências humanas: um olhar a partir da base nacional comum curricular- BNCC para o ensino fundamental354

María Ediney Ferreira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.28

29

Currículo (des)integrado? Desafios e perspectivas da educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – campus Princesa Isabel366

Nerijane de Almeida Monteiro
Emmanuelle Arnaud Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.29

30

Escola multisseriada: um olhar crítico sobre a educação na zona rural do município de Faro/Pará
.....391

Deanne Ferreira da Silva Melo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.30

31

Identidade e memória do povo Omágua/Kambeba médio Amazonas: um estudo de caso da aldeia Cajuhiri atravessado no município de Coari no Amazonas
.....403

Manoel da Silva Laranja
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.31

32

Educação no momento da pandemia do COVID-19
.....420

Mônica Ribeiro dos Santos de Oliveira
Thais Susane Ananias Silva de Melo
Samara Rani Duarte Bezerra da Silva
Ozilene Francisca Ferreira da Silva
Josecleide Pereira de Andrade
Larissa Sofia Freire de Sá Lima
Ivanise Lopes da Silva Lima
Elcileide Gomes de Lima
Gercileide da Costa Lima
Edna Maria Ferreira de Sena

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.32

33

Memórias de um holocausto
.....429

Victor Silva dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.33

Organizadora	435
Índice Remissivo	436

Apresentação

Este livro se inclui em um processo amplo de reflexão sobre a educação brasileira, sobretudo em um momento histórico em que as tecnologias estão cada vez mais inerentes a produção do conhecimento na Educação Básica e no Ensino Superior. Com isso, constitui-se em um importante instrumento de mudança no contexto de sistematização e produção de conhecimentos, por isso tem como objetivo reunir trabalhos que aprofundem o debate sobre a sociedade atual e sua relação com a educação, que tem demandas urgentes de fundamentação teórica e prática, que respondam aos anseios dos diferentes segmentos educacionais de professores.

A escolha dos artigos norteou-se por três elementos centrais. O primeiro é que vivemos em uma sociedade de profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, o que desencadeia mudanças na educação, que não acontecem isoladas da realidade; o segundo elemento está associado a socialização do conhecimento científico, que ocorre por meio da pesquisa na área da educação, que redefinem ideias, comportamentos e modifica as formas de perceber o ensino e a aprendizagem. O último elemento está relacionado aos desafios enfrentados por educadores nesse início do século XXI, demarcando a necessidade de adaptação e reorganização das relações sociais e profissionais, bem como as mudanças nas relações humanas tão caras a sociedade contemporânea.

Diante disso, a análise contextualizada de diferentes pesquisas, amplia a construção de reflexões críticas no âmbito de importantes eixos das demandas sociais, que supera o discurso comum carregado de certezas. Trata-se muito mais de incertezas coletivas, que ao juntarem-se a um projeto social de conhecimento, passam a repensar categorias abertas e dinâmicas do pensamento novo e complexo, projetando-se para uma visão de educação transformadora.

É importante ressaltar que as mudanças na educação se constitui por si mesma como desafiadora, exigindo discussão, superação de adversidades e formação continua dos professores para sua efetividade. É a organização do conhecimento de forma mais ampla e abrangente, indicados a partir da leitura de diferentes pesquisas, que incide na prática docente.

Assim, como toda coletânea coletiva, está também, precisa ser lida compreendendo a diversidade de contribuições trazida pelos diferentes autores. Cada texto tem intensidades e profundidades diferentes. Cada parte, cada fragmento produz sensações diversas no leitor, mas deixa a constatação de que cada produção é importante no contexto educacional, na medida que apresenta novas tendências e perspectivas para a educação.

Prof.^a Ma. Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues

01

A prática pedagógica no contexto dos projetos educacionais: seus reflexos no ensino médio

Antonio Tavares da Conceição

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.1](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.1)

RESUMO

Este estudo pretende oferecer importantes subsídios sobre o ensino por projetos integrados à escola, esperando contribuir com uma prática pedagógica criativa e inovadora. Os projetos de trabalho educacional voltados ao ensino são uma das maiores possibilidades de aprendizagem significativa. São atividades e produções que poderão fomentar mudanças na dinâmica escolar, abrangendo currículo, avaliação, papel do professor e autonomia do aluno. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as experiências positivas da prática pedagógica diante do desenvolvimento de projetos bem como os seus reflexos na melhoria do processo de ensino. O esforço que foi empreendido na pesquisa que propusemos desenvolver sobre a avaliação da prática pedagógica a partir do desenvolvimento dos projetos educacionais se configurou em uma análise do tipo exploratória e descritiva com delineamento de levantamento e estudo de caso e foi feita por meio do método de natureza qualitativa. Nesse sentido, a pesquisa teve como foco a compreensão da avaliação da prática pedagógica no meio educativo na perspectiva da contribuição dos projetos educacionais para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem proporcionando importante contribuição para a ciência e para a sociedade.

Palavras-chave: prática pedagógica. projetos educacionais. protagonismo. aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O estudo surgiu da necessidade de conhecermos como os projetos pedagógicos estabelecem as bases para que o processo educacional se desenvolva com qualidade, devendo conferir autonomia e responsabilidades aos alunos e profissionais envolvidos.

Sabemos que a formação docente é indispensável para desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, nesse sentido a pesquisa teve como foco fazer um levantamento das experiências positivas da prática pedagógica no meio educativo na perspectiva da contribuição dos projetos educacionais para a melhoria da qualidade de ensino e a construção da autonomia dos sujeitos.

De acordo com Freire (2011, p.12) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A partir desse entendimento ressaltamos a importância dos projetos porque possibilitam ao aprendiz de ter em mãos o controle do seu próprio processo de construção de conhecimento rompendo com o paradigma tradicional de uma formação voltada para práticas que privilegie a instrução¹ e a memorização.

É sempre importante refletir sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem frente à prática pedagógica para entender os desafios que se impõem pelo ritmo das mudanças sociais a uma formação docente no sentido do rompimento com os velhos paradigmas da escola tradicional, sobre o qual discorreremos referente às suas ideias no decorrer deste estudo, e que garanta efetivamente uma educação de qualidade para um novo sentido de escola e de educação escolar.

Diante do exposto compete ao professor criar novas situações de aprendizagem, para afastar de vez a prática pedagógica tradicional que inclui a memorização e que não atende mais

¹ *Aprendizagem significativa é o conceito central da teoria da aprendizagem do norte-americano David Ausubel (1918-2008) e se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos.*

às necessidades dos alunos e da sociedade como um todo, pois os interesses transformam-se ao longo do tempo. Constata-se com isso que os alunos não sentem mais necessidade de estar na escola, ela não mais corresponde às suas expectativas e aos seus interesses (GROCHOSKA, 2014).

A relevância pedagógica do estudo recaiu no fato de que no âmbito educacional, os projetos têm uma importância crucial no auxílio à aprendizagem significativa² dos seus alunos através das diversas metodologias de apresentação que a culminância dos projetos exige. Ao mesmo tempo estabelecem uma relação de estreitamento dos laços entre escola e comunidade. Foi o que se constatou por meio da pesquisa realizada.

Sabemos que os meios pedagógicos são apenas ferramentas e não são soluções mágicas para modificar profundamente a relação e prática pedagógica, mas certamente, vão facilitar consideravelmente, uma vez que, proporcionará maior qualidade aos resultados do processo de ensino, autonomia e protagonismo dos sujeitos.

A pesquisa científica forneceu elementos importantes para a reflexão acerca das experiências positivas que os projetos trouxeram à prática pedagógica e a aprendizagem. Além disso, fomentou discussões sobre os benefícios ao estímulo a uma maior responsabilidade com seu próprio saber a partir do envolvimento dos alunos no desenvolvimento dos projetos de um modo geral.

O estudo teve enorme relevância porque possibilitou ao meio acadêmico uma reflexão mais aprofundada sobre os preâmbulos da prática pedagógica, diante do desenvolvimento de projetos pedagógicos e seus reflexos positivos, no processo de ensino e aprendizagem. Como esses projetos foram vistos dentro da escola? Houve autonomia do professor para estabelecer um vínculo entre a sua prática pedagógica e os projetos educacionais? Eles proporcionaram avanços ao ensino?

Esses recursos pedagógicos aliados também a tecnologia faz com que a prática pedagógica ganhe contornos relevantes na medida em que o professor vai se conscientizando da efetiva contribuição que os mesmos poderão proporcionar ao seu fazer pedagógico.

Baseado nisso, a escola deverá assumir através do seu projeto político pedagógico, o compromisso por uma educação cidadã, sendo o educando o centro do processo ensino. Uma escola com uma organização voltada para oferecer experiências de aprendizagem no sentido de promover o desenvolvimento intelectual, o crescimento pessoal e o sucesso escolar.

Segundo Aristóteles, todos os homens, por natureza, desejam conhecer³. A verdade é que, além do desejo de conhecer, o desejo de se comunicar também parece fazer parte da essência humana. O conhecimento nada vale se não puder ser externado, comunicado e compartilhado.

Portanto, verificou-se que os projetos educacionais se tornaram importantes aliados por proporcionar à educação escolar possibilidades de autonomia dos aprendizes com importância para os projetos de vida a partir da promoção do aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, mediante a resolução problemas extraescolares.

² *Aprendizagem significativa é o conceito central da teoria da aprendizagem do norte-americano David Ausubel (1918-2008) e se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos.*

³ *Aristóteles: Metafísica. (A, 980a, 21). Tradução: Leonel Vallandro. Editora Globo – Porto Alegre, 1969.*

Considerando o que foi exposto, entendemos que esta pesquisa científica apresentou grande pertinência, pois investigou a contribuição das experiências positivas advindas da prática pedagógica, desenvolvida a partir dos projetos pedagógicos, para a melhoria da qualidade do processo de ensino e o fortalecimento do protagonismo dos alunos do ensino médio, da escola estadual Prof. Raimundo Laureano da Silva Souza no município de Paragominas/PA/Brasil.

A pedagogia dos Projetos possibilitou uma aprendizagem significativa dos alunos, foi o que ficou constatado nesta escola, pois eles aprenderam mais com o lúdico, produzindo, construindo. Assim, o professor tornou-se mediador desses saberes, além disso, possibilitou que o aprendiz tivesse em mãos o controle do seu processo de construção de conhecimento.

O trabalho com projetos ampliou as possibilidades de construção de saber, e promoveu também uma reflexão permanente sobre a prática pedagógica. Sua inserção no processo educacional permitiu defrontar-se com novas possibilidades de ação, planejamento e integração através de conhecimentos inter e multidisciplinares. (BENDER, 2014).

Além disso, foi importante refletir sobre a qualidade do processo de ensino aprendizagem diante da prática pedagógica para entender os desafios que se impôs pelo ritmo das mudanças sociais e o rompimento com os velhos paradigmas da escola tradicional que dá ênfase, segundo Luckesi (2002), à “pedagogia do exame” para a consolidação de uma educação de qualidade que estabeleça um novo sentido de escola e de educação escolar que prime pelas experiências escolares, valores, atitudes e respeito.

PEDAGOGIA DE PROJETOS – BREVE HISTÓRICO

O termo Método de Projetos, como recurso didático, foi lançado pela primeira vez por Kilpatrick⁴, inspirado nas ideias de John Dewey (1859-1952). No Brasil, a partir da década de 30, iniciou-se o movimento “ensino para todos”. Anísio Teixeira foi o responsável por resgatar a proposta da Escola Nova e introduzi-la como de filosofia da educação e da prática pedagógica, adequando-a à situação da escola pública brasileira. (DINIZ, 2015).

Segundo Martins (2007, p. 34), é possível definir projeto como “representação oral, escrita, desenhada, gráfica ou modelada que, a partir de um motivo gera a intenção numa pessoa de realizar certa atividade usando meios adequados para alcançar determinada finalidade”.

A pedagogia de projetos permite estimular o aprendizado dos alunos a partir da necessidade de busca de soluções para as questões propostas, considerando seus saberes prévios, proporcionando assim um aprimoramento e o desenvolvimento das próprias competências como instrumentos de aprendizagem e compreensão da realidade. (MARTINS, 2007).

A prática pedagógica de projetos se constitui como uma ferramenta metodológica eficaz para assegurar que a escola possa criar alternativas para diluir as concepções da pedagogia tradicional, a partir de propostas interdisciplinares se cria situações de aprendizagem, os alunos ganham autonomia e importância naquilo que fazem. (HERNÁNDEZ, 1998).

A pedagogia de projetos exige que o professor mude suas concepções de ensino e aprendizagem. Ele deve ser o mediador para acompanhar a construção do conhecimento. Se-

⁴ Norte-americano William Kilpatrick (1871-1965). Afirmava que “todas as atividades escolares realizam-se através de projetos, sem necessidade de uma organização especial.” (Apud DINIZ, 2015).

gundo Hernández (1998, p. 49) “o projeto não deve ser visto como opção puramente metodológica, mas como uma nova maneira de repensar a função da escola”. E, assim, compreender a educação como um processo de construção conjunta e integrada de alunos e professores na construção de uma realidade possível.

Os projetos educativos caracterizam-se como sendo um instrumento valioso da política educativa da escola e, por conseguinte, da construção da sua autonomia. (VARELA, 2006).

O projeto educativo de escola, como expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua ação educativa, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola, afirmando a sua autonomia. (MACEDO, 1995, p. 113).

Estes projetos indubitavelmente contribuíram para a descoberta e o fortalecimento da autonomia dos estudantes, impulsionados pelo conhecimento do seu cotidiano e de suas potencialidades.

Como foi observado no estudo de caso, a pedagogia por projetos possibilitou uma aprendizagem significativa, na medida em que os estudantes conseguiram relacionar os conhecimentos prévios com os conhecimentos novos, de acordo com a teoria de Ausubel.

A aprendizagem significativa caracteriza como o processo no qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva da pessoa, ou seja, depende do conhecimento prévio do aprendiz. (HERNANDEZ, 1998; AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2011).

A aprendizagem constituída por meio de projetos como método de pesquisa formal estimula os alunos a adquirir conhecimentos e habilidades, possibilitando a interdisciplinaridade em torno de investigação de questões complexas. (DINIZ, 2015).

Os estudantes além do estímulo para a aprendizagem tiveram a oportunidade de trabalhar em grupo, equipe e desenvolver valores e atitudes. Nesse processo de construção do conhecimento, desenvolveram competências e habilidades.

A avaliação da prática pedagógica no contexto dos projetos educacionais

A prática pedagógica, que é o fazer diário do professor, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico. É nesse sentido que se apontam os saberes escolares, pedagógicos e docentes e, ainda, a experiência profissional como fenômenos que se misturam na atividade diária do professor, haja vista a definição dada ao professor, segundo seu papel e respectiva atuação. (LOPES, 2010).

O trabalho docente é mediado pela prática pedagógica que se constrói e se reconstrói com novos conhecimentos e novas experiências. É nesse sentido que os saberes docentes se incorporam à prática pedagógica proporcionando ao professor mais clareza e mais segurança para demandar, não só o ensino, mas também suas trajetórias de desenvolvimento profissional. (LOPES, 2010).

Sabemos que o campo da didática é o ensino que tem como propósito investigar a co-

nexão entre ensino e aprendizagem no sentido de promover um plano de ação mais consistente e democrático.

Uma prática pedagógica inovadora condizente com as exigências da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, com as necessidades de aprendizagem dos alunos, envolve (re)significar o ensinar e o aprender promovendo uma mudança paradigmática no sentido de estabelecer uma relação horizontalizada entre seus atores. (ARAÚJO e CARVALHO, 2011, p. 179).

As pesquisas sobre formação e profissão docente indicam a necessidade de se rever a compreensão da prática pedagógica do professor, isto porque em sua trajetória ela se compõe e se recompõe de acordo com a estrutura socioeducacional para atender novas exigências e necessidades. De acordo com Brito (2006, p. 51), “o pensamento do professor constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais e nas trocas e interações com seus pares”.

A formação do professor deve fundamentar-se na concepção de um professor que reflita constantemente sobre sua prática pedagógica para continuar criando um processo dinâmico que possa romper a dicotomia teoria-prática articulando o processo educativo com a realidade social. (BRITO, 2006).

Os projetos pedagógicos não são apenas um plano de trabalho ou um conjunto de atividades bem organizadas. Há muito mais na essência de um bom projeto.

Os projetos são oportunidades excepcionais para nossas escolas por possibilitarem um arranjo diferente nas dinâmicas de aprendizagem. Naturalmente propõem o contato com o mundo fora da sala de aula, fora dos muros da escola, na busca de problemas verdadeiros. Por isso, implicam na ação dos alunos, na busca e seleção de informações e experiências. Como geralmente lidam com problemas concretos, do mundo real, provocam a reflexão sobre questões para as quais não há apenas certo e errado. Essas reflexões geralmente promovem a troca com o outro, seja este o professor, o colega, os pais de um amigo, o dono da padaria, um profissional do bairro. (ALMEIDA e FONSECA JÚNIOR, 2000, p. 26).

Inúmeros são os problemas que cercam a realidade escolar, mas esses desafios poderão ser superados mediante a criação de projetos. Os professores aprendem muito com a criação dos mesmos além de despertar e provocar nos alunos perspectivas de futuro e realização de sonhos.

Os projetos são criações coletivas que envolvem escola e comunidade – que pensam juntos os problemas que mais afligem a sociedade. Assim, ele é construído a partir da identificação de um problema que possa estar ocorrendo na sociedade ou até mesmo na escola. Também é importante que esse projeto seja trabalhado dentro e fora da escola com cooperação, companheirismo, criatividade e pesquisa para que os resultados sejam bastante satisfatórios.

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de transformar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parcerias as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. (MANTOAN, 2003, p. 62).

A intenção do projeto envolve o sentido da antecipação de possibilidades de acordo com as necessidades da comunidade escolar, essencialmente voltadas para o novo, para aquilo que imprime sentido, significado e direção à existência humana. A habilidade de elaborar projetos é uma peculiaridade especificamente humana que também projeta a sua existência criando o mundo da cultura. (ALMEIDA e FONSECA JÚNIOR, 2000).

Nesse sentido os projetos pedagógicos têm como principal objetivo contribuir para um processo de ensino aprendizagem consistente, motivador e interativo para alunos e professores. Todavia o professor deve promover a participação do aluno através de um processo de integração pelo qual o aluno torna-se sujeito ativo da sua aprendizagem. (OLIVEIRA, 2005).

Nesse sentido, fica bastante evidente que o papel do professor se transformou para o de orientador e mediador permitindo com que a aprendizagem ocorra através de um processo reflexivo e dialógico. Segundo Moraes (2001, p. 150) “o educador deverá colaborar para garantir a ocorrência desses processos, a manutenção de diferentes tipos de diálogos e as transformações que acontecem nas diversas dimensões que envolvem essas relações”.

Cury em seu livro Pais brilhantes e professores fascinantes (2003, p. 30), afirma que “a verdadeira autoridade e o sólido respeito nascem através do diálogo”. Portanto, entender a cultura e os valores intrínsecos à comunidade são fatores indispensáveis para que se possa proporcionar o pleno desenvolvimento do educando na escola conforme prevê a Constituição Brasileira e a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Nesta nova visão, o educador faz com que as diferentes formas de diálogos possam convergir para a construção do conhecimento e onde o educador também se torna educando e reconhece o aluno como sujeito capaz de construir os seus próprios caminhos.

É lógico que não podemos pensar em projeto pedagógico sem olhar para o currículo, pois ele é uma das bases de um projeto na escola. Deve-se pensar em um currículo aberto, reflexivo, e o papel do professor é importante nesse planejamento onde se pode pensar em uma visão global do ser humano, sua identidade e seus valores.

A formação do educando deve estar contida na natureza do currículo. Para Luckesi (2011, p. 93), “o centro de atenção, então, deve ser o educando e sua formação. O currículo é meio”.

O planejamento é um elemento pedagógico muito importante, pois através dele podemos estabelecer o que pode ser realizado, bem como destacar os objetivos a serem atingidos, mediante o emprego de técnicas adequadas e com a utilização racional de recursos humanos e materiais.

FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

"Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa,
nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores".
Antonio Nóvoa.

Sabemos que a formação docente é indispensável para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade. Esta precisa estar associada a uma formação que leve em consideração as mudanças e transformações que a escola vivencia.

O vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e de acordo com o Dicionário Unesp de Português Contemporâneo, tem o sentido de formar, conferir, constituir, que por sua vez está relacionado a um conjunto de estudos especiais e a educação que ocorre em processo de interação e de transformação de conhecimentos.

Para Feldmann (2009 p. 77) “o processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas”.

A formação em seu sentido mais amplo é algo inacabado devendo ser contínua e isso depende fundamentalmente do professor. No contexto da formação docente, entendemos que ela é incessante, assim como as transformações da sociedade. Volta-se para a vida e o desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente por isso a necessidade de ser continuada.

O educador Paulo Freire em suas análises dialógicas já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Se a formação docente não pode sozinha mudar a sociedade, essa mudança também não pode prescindir de uma formação mais plena. (FREIRE, 2011).

A formação de professores é o fio condutor para determinar a melhoria do ensino, na medida em que os saberes adquiridos levam a necessidade de pensar e repensar seus conhecimentos de acordo com suas práticas e atuações cotidianas.

A formação do professor deve estar fundamentada numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. Diante disso, a formação docente deve ser direcionada para a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica e discussão de problemas vivenciados na prática do dia-a-dia, com o intuito de buscar coletivamente as ações que viabilizem as soluções e sua implementação. (NÓVOA, 1991).

Fica evidente, segundo o autor, que o docente almeja desenvolver uma prática pedagógica pela prática social, opta conscientemente pelo desejo de renovar sua atuação, de promover transformação, desenvolvendo novos valores na escola e, conseqüentemente, na aula.

A escola com seus projetos educacionais precisa fazer uso das tecnologias, pois elas já são uma realidade entre os estudantes. Para fazer frente a essa realidade, o setor educacional precisa redefinir o papel da escola, seus valores, suas competências, sua estrutura, o papel do professor, do aluno e da administração, para que as instituições possam buscar sua identidade.

Neste caso, a postura do professor diante dessa nova realidade deve ser de um auxiliar na construção do conhecimento, que compreende e participa do processo de aprendizagem, utilizando essas novas ferramentas educacionais, para manter uma relação adequada com o seu aluno através de uma contínua reflexão sobre a sua prática pedagógica.

A escola, para fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar os novos cidadãos precisa contar com professores que estejam dispostos a captar, a entender e a utilizar os projetos educacionais com as novas linguagens dos meios de comunicação a serviço de sua prática pedagógica que deve ser compreendida como uma forma específica de práxis, portanto, prática social que envolve teoria e prática, própria da prática educativa.

Dessa forma a escola passa a cumprir sua função social de formação, mas sem perder de vista o aluno em seu contexto social.

Professor – Pesquisador

O professor sempre foi de grande importância no processo de socialização da cultura e dos conhecimentos sistematizados nas diferentes sociedades. Eles lidam não só com os saberes tradicionais, mas também com a tecnologia e com as diversidades que exige cada vez mais reflexões, respostas e atitudes acerca de situações vivenciadas no contexto escolar.

Diante deste fato, como pode ser definido professor e pesquisador?

O professor é aquele profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais, segundo concepções que regem esse profissional da educação. Pesquisador, define-se como aquele que exerce a atividade de buscar reunir informações sobre um determinado problema ou assunto para analisá-lo, utilizando o método científico com o objetivo de aumentar o conhecimento sobre determinado assunto, para descobrir algo novo ou refutar hipóteses. (LIMA, 2007).

Observamos que a relação professor-pesquisador são profissões que estão estreitamente interligadas e que podem ser trabalhadas conjuntamente. Um professor pode ser um pesquisador e vice-versa. O professor é conhecido como aquele que coloca a teoria em prática. Quando um professor é também um pesquisador ele agrega ao seu currículo um ponto positivo, pois consegue aliar prática e teoria. (LAURENTINO, 2012).

Diante de um mundo em constante mudanças faz-se necessário que o professor inove em sua sala de aula, trazendo novas experiências e instigando os seus alunos os diversos caminhos de aprendizagem. Este processo deve ser iniciado desde sua formação acadêmica para ser base propulsora de uma aprendizagem significativa e de qualidade.

As qualidades necessárias para um bom professor estão nas dimensões que envolvem suas qualidades emocionais, políticas, éticas, reflexivas e críticas, sobretudo, as de caráter do saber.

Faz-se necessário que o professor tenha quatro tipos diferentes de competências, caracterizadas por ele como: competência intuitiva onde o professor não se contenta em executar o planejamento elaborado - ele busca sempre alternativas novas e diferenciadas para seu trabalho; competência intelectual na qual o professor privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo; competência prática onde o professor diferentemente do intuitivo, copia o que é bom, pouco cria, mas, ao selecionar, consegue boas cópias, alcança resultados de qualidade e competência emocional. Ele trabalha o conhecimento sempre com base no autoconhecimento. Expõe suas ideias por meio do sentimento, provocando uma sintonia mais imediata. (FAZENDA, 2008).

A pesquisa no processo educacional está interligada ao aprendizado e reflexões sobre as práticas cotidianas fazendo a ponte entre os saberes populares e acadêmicos, entre o que os alunos estudam e como percebem dados deste estudo no âmbito familiar e grupos societários.

Sem dúvida, a formação dos professores leva a uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, reconhecendo nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar tal formação.

Ser educador é formar seres com pensamento crítico que percebam que podem mudar

suas vidas e a de outras pessoas. O indivíduo deve entender sobre a sua realidade, para só então buscar transformá-la. (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, o espaço de aprendizado torna-se um meio para a construção de uma consciência crítica do indivíduo, na interligação entre o aprendizado a partir da realidade vivenciada e a interpretação da sua condição de vida. A transformação parte desse entendimento e a educação torna-se a base para a reflexão das condições em que atua na sociedade.

Em relação ao papel do pesquisador e do professor-pesquisador, a sua formação deve relacionar-se ao contexto da sua prática pedagógica para que a ação reflexiva sobre a prática docente e a utilização da pesquisa tenha um sentido. (LIMA, 2007).

Tal afirmação nos leva a ideia de que a pesquisa deve ser parte integrante do processo de formação acadêmica dos professores e conseqüentemente se refletirá no seu processo de ensino. Ela é um componente necessário tanto para o aperfeiçoamento e inovação das aulas quanto para o próprio aprendizado continuado do docente.

O professor deve aperfeiçoar a sua prática tendo como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Ao pesquisar sua própria prática encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico.

É imprescindível que neste sentido ele deve se preocupar em atingir da melhor forma possível, seus objetivos buscando uma reflexão junto aos alunos, sobre os desafios que permeiam o professor no contexto atual. Neste sentido os objetivos da pesquisa devem ser claros e possuir uma relevância no processo ensino aprendizagem.

A responsabilidade de construir conhecimentos e aperfeiçoá-la utilizando as melhores estratégias para a aprendizagem do aluno precisa ser assumida pelo professor. Ninguém pode iniciar uma pesquisa sem antes ter preparado um projeto. Fazer um projeto é lançar ideias para frente, é prever as etapas do trabalho, é definir aonde se quer chegar com ele.

A pesquisa faz parte do nosso cotidiano. A ação humana é precedida por algum tipo de investigação. É uma investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso. A pesquisa é o fundamento de toda e qualquer ciência. (BAGNO, 2004).

Sem pesquisa não há ciência, muito menos tecnologia. A informática não para de nos assustar com seus computadores cada dia mais rápido, com maior capacidade de memória, com programas mais eficientes. Se não houvesse pesquisa, todas as grandes invenções e descobertas não teriam acontecido.

Segundo Bagno (2004, p. 23), “para que algum órgão de apoio à pesquisa se disponha a financiar um pesquisador, é preciso que ele prepare um projeto minucioso, detalhado, ‘mastigadinho’, dando conta de tudo o que pretende fazer em seu trabalho”.

Nas pesquisas científicas o projeto é uma etapa imprescindível. O debate e a socialização entre os alunos e o professor contribuem terminantemente para o enriquecimento do processo educativo.

Assim, além de realizar reflexões sobre o exercício e a carreira docente, nos faz refletir

sobre quais caminhos estamos seguindo, se os estamos seguindo de forma correta e também sobre o que está faltando para que consigamos alcançar progresso em relação a esses problemas que parecem ser emergenciais, uma vez que encontramos explicações que nos permitem entender o processo pelo qual chegamos até esses problemas.

É por considerar a educação como prática social que somos levados a pensar e a discutir essa formação de professores. Os próprios professores precisam reconhecer sua função e responsabilidade social, precisam reconhecer o ‘ser professor’ como uma profissão, que merece não só reprodução do existente, mas sim estudo, reflexão e mudanças constantes.

ENSINO: POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados.

David Paul Ausubel

Ausubel⁵ criou a Teoria da Aprendizagem Significativa – TAS, por meio da qual afirmava que era a partir de conteúdos que os indivíduos já possuíam na estrutura cognitiva, que a aprendizagem poderia ocorrer. Estes conteúdos prévios deveriam receber novos conteúdos que, por sua vez, poderiam modificar e dar outras significações àquelas pré-existentes. (AUSUBEL, 1998).

Dessa forma, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação é acoplada a uma estrutura cognitiva particular e específica, prévia, conhecida como subsunçor⁶. A estrutura cognitiva do aprendiz tem conceitos pessoalmente relevantes, e é a eles que novas informações devem ser relacionadas para que o estudante possa organizar outros conhecimentos.

Segundo Moreira (2010, p. 2), “a este conhecimento, especificamente relevante à nova aprendizagem, o qual pode ser, por exemplo, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental, uma imagem, David Ausubel (1918-2008) chamou de subsunçor ou ideia-âncora”.

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (MOREIRA, 2010, p. 2).

Entende-se a partir das afirmações acima que o conceito subsunçor existente previamente no indivíduo é modificado depois da assimilação do novo conceito. Mas, se o material de estudo não tem significado para o aprendiz, se não tem uma relação com a estrutura cognitiva, a aprendizagem será mecânica. Da mesma forma, a afetividade é outro fator relevante, sendo necessário que o aprendiz esteja predisposto a incorporar o novo material à sua estrutura cognitiva. (MOREIRA, 2011).

Moreira (2011, p. 13), afirma que “uma das condições para que ocorra a aprendizagem

5 Pesquisador norte-americano David Paul Ausubel era médico, tendo se especializado em psiquiatria. Foi professor da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, era representante do “cognitivismo”, que define um dos tipos de aprendizagem: a cognitiva. Dedicou sua carreira à Psicologia educacional.

6 Subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto.

significativa é a predisposição para aprender”. A teoria de Ausubel é uma teoria de aprendizagem em sala de aula. Portanto, sua teoria fornece subsídios e favorece a compreensão das estratégias que o professor pode selecionar ou construir para efetivamente ensinar.

Por outro lado, será necessária uma estrutura de ensino potencialmente significativa, planejada pelo professor, que leve em conta o contexto no qual o estudante está inserido e o uso social do objeto a ser estudado. (FERNANDES, 2011).

Um dos fatores mais relevantes da extensa obra de David Ausubel foi a sua preocupação em construir uma teoria de ensino que pudesse ajudar os professores no seu desempenho em sala de aula. Dessa forma, foi exposto, a seguir, a concepção de ensino de outros autores.

O objetivo específico da didática é o ensino que tem como papel precípua assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar pelo aluno. Libânio (2002, p. 51) afirma que “podemos chamar este aluno de um ‘aluno educado’ capaz de enfrentar os dilemas e situações do mundo, [...]. Queremos saber se desenvolveram suas capacidades cognoscitivas, estratégias de aprendizagem, habilidades de pensamento, categorias de análise do real”.

O ensino deve promover a aprendizagem é o que enfatiza Laranjeira (2000, p. 27), “o ensino é um processo que assume seu real significado à medida que, efetivamente, promove a aprendizagem. A aprendizagem é atividade do aluno, o qual deve estar situado como sujeito no processo de aquisição de conhecimento”.

Paulo Freire (2011, p. 23) nos mostra que “ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural” que a prática do educador deve, necessariamente, respeitar o educando, ou seja, seus saberes e suas experiências.

Para isso o professor deve permitir-se, dando oportunidade para que o educando não fique alheio à produção do conhecimento, mas ao contrário participe integralmente desta construção mais ou menos como o que já ocorre nas ações com os projetos escolares.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. (FREIRE, 2011, p. 38).

Durante a aula na sala ou fora dela, ocorre um processo “mágico” porque é um espaço onde deve ocorrer uma dada relação ensino/aprendizagem, quando o aluno obtém aprendizagem, ou seja, quando há mudança de comportamento obtido através da experiência construída, resultado da interação dos sujeitos no ambiente escolar com surgimento de novas atitudes.

Percebe-se que a educação tem seu acontecimento na ação dos sujeitos, onde o aluno precisa sentir-se importante, autônomo na busca do conhecimento. O aluno traz consigo uma vasta impressão do cotidiano adquirida a partir dos sentidos onde o processo educativo faz com que o mesmo reelabore transformando-a em conhecimento.

A educação dentro do seu elo de aprendizagem não precisa de pressão e sim de estímulo, diálogo, confiança, entusiasmo, na qual o papel do professor como afirma Rubem Alves é o de “despertar a curiosidade”, o espanto para com o mundo.

A aprendizagem é uma tarefa do ser ativo, que constrói seu conhecimento e sua personalidade, de modo que se torna muito importante o ensino do pensar e do aprender a aprender, como meios de as pessoas alcançarem responsabilidade e autonomia. (LIBÂNEO, 2002, p. 123).

Nesse sentido, a solidez dessa visão só terá sentido com a mudança de parâmetros educativos, mudando a cultura do ensinar e aprender: de um aluno que só estuda para “passar de ano” para um aluno que estuda para aprender. Mudando essas regras, certamente a educação começará a ganhar um novo sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs-se avaliar a prática pedagógica no meio educativo na perspectiva da contribuição dos projetos educacionais para a melhoria da qualidade de ensino do ensino médio da Escola Estadual Prof. Raimundo Laureano da Silva Souza, em Paragominas/PA/Brasil, com resultados bastante relevantes para a ciência e para a sociedade.

Não se fez este estudo ao acaso, mas para comprovar e demonstrar que os projetos educacionais são ferramentas dinamizadoras da prática pedagógica. Dessa forma pôde-se compreender que o desenvolvimento da prática pedagógica docente na perspectiva dos projetos pedagógicos no contexto escolar ocorre de forma sistematizada.

Essa organização envolve toda a comunidade escolar dentro de um período previsto e encerra-se com as culminâncias, momento em que os alunos expõem e apresentam diversas atividades como decoração do ambiente escolar com características do projeto (esta tarefa começa desde a abertura), exposições, poesias, poemas, paródias, coreografias, danças, dramatizações, produção de objetos (lixeira, painéis), revelando o que eles aprenderam.

Identificou-se ações e projetos pedagógicos da escola tais como: Escola Limpa; Preservação e Conservação Ambiental (lixo na lixeira Laureano sem sujeira); Recicleia; Escola sem Drogas; Consciência Negra; Sustentabilidade; Agenda 21; Gravidez na Adolescência; Jogos Lúdicos na Educação; Sarau Lítero-Musical; Jovem Cientista; Mostra Científica; Viagem Pedagógica e Mundiar. Este último é um projeto da Fundação Roberto Marinho em parceria com o governo do Estado do Pará, implantado na escola desde 2014 e tinha como objetivo diminuir a distorção idade-ano a partir de uma metodologia específica (telessala), conforme prevê a LDBEN.

A evidência significativa observada através da análise desta pesquisa foi que nos possibilitou perceber que os projetos educacionais trazem contribuições e experiências positivas para o ensino e para a relação escola-aluno-professor-comunidade.

A respeito do que se verificou a partir do levantamento, considerou-se que o estudo foi muito relevante uma vez que o ensino com projetos nesta escola se mostrou significativo. Além disso, aponta para uma possibilidade de repensar a prática educacional predominante hoje nas escolas públicas estaduais do Pará, baseada em uma prática com avaliação somativa.

Volta-se ao ponto inicial sobre qual a importância de se trabalhar com projetos educacionais? A escola passou a oferecer diversas atividades, podendo ocorrer mudanças e inovações no currículo e na prática pedagógica, com foco na aprendizagem autônoma. Além disso, eles podem favorecer e valorizar as experiências específicas de cada aluno, contemplar o conhecimento que ela traz de sua comunidade, de sua cultura, permitindo ainda interligar áreas de co-

nhcimentos e favorecer a interação, a vivência, atitudes de solidariedade, respeito e confiança.

Segundo análise no Projeto Pedagógico, alguns projetos foram idealizados com o intuito de despertar a criatividade e a capacidade do aluno, além disso, resgatar a autoestima e o interesse pela aprendizagem através de práticas pedagógicas mais dinâmicas e atrativas.

Existiram algumas dificuldades como foi relatado pelos alunos e professores, mas que a união, o empenho e a dedicação contribuíram para que estes desafios não chegassem a ser grandes obstáculos para uma prática pedagógica voltada à construção de ideais de igualdade, oportunidades e respeito à dignidade do aluno.

Os benefícios do ensino baseado em projetos para a aprendizagem contribuíram para elevar a motivação e o envolvimento dos estudantes, mobilizou-os para a aprendizagem significativa por proporcionar condições e características ímpares na medida em que tornaram o aluno sujeito do conhecimento, proporcionando autonomia, responsabilidade e cidadania. Além disso, ocorreu uma maior motivação, interação e parceria entre alunos e professores com elevação da autoestima, ou seja, o aluno se redescobriu enquanto sujeito e protagonista de aprendizagem.

Deste modo a aprendizagem baseada em projeto aumenta a motivação e o interesse dos estudantes pelos temas aprofundados na disciplina (BENDER, 2014). É óbvio que um aluno motivado proporcionará resultados bem positivos em função do aumento do seu desempenho.

Os projetos aplicaram a teoria à prática facilitando as atividades, por intermédio da ação e da participação do aluno no seu processo de produzir/construir conhecimento. E, assim, poderão romper com o paradigma tradicional, assegurando possibilidades de maior engajamento às práticas escolares.

Por fim, salienta-se que os objetivos foram atingidos e a pesquisa realizada mostrou que a prática pedagógica por meio dos projetos educacionais foi algo muito valioso que deve ser levado muito a sério dentro da escola. Os projetos da escola deverão ser discutidos cotidianamente, para que uma educação interdisciplinar se torne realidade na escola através de um trabalho cooperativo e solidário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. FONSECA JÚNIOR, Fernando. Aprendendo com projetos. Brasília, PROINFO/MEC, 2000.

ARAÚJO, Maria Dalva de Oliveira; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. O sociointeracionismo no contexto da EAD: a experiência da UFRN. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. (Organizadores). Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

ARISTÓTELES: Metafísica. (A, 980a, 21). Tradução: Leonel Vallandro. Editora Globo – Porto Alegre, 1969.

AUSUBEL, David P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Platano Edições Técnicas, 2003.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BENDER, W. N.. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 13 de agosto de 2014.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CURY, Augusto. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DINIZ, Heloisa Damasceno. Proposta de aplicação da Pedagogia por Projetos no Ensino Médio. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, PUC-MG, 2015.

_____. Nunca desista dos seus sonhos. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Senac, 2009.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.) Didática e interdisciplinaridade. 13ª ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

FERNANDES, Elisângela. David Ausubel e a aprendizagem significativa. Revista Nova escola, Dezembro de 2011. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acesso em 02/07/2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia do Oprimido. 37ª. ed., RJ: Paz e terra, 2003.

GROCHOSKA, Márcia Andreia. Organização Escolar – Perspectivas e enfoques. 2. Ed. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2014.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LARANJEIRA, Maria Inês. Da arte de aprender ao ofício de ensinar: relato, em reflexão, de uma trajetória. Bauru, SP: EDUSC, 2000. (Coleção educar).

LIBÂNEO, José Carlos. Didática –Velhos e novos temas. Edição do Autor, 2002.

LIMA, Marcos H. O professor, o pesquisador e o professor - pesquisador. Disponível em: http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias3754. Acesso em 29/03/2015.

LOPES, Lourival da Silva. Construção da Prática Pedagógica do Professor: Saberes e Experiência Profissional. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_01_2010.pdf. Acesso em 15/05/2015.

LAURENTINO, Dóris Nóbrega de Andrade. O professor pesquisador e a sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica. Revista Digital. Buenos Aires - Año 17 - Nº 168 - Mayo de 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd168/o-professor-pesquisador-e-a-sua-pratica-docente>. Acesso em 17 de

janeiro de 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, B. A construção do projeto educativo de escola, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Jorge Santos. Projetos de pesquisa: Estratégias de ensino em sala de aula. 2ed. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2007.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 7ª ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

MOREIRA, Marcos Antonio. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marcos Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Disponível em <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em 01/07/2017.

NÓVOA, Antônio. Concepções e prática de formação contínua de professores. In: TAVARES, José (Org.). Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Antonio Carlos de. Projetos Pedagógicos: práticas interdisciplinares – uma abordagem para os temas transversais. São Paulo: Avercamp, 2005.

Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual de Ensino Médio Raimundo Laureano da Silva Souza, 2015.

VARELA, B. Manual de administração escolar, Texto inédito, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, 2006.

Programa de benefício educacional social: apoio à inclusão social de crianças até 3 anos

Social Educational Benefit Program: support for the social inclusion of children up to 3 years old

Ana Paula Monteiro da Silva

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; licenciada em Letras- Português, Inglês/Universidade Estadual de Goiás/UEG, cursando Pedagogia pela UNICESUMAR; especialista em: Orientação Educacional- Universidade Castelo Branco; Psicopedagogia Institucional-Universidade Castelo Branco; Educação Infantil e Ensino Fundamental- Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás-FATEG; Educação Especial e Inclusiva- Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás-FATEG; cursando Especialização em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo

Angela de Oliveira Pereira

Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal, licenciada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Católica de Brasília; especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade de Brasília

Bélin Poletto Mezzomo

Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado do Distrito Federal, Bióloga - licenciatura plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso, Mestre em Patologia Molecular, Genética como área de concentração, pela Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília - UnB.

Diane Martina Heger

Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado do Distrito Federal, licenciada em Ciências Sociais e Bacharel em Sociologia pela Universidade de Brasília – UnB; especialista em Docência e Metodologia do Ensino Superior pelas Faculdades IESGO, Psicologia Positiva e Coaching pela Unyleya Editora e Cursos S/A

Guilherme Gonçalves de Freitas

Técnico de Gestão Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; graduado com licenciatura plena em Letras (Português) pela Universidade de Brasília – UnB; especialista em Direito Público pelo IMP Concursos/Unyleya Editora e Cursos S/A.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.2

RESUMO

Planejar e implementar propostas educacionais no contexto da pandemia de COVID-19 na educação impulsionou tomadas de decisão e eixos de discussão para a elaboração de políticas educacionais a fim de minimizar os impactos ocasionados pela crescente carência de vagas para a primeira etapa da Educação Infantil – Creche, em tempo integral, no Sistema Público de Ensino do Distrito Federal, para as crianças de 0 a 3 anos de idade, conforme é recomendado na Lei Distrital nº 5.499, de 14 de julho de 2015, que instituiu o Plano Distrital de Educação - PDE. Pensando na inclusão educacional-social, o Governo do Distrito Federal criou o Programa de Benefício Educacional-Social – PBES Cartão Creche. O objetivo deste escrito é apresentar a importância do PBES Cartão Creche como procedimento de acesso às vagas e matrículas nas Instituições Educacionais da Rede Privada de Ensino do Distrito Federal.

Palavras-chave: pandemia. políticas educacionais. creche. Distrito Federal.

ABSTRACT

Planning and implementing educational proposals in the context of the COVID-19 pandemic in education boosted decision-making and discussion axes for the development of educational policies in order to minimize the impacts caused by the growing shortage of places for the first stage of Early Childhood Education- Nursery School, full-time, in the Federal District Public Education System, for children aged 0 to 3 years, as recommended in District Law nº 5.499. of July 14, 2015, which instituted the District Education Plan- PDE. Thinking about educational-social inclusion, the Federal District Government created the Educational Paln- PDE. Thinking about educational-social inclusion, the Federal District Government creat the Educational-Social Benefit Program- PBES Cartão Creche. The objective of this pape ris to presente the importance of the PBES Card Creche as a procedure for accessing vacancies and enrollments in Educational Institutions of the Provate Teaching Network of the Federal District.

Keywords: pandemic. educational policies. daycare. Distrito Federal.

INTRODUÇÃO

O anúncio da suspensão das aulas, por meio do Decreto Distrital nº 40.520 (BRASÍLIA, 2020a), de 14 de março de 2020 em decorrência do atual momento de pandemia de COVID-19 (Sars-CoV-2), suscitou uma preocupação oportuna à garantia das crianças e suas famílias no processo educacional.

Nessa premissa, vários esforços foram envidados para sanar a necessidade de atendimento às crianças das Regiões Administrativas do Distrito Federal - RA remetendo-se à Meta 1 do Plano Distrital de Educação, aprovado pela Lei Distrital nº 5.499, de 14 de julho de 2015 (BRASÍLIA, 2015), in verbis:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas, de forma a atender no mínimo 60% da população dessa faixa etária, sendo no mínimo 5% a cada ano até o final de vigência deste Plano Distrital de Educação – PDE, e ao menos

90% em período integral.

Em resposta a este cenário atípico, ações com o intuito de alcançar os estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, como forma de mitigar os efeitos da pandemia, tendo-se em voga o diálogo, a reflexão, o compromisso ético, a contextualização, a flexibilização, bem como o protagonismo do estudante, envidaram estratégias para sustentar a importância de novas dimensões educacionais corroborando com as atribuições, orientações, diretrizes e controle do cumprimento de normas estabelecidas a respeito do direito à Educação e o dever do Estado.

No que tange à Educação Infantil no Distrito Federal, considerada a primeira etapa da Educação Básica, esta compreende a faixa etária de (0) zero a (5) cinco anos, e é ofertada em Creches para atendimento às crianças de zero 0 (zero) a 3 (três) anos completos ou a completar até 31/03 do ano corrente, e em Pré-Escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos completos ou a completar até 31/03 do ano, conforme preceitua a Resolução nº 02/2020-CEDF do Conselho de Educação do Distrito Federal (BRASÍLIA, 2020b).

A oferta educacional para as crianças de (0) zero a (3) três anos de idade está regulada no Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil – Etapa Creche em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino e em Instituições Educacionais Parceiras (BRASÍLIA, 2016a), fruto de uma ampla coleta de sugestões provenientes dos órgãos de controle do Governo do Distrito Federal; dos Conselhos Tutelares; da Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos; do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT; da Comissão de Educação, Saúde e Cultura da Câmara Legislativa do Distrito Federal – CESC/CLDF; das Unidades Regionais de Planejamento Educacional e Tecnologia na Educação – UNIPLAT das 14 (catorze) Coordenações Regionais de Ensino – CRE, e de uma Audiência Pública, sendo o documento homologado pela Portaria nº 451, de 21 de dezembro de 2016 (BRASÍLIA, 2016b).

Cabe salientar que os critérios sociais estabelecidos para a pontuação no Cadastro de Solicitação de Vagas para a Educação Infantil – Creche (BRASÍLIA, 2016a) não restringem, impedem ou dificultam o direito e o acesso da criança à educação, pois são critérios de prioridade, não de exclusividade, para promover o acesso educacional de modo idôneo e democrático, tendo em vista que foram considerados a vulnerabilidade social da criança no intuito de primar pelos princípios da legalidade, da publicidade, da eficiência, da impessoalidade, do interesse público, da igualdade e da finalidade, os quais regem a Administração Pública.

Nota-se que todos os procedimentos de inscrição, classificação/seleção e encaminhamento para efetivação de matrícula são realizados com a utilização do sistema oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - Sistema i-Educar, para registros como matrícula, cômputo de frequência, registros escolares e demais informações técnico-pedagógicas (BRASÍLIA, 2016a). Não se pode deixar de sobrelevar que o ideal e o direcionamento dos esforços da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é voltado para o atendimento de todas as famílias que buscam a Educação Infantil Pública. Contudo, face às limitações do Estado, a oferta educacional faz-se aquém da demanda.

A problemática da oferta aquém da demanda por vagas em creches não está restrita ao Distrito Federal, segundo o Kramer (2003), apesar de haver o direito à educação instituído na legislação brasileira, ainda há que se estender esforços para garantir o acesso efetivo das crian-

ças ao ambiente educacional:

Entendo que políticas para a infância representam a possibilidade de tornar as conquistas legais um fato concreto, constituindo-se como espaço de cidadania (contra a desigualdade social, assegurando o reconhecimento das diferenças), de cultura (espaço da singularidade e da pluralidade); de conhecimento (em seu compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade). Entretanto, temos problemas graves, muito graves: em primeiro lugar, não há no Brasil recursos específicos para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Embora a Constituição de 1988 tenha reconhecido o direito das crianças, como tornar esse direito um fato? (KRAMER, 2003, p. 8).

Diante desse déficit da oferta observado, uma das estratégias adotadas para a ampliação do atendimento é o conveniamento, instrumento legal do qual o poder público se utiliza para associar-se a outra entidade pública ou privada com o intuito de fomentar políticas públicas. No Distrito Federal, a fim de garantir a oferta da Educação Infantil à população, a ação governamental se dá por intermédio de Termos de Colaboração assinados, de forma que o Governo do Distrito Federal, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação, transfere recursos financeiros para o atendimento educacional às crianças na primeira etapa da Educação Básica às instituições sem fins lucrativos, que possuem prédio próprio, ou em prédios públicos ou Centros de Educação da Primeira Infância – CEPI, desde que as instituições atendam aos critérios e procedimentos estabelecidos pela Pasta e pelas legislações em vigor.

Tal estratégia pressupõe que as duas partes (Poder Público e Instituição) possuam interesses comuns, ou seja, o atendimento educacional à criança, e prestem mútua colaboração para atingir seus objetivos. A atuação do Poder Público não deve limitar-se ao repasse de recursos, mas envolver permanente orientação, supervisão, formação continuada e assessoria técnica e pedagógica às Instituições Parceiras. Todas as instituições que celebram convênio com a Secretaria de Estado de Educação passam por processo de credenciamento junto aos órgãos competentes desta Casa, onde se verifica se as mesmas atendem às exigências legais estabelecidas para tal, e ainda, em que se leva em conta a capacidade física e a adequação de espaços para o atendimento da Educação Infantil.

Nesse ato, faz-se necessária a apresentação do Plano de Trabalho com sua meta de atendimento, oferta de vagas, distribuição do número proposto de crianças por turma e o número de profissionais que estarão envolvidos no atendimento educacional. O Plano de Trabalho deve seguir fielmente as orientações dos documentos normativos estipulados, e o mesmo servirá como instrumento de auto-organização e avaliação da Instituição, bem como de ferramenta para a supervisão desta Secretaria, visando-se organizar os trâmites e acompanhar com fidedignidade as Instituições.

Frisa-se que as metas de atendimento estão vinculadas à oferta educacional das Instituições aprovadas em seu credenciamento junto ao Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF e publicizadas no Diário Oficial do Distrito Federal – DODF.

Do ponto de vista das políticas públicas, a expansão de vagas na Educação Infantil tem impacto positivo em qualquer localidade, principalmente nos territórios de maior vulnerabilidade social: neste sentido é que existe o esforço permanente para a ampliação do atendimento da Educação Infantil, tanto nas Unidades Escolares públicas quanto em Instituições Educacionais Parceiras.

Outra ação que visa ampliar a oferta educacional para a Educação Infantil - Etapa Cre-

che compreende-se no Programa de Benefício Social Educacional - PBES, denominado Cartão Creche, determinado pelo Decreto Distrital nº 40.445, de 05 de fevereiro de 2020 (BRASÍLIA, 2020c), e alterado pelo Decreto nº 41.960, de 26 de março de 2021 (BRASÍLIA, 2021) em ação nesta Casa, cujo lançamento foi realizado em março do ano em curso. A iniciativa perfaz parceria com a SEMP-DF, a qual tem a competência para realizar o Edital de Chamamento Público para seleção e credenciamento de Instituições Educacionais Privadas, com as quais se assina termo jurídico próprio. O agente financeiro da empreitada é o Banco de Brasília S/A – BRB, responsável pela operacionalização do serviço de repasse, o qual pode chegar ao total de R\$ 803,57 (oitocentos e três reais e cinquenta e sete centavos) por beneficiário, ou seja, por cada criança chamada diretamente da fila de cadastro único para vagas em creches, para pagamento realizado diretamente, via cartão confeccionado e recarregado, mensalmente, pelo BRB, junto à creche participante do Programa.

Tem direito ao Benefício PBES Cartão Creche a criança de 0 (zero) a 3 (três) anos e onze meses de idade, completos ou a completar até 31 de março do ano de concessão do benefício, que está inscrita no Cadastro de Solicitação de Vagas das CRE pleiteada nos termos descritos no Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil – Creches em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino e em Instituições Educacionais Parceiras (BRASÍLIA, 2016a).

A inscrição para participação no PBES Cartão Creche se dá da mesma maneira para usufruto de vaga em instituições educacionais parceiras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ou seja, por meio de contato telefônico com a Central 156/Sistema Telemátrica (BRASÍLIA, 2016a).

Após contato telefônico e pré-inscrição da criança, o responsável legal é informado da necessidade de apresentar documentos comprobatórios na CRE onde deseja a vaga para validar/homologar a inscrição. Após isto, conforme pontuação e ranqueamento descrito no Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil – Creches em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino e em Instituições Educacionais Parceiras (BRASÍLIA, 2016b), a criança constará da fila/banco de espera.

A ação supracitada visa à efetiva ampliação das vagas, para a primeira etapa da Educação Infantil – Creche, em tempo integral, no Sistema de Ensino do Distrito Federal, para as crianças de 0 a 3 anos de idade, conforme é recomendado na Lei Distrital nº 5.499, de 14 de julho de 2015 (BRASÍLIA, 2015), que instituiu o Plano Distrital de Educação – PDE, uma vez que as Instituições que fazem parte do PBES Cartão Creche somam vagas, matrículas e esforços às Instituições Educacionais Parceiras, que atendem atualmente no CEPs e em prédios próprios, elevando a gama e a capilaridade de atendimento para diminuir o número de alunos aguardando por serem contemplados com vaga na fila de espera.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ETAPA CRECHE

A oferta educacional de vagas em creches traz múltiplos benefícios à comunidade, onde ela é realizada, tanto para as crianças diretamente, para suas famílias e cuidadores, quanto para os indivíduos que habitam nas proximidades, bem como ao setor de comércio e serviços locais, os quais podem ser abastecidos por trabalhadores disponíveis para exercer diversas atividades,

enquanto o trabalho educacional com as crianças está sendo garantido e a necessidade social do cuidado está sendo suprida.

Considerando o ritmo acelerado da vida moderna e a necessidade dos adultos em se ausentar para suprir as necessidades materiais da sobrevivência, nem sempre nas relações familiares será encontrado o cuidador que oferecerá a atenção devida, o brincar direcionado para o desenvolvimento de habilidades, o direcionamento com o foco nas potencialidades das crianças, e o investimento em atividades que primam pelo aprendizado, entre outras características intrínsecas aos saberes relacionados à Educação Infantil.

Conforme Kishimoto (1997), o brincar desempenha efetivo papel do desenvolvimento infantil:

[...] por meio de objetivos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (KISHIMOTO, 1997, p. 90).

Tal aspecto dos jogos e das brincadeiras desenvolvidas no ambiente escolar também é reafirmado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (BRASIL, 1998, p.47).

As creches públicas e particulares oferecem esse trabalho de modo especializado, além de ter suas atividades, tempos e espaços orientados por documentos desta Casa, a exemplo das Diretrizes Pedagógicas e Operacionais Para as Instituições Educacionais Parceiras que Ofertam Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2019a), publicadas por meio da Portaria nº 175, de 27 de maio de 2019 (BRASÍLIA, 2019), documento norteador dos parâmetros a serem seguidos pelas áreas afins e caminho a ser seguido para acompanhamento de ações e o Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil – Etapa Creche em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino e em Instituições Educacionais Parceiras (BRASÍLIA, 2016a).

A obrigatoriedade do ensino por parte do Estado se dá a partir dos 04 (quatro) anos de idade, conforme prevê a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014 a 2024, (BRASIL, 2014), in verbis:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos, até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

No entanto, é sabido que a infância e os processos de desenvolvimento das crianças pequenas têm importância ímpar na formação dos sujeitos adultos, os quais serão os cidadãos que comporão a sociedade. A oferta educacional nas creches contribui para o desenvolvimento das crianças, para sua socialização, para formação de laços sociais e o desenvolvimento da sua cognição. A creche é lugar de cuidado, de aprendizado e também é um lugar para brincar, e isto interfere significativamente no desenvolvimento global das crianças. Friedmann (1996) corrobora com este argumento ao afirmar que:

O jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando. Para o adulto o jogo constitui um “espelho”, uma fonte de dados para compreender melhor como se dá o desenvolvimento infantil. Daí sua importância (FRIEDMANN, 1996, p. 14).

Outro fator de importância social relevante que pode ser citado dentre as atividades desenvolvidas pelas creches públicas - ou que atendem gratuitamente, como as cadastradas e ofertantes de Educação Infantil como as do PBES Cartão Creche - é o papel desempenhado na segurança alimentar das crianças. Muitas das famílias atendidas nessas Instituições se enquadram em aspecto de baixa renda e em situações de vulnerabilidade social, de tal sorte garantir toda a nutrição necessária para o desenvolvimento saudável de uma criança nem sempre é possível. As creches oferecem alimentação escolar por meio de cardápios próprios para as necessidades de cada faixa etária, conforme orientam as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais Para as Instituições Educacionais Parceiras que Ofertam Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2019a):

O planejamento e a organização da alimentação escolar devem ser pautados nas orientações da Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013, do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica, a qual preconiza que as unidades educacionais que atuam em período integral devem atender, no mínimo, 70% das necessidades nutricionais diárias das crianças, distribuídas nas 3 (três) principais refeições (Art. 14).

Por meio dos elementos citados percebe-se que a atuação das creches e os esforços para ampliação do número de vagas nestas Instituições extrapola a necessidade direta de “um lugar para a criança ficar” e/ou a possibilidade de os responsáveis poderem ter tempo voltado para atenção completa ao trabalho e/ou outras ocupações. As creches oferecem atendimento pedagógico especializado, de cuidado alimentar e de saúde, trazendo benefícios sociais, psicológicos, emocionais e cognitivos às crianças. Ainda proporcionam lazer e recreação para as crianças, o que significa qualidade de vida para as famílias e formação especializada nos primeiros anos de vida, fator de suma importância para o desenvolvimento integral da criança.

IMPACTO – O PBES CARTÃO CRECHE EM NÚMEROS E DADOS

Como já foi posto, o PBES Cartão Creche é um conjunto de ações governamentais com o objetivo de ampliar a oferta de vagas em creches do Sistema de Ensino do Distrito Federal. O Programa tem como finalidade apoiar a promoção do desenvolvimento infantil de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, bem como a sua inclusão educacional-social.

Frisa-se que o cadastramento de Instituições interessadas em participar do PBES Cartão Creche é realizado juntamente à SEMP-DF, sem prazo finito, uma vez que o Edital de Chamamento Público resta aberto e possível aos interessados. Após regularização por atendimento de Edital próprio da SEMP-DF, a Instituição é avaliada por setor técnico competente desta Secretaria de Educação para se atestar a capacidade de atendimento aos alunos beneficiários.

No quadro que se segue (Quadro 1), constam as Instituições participantes do PBES Cartão Creche por CRE, bem como a oferta de vagas até a data da publicação deste texto.

**Quadro 01- Instituições participantes do Programa de Benefício Educacional-Social - PBES
Cartão Creche por Coordenação Regional de Ensino – CRE.**

Instituições	Coordenação Regional de Ensino	Total de vagas
ESCOLA ÁGUA VIVA	BRAZLÂNDIA	50
ADEBRAZ CEILÂNDIA	CEILÂNDIA	65
CRECHE E ESCOLA NINHO DE BEBÉ	CEILÂNDIA	137
EIN - ESCOLA ISAAC NEWTON	CEILÂNDIA	192
COLÉGIO SANKY	CEILÂNDIA	240
ESCOLA PAULINA DE JESUS	CEILÂNDIA	32
COLÉGIO CAMINHANDO COM ÊXITO	CEILÂNDIA	75
CENTRO ED. INTERAGINDO - CEIN	CEILÂNDIA	70
COLINHO DA VOVÓ	CEILÂNDIA	52
CENTRO ED. DOCE INFÂNCIA	GAMA	110
CENTRO DE ED. INFANTIL COLIBRI	GAMA	346
CENTRO ED. DOCE INFÂNCIA SUL	GAMA	200
ESCOLA ISAAC NEWTON	N BANDEIRANTE	168
ESCOLA MUNDO ENCANTADO	PARANOÁ	90
COLÉGIO PRIMEIRO	PARANOÁ	184
ESCOLA PEQUENO GÊNIO	PLANALTINA	100
ESCOLINHA CANTINHO DO ABC	PLANALTINA	45
GERAÇÃO KIDS	PLANALTINA	45
COLÉGIO CNEC DE BRASÍLIA	PP - ASA NORTE	390
ESCOLA MAANAIM	PP - VARJÃO	100
CRECHE RECANTO FELIZ	RECANTO DAS EMAS	250
CENTRO DE CRIAT. INFANTO-JUVENIL	SAMAMBAIA	30
COLEGIO MAE DA DIVINA GRACA	SAMAMBAIA	28
INSTITUTO MODELO DE EDUCAÇÃO	SANTA MARIA	120
CENTRO EDUCACIONAL CHIANCA	SANTA MARIA	80
COLÉGIO SANTA MARIA KIDS	SANTA MARIA	210
ESCOLA ANA CLARA	SANTA MARIA	45
ESCOLA MASTER	SÃO SEBASTIÃO	300
ESCOLA RAI DE SOL	SÃO SEBASTIÃO	100
CMSS COLÉGIO MODELO	SÃO SEBASTIÃO	100
INSTITUTO PHD DE ENSINO	SOBRADINHO	240
ESCOLA ESTRELA GUIA	TAGUATINGA	30
ESCOLA MAGISTRAL 120DF LTDA ME	TAGUATINGA	420
COLÉGIO ANCHIETA	TAGUATINGA	100
JARDIM DE INFÂNCIA ALECRIM	TAGUATINGA	86

Fonte: autoria própria, com dados extraídos do Sistema i-Educar – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Salienta-se que 13 (treze) CRE - Brazlândia, Ceilândia, Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga - participam do PBES Cartão Creche (Figura 1), oportunizando a criação de uma nova rede de proteção social, bem como favorecendo aos pais e responsáveis matricularem seus filhos nas creches com maior facilidade. Ressalta-se a lembrança da diferença do agrupamento entre Regiões Administrativas em Coordenações Regionais de Ensino, sendo que

uma Regional de Ensino pode englobar mais de uma Região Administrativa – RA.

Figura 1- Regiões Administrativas – RA do Distrito Federal.



Fonte: <https://upload.wikimedia.org>.

Neste aspecto, a oferta educacional por meio do PBES Cartão Creche visa ao atendimento em Instituições Privadas com abertura de até novas 5.000 (cinco mil) vagas no 1º semestre e até novas 5.000 (cinco mil) vagas no 2º semestre, totalizando até 10.000 (dez mil) crianças beneficiadas pelo Programa já em 2021. Por cronograma próprio trazido pelo Decreto que estipula a criação do Programa, tem-se a perspectiva de criação de até 25.000 (vinte e cinco mil) novas vagas da etapa creche da Educação Infantil até o final do ano letivo de 2023.

Com dados extraídos do Sistema i-Educar em junho do ano em curso (2021), o Quadro 02 demonstra o quantitativo de 18.337 (dezoito mil, trezentos e trinta e sete) demandas reprimidas sem as Instituições que fazem parte do PBES Cartão Creche.

Quadro 02 - Demanda reprimida com dados por polos das Regiões Administrativas do Distrito Federal, sem instituições do Programa de Benefício Educacional Social – PBES Cartão Creche.

DEMANDA REPRIMIDA POR POLO SEM INSTITUIÇÕES DO PBES CARTÃO CRECHE			
Polo 01 Sobradinho, Planaltina, Paranoá, São Sebastião 3.522	Polo 02 Ceilândia, Taguatinga, Brazlândia, Samambaia 6.223	Polo 03 Plano Piloto, Nú- cleo Bandeirante 5.823	Polo 04 Recanto das Emas, Gama, Santa Maria 2.769
Total			18.337

Nota-se que no Quadro 03, com a oferta das Instituições cadastradas e em atendimento por meio do PBES Cartão Creche, este quantitativo de demanda reprimida diminuiu para 13.845 (treze mil, oitocentos e quarenta e cinco), perfazendo-se uma diferença de 4.492 (quatro mil, quatrocentos e quarenta e dois) quando se inclui a participação destas Instituições, apontando-se a importância da ação para dirimir a problemática da falta de vagas em creches e na Educação Infantil no Distrito Federal.

Quadro 03 - Demanda reprimida com dados por polos das Regiões Administrativas do Distrito Federal, com instituições do Programa de Benefício Educacional Social - PBES Cartão Creche.

DEMANDA REPRIMIDA POR POLO COM INSTITUIÇÕES DO PBES CARTÃO CRECHE			
Polo 01 Sobradinho, Planaltina, Paranoá, São Sebastião 2.527	Polo 02 Ceilândia, Taguatinga, Brazlândia, Samambaia 4.018	Polo 03 Plano Piloto, Nú- cleo Bandeirante 5.273	Polo 04 Recanto das Emas, Gama, Santa Maria 2.027
Total			13.845

Por muitos anos a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal busca gestão das políticas públicas relacionadas às creches, por se tratar de demanda cujo escopo é garantir a Educação Infantil de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. O Plano de Ampliação de Vagas assinado com o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT para os exercícios de 2019 a 2022 (DISTRITO FEDERAL, 2019b) continua em vigor e deve ser observado pela Administração para sua efetividade.

Percebe-se que a demanda por creches e pré-escolas no Distrito Federal é crescente, notando-se a expansão do atendimento público e gratuito baseado no número de crianças que solicitam vagas em creches periodicamente. Portanto, assumir a responsabilidade pela inclusão das crianças em creches e pré-escolas perpassa por estudos que buscam o êxito no aumento gradativo e significativo no número de vagas disponibilizadas à comunidade.

Não obstante, os contínuos esforços para ampliação da oferta de vagas direcionadas à Educação Infantil, a demanda subsiste. Todavia, contemplar parâmetros objetivos aptos ao atendimento gratuito e público de todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, com atendimento aos requisitos no âmbito da Rede Pública de Educação Infantil do Distrito Federal, favorece a mudança de paradigmas.

Deste modo, o escopo de formalização do compromisso assumido pela Administração Distrital de ampliar o número de vagas em creches e pré-escolas, objetivando o saneamento da demanda apresentada por meio do PBES Cartão Creche apresenta resultados contemplando ações que se complementam. Em que pese, o Programa se estrutura em ações que se desenvolvem de 2021 a 2023, destacando o esforço para garantia do direito constitucional de acesso à educação.

Os dados apresentados nos quadros comprovam que o PBES Cartão Creche é uma resposta possível, de acesso por parte das crianças ainda em aguardo por vagas, bem como uma iniciativa que gera impactos sociais e econômicos diversos, enfatizando-se a importância da parceria com demais órgãos do poder público, formando de fato uma rede colaborativa para buscar sanar a problemática do déficit de vagas, que se apresenta há vários anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio do cuidado especializado prestado às crianças, as creches formam uma rede de apoio às famílias, configurando-se como um dever do Estado e assinala os esforços governamentais para ampliar o número de vagas nestas Instituições em busca de Programa e demais políticas públicas que visem a acelerar o atendimento dessa necessidade social, o que pode trazer impactos positivos para toda uma comunidade e para o desenvolvimento social e econômico do Distrito Federal, o que extrapola o âmbito apenas da Secretaria de Estado de Educação, perpassando-se pelos aspectos puramente educacionais e abarcando-se aspectos sociais e até mesmo econômicos.

O PBES Cartão Creche também é instrumento para fazer cumprir o estabelecido no Programa de Ampliação de Vagas em Creches 2019-2022 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), por meio do qual a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal propõe que o programa de expansão da oferta de vagas em creches seja implementado por meio de seis ações: 1) Expansão das parcerias do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC; 2) Aumento de vagas por Centros de Educação da Primeira Infância – CEPI; 3) Atendimento em CEPI exclusivo para crianças de 0 a 3 anos; 4) Cessão de Uso de terrenos pela TERRACAP – Moeda Social; 5) Bolsa Educação Infantil e 6) Construção de novas creches, entre elas constando o aumento de vagas em Instituições Educacionais Parceiras.

É assaz importante ressaltar que o PBES Cartão Creche não deve ser encarado como solução única para a problemática da criação de vagas para atendimento de todas as crianças solicitantes de vagas no sistema de ensino do Distrito Federal. A Secretaria de Educação do Distrito Federal deve continuar a buscar o atendimento dos pontos acima descritos para incremento do atendimento, sempre se atentando ao acompanhamento efetivo dos aspectos pedagógicos, econômicos e estruturais deste aumento da oferta educacional.

Enquanto houver crianças nascidas haverá demanda para atendimento - o que torna a demanda de natureza sem prazo ou finalização específicos; no entanto, enquanto houver possibilidade de redução da fila e do tempo de espera haverá atenção direcionada pela Administração para se dirimir tais números, o que, efetivamente, garante maior atenção estatal, em aspectos educacional, social e econômico às crianças e às famílias - o que incrementa e ressignifica o acesso, a possibilidade e a dignidade da pessoa humana e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA. Lei Nº 5.499, DE 14 DE JULHO DE 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. DODF: ano XLIV, seção I, suplemento ao Nº 135, p. 1, 2015.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, 21 dezembro. 1996.

_____. Decreto Nº 40.520, de 14 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. DODF: ano XLIX, edição extra Nº 28, seção I, p. 1, 2020a.

_____. Decreto Nº 40.445, de 05 de fevereiro de 2020. Institui o Programa de Benefício Educacional-Social - PBES, denominado "Cartão Creche" e dá outras providências. DODF: ano XLVIX, edição extra Nº 11, seção I, p. 1, 2020c.

_____. Decreto Nº 41.950, de 26 de março de 2021. Altera o Decreto nº 40.445, de 05 de fevereiro de 2020, que institui o Programa de Benefício Educacional-Social - PBES, denominado "Cartão Creche" e dá outras providências. DODF: ano L, seção I, edição Nº 59, p. 10, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Pedagógicas e Operacionais Para as Instituições Educacionais Parceiras que Ofertam Educação Infantil. Brasília, 2019a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Programa de Ampliação de Vagas em Creches 2019-2022. Brasília, 2019b.

FRIEDMANN, A.. Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. M.. O Brincar e Suas Teorias. São Paulo: Cengage Learning, 1994.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e Educação contra a barbárie. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, 26 de junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Portaria Nº 451, de 21 de dezembro de 2016. Aprovar o Manual de Procedimentos de Acesso à Educação Infantil - Creche em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino e em Instituições Educacionais Parceiras. DODF: ano XLV, seção I, Nº 240, p. 63, 2016b.

_____. Portaria Nº 175, de 27 de maio de 2019. Institui as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para as Instituições Educacionais Parceiras que Ofertam Educação Infantil. DODF: ano XLVIII, seção I, Nº 99, p. 3, 2019.

_____. Resolução Nº 02/2020 - CEDF, de 24 de dezembro de 2020. Estabelece normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal. DODF: ano XLIX, edição Nº 242, seção I, p. 24, 2020b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil – Creche em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino e em Instituições Educacionais Parceiras. Brasília, 2016a.

Linguagem e cultura digital no processo de ensino e de aprendizagem

Núbia Ketyllen Zeferino

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.3](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.3)

RESUMO

Este estudo tem o propósito de discutir os conceitos de linguagem, de cultura, de multiletramentos e expandir o conhecimento acerca da linguagem digital. Diante disso, problematizar a questão concernente à qual linguagem apropriada para atender aos objetivos educacionais que visem um ensino crítico, uma aprendizagem autônoma e a formação de atores escolares conscientes, frente à tecnologia digital. À luz de teóricos como: Benjamin, Marx, Vieira Pinto, Freire e Santaella, espera-se que as reflexões teóricas levantadas atendam ao objetivo e à indagação deste estudo e, a partir das considerações finais, suscitem outros debates teóricos.

Palavras-chave: cultura digital. linguagem digital. multiletramento. ensino. aprendizagem.

INTRODUÇÃO

“Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem” (SANTAELLA, 1983, p. 2). Nesta afirmação, Santaella (1983) preceitua dois pontos, a partir dos quais nos referenciamos neste estudo. O primeiro deles diz respeito à pluralidade de linguagens existentes e o segundo se refere à constituição histórica, social e cultural dos seres de linguagem que somos.

No caso específico das instituições escolares, os “seres de linguagens” em seus processos de ensino e de aprendizagem estão defrontes da cultura digital ou já imiscuídos nela como acontecimento deste tempo. Assim, abertos à realidade concreta desta sociedade, professores e estudantes vislumbram nas múltiplas linguagens, inúmeras possibilidades de interação. Mediante à cultura digital e sua respectiva função dialógica, a escola vê-se implicada na reflexão acerca da linguagem escolar e digital convivendo juntas. O momento é favorável à reflexão e à revisão de práticas sem, contudo, descartá-las. É também convidativo à renovação e à apropriação de outras linguagens as já existentes.

Este estudo tem o propósito de discutir o conceito de linguagem, para então reconhecer as múltiplas linguagens peculiares a este período em que a cultura e as tecnologias digitais têm se expandido e, a partir disso, refletir, mais detidamente, sobre a relevância da linguagem digital no processo de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, parto da indagação: qual linguagem apropriada para atender aos objetivos educacionais que visem um ensino e uma aprendizagem que contribuam para a formação de atores escolares autônomos, críticos e conscientes? A este questionamento está atrelado o objetivo de expandir o conhecimento acerca da linguagem digital própria desta sociedade e de avançar na discussão concernente ao ensino e a aprendizagem que favoreçam a participação crítica dos atores educacionais frente às tecnologias digitais.

Com o intuito de atender ao objetivo posto e de responder a esta pergunta, a princípio, busco refletir sobre o conceito de linguagem e de cultura no curso da história. À luz de teóricos como Benjamin, Marx, Vieira Pinto, Freire e Santaella trago à baila a discussão acerca das múltiplas linguagens no contexto das eras culturais, bem como a contribuição da cultura digital à formação de atores escolares autônomos, críticos e conscientes. Em um outro tópico insurge a linguagem tecnológica no contexto da cultura digital escolar mediando as interações professor e

estudantes.

LINGUAGEM E CULTURA NO CURSO DA HISTÓRIA

O processo de criação da cultura sobrepõe o evolutivo. (VIEIRA PINTO, 1975).

Historicamente, as linguagens surgem de uma necessidade humana, tendo em vista as vivências culturais. Ao dominar a natureza, o homem produz técnicas e instrumentos a serviço de suas finalidades. Com isso, o mundo da cultura vai se desprendendo do mundo material e ascendendo ao mundo das ideias.

Disso decorre que a linguagem, os instrumentos de trabalho, as normas criadas pelos homens, identifica-os como seres culturais. É o humano-social em suas relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza quem produz a cultura. Para Vieira Pinto (1975), a construção da cultura pela ação do homem implicou também a reconstrução desse homem, uma vez que ele, ao ser criador de cultura, cria, simultaneamente, a si mesmo e insere, no legado do processo cultural, outra forma de ser e estar no mundo.

A cultura é a realização do homem pela ação produtiva. Ao criar a cultura o homem cria a linguagem, a qual constitui o veículo mediador de comunicação do sujeito e o objeto, do homem com os outros e, por fim, dele com a realidade social. O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento humano, no que tange ao trabalho, à cultura e à técnica. O ato de agir sobre o mundo possibilita ao homem desenvolver e ampliar a sua capacidade cognitiva e criativa (DIAS, s/d).

Pensamento, linguagem e cultura são concomitantes ao processo de formação do homem. Conforme Vieira Pinto (2005, v. 1, p. 188), a linguagem é responsável pela acelerada produção da cultura que passa a ser o aspecto qualitativo do homem que mais se desenvolve e o maior responsável pelo prolongamento de sua evolução.

Retomando, portanto, a temática do estudo voltada à “linguagem e cultura digital no processo de ensino e de aprendizagem”, a definição e a etimologia do termo cultura nos auxiliam na compreensão e na intrínseca relação deste conceito com o mundo digital e educacional. Etimologicamente, cultura vem do latim *cultura-ae* e *colere*, no sentido de atividades agrícolas e de cultivo de plantas. Mais tarde desenvolveu-se o sentido de cultivar a mente, os conhecimentos e a educação. A natureza humana cultivada tanto do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e dela própria, quanto da natureza externa e do trabalho do qual emana a tecnologia (COSTA E SILVA, 2013).

Marx distingue a natureza humana geral (o homem como um ser reconhecido e determinado) daquela natureza historicamente condicionada por cada época, portanto, por culturas. O ser humano, na defesa de Marx, varia no curso da história: se desenvolve, se transforma, é produto da história. Defende que a natureza humana não é puramente biológica nem uma abstração; é, sim, uma natureza que somente pode ser entendida historicamente, pelo fato de se desenvolver na história.

Ora, a transformação da natureza vem progredindo desde a descoberta do fogo para cozinhar os alimentos, espantar animais de grande porte e iluminar locais escuros, em suma,

satisfazer as necessidades humanas até a atualidade. Este é um processo tecnológico, cuja transformação impacta o próprio ser humano atuante. Importante salientar que este movimento comporta contradições mediante as quais o ser humano faz escolhas, desenvolve estratégias e cria possibilidades que ele considera as melhores alternativas possíveis para si. É a linguagem humana¹, constantemente criando e recriando a partir do que existe e também do que existiu.

A máxima dos autores Marx e Engels (*apud* DIAS, 2004) é: há linguagem onde há relação referindo-se ao intercâmbio entre os seres humanos. Nesse sentido, não há linguagem entre os animais, uma vez que, segundo eles, o animal não se relaciona no nível da consciência real e prática. A premissa marxista é que a distinção entre homens e animais está na produção dos seus meios de vida, portanto, na sua vida material. A linguagem seria o veículo mediador de comunicação do sujeito e do objeto, do homem com os outros e, por fim, dele com a realidade social. O ato de agir sobre o mundo possibilita ao homem desenvolver e ampliar a sua capacidade cognitiva e criativa. Em complemento, Vieira Pinto confere à linguagem, o título de técnica fundamental, “a técnica da técnica”, sem a qual nenhuma outra existiria (VIEIRA PINTO, 2005, v. 1, p. 183).

A partir desta concepção marxista, a acepção de Benjamin (2011) torna-se crucial no aprofundamento do termo linguagem. Em sua teoria, toda manifestação da vida espiritual humana bem como toda comunicação de conteúdos espirituais pode ser entendida como língua² ou linguagem. Para ele não existe nada que não se comunique através da expressão³, portanto, a comunicação independe da língua pátria (nacionalidade/guetos/regionalismos), ou seja, não é **através** dela que ocorre tal linguagem, mas **dentro** dela. Parte do princípio de que a expressão (entenda-se linguagem) de um conteúdo espiritual pleno de conhecimento é, em sua essência, espiritual (intelectual). A esse respeito, o referido autor esclarece que a essência espiritual não é a própria língua, mas algo preponderante a ela.

O ponto comum entre as duas essências seria a medida do que é comunicável. Assim, o comunicador que se expressa na língua não necessariamente precisa ser um falante de todas as línguas, pois a essência espiritual de sua expressão é universal. De modo restrito, a essência linguística do homem reside no fato de nomear as coisas.

Com o intuito de enfatizar a distinção da comunicação através da e na língua, Benjamin (2011) reitera que toda língua se comunica a si mesma e aborda a magia da linguagem e seu caráter infinito. Exímio em sua análise, o autor exprime a infinitude da comunicação do homem, pelo fato de ser incomensurável, ilimitada e sem medida.

Em complemento à abordagem de Benjamin (2011), Santaella (1983) ancora-se em Peirce⁴ para desenvolver suas concepções e aborda também o conceito de linguagem em Saussure, respectivamente. Este último afirma: a língua não está em nós, nós é que estamos na língua, querendo com isso esclarecer que a língua constitui um sistema socialmente construído com regras arbitrárias socialmente aceitas.

1 Sem redundância no uso do termo linguagem humana, pois, este se difere de outros tipos de linguagens, como trataremos neste artigo, no tópico dedicado às múltiplas linguagens.

2 Saussure (apud SANTAELLA, 1983) distingue língua de fala: aquela, um produto social, constituída pelo conjunto sistemático das convenções necessárias à comunicação, assimilação necessária para o exercício da faculdade da linguagem. A fala, por outro lado, é a parte individual da linguagem, diz respeito ao uso e desempenho efetivo e substancial das regras da língua num ato de fala e comunicação particulares.

3 Em Benjamin, uma existência sem nenhuma relação com a linguagem seria, então, uma ideia.

4 Peirce assentou as bases da teoria semiótica e do pragmatismo. O seu diagrama do signo proposto é referência básica para se entender o pensamento. Confere à ciência e ao adjetivo "científico" uma significação de grande abrangência em que toda a inteligência é capaz de aprender com a experiência.

Com um enfoque similar, a noção de Santaella (1983, p. 2) quanto à linguagem, gira em torno da cultura à qual ela recorre com a finalidade de defini-la. A autora considera que “todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação [...] e que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem”. Assim, Santaella (1983) conclui que qualquer fato cultural, qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, ou seja, práticas de produção de linguagem e de sentido.

Seguindo a mesma lógica da linguagem advinda da cultura, a linguagem digital surge da cultura digital engendrada pelo ser humano. Este processo fica evidente na descrição de Santaella (1983) quanto às eras culturais que serão levantadas no próximo tópico.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO CONTEXTO DAS ERAS CULTURAIS

Na defesa de Santaella (1983), o fato de estarmos nos relacionando socialmente no mundo pressupõe uma pluralidade emaranhada de linguagens, contrariando um tipo de condicionamento histórico que nos levou à crença de que as únicas formas de conhecimento, saber e interpretação do mundo são as linguagens verbal, oral ou escrita. Isto quer dizer que, além de nos comunicarmos por meio da língua pátria, recorreremos a outras linguagens: lemos e/ou produzimos formas, volumes, massas, forças, movimentos, dimensões e direções de linhas, traços, cores, imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes, objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato (SANTAELLA, 1983).

Há também, no entendimento dessa autora, o condicionamento social de que as linguagens, para além da língua materna, estão em segundo plano. No entanto, os registros históricos demonstram o contrário – a simultaneidade das linguagens –, de modo que a semiótica esteve presente desde os tempos dos desenhos rupestres nas grutas, por meio dos rituais das tribos primitivas, das danças, músicas, cerimoniais e dos jogos, até às produções de arquitetura e de objetos e a arte nas formas de desenhos, pinturas, esculturas, poesia, cenografia etc.

No período pós-revolução industrial (a partir do século XIX), pulularam as invenções de máquinas capazes de produzir, armazenar e difundir linguagens, como a fotografia, o cinema, os meios de impressão gráfica, o rádio, a TV, os telefones. Todas elas providas de um poder transformador, inclusive de alterar as condições de existência, motivo pelo qual elas foram criadas, afirma Vieira Pinto (2005). Tais inventos estão muito presentes em nosso cotidiano, estabelecendo um diálogo cada vez mais estreito por meio de mensagens e informações em tempo real, rapidamente difundidas por meio do computador e da internet (SANTAELLA, 1983).

A nossa mente sempre foi híbrida e hoje as mídias estão dando vazão a este tipo de linguagem. Dela decorrem três matrizes fundantes: sonora, visual e verbal, dentre as quais os livros priorizam, preponderantemente, a linguagem verbal. Já a linguagem das redes, esta não é exatamente a linguagem escrita dos livros, assim como a linguagem oral dos cinemas, não é a mesma oralidade falada.

Atualmente, tem-se a possibilidade de realizar diversas ações em um mesmo aparelho, inclusive simultaneamente, a chamada convergência de mídias. As possibilidades abarcam: assistir TV e vídeos, ouvir música, sintonizar rádios, gravar voz e vídeo, fotografar, visualizar a foto, exibir o vídeo, ler um livro digitalizado, localizar-se por GPS (Global Positioning System)

etc..

Santaella (1983) percebe o computador como uma metamídia que consegue abarcar linguagens diversas, não mais apenas a verbal e numérica como ocorria no início de seu uso. Se antes as linguagens estavam separadas, a exemplo: a escrita, a fotografia, o vídeo, a música, hoje temos a junção das linguagens dialogando no celular, por meio da linguagem digital. Para além do computador, celular e da internet, o mundo contemporâneo convive com outras mídias importantes como o rádio, a televisão e o cinema que também têm sido modificadas pelo uso da internet. Outras múltiplas linguagens, idem, tais como: da arquitetura, da dança, das artes plásticas, da literatura, do teatro, do jornal, dos gestos, dos ritos, dos jogos e das linguagens da natureza (SANTAELLA, 2014).

Acerca disso, Santaella (1983) traz à baila a visão de McLuhan⁵ sobre as eras culturais. No entanto, como ele faleceu antes do advento do computador, a subdivisão das eras culturais realizadas por ele girou em torno da era da oralidade, da era da escrita e da era dos meios eletroeletrônicos. Santaella (1983) apresenta também Pierre Lévy⁶ que mantém as duas primeiras – era da oralidade e era da escrita – e substitui a última pela era da internet.

Assim, em releitura dos autores McLuhan e Pierre Lévy, Santaella (1983) subdivide as eras culturais em seis. A primeira delas é a da oralidade que perdura, embora tenha se ampliado para a oralidade difundida no rádio, TV, cinema. A segunda era, para ela, é a da escrita, que, assim como a da oralidade, também continua difundida. A cultura escrita foi se somando à cultura oral. Ambas não são exclusivas. A terceira era está relacionada a Gutenberg: a do livro. Este foi se multiplicando e variando em tipos. Ela interroga, inclusive, sobre o que seria da ciência moderna sem o livro. No século XIX, a quarta era surge junto ao aparecimento das máquinas, o que Walter Benjamin (2011) denomina “reprodutibilidade”. Esta era de massa se inicia com a difusão dos livros e, posteriormente, a fotografia, cinema, os aparelhos eletromecânicos, eletroeletrônicos. O cinema faz as transposições abruptas por ser uma linguagem plástica, intrinsecamente relacionada à linguagem sonora por suas pausas e encadeamento. Na quinta era – a da cultura das mídias –, a interatividade vai gradativamente aumentando devido ao uso do controle remoto e do videocassete. Por fim, na era da internet, temos ciclos: inicialmente, o computador era uma caixa grande e fechada, mas já apresentou um avanço; posteriormente, o computador foi se abrindo e a conexão também; atualmente, a mobilidade do computador e a conexão à internet estão se ampliando gradativamente. Tem-se, na atualidade, uma maior possibilidade de acesso à rede.

Na visão de Santaella (2014), o acesso à internet tem dois grandes desafios pela frente. O primeiro deles, e em menor nível, seria o analfabetismo funcional e digital. Embora não se refira ao analfabeto digital, em meados do século XX, Vieira Pinto (2013) menciona que analfabeto, mais do que aquele que não sabe ler, é aquele que não precisa ler. Considerando o contexto social dos não alfabetizados da época em que Vieira Pinto lança essa afirmativa, é possível inferir que as demandas e “exigências” sociais daquela sociedade eram inferiores às da atualidade. A exigência quanto à qualificação profissional e formação acadêmica eram mínimas e restritas a uma casta privilegiada. Dentro deste contexto, percebemos que os analfabetos a que

5 Como estudioso do conhecimento e da tecnologia, McLuhan criou muitas ideias importantes que trouxeram para o mundo um novo olhar. Introduziu termos como: “o impacto sensorial”, “o meio é a mensagem” e “aldeia global” para se referir às estreitas relações econômicas, políticas e sociais de um mundo interligado por uma poderosa teia de dependências.

6 As pesquisas de Lévy se concentraram especialmente na área da cibernética e da inteligência artificial. Lévy trabalha com importantes conceitos de inteligência coletiva, ciberespaço e cibercultura.

se refere Vieira Pinto (2013), de fato, não assimilavam necessidade no ato de ler, pois não havia “cobrança” social. Em vista do desenvolvimento social e tecnológico digital, temos uma realidade diferente. Com a cultura digital difundida, dificuldade e resistência parecem ser os maiores empecilhos se comparados à necessidade.

Além da questão do analfabetismo funcional e digital, outro desafio elencado por Santaella (1983) diz respeito ao poder de aquisição do aparelho. A autora demonstra clareza quanto ao sistema social de desigualdade em que vivemos. Acredita estarmos fadados a apenas receber linguagens que não ajudamos a produzir, e a sermos bombardeados por mensagens que se destinam à “inculcação de valores que se prestam ao jogo de interesses dos proprietários dos meios de produção de linguagem e não aos usuários” (SANTAELLA, 1983, p. 2). A esta ideologia retratada nos mesmos termos da autora, Vieira Pinto (2005) nomeia como alienação aquela que denota uma perda de controle das finalidades no uso das tecnologias digitais, em vista de não se reconhecer a máquina como emanação do homem. Considerada pelo autor como uma “inversão existencial”, os trabalhadores passam de inventores a peças. São induzidos a assumir uma posição subserviente à máquina e de adaptação a ela. A questão apontada por Vieira Pinto (2005) extrapola o aspecto técnico e mecanicista da tecnologia. Sua abordagem centra-se na essência das relações sociais.

Como já dito, a partir da linguagem própria da comunicação humana, foram se desenvolvendo outras linguagens mais específicas, de acordo com as necessidades do ser humano. Definida por Santaella (1983) como a ciência dos signos, a Semiótica é, portanto, a ciência geral que engloba todas as linguagens.

Igualmente, a “pedagogia dos multiletramentos” destaca a multiplicidade de linguagens, canais de comunicação, mídia e a crescente diversidade linguística e cultural a partir da qual interagimos na contemporaneidade (ROJO; MOURA, 2012). A linguagem do multiletramento reforça a necessidade de a escola rever, reconhecer e assumir os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea promovidos pelas tecnologias digitais e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural (ROJO; MOURA, 2012). Em acordo com a “pedagogia do multiletramento”, a incorporação dessa linguagem tende a facilitar o diálogo com os estudantes ao contemplar as multiplicidades cultural e semiótica que vigoram na sociedade atual.

Rojo (s/d) traz um alerta quando compara as tecnologias de ponta às suas predecessoras. Indica que, no âmbito da escola e do ensino, tanto o quadro de giz, a lousa (típicos da cultura da escrita) quanto a lousa digital, de toque na tela, ou o notebook conectado ao data show e projetado na tela (típicos da cultura digital), podem estar a serviço de uma prática letrada de ensino de um para muitos. Com isso parece afirmar que não é o tipo de tecnologia usado que determina a aprendizagem, mas sim o seu uso. Há um modelo de educação que

[...] “transmite” conhecimento a um receptor almejado como passivo e com o conteúdo sob controle do professor. Neste caso, estamos no campo de um currículo estabelecido, de um ensino nos moldes tradicionais, ainda que esses se utilizem de tecnologias digitais de ponta. (ROJO, s/d, p. 4, grifos da autora).

Depreendo desta argumentação que a linguagem do multiletramento extrapola o uso de recursos, meios e técnicas e busca a atuação e a postura crítica que possibilite ao estudante se

posicionar e agir nesse universo digital. Diante disso, não se trata de uma mera inclusão de aparatos tecnológicos de ponta, mas sim de uma ressignificação de práticas pedagógicas e acesso às múltiplas linguagens próprias da cultura digital, em que as tecnologias estão cada vez mais difundidas e acessadas.

As multilinguagens ampliam as possibilidades educacionais ao recorrerem à máquina e à tecnologia digital, como decorrência cultural necessária pelo contexto no qual estamos inseridos. O currículo que prima pela tecnologia digital como recurso, meio e até mesmo fim do trabalho pedagógico, parte do conhecimento humano. Com isso, Papert (1994) pretende afirmar que as máquinas estão a serviço da escola, para além de instrumentos tecnológicos. Mais que isso, a máquina existe para ser explorada a fim de que os estudantes desenvolvam programas, como é o caso da Turtle⁷ que ele criou. Ambos os posicionamentos são pertinentes, uma vez que a máquina pode ser usada como recurso pedagógico e também como possibilidade de programação, mediante os objetivos curriculares planejados: o conhecimento humano materializado nos conhecimentos tecnológicos.

O diálogo entre diferentes linguagens amplia oportunidades de aprendizagem, enriquece os contextos educacionais e tende a favorecer a consciência crítica. No entanto, o estímulo à consciência crítica está atrelado à linguagem curricular desenvolvida.

Buscando um aprofundamento no uso do termo “linguagem digital”, retomamos a noção de Walter Benjamin (2011) quanto ao conceito de linguagem, na essência. Assim como ocorre nas manifestações da poesia, do teatro, da dança e da música, ele explicita que toda comunicação de qualquer conteúdo é linguagem. As linguagens técnica e digital, a exemplo, estariam orientadas para a comunicação de um tipo de conteúdo intelectual (espiritual) (BENJAMIN, 2011).

Esse “novo” mundo digitalizado que desponta e a mudança cultural pela qual a escola e os atores escolares passam demandam problematizações e diálogo. No próximo tópico abordaremos esta questão. A linguagem escolar dialogando com a sociedade digital e ambas se influenciando, abertas às modificações sociais e manifestações culturais, em constante transformação.

LINGUAGEM TECNOLÓGICA E CULTURA DIGITAL NA ESCOLA MEDIANDO AS INTERAÇÕES PROFESSOR E ESTUDANTES

“Uma sociedade sem técnica é concebível apenas no nível animal”, afirma Vieira Pinto (2005, v. 1, p. 371). Essa concepção existencial da técnica afirma que todos os atos humanos são técnicos, portanto a técnica coexiste ao desenvolvimento humano. Partindo dessa premissa, é pertinente afirmar que a linguagem tecnológica é inerente ao ser humano em seu curso evolutivo. Na medida em que se cria e se desenvolve a tecnologia, há um movimento social. Desse movimento dialético decorre um estilo tecnológico de vida. Atualmente, estamos inseridos em uma cultura digital que requer revisão de práticas curriculares e adesão às múltiplas linguagens

7 A linguagem LOGO foi desenvolvida na década de 60 no MIT - Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos por Seymour Papert. Em meados da década de 1970 começou a ser testada fora dos laboratórios, e hoje é difundida em todo o mundo, e apontada por especialistas em educação como o melhor e mais importante software educacional. O Logo foi concebido como uma ferramenta para a aprendizagem. Os ambientes de Logo mais populares envolveram a Turtle (tartaruga), originalmente uma criatura robótica que se sentou no chão e poderia ser direcionada para se movimentar por meio de comandos no computador. Logo o Turtle migrou para a tela de gráficos do computador para comandar um cursor onde é usado para desenhar formas, desenhos e imagens. O grau de sofisticação desses desenhos ou programas depende do nível do usuário que pode ser tanto uma criança de 8 anos como um adulto, e podem ensinar ao cursor como desenhar um simples quadrado (PAPERT, 1994).

próprias desta sociedade digital.

A cultura digital propõe uma visão a partir da perspectiva do digital e do tecnológico no modo de fazer e criar da sociedade. Cultura digital não é o mesmo que tecnologia, mas relaciona-se a ela como um sistema de valores, de símbolos, de práticas e de atitudes. Ademais, é a cultura das redes, do compartilhamento, da criação coletiva, da convergência. São processos vivos de articulação, processos políticos, sociais, que impactam o modo de vida contemporâneo. A cultura digital é composta por estas linguagens acessadas e manipuladas por meio das tecnologias digitais e, ao que me parece, têm impactado as relações sociais no nível da escola.

Tendo em vista o longo período de predomínio da linguagem estritamente escrita nas escolas, torna-se relevante retomar as demais linguagens, especialmente nesta sociedade em que a cultura digital está cada vez mais entranhada. Assim, a linguagem digital incita uma mudança de paradigma educacional, antes vinculado a um tipo de currículo programático, diretivo e unilateral, para outro modelo mais flexível, aberto às multilinguagens.

O currículo prescritivo transposto para o currículo real, que diz respeito àquele praticado nas escolas, se traduz na interação entre os atores escolares por meio da linguagem historicamente construída. Assim, a linguagem digital não descarta as outras linguagens, pelo contrário, a elas se associa com implicações práticas discursivas nas vozes dos atores escolares. São possibilidades de linguagem crítica por meio do diálogo e de outros modos de comunicação. Esta noção está intrinsecamente relacionada ao reconhecimento da linguagem tecnológica como inerente ao ser humano e a linguagem digital como sua ramificação (VIEIRA PINTO, 2005).

Reportando-nos à indagação levantada neste estudo sobre qual linguagem apropriada para atender aos objetivos educacionais que visem um ensino e uma aprendizagem que contribuam para a formação de atores escolares autônomos, críticos e conscientes, levanto a reflexão acerca da linguagem humanizada, sendo ela digital ou não. Linguagens que propiciem as condições necessárias para a leitura de mundo, no sentido freireano e ofereçam pistas para a intervenção, para a luta e a transformação nas relações de poder. A linguagem digital emerge como uma dessas possibilidades de leitura de mundo e, por assim dizer, é uma das linguagens do multiletramento.

Analisar as interações entre professor e estudantes imiscuídos nesta cultura digital requer, portanto, uma menção ao papel do professor, uma vez que o uso das tecnologias digitais em um currículo escolar que promova, de fato, a educação emancipatória está intrinsecamente relacionado ao papel e à autoridade do professor (MOREIRA, 1995). As seleções curriculares, o currículo real, os tipos de linguagens escolhidas pressupõem a abordagem docente.

A difusão da cultura digital, ideologicamente, problematiza o papel do professor no que tange à sua função, importância e necessidade. A este respeito, Freire (2014) aponta que o papel do professor transcende o ensino da palavra. Muito mais que isso, é ensinar a ler o mundo, no sentido mais amplo da palavra: mundo de contradições; mundo de igualdade/desigualdade; conhecimento e desconhecimento; oportunidades e meritocracia; ostentação e miséria; favorecimento e desfavorecimento; políticas de inclusão e exclusão social; emprego, desemprego e subemprego; alienação e emancipação.

No que tange ao papel do professor, o “fetichismo da tecnologia” é contraditório: ao mesmo tempo em que incita a busca desenfreada por uma formação tecnodigital que capacite o

professor a se manter no mercado de trabalho ou se adequar a ele, relega este professor a uma posição inapta, de inadequação. Alguns se reconhecem incapazes de lidar com as tecnologias digitais, desconsiderando a linguagem tecnológica imanente ao ser humano.

Compreender o papel docente no tempo histórico é o mesmo que compreender o processo de desenvolvimento socioeducacional. Nesse sentido, há que se preparar para acompanhar a “marcha das transformações” e o “salto histórico no caminho do progresso” que exigem mobilidade do educador frente ao movimento da realidade (VIEIRA PINTO, 2013, p. 87). Nesse caso, não se trata de fetiche, mas de desenvolvimento, transformação, progresso e evolução no curso da história.

A reciprocidade da relação educacional favorecida pelo diálogo propicia trocas e encontro de consciências. Este processo inverte uma lógica muito difundida: ao invés de se preparar a sociedade, a lógica passa a ser preparar a sociedade para si. Conforme Vieira Pinto (2013, p. 87), “não é o homem que se eleva que eleva consigo o mundo, e sim o mundo que se eleva que eleva consigo o homem.” Em consonância com essa afirmativa, Freitas (2005, p. 21) tem o entendimento de que “o homem só trabalha para si quando o faz para a sociedade inteira”.

Assim, a posição do professor, tal como se apresenta nos dias de hoje, denota responsabilidade de se formar continuamente, como tem sido ao longo da história. O professor passa por transformações sociais e culturais continuamente e vai se adaptando a elas, assim como se adapta também o currículo. Esse momento de progresso histórico próprio da cultura digital demanda linguagens apropriadas.

A preparação docente, argumenta Vieira Pinto (2013, p. 51), “é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir a seus discípulos”. Assim, Vieira Pinto (2013) o incumbe da responsabilidade de consciência mais avançada do meio, empossado de uma noção crítica, sem a qual ficam obscuras as finalidades de sua ação. Sua defesa em favor da permanência do professor se embasa no desenvolvimento da consciência crítica.

É nesse cenário que o professor atua. Sua função é social, sob influências sociais do seu meio e seu mérito está exatamente na atuação consciente mediante esses acontecimentos.

Sobre o papel do professor, Vieira Pinto (2013) esclarece que:

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se depara com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende. [...] é indispensável o caráter de encontro de consciências no ato da aprendizagem, porque a educação é uma transmissão de uma consciência a outra, de alguma coisa que um já possui e o outro ainda não. (VIEIRA PINTO, 2013, p. 23, grifo nosso).

A menção que o autor faz à teoria dialética do conhecimento reforça a importância do papel do professor naquilo que a máquina falha, pois refere-se à troca consciente de conhecimentos. Não se trata de entrega de resultado mediante a nota alcançada ao final de um percurso, mas do processo de construção da personalidade, da consciência. Percebe como ameaça a pedagogia alienada que trata os estudantes como “embrulhos” recebidos e devolvidos a cada ano, sem a devida preocupação com a transformação que a educação imprime na consciência do estudante. A sua afirmativa que traz o ponto de vista do professor que ensina, mas também aprende ao ensinar é pertinente pela importância que confere ao encontro do educador e do

educando. A promoção do encontro é relevante para ele pela possibilidade de troca de conhecimentos de um e de outro; sem a promoção do encontro, a troca ficaria comprometida (VIEIRA PINTO, 2013).

À luz de Vivanco (2015), em referência à cultura digital, é possível distinguir três importantes dimensões que orientam a incorporação das tecnologias digitais no currículo escolar:

- i) as intencionalidades pedagógicas;
- ii) as intencionalidades de inclusão social e
- iii) as intencionalidades culturais.

No entanto, na concepção dessa autora, o uso das tecnologias demanda a articulação das três dimensões que, embora distintas, devem ser trabalhadas concomitantemente.

i) A cultura digital requer intencionalidade pedagógica, no sentido de a escola e os docentes estabelecerem um diálogo afim ao dialeto étario dos seus estudantes. Esta lógica prima pelo encontro entre a escola e o estudante nela inserido, de modo a penetrar o universo do estudante, levando-o a uma aprendizagem satisfatória, humanista e emancipatória, sem desconsiderar a cultura digital circundante, da qual ambos fazem parte.

ii) A intencionalidade de inclusão social deve se orientar para o que de fato importa: “O que efetivamente revoluciona a existência do homem é o homem.” (VIEIRA PINTO, 2005, v. 1, p. 84). Não são as máquinas ou a internet sozinha (acesso) que incluem, mas também, especialmente e conjuntamente ao ato de educar para a emancipação, a autonomia, a humanização e a criticidade (FREIRE, 2001; 2014).

iii) Apropriar-se da intencionalidade cultural requer um esclarecimento sobre a diferença entre técnica e cultura. Vieira Pinto (2005) reflete sobre isso: se a técnica designa o modo como o homem se utiliza dos materiais, a cultura, por sua vez, é consequência da história evolutiva do trabalho realizado pelo homem. O desenvolvimento humano implica produção de cultura: linguagem, instrumentos de trabalho, normas criadas pelos homens etc. Consequentemente, tais atividades produtivas e culturais acabam sobrepondo o processo evolutivo do homem e o caracterizando, cada vez mais, como ser cultural. Ao analisar o pensamento de Vieira Pinto, Dias (2004) expõe seu entendimento:

O homem é tanto um ser produto da cultura quanto um produtor de sua existência e dos seus meios de sobrevivência para si e para a geração futura. Pela ação produtiva, o homem se origina enquanto ser homem, ou seja, o trabalho é a atividade mediadora entre o mundo e a sua existência no âmbito do mundo cultural. (DIAS, 2004, p. 5).

Estabelecer uma linguagem digital em uma cultura, igualmente, digital sem perder de vista a formação humana é o enfoque do nosso próximo tópico.

A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUAGEM DIGITAL À FORMAÇÃO DE ATORES ESCOLARES AUTÔNOMOS, CRÍTICOS E CONSCIENTES

Neste tópico retomo a questão inicial posta, indagando acerca da linguagem apropriada para atender aos objetivos educacionais que visem um ensino e uma aprendizagem que contribuam para a formação de atores escolares autônomos, críticos e conscientes.

Refletindo sobre essa indagação, à luz de Benjamin (2011) compreendo que a linguagem eficaz é aquela que extrapola a língua pátria e alcança a essência espiritual da linguagem, que é universal. No entanto, como as linguagens são múltiplas, por meio da definição do autor é possível inferir que a linguagem efetiva é aquela coerente à vivência cultural com significado e correspondente aos interesses pedagógicos. Com isso, a significação da linguagem digital no processo educacional não está na adaptação do currículo à linguagem tecnodigital apenas, mais que isso, significa uma mudança de concepção curricular e cultural. Há uma diversidade de linguagens que necessita ser considerada nessa cultura digital igualmente diversa.

Partindo desta visão, a linguagem pode repercutir uma relação de dependência, imposição e dominação ou engendrar uma interação emancipatória, inclusive, mediatizada pela linguagem tecnológica digital. Uma linguagem digital que extrapole a lógica do mercado de trabalho e favoreça a formação humana.

Em tom de crítica, Benjamin (2011) atribui à concepção burguesa da linguagem a visão de que o homem comunica a sua essência espiritual “através” dos nomes, segundo o qual seria a linguagem das coisas, e não a linguagem humana, em seu sentido pleno. Concepção burguesa da linguagem, na noção do autor, se equipara a interações mecânicas sustentadas pela ideologia capitalista cujo consumismo e propagação de uma cultura de massa buscam uma formação uniformizada e vazia (PERIUS, 2011). Ideologia questionável, uma vez que, as dimensões crítica e humanista impugnam a padronização e o empobrecimento das reflexões disseminadas (FREIRE, 2001; VIEIRA PINTO, 2005).

Reiterando a análise da linguagem dentro da lógica capitalista, Vieira Pinto (2005, v. 1, p. 182) se reporta à “transformação existencial” para explicar a mudança de condição historicizada atravessada por ela (linguagem). A princípio, a linguagem, por meio da palavra falada, exprimia apenas o sentido de comunicação. Contudo, seu valor existencial se altera em decorrência da lógica da produção capitalista e a função da palavra passa a impor um dever a cumprir por uns a mando de outros. Estando a escola e o currículo estruturados a partir deste tipo de sociedade organizada segundo a divisão do trabalho, na percepção de Ferretti (2002) há uma tendência em se transformar a educação em mercadoria. O discurso escolar sugere o desenvolvimento de “competências” necessárias à formação de futuros trabalhadores e cidadãos. Nesse sentido, os seus interesses subjacentes estão mais voltados à produção do que à autonomia dos estudantes (FERRETTI, 2002).

O poder exercido por meio da linguagem e do currículo podem favorecer a educação dialógica entre professores e estudantes, caso estejam empenhados na aquisição da consciência crítica, na “educação tecnológica emancipatória”, e na técnica do ser humanizado, que, para Vieira Pinto, é a maior das tecnologias e propulsora das demais (VIEIRA PINTO, 2005; ZEFERINO, 2019).

Benjamin (2011) se posiciona a favor de uma linguagem que denote explícita comunicação, manifestação, expressão, ainda que a linguagem seja a do silêncio, mas de forma intencional e objetiva. Marx e Engels (*apud* DIAS, 2004) também se mantêm nessa linha de raciocínio do intercâmbio, da comunicação, da relação, acrescentando a isto a capacidade cognitiva e criativa distinta dos demais animais.

Na perspectiva de Vieira Pinto (2013) e de Freire (2001), a educação é dialógica, por-

tanto a linguagem digital, oral e escrita, têm um papel crucial na comunicação entre docentes e discentes, mediada pelas tecnologias digitais. Ora, se o diálogo é humano, a linguagem digital e/ou tecnológica seria a linguagem entre os humanos, ao mesmo tempo criadores da máquina e mediados por ela, mas não entre os atores e a máquina. Assim, a linguagem seria o pensamento materializado.

A linguagem pode ser decisiva no favorecimento da formação crítica do estudante. Para tanto, o professor tem um papel central neste processo. Ele tem o poder de contribuir para a transformação do mundo na perspectiva freireana. A importância do professor é dimensionada pelo pensamento de Giroux (1997) que o define como um “intelectual transformador” munido da possibilidade de conscientização crítica por meio do diálogo que pratica. A educação e o professor contribuem no “alargamento e aprofundamento da consciência crítica do homem frente a sua realidade” (VIEIRA PINTO, 2013, p. 91). O papel do professor nesse processo é pertinente e desafiador, ao mesmo tempo. Visto que se por um lado o professor tem o papel de estimular e proporcionar situações diversas que capacitem o estudante a realizar inferências e leituras de mundo profundas e conscientes, por outro lado, o desafio está em como fazer.

Nesta lógica, as tecnologias digitais, além de manifestarem a cultura da sociedade vigente, transmitem também a sua ideologia. Tem-se o encontro da cultura escolar com a cultura digital. A cultura escolar toma para si o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos e os didatiza para fins de reprodução no contexto das escolas (FORQUIN, 1993). São esses conteúdos e símbolos universais e específicos de cada escola que caracterizam os estabelecimentos escolares. Dessa forma, a cultura de cada escola lhe confere identidade singular, na qual estão presentes elementos universais – cultura escolar – e singulares – cultura da escola (CARDOSO, 2001).

Assim, histórica e socialmente, “as escolas constroem uma marca própria que as distingue das demais”, uma “segunda natureza” no campo da representação social dos que passam por ela, mas também no significado dessa instituição para a sociedade (MAFRA, 2003, p. 116). Com isso, percebemos que a cultura escolar de uma determinada escola exprime os sentimentos e as experiências gerados pelo conjunto de relações e práticas construídas entre os atores escolares que convivem no ambiente escolar, caracterizando-se como exemplo dos possíveis efeitos do contexto social da escola nos processos de socialização (MAFRA, 2003).

A proposta curricular diante da fusão da cultura digital com a cultura escolar passa a ser ressignificada no currículo escolar de cada escola, engendrando uma cultura digital escolar. A cultura imprime uma marca própria às escolas de um modo geral e peculiar, concomitantemente.

Entretanto, a linguagem essencialmente humana se sobrepõe à linguagem técnica e digital. A comunicação estabelecida entre os atores escolares é uma possibilidade de abertura ao diálogo, de posicionamento crítico e emancipatório por meio do qual Leite (2010, p. 18) denomina “dignidade da linguagem humana”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem digital e a dimensão cultural são amplamente difundidas em nossa sociedade por meio dos mais diversos aspectos da existência humana. Ambas tendem a influenciar a vida humana e a serem influenciadas por ela.

Quanto às relações pedagógicas no âmbito da escola há um intercâmbio entre a cultura

digital e a cultura escolar. A fusão da linguagem tecnológica e da cultura digital no processo de ensino e de aprendizagem engendra a cultura digital escolar. Esse processo não é contraditório, uma vez que as culturas escolar e digital se complementam e abrem a possibilidade de o professor ensinar aos estudantes a ler o mundo criticamente promovendo uma educação tecnológica emancipatória.

Quando os estudantes recorrem à linguagem digital nas aulas, eles parecem buscar um tipo de currículo mais próximo a eles, assim o diálogo estabelecido tende a quebrar barreiras geracionais. No entanto, este diálogo, na definição freireana, tem um caráter mais profundo para além do superficial e se aproxima cada vez mais da linguagem humana. A linguagem digital, assim como a linguagem verbal, é a linguagem do diálogo libertador, da comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos atores escolares de se fazerem e se refazerem no processo pedagógico. Independentemente da linguagem utilizada no processo de ensino e de aprendizagem, a educação dialógica implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos.

O ato de educar, implica uma modificação conforme a cultura e a sociedade. A linguagem também se modifica para atender às demandas do educador e ao mesmo tempo do aluno. Essa lógica, ao mesmo tempo que exige do professor muita flexibilidade diante das circunstâncias, também abre a possibilidade de uma linguagem livre de barreiras geográficas que tende a aproximar mundos ao romper, inclusive, fronteiras culturais. Para tanto, as tecnologias digitais requerem mudança de postura, de linguagem, inclusão e exclusão de recursos pedagógicos a fim de favorecer o processo de ensino e de aprendizagem crítico e consciente.

A ação de ensinar é aliada ao processo de transformação humana. No entanto, no caso específico das instituições escolares, a ação de transformação ocorre entre dois “educadores” que se modificam pelo diálogo: professores e estudantes em suas linguagens múltiplas. Uma linguagem essencialmente humana, da qual advém a linguagem técnica e a digital. O diálogo estabelecido entre os atores escolares é uma possibilidade de abertura ao posicionamento autônomo, crítico e consciente. Com isso pretendo enfatizar a verdadeira promotora do desenvolvimento humano que é a mente humana e não os objetos que ela cria (a máquina está a serviço do ser humano).

Mas, não pretendo com isso negar a capacidade que a máquina tem de ampliar formas de convivência humana, peculiares a esta cultura digital. Desse modo, as relações sociais tendem a se estreitar, provocando uma transformação no que tange à redução da distância entre os povos; à ampliação das possibilidades de comunicação; às inúmeras opções de meios e recursos midiáticos. A circulação de saberes e informações tem sido potencializada pelas tecnologias digitais. O desafio então, em meio a essa sensação de saturação de saberes e informações, é capacitar os atores sociais a realizarem conexões necessárias e pertinentes para entender, dar sentido e significado ao que se lê, bem como para criticar, discutir, compreender, interiorizar e integrar os conhecimentos à vida cotidiana.

A evolução tecnológica está intrinsecamente relacionada à dimensão cultural, social e educacional. Desta fusão desponta-se um cenário resultante da disseminação da cultura digital por meio de linguagens e situações interacionais típicas do universo da interatividade e conectividade no qual a escola e seus atores estão inseridos. Tais atores são promotores de uma cultura digital escolar em que a linguagem tecnológica está imbricada no processo de ensino e de apren-

dizagem. Se, no âmbito educacional, são trabalhadas as mediações necessárias supracitadas, a incorporação das tecnologias digitais no currículo escolar torna-se relevante ao se interligar com as intenções socioeducativas. Há que se considerar a dimensão cultural de tais tecnologias e a partir delas perceber e projetar de forma intencional a dimensão pedagógica e educacional. A inserção social tem engendrado outras formas de estar no mundo; tem provocado uma modificação substancial dos atores sociais no seu modo de se relacionar, aprender e acessar saberes e informações.

Para os que acreditam que a tecnologia digital reduz o estudante ao lugar de engrenagem da máquina é preciso trazer uma reflexão sobre uma questão antecedente. A exploração humana não é exclusividade da tecnologia e já existia na forma de exploração da força de trabalho. A compreensão dessa lógica nos permite inferir que não é a indústria ou a máquina que se impõe sobre o homem, mas sim o próprio homem. A perspectiva humanista da educação desmistifica essa visão maquiavélica e aposta no movimento dialético, de contradição, que consiste em tomar as tecnologias digitais como aliadas ao processo educativo. Resistir a elas é o mesmo que resistir à história do homem e da tecnologia.

Em si, a tecnologia é libertadora porque é humana. São os princípios que definem o uso tecnológico de dominação ou emancipação. Sob a perspectiva humanista, a educação tem a função de tirar da miséria intelectual e material aqueles oprimidos por ações desumanas, considerando, inclusive, a dominação desumana pela tecnologia. Dentro da lógica hegemônica que é a lógica capitalista, tal dominação pode ocorrer em situações discrepantes em que se eleva a tecnologia digital à salvadora da humanidade ou a reduz ao um sentido diabólico. A tecnologia digital acoplada ao currículo escolar é um bem que somente deixa de sê-lo quando assume estes extremos de salvadora ou vilã da humanidade.

Importante salientar que as relações de poder são essencialmente humanas, portanto, não são exclusividade do sistema capitalista, ou seja, em qualquer sistema, o poder pode ser exercido sobre o outro por meio da detenção de um conhecimento tomado como distinto. Em se tratando das relações de poder transvestidas em relações capitalistas, o desafio está na apropriação da consciência crítica, a partir da qual se almejam mudanças nas relações pedagógicas de formação do ser humano.

A função da escola, do currículo e do professor é conduzir o estudante ao alcance da consciência crítica que o capacite a recorrer às tecnologias digitais em favor de sua emancipação pessoal e social. O uso que se faz dela no currículo deve ser estimulado, ensinado e aprendido no espaço escolar e a figura do professor tem a função precípua de estimular e favorecer o alcance da consciência crítica.

Entendendo que a tecnologia é um instrumento que pode estar a serviço tanto da humanização quanto da desumanização, faz-se mister o empenho pela educação tecnológica emancipatória.

REFERÊNCIA

- BENJAMIN, W. Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921). GAGNEBIN, Jeanne-Marie (org.). Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Editora 34, 1916-2011.
- CARDOSO, T. M. Cultura da escola e profissão docente: inter-relações. 2001. 350 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- COSTA E SILVA, G. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. online, Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013.
- DIAS, S. S. Fundamentos da teoria educacional em Vieira Pinto. Revista Histedbr On-line. n. 15. set. 2004. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art16_15.pdf> Acesso em: 25 jul. 2016.
- FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 17 maio 2015.
- FORQUIN, J.C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? Revista BITS, São Paulo, v. 1, p. 6. n. 7, 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- FREITAS, M. C. Introdução. In: VIEIRA PINTO, Álvaro. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1973-2005. 2 v.
- GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: < <http://docslide.com.br/documents/giroux-henry-a-os-professores-como-intelectuais-rumo-a-pedagogia-critica.html>> Acesso em: 22 fev. 2017.
- LEITE, M. V. A Estrutura da Linguagem em Walter Benjamin. Revista Ética e Filosofia Política. v. 1, n. 12, p. 11-23, Juiz de Fora: UFJF, abri. 2010.
- MAFRA, L. A. A Sociologia dos estabelecimentos escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de, VILELA, R. A. T. (Orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 312p. p. 109-136.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PERIUS, O. A filosofia da linguagem em Walter Benjamin. Semana Acadêmica do PPG em Filosofia. 7. ed. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 96-105.
- ROJO, R. Uso de tecnologias digitais em sala de aula. In: Leitura digital em sala de aula. Programa de disseminação de experiências pedagógicas de sucesso. Guten. s/d. Disponível em <https://gallery>.

mailchimp.com/c34e670c72aa0ade921b7c20d/files/be24fb62-35ee-4603-8362-091d6d3dc92f/Praticas_em_Leitura_Digital_em_Sala_de_Aula.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. Hipermídia. YouTube, 26 de setembro de 2014. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8_laAMh74lY>. Acesso em: 29 out. 2016.

SANTAELLA, L. Linguagem, Pensamento, Mídias, Hibridismo e Educação. YouTube, 07 de novembro de 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=laNh7Kf1Ac>> Acesso em: 29 out. 2016.

SANTAELLA, L. O que é semiótica. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. v.1. (Coleção Primeiros Passos). Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B0wb01fQa_9cYjc5YWI0YmEtZjExNi00YmFjLTg3ZGIhNTY2YzE3YjZlZWQz/w?layout=list&ddrp=1&cindex=6&pid=0B0wb01fQa_9cMzA5NWM4M2UtM2Y4OS00MzRkLTk1MzktMzAzZjY1ZGVjYzM5&sort=name#> Acesso em: 13 jun. 2017.

VIEIRA PINTO, A. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1973-2005. 2 v.

VIEIRA PINTO, A. Sete lições sobre educação de adultos. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1982-2013.

VIEIRA PINTO, A. Teoria da cultura. Apostila. Universidade Católica de Minas Gerais. Departamento de Serviço Social. 1975. 17f.

VIVANCO, G. Educación y tecnologías de la información y la comunicación. ¿es posible valorar la diversidad en el marco de la tendencia homogeneizadora? Revista Brasileira de Educação [online]. vol.20, n.61, pp.297-315, abr./jun., 2015,. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206102>> Acesso em: 18 jun. 2016.

ZEFERINO, N. K. O futuro da escola e a escola do futuro: uma perspectiva crítica sobre as tecnologias digitais no currículo escolar. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

A utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de educação física escolar em períodos pandêmicos

Renan Cesar das Virgens da Cruz

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.4](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.4)

RESUMO

Esta pesquisa, levanta o seguinte problema: Como os professores de educação física escolar percebem a utilização das TIC's em suas aulas? Tendo como objetivo refletir sobre o papel das TIC's e especificamente a utilização da informática enquanto objeto pedagógico de ensino-aprendizagem escolar. Para isso foi adotado o método quali-quantitativo onde se fez da utilização de um formulário online (Google forms), contendo 06 questões fechadas e 02 abertas para 02 professores de Educação Física das duas escolas pertencentes a rede estadual do município de Pojuca Bahia. Para a análise, reflexão e discussão de tais resultados, utilizou-se da interpretação subjetiva dos dados (Minayo, 2013). Dos professores entrevistados, apenas 01 professor não se sentiu seguro em meio a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC's), dessa forma, podemos considerar que as TIC's tornam-se importantes ferramentas didático pedagógicas para as aulas, sejam elas presenciais ou não presenciais, já que a partir de agora a utilização das ferramentas tecnológicas fazem parte do universo escolar.

Palavras-chave: tics. pandemia. educação física escolar.

INTRODUÇÃO

Após uma revolução industrial tardia no Brasil, sendo esta datada aproximadamente no final do século XX e início do século XXI (podemos assim dizer que) os avanços tecnológicos que aqui se inicializaram, pouco a pouco movimentaram o país em diversos segmentos, assim como: econômico, científico, tecnológico e educativo. A sociedade brasileira em sua maior parte, era alimentada por uma das principais fontes de transmissão e disseminação de conhecimentos, advindas principalmente de jornais impressos, logo depois, os sistemas de telecomunicações assumiram um papel de informar a população brasileira através do rádio e TV. E com o avanço da industrialização, os computadores (desktop e móveis) com acesso à Internet marcam o cotidiano contemporâneo.

Assim as Tics ou Tecnologias da Informação e da Comunicação, são produtos frutos da criação humana, que tem como objetivo possibilitar o acesso ao conhecimento e/ou propiciar informações por meio de hardware e softwares que facilitam a vida destes mesmos. E embora recentemente ela seja vista como algo novo ou inovador, o computador como exemplo, faz em média 76 anos a contar pela primeira máquina que ficou conhecido como ENIAC, onde a Empresa Brasil de Comunicação (EBC) diz que, por meio desta descoberta foi construído aqui no Brasil no ano de 1972 o primeiro computador desenvolvido pela escola Politécnica da USP e que após meio século, uma grande parcela da sociedade brasileira ainda não conseguiria tirar proveito de recursos tecnológicos.

Em pesquisas recentes, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística vem mostrando que uma grande parte da população brasileira se enquadram na classificação média-baixa dos parâmetros consideráveis na escala social do país onde os estados como norte e nordeste apresentam indicadores de pobreza acima da média nacional, o que representa os 40 milhões de pessoas que ainda não têm acesso à internet no país (IBGE, 2019).

No final de 2019 foi descoberto um novo vírus infeccioso denominado Scar SARS-CoV 2 (COVID 19) que foi anunciado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 30 de janeiro de

2020 como uma emergência de importância internacional (OPAS/OMS, 2021). Então o Ministério da Saúde do Brasil editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 declarando emergência em saúde pública de importância nacional (BRASIL, 2020). Logo após os anúncios, em 11 de março de 2020, a OMS caracteriza a COVID-19 como uma pandemia, tomando medidas sanitárias e subsequentemente as medidas restritivas que ocasionaram em restrição e isolamento social como método adotado em combate à proliferação da doença.

Essas medidas adotadas levaram as unidades de ensino pública e privada do país a assumirem o modelo de ensino remoto, ao qual a utilização e a massificação dos recursos tecnológicos substituíram os encontros presenciais por encontros virtuais para que assim houvesse uma continuidade da educação formal no Brasil (Coelho & Marques, 2020).

A pandemia abalou os diversos setores do mundo, a exemplo o setor econômico que conseqüentemente agravou os indicadores sociais para o aumento do índice de pobreza no país. No Brasil diversos estados e municípios tiveram autonomia de executarem ações que viabilizassem as políticas educacionais de inclusão ao acesso às tecnologias digitais, sendo oferecidos às crianças e aos jovens estudantes aparelhos, chips com internet e até bolsas que oportunizaram aos menos favorecidos o acesso a este universo e logo posteriormente foi dado a largada para a execução do plano de retomada virtual, onde muitas das disciplinas escolares, conseguiram fazer com que as suas aulas síncronas e assíncronas fossem apresentadas em uma sala de aula virtual (como o Google classroom) e/ou outros ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Com a educação física escolar também não foi diferente, neste contexto, o presente estudo apresenta a sua relevância ao refletir sobre o papel do professor de educação física escolar no ensino remoto em um cenário em que a utilização das tecnologias da informação e da comunicação fazem parte do processo didático-pedagógico e de ensino-aprendizagem escolar.

Onde foi considerado a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC's) nas aulas de educação física escolar utilizadas pelos professores de educação física com o propósito de ministrar as suas aulas em um formato remoto durante a pandemia em 2021. A pesquisa teve como base duas escolas estaduais no município de Pojuca - BA, onde foi levantado o seguinte problema: Como as TIC's são utilizadas pelos professores de educação física em suas aulas?

Este trabalho tem como objetivo analisar as informações dos professores de Educação Física da rede estadual do município de Pojuca-BA, referente a utilização das TIC's e a importância desses recursos tecnológicos para as aulas de Educação Física escolar, onde entrevistamos professores de educação física visando identificar¹ quais foram os recursos tecnológicos mais utilizados em aulas remotas, expor² a importância das TIC's para as aulas de educação física escolar e mostrar³ as principais dificuldades enfrentadas por esses profissionais.

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa quali-quantitativa onde esse método “[...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106).

Foi realizado primeiramente um levantamento das escolas que pertencem a rede pública e que oferta o Ensino Médio, onde encontramos um número considerável de unidades escolares para um município interiorano, no total foram encontradas 32 escolas (ativas, o que representa o

nosso 100%). Sendo que 18 (56%) delas são públicas, 14 (44%) são privadas e apenas 02 (6%) se delimitaram a nossa pesquisa. A pesquisa foi realizada apenas em 02 escolas da rede estadual, no município de Pojuca - BAHIA, região metropolitana de Salvador - BA (especificamente 67 km da capital).

Imagem do autor construída a partir de um software de edição de planilha

MAPEAMENTO DAS UNIDADES		
TOTAL	32	100%
PÚBLICA	18	56%
PRIVADA	14	44%
UNIDADES PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO	2	6%

Sendo que as amostras foram composta exclusivamente por 02 professores que estão lotados nestas unidades de ensino ou seja um professor em cada escola. Utilizamos como critérios metodológicos: ser efetivo, especialista em educação física escolar e residente local. E assim disponibilizamos um formulário online (Google forms) em abril de 2021, contendo 06 questões fechadas e 02 abertas para que a partir desses dados, pudéssemos realizar a sistematização e estruturação desta pesquisa. A análise, reflexão e discussão de tais resultados, utilizou-se da interpretação subjetiva dos dados (Minayo, 2013).

DESENVOLVIMENTO

Com a restrição e o distanciamento social das pessoas, diversas construções sociais de ensino no país, temporariamente sedem os seus espaços. Colocando-se sob forma virtual nos próprios lares dos sujeitos, descentralizando o que por séculos era visto como paradigma da educação. Novas tendências pedagógicas ganham formas, onde olhares para os estudantes tornam-se algo mais evidente no qual esses mesmos professores formadores das diversas disciplinas ganham um novo papel, passando a serem menos conteudistas, mediando e/ou tutorando os saberes discentes.

Mas a escola e os professores estavam preparados para enfrentar esse processo que deu início a uma ruptura nos ambientes escolares? Todos os professores sabem utilizar os computadores e tais equipamentos tecnológicos? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio PCN+ “[...] o professor deve ser capaz de fazer uso de tais recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos” (Brasil, 2002, p.43)

Para NASCIMENTO (2009, p.36) “[...] Não há como a escola atual deixar de reconhecer a influência da informática na sociedade moderna e os reflexos dessa ferramenta na área educacional”. Pois com a utilização do computador na educação é possível ao professor e à escola dinamizarem o processo de ensino aprendizagem com aulas mais criativas, mais motivadoras e que despertem, nos alunos, a curiosidade e o desejo de aprender, conhecer e fazer descobertas. A dimensão da informática na educação não está, portanto, restrita à informatização da parte administrativa da escola ou ao ensino da informática para os alunos.

"Quando falamos em computador, nos lembramos da informática, que é o conjunto de métodos e técnicas para o tratamento automático da informação. Para isso, precisamos de um equipamento: o computador, que é um equipamento com capacidade para receber, processar, produzir e armazenar grandes volumes de informações". (MIRANDA & MATTAR, 2014 P.19)

Segundo este mesmo autor (MIRANDA & MATTAR, 2014 p.26) existem variados tipos de computadores que atendem as mais diversas especificidades e demandas socioculturais e dentro delas algumas categorias de computadores são encontradas três, sendo elas:

Servidor corporativo: o nome já revela a sua especificidade, que é uma máquina voltada para as atividades organizacionais utilizadas nas grandes corporações, esse computador possui uma gigantesca capacidade de processamento e substituiu o antigo mainframe (este ocupava muito espaço e não é comercializado a pessoas físicas).

O PC (Personal Computer) Desktop: que basicamente é um computador pessoal de mesa, não portátil, comercializado em lojas especializadas para atender o seu respectivo público (pessoa física) existindo também variáveis especificações técnicas de hardware que pode agradar aos seus públicos que vai de um usuário comum até aos mais avançados (como designers e pro gamers por exemplo).

Os microcomputadores portáteis e de fácil mobilidade: como o Netbook, notebook, Tablet e Smartphones que embora seja um telefone celular, possui funções encontradas em computadores, como acesso à internet e execução de programas.

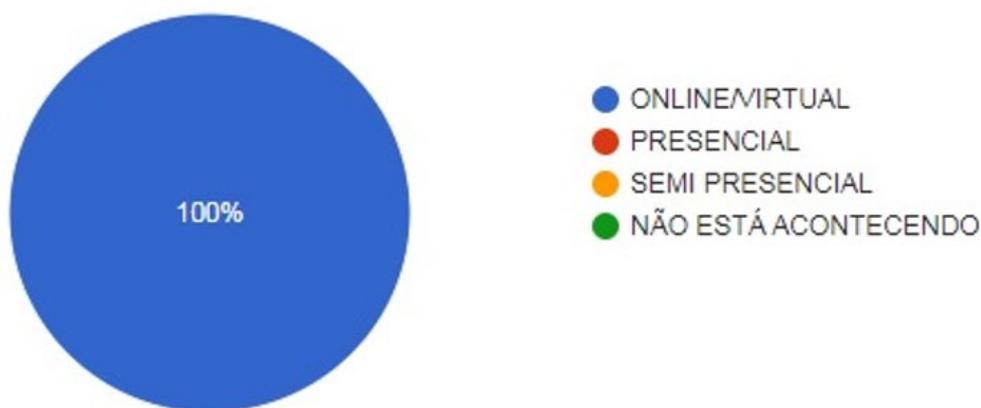
Entretanto, quando falamos em computador (es) não devemos esquecer também das nomenclaturas existentes pertencente a área das tecnologias da informação e da comunicação (TIC's) que são os:

Hardwares, termo esse que representa os objetos físicos e pode ser muito bem resumido como os componentes perceptíveis e/ou concretos tanto externo quanto internamente compondo o todo de um computador e os softwares que são representados como o "oposto", ou seja, não são elementos concretos, mas sim o que diz respeito as partes lógicas, usadas no computador assim como os sistemas operacionais e os programas muitas das vezes utilizados por nós em nosso dia a dia. (MIRANDA & MATTAR, 2014)

RESULTADO E DISCUSSÕES

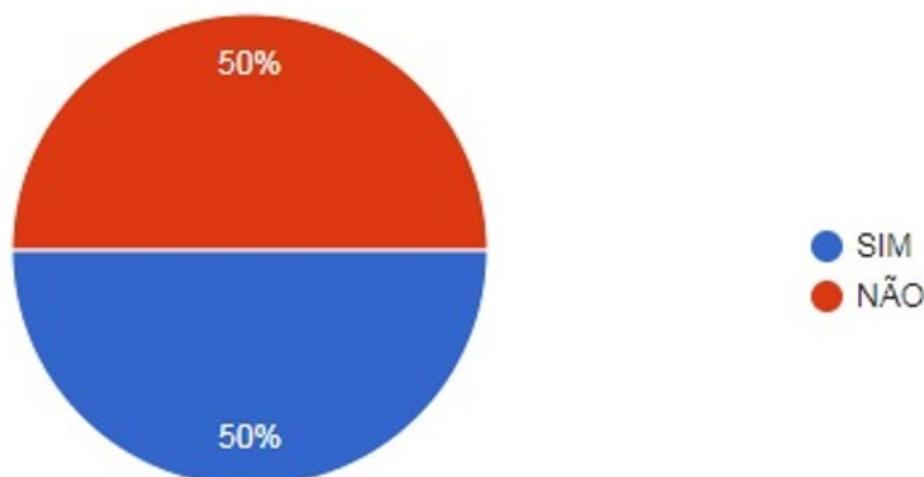
Segundo o site do conselho estadual de educação do estado da Bahia (CEE-BA, 2021) "[...] no início da pandemia ocasionada pela COVID-19, como forma de viabilizar as aulas nos domicílios dos estudantes, enquanto perdurarem os decretos de enfrentamento à situação de emergência em saúde pública, que suspendem as atividades presenciais nas instituições de ensino". Sendo assim todas as aulas ganharam um formato remoto, então foi perguntado aos 02 entrevistados como eles estavam executando as suas aulas de educação física escolar na unidade de ensino a qual eles fazem parte. Ambos os 02 professores responderam que de forma online/virtual, onde essas aulas eram executadas através da plataforma google classroom (sala de aula da google) o que representa o 100% em nosso gráfico.

Imagem Autoral - questão 01 resposta dos 02 entrevistados



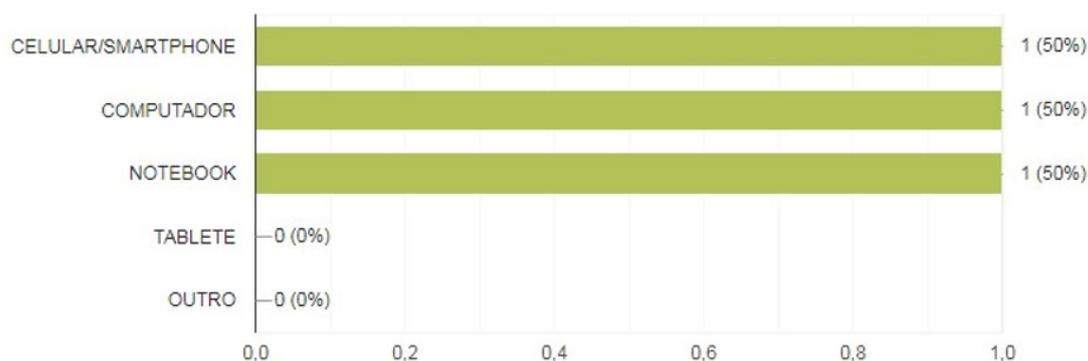
Em uma outra questão foi perguntado se os professores se sentiam preparados e/ou capacitados para ministrar aulas remotas. 01 dos professores respondeu que sim e 01 professor respondeu que não se sentia preparado para a ministrar aulas remotas, o que representa as divisões de 50% no gráfico.

Imagem Autoral - Questão 02 resposta dos 02 entrevistados



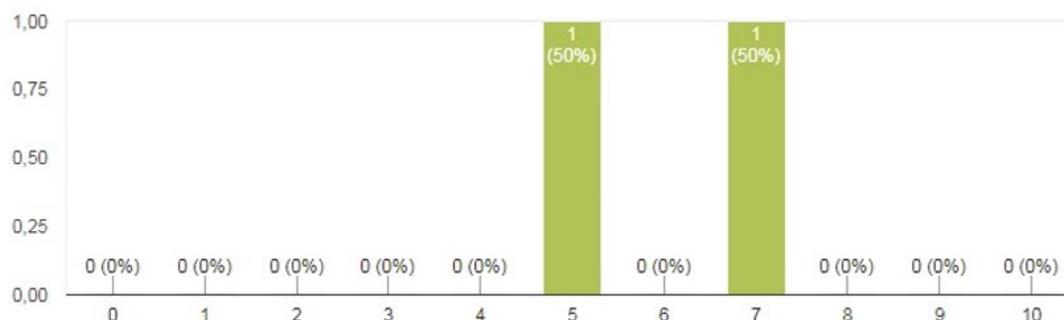
Em uma terceira questão, foi perguntado qual (is) do (s) aparelho (s) abaixo, você tem utilizado para ministrar a (s) sua (s) aula (s) de ensino remoto. das 02 respostas, tivemos algum muito interessante 01 dos professores utiliza em suas aulas equipamentos portateis assim como o smartphone e o notebook enquanto o outro professor utiliza o PC desktop (computador pessoal de mesa) o que fica representado em nosso gráfico as variáveis de 50%.

Imagem Autoral - Questão 03 resposta dos 02 entrevistados



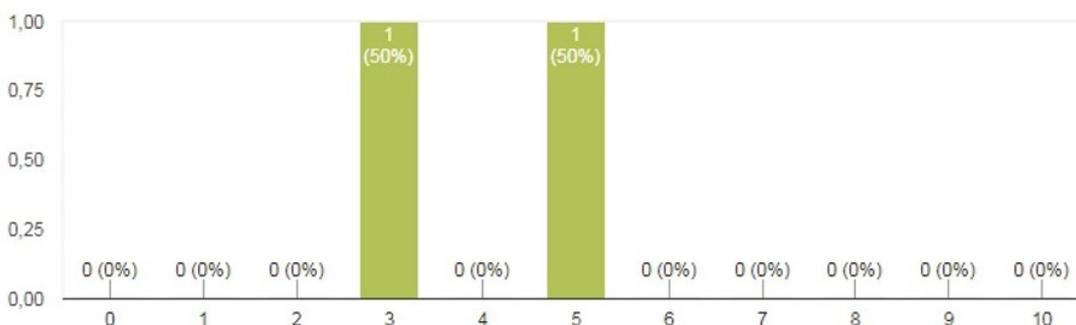
Na quarta questão foi solicitado aos 02 professores que eles avaliassem o andamento de suas aulas remotas e dentro de uma escala de 0 – 10 onde 0 significava totalmente ruim: e o 10 significava excelente, tivemos os seguintes resultados. 01 dos professores respondeu 5 ou seja de forma regular e outro de 7 bom.

Imagem Autoral - Questão 04 resposta dos 02 entrevistados



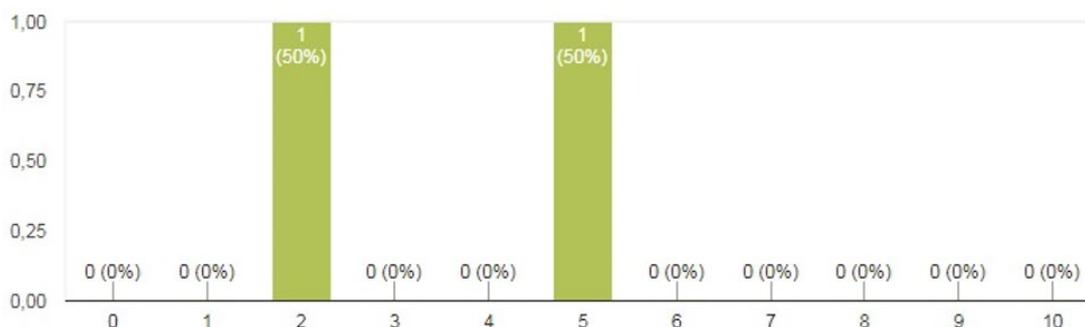
Após terem respondido a questão anterior foi solicitado que fizessem uma reflexão a respeito do ensino remoto oferecido pela escola na qual eles fazem parte e em seguida estes mesmos avaliassem o desempenho da escola de uma escala de 0 a 10. 01 dos professores respondeu 3 o que significa ruim e o outro 5 regular.

Imagem Autoral - Questão 05 resposta dos 02 entrevistados



A penúltima questão solicitou que os 02 professores dentro uma escala de 0 a 10, avaliassem o quanto a escola estava preparada para oferecer o ensino remoto aos estudantes. O que resultou nos seguintes resultados 2 ruim e 5 regular.

Imagem Autoral - Questão 06 resposta dos 02 entrevistados



Nas últimas questões abertas, os professores ainda tiveram a oportunidade de comentarem sobre o desenvolvimento das práticas corporais em educação física escolar no ensino remoto, 01 dos professores deixou o campo em branco e o outro disse o seguinte:

"Considerando que temos apenas um mês de início das aulas remotas no Estado, tive apenas a experiência inicial, onde desenvolvi uma aula expositiva e em momento destinado a prática apliquei técnicas de alongamento e relaxamento. Nas aulas síncronas e assíncronas pretendo realizar momentos de práticas, pois acredito ser possível" (professor entrevistado).

E em relação as dificuldades encontradas e/ou observadas por esses professores tivemos duas opiniões a respeito da utilização das TIC's onde o primeiro entrevistado disse que:

"A falta de capacitação e o despreparo dos professores para uso das tecnologias, a desigualdade de acesso a aparelhos e Internet, a falta de motivação dos estudantes". (Professor 1).

São os principais fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes durante o ensino remoto. O segundo entrevistado confirma dizendo que com "O distanciamento físico, acredito que o afastamento afrouxa as relações sociais e torna o momento menos produtivo" (professor 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa pesquisa expuseram como a utilização das TIC's auxiliam no processo de ensino-aprendizagem as aulas de Educação Física escolar em períodos pandêmicos. Onde indentificamos que a qualificação docente foi um fator considerável que possibilitou na eficiência das aulas remotas, sendo que dos dois professores entrevistados, apenas 01 professor não se sentiu seguro em meio a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC's), percebemos também que ambas as escolas pelas quais os professores de Educação física trabalham (dentro do nosso entendimento), ainda buscam meios para melhorar as suas práxis educativas relacionadas ao ensino remoto, já que a partir de agora a utilização das ferramentas tecnológicas fazem parte do universo escolar.

Dessa forma, podemos considerar que as TIC's tornam-se importantes ferramentas didático pedagógica para as aulas, sejam elas presenciais ou não presenciais. O estado precisa entretanto capacitar os docentes para essa nova realidade, sendo necessário ações que viabilizem as políticas públicas voltadas para a educação, assim como a formação inicial e continuada

dos docentes, o investimento em equipamentos e/ou em uma infra-estrutura capaz de suprir as necessidades da comunidade escolar e projetos capazes de orientar, conscientizar e incentivar os professores e estudantes a utilizarem as ferramentas tecnológicas, assim como a promoção de softwares na educação e inclusive para as aulas de educação física escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388#:~:text=Declara%20Emerg%C3%Aancia%20em%20Sa%C3%BAde%20P%C3%BAblica,Coronav%C3%ADrus%20\(2019%2DnCoV\).&text=Considerando%20que%20a%20situa%C3%A7%C3%A3o%20demanda,Art.](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388#:~:text=Declara%20Emerg%C3%Aancia%20em%20Sa%C3%BAde%20P%C3%BAblica,Coronav%C3%ADrus%20(2019%2DnCoV).&text=Considerando%20que%20a%20situa%C3%A7%C3%A3o%20demanda,Art.)> Acessado em 08/01/22 às 10:05 am.

Coelho, C. G, Xavier, F. V. F, & Marques, A. C. G. (2020). Educação física escolar em tempos de pandemia da covid-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. *Intercontinental Journal on Physical Education*, 2(3), e 2020018. Disponível em: <<http://www.ijpe.periodikos.com.br/article/5f87ba8e0e882579783901ab>> Acessado em 08/01/22 às 13:02 am.

EBC - AGÊNCIA BRASIL COMUNICAÇÃO. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/pesquisa-e-inovacao/audio/2018-07/historia-hoje-primeiro-computador-brasileiro-foi-criado-na-usp-ha/>> Acessado em: 05/01/21 às 15:29 pm.

KNECHTEL, Maria do Rosário. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013

MIRANDA, Luiz Fernando Fernandes. Informática Básica / Luiz Fernando Fernandes Miranda Mirtes Mahon Mattar. – Recife: IFPE, 2014.

Nascimento, João Kerginaldo Firmino do. Informática aplicada à educação. / João Kerginaldo Firmino do Nascimento. - Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

OPAS/OMS - Organização Pan-Americana de Saúde / Organização Mundial da Saúde Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>> Acessado em 08/01/22 às 09:54 am.

Secretaria de Educação do Estado (SEC) Bahia. Guia do estudante e da família 2020/2021. Disponível em: <<http://www.bahia.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/cartilhaaulasremotas.pdf>> Acessado em: 19/01/2022 às 09:00 am

Os outdoors na cidade de Arapiraca: implícitos, explícitos e silenciamentos

Eder Farias de Medeiros

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.5](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.5)

RESUMO

Este trabalho é fruto do fascínio que a propaganda exerce no cotidiano das pessoas e tem como objetivo conhecer os efeitos causados nos indivíduos pela propaganda ao ar livre (outdoor), levando em consideração o texto escrito e a imagem a ser interpretada e assimilada, ou não. A pesquisa foi dividida em três capítulos: o primeiro trata a não neutralidade e transparência nos sentidos da linguagem; o segundo refere-se à polissemia e intertextualidade (implícitos, explícitos e silenciamentos); o terceiro, e último, nos reporta o trabalho de campo propriamente dito: implícitos, explícitos e silenciamentos em outdoors na cidade de Arapiraca.

Palavras-chave: linguagem. outdoor. propaganda.

ABSTRACT

This work is the result of the fascination that advertising exerts in people's daily lives and aims to know the effects caused on individuals by outdoor advertising, taking into account the written text and the image to be interpreted and assimilated, or not. The research was divided into three chapters: the first deals with non-neutrality and transparency in the meanings of language; the second refers to polysemy and intertextuality (implicit, explicit and silencing); the third, and last, tells us about the fieldwork itself: implicit, explicit and silencing on outdoors in the city of Arapiraca.

Keywords: language. outdoors. advertising.

A NÃO NEUTRALIDADE E TRANSPARÊNCIA NOS SENTIDOS DA LINGUAGEM

A linguagem não é neutra e nem seus sentidos são transparentes

A capacidade de significar faz parte do ser do homem, à maneira de uma segunda natureza, atua de forma tão silenciosa e 'natural' que raramente merece a nossa consideração. Ela é o cotidiano que nos escapa. Refletir sobre ela é, entretanto, essencial para compreender o ser e o agir do homem (PINO, 1995, p. 37).

Tudo aquilo que se escreve ou se diz carrega sentidos a partir de sua significação histórico-social, e é na trama do seu contexto de produção que a significação se constrói e ganha forma. Com isso, quer se dizer que os sentidos que a fala e a escrita carregam não são configuradas apenas pelas formas linguísticas, mas pelos contextos nos quais a fala e a escrita ganham sentido, embora incontroláveis, podem ser identificados e dizem respeito: à idade, ao sexo, ao país, ao grupo social, ao grau de escolaridade, ao período histórico, à cultura, à profissão, à religião e principalmente à intenção.

Para exemplificar o que se está denominado por contexto de produção da linguagem oral e escrita. A expressão "eu te amo" tem sentidos diversos dependendo de quem diz, para quem diz, em que situação e com que intenção essa expressão é enumerada. Pode ser uma fala entre mãe e filho, entre namorados, entre amigos etc... Outras questões poderiam ser elaboradas, que evidenciariam a dificuldade de atribuir sentido a tal expressão desvinculada do seu contexto,

podendo-se questionar: essa expressão, de fato refere-se a alguém que ama alguém ou, ainda, que sentido está sendo atribuído à palavra amor.

Acredita-se que as afirmações acima são suficientes para esclarecer a afirmação de que os sentidos dos enunciados são construídos no contexto de sua realização e não estão explícitos na sua estrutura linguística. Em outras palavras está se afirmando que a expressão “eu te amo” não tem sempre o mesmo sentido e, por isso, seu sentido não é neutro, está na dependência de fatos e de circunstâncias que extrapolam a estrutura linguística das palavras, das frases e dos textos. Diante do enunciado “eu te amo”, reconhece-se as suas palavras e a sua síntese, mas, apesar destes fatores imporem limites às interpretações, nem por isso tem-se garantia que se pode apreender o sentido dessa expressão.

Tratando, ainda, de questões relativas ao aspecto semântico da linguagem oral e escrita, ressalta-se que, ao enunciar algo, o sujeito apenas indica algo e se expõe às diferentes interpretações. Chama-se atenção para o fato de que não existe um sentido único e controlado para as falas e escritas que constituem as relações entre as pessoas. Ao falar algo, o sentido do que se fala será construído a partir do que se pretende dizer, somado à interpretação de quem recebe tal enunciado. O sentido do que se diz não é o único nem transparente.

Revelando este fato, depara-se cotidianamente com situações em que pessoas reclamam não terem sido compreendidas, razão pela qual são corriqueiras frases como: “você não entendeu o que eu disse? Não foi isso o que eu queria dizer”, “é você que está entendendo desse jeito”, ou “eu disse isso, mas não com esse sentido...”.

Concluindo, enfatiza-se que o trabalho com a linguagem deve levar em consideração o que tão bem coloca Bakhtin (1981, p.85).

Na realidade não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras. Coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

POLOSSEMIA E INTERTEXTUALIDADE: IMPLÍCITOS, EXPLÍCITOS E SILENCIAMENTOS

Polissemia

Polissemia são diferentes movimentos de sentidos no mesmo objeto simbólico.

Um bom exemplo de vocábulo polissêmico é letra que tem no mínimo três significados bem conhecidos: um dos sinais gráficos de alfabeto; o texto de uma canção; um título de crédito. Para a maioria dos falantes não parece ligar entre si esses três significados, já que todos estão relacionados pela ideia de escrita.

Então polissêmico (do Grego poli “muitos” e sema que significa “significado”) seriam as palavras que derivam de uma mesma raiz.

Fenômenos bastante tradicionais em semântica, como polissemia, mostram a riqueza do funcionamento do léxico e sua interação com outros componentes da gramática. Por um lado,

prevê-se, assim, sempre, na representação semântica, um espaço para a variação dos sentidos lexicais em contexto, por outro lado, evita-se que a ideia de sentido das palavras seja produzida inteiramente no contexto a partir de inferências pragmáticas ou textuais. Alguma interação entre conteúdo lexical e contexto deve sempre ser procurada.

Há um processo de ativação, através do qual os elementos semânticos correspondentes a um determinado uso de um item lexical são ativados em contextos específicos. Há, no entanto, uma diferença entre polissemia e polivalência. A polissemia seria estritamente de natureza lexical, ao passo que a polivalência seria de natureza semântica e gramatical. Na verdade, polissemia e polivalência se interrelacionam, pois os diferentes sentidos polissêmicos tendem a ser acionados por diferentes padrões de valência (polivalência), ou seja, itens polissêmicos tendem a apresentar distribuições gramaticais distintas (mas nem sempre). A ideia é que o sentido de um item lexical determina em parte as suas propriedades sintáticas. Então, os sentidos em contexto nascem das recombinações de argumentos e de predicados contidos na representação subjacente do item lexical.

Há um forte papel da valência na variação de sentidos no contexto, e em especial a relação (nem sempre uniforme) entre argumentos semânticos e argumentos sintáticos. Porém, esta relação entre argumentos semânticos e argumentos sintáticos não é uniforme em basicamente dois casos: falha de sobrecodificação e falhas de subcodificação. A primeira ocorre quando, ao menos, um argumento sintático associado a uma unidade lexical não corresponde a nenhum argumento semântico dessa unidade lexical; é o caso das expectativas (como o pronome *it* em *It rains*, no inglês). A subcodificação ocorre quando ao menos um dos argumentos semânticos associados a um item lexical não é representado como argumento sintático como ocorre em “Ele tem bebido” em que o objeto semântico do verbo beber não tem realização sintática (argumento default). A variação de sentidos lexicais no contexto é provocada por diferentes padrões da valência e por diferentes padrões de falhas de ligação.

Segundo Monteiro (2002) a estruturação do léxico depende da forma como se organiza a memória semântica e que fatores identificáveis podem afetar e organizar a memória semântica. Ainda, para o mesmo autor, testes psicolinguísticos indicaram que o nível de letramento e de escolaridade dos falantes pode afetar o tipo de estratégia preferencial que eles usam para evocar a significação de um item lexical: quanto mais escolarizadas mais os sujeitos tenderão a utilizar uma estrutura taxonômica de representação de léxico, ao passo que os mesmos escolarizados tenderão a utilizar estratégias de representação de eventos para a evocação dos significados lexicais.

O centro organizador de toda enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo (BAKHTIN, 1999, p. 118).

Assim, a estrutura conceptual dos sentidos lexicais assegura a possibilidade de intercomunicação, não obstante, a enorme variação dos sentidos lexicais em contexto. Mas, é preciso observar que a recuperação da referência e da identificação do referente de uma expressão também envolve processos anafóricos a nível micro e macro estrutural dos textos coesivamente construídos, além da utilização de recursos extralinguísticos, tais como contexto situacional e o conhecimento cultural e compartilhado, além de pistas pragmáticas. Assim, a referência é de base conceptual, mas, só pode ser identificada, em última instância, a partir de estratégias pragmáticas e discursivas.

Kleiber (1999, p. 46) diz que é possível derivar de diferentes sentidos contextuais um sentido não-referencial abstrato, porém é muito difícil realizar o processo inverso, ou seja, derivar do sentido abstrato não-referencial os sentidos contextuais referenciais e com valor de verdade.

A significação das palavras está intimamente relacionada com o mundo das ideias e dos sentimentos. Entre as ideias, entre os pensamentos não há separação absoluta por isso que as associações se estabelecem, sem cessar, de uns para outros (KLEIBER, 1999).

Polissemia é o fato de haver uma só forma (significante) com mais de um significado unitário pertencente a campos semânticos diferentes. Ou, em outras palavras, a polissemia é um conjunto de significados, cada um unitário, relacionados com a mesma forma. Portanto não se pode ver a polissemia como 'significados imprecisos e indeterminado' porque cada um desses significados é preciso e determinado: pregar (um sermão) – pregar (= preguear uma bainha de roupa) – pregar (um prego), manga (de camisa ou de candeeiro) – manga (fruto) – manga (bando, ajuntamento) – manga (parede), cabo (cabeça, extremidade, posto na hierarquia militar), cabo (= parte do instrumento por onde esse se impunha ou utiliza: cabo de faca). A polissemia é, portanto, um fato da língua (BECHARA, 2002).

Assim, deve-se entender polissemia como um fato de língua capaz de fornecer significados precisos e determinados em uma só forma significante, mas com mais de um significado unitário que pertence a campos semânticos diferentes. Pode-se então entender que ao se falar determinado vocábulo com o mesmo léxico, dependendo do contexto, adquire significados diferentes, mas em cada contexto ele é único, preciso e determinado.

Intertextualidade: implícitos, explícitos e silenciamento

Intertextualidade

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis (BARTHES *apud* Koch, 1974: 59).

Assim pode-se entender que um texto para se constituir como tal tem uma estrita relação. Relação radical do seu interior com seu exterior, e é desse exterior que fazem parte outros textos que lhe dão origem, que os determinam com os quais dialogam, que retomam, que aludem ou a que se opõem.

Pode-se então dizer que um texto se forma com o auxílio de outros textos, formando um intertexto no dizer de MAINGUENEAU (1976: 39) “um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição”.

Na questão da produção do sentido sob um ângulo sócio-semiológico que segundo VERON (1980) é preciso em primeiro lugar considerar três dimensões do princípio da intertextualidade: as operações produtoras de sentido são sempre intertextuais no interior de um certo universo discursivo; a intertextualidade, também, é válida entre universos discursivos diferentes, no processo de produção de um discurso, há uma relação intertextual com outros discursos relativamente autônomos que embora funcionando como momentos ou etapas na produção, não aparecem na superfície do discurso produzido ou terminado. O conhecimento de textos mediadores pode oferecer esclarecimentos fundamentais sobre o processo de produção em si, o processo de leitura, num nível de recepção.

IMPLÍCITOS E EXPLÍCITOS

A intertextualidade é explícita quando há citação da fonte do intertexto. A intertextualidade é implícita quando ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la para construir o sentido do texto, como por exemplo: paródia, paráfrase, ironia.

Mainqueneau (1937) fala do valor da captação e diz que na intertextualidade das diferenças, o texto incorpora o intertexto para ridicularizá-lo, mostrar sua improcedência ou pelo menos colocá-lo em questão, isto é, o que o mesmo autor denomina de valor de subversão.

SILENCIAMENTO

Entenderemos, aqui, o silêncio diferentemente do “implícito”, conforme Orlandi (2002, p.13), e diferenciaremos o silêncio do silenciamento. Nem o silêncio será o já-dito, o interdiscurso ou a memória do dizer, aquilo que já está presente no imaginário e sobre o qual não é necessário produzir novos sentidos, pois sentido já o é – implícito; nem confundiremos o silêncio que significa como falta da fala e que diz por ela, em silêncio, com o silenciamento da censura, do que não deve ser dito, daquilo que deve ser silenciado.

O meio social fala, seja pelo caráter intrinsecamente dialógico do discurso, seja pela “irrupção de acontecimentos” (Mariani, 1998), que são os novos eventos fora da pauta seja ainda pela própria memória, através dos “lapsos”, “atos falhos”, apontados por Pêcheux (1988), ou pelo silêncio, pela lacuna, pela ausência que também fala e significa, pois o silêncio faz parte da linguagem e também significa.

No estudo sobre o silêncio, Orlandi (1993, p. 23) observa-se que os mecanismos de análise que apreendem o verbal através do não-verbal revelam um efeito ideológico de apagamento que se produz entre os diferentes sistemas significantes, dando sustentação, dentre outros, ao “mito” de que a linguagem só pode ser entendida como transmissão de informação, ou como sistema para comunicar. O que leva, por um lado, a estabelecer uma relação biunívoca entre um objeto determinado (verbal ou não-verbal) e o seu sentido e, por outro, a trabalhar não com a materialidade significativa de cada linguagem em si mesma, mas sim, com a tradução do não-verbal em verbal, mascarando as diferenças, a especificidade de cada uma das formas da linguagem. Os estudos sobre as formas do silêncio vêm a um só tempo contribuir tanto à compreensão da materialidade do não-verbal, quanto à ampliação do objeto da Análise do Discurso, ao apontar caminhos para se descrever e entender o não-verbal.

Sobre o processo de significação da imagem, as discussões estão, em geral, restritas a duas vertentes principais: ou se toma a imagem da mesma forma como se toma o signo linguístico, discutindo-lhe as questões relativas à arbitrariedade, à imitação, a referencialidade, ou se toma a imagem nos traços específicos que a caracterizam, tais como extensão e distância, profundidade, verticalidade, estabilidade, ilimitabilidade, cor, sombra, textura, etc, buscando-se a definição de que modo se dá a apreensão (ou leitura) da imagem naquilo que lhe seria específico.

Observa-se que a noção de silêncio não pode ser confundida com o implícito. Ao contrário do implícito (não-dito), que significa por referência ao que foi dito, o silêncio não precisa ser referido ao dizer para significar. O silêncio significa, não fala. Nesse sentido, a autora reafirma

que a matéria significativa do silêncio é diferente daquela da linguagem verbal. E, ao promover, assim, o descentramento da linguagem verbal, abre à discussão as diferentes formas do silêncio no processo de significação.

Com a imagem não é diferente, há imagens que não estão visíveis, porém sugeridas, implícitas a partir de um jogo de imagens previamente oferecidas. Outras são apagadas, silenciadas dando lugar a um caminho aberto à significação, à interpretação.

Ao se interpretar a imagem pelo olhar - e não através da palavra - apreende-se a sua matéria significativa em diferentes contextos. O resultado dessa interpretação é a produção de outras imagens (outros textos), produzidas pelo espectador a partir do caráter de incompletude inerente, eu diria, à linguagem verbal e não-verbal. O caráter de incompletude da imagem aponta, dentre outras coisas, a sua recursividade. Quando se recorta pelo olhar um dos elementos constitutivos de uma imagem produz-se outra imagem, outro texto, sucessivamente e de forma plenamente infinita.

A interpretação do texto não-verbal se efetiva, então, por esse efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte, a partir das formações sociais em que se inscreve tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador.

O conjunto de elementos visuais possíveis de recorte - entendidos como operadores discursivos - favorece uma rede de associações de imagens, o que dá lugar à tessitura do texto não-verbal. A apreensão dessas relações, por sua vez, revela o discurso que se instaura pelas imagens, independente da sua relação com qualquer palavra.

IMPLÍCITOS, EXPLÍCITOS E SILENCIAMENTOS EM OUTDOORS NA CIDADE DE ARAPIRACA

Ao analisar alguns outdoors na cidade de Arapiraca, algumas evidências são notórias e imprescindíveis no uso deste recurso com fins comerciais. É característica do outdoor estar situado em local de bastante circulação e visualização, pois, a sua exposição requer espaço aberto para que sua verdadeira função seja obtida em sua totalidade, diante do seu público-alvo (a população de um modo geral).

Na cidade de Arapiraca, inúmeros são os pontos em que é encontrado este recurso publicitário: nas chegadas e saídas da cidade, nas rodovias que a cortam e em vários pontos estratégicos da mesma.

Aqui estão analisados alguns outdoors do município de Arapiraca de acordo com o tema proposto neste trabalho:

Praça Nossa Senhora do Bom Conselho – Centro.



A palavra RED (termo de uma língua estrangeira, que significa vermelho) está adornada por corações flutuantes, o que cria um ar romântico, e o outdoor estava exposto no período que antecede as comemorações do dia dos namorados.

O leitor ao ver tal propaganda só consegue associar o termo RED (vermelho) com a marca comercial Redfield se tiver conhecimento prévio da marca referida, mesmo sendo, o leitor, conhecedor do termo estrangeiro.

Fica claro, também, que a propaganda está direcionada a um determinado público-alvo.

Deixa implícito que dar presente da marca Redfield é romântico.

Para as pessoas que não têm conhecimento do termo estrangeiro usado (RED), pode-se fazer a associação do termo com o vermelho destacado na própria palavra, e que as pessoas já têm consigo a associação do vermelho como a cor da paixão.

O silenciamento se caracteriza, uma vez que todas estas informações estão contidas no enunciado da propaganda, ou seja, está implícita e que cada um pode fazer uma análise diferente deste outdoor de acordo com o ponto de vista oriundo de seu arquivo mental, ou seja, conhecimento de mundo e expressá-lo de diversas formas e de acordo com as ideologias de cada um.

Rua Tavares Barbosa – Eldorado



O termo “inverno” dá uma informação que o determinado concurso acontece no segundo semestre do ano, período chuvoso do ano, o que revela também que é a segunda edição anual do concurso.

O enunciado “ensino à distância” traz uma outra informação: a metodologia do ensino oferecido não é a presencial.

O enunciado: seu futuro está de inscrições abertas, nos direciona para as diversas oportunidades de profissão que estão sendo ofertadas pela referida universidade, pois o futuro em si, não precisa de inscrições para existir.

O futuro especificado na propaganda sugere a necessidade de estudar e evidencia que um curso superior pode assegurar um futuro melhor.

Rua Tavares Barbosa – Eldorado



A referida propaganda do estabelecimento comercial, por ser no período de Copa do Mundo faz uma associação com a seleção brasileira de futebol Penta Campeã Mundial de Futebol (1958 – 1962 – 1970 – 1994 – 2002) tornando-se a maior vencedora de títulos mundiais entre todas as seleções, além de encantar a todos com seu futebol arte e alegre de ser, um fenômeno se que renova a cada geração e apaixonava a todos os brasileiros.

Uma vez que a imagem contida ao lado da frase é o escudo da seleção, mostrando que, como a seleção brasileira, o estabelecimento comercial neste período junino é show e é também um fenômeno, pois possui títulos importantes como: preços baixos, qualidade no atendimento, diversidade de produtos, proporcionando aos seus clientes total comodidade e satisfação.

Praça Lions



Ser campeão é ser vencedor, acumular vitórias, superar obstáculos e desafios, algo grandioso que nos torna capazes de fazer ou ser melhores naquilo que fazemos. Na mensagem:

“chegou o cartão campeão” podemos observar que a palavra “campeão” está fazendo alusão ao tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna, um brasileiro que foi destaque no automobilismo mundial e um grande ídolo para o Brasil, ao mesmo tempo em que evidencia que ao adquirir o cartão as pessoas obterão vantagens de um verdadeiro campeão.

Praça Lions



CCAA não pode ser feito, é uma sigla do nome de um curso de Línguas Estrangeiras. Fazer CCAA é estudar neste estabelecimento de ensino. Este outdoor vem com uma mensagem muito apelativa: “Faça CCAA ou então esqueça”. Está explícito que ou você faz o curso de língua estrangeira desejada neste estabelecimento de ensino ou então é melhor desistir. Temos implícita a informação que se você estudar no CCAA não esquecerá jamais, ou seja, aprenderá definitivamente, ao contrário de outras escolas que você estuda e com o decorrer do tempo esquece. Podemos perceber a presença do silenciamento diante da comparação feita entre a qualidade desta escola com as demais, querendo nos mostrar que esta é a melhor escola de idiomas de todas.

AL 220.



Neste outdoor temos algumas informações implícitas:

- O coração, logomarca do estabelecimento comercial (supermercado) mostra que tudo vem do coração é bom: é a emoção que predomina, algo que só faz bem, que há amor.
- Ao afirmar: “O cartão do seu coração” mostra que é o cartão preferido e que é especial para seus clientes.
- A frase: “Breve Hiper Unicombra”, faz alusão a algo grandioso que está por vir logo, um

supermercado que tem de tudo, maior variedade e menor preço.

- O cartão de compras é hiper por ter uma maior aceitação e inúmeras vantagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade consumista, a propaganda é um instrumento indispensável como meio de persuadir, procurando atrair pelo que é novo e está na moda. Para tal, faz-se uso de alguns elementos linguísticos: implícitos e silenciamentos que aqui foram observados pela sua constante presença nos outdoors de Arapiraca. Por ser considerada a segunda maior cidade de Alagoas, devido ao seu crescimento constante e pelo porte sociocultural que esta já possui no estado.

Mediante análise dos outdoors estudados, ficou evidenciado as diversas formas de compreensão (silenciamentos). Notou-se, também, que a informação na propaganda é muito diversificada e apelativa, onde o uso de implícitos é constante, pois, além da utilização da escrita, a imagem é muito utilizada, fazendo valer uma imensa carga de informações implícitas que, na maioria das vezes, requer um conhecimento prévio daquele determinado tema abordado.

No decorrer da pesquisa, ficaram claros vários aspectos até então desconhecidos: o que é realmente um outdoor e o que o caracteriza, o papel indispensável de influenciar as pessoas fazendo valer toda sua carga informacional e, os mais importantes, a ideologia, o jogo de ideias que está contido na propaganda de forma tão sutil e às vezes tão expressiva. Vale lembrar que a sua utilização tem o intuito de atingir a todos, no entanto, é direcionado a um público específico, valendo-se de uma linguagem apropriada.

Esse suporte linguístico e publicitário (outdoor), constitui, assim, um amplo campo de investigação sob vários aspectos, visual, linguístico e ideológicos na sociedade como um todo.

REFERÊNCIA

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 3a ed. São Paulo. Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo. Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 6ed. Trad. M. Lahud e Y.F.Vieira. São Paulo, Hucitec, 1929.(ed. consultada: 1992).

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARTHES, Roland. Novos Ensaios Críticos: seguidos do grau zero da escritura Trad. Heloysa de Lima Dantas e Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1974.

BECHARA, Evanildo, 1928 – Moderna Gramática Portuguesa / Evanildo Bechara – 37ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

Desvendando os Segredos do Texto. Ingedore Grunfeld Villaça Koch – 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

- GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. A língua inatingível: o discurso na história da linguística. Trad. De Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004
- GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, Dominique. Poliphonie, proverbe et détournement. Langages, 1984.
- KLEIBER, G. 1999. Problèmes de Sémantique. La Polysémie em Questions. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça - O Texto e a Construção dos Sentidos. 7a ed – São Paulo: Cintexto, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. Initiation aux méthodes d'analyse du discours. Paris: Hachette, 1976.
- MARIANI, Bethania. O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais. (1992-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- MONTEIRO, José Lemos. Morfologia portuguesa. Campinas: Pontes, 2002.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. As Formas do Silêncio. Campinas: UNICAMP Editora, 1992.
- PÊCHEUX, M..(1975). Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Ed. da Unicamp, 1988.
- PINO, A. Semiótica e Cognição na Perspectiva Sócio-cultural. Temas em Psicologia. 2, 31-39, 1995.
- VERÓN, Eliseo. A produção de sentido. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1980.

A influência dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física de 2º ao 5º ano do ensino fundamental

The influence of games in physical education classes from 2nd to 5th year years of elementary school

Karla Weuma Holanda Duarte Costa
Centro Universitário Internacional Uninter - Arapiraca/AL

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.6](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.6)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar a influência dos Jogos e Brincadeiras nas aulas de Educação Física no ensino fundamental do 2º ao 5º ano, abordando a história da disciplina e do conteúdo, a fim de saber como se configura a atuação dos mesmos, sua aplicabilidade de acordo com o ano a ser trabalhado, seus estímulos e principais conceitos. Ainda, envolver a importância do uso do jogo e da brincadeira por professores de Educação Física identificando o lúdico presente em todas as atividades prazerosas, a cultura corporal existente que integram a prática no uso deste conteúdo. Por conseguinte, identificar os estímulos que refletem nas atitudes das crianças e atribuir os tipos de jogos que podem ser aplicados nas aulas de Educação Física. A metodologia utilizada é uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, pois no ímpeto das ciências sociais se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Palavras-chave: jogos e brincadeiras. lúdico. cultura corporal. estímulos.

ABSTRACT

This work aims to verify the influence of Games and Jokes in Physical Education classes in elementary school from 2nd to 5th year, approaching the history of the discipline and content, in order to know how their performance is configured, their applicability of according to the year to be worked on, its stimuli and main concepts. Also, involve the importance of the use of games and play by Physical Education teachers, identifying the ludic present in all pleasurable activities, the existing body culture that integrate the practice in the use of this content. Therefore, to identify the stimuli that reflect on children's attitudes and assign the types of games that can be applied in Physical Education classes. The methodology used is a qualitative approach, through bibliographic research, because in the impetus of the social sciences it is concerned with a level of reality that cannot be quantified.

Keywords: games and games. ludic. body culture. stimuli.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vem propor a aplicabilidade da Educação Física direcionada a Jogos e Brincadeiras no ensino fundamental do 2º ao 5º ano, contribuindo para a formação de alunos participativos, estimulando essa prática através do lúdico, o prazer de fazer algo com amor, resguardando suas vivências culturais, ajudando assim no processo de ensino-aprendizagem.

A Educação Física é uma atividade trabalhada no contexto escolar que objetiva uma melhor teoria e prática dos movimentos corporais, educação do/pelo/sobre o movimento, com a presença da expressividade corporal como Jogos e Brincadeiras, influenciando comportamentos e diversificando a produção cultural da sociedade.

Os Jogos e Brincadeiras são duas das atividades da cultura corporal que ganham destaque no campo da Educação Física, pois contribuem para a formação de cidadãos críticos para os meios externo (mundo) e interno (escola/casa), isso significa que as ações onde o aluno de-

monstra no jogo também demonstrará nas situações impostas na vida social. Cabe salientar que os Jogos e Brincadeiras são praticados em casa, no recreio, na sala de aula e/ou em qualquer espaço físico que ofereça algum conforto ao indivíduo.

Diante do objeto de pesquisa aqui delimitado, tem-se como problema de pesquisa a seguinte formulação: Jogos e Brincadeiras devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física ausentando o lúdico e permanecendo a obrigatoriedade de Esporte na Escola¹ e não Esporte da Escola?

Verificam-se alunos desinteressados a praticar aulas de Educação Física, por estas estarem, muitas vezes, sendo substituídas pelo esporte espetáculo. Além disso, as aulas de Educação Física são levadas pela tradicional metodologia técnica, perdendo assim, a necessidade de tê-la como forma de expressão cultural.

Esse estudo é importante desenvolvê-lo no que se refere à observância de trabalhar de forma lúdica, vivenciando os estímulos da criatividade, do raciocínio lógico, motivando os alunos a exercerem os Jogos e as Brincadeiras, ampliando dessa maneira, o conhecimento dos profissionais das séries iniciais do Ensino Fundamental. É curioso aprender sobre a diversidade da cultura corporal.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados, trata-se de uma abordagem qualitativa, a qual, segundo sua natureza, pode ser classificada como Pesquisa Bibliográfica, que tem em seu cerne o caráter observacional, sendo, dessa maneira, um estudo descritivo.

Assim, o presente estudo abordará uma abordagem histórica da Educação Física Escolar e dos Jogos e Brincadeiras, identificando-os como cultura corporal, bem como a aplicabilidade e estímulos direcionados aos alunos a uma única conquista: o lúdico, ainda identificar alguns tipos de jogos e brincadeiras para uma prática mais assídua e estimada.

ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

A Educação Física Escolar surgiu em tempos remotos na Europa, durante o fim do século XVIII, com o objetivo de manter homens esbeltos, preparados para o militarismo, idealizando a disciplina e o corpo saudável. Com homens desse porte acreditava-se que seria mais fácil vencer batalhas e alcançar lugar de destaque em outras tarefas consideradas, a princípio, de caráter masculino como a lavoura, por exemplo.

No decorrer dos tempos, mais além, no início do século XX, é que começou a ser exercida no Brasil, com os mesmos objetivos: homens hábeis e ágeis, tecnicamente falando. Posteriormente, a prática de atividade física foi sendo apreciada como forma de saúde, sendo a partir desse período biologicamente praticada na intenção de formar homens saudáveis.

No início dos anos 80, a Educação Física Escolar no Brasil passou a ser estudada com um caráter mais social, tornando-se transformadora de opiniões e de ações, incluída na escola como parte curricular importante da cultura corporal; passou a ser exercida como destaque para o esporte espetáculo assim, o aluno era trabalhado objetivando-se a formação de um atleta ven-

¹ *Esporte da Escola – Jogos que visam à busca de um cidadão crítico e participativo.*
Esporte na Escola – Jogos que visam esporte espetáculo.

cedor e não de um cidadão crítico, cooperador, fazendo desta maneira com que ele tivesse uma imagem restrita da Educação Física.

Atualmente, propõe-se atentar para uma Educação Física Escolar transformadora, objetivando a formação de um cidadão participativo e afetivo, transportando experiências vividas fora da escola e passando a incorporá-las dentro dela, para que assim, este aluno possa agir e contribuir para que a Educação Física seja prazerosa e não obrigatoriamente focada no ato de vencer, como ainda ocorre na maioria das escolas que utilizam esse método tradicional.

Sabe-se que a importância da Educação Física está centrada na utilização de fundamentos educacionais, voltados para uma educação do corpo, e conseqüentemente intelectual, adequada a todos os indivíduos através de várias culturas corporais, as quais realizam-se respeitando os limites, diferenças e características sociais de cada indivíduo.

Enquanto cultura corporal cabe destacar os Jogos e Brincadeiras, pois trabalham o desenvolvimento do pensamento lógico do indivíduo, através da utilização de regras que treinam sua mente em vários aspectos, por exemplo, o indivíduo praticante de Jogos e Brincadeiras desenvolve a capacidade de poder analisar como e onde fazer a atividade escolhida, se em quadra ou campo além de contribuir para o desenvolvimento de seus movimentos, em que as mudanças motoras vão se manifestando no decorrer da vida ativa; por fim, também merece destaque a capacidade de desenvolvimento do caráter do indivíduo, pois o ser humano quando pratica atividade física demonstra seu modo de agir com as pessoas no seu cotidiano.

Assim, o Jogo é uma manifestação espontânea do homem, que age nos diferentes segmentos do desenvolvimento psicomotor, fazendo com que ele aprenda a relacionar-se constantemente com o mundo que o cerca (AWAD, 2004).

O jogo, por sua vez, reproduz espontaneamente várias emoções, demonstradas através de atitudes dos indivíduos. Essas atitudes podem desencadear em algumas manifestações boas ou ruins como agressividade com um colega, falta de compreensão com os menos habilidosos, alegria em participar da atividade e o prazer em estar feliz, dentre outros fatores os quais podem ser observados; é a expressividade em ação dos Jogos e Brincadeiras inseridos na cultura corporal do movimento.

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO CULTURA CORPORAL

Na Antiguidade, o Jogo era visto como uma atividade fútil pelas pessoas que valorizam apenas o valor financeiro, pois, na época, o que eram valorizados eram apenas os jogos de azar. No entanto, para algumas pessoas, o jogo de azar era divulgado como um instrumento de aprendizagem de conteúdos como a matemática, gerando assim diálogos com valores culturais: O jogo era relacionado aos jogos da sorte, sendo considerado como inútil (KISHIMOTO, 2001).

A história de Jogos e Brincadeiras vem sendo estudada desde tempos remotos, em que eram considerados tão somente atividades para divertimento, recreação e inutilidade. Todavia, nos dias atuais, passa a ser considerada como uma atividade favorecedora do desenvolvimento físico, cognitivo, social e moral. Nesse ínterim, a Educação Física Escolar transborda a busca pelo novo, tornando os Jogos e Brincadeiras elementos essenciais para a formação de cidadãos ativos, participativos e críticos na escola e na sociedade.

O conceito dos Jogos e Brincadeiras é formado através de várias concepções como velocidade, força, habilidade, resistência; metas a atingir; modo de competição e observação; a partir desses aspectos passam a ser classificados por alguns profissionais e estudiosos de Educação Física como expressão corporal.

A expressão corporal existente em toda e qualquer atividade física, mais especificamente o jogo, desenvolve a percepção das possibilidades e limitações do próprio corpo, pois ao trabalhar a coordenação, flexibilidade, sensibilidade auditiva, o tempo, a dimensão de espaço e a harmonia, é que a criança interage por meio de gestos e atos, aliviando assim, as tensões e ansiedades através da socialização do mundo que a cerca. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil² (1998, p. 72).

Brincar de estátuas é um exemplo de jogo em que, por meio do contraste entre som e silêncio, se desenvolve a expressão corporal, a concentração, a disciplina e a atenção. A tradicional brincadeira das cadeiras é um outro exemplo de jogo que pode ser realizado com as crianças.

É importante buscar compreender que essas brincadeiras tradicionais valorizam a cultura que cada região do Brasil oferece, fortalecendo assim a uma prática espontânea, demonstrada em todo o desenvolvimento da atividade, através da expressão corporal. Observa-se, então, que os Jogos Educativos buscam desde seu surgimento a transmissão da cultura para diferentes grupos étnicos.

A definição de cultura corporal tem como base a acumulação dos costumes, crenças, que são passados de geração em geração, sendo pertinente em seu cerne o dinamismo, pois ela modifica-se ao longo do tempo.

Ao longo do tempo, o conhecimento produzido do contato entre os diferentes povos em torno das atividades lúdicas, práticas religiosas, exercícios preparatórios para o combate, manutenção da saúde, caça e pesca, acumulado e passado de geração em geração, formou o que atualmente chamamos de cultura corporal (ROSSETTO JR. *et al.*, 2006, p. 11).

Assim, percebe-se que aos poucos foi sendo introduzida a nomenclatura “cultura corporal do movimento”, pois houve o embasamento da escolha de atividades culturais (jogo, luta, dança, esporte, ginástica) das quais o destaque principal é o Jogo, que permeia dentro de fatores educacionais: ensino e aprendizagem da aplicabilidade dos Jogos e Brincadeiras.

APLICABILIDADE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Atenta-se para uma metodologia na área escolar de Jogos e Brincadeiras no ensino fundamental do 2º ao 5º ano como uma atividade de âmbito social direcionada ao aluno como um reconhecimento de si próprio e com limitação de sua ação. Apresenta também atividades que visam à interdisciplinaridade, buscando uma maior aproximação entre as disciplinas do currículo escolar, cabendo, pois, a todos os alunos se auto-avaliarem, recuperando sua autonomia no convívio com outras pessoas. Enfatizando, jogos que sejam viáveis a essas demonstrações.

Recomenda-se aplicar essa temática de Jogos e Brincadeiras no ensino fundamental do 2º ao 5º ano, observando, que os alunos vão para aulas de Educação Física com mais entusiasmo quando o método utilizado compartilha das idéias de que é importante um trabalho direcionado a integração grupal da atividade. Ensinando cooperação e criação de regras entre as

² Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (1998).

crianças, é uma forma de contemplar esse tipo de atividade. Integração de um jogo é realizá-lo frequentemente, e quanto mais realizamos mais entendemos a sua prática (SOLER, 2002).

Nas aulas com alunos do 2º e 3º ano a realização de brincadeiras tradicionais que buscam a cultura popular individualmente é mais frequente, como, por exemplo, a brincadeira denominada Boca de forno. O objetivo é recuperar experiências no decorrer de sua vida e fazer com que os mesmos sejam autônomos na criação de regras. Uma proposta transformadora seria a incorporação de jogos cooperativos nos jogos competitivos (SOLER, 2002). Com essa sugestão pretende-se mostrar ao aluno, durante a aula, que é de extrema importância a ajuda mútua entre eles na execução de uma atividade, ou seja, um trabalho se torna melhor sucedido quando feito em cooperação. A aplicação do cooperativismo, entre as crianças, objetiva desenvolver o espírito de solidariedade e confiança entre a turma.

Já no 4º e 5º ano, o objetivo a ser ressaltado é a incorporação dos jogos pré-desportivos nas salas de aula, os quais são voltados para a prática do esporte recreativo, que por sua vez, atentam para a utilização de normas mais exigentes. Essa autenticidade que as crianças têm de inventar – mudar suas próprias regras – levam-nas a compreenderem as divergências culturais e individuais existentes na sociedade. É importante que a criança tenha a oportunidade de participar de jogos que contenham regras para que a partir desse lúdico ela desenvolva a capacidade de raciocinar o que é e o que não é permitido no jogo e, dessa maneira, aprender, brincando, a como organizar suas ações.

Entende-se que, para se aplicar organizadamente e estruturalmente os Jogos, o educador deve ser profundo conhecedor da teoria e prática desse lúdico, devendo assim, contextualizar e formular suas aulas, para que, dessa maneira, possa desfrutar das habilidades educacionais e capturar o valor educativo que o Jogo propicia. Estabelecerá, dessa forma, contribuições de crescimento, atitudes de desenvolvimento, aperfeiçoamento das habilidades e diversidade de sentimentos.

Baseado nos PCN's³ (2001, p. 49) sabe-se que:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral.

O método para aplicação destes jogos deve seguir as seguintes proporções: aprendizagem tática, técnica e conhecimento do objeto utilizado. Para aprender a jogar, se faz necessário jogar, ou seja, só aprende, jogando. É, pois, espontâneo e não deve ser totalmente controlado a fim de que seja obtido no prazer de brincar e não na obrigatoriedade de praticar.

Deve-se estabelecer uma sequência lógica entre as diferentes séries, pois o seguimento concreto atenta para os jogos mais simples a sua introdução, para conseqüentemente ir aumentando para o mais amplo em um gradual desenvolvimento, conforme as possibilidades são acrescentadas.

³ PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (2001).

Todos os jogos de uma série estão baseados em idéias semelhantes de jogo, isto é “aparentadas”: - o pensamento básico, a idéia central do jogo, em comparação com outros jogos, o jogo inicial de cada série, é o mais simples; - de jogo para jogo as suas possibilidades são aumentadas através da introdução de novos aspectos essenciais; - no jogo final, o jogo é realizado com as mais complicadas formas de atuação (ALBERTI; ROTHENBERG, 1984, p. 5).

Percebe-se que o jogo é o encaminhamento para a adaptação na vida adulta do indivíduo, é um exercício diário, a criança aprende a respeitar as regras brincando (LOPES, 2000). Desse feito, conclui-se que a aplicabilidade dos Jogos e Brincadeiras à criança mostra-se significativo para a formação deste ser enquanto indivíduo adulto participativo na sociedade.

Por conseguinte, estudos têm deduzido que a maioria dos professores de Educação Física concorda em conceituar o Jogo e a Brincadeira como um ato lúdico que está literalmente associado ao prazer de jogar; o aluno que joga, desenvolve a aprendizagem pedagógica, obtendo com isso, estímulos que influenciam a prática dos Jogos e Brincadeiras.

ESTÍMULOS QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Os Jogos e as Brincadeiras apresentam-se na condição de vital importância e relevância que exercem como forma e processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física. Pois, sabe-se que deve haver uma grande variação das atividades para assim desenvolver os aspectos individuais e coletivos objetivados por essa atividade cultural e corporal.

Dessa forma, os estímulos aplicados: coordenação motora, atenção, concentração, autonomia, criatividade e conhecimento do próprio corpo, tornam as aulas mais curiosas e assíduas, estando sempre presentes os espíritos de cooperatividade e esportivo, bem como a amizade, resgatando a cultura corporal, a mente em ação, o corpo em total envolvimento experimental e o desenvolvimento das habilidades aprendidas, fazendo com que as aulas de Educação Física tornem-se fonte de motivação para os educandos. Nessa relação corpo-mente os educandos obterão, durante a prática dos Jogos e Brincadeiras, um sistemático desenvolvimento de suas habilidades corporais. A partir disso observamos a importância da aplicabilidade de atividades dinâmicas, que desperte o interesse dos alunos, estimulando-os a tornarem-se mais participativos no exercício lúdico.

Para algumas pessoas de seguimento tradicionalista, esse tipo de atividade é considerado irrelevante, no entanto, educadores e pesquisadores da área perceberam que várias situações importantes acontecem durante as aulas sob a perspectiva dos Jogos e Brincadeiras como, por exemplo, assimilação das mensagens e práticas ocorridas, resolução de situações problemas, construção da personalidade, adaptação na sociedade e desafio dos próprios limites por parte do praticante. Observando, assim, que, os Jogos e Brincadeiras buscam combater a ausência de prazer que as atividades tradicionais usadas nas aulas de Educação Física apresentam.

A igualdade deve permanecer no decorrer das atividades em que o jogo apresenta, descartando qualquer tipo de discriminação ou preconceito, pois é com o respeito mútuo de suas limitações que se consagra a inteligência de um educador ou educando.

Como verdadeiros educadores devemos eliminar qualquer tipo de diferenças, enxergando em cada um que joga, suas potencialidades, e também suas limitações. Partindo daí, dar confiança, e oferecer oportunidades iguais a todos, fazendo com que cada um se sinta importante para o grupo (SOLER, 2002, p. 53).

Jogos e Brincadeiras são estimulantes, uma didática compensatória; é uma descoberta do ser humano, uma prática em que o prazer de realizar a atividade e a busca de um novo, estabelece a criação de idéias para mudar as regras tradicionais.

Apresenta-se a seguir uma breve explicação do que são os estímulos para que o leitor possa compreendê-los mais especificadamente:

1 – Estímulos Afetivos: estes estão dirigidos para o psicológico do aluno, suas emoções (desejos, ansiedades, medos), sendo transmitidos e compartilhados com o outro. A socialização deve existir, contribuindo para um melhor convívio com os colegas, aumentando a segurança de expressar suas ações.

2 – Estímulos Físicos: estão relacionados à coordenação motora, intensificando o conhecimento de seu corpo, adaptando o movimento efetuado ao seu limite. Ainda, direcionados a lateralidade (esquerda, direita), ocasionando com isso o desenvolvimento integral do ato motor. O aluno começa a conhecer o próprio corpo.

3 – Estímulos Cognitivos: estes estão compreendidos na habituação da memorização, o aluno cria, recria, observa, assimila o que está a sua volta, aguçando o senso crítico de sua linguagem, e o pensamento se manifesta espontaneamente.

4 – Estímulos Sensoriais: estão intimamente ligados ao tátil, olfato, gustação, audição e visão, por exemplo, conhecimento do material (bola, arco, corda) e convívio com o objeto delimitado, por exemplo, a adaptabilidade na sala de aula (cadeiras, chão).

Com todas essas afirmações, que consideram os Jogos e Brincadeiras como uma prática que se sobressai à descontração, a diversão e ao mundo imaginário, ainda se observa que tal atividade é uma das manifestações que trabalham o desenvolvimento intelectual e cultural do indivíduo que vive em sociedade. O aluno, quando estimulado, realiza melhor as atribuições decorrentes das atividades exercidas, tornando-se mais ativo e dinâmico, contribuindo para a melhoria da coordenação dos movimentos. Assim, seguindo todas as alterações e adaptações da aprendizagem motora com o passar dos dias, indo, dessa forma, em busca da qualidade de vida saudável, ativa, incorporando o lúdico cotidianamente.

O LÚDICO INCORPORADO NOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Pretende-se encontrar na Escola o aluno participativo, dono de seus ideais, um ser cidadão perante a sociedade, perante o mundo que o cerca. Na Educação, às vezes, não existe o ato lúdico para a criança e sim, uma regra. Podendo deixá-la presa ou frustrada na manifestação de seus desejos. É possível mudar esse contexto, fazendo com que ela tenha a oportunidade de brincar. Os Jogos e Brincadeiras só se materializam em função do corpo, em que jogar é usufruir, possuir em relação ao corpo, em que se têm trocas de movimentos, de toques, ou seja, isso transforma o ato de jogar e brincar inseparáveis do próprio corpo. É o lúdico⁴ em ação. O compor-

⁴ Lúdico – Relativo a jogos, brinquedos e divertimentos (Minidicionário da Língua Portuguesa, 2000).

tamento se configura juntamente com o lúdico, educando e diversificando a maneira de trabalhar.

Lúdico: a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é coerente também o comportamento daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, o emprego educativo do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu conhecimento e sua concepção de homem e mundo. (AWAD, 2004, p. 15).

O que está contido no lúdico é a alegria, o prazer, a emoção. Não existe maneira de conceituar ludicidade, sendo um ato livre, é eterno retorno, em que a imaginação vai e volta e que só se sente a ludicidade se viver, se despertar. Cada pessoa sente o lúdico de forma diferente. O ato lúdico não é só jogar, pois todo jogo pressupõe que seja lúdico, mas nem todo lúdico é jogo, como a televisão, por exemplo.

Portanto, no ato lúdico, a criança não só brinca como também aprende a respeitar um colega e a ser caridoso, por exemplo. Contudo, o ato lúdico é infinito durante a brincadeira. É no Jogo, que analisamos a personalidade de cada indivíduo, por isso, as importantes especificações que estão inseridas no jogo, como o lúdico e o desafio, devem ser constantemente valorizadas, pois quem joga se encanta por ele (SOLER, 2002).

Os corpos, quando estão jogando, transmitem no seu interior a vivência lúdica. Esta, por sua vez, permite o desfrute de um ambiente harmonioso, de ritmo, que além de desfrutados também passam a ser inventados pelos jogadores em um clima que envolve e desafia a todos em seu convívio e lazer, consolidando, assim, o fenômeno lúdico. Finalmente são lançadas e relançadas a criação, a crítica, as vivências e as energias que o cidadão possui, tornando-o participativo e exemplar, no passado, presente e futuro.

Em decorrência das atividades propostas direcionadas à alegria e criação de regras, o Jogo e a Brincadeira passam a sofrer preconceitos por alguns profissionais da área, que não respeitam a capacidade de criação que cada criança tem em seu ato cognitivo. A solução mais viável que se tem é deixar cada aluno resolver situações impostas na atividade e não, somente, transmitir regras.

Parte-se do pressuposto da importância de Jogos e Brincadeiras na escola, com o intuito de buscar o lúdico em cada atividade realizada, para que o indivíduo, de forma espontânea e comunicativa, possa interagir com todos ao seu redor, preocupando-se com o prazer de jogar e não com as técnicas que deve seguir.

Observa-se, muitas vezes, que o professor não se interessa em desenvolver atividades que visem o momento lúdico, preocupando-se, somente, com a aplicação de conteúdos teóricos e regras a seguir, sem apreciar mudanças de melhoria no índice de aprendizagem que poderiam acontecer a partir do uso do lúdico na sala de aula. Sendo assim, importante instrumento de diversão que aplicado nas aulas, o desenvolvimento afetivo, social e intelectual seria promissor. Será mostrado a seguir, alguns tipos de Jogos.

ALGUNS TIPOS DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Em tempos de globalização as crianças têm se tornado escravas dos jogos eletrônicos e esquecendo os jogos tradicionais favorecendo, assim o consumo exagerado da mecanização, dessa maneira, a capacidade que a criança tinha em criar jogos está se tornando restrita aos

jogos eletrônicos, quando estes já não vêm prontos como é o caso do vídeo-game, por exemplo. Acredita-se, que, os educadores podem identificar a criatividade que existe em cada educando, para que com isso, se configure a autonomia de cada componente do grupo, na busca incessante do divertimento (LOPES, 2000). Assim, os educadores devem constatar que todos educandos são capazes de inventar seus próprios jogos, aumentando seu envolvimento no Jogo e elevando consideravelmente sua auto-estima.

O jogo é, por excelência, integrador. Há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança, e quanto mais joga ela vai se conhecendo melhor, conhecendo quem também joga e, o principal, construindo interiormente o seu mundo. É fundamental que a pessoa que oferece o jogo proponha situações desafiadoras, que motivem diferentes respostas, pois assim a criatividade será estimulada (SOLER, 2002, p. 38).

Outra característica que cabe destacar é a ocorrência de que os jogos, além de desenvolverem os aspectos cooperativos, coletivos e culturais em seu praticante, possuem várias outras funções tais como a adaptação, pois a criança diante de uma nova ação, utiliza-se de práticas já aprendidas para poder resolver situações novas. Para aproveitar o potencial dessa prática, é importante que o jogo, seja atraente e estimule a participação de todos. Observam-se, a seguir, alguns tipos de jogos:

Jogos de exercício: são jogos em que a criança realiza algo já aprendido por puro prazer, repete-o para não esquecer, é o chamado jogo sensorio-motor, como, por exemplo, jogo de dama, jogo de xadrez.

Jogos simbólicos: são jogos em que a imaginação, o faz-de-conta toma conta do brincar da criança, algo que não foi possível fazer na realidade, sendo possível na fantasia.

Jogos de regras: é o jogo em que o aluno deve estar socialmente integrado, é nesse tipo de Jogo que ele colocará em prática o envolvimento com outras pessoas, a presença do respeito com seu semelhante e a aprendizagem de seguir normas.

Jogos cooperativos: são jogos que estão relacionados ao coletivo, em que o aluno resolverá situações impostas pelo educador solucionando problemas, criando caminhos, superando obstáculos que aparecerão na atividade, colocando, contudo, o aluno para agir e pensar em grupo. Nesse jogo não há competição; há companheirismo.

5- **Jogos populares/ Jogos tradicionais:** são jogos passados de geração em geração e, também, sua prática pode ser realizada na rua, no quintal de casa, no pátio da escola, em qualquer espaço físico que possibilite desenvolver as atividades, como por exemplo, jogo da amarelinha.

6- **Jogos motores:** O ato motor se desenvolve de acordo com as práticas naturais, pois a criança realiza no dia a dia como andar, pular, puxar. Práticas não-naturais, a criança realiza de acordo com comandos, como observa-se em atividades de competição, lançamentos, giros.

7- **Jogos psicomotores:** são jogos que trabalham a mente e o corpo em total envolvimento, o aluno consegue controlar os impulsos e respeitar um colega, conhecendo suas capacidades, limites e sentimentos; para este tipo de Jogo pode-se citar todos os jogos de regras.

Espera-se que esses diferentes Jogos possam ajudar em uma melhor prática pedagógica para os professores de Educação Física, acreditando que tais atividades proporcionam um melhor dinamismo nas aulas, incentivando a vivência coletiva e também individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste trabalho percebeu-se que os Jogos e Brincadeiras (elemento da cultura corporal) na Educação Física Escolar no ensino do 2º ao 5º ano é de suma importância para o desenvolvimento psicomotor da criança, pois tem a intenção de prepará-la para o futuro, para as responsabilidades da vida adulta, respeitando as normas que eles propõem.

Diante da teoria desenvolvida neste trabalho de pesquisa, analisou-se a importância de relação entre aluno e professor, e de como essa relação torna-se estimulante à identidade pessoal de cada um através dos Jogos e Brincadeiras.

Pode-se observar que os Jogos e Brincadeiras são divertidos e importantes nas aulas de Educação Física, fazendo com que todos participem da atividade. Pois de tal maneira é estimulante quando se fala em jogar e brincar para os alunos. Eles vão com mais vontade para as aulas, sendo assim, uma ferramenta compensatória para um desenvolvimento global em cada aluno.

O Jogar e o Brincar é proporcionar ao professor de Educação Física o estabelecimento de um contato mais próximo com seus alunos, garantindo o sucesso em suas atividades pedagógicas, formando crianças mais alegres e cooperativas, capazes de refletir, criticar e fazer a diferença no ambiente em que vive.

É uma tarefa árdua e arriscada, fazer com que os alunos escutem explicações sobre os objetivos da aula, mas o professor tem que encarar e ir em frente, driblando as dificuldades e diversidades advindas da nossa disciplina. Espera-se que este estudo possa servir de incentivo para os professores que atuam na área, para que vejam a realidade existente e reflita sobre uma melhor prática pedagógica.

Conclui-se que, trabalhando em harmonia com a dicotomia que é o Jogo e a Brincadeira, é que se pode intensificar o uso contínuo desse conteúdo, com o intuito de desenvolver seus atributos ricos em realizar atitudes positivas e integrativas nas relações sociais e habituais do cotidiano dessa prática.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Heinz; ROTHENBERG, Ludwig. Ensino de Jogos Esportivos. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
- AWAD, Hani Zehdi Amine. Brinque, jogue, cante e encante com a recreação. São Paulo: Fontoura, 2004.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.
- _____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998, Conhecimento de Mundo.
- FARIA JR, Alfredo Gomes; *et al.* Uma Introdução à Educação Física. Rio de Janeiro: Corpus, 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. O Minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- HUIZINGA, Johan, Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2001.
- LOPES, Maria da Glória. Jogo na educação: criar, fazer, jogar. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensamento e ação no magistério: Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ROSSETTO JR., Adriano J.; *et. al.* Jogos Educativos: estrutura e organização da prática. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006.
- SOLER, Reinaldo. Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, que me proporciona ânimo, orientação, direção nos caminhos da vida.

Aos meus pais, Marilene e Gaston por estarem presentes no meu dia a dia, com carinho e doçura.

Ao meu irmão Kellyson que entendeu minha ausência nos momentos de confraternização e por ter se tornado um grande amigo.

As minhas filhas, Luna Maria e Lana Maria que me proporcionam felicidade, amor e respeito.

A Prof. Roseane de Fátima Guimarães, minha orientadora, que auxiliou no desenvolvimento do trabalho.

A instituição UNINTER, por indicar estratégias de pesquisa para meu conhecimento científico.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão deste trabalho de pesquisa.

O Ensino Religioso no Brasil: desafios e possibilidades

Sandra Márcia dos Santos

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.7](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.7)

RESUMO

Neste estudo, analisamos a trajetória do Ensino Religioso (ER) através de registros que fazem parte de sua normatização no Brasil, com destaque para documentos oficiais e legislações que o mantiveram como referência nos currículos das escolas privadas e públicas do país. Por meio de pesquisa bibliográfica, verificamos a influência da Igreja Católica no Brasil desde o período colonial e republicano onde brotou a laicidade e as demandas políticas que nortearam as propostas atuais da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Impossível esgotar este assunto tão denso, que nossa contribuição possa provocar amplas discussões, no sentido de não se reduzir o ER a uma atividade confessional ou teológica de pertença, mas que possamos ampliar fronteiras das diversas expressões e matrizes religiosas com suas correlações socioculturais.

Palavras-chave: ensino religioso. educação. documentos oficiais. base nacional comum curricular.

ABSTRACT

In this study, we analyze the trajectory of Religious Education (RE) through records that are part of its standardization in Brazil, with emphasis on official documents and legislation that kept it as a reference in the curricula of private and public schools in the country. Through bibliographical research, we verified the influence of the Catholic Church in Brazil since the colonial and republican periods, where the laicity and political demands that guided the current proposals of the BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Common National Curricular Base) - emerged. It is impossible to exhaust this dense subject, but we hope that our contribution can provoke wide discussions, so that RE is not reduced to a confessional or theological activity of belonging, but that we can broaden the borders of the various expressions and religious matrices with their sociocultural correlations.

Keywords: religious education. official documents. common national curriculum base (BNCC).

INTRODUÇÃO

Historicamente, o território que, por hora, conhecemos como Brasil, recebeu o legado da fé Católica Apostólica Romana desde seus primórdios, tendo uma missa oficial para marcar seu descobrimento e depois por acordos entre a Coroa Portuguesa e o Papa. Nesse contexto, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) joga luz e provocações sobre a controversa disciplina Ensino Religioso (ER), que, ao longo de seu caminho, foi marcada por mudanças que impactaram a relação entre Educação e a manifestação da fé no nível coletivo, tendo-se em vista a pluralidade religiosa de discentes e docentes.

Ela aparece no âmbito jurídico no que diz respeito às leis e o caráter laico do Estado brasileiro. A disciplina Ensino Religioso tem tido respaldo nos documentos institucionais brasileiros e trouxe muitos encontros e desencontros tanto políticos quanto religiosos. Desde 1930, este saber escolar está entrelaçado a outros constituiu-se em disciplina inserida no currículo escolar e nele permanece até os dias atuais. Para este estudo, trarei uma parte documental onde o investimento como o fenômeno religioso esteve ao lado de uma fé confessional. Felizmente, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 iniciou a possibilidade de se fazer uma base epistemológica desse ensino, conduzindo-o nas fronteiras das diversidades culturais da população brasileira.

Assim, é nosso interesse acompanhar a trajetória documental da disciplina Ensino Religioso – dentro de nossos limites – desde a colonização dos índios, passando pela escravização dos negros vindos da África, incluindo a primeira e última Constituição. A proposta é compreendermos as legislações que orientaram o Ensino Religioso, para isso, utilizamos um quadro cronológico e teórico que permitiu um olhar no retrovisor desses caminhos históricos-legislativos das Constituições e Lei que amparam a Educação desde o período republicano (1890) e que ecoaram na recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

A pintura *A Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles (figura 1) traduz a imposição da cruz feita pelos colonizadores portugueses no primeiro ato religioso e solene em 26 de abril de 1500 na Praia da Coroa Vermelha em Santa Cruz Cabralia, Bahia (CAMINHA, 1500). No momento representado na tela de Meirelles, havia um cenário privilegiado para a Igreja Católica que via na colonização de novas terras uma forma de evangelização dos povos para expandir o cristianismo por meio da educação.

Figura 1- A Primeira Missa no Brasil, óleo sobre tela pintada por Victor Meirelles (1860)



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes (<https://mnba.gov.br/portal/>)

O primeiro ato religioso já aponta para muitas controvérsias que ecoariam na relação nas políticas pedagógicas existentes, isso porque o Ensino Religioso faz parte do processo educacional brasileiro desde à época da colonização. A chegada ao território brasileiro em 1549 e o processo de catequização dos indígenas marcaram a inserção e os ensinamentos da fé católica na então colônia. Nos momentos iniciais, o ER tinha o objetivo da formação moral do indivíduo. Porém, no período do Brasil Imperial, se instituiu o processo de crença e o respeito à diversidade

(JUNQUEIRA, 2002, p. 6).

Com a Proclamação da República, em 1889, as ideias do Iluminismo começaram a influenciar fortemente a educação no Brasil. Esse período estabeleceu a separação entre Igreja e Estado, diálogo que, durante o império colonial, era estreito. Por outro lado, a República terá o direito de defender a liberdade e reconhecer o pluralismo religioso. A base da educação religiosa visa transcender a apenas uma religião, tradição e doutrina histórica. Isso não significa que, desta forma, a fé deva ser “abandonada” ou “desqualificada”. Após a independência, a constituição do império de 1824 manteve o catolicismo como a religião oficial além de limitar a experiência de outras religiões ao culto familiar e privado.

Para Cinfuentes (1989, p. 238-239), “o clero, em ‘Política Nacional’ e ‘Intervenção dos Direitos Civis nos Assuntos da Igreja’, é amplamente utilizado para privilégios de patrocínio (o direito de conceder benefícios à igreja) e beneplácito (requerer permissão imperial para Publicar atos da Santa Sé)”. Dantas (2002, p. 36) complementa essa ideia: “o Estado tornou-se vítima do regalismo (a doutrina sustentada que defende a Intervenção do Estado em assuntos Religiosos)”. Essas questões nos levam a inferir que o Ensino Religioso tem implementado, sucessivamente, a violência simbólica contra alunos e educadores, impondo credos e religiões. Identidade estabelecida com o passar dos anos, status que foi muito fortalecido. Mesmo os educadores contemporâneos, em muitos casos, por não acreditarem em suas práticas de ensino, são vítimas dessa violência simbólica (BORIN, 2008).

A década de 1990 foi caracterizada por mudanças profundas e mobilizações que influenciaram as energias renováveis como disciplina no sistema escolar do país. Já em 1997, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a lei está em seu art. 33. Mudança de acordo com a lei N°. 9.475 / 97. O ER agora será ministrado por educadores, isso garantirá o direito do aluno à diversidade religiosa, proibindo assim qualquer forma de pregação confessional.

Este é o começo de uma nova perspectiva de cursos sobre temas de conteúdo religioso. A religião começa a perder seu espaço paradigmático, sendo o Ensino Religioso um campo do conhecimento científico, em outras palavras, como um estudo de fenômenos religiosos e respeito à diversidade cultural. A tabela 1 apresenta uma síntese do Ensino Religioso no Brasil (adaptada a partir da obra História do Ensino Religioso no Brasil, de Luiz Cláudio Borin). Ela apresenta em ordem cronológica as várias fases do processo até a BNCC.

Tabela 1 - Cronologia do Ensino Religioso no Brasil

ANO	DOCUMENTO	FINALIDADE
1549		Os missionários jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega chegaram ao Brasil. O colégio da Companhia de Jesus, em Salvador, passa a ser a primeira de muitas escolas públicas e gratuitas no nosso país. Seus propósitos catequéticos foram suas metas. Chegaram em 29 de março de 1549.
1759		Com a expulsão dos jesuítas o ensino público passa a outros setores da Igreja Católica, sendo mais conservador e mais catequético.
1824	Primeira Constituição Federal	O Brasil passa a ter a sua primeira Constituição, conhecida como “Constituição Política do Império do Brasil”, no qual estabelece que a Igreja Católica Apostólica Romana continue sendo a Religião oficial do Império.

1890	Decreto 119-A	Com a proclamação da República Federativa do Brasil, os interesses positivistas dominam o cenário brasileiro. Com o Decreto 119-A o presidente Manoel Deodoro da Fonseca deixa claro que há uma proibição dos estados, bem como das autoridades federais no que se refere às matérias religiosas e declara plena liberdade de cultos de quaisquer manifestações de crenças.
1891	Carta Magna	Com a Carta Magna Republicana o Estado separa de quaisquer religiões ou cultos e declara que o ensino será leigo sendo ministrado nos estabelecimentos públicos de ensino. A normativa prevê que todas as religiões são aceitas no nosso país, tendo suas práticas livres e abertas.
1931		O Ensino religioso é novamente introduzido nas escolas públicas, sendo ela de matéria facultativa.
1934	Constituição Federal	Com a nova Constituição, o Ensino Religioso terá frequência facultativa e será ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, no qual essa manifestação será declarada pelos pais ou responsáveis. A “aula constituirá como matéria dos horários normais das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.
1946	Constituição Federal	A Constituição determina que: “O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”.
1961	LDB	Esse período é marcado pela primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) e no artigo 97 propõe: O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.
1967	Constituição Federal	A “Constituição Militar” prevê que o Ensino Religioso continua sendo de matrícula facultativa e será disponibilizada a disciplina nos horários normais das escolas de primeiro e segundo graus.
1969	Emenda	A Emenda Constitucional número 1/1969 deixa o mesmo texto da Constituição de 1967.
1971	LDBEN	Para manter o status quo, os militares criam disciplinas que formatará seu caráter “alienador”. A segunda LDB (5692/71) obriga a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de primeiro e segundo graus. Quanto o Ensino Religioso, continua com as matrículas facultativas e constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de primeiro e segundo graus.
1988	Constituição Federal (Atual)	Proclamada a “Constituição Cidadã”. O artigo 210, § 1º dispõe que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Por sua vez, o artigo 5 define: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. No artigo 19, consta: É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; II - recusar fé aos documentos públicos; III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

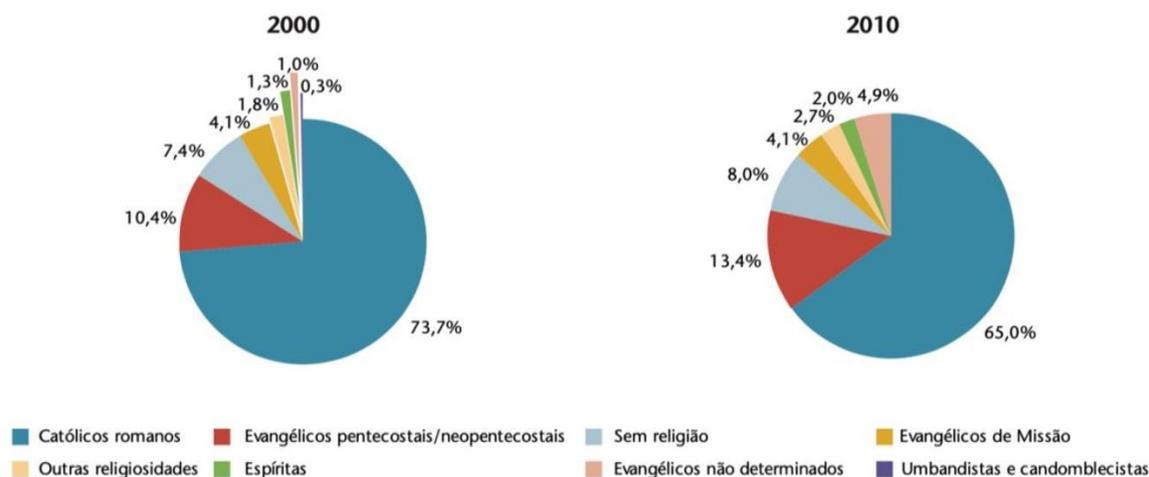
1996	LDBEN	A Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96), de dezembro de 1996, definia pontos novos na sua redação: O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.
1997	LDBEN	Em julho, a lei nº 9.475 dá uma nova redação para o artigo 33 da LDBEN 9394/96: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”.
2009	Decreto 7107/08 Gerando ADI 4.439/2010	O Congresso Nacional Brasileiro em um acordo com Brasil – Santa Sé, assinado pelo Executivo em novembro de 2008, aprova a criação de um novo dispositivo discordante da LDBEN em vigor: Artigo 11 - A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.
2017	BNCC	O Conselho Nacional de Educação (CNE) discutiu se a disciplina deveria ou não constar na BNCC. Essa retirada não condizia com o texto da Constituição Federal, que diz que os conteúdos mínimos devem ser fixados. A proposta da BNCC é educar para alteridade e o respeito as diferenças. Exercitando a empatia, resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos Direitos Humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

RELIGIÃO E POLÍTICA

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a primeira metade do século XXI apresenta um aumento significativo da população evangélica no país (IBGE, 2010) – gráfico 1 –, esse crescimento se reflete no cenário político. Portanto a ascensão rápida e radical da Frente Parlamentar Evangélica no Poder Legislativo do Brasil aconteceu de forma consistente, porque esse aumento costuma ser acompanhado de restrições de direitos por grupos que utilizam suas crenças para convencer a sociedade de suas ideias, apresentando paradigmas e definições. No entanto, é preciso analisar os discursos persuasivos dos parlamentares e entender até que ponto o discurso deles não representa discurso de ódio. Com base na legislação, as doutrinas apoiam a liberdade religiosa e a democracia inclusiva; e o princípio é de equilibrar a liberdade de expressão e a proteção das minorias buscando a harmonia entre os grupos religiosos para que se tenha uma sociedade democrática. É importante que se leve em

consideração o pré-requisito da laicidade do país, que estabelece aceitar diferentes religiões, sem afetar a direção política e legal do país.

Gráfico 1 - comparativo da Distribuição percentual da população, por grupos de religião no Brasil – 2000/2010



Fonte: Atlas do Censo Demográfico 2010, Diversidade cultural: Religião (IBGE) https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religião_Evang_missão_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf

Com a ascensão ativa dos evangélicos no Brasil, assistimos à defesa de crenças e ideologias que se apropriam da política para seus projetos, e isso impacta diretamente o Poder Legislativo brasileiro. Na pesquisa de 2010, mais de 13% da população brasileira já aderiu a esta linha religiosa (número que possivelmente já aumentou, mas que ainda não temos dados tão contundentes como o 2010), conhecida por evangélico-pentecostal, e ela possui uma grande influência na política, porque tende a votar em pastores ou nos membros de suas igrejas e contam com eles para cuidar mais dos seus interesses (FILHO, 2013).

O que deve ser considerado neste caso é que um grupo não deve representar privação excessiva e violação dos direitos de outros grupos. A Constituição Federal Brasileira de 1988 busca exatamente a liberdade religiosa a fim de adotar tal premissa. Todo país pode aceitar diferentes religiões, mas não pode ser confundido com uma determinada religião, ou seja, a religião e as bases religiosas não podem influenciar a direção política e legal da nação. Desta forma, um indivíduo pode exercer livremente suas crenças religiosas em privado, sem opressão, mas isso deve permanecer no contexto da comunidade se tiver a intenção de incluir todos os envolvidos. O que foi observado no Brasil, por exemplo, foi uma influência sofrida pelos Estados Unidos. Sendo assim, retomamos a questão de que, indiferente da religião, o país deve seguir com a democracia e a liberdade de expressão (MACHADO, 1996).

A dificuldade de separar o Estado da Igreja na realidade é compreensível. Os seres humanos, indivíduos que vivem em sociedade, possuem conhecimento do grande domínio da religião sobre ela e isso é historicamente comprovado e para que o sistema de interpretação desse significado seja dado pelo mito em torno de todas as religiões, é necessária uma compreensão sobre o poder do Estado sobre a sociedade. Portanto, esperar que a própria personalidade do indivíduo faça essa separação é ainda mais complicado (SOUZA, 2007).

No Brasil, também de acordo com o último censo do IBGE (2010), o Cristianismo (católicos, protestantes e evangélicos) já representam mais de 86% da população. Embora o Cristia-

nismo seja, ainda hoje, uma religião marcadamente perseguida no mundo (BRANDÃO, 2013). No Brasil, a realidade era muito diferente da atual. Com a chegada dos portugueses no século 16, o cristianismo foi ensinado e imposto aos índios escravos e negros trazidos posteriormente da África.

Sendo em um grupo religioso ou não, por meio da política é a maneira mais eficaz para as pessoas compreenderem as crenças e ideologias aplicadas à realidade concreta, o que levou evangélicos a concorrerem a cargos públicos e começarem a reivindicar a Bíblia como seu paradigma de verdade geralmente a única semelhança de identidade (DINIZ, 2010).

No contexto político brasileiro de 2021, existe uma bancada evangélica com 68 membros da Câmara dos Deputados e 03 Senadores, em comparação com a cadeira do partido, já é a terceira maior cadeira do Congresso. Quanto a Representantes, esses políticos acompanharam cerca de 368 projetos em tramitação na Câmara de Comércio. No Senado, a preocupação mais importante são os direitos individuais, que não necessariamente seus partidos políticos, mas suas crenças religiosas estão garantindo.

Entre esses direitos pessoais, o direito de lidar com o aborto e outras questões é particularmente proeminente. Um dos itens propostos pela bancada é denominado a Lei nº 1.763/2007, também conhecida como “Lei do Bebê Não Nascido”. O projeto visa pagar às mulheres vítimas de abuso, um salário mínimo até que a criança complete 18 anos. Embora a religião use argumentos condicionais, o projeto significará frustração aos avanços, por exemplo, das pautas vinculadas à saúde e vida da mulher.

Embora a lei de formação de partidos não restrinja o fundamento religioso de sua formação, é importante notar que a passagem não limita discursos de políticos que ganharam votos através de argumentos religiosos, foi observado que diretamente eles têm espaço para usar a persuasão política para restringir outros direitos (redes de TV, rádio, mídias virtuais e impressas). Aqueles que não são influenciados de forma pragmática, acabam sendo afetados na vida diária e na felicidade dos grupos opostos minoritários.

O Brasil tem se tornado cada vez mais um país diversificado com um grupo variado de pessoas. Portanto, outros motivos como movimento LGBTQ+, negros, índios e aqueles que foram marginalizados na sociedade de alguma forma têm crescido cada vez mais e há uma necessidade crescente de espaço e visibilidade, o que é o oposto da cena, pois nas atividades políticas atuais, poucas pessoas participam dessas causas, e muitas outras prejudicam os direitos das minorias em nome da religião. Isso nos coloca diante de questionamentos sobre a laicidade no país.

LAICIDADE, SECULARIZAÇÃO E LAICISMO

Para discutir a laicidade, trazemos o percurso elaborado por Oro (2011, p. 222):

A laicidade diz respeito, primeiramente, ao Estado. Como afirma Ternisien, a laicidade “se mede pela existência ou não de uma dimensão religiosa da nação, pela existência ou não de uma religião de Estado, pelo lugar do ensino religioso na escola etc.” (2007, p. 26-28). Ou seja, o Estado é laico quando renega da religião, “quando já não requer mais a religião como elemento de integração social ou como base para a unidade nacional (...). No entanto, o Estado laico surge

realmente quando a origem desse domínio já não é sagrada e sim popular” (BLANCARTE, 2000).

Oro também leva em consideração os representantes do governo teocrático e os desafios da violência relacionada, bem como o número crescente de imigrantes muçulmanos e seus descendentes no centro da Europa, o debate acadêmico sobre o secularismo ganhou um novo impulso. Na ilusão europeia, o sinal mais óbvio da expressão islâmica das crenças religiosas na vida pública tem causado reflexões contemporâneas sobre a ameaça a um dos pilares mais importantes da república, ou seja, suas características seculares. A laicidade e a separação entre política e religião constituem, como sustenta Bauer, “As características do mundo ocidental, têm pouco significado na maioria das outras sociedades” (BAUER, 1999, p. 8).

O modelo secularista produziu um conjunto de sistemas jurídicos e políticos desde o século XVIII. Esses sistemas substituíram a filosofia teocrática e se referiam a governos baseados no reconhecimento da liberdade individual e da soberania do povo. A questão de distinguir ou não os conceitos de laicidade e secularização é matéria de uma disputa teórica e que faz escola entre pesquisadores franceses, espanhóis, portugueses e latino-americanos. Esta não é uma situação em que uma ou outra parte do conflito está completamente selecionada. É importante reconhecer que, por um lado, o conceito de laicidade é mais preciso ou restrito; por outro, cabe destacar que o conceito de secularização, ao se referir especificamente ao processo de secularização do país, a educação, tais como, campos políticos e jurídicos, é sem qualquer perda de precisão relacionada à secularidade.

Os protestantes lutaram muito contra o secularismo e a separação entre Igreja e Estado. Esse processo incluiu a existência do protestantismo, a política de imigração do governo imperial e as forças de novas ideias que gradativamente chegaram ao solo brasileiro, como a maçonaria, o liberalismo e o positivismo dos Estados Unidos e da Europa. Existe a tensão entre a alta administração da Igreja Católica Romana e o poder político. Portanto, a partir do entendimento do processo político histórico do Brasil, busca fortalecer a necessidade de proteger o sistema democrático, e de refletir sobre a religião em geral, e o protestantismo em particular, neste caso, especialmente o espaço que deveria ocupar, o Estado secular.

No mundo laico moderno, o poder está a serviço dos homens e de seus direitos, segundo Philippe Portier (2012, p. 3-4). Este novo modo de viver juntos é forçado a regular a relação entre a igreja e o estado. O autor do texto chama a atenção para os diferentes modos de regulação dessas relações, que se caracterizam pelas diferentes trajetórias de criação do Estado-nação e suas formas singulares de entrada na modernidade. Segundo o autor, a diferença nessas trajetórias depende em parte da velocidade da estrutura do Estado, a distância entre ele e o centro de Roma, depende da direção geral do pensamento e das posições dos intelectuais nessa estrutura.

Doutrinas evangélicas como o dogma da encarnação (que dignifica e distingue o homem destacando-o dos outros seres) e o sacramento da confissão (que anuncia a importância da consciência humana), começam a orientar-se para uma política de emancipação do humano por meio de uma escrita que institui o divino como algo transcendente, deixando espaço para que o homem comece a conceber sua relação com o mundo (2010, p. 11-13). Caracterizou-se a fórmula do confessionalismo protestante por parte do Estado pelo tratamento desigual das religiões associados à tolerância, ou seja, plena liberdade de organização e manifestação pública das religiões.

No que diz respeito aos grandes movimentos contemporâneos, segundo Portier (2012), dois deles influenciaram profundamente as condições históricas de sustentação do laicismo normativo nas entidades dos países da Europa Central. Na União Europeia inspirada noutras lógicas de direitos humanos, a excessiva imigração de populações não cristãs para a Europa, com o enfraquecimento da homogeneidade das religiões, desencadeou esse tipo de inovação jurídica para assumir os direitos culturais. Neste caso, o modelo convergiu e um novo consenso foi estabilizado em torno do “diferencialismo igualitário”. Embora respeite a forma de ajuste de fé do Estado, também protege o direito dos cidadãos de revelar suas identidades religiosas e culturais privadas.

É importante considerar que a laicidade e o laicismo são completamente diferentes um do outro. O laicismo é uma ideologia que pretende se impor como a única admissível, principalmente no Brasil. Tem o seu porta-voz (o seu “magistério”) que é a imprensa e mídia mais poderosa, que ao mesmo tempo é o “tribunal da inquisição laica”, que machuca, ridiculariza e “excomunga” todos os que não comungam do mesmo pensamento. Em que consiste o “laicismo”? Como dizia João Paulo II (24-I-2005), é “uma ideologia que leva gradualmente, de forma mais ou menos consciente, à restrição da liberdade religiosa até promover um desprezo ou ignorância de tudo o que seja religioso, relegando a fé à esfera do privado e opondo-se à sua expressão pública”.

Todas essas camadas de discussão são fundamentais para retomar o aspecto normativo no Brasil que fizemos no tópico 2. Nosso foco, a partir de agora, se concentra em como o Ensino Religioso aparece na BNCC, fato que implica aspectos da relação entre Estado e Religião que tratamos nas páginas anteriores.

ENSINO RELIGIOSO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular abrange tanto para a Educação Infantil quanto para Ensino Fundamental. Com a crescente violência e preconceitos vislumbrou-se, para o Ensino Médio, uma proposta ousada: “Promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes divergentes ou opostos” (BNCC, p.467). Ampliando para uma cultura de paz e com olhos voltados para os Direitos Humanos, este documento foi homologado em 20 de dezembro de 2017 e sua normativa abrange as escolas públicas ou privadas.

Atualmente, vemos três modelos de Ensino Religioso: Catecismo, Teologia e Ciências Religiosas. O primeiro revela o conteúdo e os métodos da doutrina, o objetivo é expandir a fé. O segundo vem apresentar pontos de vista e diálogos na atuação religiosa, mas ainda com a educação moral e o objetivo da formação religiosa do cidadão. O terceiro, como apresentado neste trabalho, busca livrar-se dos preconceitos doutrinários do ensino de elementos pouco epistemológicos e metodológicos (FONSECA, 2002).

O Ensino Religioso no sistema escolar brasileiro nos remete a uma questão polêmica que vem despertando o interesse de grupos religiosos e educadores da área. Ele, como prática educacional, é uma forma de transmissão de conhecimento das mais antigas do currículo escolar do nosso país. No entanto, na época o Estado foi incapaz para implementar na guia curricular nacional a disciplina ER.

Por esse motivo, na realidade educacional, temos uma ou mais cópias de tradição religiosa. Quebrar esse padrão no ambiente educacional é um grande desafio. Uma espécie de emancipação e educação autônoma para a máquina ideológica nacional sendo que, para Althusser (2009 p. 93) “só há prática através de e sob uma ideologia, e só há ideologia para o sujeito e sob o sujeito”.

Ao longo da Educação brasileira o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função das promulgadas ideias de democracia, inclusão social e educação integral, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares (BNCC, 2017 p. 435).

Sendo que o espaço da escola poderia ser usado como espaço de troca de experiências, um lugar fundante no processo dialético onde cada um de nós influencia a cultura e, ao mesmo tempo, é influenciado por ela. Uma das aproximações do conceito de cultura é justamente aquela que a compreende como diferença específica dos grupos e povos nas suas relações consigo mesmos (identidade) e com outras culturas (humanidade). Dessa forma, o que define a cultura de um grupo ou povo é a diferença construída histórica e coletivamente. (SANCHEZ p.16,17).

No entanto, o que se espera através da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é que possa surgir um novo contexto onde o Ensino Religioso faça com que os educandos e educandas reflitam criticamente sobre as diversas manifestações e linguagens religiosas, justificando a utilização de verbos como analisar, problematizar, construir, entender e construir (LINS; CRUZ, 2017, p.146). Educar é vislumbrar que as alteridades possam ter oportunidades de mudanças de pensamentos e ações que vão além das cercas do espaço escolar.

Uma das teorias mais importantes da educação surgiu na década de 1960, a saber, o problema da desigualdade escolar. Antes disso, o pensamento nas humanidades era dominado por funcionalismo e positivismo. A escola é entendida como uma instituição que integra os indivíduos ao ambiente social e garante a superação do atraso social e econômico. Desta forma, a escola deve garantir que todos os jovens tenham acesso aos mesmos conteúdos, e, portanto, às mesmas oportunidades de crescimento intelectual. (SILVA, 2007, p. 414).

Este grande evento da identificação da desigualdade social na década de 60 revelou justamente a origem da sociedade dividida e teve uma influência decisiva no destino dos alunos da escola. A escola não é mais entendida como um espaço democrático, de igualdade de oportunidades, justiça social e transformação da realidade social, mas um lugar onde se reproduzem as desigualdades sociais. A origem social do aluno, sua classe, raça, gênero, onde ele mora, etc. são essenciais para determinar o desempenho da escola e para a estrutura social.

Historicamente, as instituições educacionais têm negligenciado no papel dos professores de educação como intelectuais. Giroux (1997) acredita que isso se deve à absorção da racionalidade tecnocrática que separa a teoria da prática, ignorando o comportamento de ensino reflexivo e criativo dos professores. Os professores quase não têm autonomia em seu trabalho. Segundo o autor, a escola está preocupada em capacitar os educadores a dominar as técnicas de ensino, invalidando assim a criatividade e a crítica. Em outras palavras, um executor de pura tarefa, o conteúdo é aplicado, portanto, acrítico e apolítico. (GIROUX, 1997, p. 23).

A BNCC aparece na política educacional como algo neutro, necessário, inevitável, pois

ela responderia aos interesses de todos os setores da sociedade. Na verdade, esconde as contradições sociais inerentes e os problemas da sociedade capitalista. O sistema escolar não está acima do grupo social convencional, assim como ele era e agora como produtor e reproduzidor da cultura e da desigualdade em diferentes períodos históricos.

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BNCC, 2017. P. 436).

O currículo não é apenas um produto de conflito e disputas entre grupos sociais e valores e conhecimentos. Ele, ao mesmo tempo, também expressa um poder oposto ao movimento de capitais. Por exemplo, a escola pode viver como antes, no momento de conflitos ideológicos contraditórios que facilitavam o processo de acumulação de capital, reprodução do trabalho, desigualdade e ao mesmo tempo, desenvolvia alunos críticos enfrentando o poder do capital, criando mais cidadãos democráticos e emancipados. (APPLE, 1996).

A escola vem desde os tempos do Brasil colônia vivenciando essas diferenças curriculares segundo a camada à qual cada estudante pertence. Os jesuítas catequisavam os índios, escravos e aos filhos de colonos e órfãos era ensinado a ler, escrever e um ofício.

Enquanto os filhos de famílias abastadas aprendiam Latim, Música, Artes, Filosofia e outras disciplinas. (SANTOS, 2010).

Portanto, é óbvio que a BNCC também pode ser um movimento contraditório que pode criar, recriar, destruir ou estabelecer padrões e formas de expressão social, política e cultural. A educação religiosa apareceu na BNCC como um currículo e componente com base científica na humanidade, que se baseia em um paradigma da ciência religiosa em que os fenômenos são objeto de análise.

A transformação do capitalismo global apresenta novos desafios teóricos e metodológicos ao Ensino Religioso. A sociedade precisa de novas reflexões, conceitos e explicações para alcançar novas configurações, e ter uma visão que identifique o potencial da consolidação da disciplina no ambiente escolar.

É necessário tratar o Ensino Religioso como objeto de análise crítica e fenômeno religioso, ou melhor, contraditório a ele, considerar que existem os interesses, antagonismos e conflitos ideológicos. O Ensino Religioso deve romper o colonialismo, a monocultura e as visões acríticas. Esta disciplina não poderá cair na armadilha dos fenômenos sociais, sendo que a explicação vaga e superficial ignora a natureza histórica e crítica. Com a BNCC, a educação religiosa, portanto, dedica-se a desmistificar os conceitos de naturalização, que têm estado presentes nos interesses políticos e grupos religiosos.

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz.

Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (BNCC, 2017. P.437).

Então, o corpo docente tem um desafio, isto é, contribuir para o desenvolvimento de alunos críticos e reflexivos e prepará-los para participarem de uma sociedade mais democrática. Em outras palavras, um método de ensino é necessário, dedicado a desconstruir o sentido e as práticas do antigo colonialismo. Portanto, é necessário começar a ensinar práticas que incluam ética e dignidade humana.

Educadores enfrentam desafios entre a relação e poder, regra e prática e homogeneidade cultural. Profissionais qualificados em Ensino Religioso têm a capacidade de levar seus alunos a pensar criticamente sobre a sociedade e o mundo em que vive, suas contradições, confrontos e interesses. Sabemos que para atingir os objetivos da formação geral, da ética e do diálogo religioso e não religioso, os professores devem considerar como princípio básico do trabalho a diversidade cultural, para poder enfrentar a discriminação, violência, etnocentrismo; os educadores precisam fazer uma escolha política entre ensinar ou copiar a prática de dominação e reprodução social.

Para que essa prática de ensino libertadora aconteça, é necessário refletir e proceder na perspectiva do respeito à ética e à diversidade respeitando o contexto cultural e religioso. Devemos primeiro considerar que os professores são intelectuais e defensores transformadores. (GIROUX, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso feito neste estudo evidencia que a modernidade vem sendo reinventada com cenários marcados não somente pela lógica da diferença, mas, principalmente, pela riqueza do encontro com as alteridades e diferenças. Essas não somente nos provocam, nos desafiam a responder de maneira consistente a tantos avanços e ameaças que estão feitas, constantemente, à vida e que colocam em risco a vida humana e do planeta. A história lembrará as religiões, suas contribuições ou obstáculos que colocaram para viver a justiça e um mundo humanizado. Em nosso contexto latino-americano brasileiro, percebemos que a colonização usou a religião para as finalidades de domínio, mas com época e fases diferentes. Inicialmente o motor desta colonização religiosa foi acionado pela Igreja Católica Romana. E isso durou séculos, por causa da influência hispano-lusitana.

Posteriormente, notamos uma concorrência significativa, não tanto pela entrada de imigrantes protestantes (luteranos, calvinistas, ortodoxos, anglicanos, etc.), e sim pela importação das religiões pentecostais. Antes tivemos uma “ocupação” cristão-europeia. Agora, a vertente religiosa vem dos grupos neopentecostais estadunidenses. De ambas as frentes, o conservadorismo religioso está se revelando como um grande obstáculo ao desenvolvimento de uma sociedade democrática e laica.

Garantir que tudo que foi proposto pela BNCC aconteça e foi proposto para o Ensino Religioso, não depende somente das escolas e das leis, continuará sendo resistência e luta. As aparentes conquistas não poderão nos impedir de seguir fazendo uma trajetória ousada e confiante para as novas gerações.

Ao pensar sobre a institucionalização e composição da disciplina Ensino Religioso, ressaltamos a década de 1930 que coincidiu com a inserção de outras disciplinas escolares como

história, matemática e educação física. Neste contexto, a composição e organização das disciplinas de ER recebeu influências proeminentes de normas da religiosidade cristã.

As características religiosas são apontadas como elementos básicos destes ensinamentos religiosos, cultivados na ética dos cidadãos brasileiros e na manutenção da ordem nacional. Sobre estas bases, o desenho e a formação de especialistas na área de Educação Religiosa foram restritos a intelectuais e não profissionais e a membros da Igreja Católica ou alguma outra religião cristã. Portanto, esse conhecimento deixou de estar relacionado e adaptado para o ambiente escolar, onde encontra-se diversidade de expressões religiosas e culturais. O desejo é que a BNCC supere cada vez mais visões elitistas e seja propulsora de uma educação verdadeiramente abrangente. É um grande desafio para chegarmos a um patamar de verdadeira liberdade democrática, onde todos sejam respeitados nas suas diferenças.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 2009. APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1992

ASAD, Talal. 2003. Formation of the Secular: Christianity, Islam, Modernity. Stanford: Stanford University Press, 2003.

BARROSO, Luís Roberto. Curso de direito constitucional contemporâneo. São Paulo: Saraiva, 2010.

BARROSO, Luís Roberto. Diferentes, mas iguais: o reconhecimento jurídico das relações homo afetivas no Brasil. Revista Diálogo Jurídico. N 16. Agosto 2007. Salvador. Brasil.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Ministério da Educação. 2ª versão preliminar. Brasília. 2016.

BEOZZO, José Oscar. A igreja entre a revolução de 1930. O estado novo e a redemocratização. 2ª ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

BERNSTEIN, Basil. A propos Du curriculum. In: Forquin, J.C (org). Les sociologues de l'éducation américain et britanniques; présentation et choix de textes. Paris, Bruxelles: De Boeck Université/INRP, 1997.

BIRMAN, Patrícia (org.). 2003. Religião e Espaço Público. São Paulo BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. São Paulo. Campus, 1990.

BORGES, Tiago Daher Padovezi. Representação partidária e a presença dos evangélicos na política brasileira. São Paulo, 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Departamento de Ciência Política. Universidade de São Paulo.

BORIN, LUIS Cláudio. História Do Ensino Religioso No Brasil. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. 2018.

BOURDIEU, Pierre and PASSERON, Jean-Claud.C. Reproductin. Beverly Hills: Sage, 1977.

BLANCARTE, Roberto. Laicidad y valores en un Estado democrático. Cidade do México: El Colegio de México-Secretaría de Gobernación, 2000.

BRANDÃO, Sílvia Sgroi. Perseguições e martírios na história eclesiástica: análise dos

escritos de Eusébio de Cesareia. 2013. Disponível em: < <https://seer.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/883>>. Acesso em 25 de julho de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br) Acesso em 18-07-2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário oficial da União, 1996.

CAMINHA, Pero Vaz de. A carta. (1500). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2021.

CIVITAS – Revista de Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Edição: maio/agosto de 2011.

DANTAS, Douglas Cabral. O Ensino Religioso Na Rede Pública Estadual, MG: história, modelos e percepções de professores sobre a formação e docência. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

Diniz, Débora. Mesa: Laicidade e Diversidade Sexual. In C Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Diversidade_Sexual_-_Final.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021. Conselho Federal de Psicologia CFP. Brasília/DF, 2011

FILHO, Tarcizo Gonçalves. Ensino Religioso e formação do ser político: uma proposta para a consciência de cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998.

FONSECA, Alexandre Brasil. Secularização, pluralismo religioso e democracia no Brasil. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBGE. Características gerais da população, Religião e pessoas com deficiência. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 25 de julho de 2021.

JUNQUEIRA, S. R. A.; MENEGHETTI, R. G. K.; WASCHOWICZ, L. A. Ensino Religioso e sua relação pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Os efeitos da adesão religiosa na esfera familiar. São Paulo: ANPOCS, 1996.

ORO, Ari Pedro. A laicidade no Brasil e no Ocidente. 2011. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106567/000794594.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25 de julho de 2021. Revista Cultura y Religion.CL – Vol.VII/nº 2 junio –diciembre de 2013.

SANCHEZ, Wagner Lopes.Pluralismo Religioso: As religiões no mundo atual. São Paulo: Paulinas, 2005.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. 500 anos de educação no Brasil / organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, - 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Lyndon de Araújo. O púlpito, a praça e o palanque: os evangélicos e o regime militar brasileiro. 2005. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/historia/issue/view/302>>. Acesso em 25 de julho de 2021.

SILVA, Ileizi; Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para consolidação da disciplina. Cronos, v.8, n 2, Natal, jul.dez. 2007.

SOUZA, Adriana Andrade de. Sobre a concepção da criatura como sendo nada em si: aproximações entre as ideias de Rudolff Otto e Mestre Eckhart. Existência e Arte. Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei - Ano III – n. III – jan. a dez. 2007. Disponível em: 20 de maio de 2021.

Memoriar: o uso da narrativa como mediação da noção de identidade do adulto maduro

Memorize: the use of narrative as a mediation of the mature adult's notion of identity

Claudia Flores Rodrigues

Psicanalista, Mestre e Doutora em Educação/Educação e Saúde

Monica Santin

*Professora na Universidade Estadual do Paraná. UNESPAR/Campus Paranaguá/
Curso de Pedagogia. Doutora em Educação/Educação Política e Cultura.
Narrativas Orais e Autobiográficas. PPGE/UFSM.*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.8

RESUMO

Este estudo parte da possibilidade de haver uma narrativa autobiográfica que não exclua o ponto de vista filosófico ou a impossibilidade de haver uma separação entre vida e obra. Do aprofundamento dessa questão faz parte a leitura diretamente relacionada ao tema e ao exercício deste tipo de escrita, como a obra intitulada -Em busca do tempo perdido- de Proust. Inclui-se igualmente Ortega y Gasset na tentativa de uma exposição em torno do problema da narrativa como mediação na construção da noção de identidade. Inicia-se pela questão do sujeito em sua fase de maturidade de modo a introduzir os principais pontos de discussão que serão desenvolvidos no decorrer deste apontamento. Num segundo momento, tratamos das teorias que se articulam mais recentemente com a fundamentação da autobiografia como gênero literário, tendo a filosofia como fonte originária, pelas proposições de Nietzsche. Sendo, o apodrecimento dos sentidos o drama da modernidade.

Palavras-chave: narrativa autobiográfica. filosofia. modernidade.

ABSTRACT

This study starts from the possibility of having an autobiographical narrative that does not exclude the philosophical point of view or the impossibility of having a separation between life and work. The reading directly related to the theme and the exercise of this type of writing is part of the deepening of this question, such as the work entitled -In search of lost time- by Proust. Ortega y Gasset is also included in an attempt to expose the problem of narrative as a mediation in the construction of the notion of identity. It begins with the question of the subject in his/her maturity phase in order to introduce the main points of discussion that will be developed during this note. In a second moment, we deal with the theories that are more recently articulated with the foundation of autobiography as a literary genre, having philosophy as its original source, through Nietzsche's propositions. Therefore, the rotting of the senses is the drama of modernity.

Keywords: autobiographical narrative. philosophy. modernity.

INTRODUÇÃO

A obra de Marcel Proust, *Em busca do tempo perdido*, publicada entre 1913 e 1927 em sete volumes, sendo os três últimos postumamente, pode-se dizer que foi um grande projeto narrativo que percorreu minuciosamente a vida do autor ao longo de diferentes ciclos.

Proust descreve na obra, personagens e ambientes de sua época usando uma memória relacionada a visão filosófica do tempo, cujas recordações assimilam, no mesmo plano, o passado e o presente.

No último dos sete volumes (o tempo redescoberto), o narrador considera que o tempo realmente transformou as pessoas e decide reconstruir o passado através da arte literária.

É bem provável que o espírito proustiano tenha nos acometido. Pensamos que vive-se em busca de um tempo perdido sempre passível de ser reconstituído de alguma forma a nos tornar mais complacentes, mais tenazes nas nossas certezas, mais capazes de enxergar o óbvio.

Para Motta (1994), a verdade pode explodir na própria superfície das palavras, quando a enunciação, num deslize, vem comprometer a sinceridade do que está sendo enunciado. Com base em Proust, a autora diz que no romance do tempo perdido existe uma permanente perplexidade do conflito da linguagem com a verdade.

O romance inspira nossa perspectiva de escrever justamente pelo viés de um mosaico de cronologias que vão se misturando, muitos fragmentos vão se conectando, numa procura sob um senso ou sentido mais forte: da verdade, da nossa verdade como ser humano que somos e principalmente da personagem que usa a memória para instigar essa busca incessante da validação de tempos que ora ou outra impulsiona um pensamento voltado ao não havido, ao não vivido ou seu contrário.

Para Motta, decifrar, em Proust, é uma ocupação constante, num movimento de descrever e interpretar. Assim, o tempo assume um espiral caleidoscópico de figuras possíveis, mas diversas, assim como são as faces da verdade.

EM BUSCA DE UM TEMPO...PERDIDO?

Nessa linha de pensamento, observa-se tudo o que rodeia o eu/si mesmo. Para Ortega y Gasset (1998), circunstância é tudo que faz parte da realidade cósmica; a corporalidade, a vida psíquica e a cultura em que se vive aliada às experiências de vida. No pensamento orteguiano, na fase madura, o eu não se separa da circunstância porque são fundamentos para pensar a vida, objeto fundamental da investigação deste autor. Para ele, o sentido íntimo de fidelidade a um modo de ser é um compromisso do homem com ele mesmo e uma vida autêntica depende da fidelidade a si; algo maior que um fenômeno biológico, algo como expressão de valores.

Para Carvalho (2002), a vida é o que cada indivíduo faz com a circunstância. Mudamos com o tempo. Ou mudamos como o tempo? A paisagem, vista de fora, o entorno que se transforma, as histórias, os fatos. Tudo se altera e somos um em circunstâncias pessoais e históricas. A intimidade, o lado de dentro do eu também envolve uma situação exterior, ou seja, aquilo que se manifesta para os outros. Para Ortega y Gasset (1998), a alma seria uma película periférica que vai formando primeiro o eu social e só depois é que desvela-se na intimidade como as representações, sentimentos e experiências íntimas. Sigmund Freud (1856–1939) dizia que ordinariamente buscamos o prazer e evitamos a dor.. Embora seja este um princípio de ordem fisiológica, ele se altera quando a circunstância social o modifica. Para Carvalho (2009), esta diferença na topografia comportamental tem uma raiz cultural porque o homem estabelece uma relação ativa com o meio, isto é, ele reage ao mundo natural, mas não responde sempre da mesma forma. Acrescenta-se que ao reagir, modifica seu entorno e sua história de vida. A forma como cada pessoa olha o mundo a diferenciará das demais, afirma.

Para Carvalho (2009) o retorno do passado ao presente implica que se interrompa o ciclo de destruição que o tempo produz. Assim, parece que a ternura de um olhar amoroso aos nossos erros e fracassos ou ainda, às alegrias vividas, se completam e não extenuam nossa vontade de compreender e conviver com o liame da temporalidade da nossa vivência autêntica, porque a vida se modifica da infância à maturidade e neste aspecto existe uma verdade: o distanciamento privilegia a consideração de um determinado objeto. Sequer nos conhecemos a nós mesmos se não for feito um esforço de nos olharmos como nos veria um outro separado de nós. Com

freqüência apenas aprendemos a dar valor a certas coisas quando perdidas. Dante, na Divina Comédia, passava a ideia de que toda posse é necessariamente fugaz e que o espírito deve se dirigir à glória duradoura das virtudes morais e das ideias eternas.

Na Divina Comédia – Inferno, Purgatório e Paraíso – e as elocubrações filosóficas assinaladas por Platão, Aristóteles e Santo Agostinho, suscitam pensar o tempo e a eternidade no espaço transcendental: o corpo e a conservação, pela alma, das características deste e consequente sujeição à passagem do tempo, especialmente onde há punição, seja definitiva ou transitória.

Cocco (2014), alega que na obra de Dante a construção do tempo torna-se especial, pois ele é apresentado por um personagem narrador que, ainda em vida e com natureza corpórea, adentra o espaço transcendental onde se situam os mortos. Esse espaço, dividido entre Inferno, Purgatório e Paraíso, está associado à noção de eternidade, posto que, em princípio, não há tempo.

Na cultura ocidental, o conceito de tempo é linear e progressivo e a doutrina cristã sublinha que depois da morte há a eternidade. Fala-se aqui em Dante para dar uma conotação filosófica ao tempo vivido. O eterno é substrato do registro daquilo que nossos olhos, nosso corpo e nossa alma conseguem exprimir de alguma forma. A arte é uma delas. O registro autobiográfico seria também uma conservação da obra: a vida. Para que se apresente o ser ontológico há que se apresentar também o ser ôntico.

Na obra de Dante os ciclos se encerram no destino dos mortos seja o Inferno, ou o Purgatório, ou o Paraíso, conforme tenham sido suas condutas durante a existência. Embora na sua obra Dante buscasse apenas a coerência literária, não podemos deixar de salientar que na vida contemporânea a sociedade, a igreja, a ideia do si mesmo, convergem para a tríade dantesca: inferno, purgatório e paraíso, porém não necessariamente nesta ordem.

AUTOCONHECIMENTO

Freud nos mostra que sua teoria precisou passar por alterações à medida que iam sendo encontrados entraves e ou obstáculos. Os casos publicados marcaram a nova forma de manejo clínico para a época. Na psicanálise, a clínica antecede a teoria e isso pode causar estranhamento uma vez que estamos acostumados a modelos científicos que preconizam a teoria antes da prática.

Assim, quando entendemos que nascemos sem conhecimento algum sobre nós mesmos (e nem sequer consciência), atendemos à forma estruturante que é formada na relação com o outro, incluindo aí a consciência do si mesmo. Vamos conhecendo o mundo pela introyecção dos nossos cuidadores e depois, pelas relações com o meio, criando laços sociais.

As Ciências Sociais se utilizam das histórias de vida como método interpretativo dos fenômenos históricos em relação às histórias, considerando os atores sociais (sujeitos) seres que agem na reciprocidade entre o individual e o social na interconstrução do si mesmo. A singularidade das narrativas denuncia sempre a sociedade nas suas vicissitudes criando memória e história. A fala é a articulação da memória da autobiografia como narrativa de si. Para Kramer e Souza (1996), ao analisarem a história de vida como método privilegiado na pesquisa em Edu-

cação, escrevem que a acepção história de vida está implicada na ruptura com a concepção de História como sucessão diacrônica, ou seja, como um avanço uniforme, linear e automático do desenvolvimento histórico ditado por uma metodologia historiográfica. Falando de outra forma, a metodologia de pesquisa que tem como referência a história de vida, envolve necessariamente, uma historicidade "não-historicista" .

Trazemos a baila este entendimento para dizer que a história de vida não se faz sozinha, é preciso haver o outro.

Como é possível ativar a psicanálise e conectar as possibilidades de cura através da fala? Abrir espaços de fala pode ser um meio de projetar o sentido de autoconhecimento que potencializa a pessoa na sua trajetória de vida, em qualquer meio, em qualquer profissão.

A história de vida, como concebida e trabalhada pelas Ciências Humanas, não se expressa com a mesma significação para a pesquisa psicanalítica, justamente porque a narrativa (auto)biográfica apresenta o sujeito e a coletividade personificada nele. É preciso criar espaços de articulação entre as Ciências Humanas e a Psicanálise dentro das universidades, fomentando a escrita de si, e interpretando as disrupturas que se apresentam.

Preocupa-nos encontrar estes espaços para falantes de si. Como podemos criar esses meios? Como otimizar para os discentes e docentes, caminhos para que conheçam as inúmeras possibilidades de serem aquilo que desejam ser através do empenho nas suas narrativas, de perdoarem a si mesmos por eventuais erros, de tentarem (re)fazer a trilha das suas vidas, de experimentar estados de dor e prazer sentidos na própria pele?

Seria importante e necessário criar (e aumentar se já existem) nas universidades, disciplinas que prospectassem projeto de vida, autoconhecimento e ações emancipatórias para que sujeitos se propusessem, nesta disciplina, a falarem mais sobre si e com isso, num viés entre o passado e as narrativas ao longo da vida resgatar registros internos que os possibilitem pensar nas suas fragilidades e forças, nas suas trajetórias em tempos havidos ou vividos, e na sua tentativa de avançar em um tempo futuro.

A psicanálise, na sua essência, nos possibilita perceber que existe um certo limite para o autoconhecimento, mas ao mesmo tempo, lidar com isso é desafiador porque incide reconhecer nossa própria humanidade forjada na escassez, na falta, na castração, na incompletude do saber ser. Pela falta de um (auto) conhecimento que nos apazigue, inventamos dia a dia uma resposta criativa para os limites/muros encontrados.

Para Teixeira (2003), o relato autobiográfico coloca-se no plano do interminável, embora sua escrita, em termos documentais, seja espacial e temporalmente finita, retratando um locus de identidade no qual o sujeito tenta se definir. Para a autora, a configuração da identidade, nem sempre é o resultado do trabalho (auto) biográfico, mas sim sua "causa".

SIGNIFICANDO HISTÓRIAS

As histórias identitárias e pessoais são ricas de significados culturais reconhecidos, o que denuncia muitos mitos que sustentam o imaginário social. São as histórias de pessoas anônimas que servem de entendimento da História, que não pode somente ser reconhecida por

grandes acontecimentos e movimentos e faz a ruptura de muros do eu pessoal com o eu social. Nesse sentido, emerge a compreensão de que:

O fato biográfico se inscreve em nós, em nosso interior, em nossas percepções do vivido, ainda não compreendido e significado, ainda não narrado e explicitado em uma sequência que proporciona encadeamento e sentido. O fato biográfico se refere aos silêncios do vivido que constituem as memórias. O fato biográfico se refere aquela imagem do eu experienciado, mas ainda não compreendido entre a singularidade e a socialização, entre o eu e aquilo que me aconteceu. (RÖWER; CUNHA; PASSEGGI, 2015, p. 28).

Lejeune (1975) analisa a relação entre narrativa de vida e classes populares, e salienta que, a partir do início do século XX, a autobiografia popular começa a ter seu lugar nas narrativas de camponeses, operários, e velhos. Essas narrativas são meio de reconhecer como o social pode se personificar nos sujeitos, retratado nas vidas singulares cotidianas.

Apesar de o texto autobiográfico não ter sua origem situada na modernidade, foi com o advento do homem moderno que as condições de possibilidade de uma narrativa sobre si, - como forma de expressão subjetiva, de afirmação perante si próprio e perante os outros, - foram efetivadas.

Foucault (1983), em seu texto "L'écriture de Soi" cria um caminho sobre o modo de falar de si em textos originados na cultura greco-romana, revelando uma escrita já assentada como exercício de(re)conhecimento do eu, contextualizando escritas monásticas de caracterização na noção de indivíduo.

A apropriação do sujeito do 'já dito' e sua conseqüente utilização em uma prática de si, i. e.; um exercício (que é um modo de subjetivação) concebido conforme o entendimento que os antigos (seja grego, seja romano) tinham do papel da escrita como exercício de si no pensamento, tinha duas formas, segundo Foucault, quais sejam, o hypomnemata e a correspondência. A função que vão cumprir é da ordem de uma tekne tou biou, uma arte de viver, 'que é preciso entender como um adestramento de si por si mesmo' (FOUCAULT, 2009, p.132).

As hypomnemata são um olhar sobre si a se delinear, não com o objetivo de uma "descrição de si", mas com o de reunir o já dito, de agrupar o que foi ouvido e lido, e tudo isto com o objetivo da constituição de si.

(In)considerações

Nietzsche diz ser a filosofia uma autobiografia disfarçada, o que tornaria todos os textos, autobiográficos. O perspectivismo nietzscheano é apresentado com a intenção de sublinhar que o sujeito se torna igualmente perspectivo ou múltiplo, estranho a si mesmo, devendo passar necessariamente pela experiência da dissolução para perceber-se outro. A superação da natureza parece não ser possível. A pedra permanece amorfa, as ferramentas, inúteis, caídas em desordem. É preciso criar, mexer, sentir a arte correr pelas veias, sujar as mãos, pintar a alma; É preciso embriaguez, falta, ausência, presença, loucura, sensatez. O apodrecimento dos sentidos é o drama da modernidade.

Finalmente, concordamos com Josso (2010) e Abrahão (2004), quando ambas pesquisadoras afirmam que as pesquisas em ciências humanas, em suas diferentes áreas discutem o papel e a relevância das narrativas autobiográficas no processo de individuação e construção de identidades, partindo de pressupostos e métodos antropológicos e etnográficos, que reafirmam o papel do sujeito e da sua subjetividade no centro da pesquisa científica. Torril (2006) diz que não

existem pessoas sem narrativas e a vida é uma narrativa permeada por inúmeras histórias. Ao narrar a si, emerge do sujeito uma rede intercomunicativa em que dramas pessoais e individuais são compartilhados e contextualizados e, portanto, ressignificados.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. (org.). A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004. PUCRS, 2004.

BENVENISTE, E. Problemas de lingüística geral. São Paulo, Nacional, 1976.

CARVALHO, José Mauricio de. O conceito de circunstância em Ortega y Gasset. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, Volume 43, Número 2, p. 331-345, Outubro de 2009.

COCCO, Marta Helena A CONSTRUÇÃO DO TEMPO EM A DIVINA COMÉDIA. Rev. Let., São Paulo, v.54, n.1, p.167-178, jan./jun. 2014. <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/7826/5375> acesso em novembro/2021.

DANTE ALIGHIERI. A divina comédia. Traduzida e comentada por Cristiano Martins. 8.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2006.

DELEUZE, G. Proust et les signes. Paris, PUF, 1979.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: Nova Vega, 2009.

FREUD, S. Les mots d'esprit et ses rapports avec l'inconscient. Paris, Gallimard, s.d.

JOSSO, M.-C. Experiências de vida e formação. Natal: EDUFRN, 2010.

KRAMER, S., & Souza, S. J. (Orgs.). (1996). História de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação São Paulo: Ática.

LEJEUNE, P. (1975). Le pacte autobiographique. Paris: Seuil.

ORTEGA Y GASSET, J. Vitalidad, alma, espíritu. El espectador V. Obras completas. 3ª reimpresión. v. II. Madrid: Alianza, 1998.

MOTTA, Leda Tenório da. A voz do outro na literatura: Proust. Psicol. USP [online]. 1994, vol.5, n.1-2, pp. 61-72. ISSN 1678-5177.

MOTTA, Leda Tenório da. A voz do outro na literatura: Proust. Psicol. USP, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 61-72, 1994. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771994000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 nov. 2021.

TORRIL, M. Reflections on the narrative research approach. In: HARRISON, B. Life story research. London: SAGE Publications, 2008.

PROUST, M. Oeuvres complètes. Paris, Gallimard, 1954. (Bibliothèque de la Pléiade)

RABINOW, P., & Dreyfus, H. L. (1995). Michel Foucault: Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense.

RÖWER, J. E.; CUNHA, J. L. da; PASSEGGI, M. da C. F. B. S. Por uma Sociologia da Suspensão: da recursividade entre concepções e práticas. Revista Em Tese, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 17-45, 2015.

TEIXEIRA. Leônia Cavalcante. Escrita autobiográfica e construção subjetiva (2003) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Produção de videoaulas como uma alternativa pedagógica em tempos de isolamento social

Gigliane Joice Santos da Silva

Graduanda em Ciências Biológicas pela UFRN

Marcos Claudino Batista dos Santos Filho

Graduando em Física pela UFRN

Marfran Claudino Domingos dos Santos

Mestre em Química pela UFRN, Doutorando em Química pela UFRN

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.9](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.9)

RESUMO

A videoaula é o principal recurso procurado por alunos internautas. O professor precisa estar apto para incorporar novas tecnologias como ferramentas de apoio e isto ficou mais evidente nestes tempos de isolamento social como o que estamos vivenciando causado pelo COVID-19. Sendo assim, este estudo fornece informações de extrema importância para professores que descobriram a necessidade de aprimorar seus conhecimentos em produção de videoaula, porém não sabem por onde começar. Será abordada a diferença entre gravação de uma aula tradicional e videoaula, tipos e os principais fundamentos do planejamento e gravação de videoaulas, bem como ferramentas de gravação de áudio e vídeo e programas gratuitos para edição destes. Tudo de uma perspectiva de melhor custo-benefício para o professor.

Palavras-chave: produção de videoaulas. educação a distância. produção audiovisual. isolamento social.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a busca por ferramentas tecnológicas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem vem crescendo (PAZZINI; ARAÚJO, 2013). Em 2020, com a necessidade de isolamento social causada pela pandemia estabelecida pela chegada do COVID-19, ficou mais evidente a necessidade de meios que possibilitem ao professor ensinar, e ao aluno estudar, mesmo que não estejam em uma sala de aula. Para iniciar a discussão sobre o uso de vídeos para o ensino a distância (EAD) podemos observar o panorama do crescimento na oferta e, principalmente, na busca de vídeos com conteúdo educacional. Este panorama nos mostra que os vídeos vêm desempenhando cada vez mais um papel fundamental como uma ferramenta de apoio ao ensino (BORBA; OECHLER, 2019; SILVA; OLIVEIRA, 2010).

É fundamental entender que o uso de vídeo como uma metodologia de apoio não deve ser utilizado como uma mera replicação em vídeo do modelo tradicional de aula. É preciso adequar os conteúdos ao novo contexto de mundo conectado, transformando a aula expositiva em um conteúdo acessível usando novas metodologias, novas maneiras de exposição, enfim, com recursos que não eram disponíveis antes, produzindo conteúdo focado no que podemos chamar de “novo modelo de aluno” (o internauta que usa a internet para aprender e que têm diferenças significativas do aluno tradicional, tanto costumes, como hábitos próprios no acesso a conteúdo na internet). Quando nos referimos a recursos que não eram acessíveis antes, queremos falar da utilização de novos equipamentos e ferramentas audiovisuais disponíveis atualmente, que podem nos ajudar a fornecer conteúdo de qualidade, uma característica essencial para que nosso conteúdo seja atrativo como ferramenta de ensino (SPANHOL; SPANHOL, 2009).

Saber usar serviços de streaming para disponibilização dos nossos vídeos é fundamental nos dias atuais. O desafio é que existem algumas regras as quais temos que atentar para que nossos vídeos sejam, de fato, atrativos e atraiam a atenção do público alvo – nossos alunos. Critérios como tamanho de vídeos, formatos e recursos audiovisuais, são cruciais no momento em que o aluno escolhe assistir um vídeo ou outro, ou até mesmo, desistir de estudar para ficar procrastinando nas redes sociais. Em resumo, quando falamos de vídeos para EaD, queremos falar do uso de vídeos como suporte às atividades de ensino. A metodologia não deve se limitar

à figura do professor falando e utilizando um instrumento para a exposição de conteúdo como quadro, ou um computador com projetor. Também é importante deixar claro que o uso de vídeos e outros recursos audiovisuais não substitui o que nós conhecemos como modelo clássico de aula. Na verdade, ele complementa (BAHIA; SILVA, 2017).

Por fim, os principais obstáculos que impedem os professores de fazerem uso de videoaulas como suporte no processo de ensino-aprendizagem são a necessidade de aprimorar o conhecimento acerca da produção de vídeos, e os custos envolvidos na aquisição de equipamentos para esta produção. Sendo assim, o objetivo deste estudo é fornecer, de uma forma sintetizada, um material importante que vai de encontro a estas duas dificuldades mencionadas. Aqui serão encontradas informações de extrema importância para os professores que veem a necessidade de utilização de videoaulas porém não têm conhecimento no assunto e, também, informar os melhores meios e ferramentas para iniciar gastando o menos possível (ou nada), sem perder a qualidade nos vídeos.

DIFERENÇAS ENTRE GRAVAÇÃO DE AULA PRESENCIAL E VIDEOAULA

Existem diversos professores que têm gravado aulas tradicionais presenciais, disponibilizado em plataformas de streaming de vídeo, e apresentado como cursos online. Porém, esta prática causa uma má imagem de videoaulas. O principal ponto negativo são os tamanhos destes vídeos. É preciso entender que a internet em si, como ambiente de ensino, não colabora para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, vídeos longos definitivamente desmotivam e tornam a experiência negativa (CAMARGO; GAROFALO; COURA-SOBRINHO, 2011). A sala tradicional representa um ambiente controlado, onde alunos e professores dividem o mesmo espaço. Por outro lado, na internet, o vídeo pode ser apenas mais uma aba aberta. Como saber se um aluno online está prestando atenção? Se está entendendo o conteúdo de uma aula ou se é necessário repetir ou insistir em um tema? Por isso, fica claro que a disponibilização de aulas presenciais tradicionais gravadas pode até frustra a expectativa do aluno, contribuindo para rejeição a novos métodos de ensino. No entanto, sabendo que esse é o único método que alguns professores possuem disponível, ou ainda, que alguns professores podem necessitar de utilizar este formato de aula em algum momento, algumas formas de amenizar os problemas deste tipo de metodologia são:

- **Disponibilize um mecanismo de interação com os alunos que acessarão seu conteúdo:** estimule periodicamente a participação dos alunos nos comentários, com perguntas, dúvidas, etc. Avise durante a gravação, e na descrição do vídeo, que os alunos podem e devem postar suas dúvidas nos comentários da plataforma que o professor responderá posteriormente.
- **Realize atividades de fixação de conteúdo:** a realização de atividades de fixação prende a atenção dos alunos, que muitas vezes, veem nos exercícios uma forma mais fácil de entender o conteúdo.
- **Edite o conteúdo antes da publicação:** uma vez que a aula tradicional normalmente é longa, editar o conteúdo antes da publicação é de extrema importância para que se elimine conteúdos repetidos mencionados durante a aula. Assim, o tempo de aula diminui e conseqüentemente ameniza um dos principais problemas encontrados em videoaulas

não atrativas: videoaulas longas.

- **Qualidade de vídeo e áudio:** é de extrema importância gravar o vídeo e principalmente o áudio com boas qualidades. Vídeos com imagem e áudio ruim tem grandes chances de fracassarem.

Por outro lado, diversas são as vantagens de videoaulas no processo de ensino-aprendizagem, a começar pela possibilidade de planejamento e controle de conteúdo permitindo a gravação em ambiente controlado, regravação e edição cortando erros e inserindo recursos adicionais. Nas videoaulas é extremamente recomendável limitar o tamanho de cada vídeo o dividindo em tópicos, em seções, e se algum tópico é muito extenso, recomenda-se dividi-lo em partes (parte 1, parte 2...). Os recursos audiovisuais disponíveis enriquecem o conteúdo como um todo, permitindo a adaptação do material, complementando-o com textos, imagens e vídeos quando for adequado. É importante atentar que o ambiente para gravação da videoaula precisa ser silencioso e agradável, pois isso impacta diretamente na qualidade da imagem e áudio da videoaula. Por fim, note que o processo de produção de videoaulas também é um processo contínuo de aprendizagem e adequação. Aos poucos irá definir suas preferências. Se prefere aparecer no vídeo em pé, sentado, de corpo inteiro, da cintura para cima, só o rosto ou simplesmente não aparecer.

TIPOS DE VIDEOAULAS

Considerando a definição de videoaula proposta por Guimarães, *et al.* (2010) como sendo a publicação digital na forma de vídeo de um determinado conteúdo educacional, a criatividade dos produtores de conteúdo online resultou em vários formatos diferentes. Vários são os tipos ou modalidades de videoaulas que o professor pode escolher, de acordo com sua preferência e/ou necessidade. Entre eles podemos destacar: slides/imagens + áudio; slides/imagens + professor; professor sem slides (ou modelo youtuber); quadro + professor; papel e caneta + áudio; lousa digital + áudio; TV + professor; tele-aulas/telecurso (dramaturgia); animações (desenhos) + áudio; Screencast (sem áudio). No entanto, os principais são os três primeiros tipos mencionados, e é neles que iremos focar aqui. A Figura 1 resume estes três tipos de videoaulas.

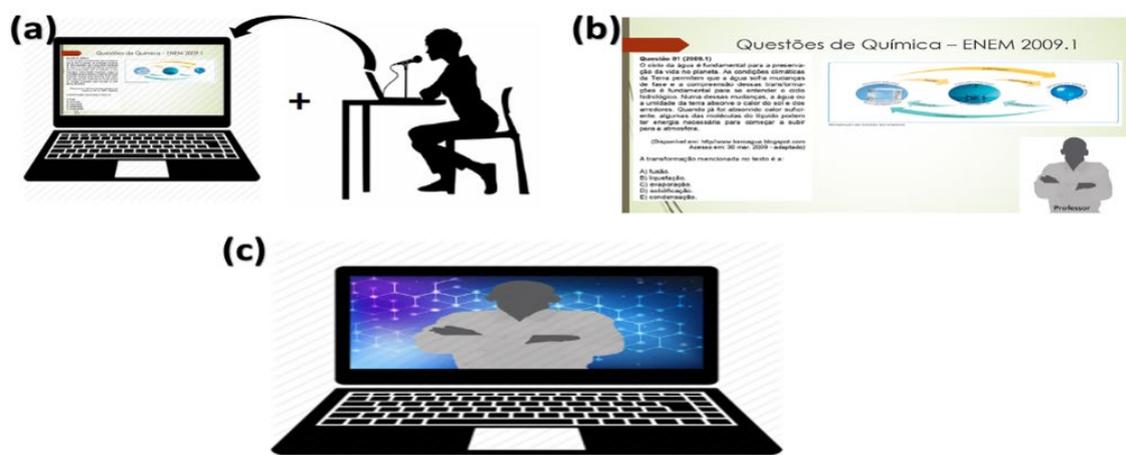
Slides/Imagem + áudio: também conhecido como slide falado, refere-se à junção do mesmo slide normalmente utilizado em aulas presenciais, com a narração do professor ao fundo, ou seja, o professor não aparece, somente sua voz explicando o conteúdo. Este é o modelo de mais fácil adaptação para quem já usa slides em sala de aula, além de não causar problemas para aqueles professores que ainda são tímidos para aparecer no vídeo. Apesar de ser mais fácil de produzir, este modelo é considerado menos atraente, uma vez que a maioria dos alunos gostam de ver o professor explicando. Uma sugestão para amenizar estas desvantagens, é melhorar os componentes audiovisuais para torná-los mais atraentes e mais adequados ao ambiente de internet.

Slides/Imagens + professor: o vídeo com os slides ou a imagem sobre a aula com a presença do professor explicando o assunto é um modelo que atrai mais o aluno, porque proporciona a sensação parecida com a da presença em sala de aula, já que o aluno vê o professor e a ferramenta de apoio ao ensino ao lado como se fosse o quadro ou os slides projetados em uma aula tradicional. No entanto, este modelo é considerado

trabalhoso por que o professor deve se preocupar em caprichar tanto no conteúdo, como na produção de slides e ainda em um roteiro para tornar o vídeo mais dinâmico e mais direto sem perder de tempo. E ainda, todas as demais fases como gravação, edição e etc. Por outro lado, geralmente depois de todo esse trabalho o resultado final é bastante satisfatório e, dependendo da dinâmica do assunto, o material pode ser reaproveitado por muito tempo em novos cursos, em novas turmas e disciplinas. O grande desafio dessa metodologia é a necessidade de aprendizado. É necessário se dedicar para ir aprendendo as técnicas e as ferramentas pois é só com a prática que os vídeos vão ficando cada vez melhores e o trabalho naturalmente vai diminuindo. O professor gasta menos tempo gravando cenas, editando e adequando o material.

Professor sem slides (ou modelo youtuber): Este é o formato preferido pela maioria dos criadores de conteúdo da plataforma de streaming Youtube. Nele, o professor aparece tomando boa parte da tela e sem slides ao seu lado, como um apresentador de telejornal ou apresentador de programa. Como foco principal é o professor, o conteúdo falado é geralmente maior que nos outros modelos e por isso deve-se ou decorar o texto permitindo ficar olhando para a câmera todo o tempo como se estivesse conversando com o aluno, ou usar a técnica da maioria dos jornalistas que é ler as falas em uma tela ao lado da câmera. Esse recurso é conhecido como teleprompter. Neste tipo de videoaula devem ser adicionadas imagens rápidas, animações e outros recursos para compensar a ausência de slides. Este modelo youtuber é ideal para alguns tipos de aula, porém, as aulas que precisam de mais detalhes visuais como atividades práticas e disciplinas técnicas ou disciplinas com cálculos, ou ainda com necessidades de vídeos, esse modelo pode não ser o mais adequado.

Figura 1 – Os três principais tipos de videoaulas são (a) Slide/imagem + áudio; (b) Slide/imagem + professor e (c) Professor sem slides (modelo youtuber).



O PLANEJAMENTO DE VIDEOAULAS

A produção de videoaulas tem três fases distintas: a pré-produção, a produção efetiva das videoaulas e a pós-produção (FILHO, *et al.* 2017; SPANHOL; SPANHOL, 2009). Aqui focaremos na pré-produção que é a fase mais importante da produção de videoaulas. Alguns aspectos técnicos da produção e pós-produção serão abordados mais a diante.

A pré-produção envolve o planejamento. Todo professor sabe que o planejamento é uma das etapas mais importantes para que seja obtido êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Para videoaulas não é diferente, e o seu planejamento tem muito mais coisas para levar em consideração antes de começar, e pular esta etapa é quase certeza de arrependimento no futuro, pois, as chances de não conseguir êxito nos objetivos da aula serão grandes. Portanto, antes de iniciar a gravação, é necessário avaliar os recursos que você tem disponíveis, os custos envolvidos na produção, o tempo que você tem e o tempo que cada vídeo aula terá, o público-alvo para escolher uma abordagem adequada, e pensar ainda nos resultados que espera ter com essa produção, os riscos envolvidos e por fim colocar tudo isso no papel para analisar a viabilidade. Então, é necessário definir o escopo da sua aula. Isto é, responder perguntas como: o que você pretende ensinar? Como você vai apresentar isso? Que recursos vai utilizar? Qual é a sua estratégia pessoal de apresentação na definição do escopo? Ainda, existem alguns detalhes que não se pode deixar de pensar em momento nenhum na hora de tomar decisões, ou seja, pontos que você deve levar em consideração antes, durante e depois da fase de planejamento. São o que chamamos de pontos transversais da definição do escopo. São eles o público alvo, pois sua linguagem e abordagem deve estar totalmente de acordo com seus alunos; as limitações técnicas e tecnológicas que você tem, se ainda não tem uma câmera boa para dar um bom visual ao seu aluno e se o seu microfone está gerando o áudio ruim, com ruído, você ainda não domina bem alguns recursos do software que você está usando e etc. Enfim, é necessário adequar suas videoaulas às suas limitações, e considera-las no seu planejamento e definir também quais tipos de videoaulas você vai utilizar. Um dos principais pontos a se destacar na pré-produção é o roteiro (PEREIRA, 2017). Isto é, escrever o que vai falar e depois adaptar para melhorar a forma de se expressar diante da câmera. Para isso, uma sugestão é separar os blocos, ensaiar bem as falas, e gravar. Em caso de dificuldades para decorar as falas mesmo dominando o assunto, pode-se usar uma “cola” e para isso existem dois recursos famosos. O teleprompter é a melhor ferramenta para esta finalidade (SPANHOL; SPANHOL, 2009). Utilizado por apresentadores de telejornais, por exemplo, nele podem estar todas as falas do seu roteiro, basta ler. Porém, este recurso é caro, e na maior parte dos casos, inviável para produção de videoaulas. Por isso, existe uma outra maneira de improvisar esta ferramenta que se chama softcopy. O softcopy nada mais é do que uma televisão ou monitor colocado ao lado ou a baixo da câmera, onde também podem ser inseridas as falas do roteiro. O roteiro trata-se de uma tabela com três colunas, onde a primeira coluna informa o bloco, a segunda coluna a fala do respectivo bloco, e a terceira os destaques na tela naquele bloco. Isto é, o que deve aparecer naquele bloco.

GRAVAÇÃO DE VIDEOAULAS

Como mencionado anteriormente, um dos objetivos deste estudo é mostrar uma maneira de produzir videoaulas gastando o mínimo possível e com o melhor custo benefício. Sendo assim, a seguir poderão ser encontradas sugestões de melhor custo benefício na escolha da câmera e microfone para começar a gravar as videoaulas. Também, serão dados direcionamentos a respeito da iluminação e cenário, pontos cruciais para uma boa videoaula.

A escolha da câmera: Muitos professores têm um notebook com webcam, e um microfone embutido com a boa qualidade, isso talvez já resolva para o início, mas o recurso que a grande maioria deve ter e que pode agregar maior qualidade de vídeo e até de áudio é um smartphone. Para saber se a qualidade da câmera do seu smartphone é suficiente para produzir suas videoaulas, entenda o que querem dizer os principais dados relacionados a resolução de vídeos. Em primeiro lugar, todos os seus vídeos devem ter a proporção largura x altura de 16 para 9.

Esse é um padrão dos monitores atuais e, o mais importante, é o padrão dos serviços de streaming como o youtube, por exemplo. O padrão de qualidade mínimo aceitável para videoaulas atraentes é o high definition (hd). O hd tem 1280 linhas por 720 colunas (proporção de 16 para 9), totalizando então 921.600 pixels de resolução por quadro. A boa notícia é que hoje grande parte dos smartphones tem resolução bem melhor que o hd. Um outro formato, melhor que o hd, é o full hd, que possui 1920 linhas por 1080 colunas, totalizando 2.073.600 pixels. Este formato é considerado excelente, principalmente para quem usa videoaulas com slides onde o aluno tem que ler as letras. A maioria das melhores videoaulas estão neste formato. Um outro padrão que está se estabelecendo agora é o 4k. Porém, não o abordaremos, pois, foge do objetivo. Adicionalmente, um outro dado também que impacta na qualidade é o valor de quadros por segundo que a câmera grava. Essa unidade, conhecida como fps (frames per second), possui como padrão recomendado 30 fps. Então, hd ou full hd com 30 frames por segundo é o padrão para uma videoaula tendo em vista o melhor custo benefício. Portanto, é preciso ter em mente que sua câmera não precisa ser o último modelo do mercado, mas a que atenda o que você precisa e espera de qualidade em seus vídeos. Outras alternativas de câmeras, porém com um menor custo benefício, seriam as câmeras DSLR, filmadoras handycam. Ainda, se possuir um notebook que tenha webcam incorporada e quer usar esse recurso em suas videoaulas, dependendo do modelo de videoaula que você vai escolher, pode ficar bom desde que você não queira usar metodologia youtuber. Isso porque as webcams embutidas nos notebooks geralmente não chegam a hd, quanto mais em full hd. Uma boa opção é comprar uma webcam hd ou full hd, analisando o custo-benefício, o investimento é relativamente barato.

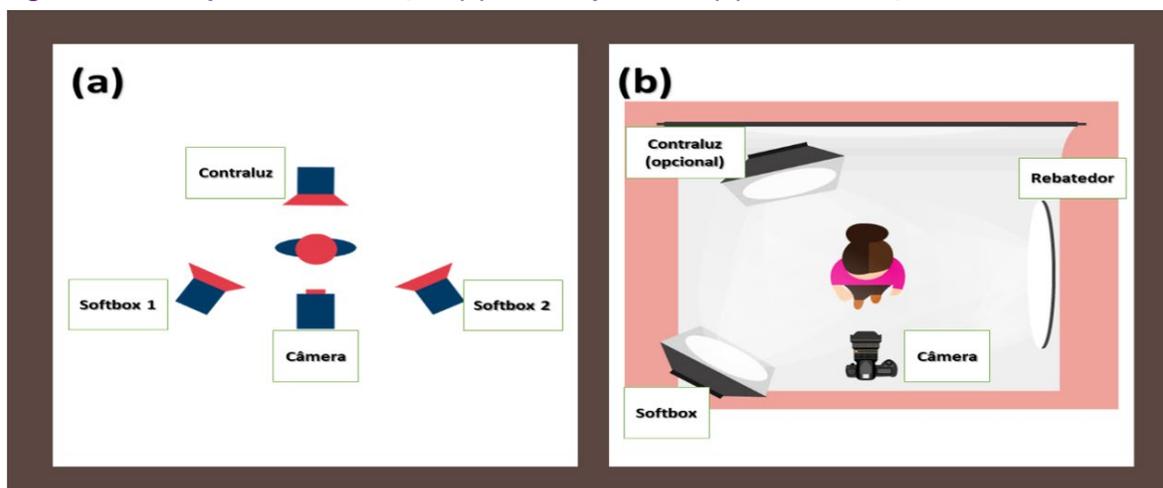
A escolha do microfone: A qualidade do áudio em uma videoaula pode ser considerada mais importante que a qualidade da imagem. É fato que se não for utilizado um acessório correto para capturar o áudio, a qualidade ficará aquém do que se espera para uma boa videoaula. O objetivo deste tópico é apresentar as opções considerando sempre os modelos mais usados e recomendados e as alternativas intermediárias que caibam no orçamento da maioria. Podemos dividir as opções em headsets, microfones direcionais (microfone boom ou ou microfone shotgun), e o microfone de lapela com e sem fio. O uso de headsets para videoaulas não é tão recomendável principalmente por uma questão estética. Porém, se esta é a única opção, existe um headset de boa qualidade a disposição, não se incomoda com a sua imagem na videoaula o headset é uma opção naturalmente. O microfone direcional também conhecido como microfone boom ou microfone shotgun é muito usado em estúdios. Sua vantagem é o fato de, por não precisar colocar microfones na lapela, o professor fica livre, a qualidade do som é muito boa e o microfone não aparece na filmagem. O que torna esse tipo de microfone ideal para gravação de áudios para vídeos é o fato de, como o próprio nome diz, direcional. Isto é, ele capta com qualidade o som para onde ele apontar, minimizando a captura de sons laterais, ao contrário dos microfones convencionais. Quase sempre, quem usa esse tipo de microfone precisa usar também um tripé de microfone, ou alguém segurando um suporte para deixá-lo o mais próximo possível da boca de quem está falando. Uma desvantagem, é que estes modelos são relativamente caros. O microfone de lapela é aquele que, como o próprio nome diz, pode ser colocado na lapela, naturalmente para ficar próximo à boca e captar melhor o som. Porém, é preciso atentar que, mesmo existindo microfones de lapela pelo valor de até R\$ 5,00, a qualidade destes microfones é muito baixa. Os microfones de lapela com melhor custo benefício custam em torno de R\$ 100,00. Ainda, se você não tem um microfone boom, nem um microfone de lapela bom, e não pode ou não quer gastar com microfone para suas vídeo aulas, existe uma solução intermediária, sem

custo ou com custo baixo, e que melhora a qualidade da captura dos seus áudios. A qualidade da captura de áudio do microfone que vem embutido no fone da maioria dos smartphones é bem satisfatória. Logicamente, ele não possui a qualidade de um microfone de lapela ou boom, mas é muito melhor que capturar o som ambiente com microfone embutido do smartphone, câmera ou do notebook. Esta é a solução mais barata e de custo-benefício mais satisfatória para começar a produzir seus vídeos com a qualidade de áudio satisfatório.

A importância da iluminação: A iluminação é um item tido como fundamental para a maioria dos produtores de videoaulas. Se dermos uma atenção especial para a imagem e para o som, mas não atentarmos para a iluminação, vamos perceber que a videoaula, por mais que gravada com um equipamento de qualidade, ficará sem vida. Iluminação adequada é um recurso importante para a qualidade dos vídeos. Um aspecto importante para levarmos em consideração é que a intensidade da luz diminui o dobro de acordo com a distância. Isto é, se você dobra a distância de uma fonte de luz, a intensidade não diminui para 50%, a intensidade diminui para 25% do que era antes. A parte positiva é que o contrário também segue o mesmo padrão. Isto é, quanto mais você aproxima a fonte de luz, a intensidade fica quatro vezes maior. Isso precisa ser levado em consideração quando se precisa equilibrar as fontes de luz na hora de gravar. Um outro fator importante quando falamos de iluminação é saber um pouco sobre cores e o que chamamos de temperaturas de luz. A grandeza utilizada para isso é o kelvin (K). Quanto mais alta a temperatura, mais clara é a luz. Em resumo, as duas principais temperaturas consideradas para uso e regulação da iluminação são 3.200 K que equivale à luz das lâmpadas incandescentes, e 5.600 K que equivale à luz do sol com uma cor mais azulada. É comum dizer que as lâmpadas de 3.200 K são lâmpadas quentes e as lâmpadas de 5600 K são lâmpadas frias. Não se deve usar, em uma mesma gravação, lâmpadas quentes e frias. Deve-se optar por um tipo ou outro, caso contrário, o efeito visual no rosto, por exemplo, de quem está sendo filmado, não fica interessante. Para a produção de videoaulas, geralmente usamos as lâmpadas mais azuladas, de cor mais clara, para o efeito que geralmente esperamos para esses vídeos. A melhor iluminação para gravar, sem dúvidas, é a iluminação natural. Porém, não se pode controlar a iluminação natural, tampouco utiliza-la durante a noite. Por isso, optar pela luz artificial termina sendo mais adequado pois temos total controle sobre ela, e não tem problemas de local ou horário de gravação interferindo no resultado da qualidade do vídeo. No entanto, as luzes presentes nos cômodos de uma casa ou escritório, quase nunca são suficientes para uma boa iluminação na hora de gravar. Por isso, é preciso usar fontes de luz alternativas complementares, os conhecidos refletores. Existem dois tipos de luz para se usar nos refletores: a luz dura e a luz suave (também chamada luz soft). Luzes duras produzem mais sombras que luzes suaves. Para uma boa imagem, sem o escurecimento de parte do rosto do professor, por exemplo, é importante usar uma fonte de luz suave e um dos refletores específicos para isso se chama soft box. Esses refletores geralmente têm uma luz dura dentro, mas, tem paredes espelhadas e uma tela na frente que espalha a luz resultando em uma luz distribuída, ou seja, mais suave. A parte interessante, é que caso o professor não queira comprar o softbox, ele pode fazer um softbox caseiro com uso de um abajour, papelão, papel alumínio e papel vegetal. Portanto, o recomendável para uma boa iluminação é a utilização de dois softboxes iluminando o professor, cada um em ângulos de cerca de 60 graus da câmera, e um outro softbox fazendo uma contra luz, como ilustrado na Figura 2a. Esta é uma iluminação semiprofissional chamada de “iluminação 3 pontos”. Porém, caso ache mais conveniente, pode ser utilizado apenas um softbox e um rebatedor, como mostrado na Figura 2b. O rebatedor nada mais é do que uma placa que pode refletir a luz a espalhando, fazendo com que

esta retorne suave para o professor. Neste caso, também pode-se construir um rebatedor caseiro usando apenas isopor e papel alumínio. É importante ter em mente que a utilização de uma contraluz fornece um efeito visual de destaque ao professor.

Figura 2 – Exemplos de iluminação (a) de três pontos e (b) com utilização de um rebatedor.



Utilização de cenário: Um recurso adicional, mas que agrega bastante qualidade à videoaula é o cenário. Aqui vamos falar de uma técnica de cenário virtual bastante utilizada chamada chroma key. Esta técnica consiste de gravar seu vídeo aula com um pano verde ao fundo para, posteriormente, poder trocar o fundo verde por qualquer imagem ou animação que desejar. Esta técnica é bastante utilizada por telejornais e filmes, e pode ser feita de maneira simples com o uso de ferramentas gratuitas que mencionaremos no próximo tópico. Para construir este cenário virtual, pode-se utilizar um pano verde totalmente uniforme de 3m x 2,50m, e construir um simples suporte de ferro ou PVC de modo que o pano se mantenha esticado (sem vincos no tecido). É importante que não existam regiões de sombra neste tecido, e, caso ache necessário, pode utilizar uma luz para iluminar apenas o pano. Isto ajudará no momento da edição para adicionar o cenário virtual. Mudanças de tonalidade no tecido podem complicar este trabalho.

FERRAMENTAS PARA EDIÇÃO DE VÍDEO E ÁUDIO

Por fim, será necessário a utilização de ferramentas de edição de vídeo e áudio. Existem algumas ferramentas que, mesmo gratuitas, fornecem resultados de alta qualidade na edição de vídeos. Entre elas podemos sugerir o OBS studio (<https://obsproject.com/pt-br/download>) que possibilita, entre outras coisas, a simultânea da tela do seu computador e da câmera, essencial para a videoaulas no formato slides + professor. Ainda permite a utilização do chroma key, permitindo assim a inclusão de cenários virtuais, entre diversos outros efeitos. Uma outra ferramenta gratuita excelente para edição de vídeos é o Shotcut (<https://shotcut.org/>). O Shotcut tem funcionalidades parecidas com OBS, porém, não possui o gravador de tela. No entanto, possui uma interface extremamente amigável, sendo super fácil aprender a o manusear. Ainda, diversos tutoriais podem ser encontrados na internet ensinando como editar vídeos com estas ferramentas. Para a edição de áudios, recomendamos a utilização do Audacity (<https://www.audacityteam.org/>). Audacity é uma ferramenta gratuita que oferece funcionalidades de edição de áudio semi-profissionais. Também possui uma interface amigável e diversos tutoriais de como operá-lo na internet. Todas estas ferramentas são multiplataforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se fornecer um suporte para professores que veem a necessidade de aprimorar suas habilidades na produção de videoaulas, ferramentas de grande importância principalmente em momentos de isolamento social como o que vivemos, a fim de poder somar uma nova ferramenta pedagógica que auxilie na sua prática docente. Aqui foram apresentados tópicos de extrema relevância para o entendimento prático de como produzir videoaulas. Tópicos como a diferença entre gravar uma aula tradicional e produzir uma videoaula, os três principais tipos de videoaulas, planejamento de videoaulas e utilização de roteiros, gravação de videoaula, escolha da câmera, microfone, importância da iluminação e utilização de cenários virtuais foram abordados, sempre com enfoque no melhor custo benefício, para possibilitar a criação de videoaulas de qualidade gastando o mínimo possível (ou nada). Ainda, foram sugeridas ferramentas gratuitas e multiplataforma de edição de vídeo e áudio. Por fim, queremos destacar que a videoaula não deve ser vista como algo que irá substituir a aula presencial. Mas sim, como uma ferramenta de apoio que surge para complementar o processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

PAZZINI, Darlin.; ARAÚJO, Fabrício. O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem. UFSM, 2013. 2p. TCC de especialização.

BORBA, Marcelo.; OECHSLER, Vanessa. Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula. R. bras. Ens. Ci. Tecnol., Ponta Grossa, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8434>>. Acesso em: 18/03/2020.

SILVA, R.V.; OLIVEIRA, E.M. As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano. In: EPEAL, 5., 2010, Alagoas. Anais.

SPANHOL, G.K.; SPANHOL, F.J. Processos de produção de vídeo-aula. Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, julho. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13903>>. Acesso em: 20/03/2020.

BAHIA, A.B.; SILVA, A.R.L. Modelo de produção de vídeo didático para EaD. Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, julho. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/75116/0>>. Acesso em: 21/03/2020.

CAMARGO, L.D.V.L.; GAROFALO, S.; COURA-SOBRINHO, J. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de médium. QUAESTIO, Sorocaba, nov. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/690>>. Acesso em: 20/03/2020.

GUIMARÃES, D. L.; IAHN, L. F.; BENTES, R. F. Videoaulas uma realidade sendo adotada nas Instituições de Ensino e nas Corporações. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 16., 2010, Foz do Iguaçu. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010163950.pdf>> Acesso em: 04 dez. 2017>. Acesso em: 21/03/2020.

FILHO, M.P.S.; SOUZA, A.E.; GIBIN, G.B. Uso de recursos tecnológicos no ensino de ciências: produção de videoaulas didáticos-experimentais pelos futuros professores. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, Set/Dez. 2017. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4149>>. Acesso em: 23/03/2020.

PEREIRA, V.C. Uma proposta de instrumento de roteirização de videoaulas à luz da teoria instrucional e da aprendizagem multimídia. Texto livre: linguagem e tecnologia, Belo Horizonte, jan/jun. 2017. Disponível em: < <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>>. Acesso em: 24/03/2020.

A influência da disciplina da educação física na diminuição da violência na escola

Maria Leidiane Bezerra Silva

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.10](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.10)

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar a influência da disciplina de Educação Física na diminuição da violência na Escola. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa e quantitativa por meio de estudo de caso, com aplicação de questionários formulados com perguntas objetivas e subjetivas para 06 professores, 50% alunos do 4º e 5º ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Maria. Verificou-se, pelas respostas dos sujeitos que responderam aos formulários, que a violência está presente na escola com muita frequência e as pessoas que mais causam violência são os alunos contra outros alunos, professor contra alunos e que os mesmos não conheciam as formas de violência que prejudicam o ensino-aprendizagem. Dentre as várias formas de violência presentes na escola descrevemos a violência física, psicológica e a ao patrimônio público. Diante do que foi pesquisado constatamos que 71,79% dos alunos declararam que já presenciaram atos de violência na escola, em seguida 100% dos alunos já causaram violência com outros alunos, 100% dos alunos respondera que gostam da disciplina de Educação Física e 84,62% afirmaram que a disciplina EF contribui diminuir a violência na escola. Assim conclui-se que a disciplina de EF pode contribuir positivamente para diminuir a violência na escola por ser uma disciplina muito atraente e esperada por todos os alunos, sugere-se nesta pesquisa que é necessário um bom diálogo para perceber a real necessidade de desenvolver uma boa aula de EF, a fim de que haja o desenvolvimento pleno do ser humano no que diz respeito a sua formação como cidadão digno e consciente dos seus direitos e deveres.

Palavras-chave: escola. violência. educação física. educação.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the influence of Physical Education in the reduction of violence in school. For this, a survey was conducted with a qualitative and quantitative approach through case study with questionnaires formulated with objective and subjective questions for 06 teachers, 50% students of 4th and 5th year of the Municipal School of Child Education and Elementary Santa Maria. It was, by the responses of the subjects who responded to the forms that violence is present at school very often and the people who cause violence are students against other students, teachers against students and that they did not know the ways of violence that undermine the teaching-learning. Among the various forms of violence present in the school described the physical, psychological and public property. Given what has been researched found that 71.79% of students said they have witnessed acts of violence at school, then 100% of the students have caused violence to other students, 100% of students answered that they like the discipline of Physical Education and 84 62% said that EF discipline helps reduce violence at school. Thus it is concluded that the EF discipline can contribute positively to reduce violence in school to be a very attractive and expected discipline for all students, it is suggested in this study that a good dialogue is necessary to realize the real need to develop a good class EF, so that there is the full development of the human being with regard to their training as citizens worthy and aware of their rights and duties.

Keywords: school. violence. physical education. education.

INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação Física no Brasil teve como base uma educação militar, aptidão física e a ciência da medicina que norteavam a estrutura do movimento corporal da disciplina dentro da escola. Atualmente esse conceito histórico passou por mudanças e restringiu essa dicotomia do movimento e do corpo. É o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural (BRACHT, 1992).

Neste contexto percebe-se que deixa de ser uma Educação Física voltada para aptidão física e relaciona-se com a vida do educando ao buscar significado da sua realidade, dentre esses aspectos se destaca o comportamento do educando na diminuição dos atos violentos e agressivos que os mesmos vivenciam.

A Educação Física apresenta uma metodologia diferenciada e atraente para os alunos dentro de um contexto social, histórico e cultural, atividades que pode trazer uma perspectiva de vida.

Para Darido (2001, p. 06):

A Educação Física, contudo, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser. Embora, esta última categoria aparecesse na forma do currículo oculto. (DARIDO, 2001. p. 06).

De acordo com essa ideia é necessário percorrer um pouco sobre a história da Educação Física no intuito de percebermos com o passar do tempo a educação como circulação de cultura, que inicialmente era uma disciplina vista somente para treinamento militar, eugenia, nacionalismo e preparação de atletas, no entanto pertencia a um currículo voltado para movimentos mecânicos sem significado para expressão do corporal de movimentos, "... fenômenos mais importantes nos meios de comunicação de massa e na economia" (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 74).

Por muito tempo a Educação Física, era uma prática desenvolvida para atividades físicas e para o exercício físico, por meio das aptidões físicas, sem o interesse de formação e sim para a repetição.

Diante desse fato é necessário pensar, como proposta da Educação Física, envolver o aluno no contexto educacional para se sentir parte de um meio que envolve o corpo na sua totalidade, visualizada como corporeidade.

Nesse sentido passa ser vivenciado novas práticas com um novo objetivo para a Educação Física, quando começa a ter um novo olhar para o corpo social na linguagem, com práticas direcionadas para a formação humana, dentre os aspectos dos movimentos.

De acordo com Betti e Zuliani (2002, p. 75):

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Essa ideal prática pedagógica da Educação Física tem como projeto principal a formação humana, buscando as práticas corporais, por meio do conhecimento ampliado do aluno.

Saber que o corpo é cultura e essa cultura está inserida, todo um contexto, psicológico, social, espiritual, ambiental e outros componentes que o ser humano tem intrinsecamente no seu cotidiano natural.

O necessário é a escola por meio das práticas da Educação Física, trabalhar conteúdos prestando atenção no corpo como consciência corporal, que desenvolve capacidades e habilidades psicomotora, estando situada na cultura histórica como, por exemplo, as atividades apresentadas dentre todos os aspectos importante para serem desenvolvidos, a busca das vivências, da história, do meio que está inserido e todos os aspectos emocionais, afetivo, social, espiritual e outros.

Os conteúdos da Educação Física todos são importantes e apresentam culturas diferenciadas, devem ser direcionados para fator psicológico, cognição de valorização, respeito, expressão, memória, classificação, seriação, análise e síntese.

A prática da Educação Física deve vivenciar os princípios da complexidade com conteúdos atingir a totalidade da cultura corporal sempre com variações, considerando os interesses do aluno e suas capacidades na obtenção dos aspectos motora, afetiva, social, cognitiva, espiritual e outras características intrínsecas no aluno.

A escola especificamente na Educação Física, se propondo a realizar esses tipos de conteúdos irá oportunizar para o aluno a compreensão e a reflexão, o senso crítico para buscar significado e sentido para a vida do educando.

Diante da evolução de forma elevada e complexa das transformações sociais e que a escola fica muitas vezes fora desse processo, faz necessário que todos envolvidos na educação institucional precisem começar visualizar outras formas de ensinar e criar novos conteúdos para absorver o contexto do aluno com todo e fazer desse modelo uma relação interligada com a teoria e a prática.

Para que isso aconteça nós educadores, professores temos que ter a sensibilidade de ver no aluno inúmeras possibilidades de criar e manifestar a valorização humana, com novas metodologias, sem diferenças sem preconceito, de poder avaliar dentro de se mesmo e atravessar o real para o imaginário, para tanto a Educação Física contribui para a formação do educando para serem críticos- reflexivos e transformadores.

Atualmente no Brasil um dos principais problemas educacionais está sendo a violência no âmbito escolar, e com essa problemática em questão, que é importante analisar a possibilidade da Educação física em ser uma disciplina com aspectos que envolvem a participação, integração e socialização dos educandos, deste modo por meio da educação física haja a diminuição de atos agressivos e violentos (ALVES, 2014).

Neste estudo foi feito um trabalho sobre a influência da disciplina de Educação Física na diminuição da violência na Escola Municipal Santa Maria no município de Mãe do Rio

No Brasil, no Pará e Mãe do Rio surgem sempre novas notícias de violência nas escolas praticadas por alunos. O que muda é o alvo, já que muitas vezes o ato violento é contra professores, outras vezes contra os próprios colegas, assim como direcionado ao patrimônio público, seja o prédio em que estudam, as carteiras, as lâmpadas, enfim, algo em que possam descarregar todo o seu furor.

Diante de outras notícias que caracterizam também atos de violência contra crianças, idosos, mulheres e jovens que, mesmo distantes do ambiente escolar, são vítimas da ausência de políticas educacionais que tirem o menor infrator das ruas e o coloque na escola, a fim de que não se torne, futuramente, um ser humano perigoso e despreparado para o convívio social. Além disso, existe a violência na família em função do desajuste com que esta foi formada. E como a família também é responsável pela educação da criança, muitas vezes, a origem dessa brutalidade na escola tem origem nos próprios lares.

Na maioria das escolas municipais ficam situadas em bairros periféricos, sem nenhuma infraestrutura básica. Nestes bairros, podem-se verem grande descaso social, famílias muito pobres, numerosas e desestruturadas, pais desempregados, casas sem estrutura digna de moradia. Além disso, a ausência de assistência pública esteja a influenciar a tendência de maiores manifestações de violência no ambiente escolar pesquisado. Sadi (2016) atribui “a educação física pode contribuir, ainda que indiretamente com a diminuição dos índices de violência, fazendo da escola um espaço da criatividade, fantasia, experiência, conhecimento etc”.

A escola é uma instituição de formação de crianças e jovens. Por isso, é necessário ter o cuidado de não deixar a violência ocupar este espaço, uma vez que a mesma tem a função de proporcionar um presente confiável e um futuro próspero.

Diante desse contexto, é que este estudo teve como objetivo analisar a influência da disciplina de Educação Física em diminuir a violência na escola, justificando assim a realização da presente pesquisa.

METODOLOGIA

A presente pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo pautou-se numa metodologia dividida em dois momentos. Primeiramente realizou-se um levantamento bibliográfico em livros e em bases de dados, tais como Scielo, PubMed, Google Acadêmico, Sites de Revistas Nacionais e Internacionais, dentre outros.

Para preparar melhor a revisão da literatura a [...] “metodologia e o métodos já devem estar definidos, pois é fundamental que haja uma revisão do material literário sobre o tema”,[...] (CANZONIERI, 2010, p.78).

Em um segundo momento foi realizada a aplicação de um Questionário como instrumento de coleta de dados em campo. Esse instrumento de pesquisa para coleta dos dados foi por meio da aplicação de um questionário estruturado com perguntas fechadas e não fechadas. A aplicação do questionário tem uma estrutura de dez (10) perguntas para os professores, questões objetivas e com alternativas e subjetivas direcionadas (Apêndice 1). Para os alunos também foi aplicados questionários com dez (10) questões com perguntas objetivas e com alternativas e subjetivas direcionadas (Apêndice 2) . O questionário está presente no apêndice da pesquisa para melhor observação do mesmo.

O presente trabalho foi realizado na E.M.E.F. Santa Maria, que fica localizada no bairro na margem da estrada PA- 252 da cidade de Mãe do Rio-Pá. A amostra da pesquisa foi 50 % do número de alunos, composta por 107 alunos do 4º e 5º ano entre 08 a 15 anos de idade e também por seis (06) professores da mesma série todos com formação com nível superior, nos

dois turnos de funcionamento da escola (manhã e tarde).

Antes de começar o estudo todos os participantes foram esclarecidos sobre o que se tratava o trabalho e assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice 3 e 4), concordando por livre e espontânea vontade em participar da pesquisa, sabendo que as utilizações das informações obtidas são confidenciais e não serão divulgados os nomes dos participantes, visando assegurar o sigilo de suas identidades. Esta pesquisa segue as recomendações éticas da Resolução nº 466/12 (BRASIL, 2013), que está relacionada a estudos com seres humanos.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo consistiu em estabelecer um nexo entre a pesquisa de campo, por meio de uma abordagem qualitativa, e bibliográfica, observação e será descritiva com a análise dos dados coletados com o estudo de autores considerados relevantes para a consecução deste estudo, posteriormente será tabulado para melhor entendimento da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise sobre a influência da disciplina da EF na diminuição da violência na escola na E.M.E.I.F. Santa Maria.

Partimos do ponto inicial para analisar o conhecimento do conceito sobre violência para os professores na escola. Podemos partir dos depoimentos de três professoras da escola Santa Maria quando as mesmas conceituaram:

Violência é todo ato voluntário ou involuntário contra pessoas, quer seja física ou psicológica que viole os direitos pessoais. (Professor 1) É o ato de agressividade que fere a integridade do outro. (Professor 3)

É o uso da agressividade intencional que causa danos físicos ou psicológicos à alguém. (Professor 5).

Diante destes relatos, podemos verificar que duas professoras consideram a violência como agressão física e psicológica, como atos pensados, ou não, que vai ferir os direitos do ser humano. Portanto, nos relatos a violência demonstra um retrato como “expressão de irracionalidade” (SANTOS, 2002).

Dando continuidade partimos para analisar de que forma a violência prejudica na aprendizagem dos alunos e no trabalho da professora ou professor? Interessante descrever os relatos de professores que fazem a relação da dificuldade encontrada com existência da violência no ambiente escolar. Portanto, “observa-se, que a violência afeta, significativamente, o clima escolar” (ABRAMOVAY, 2004, p. 48).

A criança que sofre violência seja de qual modo for, torna-se agressiva ou isola-se. Daí vem a dificuldade de interação ou aprendizagem. (Professor 2)

Os alunos envolvidos em situações de violência, tendem a se desinteressar pelo estudo, resultando em prejuízos na aprendizagem, com o alto índice de repetência de repetência e evasão, comprometendo o trabalho do professor. (Professor 5).

Analisando os dados pesquisados com os professores e alunos sobre a disciplina de EF em relação a violência escolar, visualizando o conceito de violência, os tipos de violência até as

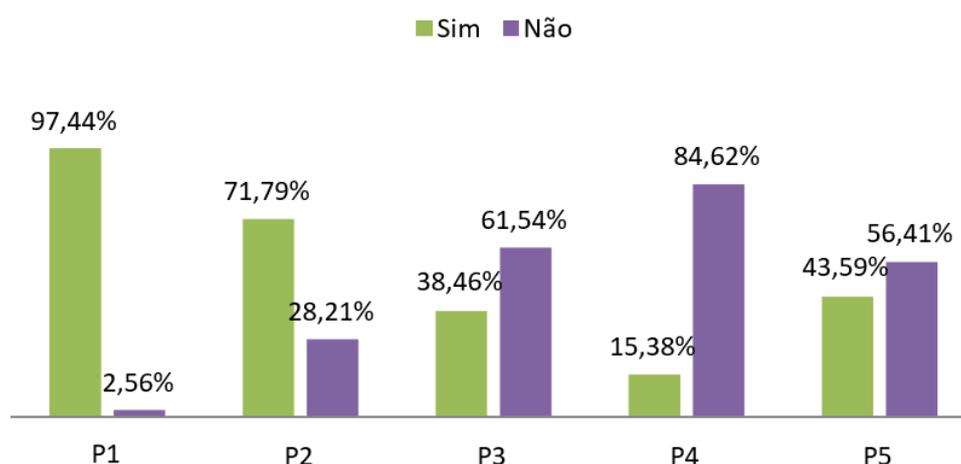
várias possibilidades que a disciplina de EF pode contribuir em sua prática para diminuir a violência na escola.

Neste sentido, apresento um demonstrativo na figura 01, com cinco perguntas destacando o conceito sobre violência e as vivências dos alunos diante dos atos de violência quanto ação, causa/causadores e sentimento que a violência provoca.

Em relação ao conhecimento sobre a violência, 97,44 % dos alunos entrevistados responderam que tem conhecimento sobre o que é violência (P1); já 71,79% destes declararam que já presenciaram atos de violência na escola e até relataram o ocorrido (P2), também mostra que 38,46% já sofreram violência por outros colegas (P3) e que dentre esse 15,38% já sofreram violência causados pelos professores (P4). E em seguida 43,59% dos alunos são os causadores principais da violência escolar (P5).

Figura 01 - Resultado do questionário dos Alunos do 4º e 5º Ano sobre Violência Escolar.

Resultado do Questionário dos Alunos do 4º e 5º Ano : Violência Escolar.



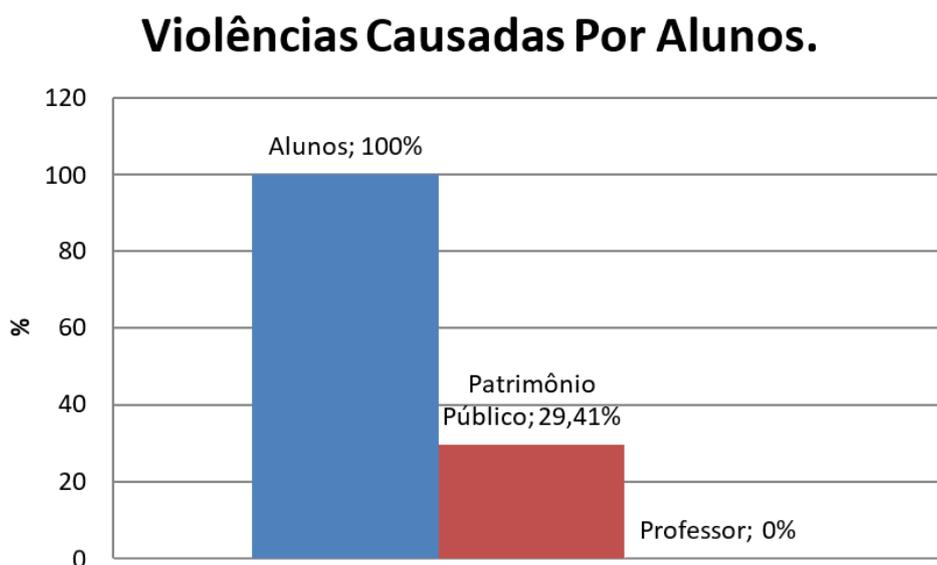
Conceitua violência ligada a um ato de brutalidade, quando a pessoa parte para manifestar a violência física ou psicológica contra alguém. Mas no sentido mais amplo, podemos dizer que a violência é uma forma de desrespeito, agressão e destruição praticada pelo ser humano contra si próprio, contra outras pessoas ou contra a natureza. “Violência não é também apenas agressão física. Na verdade, ela engloba tudo aquilo que leva as pessoas a praticarem algum dano, seja temporário ou definitivo, seja físico ou psicológico” (CHAUÍ, 1998, p. 32).

Para analisar o conhecimento sobre a violência na escola e detectar os tipos mais visíveis de violência que ocorrem dentro da escola foi preciso perguntar para os indivíduos sobre os principais tipos de violência que acontecem na escola e foram as mais citadas: violência física, violência psicológica ou simbólica (ameaças, humilhações, xingamentos, palavrões e outros), Bullying, violência ao patrimônio público e outros.

Ao perguntarmos para os alunos se já causaram violência, (Figura 2) é apresentado um resultado com mais de uma das alternativas, pois dentre os 100% dos alunos que responderam que já causaram violência com alunos também, 29,41%, responderam que já causaram violência

contra o patrimônio público e 0% respondeu que não causam violência com professores.

Figura 2 - Violências causadas por alunos resposta dos alunos.



Na figura 3, se confirma pelas respostas dos professores, 100% tendo a mesma visão que os alunos, em que estes são os maiores causadores de violência na escola.

Figura 3: Violência causada por alunos resposta dos professores.



A violência com outros alunos estão presente em um tipo de violência conhecido por alguns estudiosos com o nome de violência simbólica, está ligada à agressão verbal, tais como: humilhações, ameaças, palavrões, constrangimentos, perseguição, que podemos até caracterizar pelo novo fenômeno “bulliyng”. Tal violência é a que mais ocorre dentro da escola pelos alunos, por professores que manifestam este tipo de situação, mas não admitem uma violência por desconhecer esse tipo de ato de infração. O estudioso Constantini (2004, p. 69) em seu livro, “Bulliyng: como combatê-lo”, afirma que bulliyng:

Trata-se de um comportamento ligado á agressividade física, verbal ou psicológica. É uma ação de transgressão individual ou de grupo, que é exercida de maneira continuada, por parte de um indivíduo ou de um grupo de jovens definidos como intimidadores nos con-

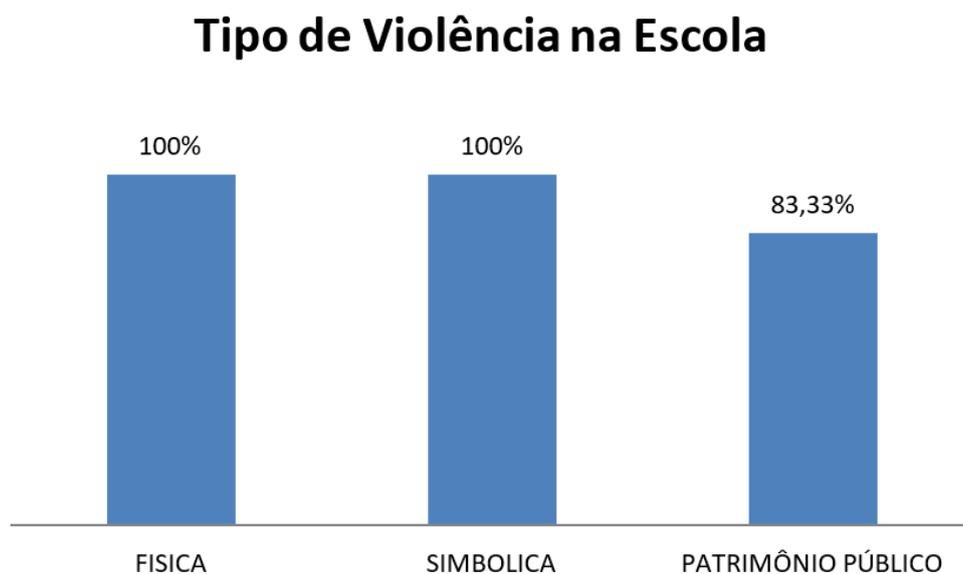
frontos com uma vítima predestinada.

Não são conflitos normais ou brigas que ocorrem entre estudantes, mas verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva no mais das vezes a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização (CONSTANTINI, 2004, p. 69).

Diante deste contexto, pensamos que a violência psicológica pode ser uns dos meios para o abandono, a repetência ou até mesmo a desistência definitiva do educando na escola por não ter suporte psicológico, pois a humilhação, o constrangimento causado pelo educador deixa marcas feridas irreversíveis no aluno. Na ideia de que essa prática se repita, precisa-se de uma fiscalização pedagógica e maior preparo dos professores em todas as dimensões de relações que o processo escolar comporta.

No que diz respeito aos tipos de violências respondidos pelos professores, (Figura 4), os mesmos mencionam um perfil com mais de umas alternativas dos sobre atos de violência causados pelos alunos, portanto 100% causa o tipo de violência física e simbólica e também dentre esses causam 83,33% violência ao patrimônio público.

Figura 4 - Tipos de violência que os alunos causam respostas dos professores.



A Violência Física é o tipo de violência mais visível pelas pessoas, até mesmo por ser uma forma de violência concreta, grosseira e que mais acontece na escola entre alunos são as brigas com tapas, empurrões, puxão de cabelo, beliscões, enfim uma mera de agressão ao corpo e com objetos que pertencem aos alunos.

Violência ao patrimônio é um tipo de violência muito visível e corriqueiro nas escolas públicas, causado tanto pelos alunos como também acontece com o descaso dos governantes pela falta de manutenção. As ações mais praticadas pelos alunos são: as pichações (nas cadeiras, nas paredes, nos quadros, nas portas e outros), depredações (quebra de cadeiras, fechaduras, torneiras, copos e pratos) furtos de material escolar (de lápis, canetas, borrachas e outros.)

As famosas pichações e riscos feitos pelos alunos nas paredes causam um ar de frustração ou uma maneira de chamar atenção e marcar seu espaço de forma que demonstre seu poder. As depredações repercutem principalmente na hora do recreio, após este podemos ver

logo os copos e os pratos jogados pelos corredores da escola, visto que a estrutura da escola não contribui para que a mesma não tem refeitório . Outro tipo de violência ao patrimônio são os furtos de material escolar e este é momento de constrangimento para qualquer pessoa, tanto para o aluno como para o professor que se encontra na sala de aula e procura o melhor meio para não julgar o errado, pois o mesmo muitas vezes é obrigado interromper a sua aula para fazer papel de investigador.

De acordo com a observação, a escola estudada revela um significativo desrespeito ao ambiente, pois falta a valorização do patrimônio e uma formação de cidadania para acabar com alienação no que diz respeito ao significado valor público se comparado ao privado.

Para um maior aprofundamento da óptica que os indivíduos possuem quanto às formas de violência, introduziram-se questões nas quais se especifica, de acordo com cada forma de violência, os distintos tipos encontrados. Este método foi motivado por duas maneiras de intencionalidade: conhecer o posicionamento das pessoas sobre as distintas faces da violência e sua intensidade e informar as pessoas sobre os tipos mais frequentes das distintas formas de violência, física, psicológica ou simbólica e violência ao patrimônio público, no sentido de favorecer sua educação para resistência ou para prevenção (PONTES, 2007, p. 94).

De acordo com as resposta subjetivas apresentadas na (Tabela1), dos 39 alunos pesquisados, 28 alunos que responderam que já viram violência na escola, mas somente 22 relataram o ocorrido caracterizando os tipos de violência que já presenciaram. As repostas foram agrupadas por categorias.

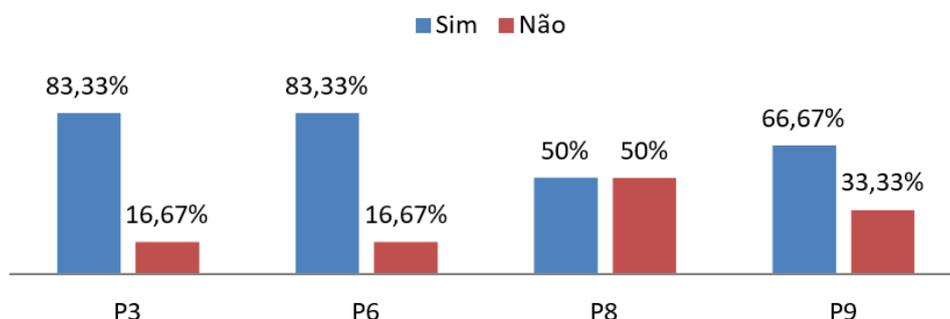
Tabela 1- Respostas subjetivas dos atos de violência presenciadas pelos alunos.

Categoria Aluno (respostas)	(Quantidades)	Porcentagem %
Bater	07	31,8%
Xingar	04	18,1%
Apelidar	03	13,6%
Ameaça	02	9,9%
Chamar palavrão	02	9,9%
Riscar parede/ quebrar prato	02	9,9%
Empurrar	01	4,5%
Brigar	01	4,5%

Os resultados da (figura 5), demonstraram 83,33% do conhecimento conceitual dos professores sobre violência na escola (P3), posteriormente, 83,33% dos professore que responderam o instrumento de pesquisa expressaram a sua opinião em que a disciplina de EF contribui para diminuir a violência na escola (P6). É importante destacar que 50% dos professores já sofreram atos de violência na escola (P8) e 66,67% dos professores já castigou, puniu, ou ameaçou o aluno na escola (P9).

Figura 5 - Questionários dos professores em relação a Violência Escolar.

Resultado do Questionário dos Professores em Relação a Violência Escolar



O questionamento para a categoria professor, “Você já presenciou atos de violência na escola”?

Foi feita essa questão para dois professores de 4^a e 5^a ano do Ensino Fundamental, que categoricamente nos apresentam duas afirmações antagônicas. Uma desses professores mostra total desconhecimento real sobre a violência quando relata que “não” presenciou nenhum ato de violência. (Professora 1). Agora a segunda resposta demonstra uma observação mais realista do cotidiano escolar, ao afirmar que “sim”, já presenciou atos de violência na escola de agressão física de aluno em outro aluno dentro da sala. (Professora 2).

Estes relatos mostram que a percepção da professora 1 esta centralizada no processo de ensino e não há um envolvimento dela no cotidiano dos alunos nem na escolar. Nesse sentido caracteriza aquele conceito de violência apenas física, o tipo de violência mais visível. O outro relato indica uma visão mais perceptível, o nível de aproximação com os alunos, busca um engajamento no processo ensino- aprendizagem por meio do diálogo, mas descrevendo o tipo de violência física.

Na pergunta seguinte feita para os professores, se a disciplina de EF contribui para diminuir a violência na escola?

Nos relatos, percebemos a violência na escola, é uma carga negativa para as práticas dos professores, também deixam perceber que falta motivação no ensino para estimular e concentrar o aluno no processo de aprendizagem, uma vez que outras disciplinas se concentra na apenas no cognitivo, por isso a confirmação de que a EF pode sim contribuir para diminuir a violência na escola, sendo vista como uma disciplina corporal e disciplinar.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES 2004, p. 24).

A disciplina de EF pode fazer essas reflexões motivacionais buscando a cultura corporal como contribuição para uma reflexão pedagógica por meio da coletividade e dos valores tendo

uma possibilidade de manifestações que oprima uma repreensão da violência na escola (DAO-LIO, 2004, p.13).

A equiparação da violência física acontece de alunos contra professores, e ainda acontecem casos de violência de professor para o aluno, em alguns relatos de alunos, para alguns professores manterem certo autoritarismo na sala de aula, ainda se utilizam de meios reprováveis e passam a amedrontar os alunos com agressões verbais ou castigos.

Dos 06 alunos que responderam, que já foi castigado e humilhado pela (o) professora ou professor todos relataram o ocorrido com relatos de violência simbólica (Tabela 2).

Tabela 2 - Respostas subjetivas dos alunos em relação aos atos de violência causada pelos professores.

Categoria Aluno (respostas)	(Quantidades)	Porcentagem %
Castigo	03	50%
Humilhação	03	50%

Desta forma, se refere aos professores como pessoas que também podem cometer erros e também podem ter problemas psicológicos, sociais, de relacionamentos e dificuldades em planejar e direcionar a suas aulas. Isso pode se caracterizar as falhas que leva o professor a cometer possíveis violências e obtiver falhas na sua prática (TIBA, 2006, p.138).

Diante desses possíveis erros cometidos pelos alunos e por professores é que apresentamos a tabela 3, com os sentimentos expressados pelos alunos ao sofrerem violência por alguém na escola. Dos 39 alunos que responderam a pergunta subjetiva sobre que sentimentos sentiram quando sofreram violência 30 alunos descreveram mais de umas respostas.

Tabela 3 - Os sentimentos que os alunos sentem quando sofrem violências.

Categoria Alunos (respostas)	(Quantidades)	Porcentagem %
Triste	20	66,6
Muito Mal	04	13,3
Dor	02	6,6
Raiva	09	3,0
Revolta	01	3,3
Humilhado	03	1,0
Medo	01	3,3
Chorar e Morrer.	01	3,3
Nada	01	3,3

Em relação aos sentimentos a escola precisa está visualizando maneiras que elevem a autoestima desses alunos para mais tarde não obtenha as consequências de uma marca profunda neste aluno (VALLE; MATTOS, 2011).

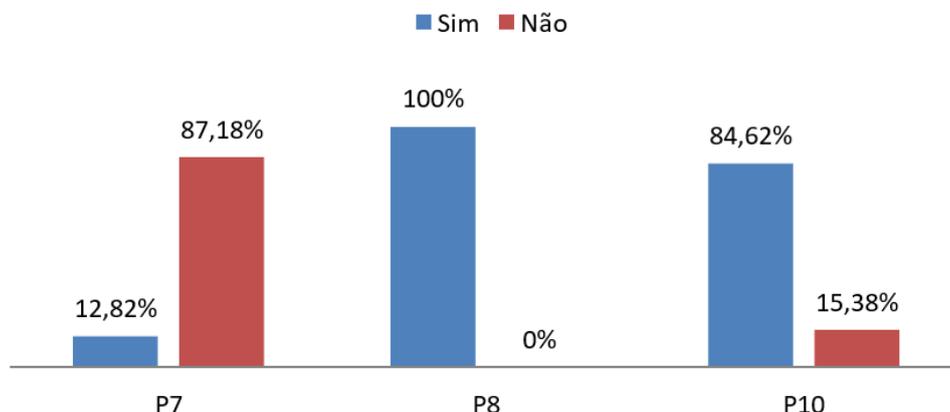
São nas emoções expressadas pelos alunos diante das decepções, exclusão, carências e medos que deve ser feito um trabalho educacional voltado para as diferenças, pois cada aluno tem suas complexidades (CHALITA, 2008, p.53).

Na figura 6 visualizamos a relação da Disciplina EF com a violência escolar, onde 12,82% já deixaram de frequentar a escola por causa da violência, mesmo sabendo que este número pode ser um índice bem maior (P7). Quando perguntamos aos alunos se gostam da disciplina de Educação Física e unanimemente 100% responderam que sim (P8). Na pergunta posterior se

disciplina EF pode contribuir para diminuir a violência, 84,62% afirmaram positivamente (P10).

Figura 6 - Questões relacionadas, Educação Física com a Violência.

Educação Física em Relação a Violência Escolar



Verifica-se que o impacto mais significativo da violência é tornar o ambiente da escola pouco apropriado às aulas, acentuando assim a análise em questão, a frequência do aluno pode ficar abalada quando o mesmo responde que deixou de frequentar a escola por causa da violência, já foi suspenso e, até mesmo, expulso por manifestar atos de violência na escola.

Tais acontecimentos trazem consequências drásticas para o aluno que sofre com a desistência ou até mesmo com a exclusão da escola. Além disso, a repetência e a desistência demonstram de forma negativa para o sistema escolar e também para a referência social (TIBA, 2006).

Segundo Darido e Junior (2015), a disciplina de EF deve ser área que ultrapasse a expectativa da expressão corporal dando sentido e significado possibilitando ao aluno a problematizar, interpretar, saber relacionar e analisar as várias manifestações.

Numa dimensão mais acentuada sociocultural, devem ser esclarecidas aos alunos as relações entre esporte, sociedade e interesse econômicos; a organização social, o esporte e a violência, o esporte com intenções de lazer e o que visa à profissionalização; a história, o contexto sociocultural; as diferenças e similaridades entre a prática dos jogos e dos esportes as adaptações necessárias para a prática do esporte voltado para o lazer, entre outros temas (DARIDO; JUNIOR 2015, p. 14).

Na tabela 4, dos 33 alunos que disseram que a Educação Física pode contribuir para diminuir a violência 30 deram as resposta referente a categoria de alunos, em que forma e sugestões de como pode contribuir para que não aconteça violência com 40% responderam que “aprendendo a respeitar e seguir a regras”, nesta visão de que por meio dessa disciplina haja de fato um seguimento dentro do esporte do cumprimento de norma para que se tenha mais educação.

Tabela 4 - Sugestões dos alunos em contribuir para a diminuição da violência.

Categoria Alunos (respostas)	(Quantidades)	Porcentagem %
Aprendendo Respeitar e seguir as regras	12	40%
Jogar bola	03	10%
Respeitar e obedecer o professor	04	13,3%
Aprende ter disciplina	01	3,33%
Acaba com a violência	03	10%
Tirar das drogas	01	3,33%
Ser humilde	02	6,66%
Ter mais Educação	02	6,66%
Atitude amigável	01	3,33%

Para Alves (2002), A disciplina de EF deve contribuir para diminuir a violência, por ser uma área que percebe as ações de violência e exclusão na escola. Trabalhar a coletividade pode fazer do aluno uma pessoa que venha seguir as regras, ser mais comprometido e saber que ao deixar de cumprir as regras pode vir a obter consequências. As aulas de EF devem ter também como objetivos o exercício da prática social, buscando vivenciar os valores igualitários, respeitando as individualidades e as diferenças.

Na tabela 5 dos 39 alunos que responderam o questionário a grande maioria 66,6% mencionou jogar bola junto com outras atividades.

Tabela 5 - Sugestões de atividades dos alunos nas aulas de EF.

Categoria Alunos (respostas)	(Quantidades)	Porcentagem %
Pular Corda	11	28,2%
Jogar bola (futebol, volêi, queimada)	26	66,6%
Brincadeiras	05	12,8%
Assuntos	01	2,5%

Nem sempre todos os professores de EF, estão preparados para ministrar as aulas de forma significativa, com metodologias adaptadas, planejadas, para envolver os alunos com total participação. Muitas vezes o professor deixa a desejar sendo o tio da bola, possibilitando uma visão que aula de EF seja somente transmitida por simplesmente jogar bola, onde ele passa apenas algumas instruções e o aluno executa. Neste sentido a Educação Física é parte da formação do aluno, e as vivências corporais devem propiciar a ele bases para o desenvolvimento físico e mental. A Educação Física não pode de forma alguma priorizar apenas o treino que visa o esporte (ALVES, 2002, p. 9).

Diante do questionamento para os professores, quais as consequências da violência na Escola para a Escola, os mesmo mencionaram de forma sucinta que;

As consequências são desastrosas, pois a escola sofre junto com os alunos, uma vez que a violência gera mais violência.(Professor 1) Desorganizam o processo de ensino aprendizagem, comprometem as relações entre pessoas e causam problemas de saúde na comunidade escolar (Professor 5)

A Violência interfere no conceito de Educação. (Professor 6)

Em consonância com essa ideia Abramovay (2004, p. 51) evidencia sobre essas consequências atreladas a outros fatores:

A responsabilidade pela interrupção nos estudos não recai exclusivamente sobre o aluno. A interrupção de múltiplos fatores: condições de trabalho, estresse, moradia, desinteresse pelas aulas, e principalmente pelo sentimento de insegurança.

Em relação à repetência, as justificativas vêm sempre atreladas a modelos de eficiência de desempenho e à falta de acompanhamento familiar nos estudos dos alunos. Parece haver um certo consenso a respeito da participação da família na escola e das expectativas com relação ao desempenho e comportamento do aluno (ABRAMOVAY, 2004, p. 51).

As consequências mais evidentes e perceptíveis são aquelas que penalizam os alunos durante a sua vida estudantil, tais como: a repetência, o abandono escolar e a própria exclusão da escola ao expulsar o aluno quando o mesmo provoca situações gravíssimas. É importante salientar que essas consequências citadas são aquelas que realmente proporcionaram o descarte do aluno. Portanto, este aluno pode sofrer durante toda a sua vida as marcas da violência que ele mesmo, ou outros, ou até, mesmo a própria escola deixaram em sua memória. A educação formal, a educação continuada, exigência do mundo o trabalho e a ideologia de ter um diploma, vão fazer permanecer as consequências do abandono escolar por muito tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência tem sido vista, ultimamente, como um elemento de grande responsabilidade, entre os diversos fatores prejudiciais à boa educação, pelo baixo rendimento e evasão escolares, pois desperta insegurança e medo tanto na criança como no profissional da educação, principalmente o professor, haja vista o noticiário de diversos casos de violência em escolas.

A iniciativa da pesquisa, portanto, torna perceptível que a violência na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Maria, necessita de vínculos afetivos por meio dos quais as pessoas possam aprender, solidariamente, a construir e seguir as regras que conduzam à disciplina por meio da EF.

O estudo também ajudou a identificar as causas da violência na escola relacionando-as com problemas cujas consequências prejudicam tanto a formação da criança na escola. Por isso, sugere-se nesta pesquisa que é necessário um bom diálogo para perceber a real necessidade de desenvolver uma boa aula de EF, a fim de que haja o desenvolvimento pleno do ser humano no que diz respeito a sua formação como cidadão digno e consciente dos seus direitos e deveres.

Para isso, no entanto, é preciso pensar em profissionais preparados e qualificados para atender os educandos com as suas dificuldades de relacionamento entre si, pois a questão da violência também está ligada à aceitação do outro.

REFERENCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (coord.). Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas, em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2004.
- ALVES, M. Educação Física contra a Violência e a Indisciplina na Escola. Faculdade de Minas – Faminas.. 2014. p, 1- 15.
- BETTI, Mauro.(Universidade Estadual Paulista, Campous de Bauru). ZULIANE, Luiz Roberto. (Universidade de Guarulhos). Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógica. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. 2002, I (1): 73-81.
- BRACHT. V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre. Magister. 1992.
- BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, n.12, p. 59,13 de junho de 2013. Seção 1.
- CANZONIERI, Ana Maria. Metodologia da pesquisa qualitativa na saúde. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.
- CHALITA, Gabriel. Pedagogia da Amizade-bullying: O sofrimento das vítimas e dos agressos. São Paulo: Editora Gente, 5ª edição. 2008.
- CHAUÍ, Marilena. Ética e violência. In: Revista Teoria e Debate, v. 11, nº 39 p.32. São Paulo, 1998
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. Educação física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004.
- CONSTANTINI, Alessandro. Bullying, como combatê-lo? : prevenir e enfrentar a violência entre jovens. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.
- DAOLIO, Jocimar. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectiva em educação física escolar, Niteroi, v.2,n.1 (suplemento), 2001. p.6.
- DARIDO, Suraya Cristina. JÚNIOR, Osmar Moreira Souza. Para ensinar educação: Possibilidade de intervenção na escola. [livro eletrônico] Campinas,SP: Papyrus,2015.
- SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. Sinais dos tempos: marcas da violência na escola. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política. São Paulo, Cortez, Coleção questões da nossa época; v 71. 1999.
- PONTES, Reinaldo Nobre (coord.). Relações sociais e violência nas escolas. Belém: Unama, 2007.
- SOARES, Carmem L. *et al.* Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- TIBA, Içami. Disciplina: limite na medida certa. Novos paradigmas. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

, Içami. Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação- 18. Ed. Ver. E atual. São Paulo: Integrare, 2006.

VALLE, Luiza Elena e MATTOS, Maria José (orgs.). Violência e Educação: A Sociedade Criando Alternativas. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário I

Categoria: Professor NÚMERO DO INDIVÍDUO

NÍVEL DE FORMAÇÃO SÉRIE:

Qual o conceito você tem sobre violência? () Sim () Não

Descreva:

De que forma a violência prejudica na aprendizagem dos seus alunos e no seu trabalho como professora (o)?

R=

Você já presenciou atos de violência na escola?

() sim () não

Como foi que aconteceu?

4-O que você acha o que leva as pessoas gerarem violência na escola?

R=

Que tipos de violência acontecem na escola? () física

() simbólica (ameaças, humilhações, bullying, xingamentos e outros. () patrimônio público.

Em sua opinião a disciplina de Educação Física contribui para diminuir a violência na escola?

()Sim ()Não

R=

7-Quem causa mais violência na escola?

()Aluno ()Professor ()Outros

8-Você já sofreu atos de violência na escola?

() sim () não

De que tipo?

9-Você já castigou, puniu ou ameaçou algum aluno?

sim não

De que forma?

10-Quais as consequências da violência na Escola para a Escola?

APÊNDICE 2

Questionário II

Categoria: Aluno NÚMERO DO INDIVÍDUO:

SÉRIE: IDADE:

Você sabe o que é violência? ()Sim ()Não

Você já presenciou atos de violência na escola? () sim () não

Diga como foi que aconteceu?

3-Você já sofreu atos de violência na escola?

sim não

Do que tipo?

4- Você já foi castigado, humilhado, pela professora ou professor?

sim não

O que aconteceu?

5-Você já causou violência na escola?

sim não

Do que tipo?

alunos. () patrimônio público. () professor

()

Como você se sentiu quando sofreu atos de violência?

R=

Você já deixou de frequentar a escola por causa da violência?

R=

Em Relação a Disciplina de Educação Física e a Violência:

Você gosta da disciplina de Educação Física? () sim () não

9-O que você gosta mais nas aulas de Educação Física?

10-Você acha que a Educação Física pode contribuir para diminuir a violência? ()Sim ()Não

De que forma?

APÊNDICE - 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de graduação na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal- Polo de Mãe do Rio. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Dr. Euzébio de Oliveira, cujo objetivo é analisar a influência da disciplina de Educação Física na diminuição da violência na Escola.

Sua participação envolve responder um questionário com o objetivo de conhecer os principais tipos de violência que ocorrem na escola, para a descrição das causas que geram violência e assim poder caracterizar as práticas da Educação Física que podem contribuir na diminuição da violência na escola.

A vossa participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Mesmo não tendo benefícios financeiros diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento acadêmico e científico de seu país.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, email: m.leide1@yahoo.com.br ou fone (91) 98168 3508 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética da Faculdade.

Atenciosamente

Maria Leidiane Bezerra Silva - Matrícula: 201240440024

ORIENTADOR: Professor Dr. Euzébio De Oliveira - (91) 98030-8802

CONSINTO EM PARTICIPAR DESTE ESTUDO E DECLARO TER RECEBIDO UMA CÓPIA DESTE TERMO DE CONSENTIMENTO.

Assinatura do Responsável do participante	MãedoRio, Pá de de .
---	----------------------

APÊNDICE - 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de graduação na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal- Polo de Mãe do Rio. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Dr. Euzébio de Oliveira, cujo objetivo é analisar a influência da disciplina de Educação Física na diminuição da violência na Escola.

Sua participação envolve responder um questionário com o objetivo de conhecer os principais tipos de violência que ocorrem na escola, para a descrição das causas que geram violência e assim poder caracterizar as práticas da Educação Física que podem contribuir na diminuição da violência na escola.

A vossa participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Mesmo não tendo benefícios financeiros diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento acadêmico e científico de seu país.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, email: m.leide1@yahoo.com.br ou fone (91) 98168 3508 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética da Faculdade.

Atenciosamente

Maria Leidiane Bezerra Silva - Matrícula: 201240440024

ORIENTADOR: Professor Dr. Euzébio De Oliveira - (91) 98030-8802

CONSINTO EM PARTICIPAR DESTE ESTUDO E DECLARO TER RECEBIDO UMA CÓPIA DESTE TERMO DE CONSENTIMENTO.

Assinatura do participante	MãedoRio, Pará de de .
----------------------------	------------------------

Ensino pelo linkedin: uma experiência de empreendedorismo em educação física

Teaching through LinkedIn: an entrepreneurial experience in Physical Education

*Bianka Ribeiro Nunes Macedo
Márcia Gonçalves de Oliveira
Vanessa Battestin*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.11](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.11)

RESUMO

O Empreendedorismo tem sido discutido nos contextos educacionais sinalizando para a necessidade de uma educação empreendedora. Neste estudo, iremos abordar o ensino do Intraempreendedorismo, uma ramificação do empreendedorismo, com problemática pautada em analisar como os recursos do LinkedIn podem auxiliar no ensino do Intraempreendedorismo aos discentes de licenciatura em Educação Física. Através das análises e interpretação dos dados, identificamos que a plataforma LinkedIn favorece um olhar empreendedor sobre a formação e desenvolvimento profissional, potencializando o ensino de empreendedorismo e proporcionando vivências em relação ao mercado de trabalho e sua forma online de recrutamento.

Palavras-chave: redes sociais. linkedin. formação de professores. intraempreendedorismo.

ABSTRACT

Entrepreneurship has been discussed in educational contexts, signaling the need for entrepreneurial education. In this study, we will address the teaching of intrapreneurship, a branch of entrepreneurship, with a problematic based on analyzing how LinkedIn resources can assist in teaching intrapreneurship to undergraduate Physical Education students? Through the analysis and interpretation of data, we identified that the LinkedIn platform favors an entrepreneurial look at training and professional development, enhancing the teaching of entrepreneurship and providing experiences in relation to the labor market and its form of online recruitment.

Keywords: social networks. LinkedIn. teacher training. intrapreneurship.

INTRODUÇÃO

Atualmente o Empreendedorismo tem sido uma temática muito discutida assim como suas ramificações nos contextos educacionais sinalizando para a necessidade de uma educação empreendedora que abarque alunos desde o ensino fundamental até o ensino superior. As universidades possuem em muitos dos seus cursos de graduação a disciplina de Empreendedorismo, que até certo tempo era exclusiva aos cursos de bacharelado, em especial o de administração, mas que, com as demandas do mercado, estão elencando já há algum tempo as licenciaturas.

No universo corporativo, as redes sociais têm desempenhado papel fundamental na procura e divulgação de oportunidades dentro do mercado de trabalho e a maioria da população, incluindo os universitários, passa grande parte do seu dia “conectada” potencializando também suas conexões de trabalho através das redes sociais.

Neste estudo, iremos abordar o ensino do Intraempreendedorismo, uma ramificação do empreendedorismo, que propõe o empreendedorismo interno, incentivando os profissionais que buscam se diferenciar dentro de mercados competitivos a empreenderem em seus postos de trabalho. A mediação desse ensino se dará pela plataforma LinkedIn, criada em 2005, com o objetivo de promover relações de interação para conectar profissionais tornando-os mais produ-

tivos, conhecidos e bem sucedidos em suas profissões.

Essa proposta de intervenção será realizada através da disciplina Empreendedorismo e Administração dos Esportes e da Educação Física, ministrada a acadêmicos do 8º período de um curso de licenciatura em Educação Física. A problemática dessa intervenção está pautada em analisar como os recursos do LinkedIn podem auxiliar no ensino do Intraempreendedorismo. E dentro dos objetivos estabelecidos, intencionamos como objetivo geral analisar como os recursos do LinkedIn podem auxiliar no ensino do Intraempreendedorismo, e, como objetivos específicos, destacamos:

- 1) Potencializar o ensino do Intraempreendedorismo a partir dos recursos utilizados no LinkedIn;
- 2) Proporcionar aos universitários vivências em relação ao mercado de trabalho e sua forma online de recrutamento;
- 3) Identificar a percepção dos universitários sobre a funcionalidade da plataforma para divulgação profissional.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Nascimento e Araújo (2013) O LinkedIn foi criado em 2002 pelo americano Reid Hoffman, e é uma das maiores redes profissionais da internet, permitindo que seus usuários disponibilizem informações pessoais e profissionais e também compartilhem através de seus currículos suas experiências de trabalho.

Uma frase célebre quando se fala sobre o futuro de um país, propõe que o jovem ocupe este lugar, seja este futuro. No entanto, as estatísticas apontam para muitos jovens que ainda não sabem o que querem do seu próprio futuro. Nos tempos de hoje, quando pensamos em futuro, é inevitável associá-lo à tecnologia. Nesse sentido as redes sociais ocupam um considerável tempo no cotidiano das pessoas, abarcando nesse grupo o público universitário:

Como se sabe, os jovens são, em boa medida, definidores do futuro de um país. Quando são estudantes universitários em uma economia emergente em que uma pequena parcela da população faz estudos superiores, como ocorre no Brasil, a preparação oferecida pela educação superior pode aumentar seu potencial de impacto no futuro do país em relação à maior parte da população. (LIMA, 2015 p. 2).

Para tanto, muito se tem discutido sobre educação empreendedora e sobre uma educação que se aproxime mais da vida real dos estudantes. De acordo com Chagas (2002) não adianta mais acumularmos um estoque de conhecimentos, o autor reitera que é preciso que saibamos aprender sozinhos e sempre, pois assim acontece com o empreendedor na sua vida real em ações de fazer, errar e aprender.

O Empreendedorismo, na perspectiva de Dolabela (2010), Barreto (1998) e Dornelas (2008), caracteriza-se por dar possibilidades de criar a partir de pouco ou quase nada, transformar sonhos em realidade e oportunizar negócios com riscos calculados. Para Pessoa (2005), são três os principais tipos de empreendedores: O empreendedor corporativo (intra- empreendedor ou empreendedor interno), o empreendedor start-up (que cria novos negócios/empresas) e o empreendedor social (que cria empreendimentos com missão social), são pessoas que se

destacam onde quer que trabalhem.

Neste estudo, vamos nos ater ao Intraempreendedorismo ou empreendedor corporativo, que se destaca por suas ações empreendedoras no seu local de trabalho dentro das organizações. A escolha do Intraempreendedorismo se deu pelo perfil do grupo de estudantes que estão em uma formação de professores e que almejam colocação profissional em instituições de ensino públicas e privadas.

Ao que tange a proposta de ensino de Intraempreendedorismo, através das ferramentas da plataforma LinkedIn,

Num sentido amplo, toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. (MORAN, 2018, p.1)

Dentro desse contexto o ensino de Intraempreendedorismo aos futuros profissionais passa por metodologias que possibilitem o protagonismo deste, para que a vida empreendedora não aconteça pós-formatura e sim seja construída durante o processo de formação inicial.

Trabalhos Relacionados

Acerca deste trabalho, através de um levantamento da literatura temática, nas plataformas Scielo e Google Acadêmico, não encontramos estudos utilizando o LinkedIn como recurso de ensino. Encontramos através da pesquisa oito trabalhos utilizando rede sociais e tecnologias como aporte de ensino de empreendedorismo. Dessa forma, esse trabalho se torna inovador pelo protagonismo identificado, e relevante pela utilização de uma ferramenta gratuita, de fácil acesso e que, através de seus recursos, em grande parte instrutivos, leva o usuário a partir da sua foto de perfil a uma postura mais empreendedora que se faz indispensável nos dias atuais ao mercado profissional.

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Temos como proposta de pesquisa analisar como os recursos do LinkedIn podem auxiliar no ensino do Intraempreendedorismo. Para tanto a estratégia adotada será uma pesquisa qualitativa, que, para Godoy (1995):

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo em parte documental. (GODOY, 1995, p.21).

Alinhamentos da metodologia com os objetivos

Dentro do caminho metodológico escolhido, em um primeiro momento, no que tange potencializar o ensino do empreendedorismo, a partir dos recursos utilizados no LinkedIn, está planejado a partir do escopo dos planos de aulas da disciplina de Administração e Empreendedorismo dos Esportes e da Educação Física um encontro de duas horas/aula que objetiva abordar

empreendedorismo com mediação das redes sociais, apresentando seus recursos e sua relevância no desenvolvimento profissional dos professores.

Para proporcionar aos universitários vivências em relação ao mercado de trabalho e sua forma online de recrutamento, inicialmente, os acadêmicos assistirão dois tutoriais online sobre o uso e as ferramentas disponíveis do LinkedIn e deverão se cadastrar na referida plataforma, obedecendo às seguintes orientações: (1) preencher dados cadastrais/profissionais, anexar foto de perfil e (3) convidar e aceitar solicitações de convites.

Em um segundo momento os estudantes deverão acompanhar diariamente por no mínimo 21 dias (ou três semanas), as solicitações, compartilhamentos, visitas e curtidas, como também atualizar a rede social com posts profissionais referentes ao campo de atuação profissional da Educação Física.

No que se refere a identificar a percepção dos universitários sobre a funcionalidade da plataforma para divulgação profissional, foi elaborado um questionário semiestruturado, compreendendo uma breve descrição da experiência com o uso do LinkedIn, a foto do perfil utilizada na plataforma e oito perguntas, a saber:

Qual dia iniciou sua conta?

Você conseguiu acompanhar seu perfil?

Se não, por qual motivo?

Quantas pessoas te convidaram?

Quantas pessoas você convidou?

Algum contato para trabalho?

Se sim. Qual?

Continuará utilizando o LinkedIn após a entrega do seu trabalho? Por qual motivo?

Sujeitos da pesquisa

Nosso estudo terá como sujeitos licenciandos concluintes de um curso presencial de Educação Física, que estão em vias da busca do primeiro emprego docente. A turma é formada por vinte acadêmicos com idade entre 21 e 40 anos, onde 35% estão concluindo estágios remunerados em escolas e projetos sociais e 40% trabalham em áreas distintas da Educação Física e 25% não estão inseridos no mercado de trabalho.

Coletas de dados

Os dados serão coletados por meio de um questionário semiestruturado já mencionado acima e aplicados aos sujeitos das pesquisas, após a observação dos mesmos por um período proposto de no mínimo 21 dias, compreendendo o uso e a funcionalidade do LinkedIn para divulgação profissional.

Análises de dados

Segundo Mozatto (2011):

Qualquer técnica de análise de dados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação. Como tal, possui procedimentos peculiares, envolvendo a preparação dos dados para a análise, visto que esse processo “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem”. (MOZZATTO, 2011, p.03).

Neste sentido, sugere transformação dos dados coletados em uma análise clara, compreensível e confiável. Para tanto, realizaremos a análise, interpretação e discussão dos dados, através do questionário aplicado aos alunos do curso, guiado pelas perguntas do mesmo.

Limites da Pesquisa

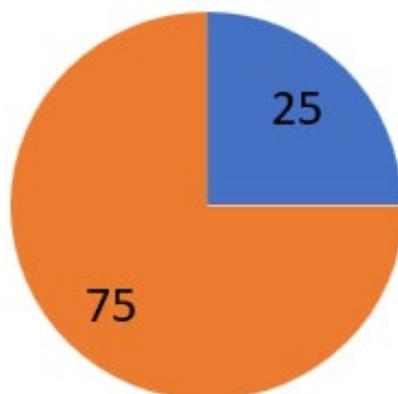
O estudo em questão se limita a analisar como os recursos do LinkedIn podem auxiliar no ensino do Intraempreendedorismo aos discentes de licenciatura em Educação Física. Apesar de haver um universo propenso para estudos que versem sobre a rede social LinkedIn e seu potencial engajamento profissional, poucas referenciam o assunto LinkedIn de uma forma mais ampla, e nenhuma sobre LinkedIn como recurso de ensino. Como resultados esperados com este estudo, temos: oportunidades no mercado de trabalho para os sujeitos da pesquisa, visibilidade profissional para o recém-formado e desenvolvimento profissional.

Vale ressaltar que mesmo com o advento das redes sociais e todo engajamento promovido por estas, a rede social LinkedIn ainda é pouco conhecida no meio acadêmico onde nosso estudo foi realizado, isso pode ter sido o motivo que, a priori, não despertou o interesse por parte dos estudantes a desenvolver o trabalho proposto. Desta forma, com o atraso nas entregas das tarefas os resultados alcançados divergiram em parte dos resultados esperados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da metodologia escolhida e coleta dos dados, seguem os resultados obtidos. Ao perguntarmos aos acadêmicos sobre quando iniciaram suas contas no LinkedIn, dos 100% representado na Figura 1, 75% responderam que ao solicitarmos a tarefa e 25% relataram que já possuíam cadastro na plataforma.

Figura 1 - Utilização da Plataforma



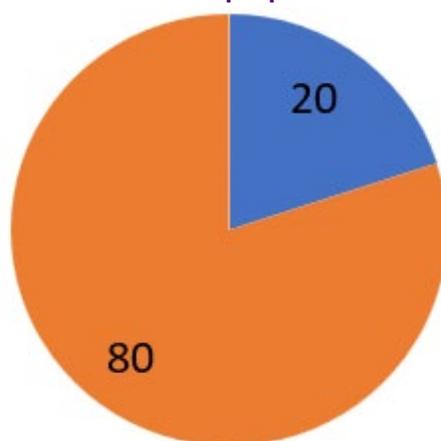
Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada.

Na Figura 2, perguntamos sobre a questão de conseguir realizar postagens e acompanhar diariamente suas solicitações, 80% dos estudantes disseram não conseguir cumprir a tarefa prescrita, frente a 20% que relatou que interagiram com a rede social, porém não todos os dias, tendo uma média de 11 a 200 solicitações e 1 a 45 aceites durante o tempo de realização da tarefa.

Figura 2 - Conseguiu acompanhar seu perfil durante a tarefa?
Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada.

No universo dos vinte estudantes pesquisados representados na Figura 3, tivemos relatos de dois estudantes que receberam convites para proposta de trabalho, sendo que o primeiro estudante foi sondado por uma empresa interessada em um profissional que apareceu ao lado dele em uma postagem e o outro recebeu convite para entrevista em duas empresas para vagas de emprego em uma área de atuação distinta da Educação Física.

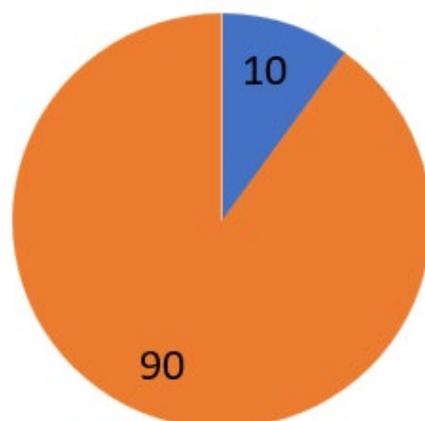
Figura 3 - Contatos e propostas de trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada.

A Figura 4 traz a questão da experiência vivenciada na plataforma LinkedIn, 100% dos alunos relataram que a plataforma é propícia para os relacionamentos profissionais e fizeram menção da diferença entre LinkedIn e Facebook, principalmente em relação aos tipos de postagens. Porém, 25% dos alunos relataram que pelo menos nesse momento, ou seja, ao final da entrega deste trabalho, não utilizariam a plataforma, frente a 75% que continuaram utilizando.

Figura 3 - Uso da plataforma com finalidade profissional



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada

Sobre a questão norteadora desse estudo de como os recursos do LinkedIn podem

auxiliar no ensino do Intraempreendedorismo, bem como as demais perguntas abordadas no questionário, porém não contempladas em gráfico, os estudantes apresentaram cinco principais motivos pelos quais utilizariam ou não a plataforma, a saber: (1) Compartilhar experiências profissionais; (2) Abrir oportunidades de empregos; (3) Visibilidade nas postagens; (4) Falta de visibilidade nas postagens; (5) Não intenciona arrumar emprego na área de educação física no atual momento.

Um relato a ser destacado é do acadêmico que aqui será identificado como F. O aluno

F., ao orientarmos para o trabalho, não se interessou pela proposta inicialmente em virtude de acreditar que “é uma besteira, não vai levar a nada”. Contudo ao se aproximar o dia da entrega do trabalho, em virtude da pontuação atribuída ao mesmo, cadastrou-se na plataforma, e a partir desse momento seguem os registros da experiência do estudante F.

“Achei que era um trabalho sem importância, mas quando me cadastrei na plataforma LinkedIn, em 48 horas recebi um convite para dar uma palestra com atleta que treino, fechamos um valor bacana e eu estou surpreso com a repercussão das minhas postagens, vou formar e aprimorar minhas postagens e meus dados.”

Por fim, no que tange a percepção dos universitários sobre a funcionalidade da plataforma para divulgação profissional, entendemos que houve motivos pelos quais alguns universitários não utilizariam a plataforma. Contudo, nos dias de hoje, em que os processos de ensino e de aprendizagem cada vez mais exigirão uma educação empreendedora e tecnológica, entendemos ser o LinkedIn um potencial recurso para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando no cenário da turma em questão, que está concluindo seu curso superior em educação física, e observando a dificuldade que os egressos licenciados encontram na busca do seu primeiro emprego docente, escolhemos a plataforma LinkedIn como possibilidades para potencializar o ensino de empreendedorismo, com destaque para o Intraempreendedorismo e também possibilitar aos acadêmicos vivências reais em uma rede social destinada a conectar profissionais na busca de oportunidades.

Na busca de referências acerca de redes sociais como mediadora dos processos de ensino e de aprendizagem, não encontramos bibliografias sobre a plataforma LinkedIn e ensino de empreendedorismo, e os poucos trabalhos com a temática LinkedIn estão relacionados a recrutamento e gestão profissional. Desta forma os estudos sobre LinkedIn e mediação de ensino e aprendizagem possuem desafios pela escassez, porém oportunidades pela novidade.

A relação entre Empreendedorismo/ Intraempreendedorismo e LinkedIn pode ser caracterizada neste estudo pelos relatos dos alunos, principalmente ao que tange às iniciativas de se permitir a conhecer o novo, de buscar profissionais relevantes na área de Educação Física para se conectar, de se preocupar com as informações a serem postadas e principalmente no desejo de criar projetos e ações que atraiam pessoas para sua rede profissional.

Identificamos também através dos relatos apresentados que o perfil e a missão da plataforma LinkedIn favorece um olhar empreendedor sobre a formação e desenvolvimento profissional principalmente pelo contato e exemplo dos pares, potencializando assim o ensino de empre-

endedorismo e proporcionando aos universitários vivências em relação ao mercado de trabalho e sua forma online de recrutamento.

O estudo em questão foi realizado na modalidade presencial de ensino, porém os cursos de educação física tem crescido, consideravelmente e atualmente estou lecionando em um curso de licenciatura na modalidade ensino a distancia

Para Moran (2018)

As redes também estão provocando mudanças profundas na educação a distância. Antes a EAD era uma atividade muito solitária e exigia muito auto-disciplina. Agora com as redes, a EAD continua como uma atividade individual, combinada com a possibilidade de comunicação instantânea, de criar grupos de aprendizagem, integrando a aprendizagem pessoal com a grupal. A educação presencial está incorporando tecnologias, funções, atividades que eram típicas da educação a distância, e a EAD está descobrindo que pode ensinar de menos individualista, mantendo um equilíbrio entre a flexibilidade e a interação. (MORAN, 2018,p.5)

Considerando as atuais perspectivas de ensino e como continuidade de estudos e futuras discussões na temática Linkedin e formação profissional, pretendemos analisar a probabilidade de resultados distintos, caso a pesquisa fosse aplicada na modalidade de ensino a distância. Pelo fato de nessa modalidade os universitários já se encontrarem em maior fator de conectividade na sua formação profissional, poderiam ter maior adesão à realização das tarefas propostas.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. Empreendedorismo: Conceitos e definições. Revista de empreendedorismo, inovação e tecnologia, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2015.

BARRETO, Luiz Pondé. Educação para o empreendedorismo. Salvador: Escola de Administração de Empresas da Universidade Católica de Salvador, 1998.

DOLABELA, Fernando. Riscos Bem Calculados: o que é e o que faz o empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2010.

DORNELAS, José Carlos Assis. Empreendedorismo. Elsevier Brasil, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LIMA, Edmilson *et al.* Ser seu Próprio Patrão? Aperfeiçoando-sea Educação Superior em Empreendedorismo. RAC-Revista de Administração Contemporânea, v. 19, n. 4, p. 419- 439, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. RAC-Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NASCIMENTO, M^a Ines Santos; JUNQUEIRA, Wagner Araújo. DISSEMINAÇÃO DA INFORMAÇÃO

PROFISSIONAL NO LINKEDIN: uma análise sob a ótica das redes sociais. Biblionline, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 40-51, 2013.

PESSOA, Eliana. Tipos de empreendedorismo: semelhanças e diferenças. Portal Administradores, 2005.

Dificuldades dos professores no ensino remoto em tempos de pandemia

Nara Tavares Fernandes Moraes

Especialista em Meio Ambiente e suas Tecnologias (IFAM/CMDI),

Professora de Informática.

João Batista Ferreira Souza da Silva

Professor de Geografia do IFAM/CMDI, Mestre em Turismo e Hotelaria (UNIVALI).

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.12](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.12)

RESUMO

A disseminação do coronavírus impôs novos desafios para os profissionais da educação. O trabalho tem como objetivo de investigar as dificuldades dos professores para trabalhar com o ensino remoto. Quanto ao objetivo a pesquisa caracterizou-se como exploratória descritiva, de abordagem qualitativa. O público-alvo da pesquisa, foram professores do ensino básico de Manaus. Foi constatado que a maior dificuldade dos professores ao trabalhar com o ensino remoto refere-se a falta de cursos de formação profissional voltados ao uso de recursos tecnológicos.

Palavras-chave: ensino remoto. dificuldades dos professores. inovações tecnológicas. pandemia.

ABSTRACT

The dissemination of the coronavirus has posed new challenges for education professionals. The work aims to investigate the difficulties of teachers to work with remote teaching. As for the objective, the research was characterized as exploratory and descriptive, with a qualitative approach. The target audience of the research were teachers of basic education in Manaus. It was found that the greatest difficulty for teachers when working with remote teaching refers to the lack of professional training courses aimed at the use of technological resources.

Keywords: remote teaching. teachers' difficulties. technological innovations. pandemic.

INTRODUÇÃO

A educação, no Brasil, é um processo que vem passando por vários problemas e transformações, devido às influências sociais, políticas e econômicas que ocorrem no mundo globalizado, precisando, cada vez mais, ser estudada, reinventada e adaptada a fim de atender as necessidades humanas atuais.

Apesar avanços tecnológicos, nos últimos anos, que alteraram significativamente o modo de vida do homem e a sua relação com a natureza, ainda existe uma grande dificuldade tanto para os professores quanto para os alunos a se adequarem as novas formas de ensino. As dificuldades de se trabalhar a distância e a adaptação com aulas não presenciais vem sendo um dos fatores que acabam comprometendo a qualidade de ensino das escolas públicas brasileiras.

O isolamento social decorrente da disseminação do coronavírus impôs novos desafios para os profissionais da educação e para o público atendido por esse serviço, que tiveram de se adaptar a uma nova realidade e encontrar novas formas de trabalhar o ensino e a aprendizagem. Nesse contexto foi introduzido o ensino remoto como alternativa de continuidade das atividades escolares, que se utiliza de aparatos tecnológicos e possibilita o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A pergunta que norteou a elaboração deste trabalho foi: Quais são as principais dificuldades encontradas pelos professores ao ministrar suas aulas nesse momento pandêmico? Diante da questão apontada, o presente trabalho tem como objetivo de investigar dificuldades dos professores para trabalhar com o ensino remoto no ensino básico da cidade de Manaus.

A relevância do presente trabalho se deve à necessidade de estudos que revelem as dificuldades encontradas por professores e alunos no que se refere ao ensino remoto e indicar possíveis medidas que possam contribuir para minimizar os graves impactos negativos que a pandemia está ocasionando na qualidade de ensino das escolas públicas de Manaus-AM.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pandemia introduziu o isolamento social na vida de todas as pessoas e, para tanto, o mundo buscou formas para adaptar-se diante do surgimento de novas formas de viver, quando da permanência em casa por um período indeterminado (SANTOS, 2020). Esse vírus, por sua vez, causou o fechamento das escolas, como estratégia de enfrentar e evitar o contágio de COVID-19 (VILLAS BÔAS; UNBEHAUM, 2020).

Vários decretos e medidas provisórias foram criados pelo governo federal, cabe destacar os decretos das Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 e Nº 544, de 16 de junho de 2020 e da medida provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020), que tinham como intenção de substituir as aulas presenciais das escolas, por aulas remotas através de tecnologias digitais, inicialmente até dezembro de 2020. Mas isso se estendeu até os dias atuais, mas como uma pequena diferença, voltando as aulas presenciais em junho de 2021, conhecido como o ensino híbrido.

Com a intenção de não prejudicar a educação dos estudantes, os gestores públicos autorizaram que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas remotas, mas outros problemas foram gerados, pois muitas escolas públicas municipais e estaduais, professores, alunos e pais, não estavam preparados para essas mudanças. Portanto a pandemia do COVID-19 ocasionou não somente o isolamento social, mas também inúmeros outros transtornos e desafios para professores e estudantes, até mesmo na forma de se usar tecnologia em prol da educação de jovens e adultos.

Muitos professores da rede pública de ensino já tinham grandes problemas para conduzir as práticas pedagógicas na sala de aula com a inserção de recursos tecnológicos, com a pandemia os docentes e estudantes tiveram que aderir e se adaptar a essa forma de ensino, onde a internet foi um grande aliado e foi vital para a continuidade das aulas não presenciais nas escolas públicas e privadas.

Segundo Santos (2020), “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”. Em outras palavras o autor revela que a educação neste momento de pandemia propõe alternativas didático-pedagógicas nas quais inclui o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação corroborando para o processo de ensino-aprendizagem.

Para Andrade *et al.* (2020) o processo de mudanças sociais e tecnológicas marcará este século trazendo a necessidades de rever nossas ideias, propostas, investimentos e entendimentos diversificados.

Os autores Freitas e Duarte Filho (2018) afirmam em seu estudo que, por meio das tecnologias, a aprendizagem não fica somente em sala de aula, podendo ocorrer em outros es-

paços com o uso de dispositivos móveis conectados à internet. Os autores salientam-se que a facilidade de acesso à informação nos dispositivos favorece a formação integral dos alunos.

Com a pandemia os professores estão tendo graves dificuldades e ministrar suas aulas e um grande desafio ainda maior no que se refere aprendizagem dos seus alunos, onde a forma de aprendizagem dentro de uma sala de aula não é mais como era antes. Oliveira (2015) já chamava atenção para mudanças nas práticas pedagógicas dos professores no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos, afirmando que:

A escola durante muitos anos foi vista como único espaço onde a educação acontecia e o professor como único responsável por possibilitar que a aprendizagem acontecesse, sendo reconhecido como o detentor do saber. Em meio aos avanços tecnológicos surge o termo “Sociedade do Conhecimento”, que rompe com esta ideia, descaracteriza a escola como instituição primordial, expandindo o conceito de educação. (OLIVEIRA, 2015, p. 1).

E esse processo fez com que o professor perdesse ainda mais o controle sobre aprendizagem de seus alunos. Com a pandemia o professor sentiu necessidade de estudar e adotar outras metodologias que conduzissem à uma melhor aprendizagem dos alunos. Um dos papéis do professor é instrumentalizar o aluno para aprender e esse processo encontra-se ineficaz, meio que perdido diante do distanciamento físico entre o aluno e o professor.

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO

Mesmo com todas as inovações tecnológicas, a adaptação foi lenta e gradual para o ensino remoto, no período de pandemia, foi percebido que a sociedade e professores que atuam no ensino básico, das escolas públicas, não estavam preparados para lidar com os novos aparatos tecnológicos e para conviver fora do ambiente escolar. O isolamento social e este tipo de ensino a distância se fez necessária e impôs aos professores a criação de metodologias que incorporassem recursos tecnológicos para a realização das aulas remotas.

Dentre todas as limitações, escolas e professores se esforçaram ao máximo para oferecer um ensino de qualidade nesse período de pandemia, onde as inovações tecnológicas educacionais ainda foram por meio da internet, TV, rádios e por meio de material impresso para alunos que não possuíam nenhum tipo de experiência em usar tecnologia como um celular móvel ou até mesmo computadores. Muitos pais se esforçaram ao máximo para ajudar os filhos comprando celulares para que eles pudessem assistir as suas aulas.

Teixeira (2005, p. 8) afirma que diferentes possibilidades são relacionadas à inserção das inovações tecnológicas como objetos inovadores para a educação, citando três elementos:

[...] inovação no pedagógico como ferramenta de apoio e material didático, elemento motivador; ampliação da visão do mundo por meio do acesso à informação e da participação em redes; apoio à administração da escola, e; acesso e manejo dos instrumentos tecnológicos contemporâneos por todos, professor e alunos.

Entre todas as dificuldades enfrentadas pela população brasileira nos tempos de pandemia, o acesso as aulas remotas foi uma das problemáticas enfrentadas por alunos e docentes, entende-se que boa parte da população não tem acesso às inovações tecnológicas, a um bom sinal de internet e a equipamentos para estudar a distância. Mesmo com o grande uso dos smartphones para acessar internet para as realizações das aulas, a internet é uma das maiores problemáticas enfrentadas, geralmente limitadas e de baixa velocidade, utilizada muitas das vezes

para as redes sociais ou serviços que consomem pouca internet (VALENTE, 1999).

As inovações tecnológicas, enquanto recurso tecnológico estão sendo instrumentos muito importantes no cotidiano de professores e alunos, a sociedade está convivendo com uma pandemia que afeta o mundo a mais de um ano, e diante do esfolamento social que é apontado pela World Health Organization – WHO (2020) o isolamento social é uma importante medida para evitar a contaminação da população, diante disso os recursos tecnológicos estão permitindo o desenvolvimento das atividades escolares e até mesmo o contato entre professores e alunos sem a necessidade do contato físico e presencial.

ENSINO REMOTO

Levando em consideração o cenário mundial com a pandemia do Covid-19, a educação está passando por um momento muito delicado, pois muitos estudantes ficaram excluídos do ensino remoto ou não conseguiram se adaptar as novas formas de aulas adotadas nesse período pandêmico. As instituições de ensino e os professores estão com muitas dificuldades de transmitir para seus alunos os conteúdos de suas aulas, é necessário a inclusão de novas estratégias de enfrentamento, não somente ao vírus, mas também em relação ao distanciamento social, essa situação gerou grandes mudanças na sociedade.

Segundo Arruda (2020), o ensino remoto é um procedimento que permite uma maior aproximação à educação presencial, se caracterizando por oferecer condições de interação entre professor e aluno, tendo em vista que as aulas são transmitidas em tempo real e em horários semelhantes as aulas presenciais.

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) o modelo de educação, chamado de “ensino remoto ou aula remota” é definido como “uma modalidade de ensino ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...]”, para suprir a falta de aulas presenciais, atendendo à necessidade do aluno e do professor.

No que diz respeito a preparação para o ensino remoto, Alves (2020) aponta que o corpo docente nem sempre está preparado para essa nova metodologia de ensino através das plataformas digitais, além disso existem limitações que podem ser da tecnologia ou do próprio acesso. Para Alves (2020, p. 358).

Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados.

Para Leal (2020) o ensino remoto é uma estratégia que possibilitou por meio da tecnologia e da adequação a necessidade do contexto atual causado por Covid-19, continuidade e a finalização dos componentes curriculares. Ainda para o autor diversos pontos devem ser analisados nesse processo tais como os novos currículos, as questões físicas e mentais e o tempo de estudo.

TRABALHO PEDAGÓGICO E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS

É importante que o professor crie situações de ensino-aprendizagem com o ensino remoto que possibilitam e o debate e a troca de conhecimentos entre professor e o aluno e entre os alunos, pois observa-se que essas práticas pedagógicas estão acontecendo de forma muito reduzida ou simplesmente não existe ou até são ignoradas por professores e alunos, devido à falta de experiência com essa situação ou por limitações da comunicação através da internet.

Mattos (1992) e Menezes (1993) salientam que o “domínio do computador não ocorre de maneira imediata e sem esse domínio é difícil para o professor se sentir seguro a ponto de provocar a transição da postura de professor tradicional para um professor que saiba tirar proveito do computador como ferramenta auxiliar do processo de construção do conhecimento do aluno”.

Segundo Almeida (1996) as vertiginosas evoluções socioculturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações e no pensamento humano. O professor deve repensar constantemente no seu trabalho pedagógico, tendo como foco o aprendizado dos alunos e as mudanças que ocorrem na sociedade, fazendo o uso de recursos tecnológicos para aprimorar a sua prática docente cotidiana. A esse respeito Perrenoud (2000) aponta que uma das dez novas competências para ensinar é “utilizar novas tecnologias, pois se trata de um recurso enriquecedor do processo ensino e da aprendizagem”.

Ainda neste contexto, as mudanças no que diz respeito as metodologias pedagógicas podem ser ressaltadas no uso da rede Internet, os educandos têm a chance de pesquisar e explorar diferentes bases de dados e construir páginas para registrar os resultados de projetos ou atividades desenvolvidas. Neste sentido cabe a escola garantir aos alunos a aquisição de habilidades, atitudes e valores para uma formação em consonância com os constantes processos de transformação que ocorrem na sociedade (KENSKI, 2007).

Ainda a esse propósito, é imprescindível que haja a qualificação profissional dos docentes, no domínio da informática para que eles consigam utilizar, como ferramenta de apoio, estes recursos em sala de aula. “É necessário fornecer a esse profissional a base teórica e prática desta nova metodologia que enfatiza o aprendizado e não o ensino” (VALENTE, 1999).

Dentre as diversas ferramentas que corroboram para o desenvolvimento de atividades na área da informática em educação, a formação do profissional capaz de mediar a interação aluno computador tem sido de extrema importância nas universidades (VALENTE, 1999). Tal formação tem sido destaque durante a vida acadêmica do docente, onde ele fica a par das mídias tecnológicas para o enriquecimento das aulas.

Contudo, o computador pode ser usado na educação através de software do tipo tutoriais, exercício e prática, jogos, simulação e multimídia. Porém, tais atividades podem facilmente ser reduzidas ao fazer sem exigir que o aluno compreenda o que está fazendo. Portanto, cabe ao professor interagir e explicar as atividades com a classe, levando-os a compreensão da atividade e juntos chegar ao resultado, pois cabe ressaltar que as ferramentas tecnológicas são apenas de apoio.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido com professores que atuam no ensino básico, quanto ao objetivo da pesquisa caracterizou-se como exploratória descritiva, de abordagem quali-quantitativa (SILVA, 2012). O público-alvo da pesquisa, foram professores, do ensino fundamental que atuam em escolas públicas, localizadas na Zona Norte e Zona Leste da cidade Manaus - AM.

No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da literatura e trabalhos existentes relacionados ao ensino remoto.

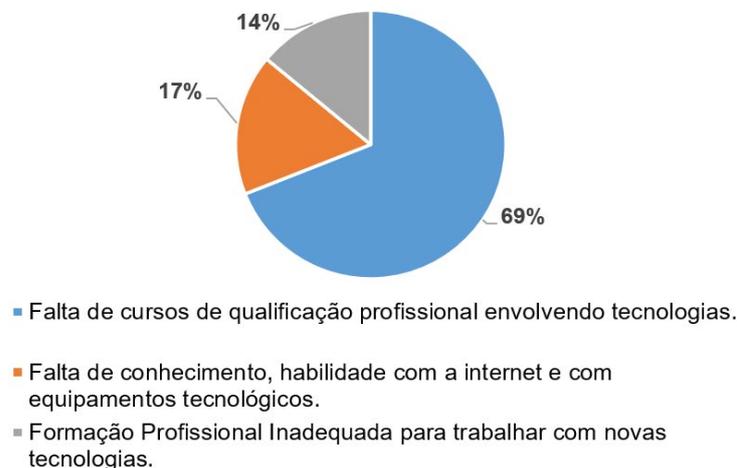
No segundo momento, foram aplicados 127 questionários para professores, com o intuito de entender sobre as dificuldades que os professores estariam enfrentando no período pandêmico em relação ao ensino remoto.

No terceiro momento, foi realizado a organização e tratamento dos dados coletados, onde eles foram apresentados em forma de gráficos, utilizando a estatística descritiva, a qual nos permite nortear e quantificar os dados para posteriormente serem analisados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos na pesquisa, onde os dados coletados foram divididos em categorias e apresentados em forma de gráficos para facilitar a análise e a interpretação das informações coletadas.

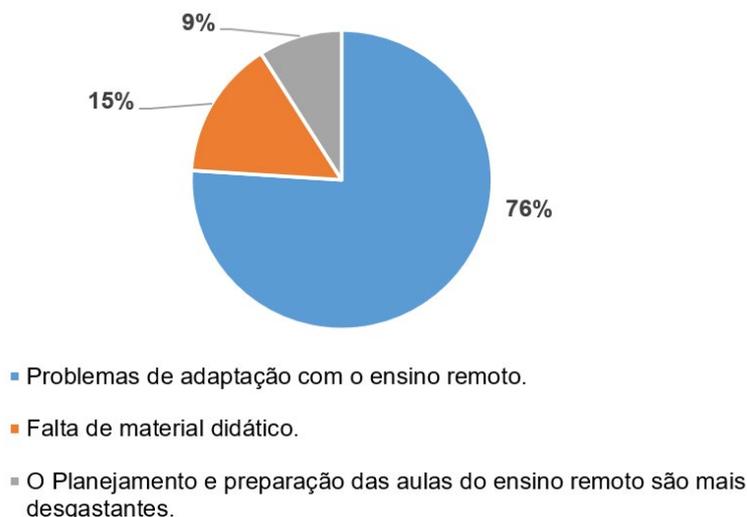
Gráfico 1- Categoria - Qualificação Profissional Tecnológica



A pesquisa demonstrou, no gráfico 1, que 69% dos respondentes apontaram que a falta de cursos de qualificação profissional tecnológica é um fator que dificulta significativamente o trabalho do professor com o ensino remoto, outros (17%) dos professores ressaltaram que a falta do conhecimento e habilidades com o uso da internet e com os recursos tecnológicos educacionais afetam a qualidade do trabalho pedagógico envolvendo o ensino remoto. E por fim, (14%) dos professores que responderam tem dificuldades para trabalhar com o ensino remoto, devido a uma formação acadêmica inadequada para trabalhar com as novas tecnologias voltadas para o ambiente escolar. Dentre esses desafios atuais, Costa (2014) traz que a formação de professo-

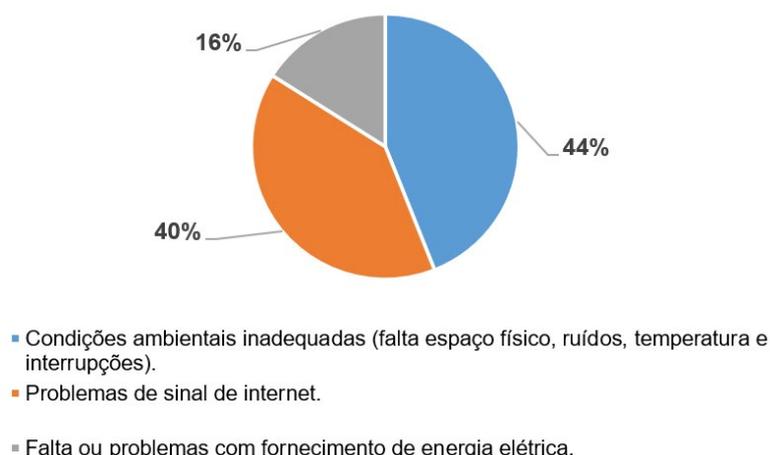
res para o uso de recursos tecnológicos incorporado ao processo de ensino é deficiente, ou, até mesmo não existiu. Valente (1999) aponta que é imprescindível que haja a qualificação profissional dos docentes no domínio da informática para que eles consigam utilizar como ferramenta de apoio estes recursos em sala de aula. “É necessário fornecer a esse profissional a base teórica e prática desta nova metodologia que enfatiza o aprendizado e não o ensino” (VALENTE, 1999).

Gráfico 2 - Categoria – Dificuldades com o Ensino Remoto



De acordo com a pesquisa, no gráfico 2, ficou demonstrado que 76% dos professores respondentes indicaram que sentiram dificuldades de adaptação com o ensino remoto, em seguida com 15% dos respondentes apontaram que a falta de material didático dificulta a ação docente ao trabalhar com o ensino remoto, já 9% dos respondentes mencionaram que a elaboração do planejamento e preparação das aulas do ensino remoto são mais desgastantes do que nas aulas presenciais. Mattos (1992) e Menezes (1993) salientam que o “domínio do computador não ocorre de maneira imediata e sem esse domínio é difícil para o professor se sentir seguro a ponto de provocar a transição da postura de professor tradicional para um professor que saiba tirar proveito do computador como ferramenta auxiliar do processo de construção do conhecimento do aluno”. A esse respeito Kenski (2007) argumenta que a escola, frente as inovações tecnológicas, precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. A este propósito a educação precisa acompanhar as diversas transformações que ocorrem no mundo e na sociedade e o uso de recursos tecnológicos são ferramentas que auxiliam consideravelmente a sociedade atual nas diversas atividades que perpassam pela vida humana (COSTA, 2014).

Gráfico 3 - Categoria Ambiente de Trabalho



Ao analisar o gráfico 3, a pesquisa evidenciou que 44% dos respondentes consideram que as condições ambientais são inadequadas (falta de espaço físico, ruídos, temperatura e interrupções) e prejudicam tanto professores quanto os alunos em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, já 40% dos respondentes indicaram que os problemas e a falta de sinal de internet é um fator que prejudica muito o trabalho pedagógico e a qualidade das aulas relacionadas ao ensino remoto, e por último 16% dos respondentes apontaram que a falta e a queda de energia elétrica constantes, nos bairros periféricos da cidade de Manaus, comprometem substancialmente a qualidade do ensino remoto. Alves (2020) aponta que o corpo docente nem sempre está preparado para essa nova metodologia de ensino através das plataformas digitais, além disso existem limitações que podem ser da tecnologia ou do próprio acesso. A internet é uma das problemáticas enfrentadas, geralmente limitadas e de baixa velocidade, utilizada muitas das vezes para as redes sociais ou serviços que consomem pouca internet (VALENTE, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do trabalho foi importante para constatar que a COVID-19 mudou drasticamente a realidade escolar e que foi necessária a introdução de novas estratégias de trabalho, como o ensino remoto, que possibilitou com que o processo educacional não parasse totalmente, mas o ensino remoto ainda não é uma realidade em todas as escolas públicas, devido à grande desigualdade social existente na capital que se acentuou com a pandemia, além da desigualdade de infraestrutura existentes entre as escolas, principalmente nas zonas periféricas da cidade de Manaus-AM.

O trabalho revelou que a maioria dos professores respondentes apresentam várias dificuldades para se adequar ao ensino remoto, pois existe uma carência de cursos de capacitação profissional, envolvendo o aparato tecnológico. Outro aspecto relevante, é no tocante à formação acadêmica, onde professores apontaram que é inadequada, diante das atuais necessidades e demandas da escola, pois é cada vez mais necessário fazer uso de novas tecnologias que auxiliem no processo de ensino e de aprendizagem.

Outro ponto apontado na pesquisa pelos professores refere-se a falta de conhecimento e habilidades com a informática básica, que certamente prejudica o desenvolvimento das atividades escolares e gera problemas para que os professores se adaptem ao trabalho remoto e

outras estratégias de ensino semelhantes.

Ainda, foi constatado, com a pesquisa que os ambientes de trabalho pedagógico, às vezes, são inapropriados tanto para professores como para os alunos, devido as interrupções, ruídos, falta de equipamentos e equipamentos desatualizados. Foi relatado também que a falta de sinal de internet e as sucessivas quedas de energia elétrica nos bairros periféricos da cidade de Manaus se constituem em entraves para a realização satisfatória das aulas com o ensino remoto.

A partir das informações coletadas e analisadas ficou evidenciado que os problemas e a precariedade ao se trabalhar com o ensino remoto nas escolas públicas da cidade de Manaus não é somente responsabilidade apenas dos professores e gestores escolares, é um problema que deve ser compartilhado e solucionado com investimentos e políticas públicas do Estado, no sentido de melhorar a infraestrutura escolar, equipar as salas de aulas com aparatos tecnológicos e qualificar os professores com formações e cursos voltados para o uso de recursos tecnológicos, medidas essas que certamente poderão contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas do ensino básico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S; MELO, L. P. G; SADOYAMA, A. S. P; SADOYAMA, G; TOMÁS, P. H; COSTA, V. G; CÂMARA, E. A; SOARES, C. L. Construção e adaptação do projeto Apolobvm: Relato de experiência de criação de metodologia de ensino através de ferramentas tecnológicas e inovadoras em tempos de pandemia de covid-19. Revista Multidisciplinar Humanidade e Tecnologia (FINOM), v. 25, Minas Gerais, 2020.

ALVES, R. G. A. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces científicas. Aracaju. V.8. N.3. p. 348 – 365. 2020. Fluxo Contínuo. 2020. Disponível em <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>>. Acesso em: 04 de jul. de 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n.1, p. 257-275, 2020.

_____. PORTARIA N° 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19. Diário Oficial da União. Publicado em: 18/03/2020/ Edição: 53/Seção:1/Página:39. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 maio de 2021.

_____. PORTARIA N° 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus-Covid-19, e revoga as Portarias MEC n° 343, de 17 de março de 2020, n° 345, de 19 de março de 2020, e n° 473, de 12 de maio de 2020. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 15 maio de 2021.

_____. MEDIDA PROVISÓRIA N° 934, DE 1° DE ABRIL DE 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União. Publicado em: 01/04/2020 /Edição:63-A/Seção:1-Extra/Página:1. Órgão: Atos do Poder Executivo. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de>

1-de-abril-de-2020-250710591.Acesso em: 15 de maio de 2021.

COSTA, S. M. A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. 2014. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014.

FREITAS, P. C. DE.; DUARTE FILHO, N. F. Aprendizagem móvel: percepções quanto à utilização por docentes da educação profissional e tecnológica. Revista Edapeci: educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais, v. 18, p. 50-63, 2018.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 6. Ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

LEAL, P. C. S. A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (EAD) veio para ficar! Gestão & Tecnologia. Faculdade Delta Ano IX, V. 1 Edição 30 jan./jun. 2020. Disponível em: Acesso em: 26. jun. 2021.

MATTOS, M. I. L., (1992). O computador na escola pública - análise do processo de formação de professores de segundo grau no uso desta tecnologia. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.

MENEZES, S. P. (1993). Logo é a formação de professores: o uso interdisciplinar do computador na educação. Tese de Mestrado, Escola de Comunicação e Arte, USP, São Paulo.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. Revista UFG, v. 20, 2020.

TEIXEIRA, C. M. F. Inovar é preciso: concepções de inovação em educação. 2010. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa3508f154136c6b7f6d9.pdf. Acesso em: 28 de julho de 2021.

OLIVEIRA, J. L. A escola na sociedade contemporânea: reflexões acerca da influência das novas tecnologias nas práticas pedagógicas. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Campina Grande. II Congresso Nacional de Educação, 2015.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. de S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: ALMEDINA, 2020.

SAÚDE, M. Painel Informativo. Coronavírus Brasil. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>> Acesso em: 25 jul. de 2021.

SILVA, J. M. Metodologia da pesquisa: guia prático (mime-o). São Gabriel da Cachoeira: IFAM, 2012.

VALENTE, J. A. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. Disponível em: <<http://files.educacao-inclusiva21.webnode.com/200000009-d433fd62a3/cap1%20LIVRO%20INFORMATIC%20n%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ARMANDO%20VALENTE.pdf>>. Acesso em: 16 de setembro de 2020.

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. Educação escolar em tempos de pandemia. Informe 1. Fundação Carlos Chagas. 2020. Disponível em: <http://abre.ai/bgvP>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

World Health Organization - WHO. Coronavírus disease (COVID-19) pandemic [Internet]. Geneva:

World Health Organization; 2020 [cited 2020 May 4]. Available from: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.

Ensino da Geografia: construção e desconstrução da prática pedagógica

Ana Gabriela Raposo Ferreira

*Especialista em Meio Ambiente e suas Tecnologias (IFAM/CMDI),
graduada em Pedagogia (UFAM)*

João Batista Ferreira Souza da Silva

*Professor de Geografia do IFAM/CMDI,
Mestre em Turismo e Hotelaria (UNIVALI)*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.13

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo de levantar as dificuldades encontradas pelos professores de Geografia para a utilização de recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Manaus. A pergunta que norteou este trabalho foi: quais são as dificuldades encontradas pelos professores de Geografia para utilizar e introduzir os recursos tecnológicos em suas aulas? Para obtenção dos dados realizou-se uma pesquisa exploratório-descritiva, com aplicação de questionários para professores de escolas públicas das Zonas Leste, Norte e região metropolitana da cidade de Manaus-AM. Como resultado evidenciou-se que os professores de Geografia pouco diversificam e não utilizam com frequência os recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas cotidianas, devido à falta de aparatos tecnológicos, condições precárias da infraestrutura escolar e a falta de cursos de capacitação profissional aos professores por parte das secretarias de educação.

Palavras-chave: educação. práticas pedagógicas. ensino da geografia. recursos tecnológicos.

ABSTRACT

The present research aimed to raise the difficulties encountered by Geography teachers for the use of technological resources in their pedagogical practices, in public elementary and high schools in the city of Manaus. The question that guided this work was: what are the difficulties encountered by Geography teachers to use and introduce technological resources in their classes? To obtain the data, exploratory-descriptive research was carried out, with the application of questionnaires to teachers from public schools in the East, North and metropolitan region of the city of Manaus-AM. As a result, it became evident that Geography teachers do not diversify and do not frequently use technological resources in their daily pedagogical practices, due to the lack of technological devices, precarious conditions of school infrastructure and the lack of professional training courses for teachers on the part of education departments.

Keywords: education. pedagogical practices. teaching geography. technological resources.

INTRODUÇÃO

O mundo vem passando por várias e rápidas transformações, provocadas pelas inovações tecnológicas e descobertas científicas que são introduzidas em todos os âmbitos da vida humana, provocando vários impactos positivos e negativos sobre a sociedade e ao meio ambiente. Foi a partir da Revolução Industrial, no século XVIII, que os recursos naturais passaram a ser mais explorados, de forma acelerada, devido ao aumento da atividade industrial, do processo de urbanização e do aumento dos padrões de consumo, que alteraram e vem ocasionando grandes degradações ambientais e um desequilíbrio na relação homem-natureza.

No Brasil, o processo de industrialização e urbanização começou tardiamente, se intensificando a partir da Segunda Guerra Mundial, sobretudo na região Sudeste, devido as políticas desenvolvimentistas implantadas no governo de Juscelino Kubitschek, que tinha como objetivo de promover o desenvolvimento econômico, com a abertura de mercado nacional brasileiro para o capital estrangeiro, no entanto, o desenvolvimento econômico acelerou os processos de de-

vastação ambiental aos vários biomas do território brasileiro.

O crescente aumento da devastação ambiental da Amazônia vem gerando, nos últimos anos, uma maior atenção e preocupação de autoridades brasileiras e da comunidade internacional, devido à intensidade das ações predatórias e ao aumento dos crimes ambientais que podem vir a comprometer o futuro dos recursos naturais e das populações tradicionais que estão presentes na Amazônia, daí a importância da educação, no sentido de ser um processo capaz de contribuir para atenuar os impactos ambientais provocados pela ação antrópica, alertando, provocando e despertando no homem a necessidade de mudanças atitudinais, no sentido de conservar e preservar o meio ambiente.

Neste contexto o uso dos recursos tecnológicos podem contribuir para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas diferenciadas, melhorando a interação entre professor e aluno, além de possibilitar caminhos para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, mas para que os instrumentos tecnológicos surtam efeitos positivos e se tornem uma realidade na educação básica brasileira é imprescindível que o professor tenha conhecimento, capacitação profissional e domínio técnico, melhores condições de acesso aos recursos tecnológicos.

Diante do exposto, a pergunta que norteou este trabalho foi: quais são as dificuldades encontradas pelos professores de Geografia para utilizar e incorporar os recursos tecnológicos em suas aulas?

O presente trabalho justifica-se diante da urgência de estudos que possibilitem reflexões sobre a prática pedagógica cotidiana, no sentido de melhorar o processo ensino-aprendizagem e que possam contribuir para um mundo mais sustentável.

Nessa perspectiva, torna-se relevante discutir sobre o processo educativo, considerando os seus inúmeros benefícios e possibilidades, que podem promover reflexões e transformações no modo de vida do educando. As práticas educativas, bem planejadas podem interferir significativamente nas ações presentes e futuras do homem, além de ajudá-lo a compreender o seu papel na sociedade.

Este estudo teve como objetivo identificar as dificuldades encontradas pelos professores de Geografia para a utilização de recursos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Manaus.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Amazônia

A Amazônia se constitui em uma das últimas fronteiras naturais do mundo. Detentora do maior estoque de recursos estratégicos, dentre eles: a água, minerais e a biodiversidade, passou a ser o centro das atenções internacionais. O bioma Amazônia se constitui no maior patrimônio de floresta tropical do mundo, abriga uma extensa rede de rios, que formam a maior bacia hidrográfica do mundo, concentrando um quinto de toda água potável do planeta e abrigando uma grande variedade de ecossistemas (BECKER e STENNER, 2008).

O Brasil está entre os países de maior cobertura vegetal do mundo, onde a Floresta

Amazônica ocupa aproximadamente 60% do território brasileiro. A Amazônia é a região de maior biodiversidade do planeta, formada por inúmeros ecossistemas, abrangendo áreas de nove países: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname.

Segundo Becker e Stenner (2008) aponta que a Amazônia é uma região estratégica e de grande importância geopolítica para o Brasil. Alvo de grande cobiça por parte dos mais diversos agentes do capital internacional em torno das riquezas naturais da região, é fonte de preocupação e discussão entre ambientalistas, cientistas e de governantes em nível local e global. Tais debates são concernentes às formas de desenvolvimento a serem aplicadas na região, as quais devem ser compatíveis com os ideais de desenvolvimento sustentável, exigindo-se assim uma maior presença do Estado, bem como a instrumentalização de políticas públicas que visem alavancar o crescimento social e econômico da região amazônica.

Loureiro (2009) aponta que a Amazônia brasileira, embora apresente povos e natureza singulares, ingressa no terceiro milênio sem uma identidade cultural própria e sem um projeto de desenvolvimento compatível com a riqueza natural da região, com sua gente e com sua variedade cultural.

A Amazônia tem sido, nas últimas décadas, a mais importante fronteira de apropriação do Brasil, onde verifica-se o aumento de conflitos e a expansão de várias atividades predatórias, entre eles destacam-se: o crescimento dos conflitos fundiários entre grileiros, fazendeiros e indígenas; o crescimento desordenado de cidades, o crescimento de atividades mineradoras ilegais, além de atividades agroindustriais altamente poluentes, que associadas ao desmatamento e as queimadas tem provocado o desequilíbrio ecológico na região (BECKER e STENNER, 2008).

Nessa ótica Loureiro (2009) faz uma crítica ao modelo atual desenvolvimento, caracterizado pela concentração de renda e pela exploração exaustiva dos recursos naturais e aponta para modelos alternativos de desenvolvimentos com concepções mais incluídas, que apoiem e intensifiquem as experiências da sociedade, que invertam a lógica exclusiva do lucro, da concentração de renda, da exclusão social e exaustão da natureza.

Nas últimas décadas, houve um aumento crescente de interesse no que se refere a biodiversidade das florestas tropicais, sobretudo da Amazônia, as discussões e estudos se concentram sobre os fatores que colocam em risco a existência dos recursos naturais existentes, daí a importância da educação geográfica para que o homem tenha uma relação mais harmoniosa com a natureza.

Papel da educação e da geografia

A crescente preocupação com a questão ambiental, de acordo com Santos (2002), vem assinalando à necessidade de mudança da escola para a adoção de novos recursos e práticas que propiciem compreender a dinâmica dos grupos sociais na construção de diferentes espaços, em diferentes tempos, com diferentes consequências na qualidade de vida.

A educação é um processo sistemático e intencional que interage com a realidade, com a finalidade de colaborar na formação de educandos na sua totalidade, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite ao cidadão a compreender, usufruir e transformar a sua realidade (VASCONCELLOS, 1999).

Freire (1996) faz uma importante consideração que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, o professor deve se utilizar de estratégias para instigar o aluno a desenvolver habilidades e hábitos para a construção do seu próprio conhecimento. Nesse aspecto é necessário que o professor tenha um novo olhar, em relação ao processo educativo, propiciando situações de aprendizagem diversificadas e que não restrinja as suas aulas somente ao uso do quadro branco e do livro didático, como únicos veículos de ensino.

De acordo com Callai (2004), a educação básica tem como um de seus componentes curriculares, dentro da área de ciências humanas, a disciplina de geografia, que por sua vez é caracterizada por proporcionar aos discentes, o reconhecimento de sua identidade e a percepção de pertencimento a este mundo, no qual atuam como sujeitos ativos, e por esta razão a geografia escolar busca incessantemente por instrumentos que, viabilizam promover a leitura e compreensão do espaço.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, explicitam razões consideráveis para a apreensão de conhecimentos da Geografia, ressaltando que estes possibilitam ao educando o exercício dos encargos da cidadania, pois os permite que conheçam e entendam algumas peculiaridades, como aspectos sociais, culturas e naturais da região onde vivem. A compreensão das características existentes dentro de uma sociedade, capacita o aluno para realização de comparações, e para o estabelecimento de relações entre as sociedades, nas quais se relacionam continuamente com a natureza em todas as épocas, reestruturando o espaço geográfico (BRASIL, 1998).

Callai (2014) coloca que a estruturação da aula é importantíssima para que o docente elabore os conhecimentos geográficos a serem trabalhados com os alunos e estes percebam a relevância dos conteúdos da disciplina de Geografia no seu cotidiano. Para este trabalho se realizar com excelência, são necessárias metodologias que os ajudem a progredir no exercício da razão, no entendimento de atos e fatos e na formulação de ideias, nas quais o docente direciona os conhecimentos dos alunos, desenvolvendo diversas possibilidades, de forma a estimular a imaginação.

Falavigna (2009) ressalta que o modelo de ensino que mais possibilita a motivação dos estudantes para a aprendizagem é aquele que utiliza diversos recursos didáticos como meios para as abordagens temáticas em sala de aula, o que salienta a relevância da diversidade didático-metodológica. Para tal questão, há a necessidade de definição sobre o termo recurso didático, no qual Souza (2007, p. 111) o define como “todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

As tecnologias, aliadas aos novos paradigmas de educação, permitem que aplicações educativas sejam desenvolvidas constituindo um ambiente de ensino-aprendizagem interativo com alternativas de solução para os diversos problemas educacionais, e mostram também que todos esses recursos reservam ao professor, a oportunidade de revitalizar seu papel, trazendo novas dimensões e perspectivas para o trabalho do mesmo (PAGAMUNCI, 2007).

Moraes (1997) considera que “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas”. É preciso conhecer e saber incorporar as diferentes ferramentas tecnológicas na educação.

Nesse sentido a disciplina de Geografia tem um papel significativo no processo educacional, pois estuda as relações do homem com a natureza, onde ações antrópicas na natureza são constantes e ocasionam grandes impactos, portanto a prática pedagógica deve ser construída e reconstruída em função das mutações sociais, econômicas, políticas e ambientais, para que a aprendizagem seja de qualidade.

METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como exploratório-descritiva. A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito. Envolve levantamentos bibliográficos, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão, dentre outros recursos.

A pesquisa descritiva, ainda segundo Gil (2008), tem por objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como: questionários e observações sistemáticas.

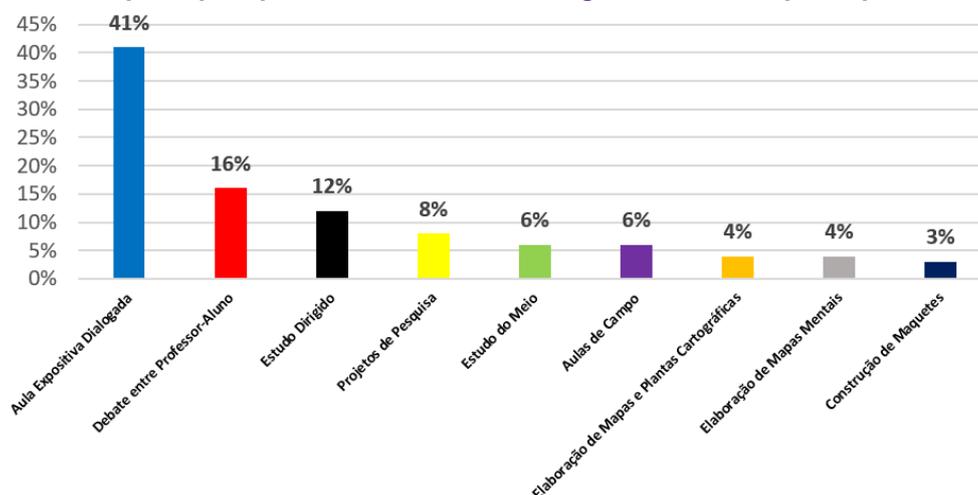
Primeiramente, foi feita uma pesquisa bibliográfica acerca da literatura relacionada à educação, ao ensino de Geografia, aos problemas ambientais da Amazônia e ao uso dos recursos tecnológicos na educação.

Em seguida, foram aplicados 67 questionários, contendo questões fechadas, para professores de Geografia que atuam no ensino fundamental e médio das escolas públicas municipais e estaduais, localizadas nas Zonas Leste, Norte e na região metropolitana da cidade de Manaus-AM, as quais possibilitaram a obtenção de dados sobre o objetivo da pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a interpretação dos dados, primeiramente foram feitas tabulações dos mesmos e foram apresentados em forma de gráficos, a qual permite quantificar e visualizar os dados para posterior análise.

Gráfico 1 - principais procedimentos metodológicos adotados pelos professores



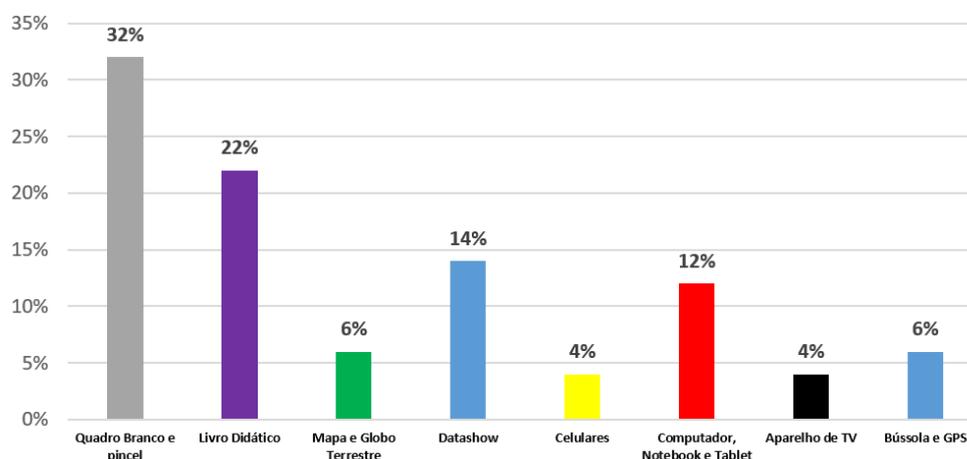
Fonte: Elaboração própria – 2021

A pesquisa demonstrou que a maioria dos professores, com uma percentagem de 41%, fazem uso de aulas expositivas dialogadas como o principal procedimento metodológico adotado; já 16% dos professores respondentes utilizam-se dos debates em sala de aula; enquanto 12% dos professores adotam como procedimento metodológico o estudo dirigido. A pesquisa também apontou que uma baixa percentagem, 8% dos professores que atuam com a disciplina de Geografia, utilizam-se de projetos de pesquisa nos seus procedimentos metodológicos em sala de aula, já 6% dos professores respondentes apontaram que se utilizam de estudos do meio e aulas de campo como procedimentos metodológicos nas suas aulas de Geografia. Poucos professores, com 3% utilizam-se da elaboração de maquetes, já com 4% dos respondentes, aparecem os professores que utilizam mapas e plantas geográficas nos seus procedimentos metodológicos, demonstrando que alguns professores têm dificuldades para lidar com as técnicas da Cartografia; e com um percentual de 4% dos respondentes, aparecem os professores que se utilizam da elaboração de mapas mentais em seus procedimentos metodológicos ao ensinar a Geografia.

Já Falavigna (2009) ressalta que o modelo de ensino que mais possibilita a motivação dos estudantes para a aprendizagem é aquele que utiliza diversos recursos didáticos como meios para as abordagens temáticas em sala de aula, o que salienta a relevância da diversidade didático-metodológica.

O trabalho docente somente é frutífero quando o ensino dos conhecimentos e dos métodos se convertem em habilidades, capacidades e em conhecimentos que modifiquem as atitudes dos estudantes (LIBÂNEO, 1994).

Gráfico 2 - principais recursos didáticos utilizados pelos docentes



Fonte: Elaboração própria – 2021

Quanto aos recursos didáticos mais utilizados, com 32% aparece a utilização, pelos professores, do quadro branco e pincel; em seguida, com 22% aparece a utilização do livro didático, enquanto que com 14%, os professores fazem uso do Datashow, em seguida, com uma percentagem de 12%, os professores utilizam-se de computadores, notebook e tablets; já com 6% aparece o uso de mapa e do globo terrestre; com 4%, aparece na pesquisa que professores fazem uso dos aparelhos de TVs e com 6% também aparece o uso de bússola e GPS por professores. Ficou evidenciado com a pesquisa que a maioria dos professores respondentes fazem pouco uso de recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

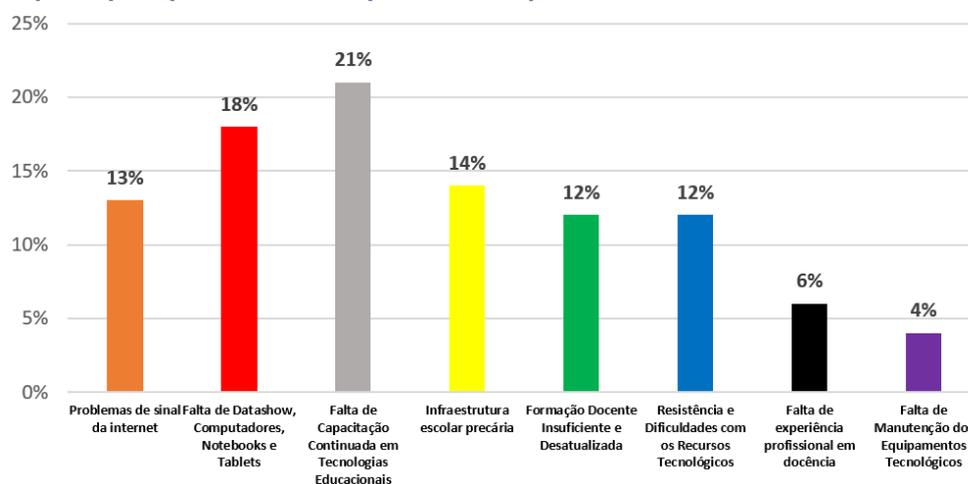
Libâneo (1994) aponta que o método expositivo é bastante utilizado nas escolas, apesar

das críticas, principalmente por não levar em conta o princípio da atividade do aluno e que apesar desta limitação, é um importante meio de obter conhecimentos.

A esse propósito Freire (1996) aponta que é necessário que o professor tenha um novo olhar, em relação ao processo educativo, propiciando situações de aprendizagem diversificadas e que não restrinja as suas aulas somente ao uso do quadro branco e do livro didático, como únicos veículos de ensino.

A esse respeito Pagamunci (2007) aponta, que as tecnologias digitais abrem um leque de possibilidades para o ensino-aprendizagem, ao qual temos que levar em conta a realidade dos alunos, da escola e dos professores, para que essas inovações tecnológicas estejam incorporadas na vida deles.

Gráfico 3 - principais problemas dos professores para trabalhar com os recursos tecnológicos



Fonte: Elaboração própria – 2021

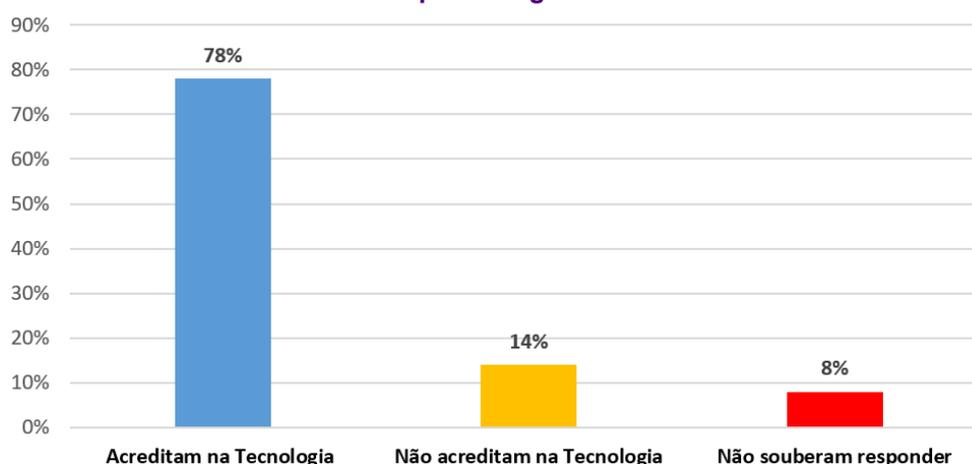
Ficou evidenciado com o gráfico 3, que 21% dos professores respondentes apontaram que a ausência de cursos de formação continuada, em tecnologias educacionais, é o problema que mais dificulta o uso de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Em segundo lugar aparece, com 18%, a falta de equipamentos tecnológicos, como: Datashow, computadores, notebooks e tablets; já com 14% dos respondentes, os professores apontaram para a precariedade da infraestrutura escolar, que dificulta consideravelmente o trabalho docente com recursos tecnológicos. A pesquisa demonstrou que, 13% dos respondentes, mencionaram que a falta de sinal de internet nas escolas e salas de aula é um grande entrave para trabalhar com recursos tecnológicos; já com 12%, os respondentes apontaram que a formação docente é insuficiente e desatualizada, diante das demandas atuais, que tornam essenciais o emprego das novas tecnologias na prática docente. Aparece na pesquisa, também com 12%, a resistência e as dificuldades com a informática básica dos professores para fazerem uso das novas tecnologias na prática pedagógica; outros 6% dos respondentes apontaram que a falta de experiência em docência escolar é um grande entrave para trabalhar com os recursos tecnológicos, voltados ao ensino da Geografia e por fim, aparece com 4% das respostas os professores que informaram que a falta de manutenção e assistência técnica se constituem em obstáculos para que o uso de recursos tecnológicos nas escolas públicas.

Mercado (1999) enfatiza que, para que haja o sucesso no uso e na aplicação das novas tecnologias como suporte ao ensino, se faz necessário refletir sobre a formação dos professores,

pois estes necessitam estar preparados diante das diversas possibilidades que surgem a cada dia, para que ocorra certamente uma real inclusão entre o processo educativo e as recentes tecnologias.

A formação continuada dos professores coloca-se como uma exigência fundamental do novo momento da ciência para um exercício profissional competente. Permite aos professores desmistificar a ideia de que a tecnologia de ponta é algo distante deles e que por isso não cabe na escola (SANTOS, 2002).

Gráfico 4 - os recursos tecnológicos podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem?



Fonte: Elaboração própria – 2021

A pesquisa demonstrou que, 74% dos professores respondentes acreditam que os recursos tecnológicos podem ser instrumentos importantes na prática pedagógica e podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem; já 14% dos respondentes, apontaram que o uso de recursos tecnológicos nas aulas, pouco contribuem no processo de ensino-aprendizagem; enquanto 8% dos respondentes não optaram ou não souberam responder a respeito.

Candau (2009) aponta que o choque das tecnologias de informação e da comunicação, implicam em novas técnicas de ensino. Outras estratégias como exposições dialogadas, trabalhos em grupo, apresentação de filmes, powerpoint e utilização de mídias, estimulam a mudança contínua do processo de ensino, tornando-o mais atual.

Santos e Belmino (2016) complementam afirmando que o educador precisa estar aberto a considerar e acolher as transformações tecnológicas, reconstruindo continuamente o processo de ensino aprendizagem e viabilizando um ensino que condiz com a era tecnológica, na qual nos encontramos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa foi importante, pois apontou que muitos professores de Geografia pouco diversificam suas práticas pedagógicas cotidianas, predominando as aulas expositivas, debates entre professor-aluno e trabalhos dirigidos. Outro aspecto suscitado é que os professores fazem pouco uso de recursos tecnológicos nas suas aulas, devido à falta de recursos tecnológicos nas escolas e a precariedade da infraestrutura escolar em que se encontram as escolas públicas.

Ficou constatado com a pesquisa que a utilização dos recursos de tecnologia da informação e da comunicação podem contribuir para aprendizagem dos alunos e também podem dinamizar as aulas de Geografia, pois possibilitam de maneira mais acessível o uso de mapas, imagens de paisagens, cidades, de elementos do relevo, da hidrografia, do clima, etc. o que certamente pode contribuir para a melhoria da qualidade das aulas, mas para que este processo ocorra os professores devem criar novas situações de aprendizagem, espaços de discussão e diversificar suas práticas pedagógicas.

A pesquisa revelou que para ocorrer mudanças na realidade educacional brasileira, no tocante ao uso de recursos tecnológicos são necessários investimentos governamentais em relação a melhoria da infraestrutura das escolas públicas, instalação de equipamentos tecnológicos nas salas de aulas, melhoria da conectividade com a internet das escolas e investimentos em cursos de formação continuada para os professores que atuam na educação básica, em relação ao uso das novas tecnologias educacionais.

A elaboração da pesquisa foi relevante para demonstrar que a educação pode ser um instrumento valioso para a sociedade, podendo contribuir de maneira significativa para a inserção de ações sustentáveis na Amazônia e no mundo. As tecnologias educacionais podem ampliar as possibilidades de o professor ensinar ao aluno a aprender, se as aulas forem bem planejadas, levando-se em considerações aspectos importantes, como: o contexto social e geográfico da escola, do professor e do aluno, portanto, a prática pedagógica no ensino de Geografia deve ser construída e reconstruída constantemente, acompanhando as transformações ambientais, sociais, econômicas e políticas que ocorrem na sociedade e no planeta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Geografia. Brasília. 1998.

BECKER, K. B., & STENNER, C. Um futuro para Amazônia. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

CALLAI, H. C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, 2004, Coimbra. Anais... Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

_____. Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

CANDAU, V. Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

FALAVIGNA, G. Inovações centradas nas multimídias repercussões no processo ensino aprendizagem. Porto Alegre. 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

- LOUREIRO, V. R. A Amazônia no século XXI – novas formas de desenvolvimento. São Paulo: Empório do Livro, 2009.
- MERCADO, L. P. L. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL, 1999.
- MORAES, D. Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea. São Paulo: Letra Livre, 1ª edição, 1997.
- PAGAMUNCI, M. Tecnologia, inovação e educação: Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_mirian_eduarda_pagamunci.pdf Acesso em: 23/04/2021
- SANTOS, O. K. C., & BELMINO, J. Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. Editora Realize. (2016).
- SANTOS, V. M. N. Escola, cidadania e novas tecnologias: o sensoriamento remoto no ensino. São Paulo: Paulinas, 2002.
- SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas. Arq. Mudi, 2007.
- VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: Projeto de ensino aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1999.

Letramento digital: uma proposta de ensino literário em ambiente gamificado – Kahoot

*Gleison da Silva Collares
Gisiane Grigoletto Binotto
Fabio Firmo
Celiney Tavares Santos*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.14](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.14)

RESUMO

Visando atender as necessidades do atual sistema de ensino criou-se uma sequência didática gamificada empregando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta essencial no ensino de língua portuguesa. O estudo propõe a ampliação da comunicação entre discente e docente motivando o processo cognitivo e incorporando a teoria conectivista no ensino contemporâneo, assim, uni-se tecnologia e educação. A sequência didática utiliza o App – Kahoot – como estratégia eficaz e prazerosa no desenvolvimento de competências, em especial, de leitura e compreensão textual. A metodologia empregada concretiza a teoria e torna possível sua realização no cotidiano escolar. A aprendizagem on-line é uma realidade e já apresenta resultados impactantes. Descritores: Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs); Ensino; Sequência Didática; Gamificação.

Palavras-chave: TICs. estudo. aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) invadiram o contexto educacional, adentraram as salas de aula sem pedir licença mudando o cenário educacional, substituíram o quadro e o giz por celulares, tablets e computadores, ferramentas que devem ser empregadas para apoiar a prática pedagógica contribuindo para o equilíbrio da desigualdade social.

O planejamento, sob o título de “Letramento digital: uma proposta de ensino literário em ambiente gamificado”, estrutura uma sequência didática, utilizando a Gamificação no ambiente de aprendizagem denominado Kahoot adaptadas à demanda do currículo como atividade cooperativa, motivadora e autônoma. Em especial por utilizar as tecnologias aplicadas à educação, à gamificação como fonte de aprendizado e conhecimento na compreensão de diversos tipos textuais com o objetivo de aprender mais e melhor na construção do conhecimento.

A sequência didática no Kahoot será aplicada para os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, no estado do Rio Grande do Sul. Participarão da atividade adolescentes com idade entre 13 a 15 anos. O grupo será formado por 24 alunos, brasileiros. A atividade literária ocorrerá no período de 13/11/2021 a 17/11/2021, envolvendo o componente de Língua Portuguesa, na Área das Linguagens e suas Tecnologias.

REFERENCIAL TEÓRICO

A tecnologia em uma definição mais contemporânea se traduz como “ferramentas tecnológicas digitais que facilitam a comunicação e informação que possibilitam o acesso e a interconexão com as fontes on-line”. (Unesco, 2005, Baelo e Canton 2009), entendemos também como um conjunto de conhecimentos científicos e técnicos que nos permite a resolução de problemas principalmente no campo educacional. Nesse sentido que a proposta de aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental no contexto das tecnologias aplicadas à Educação, utiliza a gamificação, como atividade motivadora, autônoma em especial por utilizar esses recursos como fonte de aprendizado e conhecimento na compreensão de diversos tipos textuais.

As TICs provocaram várias mudanças na prática educacional, principalmente, na forma de planejar, e utilizar os recursos tecnológicos desafiando professores e estudantes na promoção da aprendizagem. O Conectivismo surge neste contexto ampliando os recursos educacionais favorecendo o desempenho e a qualidade do ensino. Esta teoria sugerida por George Siemens e Steven Downes (2004), propõe que o conectivismo integre princípios explorados pelas teorias do caos, das redes, da auto-organização e da complexidade na construção de conexões pessoais e globais.

As TICs e a educação devem ser vistas com otimismo, pois ambas colaboram com o desenvolvimento dos alunos, e de toda a comunidade escolar. Vale salientar que se estabelece como uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem, aprimora o trabalho docente, permitindo-o conscientizar-se do seu papel de mediador do conhecimento, e os alunos a se colocar no papel de pesquisadores do conhecimento focado no processo de aprender a aprender e na aprendizagem cooperativa.

O jogo possibilita o resgate da brincadeira, o retorno da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, favorece a imaginação, a socialização. É o momento de explorar o mundo e interagir com a cultura. É nesse ambiente de aprendizagem que o estudante internaliza a importância das regras na vida social desenvolvendo as múltiplas inteligências. Conforme afirma Álvarez, “aprender por meio de ambientes trata-se de conectar conscientemente, formal ou não formal, com o aprendizado inconsciente, ou informal”. Mediante os recursos tecnológicos apresentados.

Além de estabelecer regras, limites para condutas e ações empregadas pelos estudantes que servirão de referencial para a vida em sociedade. Nesse caso o ambiente de aprendizagem consiste em um modelo que implica uma mudança de atitude, construir aprendizagem a partir de uma rede de relações que se modifica a partir dos próprios interesses. Um ambiente de aprendizagem conta com as ferramentas onde se pode acessar, transformar e relacionar-se com os outros.

Nesta proposta de atividade literária a partir do trabalho com ferramentas digitais para a comunicação social, a escolha da gamificação, como atividade motivadora, autônoma, favorece aos estudantes um trabalho colaborativo e cooperativo do conectivismo, são resgatadas as redes de aprendizagem e a habilidade para estabelecer conexões entre ideias e conceitos no contexto de aprender e colaborar com o outro torna-se uma ação de aprendizagem indispensável para a vida. A aprendizagem on-line é uma realidade e já apresenta resultados impactantes. Estar offline não é mais uma possibilidade de atuação na área da educação.

A alfabetização digital é uma necessidade da contemporaneidade aparecendo no cenário mundial sendo usada como ferramenta para a comunicação social, conforme foi estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A sociedade tem evoluído, a dinâmica da sociedade gira em torno da Tecnologia da Informação e da Comunicação e a escola precisa suprir esta realidade. Nada mais justo experimentar o jogo de maneira mais livre, colaborativa na atividade autêntica supervisionada pelo professor. A partir de gêneros discursivos: os textos verbais, não verbais, textos didáticos, literários de diferentes ramos do conhecimento, com o aperfeiçoamento da tipologia clássica (narração, descrição e dissertação) inserida numa ação pedagógica que contemplem o avanço da linguagem.

Os professores precisam fazer do ensino da língua uma aprendizagem significativa inspirada “no sócio-interacionismo, na teoria enunciativa e na linguística textual, cujos enfoques teóricos dirigem o ensino da língua(gem) para seu uso e funcionamento discursivos, enquanto sistema semiótico e simbólico, contextualizado e determinado sócio- historicamente”, como cita Lopes-Rossi (2002, p. 65-68). Introduzindo o uso das tecnologias para incorporar a dimensão visual, as imagens e a hipertextualidade. Por essa razão faz-se necessário buscar métodos e estratégias que transforme o ensino/aprendizagem em uma estratégia eficaz e prazerosa a fim de desenvolver competências refletidas nas atividades escolares e sobretudo em suas práticas sociais.

Saber como escrever, ler e interpretar um texto pode ser um pré-requisito para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Aqui nesta proposta a tecnologia digital através da gamificação desempenha um papel vital na aprendizagem, pois facilita a colaboração em grupo, através de tarefas autênticas supervisionadas pelo professor e desempenhadas com clareza. A estratégia estabelecida nesta atividade promove uma interação entre o texto e o leitor, exigindo uma leitura, provocando um levantamento de hipóteses sobre qual palavra apresenta coerência no texto, qual o caminho que levou o estudante a chegar a tais conclusões, quais os argumentos que justificam a escolha das alternativas. O exercício sugere uma interação ativa do sujeito, onde leitor e texto estabelecem uma comunicação, elemento necessário para a compreensão e aprimoramento das suas inferências. Ao ler é necessário que o sujeito busque seus próprios pensamentos e experiências.

Por exemplo, a análise aqui se refere às estratégias diferenciadas de aprendizagens e procedimentos para melhor assimilação da leitura e compreensão do texto em questão, conforme a demanda específica de diferentes atividades de estudo para os alunos adquirirem competências relativas aos conceitos estudados. Nesse caso, a prática desta produção de textos evidencia uma aprendizagem experiencial, que naturalmente produz a prática da colaboração nos sujeitos. Possibilitando a cooperação entre os estudantes para que juntos produzam um texto. Torna-se positiva, pois estabelece interação entre os estudantes, que participam individualmente ao favorecer o grande grupo expondo suas ideias e respeitando a participação dos demais.

METODOLOGIA

Com o crescente e desenfreado uso dos smartphones, celulares, tablets e as inúmeras tecnologias da geração Y, o livro tem ficado em segundo plano. A disputa entre os vários recursos atrativos: luzes, sons, imagens, movimento é desleal com páginas, escritas uniformemente em preto. As editoras têm feito o possível para tornar os livros literários cada vez mais atrativos, e o que dizer dos professores em sala de aula. Pensando em desenvolver competências básicas estabelecidas pela BNCC, ler, escrever, compreender e interpretar, habilidades de suma importância para toda as áreas do conhecimento é que projetamos uma metodologia gamificada.

A teoria conectivista trouxe a gamificação como aliança entre professores e estudantes, “tornando viva a experiência de aprendizagem gratificante usando elementos de jogo” (Funiber, página 17), recurso que aumenta a motivação, trazendo alegria e diversão no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o plano será aplicado para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, no estado do Rio Grande do Sul. Participarão da atividade adolescen-

tes com idade entre 13 a 15 anos. O grupo será formado por 24 alunos, brasileiros. A atividade literária ocorrerá no período de 13/11/2021 a 17/11/2021, envolvendo o componente de Língua Portuguesa, na Área das Linguagens, e suas Tecnologias.

O planejamento visa à interação entre o leitor e o texto em uma abordagem compreensiva leitora. Para isso utilizaremos a plataforma Kahoot como recurso de gamificação que favorecerá a consciência leitora das seguintes obras literárias que irão compor o planejamento: “Os Fanzineiros” e “O Mistério da Casa da Colina”, ambos do autor Breno Fernandes. Apoiadas e organizadas a partir das inteligências múltiplas (Gardner, 1983), atividades com diferentes estratégias de ensino permitindo um aprendizado na construção do conhecimento e na realização da tarefa, nesse sentido as tecnologias aplicadas à educação ativa favorecem esta atividade.

As obras literárias são leituras obrigatórias dos 7º anos que compõem a lista de material escolar de um colégio da rede privada do Município de Cachoeira do Sul – RS.

Com o objetivo de dinamizar, motivar e desafiar os estudantes dividimos a turma de 24 adolescentes em dois grupos. Grupo A ficou encarregado da leitura da obra “Os Fanzineiros”, grupo B ficou encarregado da leitura da obra “O Mistério da Casa da Colina”. Cada grupo foi subdividido em três, onde receberam a tarefa de construir questões sobre as obras literárias a fim de criar um quiz gamificado na plataforma Kahoot. O trabalho colaborativo dará condições de uma infinidade de leituras, exigindo apropriação das narrativas bem como a importância do protagonismo estudantil.

Após a organização e divisão dos estudantes, acessamos o site do Kahoot para conhecer os recursos disponíveis que contribuirão para a elaboração do quiz. Essa etapa exigirá dos estudantes noções de letramento digital, leitura dos ícones e símbolos, recursos para inserir imagem, áudio. O letramento digital exige uma leitura e conhecimento das tecnologias, incluindo a habilidade para produzir atividades e associá-las ao tempo de exibição, ao tipo de questão (questionário, verdadeiro ou falso, resposta curta, quebra-cabeça, nuvem de palavras...), à pontuação (valor duplo, nenhum valor, padrão), opção de resposta (escolha simples, múltipla escolha), recursos de revelação de imagem, além de selecionar as informações relevantes, também é necessário definir a linguagem respeitando o número de caracteres, competências que ultrapassam o conhecimento da técnica.

O app Kahoot consiste em uma plataforma gamificada de aprendizagem educacional envolvendo questões de várias áreas do conhecimento disponibilizando um menu de pesquisas para o assessoramento dos professores e o autoconhecimento dos usuários. O recurso expande a informação e a comunicação aprimorando a relação com os textos ao proporcionar a interação de animações, efeitos sonoros, imagens, cores e formatos das letras, permitindo explorar o discurso e enriquecer o olhar interpretativo do leitor. O Kahoot favorece a análise da dimensão das imagens, possibilita ultrapassar os desafios de forma interativa e atraente.

Depois de realizada as leituras é o momento de alimentar o app com as atividades selecionadas pelos grupos. Na sequência cada grupo compartilhará seu quiz descentralizando o papel do educador e permitindo aos estudantes assumirem a responsabilidade de autores da sua própria aprendizagem.

O último momento será de apreciação do jogo, cada grupo apresentará aos colegas o resultado final gerando um PIN, ou seja, uma chave de segurança que autentica os usuários e

protege suas informações, como se fosse uma senha. Cada usuário se identifica podendo utilizar nome, apelido e até emojis. Após todos conseguirem acesso o jogo iniciará e para cada questão é possível visualizar o ranking, isto é a classificação do desempenho de cada participante. À medida que os participantes competem o jogo incentiva os com mensagens motivacionais. Ao final do jogo ele evidencia os ganhadores num pódio festejando os três primeiros colocados.

O game possibilita o resgate da brincadeira, o retorno da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, favorece a imaginação, a socialização. É o momento de explorar o mundo e interagir com a cultura. É nesse ambiente que o estudante internaliza a importância das regras na vida social desenvolvendo as múltiplas inteligências. Abaixo disponibilizaremos os links dos games que estão hospedados na plataforma de forma pública, ou seja, disponível para todos os usuários.

Link dos games:

[Os Fanzineiros - parte 1](#)

[Os Fanzineiros - parte 2](#)

[Os Fanzineiros - parte 3](#)

[O Mistério da Casa da Colina - parte 1](#)

[O Mistério da Casa da Colina - parte 2](#)

[O Mistério da Casa da Colina - parte 3](#)

AVALIAÇÃO

A avaliação utilizada nesse planejamento de ensino, no app Kahoot, cujo conteúdo principal é a leitura e compreensão textual como proposta de aprendizagem para estudantes do 7º ano no contexto das tecnologias aplicadas à educação, desenvolve novas habilidades cognitivas e novos meios de aprender. Para Belloni & Gomes (2008) a autodidaxia, relação dos estudantes com as TICs no processo de aprendizagem, favorece a cooperação entre discente e docente dinamizando e democratizando o ensino tradicional para uma aprendizagem colaborativa. A gamificação, como atividade motivadora, autônoma, além de favorecer aos estudantes um trabalho colaborativo e cooperativo no contexto de aprender e colaborar com o outro torna-se uma ação de aprendizagem indispensável para a vida.

A culminância da sequência didática será com a presença do escritor Breno de forma on-line utilizando a plataforma Teams. A comunicação ficará por conta do domínio da linguagem não verbal, reafirmando a importância do letramento digital, ou seja, a percepção da simbologia contida tanto no app como no Teams. A aprendizagem on-line é uma realidade e já apresenta resultados impactantes. Estar offline não é mais uma possibilidade de atuação na área da educação. Concluímos nossa proposta de trabalho envolvendo duas potentes ferramentas da tecnologia e da comunicação - TICs – no contexto de sala de aula, utilizando computadores, tablets e celulares num processo DDCE - dinâmico, divertido, colaborativo e eficaz de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M.L.; GOMES, N. G. (2008). Infância, mídia e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. Educ. Soc. [on-line], v. 29, n.104.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 29 jun. 2015.

FREIRE, P. Conscientização. Tradução de Tiago José Risi Leme. –São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FUNIBER (2020). Aprendizagem reflexiva e estratégica. In: Aprendizagem Estratégica e Desenvolvimento Profissional. (pp.73,81). Barcelona. Espanha.

FUNIBER (2020). As Tics na sala de aula. Aplicações didáticas e utilização de recursos. Pp. 04,05,14,17, Barcelona. Espanha.

GOLDIN, D.; KRISCAUTZKY, M.; PERELMAN, F. (2013). Las Tic en la escuela, nuevas herramientas para viejos e nuevos problemas. Buenos Aires: Océano Travessia.

JOHNSON, D.W. Y JOHNSON, R.T. (1999). Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Grupo Editor Ai que S.A.

LOPES-ROSSI, MARIA AP. G. (ORG). Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos. Taubaté- SP: Cabral, 2002.

SIEMENS, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, acessado em 28/11/2011.

TEDESCO, J. C. Tendências atuais das reformas educacionais. In: DELLORS, Jacques (Org.). Educação para o século XXI: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

UNESCO (2009). Conferencia Internacional de Educación. 47º reunión. Ginebra:

Unesco.Acesso:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192.

UNESCO (2005), Baelo e Canton, (2009), Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 50/7, p. 29 – 10 de noviembre de 2009, Acesso: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3034Baelo.pdf>.

O uso do Canva para promoção de uma avaliação inovadora na Educação Profissional

The use of Canva to promote an innovative assessment in Professional Education

Eliana Santos da Silva Souza
Instituto Federal do Espírito Santo

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.15](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.15)

RESUMO

A avaliação é um instrumento usado pelo professor para verificar as dificuldades e o nível de aprendizagem alcançado por seus alunos. Todavia, com a avanço das tecnologias da informação e comunicação surge a necessidade de inovar o processo avaliativo. Logo, o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar como o Canva, formato vídeo, pode promover uma avaliação inovadora que estimule a pesquisa, novos conhecimentos, a autonomia dos discentes, colocando-os no centro do processo de aprendizagem? Essa é uma pesquisa qualitativa, do tipo aplicada, que usou como instrumentos de coleta de dados um questionário online e o diário de campo, uma vez que usamos como procedimento a observação participante. Os resultados mostraram que o uso do Canva, no formato vídeo, promoveu uma avaliação inovadora, fomentou a pesquisa, colocando o aluno como responsável do seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação. inovação. canva, autonomia.

ABSTRACT

The assessment is an instrument used by teacher to verify the difficulties and the level of learning reached by his students. However, with the advancement of information and communication technologies, there is a need to innovate the evaluation process. Therefore, the general objective of this research was to investigate how Canva, video format, can promote an innovative assessment that stimulates research, new knowledge, student autonomy, placing them at the center of the learning process? This is a qualitative research, of the applied type, which used an online questionnaire and a field diary as data collection instruments, since we used participant observation as a procedure. The results showed that the use of Canva, in video format, promoted an innovative assessment, fostered research, placing the student in charge of their learning process.

Keywords: assessment. innovation. Canva. autonomy.

INTRODUÇÃO

A avaliação pode ser considerada um instrumento que o professor utiliza para verificar as dificuldades e o nível de aprendizagem alcançado por seus alunos. Descrever esse termo requer reflexão sobre sua definição e os objetivos que se busca alcançar por meio de sua aplicação. Entretanto, para Paiva e Sade (2006, p. 34), seu conceito “está intimamente vinculado ao método de ensino adotado pelo professor ou pela instituição escolar”. Conquanto, a maneira como essa questão é vista no contexto educacional vai impactar no tipo de prova e na forma como o conteúdo será averiguado. A forma tradicional concebe que o ensino está associado a uma educação bancária na qual o foco é a transmissão de conteúdo por parte do professor, enquanto o aluno é o receptor.

Perrenoud (1999) enfatiza que a avaliação está ligada à escola, que promove a criação de hierarquias de excelência, a partir dos resultados alcançados pelos discentes, que são classificados, comparados, sendo selecionados a partir dos critérios traçados pelo professor. Todavia, avaliar e examinar são coisas distintas, que não são pensadas pelo sistema e nem pelos profes-

sores.

Há uma relação entre a avaliação e a aprendizagem, a qual assegura que a aprendizagem torna-se relevante quando sua avaliação oferece significado ao processo. Em outras palavras, espera-se que exista uma parceria entre docentes e educandos, onde seus interesses sejam considerados, os alunos sejam estimulados, cujo limite não seja a aprovação ou reprovação (VILLAS BOAS, 2008).

A saber, o avanço das tecnologias da informação e comunicação fomenta a necessidade de novas “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 1996, p.13). Desta forma, os instrumentos avaliativos não podem prestigiar apenas parte do processo de ensino, mas a autonomia dos discentes para que se tornem responsáveis pelo desenvolvimento do seu saber (CANAN; PAIVA, 2016).

O professor é um dos “elementos essenciais para a aprendizagem dos sujeitos, e ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é” (SKINNER, 1972, p. 4). Porquanto, pode-se dizer que não é a tecnologia em si que causa a aprendizagem, mas a maneira como o professor e os alunos interagem com ela.

Por conseguinte, considerando o cenário mencionado propomos como objetivo geral investigar como o Canva, formato vídeo, pode promover uma avaliação inovadora que estimule a pesquisa, novos conhecimentos, a autonomia dos discentes, colocando-os no centro do processo de aprendizagem?

Para tanto, foi necessário criar e explicar aos estudantes as rubricas com os critérios que norteariam a avaliação, apresentar o site do Canva, precisamente, o formato vídeo, e as funcionalidades necessárias para elaboração de uma animação sobre um país falante de Língua Inglesa, como língua oficial, ensinar como gerar o link da animação para publicar em um mural colaborativo no site do Padlet¹, bem como estabelecer o prazo para entrega do trabalho.

A relevância dessa pesquisa se coloca, justamente, na possibilidade de contribuir com informações e promover reflexões de como realizar uma avaliação atrativa, inovadora e colaborativa, na modalidade de ensino técnico integrado ao médio em tempo integral ou em qualquer outra modalidade.

Os autores utilizados para fundamentar a pesquisa são (OLIVEIRA, 2009; FREITAS, 2008; BRASIL, 2000; CANAN; PAIVA, 2016; SANTAELLA, 2013; VILLAS BOAS, 2008), que são referências quanto à discussão sobre aprendizagem, uso de recursos tecnológicos, e avaliação mediada por tecnologia.

REFERENCIAL TEÓRICO

A aprendizagem envolve a interdependência dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em outras palavras, “no processo sócio – histórico, cuja interação social despertará processos internos do indivíduo, dando-lhe suporte para desenvolver-se” (OLIVEIRA, 2009, p. 59). Porquanto, o homem se constrói a partir de suas relações com o mundo, usando os instrumentos adquiridos para fins específicos, podendo guardá-los para usar futuramente,

¹ <https://pt-br.padlet.com>

preservá-los para exibir como conquista, mostrando-os a outros indivíduos de seu grupo social.

O computador e a internet são instrumentos criados como resultado do interesse do homem em intervir em sua realidade de inserção e “na construção de objetos culturais da modernidade, que ao mesmo tempo servem como instrumento material e simbólico” (FREITAS, 2008, p. 06).

Tais instrumentos podem ser usados para realização da avaliação da aprendizagem escolar, que é uma “tarefa mediadora necessária e permanente para a construção do currículo no trabalho do professor” (MARTINI *et al*, 2019, p. 12). Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio enfatizam que as “tecnologias da comunicação e informação devem ser usadas na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida” (BRASIL, 2000, p. 6-13)

Villas Boas (2008, p. 33) converge com os autores mencionados e afirma sobre a relevância do envolvimento do aluno na avaliação.

Usar o envolvimento do aluno na avaliação como um espelho em que ele veja seu crescimento [...] pode ser um poderoso meio de construir autoconfiança. Alguns professores poderão indagar: “Essa não é tarefa do professor? Isso não significa “facilitar” demais as coisas para o aluno?” Segundo a concepção tradicional de avaliação, sim, porque ela tem como objetivo dar nota e simplesmente aprovar ou reprovar o aluno.

Santaella (2013) reitera que é essencial que os professores usem a tecnologia no processo de ensino aprendizagem para estimular o desenvolvimento de habilidades e raciocínios dos usuários que precisam lidar com as exigências apresentadas no cotidiano. Assim sendo, para oferecer uma avaliação inovadora que coloque o sujeito no centro do processo de aprendizagem é indispensável que o professor aprenda a usar diferentes metodologias, como também, tecnologias da informação e comunicação, para então, ensinar o letramento digital que possibilitará ao sujeito socializar-se com outros indivíduos, adquirir maior conhecimento, realizar “novos tipos de trocas simbólicas”, que lhe darão acesso à diferentes bens culturais, enfim, resultará na produção de conhecimento significativo (SILVA, 2009).

Desta forma, o professor poderá planejar diferentes formas de avaliar, atraindo o interesse dos alunos que pertencem a uma geração digital.

Trabalhos relacionados

A fim de saber o que já foi escrito sobre o tema proposto para realização do nosso estudo, fizemos uma busca no Google acadêmico, abarcando o período entre 2014 e 2021, com o propósito de encontrar trabalhos que dialogassem com o nosso interesse de pesquisa. Conquanto, usamos os seguintes termos: tecnologia, Língua Inglesa, avaliação. A seguir, apresentamos os resultados encontrados, citando os autores, ano, objetivos e resultados alcançados.

O artigo de Eluf e Sandes (2014) buscou mostrar fontes de insumo, capazes de levar a decisões a serem tomadas em sala de aula. Consequentemente, os autores constataram que o fundamento básico da avaliação não reside na lógica das hierarquias de excelência, mas na lógica das pedagogias diferenciadas, sobretudo na tentativa de explorar maneiras de organizar o ensino sem manter o pressuposto de uma relação específica entre ensino e aprendizagem, além de buscar maneiras de avaliar diferentes formas de aprendizagem.

Castaman e Rodrigues (2021) procuraram entender os conceitos e as concepções sobre prática pedagógica, à luz das bases legais e conceituais do currículo Integrado, de modo a apre-

sentar práticas pedagógicas inovadoras aplicadas na educação profissional e tecnológica (EPT). Constatando que as práticas pedagógicas na EPT se constituem como condição de melhor atender as demandas humanas da criatividade e da autodeterminação docente, levando em conta as exigências culturais do nosso tempo; que inovação não implica pirotecnia, mas escolha cotidiana para conduzir práticas vivas.

Martini et al (2019), envidou conhecer e buscar subsídios que fundamentassem o caminho a ser percorrido por todos os envolvidos durante o processo de avaliação dos alunos, chegando à seguinte conclusão, acredita-se que o desafio das escolas, educadores de modo geral do sistema de ensino, para se construir um novo caminho, é uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e mais autônomo no processo ensino/aprendizagem. Desta maneira, se forma cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos.

Gomes et al (2021) realizou um levantamento bibliográfico da avaliação em EPT, analisando a necessidade de sistematização dos processos avaliativos através de um mapa construtivo avaliativo interno e externamente. Descobrimos que utilizar-se de instrumentos de avaliação corretos tornam-se primordial para que possa ser dada a tomada de decisão correta. Precisa de sistematicidade, ou seja, com perguntas mapeadas direcionada para qual objetivo está sendo trabalhada nessa avaliação construindo com isso um mapa construtivo avaliativo interno e externamente.

Os trabalhos mencionados proporcionam reflexões relevantes sobre a avaliação, que contribuem para que os docentes entendam a necessidade de criar avaliações com critérios que fomentem a pesquisa, a reflexão, a criticidade, aquisição de novos conhecimentos e a inovação.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois buscou “compreender os fenômenos pela ótica do sujeito”; aplicada, uma vez que seu intuito foi fazer “descobertas ou novas formas de interpretar algo para ser utilizado imediatamente” (MALHEIROS, 2011, p. 31). Além de produzir novos conhecimentos quanto à aplicação prática das tecnologias para promoção de uma avaliação diferenciada, buscando responder o seguinte questionamento, como o Canva, formato vídeo, pode promover uma avaliação inovadora que estimule a pesquisa, novos conhecimentos, a autonomia dos discentes, colocando-os no centro do processo de aprendizagem?

Também, usamos a observação participante como procedimento técnico, uma vez que a pesquisadora-docente trabalha no local onde aconteceu a pesquisa, precisamente, em uma escola pública estadual, localizada em uma região de periferia, do município de Vitória, que atende uma clientela de baixa renda, cujos estudantes são provenientes de bairros da Grande Vitória.

O estudo é exploratório, pois buscou compreender como o Canva, pode ser utilizado na educação, precisamente, em uma avaliação inovadora. Portanto, com base no referencial teórico levantado, propôs como solução uma avaliação inovadora usando o Canva, no formato vídeo. Segundo Gil (1981), os estudos exploratórios abarcam um levantamento bibliográfico para respaldar sua linha de pesquisa.

A avaliação com o recurso supracitado foi aplicada na turma da segunda série do ensino técnico integrado ao médio (2ª|1EMADM), após uma conversa entre a docente e a turma, na

qual ela explicou sobre a ferramenta que seria usada, o tema do trabalho, critérios avaliativos e a distribuição da pontuação. A escolha da turma como participante dessa pesquisa foi baseada nos resultados alcançados pela mesma, constatados durante as correções feitas pela docente que levou em conta os critérios criados e apresentados à turma.

A partir dessa primeira etapa, a professora realizou o letramento digital que contemplou a apresentação do recurso Canva, no formato vídeo, as funcionalidades (inserção de imagens, caixa de texto, fundo musical, plano de fundo, formas geométricas, efeitos nas letras, etc.) que deveriam ser usadas para elaboração da animação.

As primeiras quatro aulas foram usadas para que os alunos fizessem testes, ou seja, aprendessem de maneira prática a usar as funcionalidades supracitadas e outros recursos em cada cena que eles criassem. Também, escolhessem um país que tivesse o inglês como língua oficial. Porquanto, eles pesquisaram quais países falam inglês como língua oficial, escolheram um e seguiram as seguintes rubricas, ou seja, os critérios, que seriam usados para verificar a aprendizagem deles.

Os critérios adotados foram os seguintes: Uso do Canva (formato vídeo) para criação da animação; país que usa o inglês como língua oficial; criatividade; dados pesquisados (país, população, moeda, sistema de governo, religião, personagem para apresentar as informações, os três principais pontos turísticos, gastronomia, esporte (s) predominante (s), bandeira (significado das cores e detalhes dela), manifestações populares, inserção do nome da escola, sua identificação como estudante, e nome do país na primeira cena; qualidade das informações disponibilizadas e tempo de duração da animação.

Os dados obtidos e analisados neste estudo são resultantes da aplicação de um questionário online, elaborado no Google formulários e disponibilizado no grupo e Whatsapp da turma. O questionário é composto por um Termo de Esclarecimento Consentido, seguido de 14 perguntas (fechadas e abertas), abarcando variáveis relevantes que serão mencionadas na Coleta de dados.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados aconteceu em uma turma composta por 17 alunos da 2^o série do curso técnico em administração integrado ao médio (2^a|1EMADM), que frequentaram as aulas na modalidade presencial. Contudo, só 9 deles aceitaram responder o questionário elaborado pela pesquisadora. No início do questionário foi apresentado um Termo de Esclarecimento Consentido, seguido de 14 perguntas (fechadas e abertas), abarcando variáveis relevantes, tais como: apresentação dos critérios avaliativos (rubricas), letramento digital ofertado pela professora, conhecimento prévio da ferramenta Canva, no formato vídeo, pelos alunos, mediação e visão dos alunos sobre a avaliação aplicada.

O letramento digital ofertado pela docente e as observações por ela registradas aconteceram durante as aulas de Língua Inglesa, abrangeram um total de 10 aulas, cada uma com duração de 55 minutos, sendo realizadas duas aulas no mesmo dia (quarta-feira), de acordo com o horário organizado no começo do ano letivo. A avaliação ocorreu nas seguintes datas: 03/11, 10/11, 17/11, 24/11 e 01/12, cuja conclusão exigiu a postagem do link das animações no mural

colaborativo criado no site do Padlet.

No dia 3 de novembro, os alunos receberam os chromebooks, e então, a professora apresentou o site do Canva, usando um Datashow e um chromebook conectado à internet. Após a etapa de cadastramento no site, os estudantes foram orientados a escolher a opção vídeo e aprenderam sobre outras funcionalidades que usariam para criar suas animações, por exemplo, caixa de texto, plano de fundo, duração do tempo de cada cena, inserção de imagens, de áudio entre outros.

No dia 10 de novembro, os estudantes revisaram os conhecimentos ensinados pela professora, criando uma animação teste, aprendendo a colocar fundo musical, a esticar a tela para aumentar o tempo de duração de uma cena, como usar recursos gratuitos e as implicações de usar os recursos pagos, bem como, compartilhar o trabalho com outros colegas a fim de que ocorresse uma aprendizagem colaborativa, conforme enfatiza Canan e Paiva (2016).

No dia 17 de novembro, os discentes tiveram acesso às rubricas e aos descritores criados pela docente no site Corubric², os quais foram exibidos durante a primeira aula, explicados e compartilhados no grupo do Whatsapp da turma no dia 19/11, como também, no Google Sala de aula no dia 22 de novembro, para pesquisa futura dos alunos, pois eles precisavam entender e conferir, caso quisessem, o que seria cobrado na avaliação proposta.

Também, receberam o link do modelo de animação, através do whatsapp do grupo da turma, o qual também foi inserido no Google Sala de Aula. A docente mostrou sua animação aos alunos, como exemplo do que deveria ser feito, explicando aos estudantes que deveriam escolher um país que tivesse a Língua Inglesa como língua oficial, após, que investigassem sobre sua moeda, sistema de governo, gastronomia, religião, destacassem as manifestações culturais, os três principais pontos turísticos, criassem uma espécie de personagem, que tivesse relação com o país, a fim de apresentar as informações supracitadas, que usassem o formato vídeo, com duração entre um minuto e meio a quatro minutos.

As aulas do dia 24 de novembro foram usadas para verificação das rubricas, conclusão do trabalho e postagem do link. Assim sendo, a professora ensinou aos alunos como gerar o link da animação feita no Canva e inserir no mural colaborativo criado no site do padlet, além do que, mostrou como os alunos deveriam inserir o nome e turma no post it para facilitar a identificação e correção.

Apesar do prazo combinado para entrega ter sido no dia 24 de novembro, a docente estendeu o prazo até o dia 1 de dezembro, pois entendeu que era necessário para que alguns alunos retardatários, que tinham faltado às aulas iniciais do processo supracitado pudessem concluir ou iniciar a animação. Portanto, essa prorrogação foi combinada com a turma como uma recuperação paralela para aqueles que não tinham conseguido cumprir o prazo.

ANÁLISE DE DADOS

Apesar de 17 estudantes terem participado da avaliação supracitada, apenas nove deles aceitaram responder o questionário elaborado pela docente, iniciando sua participação pela leitura do Termo de Esclarecimento Consentido, respondendo as questões um e dois, especifica-

² <https://corubric.com/>

mente, se concordavam com ele ou não, e se aceitavam participar da pesquisa.

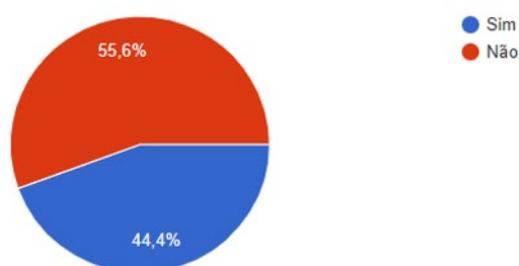
Como resultado, obtivemos a aceitação de oito (88,9%) dos nove alunos como participantes da pesquisa. As questões três, quatro e cinco tiveram como objetivo identificar os alunos, sua faixa etária e sexo. Assim sendo, 5 alunos (55,6%) têm 17 anos, ou seja, a maioria, enquanto 2 deles (22,2%) têm 16 anos e os outros 2 (22,2%) têm 18 anos ou mais. Ademais, 55,6% dos discentes são do sexo masculino e 44,4% do feminino.

A questão seis “Você já sabia usar o Canva no formato vídeo?”, buscou averiguar se os estudantes conheciam o recurso tecnológico Canva, formato vídeo, ao que comprovamos, por meio da Figura 1, que a maioria deles não conhecia.

Figura 1 – Conhecimento prévio do Canva, formato vídeo

6. Você já sabia usar o Canva no formato vídeo?

9 respostas



Fonte: Autoria própria (2021)

A questão sete “Como foi a experiência de realizar a animação no Canva?” sondou sobre a experiência que tiveram ao realizar a animação. Os discentes em geral acharam-na benéfica, e destacaram que futuramente usarão os conhecimentos adquiridos para realizar trabalhos. Também, mencionaram que o processo foi divertido, que houve descoberta de novos métodos de apresentação, por exemplo, edição de vídeo, possibilidades de estudos e trabalho.

A1 – Muito boa.

A2 - Foi muito interessante, porque além de ser uma experiência nova vai me ajudar futuramente em divulgar ou realizar algum trabalho futuramente, e também e muito divertido de criar as animações.

A3 -Interessante

A4 -A foi bom experiência nova

A5 - Foi uma experiência boa, aprendi desenvolver trabalhos em slides, fazer vídeos, editar. Foi muito bom.

A 6 – Boa

A7 - Foi algo comum, nada fora da minha capacidade. Uma ótima experiência, pois já tinha contato com esse tipo de ferramenta. Ótimo trabalho feito pela prof. Eliana.

A8 - Foi muito boa, descobri novos métodos de apresentação e eu amei.

A9 - Interessante, e abriu novas possibilidades para trabalho, estudos etc. (SOUZA, 2021).

Na questão oito “Você foi orientado sobre como fazer a animação?” averiguamos se os alunos foram orientados sobre como fazer a animação no Canva. A resposta foi 100% positiva,

o que nos mostra que o fato da docente já ter conhecimento sobre o recurso tecnológico supracitado, lhe possibilitou planejar, conduzir o processo de pesquisa, disponibilizar um template da animação, além de mediar o processo de aprendizagem.

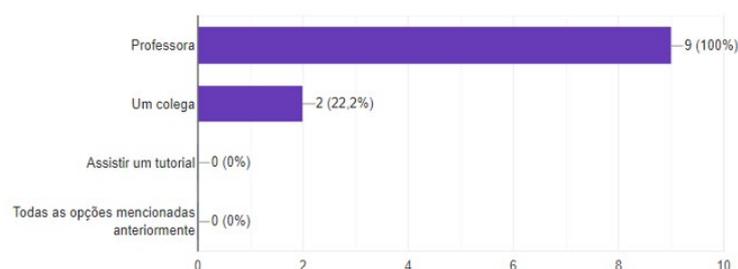
O fato de conhecer a funcionalidade de vídeo do Canva me ajudou a pensar em uma avaliação inovadora, que estimulasse a pesquisa, criatividade e autonomia dos alunos, além de orientar os alunos durante todo o processo. (DIÁRIO DE CAMPO, 10 de novembro de 2021)

Na Figura 2 é possível confirmar o que Oliveira (2009) afirma sobre o fato da aprendizagem envolver a interdependência dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A mediação da professora é importante nesse processo, porém não é a única, ou seja, os alunos são capazes de se ajudarem de forma colaborativa.

Figura 2 – Mediação no processo de criação da animação

9. Quem te auxiliou? Você pode marcar mais de uma opção.

9 respostas



Fonte: Autoria própria (2021)

A questão dez “Você se sentiu mais confiante em fazer a animação ou gostaria de fazer prova? Justifique sua resposta.” As respostas nos mostram que a experiência em realizar uma avaliação diferenciada, inovadora, mediada pelo uso do Canva promoveu confiança, pois os alunos se envolveram no processo de sua própria aprendizagem, conforme destacado por Vilas Boas (2008).

Em relação à preferência entre a animação e uma prova tradicional, percebemos que a prova não é capaz de estimular a confiança de todos os alunos, mas provoca pressão psicológica.

A 1 – animação, tem menos pressão psicológica

A 2 - Me senti muito confiante, porque eu pude fazer a animação do jeito que eu gostaria e achava melhor, pude fazer com minhas características e com meu jeito e é claro respeitando as regras e orientações que a professora passou.

A 3 - Me senti mais confiante fazendo a animação, por que eu gosto de mexer com tecnologia.

A 4 - Gostei mais de fazer a animação

A 5 - sim, me sentir muito confiante uma experiência muito boa.

A 6 - Fazer a animação é bem melhor do que prova.

A 7 - Me senti mais confiante sim. Foi uma alternativa bem diferente do que eu imaginava para o 2° ano ensino médio, ótima iniciativa e muito bem elaborado.

A 8 - Fazer animação

A 9 - Me senti mais confiante, por conta que é melhor para expressar o que a gente aprendeu (SOUZA, 2021).

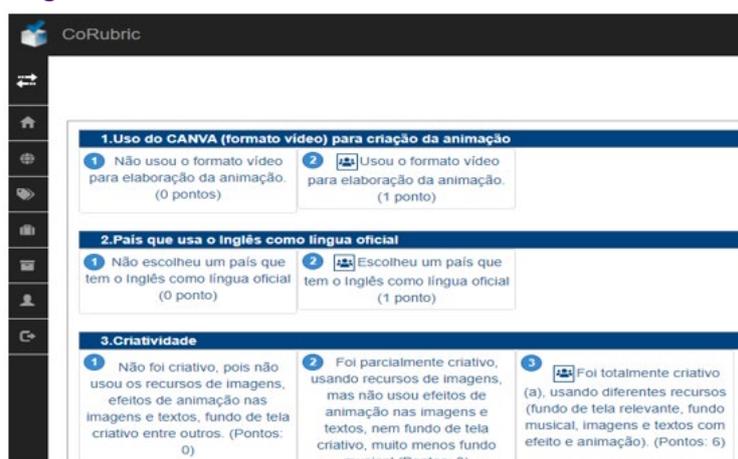
As orientações encontradas nas rubricas ajudaram no desenvolvimento da tarefa, fomentando o uso da criatividade, autonomia. Os alunos precisam saber quais critérios serão usados na avaliação a qual serão submetidos, para melhor compreensão de como agir para alcançá-los.

Considerando tal importância, perguntamos na questão 11 “A professora explicou quais seriam os critérios avaliativos da animação?”. A resposta dos participantes foi unânime, ou seja, eles alegaram que receberam as devidas explicações. Isso mostra que houve esclarecimentos sobre todos os critérios e descritores da criação da animação solicitada.

A Figura 3 expõe parte das rubricas e descritores que foram criados no site Corubic pela professora, e então, apresentados aos alunos. Além disso, percebemos a importância de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação docente, e o impacto e benefícios dessas práticas na vida do docente e seus alunos.

Aprendi a usar o site Corubic ao realizar uma atividade na especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IFES). Enquanto a elaborava refleti sobre a importância de ser o mais clara possível, elucidando o que se espera em uma avaliação, pois é um direito do aluno, que precisa saber como será avaliado, pontuação, quais são os critérios e descritores. (DIÁRIO DE CAMPO, 04 de novembro de 2021).

Figura 3 - Rubricas e descritores criados no site Corubic



1. Uso do CANVA (formato vídeo) para criação da animação		
1 Não usou o formato vídeo para elaboração da animação. (0 pontos)	2 Usou o formato vídeo para elaboração da animação. (1 ponto)	
2. País que usa o Inglês como língua oficial		
1 Não escolheu um país que tem o Inglês como língua oficial (0 ponto)	2 Escolheu um país que tem o Inglês como língua oficial (1 ponto)	
3. Criatividade		
1 Não foi criativo, pois não usou os recursos de imagens, efeitos de animação nas imagens e textos, fundo de tela criativo entre outros. (Pontos: 0)	2 Foi parcialmente criativo, usando recursos de imagens, mas não usou efeitos de animação nas imagens e textos, nem fundo de tela criativo, muito menos fundo musical (Pontos: 3)	3 Foi totalmente criativo (a), usando diferentes recursos (fundo de tela relevante, fundo musical, imagens e textos com efeito e animação). (Pontos: 6)

Fonte: <https://corubic.com/>

Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sua formação, a prática da docente dialoga com a afirmação de Gadotti (2000, p. 251), que afirma que “não é a tecnologia em si que causa a aprendizagem, mas a maneira como o professor e alunos interagem com ela.”

Além de apresentar os critérios de avaliação, foi essencial averiguar como foi a comunicação entre docente e alunos. Tal questionamento foi feito na pergunta doze, “Como foi a comunicação entre a professora e você durante o período de realização da animação?” As respostas dadas pelos discentes mostram mais uma vez que é essencial, não só projetar no Datashow e explicar sobre a ferramenta escolhida para realização da avaliação, mas andar pela sala para orientar os alunos individualmente, pois essa atitude também os valoriza.

A 1 – Maravilhosa

A 2 - Foi super bem, pois quando eu precisei de ajuda ou dica, perguntei à ela que me respondeu, dando dicas sobre formatação de texto, como minimizar imagens e coisas assim.

A 3 – Foi ótimo.

A 4 – Foi excelente, ela explicou tudo certinho.

A 5 – Foi ótima, ela explicou tudo direitinho, tirava todas as dúvidas.

A 6 – Boa.

A 7 – Muito boa. Sempre prestou um ótimo trabalho, não só como professora, mas como amiga, como pessoa. Sempre exigente e explicativa.

A 8 - Foi ótima, ela me orientou em todo o processo.

A 9 - Calmo e compreensivo. (SOUZA, 2021).

Também, procuramos saber na questão treze “O tempo de aula foi suficiente para elaboração da animação solicitada pela professora? Justifique sua resposta”. A maioria afirmou que o tempo foi suficiente. Cabe lembrar que o tempo para criação da animação contemplou duas aulas, realizadas às quartas-feiras, perfazendo um total de dez aulas, para que a tarefa fosse cumprida. Contudo, um dos participantes mencionou que o tempo para ele/a não foi o bastante. Acreditamos que esse aluno deve ter faltado à muitas dessas aulas, o que resultou em dificuldade para cumprir a tarefa requerida.

A 1 – Sim, foi suficiente.

A 2 – Sim, o tempo que a professora deu foi suficiente para pesquisar e montar a animação.

A 3 – Sim.

A 4 – Sim, não deu para terminar a animação em duas aulas, então ela usou mais algumas aulas pra podermos terminar.

A 5 – Sim, foi o tempo que cada um precisava para fazer a animação.

A 6 – Sim, foi suave.

A 7 – Sim foi suficiente. Além disso, a maior parte dos alunos poderia terminar a animação em casa, com o uso do celular e internet.

A 8 – Para mim não foi.

A 9 - Não, as vezes dava um bloqueio criativo (SOUZA, 2021).

A última questão “Você gostaria de realizar avaliações com outros tipos de tecnologias? Justifique sua resposta”, nos ajuda a ter melhor compreensão de como foi a percepção dos alunos sobre a experiência de vivenciar uma avaliação inovadora para eles, com um tempo a mais para cumpri-la, se comparada com a tradicional. Então, é possível afirmar que a experiência foi exitosa, pois estimulou a criatividade dos discentes, os colocou no centro de sua aprendizagem, contando com a mediação e orientação da professora.

A 1 – Sim, acho que é bom.

A 2 – Sim, acho que experimentar coisas novas é sempre um novo mundo que se abre para o aprendizado.

A 3 – Sim.

A 4 – Sim, sempre é bom inovar, sair um pouco da rotina, aprender experiências novas, estudando de uma forma diferente.

A 5 – Sim, seria muito bom ter experiências novas para sair da rotina das mesmas avaliações algo novo diferente é sempre bom.

A 6 – Não sei, dependendo acho que sim.

A 7 – Sim, com certeza. Com todas possíveis tanto dentro como fora do período de aula.

A 8 – Sim, pois assim conheço novas áreas na tecnologia, e aprendo diversas coisas.

A 9 - Sim, para me expressar melhor e aprender mais. (SOUZA, 2021).

O diário de campo da docente também corrobora com informações relevantes quanto ao processo de avaliação com o uso do Canva. Nele, ela explica sobre a organização do espaço virtual onde os alunos deveriam publicar o link da animação.

Organizei o mural colaborativo para que todos os alunos publicassem os links de suas animações e pudessem acessar a do colega. Essa forma de organização dos trabalhos me deu uma visão geral quanto às postagens e se os alunos cumpriram o prazo estipulado (DIÁRIO DE CAMPO, 11 de novembro de 2021).

A Figura 4 exibe o mural colaborativo onde os alunos inseriram o trabalho requerido. Esse espaço concentrou todos os trabalhos da turma, facilitando a correção por parte da professora.

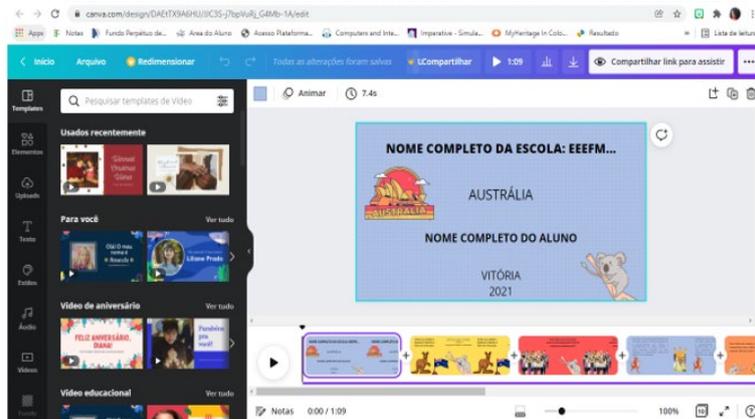
Figura 4 – Mural colaborativo criado no Padlet para postagem do link da animação



Fonte: Autoria própria (2021)

A Figura 5 apresenta o modelo de animação criado pela professora para que os alunos tivessem noção de como fazer o trabalho deles. É essencial disponibilizar um modelo da tarefa a ser cumprida, pois corrobora com a compreensão dos alunos sobre o que fazer e como fazer. Porém, é necessário estimular os alunos para que não copiem o que estão vendo, mas que usem sua criatividade, dentro do que foi solicitado.

Figura 5 – Template da animação criado pela docente



Fonte: Autoria própria (2021)

Os 17 alunos que frequentaram a escola no período do terceiro trimestre conseguiram entregar a animação. Contudo, oito deles fizeram sozinhos, mas duas duplas e um quarteto trabalharam de forma colaborativa, pois é possível compartilhar o mesmo trabalho com todos os participantes.

Dei aos alunos a oportunidade de trabalharem sozinhos, em dupla, trio ou quarteto. Expliquei-lhes como compartilhariam o trabalho com os colegas para que todos contribuíssem na criação da animação. Fiquei satisfeita em ver no mural do Padlet a animação dos 17 alunos que frequentaram minhas aulas. (DIÁRIO DE CAMPO, 02 de Dezembro de 2021).

Os resultados analisados nos mostram que os alunos foram responsáveis por seu processo de aprendizagem, aprenderam novos conhecimentos culturais, tecnológicos, desenvolveram a autonomia, trabalho colaborativo, a comunicação, mediação e interação.

Todas as mudanças observadas durante a experiência mencionada só foi possível, pois a professora aprendeu sobre o Canva e demais ferramentas supracitadas, ensinou o letramento digital e acompanhou os alunos de perto, lhes dando assistência o tempo todo, contribuindo para que desenvolvessem confiança em si mesmos ao realizarem a avaliação.

A avaliação proposta foi uma experiência relevante para docente e seus alunos, pois lhes ajudou a ter uma melhor visão acerca de uma nova forma de verificar a aprendizagem. Os conhecimentos adquiridos poderão ser usados em outras disciplinas, cuja pesquisa pode ser sobre diferentes assuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As variáveis elencadas, que são: apresentação dos critérios avaliativos (rubricas), letramento digital ofertado pela professora, conhecimento prévio da ferramenta Canva, no formato vídeo, pelos alunos, mediação e visão dos alunos sobre a avaliação aplicada foram averiguadas e comprovadas durante a pesquisa. Portanto, os alunos foram protagonistas de sua aprendizagem, estiveram no centro do processo, desenvolveram sua autonomia, criatividade, novos saberes através da pesquisa sobre um país falante de Língua Inglesa como língua oficial.

Também, tiveram a oportunidade de aprender sobre o país que escolheram para pesquisa a respeito, tomando como norte os critérios e descritores pré-estabelecidos e apresentados

previamente pela professora.

Além disso, os dados obtidos através do formulário aplicado e o diário de campo da docente, nos mostram que a mediação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, que é importante criar modelos da tarefa requerida, apresentar os critérios e descritores que serão usados na avaliação.

O envolvimento dos alunos foi evidente e constatado durante as dez aulas usadas para orientação e execução da tarefa. Outrossim, foi uma experiência que não só impactou nos resultados quantitativos, tornando os positivos, mas mostrou o interesse dos alunos, ou seja, os 17 alunos que participaram das aulas presenciais, entregaram os links das animações.

Além disso, os estudantes se divertiram, se sentiram confiantes com o desafio lançado, algo que não acontece com a aplicação de uma prova tradicional.

O letramento digital é essencial, pois o professor compartilha o que já sabe e pode também aprender com os alunos, coisas novas sobre o recurso tecnológico adotado. Ademais, é importante procurar saber o que os alunos acham da experiência da qual estão participando para que novas avaliações possam ser planejadas com o intuito de inovar o processo de verificação da aprendizagem, estimular o interesse dos alunos, corroborando com o trabalho colaborativo, algo que é requerido no mundo do trabalho.

Esperamos que esse trabalho sirva como inspiração de uma nova forma de avaliar, não só na educação profissional, mas em outras modalidades de ensino. A partir deste estudo pretendemos propor novas formas de avaliar, buscando colocar o aluno como centro do processo, despertando-lhe o interesse em criar, de se divertir de forma prazerosa, aprender sobre diferentes assuntos que lhes possam ser apresentados.

Portanto, concluímos que a avaliação aplicada foi inovadora e exitosa, pois os alunos gostaram da experiência, participaram prontamente, conheceram um pouco da cultura do país pesquisado, obtiveram bons resultados quantitativos e se ajudaram no decorrer da experiência supracitada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Códigos e Linguagens e suas Tecnologias, Brasília, 2000.

CANAN, A. G; PAIVA, V. S. Avaliação de Língua Inglesa na sala de aula: uma construção coletiva. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

CASTAMAN, A. S; RODRIGUES, R. A. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 21, n. 68, p. 393-408, jan./mar. 2021

ELUF, C. A.; SANDES, F. N. Avaliação de língua inglesa: rupturas e perspectivas. Revista Leia Escola, v. 14, n. 1, p. 115-126, 2014.

ESPÍRITO SANTO, Novo currículo Escola Estadual: área de linguagens e códigos - língua estrangeira

moderna. 2011. Disponível em: encurtador.com.br/sELOY Acesso em 22 jan. 2022.

FREITAS, Maria Teresa. A Formação dos professores e uso do computador e da internet na escola. In: Educação em Foco, 2., 2009, Recife, v. 12, n. 2, p. 01-13, set./dez. 2007/fev. 2008.

GADOTTI, M. Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOMES, A. F *et al.* A avaliação em educação profissional e tecnológica: abordagens para uma sistematização nos processos de avaliação. In: Práticas Educativas Integradoras na Educação Profissional e Tecnológica. [E-book] / Fabio Alexandre Araújo dos Santos, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (Orgs). – Natal, RN: Editora Famen, 2021. p. 133-146.

MALHEIROS, Bruno Taranto. Metodologia da Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTINI, A *et al.* 2019. Avaliação da aprendizagem escolar como ponto de partida para as praticas docentes. Disponível em: encurtador.com.br/bsPV6 Acesso em: 02 jan. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula, v. 1.)

PAIVA, M. A. da S; SADE, L. A. Avaliação, cognição e poder. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas/ tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, P. P. da. Letramento digital: o uso do computador como possibilidade pedagógica e necessidade social. 2009. Disponível em: encurtador.com.br/sEM01 Acesso em 02 jan. 2022.

SKINNER, B.F. Tecnologia do Ensino. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Virando a escola do avesso por meio da Avaliação. [Livro digital]: Papyrus, 2008.

A relevância da psicopedagogia na instituição escolar

Maria Vânia de Sousa Rodrigues

Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro. Graduada em Pedagogia (UVA) e em Letras Português/Inglês (UBC).

Eduardo Cipriano Carneiro

Mestrando em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FUNIP) e em Educação Física Escolar (UECE). Graduado em Pedagogia (UBC), Educação Física (UNIGRANDE) e em Letras-Português (UFC).

Maria Vanessa Rodrigues Silva

Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro e em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Plus. Graduada em Pedagogia (UVA).

Danuzia Gois Mota

Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Plus. Graduada em Pedagogia (UVA), em Letras Português/Inglês (UBC) e cursando História (UNINTER).

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.16

RESUMO

O presente Estudo destaca a importância da psicopedagogia na instituição escolar, ressaltando o trabalho do psicopedagogo como sendo de caráter preventivo no sentido de procurar criar competências e habilidades para a solução de possíveis problemas no que diz respeito à aprendizagem dos alunos e outros desafios que englobam a família e a escola. Através de pesquisas e baseando-se em teóricos como RUBINSTEIN (1996), PIAGET (1896), VYGOTSKY (1984), BOSSA (2000), o estudo sobre o trabalho e a importância do mesmo se estendeu ainda a observações em sala de aula do 1º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: psicopedagogia. instituição. aprendizagem. família. escola.

INTRODUÇÃO

Considerando a escola responsável por grande parte da formação do ser humano, o estudo a seguir tem justamente o objetivo de fazer uma abordagem sobre a atuação e a importância do Psicopedagogo dentro da instituição escolar.

A psicopedagogia visa identificar a complexidade inerente ao que produz o saber e o não saber, sendo assim, a ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo o objeto de estudo o ser em suas fases de construção do conhecimento.

A importância da psicopedagogia na instituição escolar se faz necessária entre outras coisas, por agir como um trabalho “solucionador” para os problemas de conduta e aprendizagem, já que existe então o domínio de técnicas especializadas, orientando professores, pais e demais envolvidos, naquilo que devem fazer em casa momento, para potencializar o tratamento.

O psicopedagogo trabalha ainda com a finalidade de observar e avaliar qual a verdadeira necessidade da escola e atender aos seus anseios, bem como verificar junto ao Projeto-Político Pedagógico, como a escola conduz o processo ensino-aprendizagem, como garante o sucesso de seus alunos e como a família exerce o seu papel de parceria nesse processo.

O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo abrangente, implicando componentes de vários eixos da estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, políticos, etc.

A causa do sucesso de aprendizagem, assim como suas dificuldades, deixa de ser localizada somente no aluno e no professor e passa a ser vista como um processo maior, com diversas variáveis que precisam ser ressaltadas com bastante cuidado pelo professor e psicopedagogo.

A FORMAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Em meados de 70, no Brasil, foi difundida a ideia de que as crianças que possuíam dificuldades escolares possuíam Disfunção Cerebral Mínima (DCM).

Segundo DORNELES (1996), tal visão, “dissimulava” a verdadeira natureza do problema e, ao mesmo tempo, legitimava as situações de desigualdades de oportunidades educacionais.

A formação do psicopedagogo se dá em curso de graduação ou em curso de pós-graduação- especialização em Psicopedagogia, ministrados em estabelecimentos de ensino devidamente reconhecidos e autorizados por órgãos competentes, de acordo com a legislação em vigor.

A psicopedagogia então surgiu pela necessidade de atender crianças com distúrbios de aprendizagem que até então eram rotuladas como portadoras de disfunções mentais. Entretanto, a psicopedagogia não se restringe a estudar causas do não aprendizado, mas como também da ênfase na busca da compreensão de como ocorre a aprendizagem (BOSSA, 2000)

Várias teorias foram criadas e discutidas a fim de se construir um conjunto conceitual que contribua com a educação, e não distante desta perspectiva, a Psicopedagogia trás sua válida contribuição para o cenário educacional uma vez que propõe uma visão mais ampla no que diz respeito a análise do processo de ensino aprendizagem, que abrange fatores sociais, afetivos, cognitivos e pedagógicos. A psicopedagogia é uma nova área de atuação profissional que busca uma identidade, e que requer uma formação de nível interdisciplinar, o que já é sugerido no próprio termo Psicopedagogia (BOSSA, 1995.)

Sendo assim, uma área do conhecimento que estuda e trabalha questões ligadas à afetividade e a cognição, a Psicopedagogia se coloca como um trabalho indispensável, visando promover tanto no aluno como na escola, mudanças significativas de aprendizagem. [...] a psicopedagogia é uma nova área do conhecimento, que traz em si as origens e contradições de uma atuação interdisciplinar, necessitando de muita reflexão teórica e pesquisa (BOSSA, 2000).

É exatamente por esse fato, o de não se conformar com o conhecimento já construído, mas procurar ir além das fronteiras existentes que a psicopedagogia traz mais perguntas para a educação, propondo assim, mais respostas auxiliando na construção de um processo de ensino e aprendizagem melhor.

Segundo Jorge Visca, a psicopedagogia perfilou-se como um conhecimento independentemente e complementar, possuída de um objeto de estudo- o processo aprendizagem, e de recursos diagnósticos, corretos e preventivos próprios.

Necessitamos um modo diferente de analisar a relação entre futuro e o passado para entender o que acontece em todo o processo de aprendizagem. Aprender e construir espaços de autoria e, simultaneamente, e um modo de ressituar-se diante do passado (FERNANDEZ, 2001).

A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO

No Brasil, só poderão exercer a profissão de psicopedagogo os portadores de certificado de conclusão em curso de especialização em Psicopedagogia em nível de pós-graduação, expedido por instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da lei vigente- Resolução 12/83, de 06/10/83 – que forma os especialistas, no caso, os então chamados “especialistas em psicopedagogia” ou psicopedagogos.

O psicopedagogo possui ainda a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), uma entidade de caráter científica cultural, sem fins lucrativos, que congrega profissionais militantes na área da Psicopedagogia e auxilia como elo de interlocução. A ABPp iniciou com um grupo de estudos formado por profissionais preocupados com os problemas de aprendizagem, sendo que

atualmente, também busca o reconhecimento da profissão.

Devido ao grande interesse em torno dessa associação, a sua expansão em nível nacional surgiu como necessidade imperiosa. Atualmente conta com 16 Seções e 2 Núcleos, espalhados pelo Brasil, para melhor divulgar a Psicopedagogia e aproximar os profissionais em torno de seus objetivos comuns.

Durante estes anos a **ABPp** vem cuidando de questões referentes à formação, ao perfil, a difusão e ao reconhecimento da psicopedagogia no Brasil, já tendo alcançado muitas vitórias na luta pela sua regulamentação.

ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Podendo atuar em diversas áreas, tanto na Saúde como na Educação, já que o seu saber visa compreender as variadas dimensões da aprendizagem humana, promovendo assim o trabalho com crianças hospitalizadas em parceria com a equipe multidisciplinar da instituição hospitalar, tais como psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros e médicos. No campo empresarial, o psicopedagogo pode contribuir com as relações, melhorando a qualidade das relações inter e intrapessoais dos indivíduos que trabalham na empresa.

De forma preventiva e terapêutica, o psicopedagogo recorre a várias estratégias objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir. Numa linha terapêutica, trata das dificuldades de aprendizagem diagnosticando, desenvolvendo técnicas remediativas, orientando pais e professores, estabelecendo contato com outros profissionais das áreas psicológica, psicomotora, fonoaudiológica e educacional. Esse profissional deve ser um mediador em todo esse processo para que se construa um diagnóstico mais amplo, como também, para que possa ajudar o paciente a aprender em um sentido mais amplo.

Conforme BALESTRA (2007) a avaliação do psicopedagogo diante do desempenho escolar, e preciso identificar se o (s) problema(s) decorre(m) de uma limitação cognitiva ou de uma limitação afetiva, cabendo ao mesmo averiguar de onde vem à dificuldade da criança.

O Psicopedagogo Institucional, como um profissional qualificado, está apto a trabalhar na área da educação, dando suporte aos professores e a outros profissionais da escola, contribuindo para a melhoria das condições de todo o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a prevenção dos problemas de aprendizagem que podem surgir eventualmente.

O Psicopedagogo na Instituição Escolar

O psicopedagogo institucional é o que trabalha dentro da escola ajudando crianças e adolescentes a resolverem seus problemas na vida escolar. Além de orientar o (a) aluno (a), o psicopedagogo poderá orientar os pais, que muitas vezes estão passando por problemas familiares.

Assim, frente a uma situação problema, o Psicopedagogo atuará partindo de uma investigação sobre a vida escolar e familiar do estudante; através de diálogo com os pais, com os professores e também com o próprio aluno, tentando visualizar o problema existente no mesmo, orientando-o da melhor forma através de material pedagógico, entrevistas, provas projetivas

(desenhos), etc... Para que suas dificuldades de aprendizagem sejam sanadas e que ele tenha melhores resultados no futuro, buscando também a melhoria na relação aluno/professor/funcionário, o psicopedagogo ajudaria ainda auxiliando no surgimento de conflitos existentes; na interação com o outro, na elaboração dos planos de aula, nos projetos da escola, etc...

A instituição, (professores, coordenadores, diretor, secretários, agentes administrativos) não deve ver o psicopedagogo como uma ameaça que esta ali apenas para apontar erros, mas como um suporte a mais, que poderá ajudar muito a escola, se fazendo assim necessário, um ambiente escolar aberto a mudanças, se comprometendo com este profissional coletivamente. Objetivando criar bases mais solidas o trabalho só terá sucesso se todos cooperarem no sentido de sanar as dificuldades de aprendizagem nos alunos, superar os conflitos já existentes e os que ainda estão por vir, o que aumentam ainda mais os obstáculos nas relações entre as pessoas interferindo em vários aspectos, principalmente no aspecto cognitivo, criando uma serie de demandas, necessitando assim da intervenção psicopedagógica.

Na escola, o psicopedagogo institucional vai atuar junto com os professores para a melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem.

A Intervenção Psicopedagógica

Essa intervenção significa uma ação que determina antecipadamente um movimento, ou seja, alguém que estabeleça um elo com outro alguém, e por está preparado, produz alguma mudança relevante que movera outras ações, e que conseqüentemente terá novas intervenções.

Estar presente não indica necessariamente uma ação, o que leva a pensar em alguém disponível, que aguarda uma solicitação. Estar presente parece indicar uma posição, alguém a quem se pode recorrer e que está inteiro na situação (LOPES 1995).

Com base nestas palavras, a intervenção psicopedagógica se realizara através destes elos ou ligações com metas bem definidas. A psicopedagogia ressalta que o sujeito deve ser sempre o autor da sua aprendizagem e se isto não acontece e porque existe uma serie de situações que precisam ser superadas, através da criação de mecanismos que ajudem o aprendiz a mudar sua realidade, bem como a transforma-lo em um sujeito melhor e mais capaz.

O trabalho preventivo do psicopedagogo é comumente encontrado na esfera institucional, onde os aspectos didáticos e metodológicos são analisados e há o atendimento aos alunos e pais, na busca por prevenir, diagnosticar e superar as dificuldades de aprendizagem. Cabe ao mesmo também, pesquisar e conhecer profundamente o distúrbio ou patologia do aluno que está sendo atendido. Felizmente, a construção de teorias no campo da psicopedagogia tem avançado muito, influenciada também, pelas tendências e avanços das diferentes abordagens.

A partir de seus estudos, PIAGET (1973) introduz alguns conceitos importantes.

Para se repensar o processo de aprendizagem, que são: adaptação, acomodação e assimilação, estes procuram explicar como as crianças se relacionam com o mundo e se apropriam de conhecimentos que as levarão a construir seu aprendizado.

Adaptação segundo Piaget (1973), seria a busca da criança e de todo ser humano pela sobrevivência, adequação e superação de obstáculos que lhe são propostos diariamente. A acomodação e o nome dado ao movimento que o organismo do sujeito faz para se adequar ao novo conhecimento, e um processo individual, assim como a assimilação, que consiste na incorpora-

ção do novo conhecimento, as estruturas cognitivas anteriores.

A questão da influencia do meio sobre o desenvolvimento e o fato de que as reações características dos diferentes estágios sejam sempre relativas a certo ambiente tanto quanto a própria maturação (...) nos levam a examinar (...) o problema psicopedagogicos das relações sociais próprias da infância (PIAGET, 1980)

A ação professor sobre o aluno, segundo Piaget, é tudo. Na fase de socialização a criança e acompanhada pelo egocentrismo e permanecera assim na medida em que não está adaptada as realidades sociais exteriores. Piaget encerra sua obra “Psicologia e Pedagogia”, (traduzida em 2008 por Lindoso e Silva) com a seguinte frase: “Os novos métodos de educação não tendem a eliminar a ação social do professor, mas a conciliar com o respeito adulto a cooperação entre crianças, e a reduzir, na medida do possível, a pressão deste ultima para transforma-la em cooperação superior”.

Toda conduta supõe instrumentos ou uma técnica: são os movimentos e a inteligência. Mas toda conduta implica também modificações e valores finais, que são os sentimentos. A afetividade e a inteligência são assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos de toda conduta humana (PIAGET, 1962)

Para o psicopedagogo, a experiência de intervenção junto ao professor, num processo de parceria, possibilita uma aprendizagem enriquecedora, assim também como em reuniões de pais, esclarecendo o desenvolvimento dos filhos, em conselhos de classe avaliando o processo metodológico, ou seja, na escola como um todo.

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos do grupo, sendo que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/pratico das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e as necessidades individuais de aprendizagem da criança, ou da própria ensinagem Bossa (1994).

O Diagnóstico Psicopedagógico

O foco multidisciplinar da psicopedagogia permite levantar muitas hipóteses na análise do não aprendizado escolar, e é exatamente nesse sentido que a mesma pode enriquecer o ensino, trazendo mais perguntas e respostas que nos permitam reconstruir a educação constantemente a partir de uma visão multifocal.

É importante salientar o que diz Bossa (1994) sobre o diagnostico:

O diagnostico psicopedagogico é um processo, continuo sempre revisavel, onde a intervenção do psicopedagogo inicia ,segundo vimos afirmando, numa atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que esta atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito..

Conforme Rubinestein (1996)

O psicopedagogo pode usar como recursos a entrevista com a família; investigar o motivo da consulta, procurar a historia de vida da criança realizando Anamnese, fazer contato com a escola e outros profissionais que atendam a criança; manter os pais informados do estado da criança e da intervenção que esta sendo realizada; realizar encaminhamento para outros profissionais, quando necessário (RUBINSTEIN, 1996).

O trabalho do psicopedagogo, porem, não se limita ao diagnostico, sua atuação ainda

passa por encaminhamentos a profissionais de outras áreas competentes, orientações à família, a escola e principalmente pelo atendimento ao paciente possibilitando-o a superar suas dificuldades ou mesmo desenvolver habilidades para lidar com elas de maneira assertiva.

Na maioria das vezes, quando o fracasso escolar não está associado a problemas neurológicos, o ambiente familiar tem grande participação nesse caso, sendo assim o meio social, responsável também no que diz respeito ao fracasso da aprendizagem.

O conhecimento e o aprendizado não são adquiridos somente na escola, mas também são construídos pela criança em contato com o social, dentro da família e no mundo em que a cerca, onde a família sendo o primeiro vincula é responsável por grande parte da sua educação e da sua aprendizagem.

Boa parte dos problemas encontrados são lentidão de raciocínio, falta de atenção e desinteresse, e esses aspectos precisam ser trabalhados para se obter melhor rendimento intelectual, e a família desempenha um papel decisivo na condução e evolução desses problemas, pois muitas vezes, não querem enxergar essa criança com dificuldades, criança essa, que muitas vezes esta pedindo por “socorro” e não produz na escola para chamar atenção para o seu pedido, e esse vínculo afetivo é primordial para o bom desenvolvimento da criança.

[...] fatores da vida psíquica da criança podem atrapalhar o bom desenvolvimento dos processos cognitivos, e sua relação com a aquisição de conhecimentos e com a família, na medida em que atitudes parentais influenciam sobremaneira a relação da criança com o conhecimento (SOUZA, 1995).

Enquanto Piaget (1973) se preocupou em analisar o aprendizado a partir da maturação biológica do ser humano (perspectiva maturacionista do desenvolvimento), Vygotsky (1984), enfatizou as relações sociais e históricas do indivíduo (perspectiva socio-interacionista), como mecanismos desencadeadores da aprendizagem. Em função dessa premissa, denominada mediação, valorizou a aquisição da linguagem, como importante instrumento de contato do aprendente com o meio.

Sistematizando sua teoria, Vygotsky explana sobre os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP e Zona de Desenvolvimento Real – ZDR, que explicariam o processo de construção social do conhecimento. A Zona de Desenvolvimento Proximal é onde o aprendizado ocorre, ou seja, é caracterizada pelas atividades, conhecimentos e habilidades que o indivíduo está construindo, é tudo aquilo que ele ainda não consolidou como saber, que ainda necessita de ajuda, intervenção ou mediação de outra pessoa. “A Zona de Desenvolvimento Proximal a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (VYGOTSKY, 1984). Para Vygotsky, é nessa interação com outro indivíduo, que a aprendizagem é edificada. A Zona de Desenvolvimento Real, por sua vez, seria o campo de saberes já construídos, habilidades e atividades nas quais o indivíduo já possui autonomia.

[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (VYGOTSKY, 1984).

Em seus estudos, Vygotsky defende que a criança se desenvolve em seu contato social

a nível interpessoal, e em contato com ela mesma, se desenvolve a nível intrapessoal. As teorias de Piaget e Vygotsky colocam o indivíduo em um papel central no seu desenvolvimento e aprendizagem e trazem, indiretamente, para a psicopedagogia, mais um conceito, o da metacognição. Embora não seja um conceito único, a metacognição refere-se ao conhecimento por parte do indivíduo, das suas próprias estruturas do saber, ou seja, das suas habilidades, competências, potencial e formas de aprendizagem, é o processo de tomada de consciência e responsabilidade sobre a própria cognição.

A aprendizagem é o processo pelo qual um sujeito, em sua interação com o meio, incorpora a informação oferecida por este, seguindo suas necessidades e interesses. Elabora esta informação através de sua estrutura psíquica, constituída pelo interjogo do social, da dinâmica do inconsciente e da dinâmica do cognitivo modificando sua conduta para aceitar novas propostas a realizar transformações inéditas no âmbito que o rodeia (DABAS, 1988 *apud* RUBINSTEIN, 1999).

A prática avaliativa deve estar coerente com a perspectiva da construção de conhecimentos, e esta prática exige do professor, o domínio e a seriedade amplamente detalhada de sua disciplina. Cabe ao professor atuar junto ao aluno de forma significativa para que ambos possam construir os resultados necessários à aprendizagem, assim, ele estará aferindo com seriedade a aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo pesquisado, uma vez que a formação do psicopedagogo abrange conhecimentos de diversas áreas e conta com a contribuição de outros profissionais, verifica-se que o mesmo pode realizar um trabalho global que vise o melhor aprendizado e a conquista dos objetivos educacionais estabelecidos.

A importância do trabalho do psicopedagogo é essencial na construção de uma educação de qualidade, à medida que traz para a escola, novos olhares, possibilidades e questionamentos, que permitem ver o processo educativo de forma mais ampla.

A atuação do psicopedagogo e sua maneira de saber lidar com o diferente não é uma tarefa fácil, porém, o compromisso social deve estar sempre presente auxiliando assim, a partir das reflexões envolvidas no processo de intervenção, contribuindo para o esclarecimento dos problemas de aprendizagem que não tem como causa apenas o aluno, mas também a família e outros membros da comunidade que interferem no processo.

Fica clara então a relevância da psicopedagogia no âmbito escolar, onde visa à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, favorecendo assim o acesso a escolaridade regular e saudável.

REFERÊNCIAS

BALESTRA, Maria Marta Mazaro. A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade. 1.ed. Curitiba: Ibpex, 2007. 127 p.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BRASIL. Projeto de Lei 10.891. Disponível em <<http://www.psicopedagogiaonline.com.br>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.

FERNÁNDEZ, Alicia. O saber em jogo: A psicopedagogia possibilitando autorias de pensamento. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Perspectivas Históricas da Educação, 4ª edição – São Paulo, Ática, 1995.

MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Loyola, 1994.

NOVA ESCOLA. Neurociência. Editora: Abril. JUNHO/ JULHO 2012.

NOVA ESCOLA. Gestão Escolar. Editora: Abril. SETEMBRO 2009.

OLIVEIRA, Mari Ângela Calderari. Intervenção psicopedagógica na escola. Curitiba. IESDE, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

PSICOPEDAGOGIA. Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2013. Disponível em: <www.abpp.com.br>. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.

RUBINSTEIN, Edith. A Especificidade do diagnóstico Psicopedagógico. In: Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Audrey Selton, Lopes. Pensando a inibição Intelectual: perspectiva psicanalítica e Proposta diagnóstica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto *et alii*. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

Educação inovadora e meio ambiente

*Mônica Ribeiro dos Santos de Oliveira
Thais Susane Ananias Silva de Melo
Samara Rani Duarte Bezerra da Silva
Ozilene Francisca Ferreira da Silva
Josecleide Pereira de Andrade
Larissa Sofia Freire de Sá Lima
Ivanise Lopes da Silva Lima
Elcileide Gomes de Lima
Gercileide da Costa Lima
Edna Maria Ferreira de Sena*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.17](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.17)

RESUMO

A elaboração desse trabalho tem por objetivo a interação entre a educação ambiental e a sociedade, trata de um assunto que se encontra em destaque nos últimos anos, sendo de infinita importância dentro de novos padrões voltados para meio ambiente, sustentabilidade e qualidade de vida. O conhecimento como meio de compreender, transformar e entender o mundo com um olhar crítico diante da problemática ambiental e a sustentabilidade atual. Nesta perspectiva, usaremos estratégias que possam tornar reais a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BNCC) e da política nacional de Educação Ambiental (Lei nº 7 975 de 27 de abril de 1999), procurando utilizar a temática ambiental transversalmente junto a sociedade. A educação dada no âmbito escolar será importante, se aliada na procura pela solução e resolver a crise ambiental, que pode ser amenizada a partir da sensibilização dos educandos através do ensino contextualizado com a temática ambiental local e globalmente. Desse modo, a educação pode proporcionar, despertar, interesse da consciência ambiental no educando favorecendo a construção, resgate de um modelo de educação direcionado a formação cidadã socioambiental. A Educação inovadora e meio ambiente deve produzir uma experiência nos alunos no seu cotidiano.

Palavras-chave: ensino. sustentabilidade. educação ambiental.

ABSTRACT

The preparation of this work which aims at interaction between environmental education and the teaching a subject that is in evidence in recent years, of infinite importance within new paradigms in environment, sustainability and quality of life. For both, the mathematical knowledge as a means to understand and transform the world, lack a critical eye on current environmental issues. In this perspective, we will use strategies to make real the proposed National Curriculum Parameters (PCN) and the national policy on Environmental Education (Law No. 7975 of April 27, 1999), making use environmental issues across with the teaching of Mathematics. The education given in schools is important, if ally in the search for the solution of the environmental crisis, which can be mitigated from the awareness of students through the significance of mathematics teaching in context with local and global environmental issues. Thus, teaching mathematics can provide the awakening of environmental awareness in educating favoring the construction / rescue of a model of environmental education aimed at civic education.

Keywords: teaching. awareness. environmental education.

INTRODUÇÃO

O Meio Ambiente é muito mais que questionamento e a buscar pelo o conhecimento que pode favorecer a interferência do homem na construção de uma sociedade mais homogenia, isso por que, Educação, assim como as outras Áreas Temáticas, nasceu da necessidade que o homem teve de transformar a natureza para resolver os problemas do seu contexto de vida.

A Educação deve ter objetivos, meta mais amplos que o mero saber, que é a compreensão do mundo e a formação de cidadãos plenos. Para alcançar esses objetivos é preciso acima de tudo querer mudar e acreditar, confiar que existe outra forma de ensinar que não seja só

transmitir conhecimentos. Identifica as diferenças entre espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção. Para isso, precisamos viver numa busca constante de inserir o saber técnico para a realidade do mundo.

O Governo Federal através do Ministério da Educação e do Desporto-secretária de Educação Fundamental (SEF), elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional comum curricular (BNCC) que objetivou, entre outras coisas, a incorporação dos Temas Transversais nas áreas temáticas já existentes e no trabalho educativo da escola. Eles foram criados pela necessidade para ajudar aprendizagem e reflexão dos alunos sobre questões sociais. “A urgência da implantação de um trabalho de Educação Ambiental que contemple as questões da vida cotidiana do cidadão e discuta algumas visões polêmicas sobre essa temática” (BRASIL, 1998).

A Educação pode-se trabalhar o meio ambiente e sustentabilidade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional comum curricular (BNCC), nas áreas temáticas, tendo como abordagem que “a quantificação de aspectos envolvidos em problemas ambientais favorece uma visão mais clara deles, ajudando na tomada de decisões e permitindo intervenções necessárias. A compreensão dos fenômenos que ocorrem no ambiente como, por exemplo: poluição, desmatamento, limite para o uso de recursos naturais, desperdícios, terá ferramentas essenciais em conceitos e procedimentos formulado hipóteses, realização de cálculos, coleta, organização e interpretação de dados estatísticos, práticas de argumentação.” (BRASIL, 1997).

Com o avanço da Educação, surgiram novas ferramentas, tecnológica, materiais, que nos ajudam a modelar, modifica e transforma fenômenos correntes na natureza. Somando isso a uma maior preocupação com o meio ambiente, podemos afirmar que a Educação é um instrumento importante nas ações de preservação e a conservação do meio ambiente, na sustentabilidade e conseqüentemente numa maior qualidade de vida para todos. Sendo a Educação uma ciência que dá acesso a um universo gigantesco de conhecimento, oportunidade, possibilidades e interesse, nota-se que é cada vez mais necessário fazer com que o discente aprenda tal assunto de maneira interdisciplinar e participativa, percebendo dessa maneira que a aprendizagem desta pode contribuir na sua formação como cidadão atuante e preocupado com seu cotidiano; como por exemplo: o cuidado com o meio ambiente, sustentabilidade e qualidade de vida, sendo eles dependentes de sua atuação como indivíduo atuante no mundo.

Portanto, este assunto se justifica pela necessidade de mostrar que a Educação inovadora pode desempenhar um importante papel na formação do cidadão, pois fornece ferramentas, tecnológica, materiais que permitem ao ser humano desenvolver estratégias, enfrentar desafios, dificuldades de comprovar e justificar resultados, entre outras coisas. Além disso, estimula a criatividade, o interesse, põe o desenvolvimento lógico, a iniciativa do trabalho coletivo dentro da sociedade.

Em suma, este estudo apresenta o assunto Educação como forma de sensibilizar para a conservação natureza, na seguinte temática: “Educação Ambiental e o parâmetros curriculares Nacional (PCN), Base Nacional comum curricular (BNCC): Uma contribuição para a conservação do meio ambiente, a sustentabilidade e a qualidade de vida”. Para isto, temos como objetivo geral o desafio de fazer com que seja possível identificar os conhecimentos, habilidades como meio para modifica, compreender e transformar o ambiente, a partir da interação entre a educação inovadora e o meio ambiental. Para que se cumpra com o desejado, pesquisado é necessário

despertar no educando a sensibilização ambiental dentro da Educação, de modo que seja compreendido, aceito o conceito de Meio Ambiente, Sustentabilidade e qualidade de Vida.

É preciso, da mesma forma, estimular outros educadores, Gestores, coordenadores escolares a trabalharem com o tema transversal meio ambiente na educação inovadores; afim de favorecer nas pessoas o resgate de uma visão analítica e de atuante no exercício da profissão com relação ao seu futuro e ao futuro do planeta. A educação ambiental é atravessada por vários campos de conhecimento, o que a situa como uma abordagem multirreferencial e a complexidade ambiental (LEFF, 2001).

A metodologia que irá embasar esta pesquisa apresenta um estudo teórico nas leis relacionadas à Educação Ambiental, juntamente ao Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional comum curricular (BNCC) Meio Ambiente e Saúde, dentre outros autores de renome; para que seja possível desenvolver estratégias, metodologia na Educação inovadora de ensino que possam favorecer a utilização da Educação Ambiental junto a escola.

Para tanto, pretende-se introduzir área temática dentro dos exercícios de educação a partir da explicação e resolução de situações-problema; com finalidade de pensar o conflito como desafio de poder resolve-lo através do raciocínio do pensamento. Elaborar e verificar o comportamento de assuntos específicos do meio ambiente dentro do universo utilizado didática. Além de relacionar assunto com os conteúdos a serem ensinados, o que poderá possibilitar uma maior significação na relação do ensino sobre Educação Ambiental. Assim, ao mesmo tempo em que o aluno aprende, cria e aumenta sua consciência de preservação e respeito ao meio ambiente a partir da sensibilização pela prática do educador ao lidar com natureza – homem – domínio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO SOBRE QUESTÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Sendo a Educação um dos melhores instrumentos da atualidade para ensinar, ela se faz presente em nossa vida desde o nascimento, onde tudo gira em torno da natureza e Sustentabilidade, entre outras coisas.

A Educação representa uma ferramenta, instrumento de grande importância aliada ao estudo do meio ambiente, já que possibilita e facilita de maneiras eficientes e objetivas de organização, descrição e interpretação de dados ambientais e também se transforma num processo criativo de aprendizagem que constitui um intercâmbio entre situações cotidianas e consciência de valores ambientais.

Em prática pedagógica, o dever do conhecimento exerce sua função de aprendizado em sala de aula de forma dinâmica e crítica e inovadora, a partir do momento que faz com que o indivíduo se sinta capaz de transformar seu meio, fazendo-o pensar a realidade. Porém, é necessário um esforço de superação pedagógica por parte do educador, gestão e coordenador da escola uma vez que suas atitudes em sala são fundamentais para a aprendizagem do indivíduo.

A Educação exerce um papel fundamental, uma vez que funciona como uma formidável forma de estratégia, transformadora no auxílio do estudo dos desastres ambientais, suas causas e consequências para a sociedade. As simulações sobre problemas reais relacionados ao meio ambiente busca, também, evidenciar a importância do ensino no estudo e resolução de proble-

mas naturais, ou por consequência da intervenção do homem na natureza. Portanto é essencial fazer uso de Temas Transversais no ensino na teoria e a prática como salienta Moreno(1999, p.18).:

Uma das maneiras de influir nesse processo de transformação, sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais, é por meio da inserção transversal, na estrutura curricular da escola, de temas como saúde, ética, meio ambiente, respeito às diferenças, direitos do consumidor, relações capital-trabalho, igualdade de oportunidades e educação de sentimentos.

Nesse sentido, a necessidade de que a Educação acompanhe a evolução da sociedade, adquirindo uma visão do problema, auxiliando na área temática da preservação do meio ambiente de maneira sadia e equilibrada. Já que, por lei, todos merecem viver em harmonia com a natureza e com seus recursos naturais.

Na constituição do Direito Ambiental “Os seres humanos estão no centro das preocupações com o desenvolvimento sustentável. Têm direito a uma vida saudável e produtiva, em harmonia com a natureza. Todavia, de forma equilibrada e consciente da importância da conservação ambiental”.

A constitucionalização do Meio Ambiente é uma tendência internacional, para proteção meio ambiental e deixando claro que todo ser tem direito “fundamental a liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequadas em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, tendo a solene obrigação de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras”.

Desta forma, as bases da Educação Ambiental estão expressamente divulgadas no corpo da Carta Magna, que através do art. 225, §1º, VI:

“Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para a presente e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: [...]

VI – “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

A prática das leis federais sobre o assunto analisado, ainda encontram brechas que dificultam serem concretizadas. Portanto, cada educadores deve garantir o esclarecimento da realidade com a teoria, da Lei pura com a real situação que o planeta enfrenta.

A constituição brasileira de 1988 determina no artigo 225 a importância na conservação e recuperação ambiental estabelecendo primeiro ambiente dublado elevado para que haja uma estadia qualidade de vida e direito de todos. Sendo assim elencamos aqui as principais leis brasileira, responsável pela tutela jurídica do meio ambiente estabelecida pela constituição brasileira de 1988 no deu artigo 225.

- Novo Código Florestal Brasileiro - Lei nº 4771/65 (ano 1965). Promulgada durante o segundo ano do governo militar, estabeleceu que as florestas existentes no território nacional e as demais formas de vegetação, ...são bens de interesse comum a todos os habitantes do País.
- Política Nacional do Meio Ambiente - Lei nº 6938/81 (ano 1981). Tornou obrigatório o

licenciamento ambiental para atividades ou empreendimentos que possam degradar o meio ambiente. Aumentou a fiscalização e criou regras mais rígidas para atividades de mineração, construção de rodovias, exploração de madeira e construção de hidrelétricas.

- Lei de Crimes Ambientais - Decreto nº 3179/99 (ano 1999). Instituiu punições administrativas e penais para pessoas ou empresas que agem de forma a degradar a natureza. Atos como poluição da água, corte ilegal de árvores, morte de animais silvestres tornaram-se crimes ambientais.

- Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SUNC) - Lei nº 9985/2000 (ano 2000). Definiu critérios e normas para a criação e funcionamento das Unidades de Conservação Ambiental.

- Medida Provisória nº 2186-16 (ano 2001). Deliberou sobre o acesso ao patrimônio genético, acesso e proteção ao conhecimento genético e ambiental, assim como a repartição dos benefícios provenientes.

- Lei de Biossegurança - Lei nº 11105 (ano 2005). Estabeleceu sistemas de fiscalização sobre as diversas atividades que envolvem organismos modificados geneticamente.

- Lei de Gestão de Florestas Públicas - Lei nº 11284/2006 (ano 2006). Normatizou o sistema de gestão florestal em áreas públicas e criou um órgão regulador (Serviço Florestal Brasileiro). Esta lei criou também o Fundo de Desenvolvimento Florestal.

- Medida Provisória nº 458/2009 (ano 2009). Estabeleceu novas normas para a regularização de terras públicas na região da Amazônia

É preciso fazer a reflexão sobre a importância do homem dando-lhes a responsabilidade de usufruir sim dos recursos naturais. Mas, também, o conduz ao dever de assegurar a conservação para as gerações futuras, o que é o ideal para a sustentabilidade.

Sabe-se que diante do sistema capitalista, o desenvolvimento sustentável, que visa o equilíbrio do meio ambiente ainda que explorado para garantir o lucro, ainda estar muito longe de acontecer. Uma vez que o progresso econômico e social não colabora verdadeiramente para que haja a sustentabilidade aliada ao desenvolvimento.

Leonardo Boff é um dos estudiosos mais críticos, a respeito do termo, desenvolvimento sustentável. Em uma de suas falas, ele destaca que:

A expressão desenvolvimento sustentável representa uma armadilha do sistema imperante: assume os termos da ecologia (sustentabilidade) para esvaziá-los. Assume o ideal da ecologia (crescente) mascarando a pobreza que ele mesmo produz (BOFF, 1994, p.13).

Diante disso, ainda existe uma realidade imposta pelo sistema que massacra o meio ambiente em nome do lucro imediato, já que o que se conta como desenvolvimento em um país é justamente seu PIB (produto interno bruto) e não quantas árvores poupadas, ou gases que deixaram de ser emitidos na atmosfera ou se um esgoto de tal cidade foi tratado sem despejar in natura seus dejetos nos rios.

Para tanto, educador educa para a vida, pois [...], pois, aprender não pode limitar-se meramente a esfera pessoal – aprender deve levar a uma participação ativa na busca e aplicação de novos padrões de organização social e mudança (UNESCO, 2005^a, p. 42, 45).

A ausência de compromisso com a comunidade tem quando se refere a proteção do bem público, pois ainda existe a ideia errônea que o que é público não tem dono. Visto que o meio ambiente é considerado público e comum a todos, portanto, todos têm responsabilidade para com sua conservação e preservação, mantendo o direito vital a todos os seres vivos do planeta Terra de sobrevivência.

Como é descrito logo a seguir pela Constituição Federal Brasileira

A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios: I - ação governamental na manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente como um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo.

Em suma, a Educação Ambiental, aliada a ensino, põem transformar o caos enfrentado pelo meio ambiente; pois apresentam, juntas, uma dimensão de ações voltadas para a resolução de problemas concretos através de enfoques de intertextualidades, que provocam no coletivo e no indivíduo o desejo de superação. E é este sentimento que a sustentabilidade carece para se concretizar.

Sustentabilidade e qualidade de vida

A degradação do meio ambiente causada pelo homem está sendo discutida de uma forma mais ampla pela sociedade que agora busca alternativas criativas para poupar nossa biodiversidade e nossos recursos naturais. No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795 de 27.04.99) incumbiu, além de outros setores da sociedade, as instituições de ensino de promover a educação ambiental de maneira interligada aos programas educacionais que desenvolvem. Somados a esta lei têm-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ,Base Nacional comum curricular (BNCC), que inseriram a questão do Meio Ambiente como Tema Transversal questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana (BRASIL, 1998, p. 18) – a ser utilizado em sala de aula pelos educadores.

Desde a o período da Revolução Industrial, a interferência do homem na natureza vem se intensificando devido ao uso intenso de materiais naturais para a produção de novos bens de consumo duráveis e não-duráveis; de modo que causou desarmonia, disparidade, desigualdade e desequilíbrio ambiental e se fez necessário criar novos modos de desenvolvimento econômicos sem causar tanto prejuízo ao meio ambiente, daí surge o termo Sustentabilidade. Sustentabilidade é o tema do momento e vem ganhando espaço na busca pela proteção do meio ambiente aliado a qualidade de vida em diversos setores.

Uma nova visão de mundo está ganhando cada vez mais espaço entre pessoas por meio da Educação Ambiental, visão essa que objetiva a melhoria da qualidade de vida no planeta. ” O conceito de sustentabilidade início na conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente humano (United Nations conference on the Human Environment – UNCHE) realizada em Estocolmo em 1972, na Norueguesa Gro Brundtlaand no relatório “O nosso Futuro comum”(1987).

A Educação Ambiental busca a valorização da vida, sem consumismo, sem o desperdício de materiais e sem a degradação ambiental e tem como objetivo, portanto, formar a consciência dos cidadãos e transformar-se em filosofia de vida de modo a levar à adoção de comportamentos

ambientalmente saudáveis, devendo necessariamente transforma-se em ação. segundo Pedrini (1998, p.19):

Os jovens necessitam preparar-se para viver em uma sociedade fortemente matemática, tecnológica e racional, em que atuar nela com sucesso significa ser um elemento crítico, atuante e preparado para a mudança.

A transversalidade se torna uma ferramenta, instrumento para a melhoria do meio ambiente, da sustentabilidade e da qualidade de vida, exercendo assim um importante papel na formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres ambientais.

No que se refere às Leis, a constituição federal que rege os direitos ao Meio Ambiente, de acordo com a Lei 6.938/81, em seu art. 3º, Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo: I [...] definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente; II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem; III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, promover ações de educação ambiental, integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente; [...] IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação.

Logo, sustentabilidade promove, produzir a exploração de áreas ou o uso de materiais existentes no nosso planeta, naturais ou não, de forma que prejudicar o equilíbrio entre meio ambiente e as comunidades de todos ecossistemas que dele depende para existir. Uma vez que não existe impacto zero na natureza pelas ações humanas, e que causarão algum grau de impacto, o mínimo que seja. Segundo a Organização Mundial de Saúde-(OMS, 1996) a qualidade de vida é vista como as percepções individuais sobre sua posição de vida no contexto cultura e de valores em que vivem, e em relação as suas metas, expectativas, padrões e preocupações.

É um conceito abrangente que incorpora na saúde física, o estado psicológico, as relações sociais, as crenças e o relacionamento com características que se destacam no ambiente. Essas definições mostram as visões que se referem à qualidade de vida como uma avaliação continua que induz dimensões positivas e negativas e que se apoia no contexto cultural, social e ambiental.

No sentido da Lei diretamente para a educação para o meio ambiente, o Art. 4º destaca: I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

A qualidade de vida reflete nos indivíduos a suas necessidades e estão sendo feito para atingir a felicidade e a plenitude, com relação ao estado físico, de saúde mental, as condições econômicas. No entanto, considerar qualidade de vida saudável, implica um contexto complexo

que se relaciona com diversos aspectos da vida social em detrimento ao meio ambiente. Pensamento Carson (2010, p.15 e 16):

O mais alarmante de todos os assaltos contra o meio ambiente, efetuados pelo Homem, é representado pela contaminação do ar, da terra, dos rios e dos mares, por via de materiais perigosos e até letais. Esta poluição é em sua maior parte irremediável; a cadeia de males que ela inicia, não apenas no mundo que deve sustentar a vida, mas também nos tecidos vivos, é, em sua maior parte, irremediável. Nesta contaminação, agora universal, do meio ambiente, as substâncias químicas são os parceiros, sinistros e poucos reconhecíveis, das radiações, na tarefa de modificação da própria natureza do mundo – da própria natureza da vida que palpita nele.

Atualmente a qualidade de vida tem sido questionada ou colocada em dúvida devido a característica do meio ambiente, seja natural, cultural. Ainda nos custa muito falar de vida saudável e sustentabilidade frente a crise moral, política, econômica e mesmo educacional.

Educação inovadora e o meio ambiente

A Educação Ambiental trabalhadas, a partir da transversalidade, se mostram bastante eficientes e importantes dentro da questão ambiental como um todo; uma vez que podemos usar o conhecimento adquirido a partir do ensino como peça fundamental na ajuda da construção de um mundo mais equilibrado e preocupado com o meio ambiente. Isso se faz visível a partir do momento que usamos nosso conhecimento para o melhorar a sensibilizada de do homem e atribuímos ações a este que podem ajudar na construção de um mundo mais igualitário.

Com a transformação do saber, representada pelas especializações, fez com que houvesse o aprofundamento da compreensão das partes das ciências humanas. Portanto, fez com que o homem se separasse totalmente de sua própria história quando se apartou da natureza. O que trouxe a certeza de que o Meio Ambiente deve ser compreendido através da interdisciplinaridade que se pode assimilar de modo pleno, os conceitos de equilíbrio dinâmico do homem com o Meio Ambiente. Nessa visão:

O ser humano, em função de sua formação, assume uma postura antropocêntrica, sem se aperceber das relações de interdependência dos elementos existentes no meio ambiente. Nesse sentido, a interdisciplinaridade propõe superar a fragmentação do saber em prol do conhecimento da totalidade do universo (MORIN, 1999, p. 23).

Existem várias contribuições que podem ser atribuídas ao conhecimento e estudo sobre questão ambiental, como por exemplo: análise através da quantidade de lixo que é jogado no meio ambiente e como isso é prejudicial, fazendo com que as individuo compreendam a importância de reduzir, reutilizar e reciclar e entender a quantidade de área desmatada que é necessário para produzir determinados recursos, como preparar a terra com a quantidade correta de adubo; o cuidado com a água e as consequências para o mundo que está faltando zelo poderá trazer.

Ao trabalhar com situações do seu cotidiano os educandos manipulam dados reais, coletando assim mais informações, interpretando-as e dando significação a esse trabalho. Como consequência disso, caminham para a construção do conhecimento, para o pensamento lógico e reflexivo.

As questões sobre Meio Ambiente tornam-se cada vez mais importantes e por isso a escola e a comunidade devem refletir e encontrar alternativas de soluções levando em consideração os novos papéis da Educação e da busca cada vez maior por individuo capazes de criar

condições de vida menos agressivas ao meio ambiente.

Neste aspecto, é relevante tratar da formação do educador, seja na área das exatas ou nas demais áreas do conhecimento humano, a preparação do educador voltada para a Educação Ambiental é fundamental para construção de novos paradigmas defensores da vida. Somente assim, haverá uma inclusão do homem no centro da natureza, mas parte por do ciclo vivo. Uma vez que o ser considerado humano, não pode viver sem a natureza, mas a natureza pode sim viver, renascer, florescer e continuar sem o homem. Essa falta de consciência, o primeiro erro cometido pela humanidade ao longo do tempo e repetido até hoje de geração em geração.

Ressaltou PAULA (2014) o desenvolvimento é adotado ecologicamente predatório na utilização dos materiais naturais, socialmente perverso na geração de pobreza e extrema desigualdade social e cultural, politicamente injusto com concentração e abuso de poder, culturalmente alienado em relação aos seus próprios valores e eticamente questionável no respeito aos direitos humanos (...). Assim, o sistema econômico global, gera inúmeras consequências prejudiciais a natureza e ao próprio ser humano que vive para fazer dinheiro e colecionar bens materiais.

Todo esse sistema a desigualdade e a exclusão social, gera um colapso moral e ético fere a democracia, de forma a deteriorar cada vez mais rápido o ambiente natural. O ensino foi transferido para valorização do capitalismo, a educação perdeu muito de sua essência que seria preparar o homem para agir consciente de seus atos e atitudes não como características robóticas, que repetem o que o sistema sabiamente impõe sem que se perceba.

Para tentar combater tamanha penúria humana, social, cultural e ambiental, carecemos de profissionais de compromisso com a verdade, capazes de provocar no discente o despertar da consciência. Somente assim poderá existir transformações, mudança de estrutura do sistema. Encontrando-se a causa, o problema é mais fácil de ser resolvido. O problema está no homem pelo poder, dinheiro, basta um pouco de raciocínio lógico, para enxergar o que está bem à frente de nossos acomodados olhos, enfeitados pela ilusão do comodismo.

Os educadores devem sensibilizar-se para o momento atual que o mundo globalizado enfrenta. O que devemos preparar o discente para ser mais participativo, arriscando constituir conexões entre os conteúdos ministrados e as questões sociais. Uma vez que, a Era tecnológica que estamos enfrentando, dá oportunidade de ser trabalhada como objeto ensino o para estudos mais abrangentes que meras regras e exigidos pela educação tradicional.

Nesse sentido, a necessidade de que a Educação acompanhe a evolução da comunidade, adquirindo uma visão do problema e o ensino possa progredir com ciência, auxiliando na área temática da preservação do Meio Ambiente de maneira sadia e equilibrada. Já que, por lei, todos merecem viver em harmonia com a natureza e com seus recursos naturais. É preciso estar sempre apontando a reflexão sobre a importância do homem, de usufruir a natureza com responsabilidade e consciência.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Para que um trabalho com o tema Meio Ambiente possa atingir os objetivos a que se propõe, é necessário que toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais) assumam esses objetivos, pois eles se concretizarão em diversas ações que envolverão todos, cada um na sua função. É desejável que a comunidade escolar possa refletir conjuntamente sobre o trabalho com o tema Meio Ambiente, sobre os objetivos que se pretende atingir e sobre as formas de se conseguir isso, esclarecendo o papel de cada um

nessa tarefa. (BRASIL, 1997, p. 75)

Neste sentido, o objetivo e a meta do educador ou a comunidade escolar desejar alcançar, provocar no discente sua criatividade, curiosidade para atraí-lo para a escola na pretensão de desafiá-lo a vencer a si mesmo, suas incapacidades ou receios de não se sentir preparado para enfrentar a situação. O construtivismo é a base para que haja sucesso e possa-se colher bons resultados.

A NECESSIDADE DE ENSINA A CONSERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Conservar é utilizar os recursos naturais por meio ambiente de forma sem planejada, desperdício, justamente com a sustentabilidade. Já a Educação incluído nessa necessidade da conservação meio ambiental, tem grande poder transformador do mundo. Para Brügger “A crise ambiental é, portanto, muito mais a crise de uma sociedade do que uma crise de gerenciamento da natureza.” (1994, p. 27).

O pensamento arcaico e preconceituoso de que a área temática é isolada das demais ciências, por ser considerada muitas vezes, uma tema de peso e por isso, é superior aos demais conhecimentos, devido ao equívoco de que se aprende meio ambiente na escola, pura e simplesmente pelo domínio do saber, pois, a sequência dos conteúdos no currículo está disposta nas etapas do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio remetendo à ideia que os assuntos que servirão para resolver de acordo com o grau de ensino do discente.

Educação meramente intelectual e técnica jamais nos capacitarão para o autoconhecimento. O básico é nos conhecermos, saber quem somos, de onde viemos, para onde vamos e qual é o propósito de nossa vida. A educação moderna se revelou um fracasso total; ao supervalorizar o aspecto exterior da existência, transformou o ser humano num robô, destruindo suas humanas possibilidades (WEOR, 2009, p. 23).

Gadotti (2009, p. 40) Esse autor nos presenteia com suas palavras, onde chama a atenção a todos que a Terra também é considerada hoje, como um oprimido; precisamos de uma pedagogia que tem um suporte o paradigma da Terra que considera esse planeta ou universo como uma única comunidade, (...) que sejamos capazes de traduzir nossas palavras em uma linguagem que atinja as mentes e os corações dos indivíduos, velhas e novas, não poderemos executar as extensas mudanças sociais, culturais necessárias para corrigir o curso do desenvolvimento.

O princípio inovador surgiu na década de 1960. requer atuação para se formar indivíduos mais ecológicos e conscientes. Como já descrito, com o tema transversal Meio Ambiente e Saúde dos Parâmetros curriculares Nacionais (BNCC), conseguiremos formar discentes mais críticos. Somente o ensino poderá se vencer as mentalidades fechadas e assim dá abertura a uma prática mais inovadora, que alie teoria e a pratica na tentativa de elaborar estratégias com objetivo de encontrar hipóteses que resolvam qualquer problema.

Existem diversos núcleos de problemas a serem estudados sobre meio ambiente que levam a busca de hipóteses na tentativa de resolvê-las; que se relacionam com:

- Energias alternativas, fontes e escassez de energia, gastos energéticos;
- Crescimento da produção de alimentos, relação do homem no mundo.

- Ciclo da água, fonte de água naturais e consumo de água;
- Divisão de áreas, uso de pesticidas, concentração limite em função das espécies existentes, fertilizantes usados no alimento;
- O ar e a atmosfera, o uso racional do planeta;
- Análise do consumo, seus excessos e suas consequências;
- Qualidade de vida, características e condições ambientais;
- Saúde, enfermidades humanas, dietas equilibradas, estudos epidemiológicos, fatores hereditários;
- Astronomia, guerra tecnológica, diferenças norte/sul.

Há urgência do tratamento destas demandas ambientais no âmbito escolar, e com a capacidade de desenvolver a lógica e pensamento ecológico a fim de chegar a uma resposta objetiva. Conforme a Base Nacional comum curricular (BNCC), um dos objetivos do ensino é perceber-se integrante, dependente e transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1998).

Percebe-se que discente necessita da exatidão enquanto busca respostas na sua vida diária, mas ainda não consegue relacionar contexto. Pois, ao longo dos anos, era comum que crianças e até mesmo adultos relacionassem aprender ao desenvolver habilidades algo nessa fase da escolaridade sem considerar a necessidade de resolução de problemas. Segundo Piaget, o ensino é resultado do processo mental da criança em relação ao cotidiano, arquitetado mediante atividades de se pensar o mundo por meio da relação com objetos.

Dessa forma, não podemos pensar o ensino seguindo sistema tradicional de educação, caracterizado pela verbalização de conteúdo e repetição de assuntos, temas. Piaget considera, ainda, o método tradicional fracassado; Seus conceitos cogitam sobre um ensino formador, transformador de um raciocínio lógico que conduz à interpretação e compreensão.

Portanto, é preciso utilizar critérios mais amplos para que o ensino aconteça e chegue a responder ao desejo de aprendizagem do educando, conduzindo-o a desenvolver soluções práticas e corretas. Prática, esta, que se encontra explícita na Filosofia da Educação e Introdução da sociologia “caracteriza-se por um pensar reflexivo, sistemático e crítico sobre a prática pedagógica sobre o contexto sociocultural onde ocorrem situações de ensino e de aprendizagem.

Ao se tratar da educação que lida com a realidade, nada mais certo que utilizar o Meio Ambiente, onde se encontra todos estes conceitos citados por Piaget; fazendo do Ensino o instrumento capaz de promover a interpretação dos acontecimentos que acontecem mundo, contribuindo na formação de indivíduo com níveis de sensibilização ambiental e com princípios de cidadania.

Para Reigota (1998, p. 10):

A educação ambiental se torna um exercício para a cidadania. Ela tem como objetivo a conscientização das pessoas em relação ao mundo em que vivem para que possam Ter cada vez mais qualidade de vida sem desprezar o meio ambiente natural que a cercam. Essa conscientização se dá a partir do conhecimento dos seus recursos, os aspectos da fauna e da flora gerais e, específicos de cada região; e, os problemas ambientais causados

pela exploração do homem, assim como Os aspectos culturais que vão se modificando com o passar do tempo e da mudança dos recursos naturais, como a extinção de algumas espécies por exemplo. O maior objetivo é tentar criar uma nova mentalidade com relação a como usufruir dos recursos oferecidos pela natureza, criando assim um novo modelo de comportamento. A educação ambiental é um exercício para a participação comunitária e não individualista.

Esse exemplo de preparação do pensamento, reflexão desperta no discente uma ação teórica e prática, capaz de instruir o conhecimento sobre os diferentes estágios de inclusão do ensino na Educação Ambiental, onde as características individuais sejam estimadas e que todos caminhem no mesmo sentido em busca do aprendizado e conservação ambiental. Portanto a necessidade de um currículo que foque, meta e objetivo a contextualização no processo de ensino e de aprendizagem da Educação. Para que a compreensão do discentes ultrapasse os limites da área temática num panorama não somente histórico, mas também socioambiental.

Nesta visão, educação faz parte da vida de todos. Por isso, o educador não deve desperdiçar a oportunidade de aproveitar essa verdade para trabalhar a educação ambiental na escola. Pois sem ela, a educação não evolui, apenas com a inclusão dos discentes na escola, poderemos viver uma transformação política e mental no homem, que o resgate de volta ao sentimento de pertencimento ao planeta terra.

Com a transformação, mudança que o homem fez na natureza, surgiram problemas como o acúmulo do lixo e sua falta de destinação correta, contaminação dos lençóis freáticos, perda da biodiversidade, surgimento de novas doenças virais e respiratórias consequentes do desequilíbrio natural, e tantos outros conflitos que apenas instigam no homem a desenvolver meios para solucionar a questão.

Para Travé González e Pozuelos Estrada (1999) os impactos causados ao meio ambiente pelo homem, para satisfazer suas necessidades, geram, problemas como esgotamento e contaminação dos recursos naturais, desflorestamento, assuntos esses, que podem levar sobre Meio Ambiental do currículo escolar.

Para que isto tenha vida, o educador deve fazer uma transformação no conteúdo de acordo com a curiosidade; para Burak (1992, p. 292-293) o papel do educador, no método da Modelagem, assume características diferentes do papel do educador na forma tradicional de ensino. Neste parecer, o educador tem o papel de mediador da relação ensino-aprendizagem do discente, orientando-o, tirando as dúvidas, colocando novos pontos de vista com relação ao problema tratado e outros aspectos que permitam aos alunos pensarem sobre o assunto..

Assim, para que haja um melhor desempenho do educador, é preciso criar metodologias, estratégias que sigam etapas. De com Monteiro e Pompeu (2001), elas se dividem em seis; são elas:

1ª Etapa - Experimentação: Identificação do problema e os dados experimentais;

2ª Etapa – Fatores ao procedimento que deve levar à fórmula. Onde se estabelece a problematização da situação, a formulação de hipóteses, a montagem, transformação e a simplificação da situação avaliada;

3ª Etapa - Resultado: Busca a solução da fórmula, sistematizando o conhecimento das outras áreas temáticas envolvidas.

4ª Etapa - Comprova: o processo de aceitação ou não do modelo proposto.

Nesta fase os modelos e as hipóteses atribuídas devem ser testados com os dados obtidos. Comprova o problema com aproximação dos resultados e os dados coletados da realidade.

5ª Etapa - Modificação: Ocorrem os ajustes da transformação proposto, caso ele não esteja adequado aos dados. Podendo levar à rejeição, transformação ao modelo, tais como: dados experimentais, hipóteses falsas da realidade, algum erro cometido no desenvolvimento Meio Ambiente.

6ª Etapa - Aplicação: É importante aplicar o modelo de transformação obtido a situações análogas àquela investigada.

Esse método transcrito por Monteiro e Pompeu (2001), Educação se faz atuante e provoca no discente o gosto pelo ensino e a aprendizagem acontece realmente como deve ser: uma construção do discente mediada pelo seu Educador. O que capacita a Educação ao desenvolvimento investigativo para Zanella (1999, p.21) enfatiza que:

É importante (...) explicitar a aprendizagem como algo que deve ser significativo na vida do indivíduo, onde se sobressai a qualidade de desenvolvimento pessoal, permanente e que vai ao encontro das necessidades do sujeito. Sabe-se que aquilo que não é tomado como significativo tende a ser abandonado. (...) considerando-se a aprendizagem na situação da sala de aula, onde eventos de aprendizagem devem ser favorecidos, torna-se importante referendar a necessidade de estratégias de ensino que oportunizem ao aprendiz vislumbrar o verdadeiro significado (desenvolvimento, mudança) de tudo que é proposto.

Assim sendo, há uma valorização e respeito por duas partes do universo escolar: primeiro educador por considerar como matéria prima a necessidade do discente como instrumento de crescimento pessoal do mesmo; e segundo o discente por responder ao estímulo, dedicação do educador na busca de respostas a que é proposto pelo problema. Resultando na formação conjunta do conhecimento, ambos contribuem para o crescimento da ciência, influenciando no aperfeiçoamento, técnica de novas metodologias pioneiras e Meio Ambiente que resultam mais qualidade de vida.

No entanto, tratar da qualidade de vida é tarefa árdua e difícil, já que engloba um conjunto de ações de saúde, educação, bem estar físico, mental, emocional e ambiental, tal como uma rede que interliga diversos fatores que trazem igualdade entre todos os povos. Para aconteça essa realidade delicada, é importante que haja um ensino voltada para reflexão do Meio Ambiente no qual o homem estar inserido; dando-lhes a responsabilidade de conservar, proteger, transformar recursos naturais garantir o tão sonhado desenvolvimento sustentável. De acordo com Dias (1998, p. 82):

É incumbência da educação e formação, como meio fundamental de interação e de mudança social e cultural, conhecer e empregar novos métodos capazes de tornar os indivíduos conscientes, mais responsáveis e mais preparados para lidar com os desafios de preservação da qualidade do meio ambiente e da vida, no contexto do desenvolvimento sustentado para todos os povos.

Assim, é preciso levar o aluno a querer conhecer as questões ambientais desde os primeiros danos que aconteceram através da Revolução Industrial, que causou uma transformação global no aspecto de produção, consumo e mesmo variedade de produtos gerarão o consumismo exacerbado e daí começou uma extração exagerada dos recursos naturais para superar a

demanda que aumentou cada vez mais.

Como por exemplo, aparelhos celulares, que são uma tecnologia de mudança rápida, devido ao avanço a cada mês. Os números do valor pago pelo aparelho, os gastos por seguir ‘a moda do momento’ são meios concretos para que o aluno seja sensibilizado e torne-se consciente de qual consumidor se tornou e qual deseja ser.

Portanto, não se trata de mero capricho inventado pelos ambientalistas, o problema é real. As consequências do desenfreado ‘progresso’ são reais. A única situação surreal, é o governo descaradamente, pregar coletividade ou grupo se mostrando ecologicamente sustentável, manipulando a cara limpa a massa, que ainda, cai por “migalhas dormidas” de políticas públicas ineficientes.

É tempo da nova ordem mundial pregada pelas ilusórias melhorias da globalização. É momento este, de despertar consciência do discente para perceber que não existe mais livre arbítrio, pois o homem moderno, aceita as verdades enlatadas vindas de cima para baixo, como classifica WEOR (2009), o ser humano hoje é “um animal intelectual equivocadamente chamado homem”. Há de se procurar mudanças, há de se libertar, a esperança, é que este momento não demore mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo, é necessário reafirmar que a educação é muito importante, que se encarrega de transportar o homem para o mundo das ideias, que por sua vez, se encarrega de gerar transformações, mudança jamais imagináveis. É na mistura dos elementos da natureza com os criados pelo homem que se encontra a chave desse transporte que é a Educação.

Com esta certeza, houve a iniciativa de desenvolver área temática dos parâmetros curriculares Nacionais (BNCC); com o tema Educação Inovadora e Meio Ambiente, foi possível pensar no ensino como uma ferramenta, instrumento de poder impressionante para fazer levar ao educando a chance de se reinventar dentro do sistema capitalista que ilude e aprisiona o homem, mas como ainda não existe brechas para a criatividade e imaginação humana, ainda há meios de lutar contra ele.

Através do ensino aliada a Educação Ambiental, podemos desenvolver estratégias, metodologia que levem o discente a questionar sua realidade e buscar soluções criativas para tentar combater a crise ambiental que o Planeta tem enfrentado ao longo dos séculos.

É preciso despertar na discente responsabilidade socioambiental, através de problemas que envolvam sua realidade, com a necessidade. Pois a vida em comunidade é coletiva, e não se pode isolar-se ou fechar os olhos para as crises existentes em todas as partes do mundo. Portanto, necessário quebrar o egoísmo humano, a fim de mediar ações e pensamentos críticos, reflexivos para que o discente tome consciência de sua atuação enquanto cidadão do mundo.

Infelizmente, as pessoas têm a mente fechada e enraizada de preconceitos, já que possuem uma mente mecânica, que jamais indaga capacidades apenas para imitar o já pronto.

Diante de tantas tecnologias, as armadilhas comerciais preparam para produzir mais e consumir o dobro que suas capacidades suportam. É urgente e necessário levar ao discente a

pensar que não são simplesmente máquinas fazedoras de dinheiro, mas pensantes, críticos, capazes de transformar a História e não repetir erros cometidos.

Existe uma hipótese de que através da Educação Inovadora se construíam novos paradigmas voltados para o aperfeiçoamento do conhecimento humano, modificando, transformados os valores atuais que somente trouxeram ao homem avanço tecnológico, afastando-se de si mesmo e do verdadeiro objetivo de sua vida.

Nesse século XXI homem parecer importante, ter muito dinheiro, desconhece as razões básicas de sua própria existência. Uma vez que o básico é saber quem o mesmo é, o que estar fazendo, para onde vai. No entanto, nos preocupamos mais em ter do que em ser.

Não existe autenticidade nas produções humanas, repetimos padrões e infligimos indiscriminadamente o Meio Ambiente e, sofremos as consequências pela natureza, vivendo um sistema em crise o qual não sabemos como resolver.

Existe uma oportunidade de libertar-se da pedagogia que oprime o homem, uma violência simbólica que joga uns contra os outros numa busca desesperada e vergonhosa de sobrevivência. É necessário que o homem tem de viver e não sobreviver. Para isso, a consciência ambiental é importante, assim como a ruptura de ensina os Temas Transversais.

A Educação Ambiental é uma ação que ajudará o ser humano a pensar criticamente, refleti com um olhar mais analítico, repensando valores e éticas, desenvolvendo relações com o ciclo natural da vida, que tragam, de fato, desenvolvimento social, cultural e garanti a manutenção aos recursos naturais que até podem ser renováveis, porém também são finitos.

Em suma, a Educação é a base da vida, tudo é planejado, calculado, numerado, seja seres vivos, seja objetos criados, peso ou uma medida. Se esta ciência for valorizada, respeitada como merece, haverá verdadeiramente qualidade de vida a todos, pois a sustentabilidade ambiental ganhará espaço ainda que tenha de vencer a ignorância do próprio homem ou a dos homens do poder que estão no topo das decisões mundiais.

REFERÊNCIAS

LEFF, E. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2001.

BOOF, Leonardo. 1994, Nova Era: A civilização planetária. São Paulo, Ática.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÜGGER, P. Educação ou adestramento ambiental? Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

(United Nations conference on the Human Environment – UNCHE) realizada em Estocolmo em 1972, na Norueguesa Gro Brundtland no relatório “O nosso Futuro comum”(1987).

CARSON, R. Primavera Silenciosa. São Paulo: Gaia, 2010.

TORRES, J.R. Educação Ambiental crítico-transformadora e a abordagem Freiriana. 2010. 456p. Tese (Doutorado na área da Educação Científica e Tecnologia) Universidade Federal de Santa Catarina programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnologia, 2010

Constituição da República federativa do Brasil. Constituição federal, Brasil, n.3,1988

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Global, 1998.

GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade: Uma contribuição à década da Educação para o desenvolvimento sustentável / Moacir Gadotti. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Série Unifreire; 2)

MEDINA, N. M. Os desafios da formação de formadores para a educação ambiental. In: PHILIPPI JUNIOR, A.; PELICIONI, M. C. F. (Eds.). Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos. 2. ed. São Paulo: Sigmus, 2002.

MONTEIRO, A., POMPEU, G. A Matemática e os temas transversais. São Paulo:Moderna, 2001.

MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: Temas transversais em educação. Bases para uma formação integral. Tradução por Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 5. ed., 1999.

MORIN, Edgar. O Método I, a natureza da natureza. Portugal: Publicações Europa- América Ltda., 1999.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). In: Vade Mecum. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

PAULA, Eduardo Coutinho de. Disponível em: <<http://www.ipeh.org.br/home/economiasolidaria.asp>>. Acessado no dia 25 de agosto de 2014.

PEDRINI, A. de G. (Org.). Educação ambiental: Reflexões e práticas contemporâneas. Rio de Janeiro: Vozes, 2. ed., 1998.

REIGOTA, M. O que é Educação Ambiental? São Paulo, SP: Brasiliense, 1998.

TRAVÉ, G. e POZUELOS F. J. Superar la disciplinarietà y la transversalidad simple: hacia una educación global. Investigación en la Escuela, 1999, 37, 15-32.

UNESCO, 2005. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Brasília: UNESCO.

WEOR, Samael, Aun. Educação fundamental: psicologia revolucionaria gnóstica: Educar é mais que programar pessoas a produzir e consumir / Samael Aun Weor; [Tradução Karl Bunn]. – 1. Ed. – Curitiba, PR: IGB Editora, 2009.

ZANELLA, L. Aprendizagem uma Introdução. In: ROSA, J. L. Psicologia da educação: o significado do aprender. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999

Uma reflexão da etnomatemática como proposta didática

The teaching of mathematics using an Ethnomathematics as a didactic proposal

Isael Reis Rocha do Rosario

IFMA/Brasil/

Francisco de Assis Parentes da Silva do Amaral Ferreira

IFMA/Brasil

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.18

RESUMO

O ensino da matemática e sua aprendizagem é desafiador para qualquer professor com essa formação. É muito comum observarmos docentes buscando alternativas para melhorá-lo, e como consequência, obter êxito na aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado nas suas aulas. Diante dessa situação, buscamos fazer uma pesquisa sobre o ensino e aprendizagem deste componente do currículo educacional, com um olhar voltado para a tendência da Etnomatemática como proposta eficaz de ensino. Esta pesquisa, exclusivamente, bibliográfica foi desenvolvida baseada em literaturas que discorram essa tendência como alternativa ao trabalho desenvolvido por este profissional, com foco, principalmente, na abordagem de Ubiratan D'Ambrósio. É necessário que o professor aproxime, a referida disciplina, do estudante, de maneira que exista uma relação de praticidade entre o educando e os conteúdos abordados. Na busca de um método que favoreça tal aproximação e permita um ensino prático e facilitador, essa teoria é sugestiva. Não podemos pensar em uma matemática una e excepcional, tampouco na sua desvinculação da realidade do aluno, por isso, usar situações conhecidas é importante para que o tirocínio aconteça. Ensiná-la não é apenas expor regras, teorias, símbolos, operações, ..., mas sim, fazer um breve resgate histórico do assunto abordado, sua contribuição para o desenvolvimento da humanidade, outrossim, sublinhar a fundamental importância na solução de problemas concretos, nos variados aspectos sociais quer sejam: financeiros, comerciais, artísticos, de engenharia,...; ou, aqueles cuja natureza é imaginativa como a criação de sistemas de: contagem, operações, numéricos, ...; de maneira objetiva, em toda sorte de situações que envolvam pensamento matemático e números. A matemática por ser uma disciplina que requer dinamismo no seu ensino, é imprescindível que o professor busque alternativas que facilitem a aprendizagem, de forma que favoreça a imersão e participação do aluno no tema abordado na aula; desta forma, há uma grande possibilidade de êxito no trabalho preceptoral.

Palavras-chave: ensino. etnomatemática. matemática.

ABSTRACT

The teaching of mathematics and its learning is challenging for any teacher of this science. It is common to see mathematics teachers looking for alternatives to improve their teaching, and as a consequence the learning of the content they teach. Faced with this situation, we seek to make this approach to teaching and learning mathematics with a view to the trend of Ethnomathematics as an effective proposal in teaching it. This bibliographic research was developed with a focus on the approach of Ubiratan D'Ambrósio who has in the theory of Ethnomathematics an alternative for the teaching of mathematics. We cannot think of a single mathematics, nor a mathematics disconnected from the reality of those who are learning it, so using situations where the student is familiar is important for learning to take place. Teaching mathematics is not just teaching rules, theories, symbols, operations, but also making a rescue of the history of mathematics, its contribution to the development of humanity, its importance in solving financial, commercial, artistic, engineering, counting, that is, all sorts of situations involving mathematical thinking and numbers.

Keywords: teaching. ethnomathematics. math

INTRODUÇÃO

A base do presente estudo é fazer uma reflexão, considerando a Etnomatemática, segundo a visão de D'Ambrósio (1993), como uma das várias possibilidades de ensinar matemática. Realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre essa tendência, um breve contexto histórico do surgimento dela, que tem como objetivo considerar práticas de cálculo, sistema de medidas, de contagem, etc., de grupos étnicos, ou sociais, para construir, explicar e entender, nos diversos espaços socioculturais, o conhecimento matemático, que por sua vez, transmiti-lo não é uma tarefa fácil porque requer estratégias didáticas para que o escolar consiga apreender os conteúdos de forma clara. O professor, diante de uma situação de ensino, deve estar consciente da dificuldade de aprendizagem que é comum para muitos estudantes. A partir daí, ele deve utilizar na sua prática instrucional método(s) que favoreça(m) uma -aprendizagem significativa-. Nas palavras de Ausubel et al (1980):

[...] O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que sabe e baseie nisso seus ensinamentos. (Ausubel *et al*, 1980, p.137).

Já os PCN's (1997) nos dizem que:

Parte dos problemas referentes ao ensino de Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada. Decorrentes dos problemas da formação de professores, as práticas na sala de aula tomam por base os livros didáticos, que, infelizmente, são muitas vezes de qualidade insatisfatória. A implantação de propostas inovadoras, por sua vez, esbarra na falta de uma formação profissional qualificada, na existência de concepções pedagógicas inadequadas e, ainda, nas restrições ligadas às condições de trabalho. Essa falta de preparação atreladas a omissão do professor em fazer pesquisa e buscar métodos que ajudem numa proposta de ensino que traga novas situações de aprendizagens para os alunos contribuem para o mau desempenho e baixa aprendizagem da matemática (BRASIL, 1997, p.22).

Claras e Pinto (2008), falando a respeito do surgimento do Movimento da Matemática Moderna (MMM) destacam “a preocupação em ensinar aos alunos uma Matemática mais prática, mais contextualizada, tendo em vista eliminar o alto nível de abstração e complexidade da ‘velha matemática’” (CLARAS e PINTO, 2008, p. 4621).

É necessário mudar o método clássico de ensino e isso não é fácil, visto que muitos professores ainda insistem em práticas que se mostram pouco eficazes na aprendizagem. Mudanças efetivas, fundamentadas em teorias científicas, contribuem à melhoria no aprendizado. Deve-se apresentar uma disciplina atrativa, prática, realista, em vez de uma versão pobre de significado, repleta de problemas sem conexão com o mundo real, proporcionando uma visão da disciplina enfadonha, difícil, teórica e desinteressante.

Segundo D'Ambrósio, que:

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo de matemática] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de etnos] (D'AMBROSIO, 2009, p.60).

Diante desta análise, o ensino de matemática pode ser praticado considerando o contexto cultural do estudante, dando uma nova perspectiva para ele. A Etnomatemática, na visão do autor supracitado, são procedimentos materiais ou intelectuais que visa explicar, perceber, com-

preender, aprender para saber e fazer como resposta a necessidade de sobreviver em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais, ganhou forma a partir dessa observação, com um olhar mais atento às explicações próprias das comunidades; que é desvalorizada e ignorada diante das formas universais e tradicionais de conhecimento.

Usar uma linguagem natural ao do discente ajuda na interação, e contribui no entendimento, uma vez que foge da pura abstração e ganha significado; a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) declara:

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. (BRASIL, 2017, p.59).

Com o advento da preocupação do ensino da matemática, surgiram teorias ou tendências que visam melhorar seu ensino e dentre os teóricos que buscam olhar o aluno com a preocupação de dar a ele uma instrução mais realista e palpável, considerando o contexto social do estudante, está Ubiratan D' Ambrósio (1993). Vamos usar suas ideias para averiguar que, se usar a matemática dentro de uma situação, preferencialmente, aquela que contempla a cultura que o aluno está inserido, é uma boa alternativa de melhorar o ensino, quiçá, a aprendizagem dessa ciência universal.

No ambiente da sala de aula, a tendência da Etnomatemática pode ser evocada com certa frequência; no entanto, para que isso ocorra é fundamental que o professor conheça a cultura local: fazeres, saberes, folclore, culinária, enfim. Ele precisa estar informado e conhecer mesmo que, superficialmente, costumes e práticas regionais. Munido com essas informações poderá usar problemas reais do âmbito da vivência dos alunos para ensinar assuntos matemáticos.

Como objetivos deste trabalho, pretendemos verificar, ao analisar bibliografias, as implicações da utilização da conjuntura de D'Ambrósio, em sala de aula, na aprendizagem dos alunos, e suas expectativas criadas, no intuito de aprender matemática e praticá-la em sua vida.

MÉTODO/METODOLOGIA

Partindo do conceito da palavra Etnomatemática dado por D'Ambrósio que:

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo de ma-tema] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de etnos] (D'AMBROSIO, 2009, p.60)

É interessante o educador trabalhar com exemplos e situações locais que contemplem fazeres e saberes informais afim de dar sentido às ideias, além de apresentar exemplos práticos objetivos.

O presente estudo foi pautado em literaturas, visando descobrir as principais abordagens sobre o tema proposto, sobretudo. Buscamos analisar trabalhos científicos que propõem mudanças de método, saindo do tradicional, ensejando outra estratégia didática que possibilite benefícios significativos para a aprendizagem da matemática, através de novas abordagens.

A pesquisa bibliográfica está presente na construção de modelos científicos para expli-

car, compreender, analisar, investigar, responder ou aprofundar indagações que surgem durante o estudo de um fato de interesse científico.

Para Andrade (2010, p. 25), a pesquisa bibliográfica é habilidade capital, já que:

[...] constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

O início da pesquisa científica é feito com a pesquisa bibliográfica, onde se buscam publicações sobre o tema alvo da pesquisa a ser realizada. É, justamente, essa busca que auxilia e direciona o pesquisador a encontrar um método adequado a sua investigação científica.

Severino (2007) argumenta que a pesquisa bibliográfica se realiza pelo “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p. 122). Dessa forma a pesquisa bibliográfica é entendida como uma compilação de informações científicas disponíveis em artigos, periódicos, dissertações, livros, documentos, dentre outros; e serve como fonte para a base teórica da pesquisa, colaborando para o seu desenvolvimento.

A fim de fazer uma analogia das práticas da Etnomatemática de acordo com (D’Ambrósio 1999 e 2005), com o ensino de matemática na atualidade, visamos dar embasamento a uma possibilidade de ensinar matemática dentro de um contexto cultural do próprio aluno, no sentido de aproximar o conteúdo da matemática abordada, em sala de aula, da sua vivência.

Este trabalho visa transparecer que o ensino de matemática pode ser dinamizado e não deve ficar limitado ao tradicionalismo, que ainda é bastante presente nas escolas. Ao analisar algumas tendências no ensino de matemática, buscamos tratar a possibilidade de ensinar matemática usando a Etnomatemática como proposta para melhorar o ensino da mesma.

Esta pesquisa tem como principal fonte argumentativa as ideias de Ubiratan D’Ambrósio (2001), que usa a Etnomatemática como uma tendência para o ensino de matemática e, nesse sentido, sua teoria se mostra bastante eficiente porque se pauta num discurso que aproxima o aluno de seu contexto cultural, podendo favorecer o interesse pela tão desprezada matéria, como também mostrar que a disciplina é de grande utilidade no cotidiano do discente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contexto histórico

A matemática é uma ciência muito ampla, no sentido de resolver problemas do dia a dia envolvendo algoritmos e ideias. Embora exista uma forma institucionalizada de resolver situações-problemas que a envolvam; forma essa, que é retratada nos livros tradicionais, há outras alternativas de pensar e resolver tais questões.

Precisamos analisar a origem, as descobertas, os processos, nomenclaturas, simbologias, notações de modo geral, desse saber, como foram desenvolvidos ao longo do tempo, que remontam os primórdios da humanidade, até os dias atuais. O que chamamos de matemática, hoje, foi progredindo ao longo de muitos séculos, desde a antiguidade até a contemporaneidade.

A busca por soluções de problemas cotidianos, é um fator que impulsiona o desenvolvimento da matemática. Não podemos pensar a matemática desvinculada da realidade, do dia a dia, e tampouco, em uma única matemática. Precisamos ser sensíveis aos princípios que deram forma a cultura, observar os aspectos humanos e perceber aqueles que ajudaram no desenvolvimento da evolução dessa ciência.

Vejamos o que diz D'Ambrósio (1999, p.97),

“Acredito que um dos maiores erros que se pratica em educação, em particular Educação Matemática, é desvincular a Matemática das outras atividades humanas”. Ou seja, através do estudo da História da Matemática o aluno pode relacioná-la com seu cotidiano. Os estudos da construção histórica dos conhecimentos matemáticos levam a uma maior compreensão da evolução dos conceitos enfatizando as dificuldades epistemológicas, ou seja, sua origem, estrutura, métodos e validade do conhecimento, inerentes ao conceito que está sendo trabalhado. Ao se analisar a construção histórica do conhecimento matemático percebe-se que ele tem sido elaborado através da tentativa do homem em compreender e atuar em seu mundo.

É oportuno que o professor faça um resgate, mesmo sendo breve, do contexto histórico da matemática, de acordo com o tema a ser abordado nas suas aulas, com a intenção que o estudante veja e compreenda a importância que ela teve, e tem, para os povos, bem como o seu desenrolar para a solução de problemas. É proveitoso mostrar como vários grupos sociais, com seu fazer matemático, conseguiram solucionar situações-problemas que foram surgindo, claro, sempre atento ao tema em questão.

Ao usar fatos históricos, em sala de aula, como observa D'Ambrósio, a compreensão é significativa com relação a dimensão histórica dos conteúdos e geram maior interesse nos alunos; motivando-os a buscar mais percepção para solver questões que lhe são familiares. É necessário despertar o aspecto investigativo e criativo deles, com o propósito de incentivar a pesquisa, dessa forma haverá a busca para encontrar respostas as inquietações que surgirem, colaborando, assim, no desenvolvimento do senso-crítico, da criatividade e do autodidatismo o que evidenciará o sucesso na construção do conhecimento matemático a ser adquirido.

Como o ambiente da escola é um espaço multicultural, e, deste modo, possuidor de elementos culturais expressivos da região em que está inserida; sendo a matemática em si, uma ciência de difícil compreensão e assimilação, se faz necessário buscar meios de aproximar, efetivamente, o estudante, do ensino básico, da matemática, levando-o a compreender e utilizá-la no seu cotidiano, conscientemente.

Usar exemplos contextualizados segundo a vivência dos alunos, é uma etapa importante no processo ensino-aprendizagem. Colocar situações que não contempla a realidade imediata ou remota (aquela das danças e festejos locais, brincadeiras populares, culinária regional), por exemplo, para aprender matemática, pode gerar apatia, desinteresse e questionamentos que colocam em dúvida a importância dela, na sua trajetória estudantil, como também, sua relevância na prática.

A aquisição da gravidade, desta tão desafeiçoada disciplina, sua evolução, aplicação

sistemática e reflexiva, serão elos que se interligarão ajudando na aprendizagem. Com a compreensão de que o desenvolvimento da matemática ocorreu aos poucos, em diferentes épocas e culturas, a qual foi evoluindo de acordo com a complexidade dos problemas da vida diária, o aluno entenderá que os conceitos matemáticos podem sofrer adequações, podendo ser ressignificado para a sua realidade e necessidade.

Vantagem da Etnomatemática para a aprendizagem

A sala de aula é um ambiente onde existe fortes traços da cultura de uma localidade, nela, podem ser experimentadas ideias e fazeres locais. D'Ambrósio (2001, p. 22), nos diz que

“Dentre as distintas maneiras de fazer e de saber, algumas privilegiam comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar. Falamos então de um saber/fazer matemático na busca de explicações e de maneiras de lidar com o ambiente imediato e remoto. Obviamente, esse saber/fazer matemático é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais.”

Nessa perspectiva a Etnomatemática vem evocar o uso desse saber/fazer instrutivo afim de dar significado ao processo de ensino da matemática. Ao perceber a praticidade contida nela, o aulista apropriar-se-á dos conceitos, linguagem e representações que lhes são atribuídas.

É evidente, que o cotidiano está impregnado da prática cultural. Na escola, não é diferente, no ambiente da sala de aula, temos uma oportunidade de usar esta tendência de ensino para potencializar uma instrução mais expressiva, atrativa e efetiva.

Ao falarmos sobre o uso da Etnomatemática no ensino de matemática, não estamos invalidando ou minimizando a importância daquela que é ministrada na academia, qual foi desenvolvida ao longo dos séculos por vários matemáticos renomados como: Tales, Pitágoras, Euler, Descartes, Gauss dentre muitos outros, mas, sim, de mostrar como o seu ensino pode contemplar situações e linguagens familiares aos estudantes, sobretudo, favorecendo o entendimento e aplicação. À medida que o educando internalizar os conceitos e ideias matemáticas, cujas lhes são habituais, o professor, então, generaliza esses conceitos e ideias, a partir daí, apresenta as teorias, postulados e linguagem da matemática formal, institucionalizada.

Há a necessidade de argumentar que as concepções de quantificar, mensurar, classificar, comparar, inferir, generalizar, etc. requer reflexão. Deve-se observar também, que essas concepções são o que ajudam a interpretar o mundo sensível, entendê-lo e manipulá-lo.

O mestre deve apresentar a matemática como um saber que o homem, em suas distintas pluralidades sociais, usa, com o propósito de entender o mundo em que vive, resolver problemas do dia a dia, criar objetos com formatos diversos e elaborar sistemas numéricos que permita-lhe desenvolver relações de trocas, medição, possibilidades, contagem, ..., a fim de estabelecer uma correspondência ou interação com os outros indivíduos e com a natureza.

Etnomatemática x matemática

A expressão Etnomatemática tem em si uma ampla gama de saberes advindos de vários lugares e tempos distintos. D'Ambrósio (2005), falando sobre a Etnomatemática e a matemática nos diz que existem inúmeras maneiras, técnicas, habilidades de explicar, de entender, de lidar e de conviver com diferentes contextos naturais e socioeconômicos da realidade. Essa observação que ele faz, é percebida na sala de aula, à medida que o aluno expressa suas ideias de

cálculo, contagem, algoritmos, medição, e etc. durante a resolução de exercícios.

Para aplicar a tendência abordada por este trabalho, como ferramenta que ajude no desenvolvimento da compreensão e aprendizagem da matemática clássica, desenvolvida ao longo dos séculos, apresentamos um exemplo. Ao se deparar com o tema -medidas de massa- o professor pode iniciar sua aula apresentando as medidas que a localidade usa para pesagem de produtos sólidos, após esse momento, ele pode mostrar que foram criadas outras medidas com a mesma finalidade, e, finalmente, chegar na abordagem que, existe, atualmente, de forma padronizada, um sistema de medidas de massa.

A referida teoria deve ser usada como meio para refletirmos sobre a importância da matemática na construção da sociedade e como cada povo desenvolveu esse conhecimento, mas, que embora diferente, possui os mesmos propósitos que é solucionar determinados problemas que aparecem para o homem, onde quer que ele viva.

D'Ambrósio (2005), afirma que a disciplina matemática, é, na verdade, um tipo de matemática que foi desenvolvida na Europa, na região do Mar Mediterrâneo, e que foi influenciada pelo povo Hindu e Islâmico. Essa Etnomatemática foi amplamente difundida e imposta a todo o mundo e atualmente, é dado um tratamento universitário, devido ao predomínio da ciência e tecnologia moderna, desenvolvida na Europa a partir do século XVII.

Tomando como base o argumento de D'Ambrósio (2005), a matemática que conhecemos como sendo rigorosa, a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, cujas características são precisas e exatas, tem como grandes heróis, indivíduos historicamente apontados como responsáveis pelo avanço e consolidação dessa ciência, são estudiosos proeminentes que viveram na antiguidade grega, e também, na Idade Moderna. São alguns deles: Tales, Pitágoras, Euclides, Descartes, Galileu, Newton, Leibniz, Hilbert, Einstein, Gallois, estes ajudaram na construção da matemática que estudamos hoje, na escola, que remete em grande medida a ideia do conhecimento dominante, da elite europeia, um conhecimento que foi sistematizado pelo dominador e pelo qual ele se serviu, e se serve para concretizar seu domínio.

Nesse contexto vemos a ideia de superioridade de uma Etnomatemática em relação à matemática que foi desenvolvida por outros povos, como o povo indígena ou de um grupo tribal afro, por exemplo, que possui matemática própria, mas que não é difundida como uma ciência escolar ou científica. O fazer matemático de alguns povos é discriminado e inferiorizado quando comparado com o elitizado, predominante nos livros didáticos. No entanto, todos são importantes e contribuem para o progresso de uma sociedade, assim como, na elaboração de sistemas complexos de numeração, contagem, ..., e úteis no dia a dia.

Existem relações entre as várias matemáticas. Como referência citamos o sistema de comprimento dos povos antigos, que viviam próximo do mar vermelho, como os Judeus, que utilizavam o côvado, a título de exemplo, que equivale, aproximadamente, ao sistema métrico atual em 45 centímetros; ou o estádio, que corresponde a 180 metros. Não existe uma matemática correta, portanto; o que existe, de fato, são diferenças na construção da solução, e contextos específicos. A Etnomatemática reforça essa afirmação e coopera para a valorização das matemáticas e o pensamento matemático nas diferentes culturas.

Em várias regiões do mundo, em tempos iguais ou distintos, muitos povos ou grupos

sociais, desenvolveram formas de interagir com os demais congêneres, buscaram entender a natureza, suas leis e modificaram o meio onde se localizavam, afim de viverem melhor. Podemos mencionar como exemplo, as civilizações: inca, romana e a indígena brasileira. O povo inca construiu pirâmides misteriosas, colossais que podem ser vistas ainda hoje, na América do sul; a antiga civilização romana de onde vieram os -algarismos romanos- que mesmo na atualidade é utilizado em várias ocasiões; e, finalmente, mas, não menos importante que os demais, os índios brasileiros, com o formato das suas casas e meio de transporte aquático, cujos formatos geométricos são interessantes. Esses povos tinham uma habilidade matemática própria, a qual permitiram-lhes criar monumentos, objetos e símbolos que ajudaram em sua sobrevivência e na construção de uma cultura muito rica, complexa e autêntica.

Existe a necessidade de observar com atenção e valorizar o modo como os alunos utilizam a matemática para resolver situações-problemas. O professor é responsável para desmistificar a concepção de que a matemática clássica (acadêmica) é a única correta e que as demais estão erradas ou que são inválidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Etnomatemática é uma tendência da matemática que tem como principal expoente Ubiratan D'Ambrósio que discorreu sobre a importância de mostrar como essa ciência é ampla em suas formas de se ensinar, de fazer, de pensar e de ser usada na construção e transformação do meio onde o homem está inserido. É evidente que ao longo da história da humanidade, vários povos, tribos e sociedades diferentes desenvolveram a matemática com o propósito de poder compreender o mundo em que viviam, resolver problemas, dos mais simples, aos mais complexos.

A matemática desenvolvida por várias culturas ao longo dos séculos se constitui, em termos, a que conhecemos hoje. Isso foi possível graças ao ensino que foi sendo repassado de geração após geração. Por questões de domínio e poder, algumas foram sendo mais desenvolvidas e reconhecidas em detrimento de outras. No entanto, Ubiratan D'Ambrósio, através da Etnomatemática resgata essas matemáticas que existem e não recebem a devida importância.

Ao analisarmos o que sabemos desta gnose, percebemos que há uma possibilidade muito satisfatória do professor de matemática, em suas aulas, dar dinâmica, eficiência e um significado mais realista para seu ensino.

É necessário reafirmar que matemática é uma ciência desenvolvida pelo homem para o entendimento, por meio de leis e regras, dos fenômenos naturais na busca de soluções para problemas, através a criação de números e algoritmos que permita-lhe estabelecer contagem, medição, e etc., dessa forma, deve ser ensinada considerando situações reais, cujas, o aluno possa se identificar. Não é interessante ensiná-la distante da realidade dele, tampouco, usando-a sem praticidade; nesse aspecto, a Etnomatemática tem relevância para a educação porque aproxima matemática e aluno.

A teoria defendida por D'Ambrósio para a educação matemática é uma proposta que avaliamos pertinente e significativa. Resgatando matemáticas, analisando suas construções e mostrando que ela evolui, tornando-se mais complexa, o discente poderá entender melhor a

extensão dessa ciência exata no que tange seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. Perceberá, também que, àquela registrada no livro didático é fruto do pensamento matemático de vários povos e culturas. Compreenderá que fazer matemática não se limita apenas a poucos privilegiados, é sim, para o domínio de todos, pois todos enfrentam situações onde empregarão esse campo de conhecimento, que é um saber dinâmico, cultural, conjunto, complementar e diversificado.

Verificamos quão importante é, usar a Etnomatemática na educação porque proporciona reflexão no ensino deste componente curricular essencial na educação e aponta uma profunda carência na diversidade de ensinar diferentes formas de matemáticas. Além de evidenciar que ela não é uma ciência, meramente, decorativa, ou incompreensível, estática, acabada e imutável.

É muito comum o questionamento de alunos sobre o porquê aprender determinado assunto matemático, como, por exemplo, raiz quadrada, ou por que estudar polinômios? São indagações que fazem sentido quando é ensinado nas aulas, assuntos que não tem relação alguma com a realidade do educando. Nesse sentido, destacamos a Etnomatemática como proposta de ensino e desenvolvimento do conteúdo matemático.

Com o objetivo de dinamizar o ensino de matemática, na educação escolar, é que propomos aos docentes, neste estudo, olhar com curiosidade a Etnomatemática, afim de que possa dar novas perspectivas e possibilidades, de forma a deixar o tradicionalismo dos livros didáticos. Tratar o fazer matemático de vários grupos sociais com a devida importância que possuem; de fazer, com efeito, eles estudarem e aprenderem; não apenas mostrar a matemática construída ao longo da história humana.

Princípios, fazeres, folclore, culinária, manifestações artísticas, etc. são aspectos que identificam um povo. Matemática é uma ciência construída sob tais aspectos, como também, colabora para o progresso de uma sociedade. O professor precisa entender que ela não está desassociada da rotina do educando. O seu ensino deve considerar tais fatores, caso contrário, será vista com desprezo, pouco aproveitada e, conseqüentemente, sua aprendizagem será irrelevante.

Este estudo enseja o tema discorrido por D'Ambrósio, da Etnomatemática, para seu uso no ensino de matemática. Vale ressaltar que cada assunto abordado por ela, pode ou não, ter viés em diferentes culturas, não sabemos, o que poderia ser alvo de pesquisas aprofundadas neste campo de pesquisa. Podemos sugerir, ainda, a aplicação desta pesquisa no âmbito experimental, o que não foi nosso propósito aqui, levando em consideração que esta pesquisa é de cunho bibliográfico.

Queremos destacar que a Etnomatemática é um campo de pesquisa que precisa ser amplamente discutido no âmbito do ensino de matemática. Esta, que é ensinada nas escolas, e predomina nas universidades, da sociedade contemporânea, teve em seu arcabouço de temas estruturais, a contribuição de vários povos, e hoje, podemos desfrutar de uma ciência robusta em seu campo de abrangência.

Por fim, felicitamos o Escritor e matemático Ubiratan D'Ambrósio por dar maior visibilidade a este tema que foi negligenciado durante muito tempo por uma elite acadêmica que desprestigia a matemática de vários grupos sociais, não elitizados, mas que, contribuem, de alguma forma, para o progresso e desenvolvimento do conhecimento matemático.

Etnomatemática é um tema extremamente importante dentro do cenário da educação brasileira porque existem lugares onde se faz matemática diferentemente daquela que se ensina na escola, porém, acreditamos que ela pode se fazer presente no planejamento do professor através da busca pelo entendimento da matemática utilizada pelo pedreiro para construir uma casa ou do agricultor para medir uma terra ou efetuar um plantio.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: um programa a educação matemática.

Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 1993.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CLARAS, Antonio Flavio – PUCPR / PINTO, Neuza Bertoni – PUCPR.

O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA E AS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE, 2008.

Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/863_662.pdf.

Acesso em: 20 nov. 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre tradições e a modernidade. (2ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, Brasília, 2017, p.1-113.

D'AMBRÓSIO. Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, SP: Cortez, 2007. D'AMBRÓSIO. Ubiratan. Etnomatemática - Elo entre as tradições e a modernidade.

Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação matemática. São Paulo, 1999.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

O processo de ensino e aprendizagem na graduação: limites e possibilidades na relação professor e aluno

The teaching and learning process in graduation: limits and possibilities in the teacher-student relationship

Donizete Souza de França

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Educamaís

Gilberto Sousa Silva

Mestrando em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI Licenciado em Pedagogia – FAESF, Licenciado em História- UNIMESE Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – FAESF Especialista em Docência do Ensino de História para Educação Básica – FEMAF Especialista em Docência do Ensino Superior – FAESF Coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação São Francisco-FAESF

Ana Gabrielle da Silva Pereira

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF

Adryelle Gomes Aguiar

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF

Manoel Rikelme Sousa Palhano

Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF

Matheus Henrique Gomes Silva

Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF

Roberta Sousa Silva

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF

Samara Campelo dos Santos

Pós graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF

Tatila da Silva Soares

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF

Thaís Luana Romeiro Silva

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.19

RESUMO

No ambiente universitário, o professor age como mediador do processo educativo ocasionando uma necessidade de interação entre o docente e os acadêmicos. Sendo assim, a problemática da pesquisa está pautada em analisar se a interação professor e aluno facilita ou dificulta o processo de ensino-aprendizagem no ambiente universitário. Tal temática tornou-se necessária, pois o educador, na sua relação com o educando, estimula e ativa o interesse do aluno. Nesse contexto, objetivou-se analisar os limites e as possibilidades da interação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem na graduação; ampliar reflexões sobre o relacionamento entre professores/alunos e contribuição da relação afetiva. Em síntese utilizou-se de investigações bibliográficas, estudo de campo realizado na Faculdade de Educação São Francisco-FAESF com aplicação de questionário objetivo contendo (05) perguntas direcionadas aos (11) docentes e questionário objetivo contendo (02) perguntas direcionadas a (123) acadêmicos do curso de Pedagogia. Os métodos utilizados são de cunho quantitativo com abordagens descritivas e explicativas. Constatou-se que o docente conhecem as particularidades de desenvolvimento dos acadêmicos, estabelecem critérios de avaliação que estão condizentes com os objetivos do curso, proporcionam aos acadêmicos a oportunidade de demonstrarem o que aprendem, utilizam metodologias ativas fortalecendo o protagonismo e proatividade dos alunos.

Palavras-chave: afetividade. interação. professor. aluno. aprendizagem.

ABSTRACT

In the university environment, the teacher acts as a mediator of the educational process, causing a need for interaction between the teacher and the students. Thus, the research problem is based on analyzing whether the interaction between teacher and student facilitates or hinders the teaching-learning process in the university environment. This theme became necessary because the educator, in his relationship with the student, stimulates and activates the student's interest. In this context, the objective was to analyze the limits and possibilities of the interaction between teacher and student in the process of teaching and learning in the undergraduate course; to broaden reflections on the relationship between teachers and students and the contribution of the affective relationship. In synthesis, it was used bibliographical research, field study carried out at the Faculdade de Educação São Francisco-FAESF with the application of an objective questionnaire containing (05) questions directed to (11) professors and an objective questionnaire containing (02) questions directed to (123) academics of the Pedagogy course. The methods used are quantitative with descriptive and explanatory approaches. It was found that the teachers know the particularities of the academics' development, establish evaluation criteria that are consistent with the course objectives, provide the academics with the opportunity to demonstrate what they learn, use active methodologies strengthening the students' protagonism and proactivity.

Keywords: affectivity. interaction. professor. student. learning.

INTRODUÇÃO

O relacionamento humano é essencial na realização comportamental e profissional. Dessa forma, faz-se necessário que haja um bom relacionamento entre professor e aluno para que se tenha uma melhor absorção dos conteúdos que serão aplicados.

O professor age como mediador no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se a figura fundamental do mesmo e ocasionando uma necessidade de interação entre o docente e seus alunos, uma vez que, no momento que interage acontece a construção do conhecimento onde ambos aprendem. Contudo, sendo autoridade maior em sala de aula, por muito tempo foi considerado o único possuidor de conhecimento, desmerecendo o conhecimento prévio do educando.

Na esfera acadêmica, as situações de interação proporcionam a socialização entre os docentes e discentes. Essa interação é de grande importância no processo de ensino e aprendizagem. No convívio universitário o professor não só transmite conhecimentos, mas também provoca nos alunos uma série de sentimentos pelo contato existente. Desse modo, nota-se que em diversos casos ao estabelecer metodologias, ou regras disciplinares de forma inadequada pode vir a ocasionar um desconforto no educando, pois caso tal metodologia do docente venha ser imposta por pressões, ameaças ou até mesmo punições, pode gerar um ambiente propício para reações negativas, resistência e indisciplina por parte dos discentes pelo fato de buscarem externar sua insatisfação.

Assim, percebe-se que a relação entre o docente e o discente precisa ser a mais próxima possível, sendo de comprometimento do professor em estar aberto a essa interação, já que o aluno busca nele a resposta de suas dúvidas acadêmicas para que assim consiga de fato alcançar os objetivos propostos por cada disciplina e pelo curso ao qual frequenta.

Nessa ótica, a contribuição de autores como Haydt (2009), Vygotsky (2007), Garrido (2002), Pereira (2017), tornam-se fundamentais, pois trazem luz para entender a interação social no contexto de sala de aula, perceber os sujeitos do processo educativo, refletir sobre a prática de ensino aprendizagem e a interação social.

Diante disso, levando em consideração essa interação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, surgiu os seguintes questionamentos: A interação professor e aluno facilita ou dificulta o processo de ensino-aprendizagem no ambiente universitário? É possível estabelecer um limite de interação entre o professor e o aluno na graduação? E de que maneira pode ser trabalhado?

A temática justifica-se pelo fato, de que durante toda a trajetória acadêmica em especial na disciplina de didática, especificamente no 3º período, pôde-se observar a necessidade de uma boa interação entre professor e aluno, o que segundo Haydt (2006), é no contexto da sala de aula, no convívio diário com professor e com os colegas, que o aluno vai paulatinamente exercitando hábitos, desenvolvendo atitudes e assimilando valores. O educador, na sua relação com o educando, estimula e ativa o interesse do aluno e orienta o seu esforço individual para aprender. A partir do pressuposto, deu-se a necessidade de se refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem na graduação e analisar os limites e as possibilidades de interação entre professor e aluno.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os limites e as possibilidades da interação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem na graduação. A pesquisa também possui objetivos específicos que são: ampliar reflexões sobre o relacionamento entre professor e alunos na graduação; analisar a contribuição da relação afetiva entre o professor e o aluno para o processo de ensino-aprendizagem; identificar os limites de interação entre o professor e o aluno.

O DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR RUPTURAS E POSSIBILIDADES

A origem da palavra Docência vem do latim (*docere*) que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. Assim tem-se a atribuição de três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Dentro do exercício da docência é exigido do professor algumas qualificações e, especificamente no ensino superior, observamos a valorização das qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais (ZABALZA, 2004).

Portanto a educação é um dos fatores contributivos para o desenvolvimento e a sua ausência, como principal correlato da desigualdade social. Pois tem a capacidade de gerar novos conhecimentos e ideias que se resultarão em novos produtos, processos e organizações é fundamental para o processo de desenvolvimento. Ou seja, tem uma construção de senso crítico. Ensinar é, antes de tudo, a arte de conduzir conhecimentos, formar, educar e guiar no sentido de transformar o comportamento das pessoas. Nesse ínterim, o papel do professor é o de ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, na compreensão e, também, na emoção de maneira que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais e sociais (BISPO E JUNIOR, 2014).

Nessa perspectiva, Garrido (2002) afirma que professores do ensino superior se identificam através da sua área de atuação e não como professor do curso no qual leciona. Grande parte dos professores universitários não assumem sua identidade docente, e a encaram como uma forma de complementação salarial, pois o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores do ensino fundamental.

Isto é, se torna um fator essencial para o crescimento profissional, assim como também a universidade como instituição educativa, na qual a finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, onde se impõem: a convicção de que os espaços institucionais, democraticamente constituídos, por expressarem e contemplarem a diversidade e a pluralidade de pensamento, são espaços legítimos para efetivar essa finalidade, a convicção de que o processo educativo de qualidade resulta da participação dos sujeitos nos processos decisórios, o que se traduz no fortalecimento de práticas colegiadas na condução dos projetos e das ações educativas na universidade.

Corroborando ainda que as funções universitárias podem ser sistematizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. Este desafio enfrentado pelas universidades juntamente com professores é estar em sintonia com os novos tempos.

Em estudos de Pimenta e Anastasiou (2002) na qual se refere ao ato da docência do ensino superior, dizem que está em constante evolução pessoal e profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Insti-

tucional. Este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior. Isso tudo favorece a discussão acerca da pessoa do docente como sujeito que ocupa espaços determinantes à transformação da sociedade, deslocando, assim, em primeira instância, sua preparação pedagógica à conquista desse momento como espaço institucionalizado onde seu desenvolvimento pessoal possa percorrer os diferentes espaços universitários.

Segundo Guimarães (2006) o ato de ser professor é um ofício de busca de identidade profissional e questionamentos frequentes para ter um progresso. Nessa vertente, para Cunha (2001) assegura que a docência como profissão significa dizer que ela não é simplesmente ocupação, uma vocação ou que ela se traduz em mera semi-profissão. É uma profissão que ocupa particularidades e especificidades no tecido social, porque o próprio fenômeno educativo tem uma natureza diferenciada dos demais fenômenos sociais e naturais. A compreensão da docência como profissão e, conseqüentemente, do professor como um profissional exige-se uma análise à luz do movimento da profissionalização docente.

É incumbido aos professores de ensino superior as seguintes funções: participar da elaboração do projeto pedagógico, elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (GUIMARÃES, 2006).

De acordo com Morosini (2000) afirma que por meio da docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. A docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente.

Portanto para Isaia (2006) a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional.

Acrescenta ainda que há três dilemas ser docente do Ensino Superior, respectivamente individualismo/coordenação pesquisa/docência e generalistas/especialistas que, segundo o autor, traz o perigo tanto da generalização indiferenciada como da excessiva especialização.

A busca por ter um equilíbrio na qualificação dos professores: deve-se atingir um nível suficiente de especialização para estar em condições de realizar pesquisas significativas em seu ramo e de aproximar seus alunos das áreas de aplicação especializada da profissão; deve-se ter, igualmente, o conhecimento geral necessário para saber auxiliar seus alunos a construir algumas bases bem firmes de conhecimento geral e a se colocar ao nível de suas demandas sem se desesperar (ZABALZA, 2004).

Muitos professores que lecionam nas escolas e nas instituições de ensino superior não se dão conta da importância que seu papel tem na vida dos alunos que eles ensinam. O docente precisa entender que ele tem uma posição na sociedade e diante disso é preciso que busque uma forma de como vai desenvolver isso, pois no processo educacional tradicional o professor era o detentor de todo o conhecimento, onde os alunos eram apenas ouvintes sem sequer poder

opinar. Com o passar do tempo esse papel de autoridade máxima da sala de aula foi mudando.

Nesse sentido, um dos pontos a dar importância é a formação do professor e a compreensão que ele deve ter quando se tratar desse assunto, pois não há como acontecer no ambiente escolar uma educação adequada às necessidades dos alunos sem o comprometimento do docente na sua prática de ensino no processo educativo. No entanto, ao aproximar-se da figura de alguns docentes, observa-se que muitos deles baseado no senso comum, entendem que ser professor é tomar de conta de um determinado conteúdo e esboçá-lo aos alunos em sala de aula. Por tanto, essa realidade precisa ser invertida para que uma nova forma de relação entre docente e discente comece a existir dentro da esfera de aprendizagem.

O professor no Ensino Superior tende a buscar formas significativas de aprendizagem, com isso cabe ao docente estar em constantes processos de reciclagem, assim como destaca Veiga (2006) cujo evidencia que a preocupação com a qualidade dos resultados da educação superior revela a importância da formação científica, pedagógica e política de seus docentes. Seguindo a contextualização Pryjma (2008) a questão da qualidade na educação está diretamente ligada à formação e desempenho do docente.

A busca insensata por mais conhecimento faz com que seja preciso engajar em campos mais científicos, na qual segue a tríade Ensino – Pesquisa – Extensão, esse processo reflexivo e exploratório remete a uma extensão universitária ao longo da história das universidades brasileiras, tomando por base o pensamento de Paulo Freire, entendendo que, ao fazer extensão é necessário compreender o outro como sujeito histórico, cultural, respeitando seus valores e sua cultura (SERRANO, 2013).

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE ENTRE DOCENTES E DISCENTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Segundo Vygotsky (2007) a relação do docente e discente é preconizado por preceitos que enfatiza a estreita relação entre aprendizado e desenvolvimento, ao conceber que o desenvolvimento humano em sua plenitude é dependente das possibilidades de aprendizagem colocadas à disposição do indivíduo, e estas possibilidades são aquelas fornecidas pelo grupo cultural de origem. Onde o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam, defende ainda que o desenvolvimento é mais lento do que a aprendizagem, e que está, sendo bem estruturada, pode ativar e resultar em processos de desenvolvimento.

Assim o professor por ser o responsável pela mediação, deve ter uma postura coerente e prazerosa e respeitosa com seus discentes, o aluno deve adquirir a maior gama de conhecimento de forma que possa aplicá-la na sua vida futura, sendo assim, a relação de afetividade entre o aluno e o professor é muito relevante na construção do conhecimento. No decorrer deste trabalho a questão essencial reporta-se para a relação entre professores/as e aluno/as em sala de aula e a motivação dos alunos/as para estudar os assuntos abordados no ensino médio (PEREIRA, 2017).

Entender a relação entre professor e aluno é de grande importância, pois essa relação em grande parte corresponde ao que chamamos de aprendizado não internacional. O mais sig-

nificativo, de ambas as partes, é o jeito em ser crítico quanto à realidade, incluindo sua própria realidade e a competência de produzir novos conhecimentos. Diante disso, nota-se que há um complexo de fatores intrínseco, onde o docente e o discente são protagonistas de uma história em comum.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa trata-se de um estudo que foi realizado para obtenção de conhecimentos através de pesquisa de campo realizado na Faculdade de Educação São Francisco. Também foram realizadas investigações bibliográficas ao qual contribuíram em fornecer dados relevantes relacionados ao tema, tendo método quantitativo demonstrando a importância da relação professor-aluno na graduação. Utilizou-se também de abordagens descritivas e explicativas para melhor análise e compreensão da pesquisa.

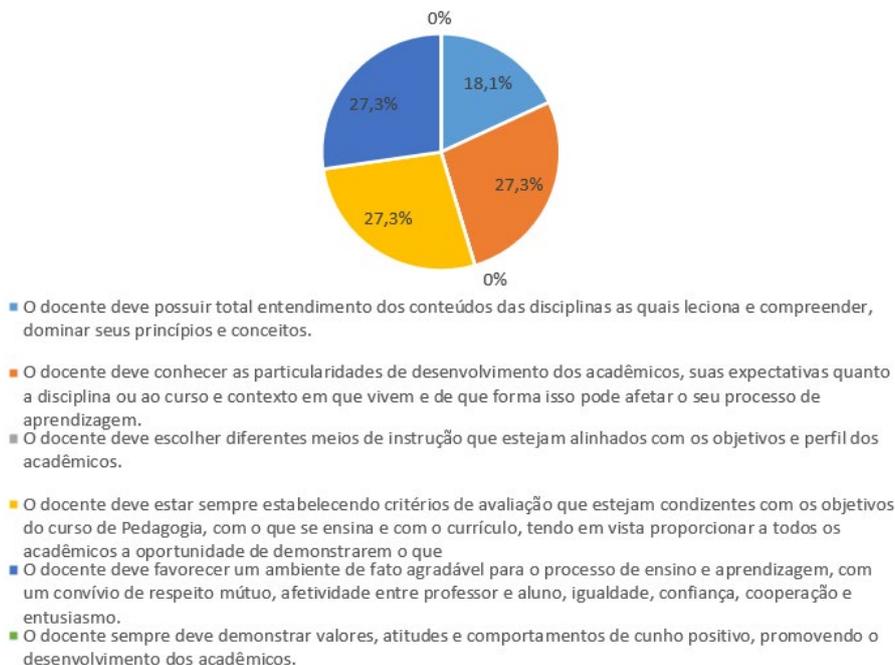
Marconi e Lakatos (2006) vêm conceituar o estudo em bases bibliográficas como um tipo de pensamento reflexivo através de métodos científicos, onde se procura outros olhares epistemológicos. O levantamento bibliográfico causa um entendimento do problema que está sendo estudado, sendo concluído através de livros, artigos, entre outros recursos. E sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o material elaborado por outros pesquisadores.

A coleta de dados foi realizada através de dados obtidos em livros, revistas, sites e também através da pesquisa de campo com aplicação de questionários objetivos aplicados com (11) docentes e (123) acadêmicos da Faculdade de Educação São Francisco para coleta de informações sobre a importância da relação professor-aluno, uma vez que esse método de coleta de dados coloca o pesquisador diante da realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

A presente sessão aborda sobre os dados da pesquisa de campo realizada com onze (11) professores da Faculdade de Educação São Francisco- FAESF ao qual se disponibilizaram a responder o formulário google por intermédio do link disponibilizado. Nessa vertente o formulário contém cinco (05) perguntas objetivas. Desse modo apresenta-se a seguir os gráficos que expõem os resultados da referente pesquisa de campo realizada.

Gráfico 01- Referente a quais as principais habilidades um docente deve possuir para efetivar da melhor forma possível o seu trabalho no ensino superior.



Fonte: Pesquisa de campo 2020.

De acordo com o gráfico referente as principais habilidades que um docente deve possuir para efetivar seu trabalho da melhor forma possível no ensino superior, vinte e sete vírgula três por cento (27,3%) dos entrevistados afirmaram que o docente deve conhecer as particularidades de desenvolvimento dos acadêmicos, suas expectativas quanto a disciplina ou ao curso, assim como também o contexto em que vivem e de que forma isso pode afetar o seu processo de aprendizagem. Vinte e sete vírgula três por cento (27,3%) evidenciam que o docente deve estar sempre estabelecendo critérios de avaliação que estejam condizentes com os objetivos do curso de Pedagogia, com o que ensina e com o currículo, tendo em vista proporcionar a todos os acadêmicos a oportunidade de demonstrarem o que aprendem.

Ainda de acordo com os dados obtidos vinte e sete vírgula três por cento (27,3%) dos entrevistados afirmaram que o docente deve favorecer um ambiente de fato agradável para o processo de ensino e aprendizagem, com um convívio de respeito mútuo, afetividade entre professor e aluno, igualdade, confiança, cooperação e entusiasmo. Por outro lado dezoito vírgula um por cento responderam que o docente deve possuir total entendimento dos conteúdos das disciplinas as quais leciona e. Compreender, dominar seus princípios e conceitos.

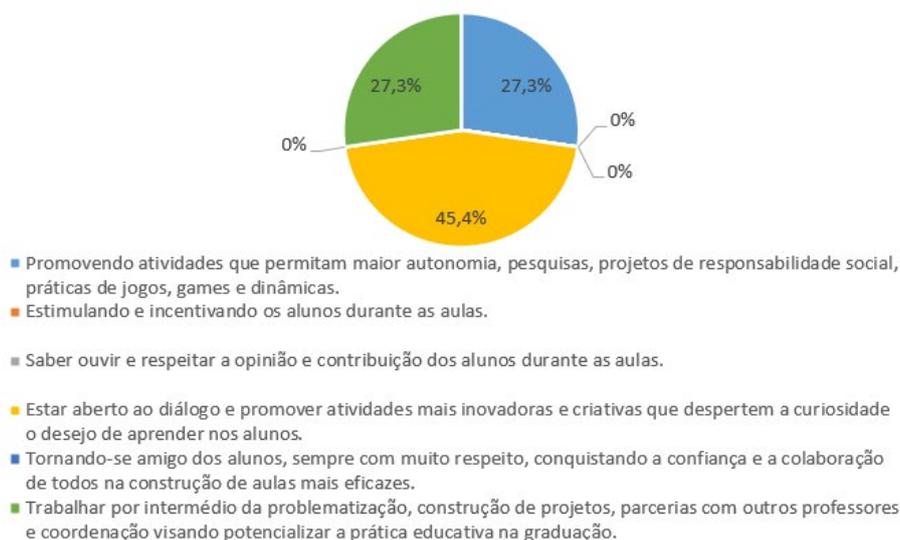
Na época em que vivemos, onde a inovação e a criatividade em toda área educacional é de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, faz-se necessário sempre buscar uma educação universitária com uma didática entusiasmada, empolgante e contagiante para que possa atender o papel do ensino e da aprendizagem.

A força da universidade não está no pretensão monopólio sobre o conhecimento. Está, assim, na capacidade de gerar um tipo especial de conhecimento, na habilidade em trabalhar com ele e, principalmente na competência em formar e educar pessoas para continuarem a executar ambas as tarefas. A força da universidade, sua característica mais singular está na aliança entre educação e avanço do conhecimento (STEINER e MALNIC, 2006, p. 42).

A universidade é um lugar que transforma o acadêmico, onde em sua totalidade possui

uma capacidade de construir conhecimento para a promoção de habilidades de trabalho na área a qual se forma as pessoas. Nessa vertente é possível dizer que a universidade possui uma força, e uma característica própria relacionada as suas atribuições e sua maior força está entre seu modo de produzir educação e o avanço do conhecimento.

Gráfico 02- Referente a como o professor pode motivar seus alunos a serem um protagonista de excelência no ambiente acadêmico no processo de graduação?



Fonte: Pesquisa de campo 2020.

De acordo com o gráfico acima quarenta e cinco vírgula quatro por cento (45,4%) dos docentes entrevistados referente como o professor pode motivar seus alunos a serem um protagonista de excelência no ambiente acadêmico no processo de graduação afirmaram que este deve estar aberto ao diálogo e promover atividades mais inovadoras e criativas que despertem a curiosidade, o desejo de aprender nos alunos.

Vinte e sete vírgula três por cento (27,3%) evidenciaram que o professor pode promover atividades que permitam maior autonomia, pesquisas, projetos de responsabilidade social, práticas de jogos, games e dinâmicas. Já vinte e sete vírgula três por cento (27,3%) evidenciam que o docente ao realizar sua atividade pedagógica pode motivar seus alunos através do trabalho por intermédio da problematização, construção de projetos, parcerias com outros professores e coordenação visando potencializar a prática educativa na graduação.

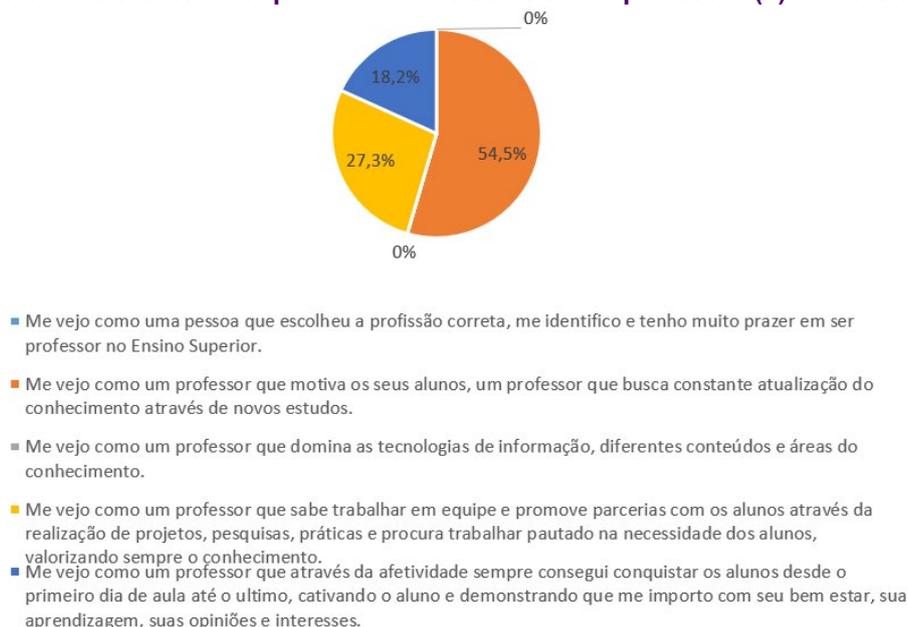
Nessa vertente é notório que o educador deve ser criativo assim como também estar sempre aberto ao diálogo para o bom desenvolvimento do processo educativo no que se refere a aprendizagem e permanência dos educando em sala de aula, buscando sempre a melhor didática para motivar esse aluno e despertar o desejo de aprender a cada aula ministrada. No que se refere as metodologias de ensino no fazer didático confirma-se o que Gil diz:

Todos estes fatores, aliados a uma visão mais crítica do ensino, conduzem à identificação da necessidade de o professor universitário dotar-se de conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica. Tanto é que se torna muito frequente alunos de cursos universitários, ao fazer a apreciação de seus professores, ressaltarem sua competência técnica e criticarem sua didática (GIL, 2009, p. 15, 16).

Nessa perspectiva, corroborando com o autor, o professor universitário necessita então de conhecimentos pedagógicos mais precisos para o bom desenvolvimento de suas práticas de ensino em ambiente acadêmico, desenvolvendo dessa forma diversas habilidades pedagógicas

para que o aluno não aprecie simplesmente o fazer técnico criticando a didática pedagógica utilizada, mas que esse discente possa de fato se envolver de forma intrínseca em sua totalidade de educando na realização da docência no processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 03- Referente a de que forma você se vê como professor (a) universitário (a)?

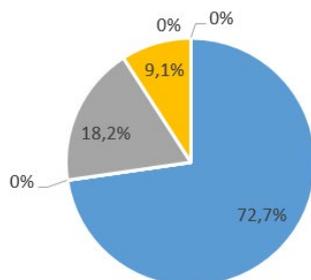


Fonte: Pesquisa de campo 2020.

Conforme o gráfico a cima referente de que forma os entrevistados se veem como professor (a) universitário (a), cinquenta e quatro vírgula cinco por cento (54,5%) afirmaram que se veem como um professor (a) que motiva os seus alunos, um professor (a) que busca constante atualização do conhecimento através de novos estudos. Vinte e sete vírgula três por cento (27,3%) evidenciaram que se veem como um professor (a) que sabe trabalhar em equipe e promove parcerias com os alunos através da realização de projetos, pesquisas, práticas e procurar trabalhar pautado na necessidade dos alunos, valorizando sempre o conhecimento. Ainda de acordo com o resultados obtidos dezoito vírgula dois por cento (18,2%) afirmaram que se veem como um professor (a) que através da afetividade sempre consegue conquistar os alunos desde o primeiro dia de aula até o último, cativando o aluno e demonstrando que se importa com seu bem estar, sua aprendizagem, suas opiniões e interesses.

Desse modo pode-se observar que os educadores nas universidades de destacam pelo seu empenho e fazer pedagógico, levando em consideração a efetividade, a promoção de pesquisas e projetos na melhoria de suas práticas de ensino para a aprendizagem dos egressos nos cursos de graduação. Portanto, é necessário compreendermos que a área formativa é complexa e Zabalza (2004, p.190) declara que “o objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar sua formação”. Contudo, na tentativa de que as atribuições do professor universitário sejam efetuadas, o autor se vale da concepção de dilema como instrumento para discutir situações complexas em relação a esse ideal.

Gráfico 04- Referente a de que forma se pode construir uma dinamização de maneira que torne o processo de ensino e aprendizagem mais produtivo?



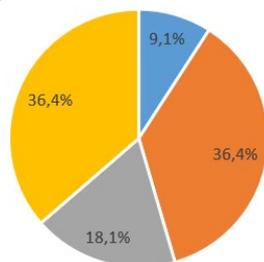
- Utilização de metodologias ativas diversas fortalecendo o protagonismo e proatividade dos alunos.
- Despertando a curiosidade dos alunos com projetos práticos, promovendo a interação e trabalhos em equipe.
- Relacionando as aulas com o perfil e experiências de vida dos próprios acadêmicos.
- Utilize a tecnologia disponível e recursos audiovisuais para dinamizar as aulas e torna-las mais atrativas aos alunos.
- Aplicando a realidade aumentada e ferramentas digitais nas aulas tornando-as mais emocionantes, reais e próximas do aluno, como visita a museus sem sair da sala de aula de forma virtual.
- Faça a realização de inversão da sala de aula (ensino híbrido).

Fonte: Pesquisa de campo 2020.

De acordo com os dados obtidos setenta e dois vírgula sete por cento (72,7%) evidenciaram que utilizam de metodologias ativas diversas fortalecendo o protagonismo e proatividade dos alunos. Dezoito vírgula dois por cento (18,2%) afirmaram que relacionam as aulas com o perfil e experiências de vida dos próprios acadêmicos. E nove vírgula um por cento (9,1%) dos entrevistados afirmaram que utilizam a tecnologia disponível e recursos audiovisuais para dinamizar as aulas torná-las mais atrativas aos alunos. Sendo assim, “a educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem” (CARVALHO, KRUGER, BASTOS, 2000, p. 15).

Os professores precisam trabalhar em favor de suas disciplinas, pois o uso das tecnologias facilita o aprendizado além de proporcionar um ambiente interativo com o acesso mais rápido as informações norteadoras para o desenvolvimento do saber, despertando assim a criticidade do aluno.

Gráfico 05- Referente a de que forma o professor pode abrandar os conflitos existentes no contexto de sala de aula, com o relacionamento emocional quanto afetivo?



- Agindo sempre de forma neutra perante os conflitos entre os alunos para não ser taxado como tendencioso.
- Sendo amigo sem perder a autoridade mantendo sempre uma relação pautada no respeito e confiança influenciando positivamente o processo de ensino-aprendizagem.
- Trabalhar sempre valores éticos, morais, equidade, diversidade, empatia e afeto com os acadêmicos.
- Praticar escuta sensível, ouvindo as dúvidas, queixas, ideias, críticas e elogios dos alunos sempre com muita atenção e profissionalismo.

Fonte: Pesquisa de campo 2020.

De acordo com o gráfico acima referente a de que forma o professor pode abrandar os conflitos existentes no contexto de sala de aula, com o relacionamento emocional quanto afetivo, trinta e seis vírgula quatro por cento (36,4%) dos entrevistados afirmaram que a melhor forma é sendo amigo sem perder a autoridade mantendo sempre uma relação pautada. Trinta e seis vírgula quatro por cento (36,4%) afirmaram que a melhor forma é praticar escuta sensível, ouvindo as dúvidas, queixas, ideias, críticas e elogios dos alunos sempre com muita atenção e profissionalismo.

Ainda de acordo com os dados obtidos dezoito vírgula um por cento (18,1%) evidenciaram que a melhor forma é trabalhar sempre valores éticos, morais, equidade, diversidade, empatia e afeto com os acadêmicos. E nove vírgula um por cento (9,1%) afirmaram que a melhor forma é agir sempre de forma neutra perante os conflitos entre os alunos para não ser taxado como tendencioso.

Em contrapartida muitos professores procuram deixar o aluno livre, consentindo todo tipo de manifestação, considerando que ele deve ter responsabilidade e para isso precisa ter liberdade total.

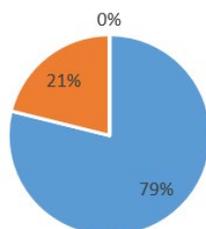
A teoria do 'cada um na sua', que dirigir ativamente uma sala de aula significa repressão, implica que o professor na sua trincheira decreta unilateralmente a paz, encosta de lado a metralhadora do professor tradicional e levanta a cabeça. E os alunos, do outro lado da 'terra de ninguém', abaixados e submetidos pelo enorme poder de fogo do professor tradicional têm então a oportunidade de mandar as suas balas. Perplexo, o professor cai ferido, perguntando por que isto, se estou lhes oferecendo a liberdade? (VASCONCELLOS, 2000, p. 32).

Na prática do docente que atua numa visão tradicional, qualquer ação do aluno que se contradiz as normas dadas é tido como indisciplina. Contudo a indisciplina passiva, ou seja, àquela em que o discente está sempre quieto, não esboça nenhum ato de rebeldia, mas que em contraposição, também não desenvolve nenhuma das atividades que lhe são impostas fica despercebido pelo educador.

Resultados da pesquisa de campo com alunos

A sessão apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada com (123) acadêmicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação São Francisco-FAESF ao qual se comprometeram a responder o questionário enviado por meio de link.

Gráfico 06- Referente se você acredita que os seus professores se preocupam com sua aprendizagem e desenvolvimento nas disciplinas?

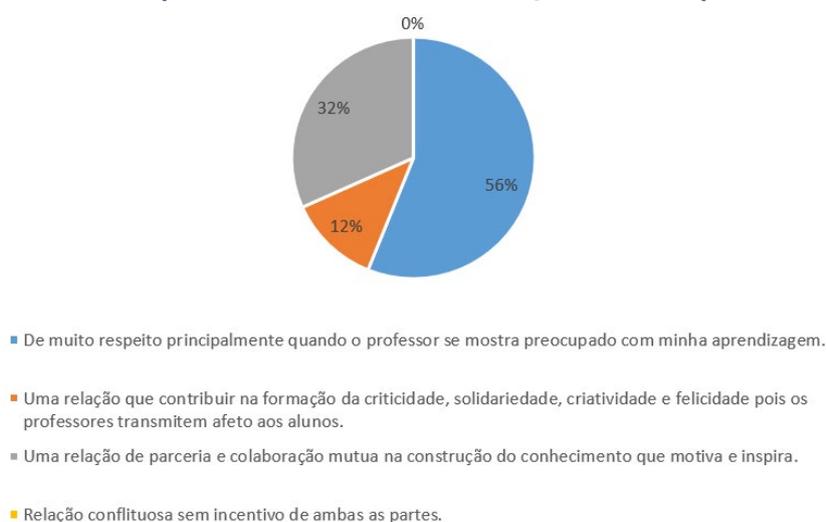


- Sim. Evidentemente que todos os professores demonstram preocupação com meu aprendizado e desenvolvimento.
- Em partes pois nem todos os professores possuem essa preocupação com meu desenvolvimento e aprendizagem.
- Não. Os professores não demonstram nenhuma preocupação com minha aprendizagem e desenvolvimento.

Fonte: Pesquisa de campo 2020.

O referente gráfico mostra que, de acordo com a pesquisa realizada com alunos referente se os mesmos acreditam que seus professores se preocupam com sua aprendizagem e desenvolvimento nas disciplinas, setenta e nove por cento (79%) do entrevistados afirmaram que sim. Evidentemente todos os professores demonstram preocupação com seu aprendizado e desenvolvimento. Vinte e um por cento (21%) afirmaram que em partes, pois nem todos os professores possuem essa preocupação com o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Nesse sentido, o educador e o educando devem ter uma relação próxima, para que tanto o professor quanto o aluno possam estar em constante aprendizado e mais do que isso, que durando a construção dessa relação o docente possa se preocupar com o desenvolvimento de aprendizagem dos seus discentes.

Gráfico 07- Enquanto aluno como é sua relação com seu professores?



Fonte: Pesquisa de campo 2020.

De acordo com os dados obtidos referente a relação professor e aluno, nota-se que cinquenta e seis por cento (56%) dos alunos entrevistados evidenciaram que sua relação é de muito respeito, principalmente quando o professor se mostra preocupado com sua aprendizagem. Trinta e dois por cento (32%) afirmaram que sua relação é uma relação de parceria e colaboração mútua na construção do conhecimento que motiva e inspira. Já doze por cento (12%) afirmaram que é uma relação que contribui na formação da criticidade, solidariedade, criatividade e felicidade, pois os professores transmitem afeto aos alunos. Em contrapartida zero por cento (0%) afirmaram que sua relação com o docente é uma relação conflituosa sem incentivo de ambas as partes.

Diante disso, é notável que a relação entre professores e alunos é pautada no respeito, parceria e colaboração para que se construa um ambiente favorável a construção de conhecimento. Sendo assim, de acordo com Aquino (1996, p. 34), a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se essa relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior e melhor aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba por produzir resultados variados nos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo os dados constatou-se que o professor pode motivar seus alunos a serem um protagonista de excelência no ambiente acadêmico no processo de graduação e devem estar abertos ao diálogo e promover atividades mais inovadoras e criativas que despertem a curiosidade, o desejo de aprender nos alunos.

Grande parte dos professores se veem como um professor (a) que motiva os seus alunos, um professor (a) que busca constante atualização do conhecimento através de novos estudos. Se veem ainda como um professor (a) que sabe trabalhar em equipe e promove parcerias com os alunos através da realização de projetos, pesquisas, práticas e procurar trabalhar pautado na necessidade dos alunos, valorizando sempre o conhecimento. Os docentes utilizam de metodologias ativas diversas fortalecendo o protagonismo e proatividade dos alunos e relacionam as aulas com o perfil e experiências de vida dos próprios acadêmicos.

No que tange os acadêmicos apresentaram que o perfil dos seus professores do curso de Pedagogia são de dominadores da área que ministram aulas, comprometidos, estabelecem boa comunicação e são criativos. Além de possuírem o hábito de ouvir as opiniões e contribuições dos alunos nas aulas, sempre promovem momentos que favorecem a sua participação e demonstram preocupação com o aprendizado e desenvolvimento dos acadêmicos do curso.

Diante disso, é possível dizer que a interação professor e aluno facilita o processo de ensino-aprendizagem no ambiente universitário permitindo ganhos imensuráveis ao desenvolvimento do acadêmicos. Vale salientar também que a relação entre discente e docentes devem sempre estar centrada na aprendizagem, tudo fora disso extrapola os limites para construção de ambiente favorável a construção de conhecimento. Nessa perspectiva, é de grande importância que os educadores busquem sempre organizar sua vida profissional aproveitando todas as oportunidades na busca de novas experiências e metodologias que venham enriquecer suas experiências vividas e favorecer a educação.

Sendo assim é possível dizer que todos os objetivos da pesquisa foram alcançados com sucesso. Por fim é necessário que os docentes sempre busquem estratégias para manter uma boa relação com os acadêmicos e buscarem manter-se sempre atualizados por meio de formações continuadas. Os docentes devem construir parecerias com a coordenação e com outros docentes a fim de construir práticas mais alinhadas e condizentes com as necessidades de cada acadêmico.

Conclui-se dizendo que o curso de Pedagogia possui docentes de fato preocupados com o bem estar do aluno, levando em consideração uma aprendizagem integral que leva em consideração aspectos afetivos, cognitivos, orgânicos, psicossociais e culturais.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Gropa. A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional.

São Paulo: Summus, 1996.

BISPO, Fabiana Carvalho da Silva. JUNIOR, Ailton Bispo dos Santos. O Docente do Ensino Superior:

Educador ou Prestador de Serviços? XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. SEGET, 2014.

CARVALHO, Marília G.; Bastos, João A. de S. L., Kruger, Eduardo L. de A./ Apropriação do conhecimento tecnológico. CEEFET-PR, 2000. Cap. Primeiro.

CUNHA, Luis Antônio. Educação, Estado e democracia no Brasil. Brasília: Cortez, 2001.

GARRIDO, Selma Pimenta e ANASTASIOU, Lea das Graças. Docência do Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Metodologia do Ensino Superior. 4º Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém ingresso na profissão. In: (Org). Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Docência na educação superior: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005/Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

MARCONI, MARINA DE ANDRADE; LAKATOS, EVA MARIA. Metodologia do Trabalho Científico. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

PEREIRA, M. F. Planejamento estratégico: teorias, modelos e processos. São Paulo: Atlas, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002. V.1.

PRYJMA, M. F. O professor do ensino superior e a pesquisa. In: Seminário Redestrado - Nuevas Regulaciones em América Latina, 7. 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires, 2008.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, v. 13, n. 8, 2013. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020

STEINER, João E. & MALNIC, Gerhard. Ensino Superior: Conceito e Dinâmica. São Paulo: Edusp, 2006.

VASCONCELLOS. Celso do S. Disciplina: construção da indisciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Desafios da educação integrada: um estudo bibliográfico, em contexto metodológico para o ensino-aprendizagem

Elisete do Belém Karam

Bacharel em Ciências Econômicas (UNICENTRO 2002) e Licenciada em Arte-Educação (UNICENTRO 2012). Especialista Arte-Educação; Especialista Didática e Metodologia do Ensino Superior; Especialista Mídias na Educação; Especialista Educação do Campo.

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.20](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.20)

RESUMO

Este estudo bibliográfico, tem como objetivo, construir conhecimentos para futuras ações pedagógicas de integrar disciplinas, a partir de obras literárias de alguns teóricos da educação: Bochniak, Carvalho, Elias e Feldman, Fazenda, Kuenzer, Melo e Urbanetz, Piletti, Meszáros, Santomé, Zabala, com respaldo na Legislação para a educação no Brasil. Propõe contribuir para o ensino-aprendizagem na educação básica e a interação dos estudantes, vindos de outros espaços, conhecimentos familiares e de amizades, vivências e saberes que possuem, além dos que irão adquirir no ambiente escolar. Se justifica ir além do conhecimento científico à socialização dos estudantes, com outros espaços, conhecimentos, vivências e saberes, além dos que já trazem para a escola, desestimulando a evasão e repetência. Aspira o planejamento de aulas, que contemple a realidade em que a escola está inserida, direcionada à ação didática e metodológica, auxiliando no processo de educação integral. Considera-se os currículos voltados para processos formativos, numa perspectiva de formação social e humana. Intenciona a ação mútua entre docentes, no sentido de integrar suas disciplinas, bem como as novas formas de se conceber e produzir o saber, analisando a relação entre informação e conhecimento, numa metodologia harmonizada, contextualizada ao ensino e aprendizagem e educação integrada.

Palavras-chave: aprendizagem. educação integrada. ensino. metodologia. planejamento.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo dinâmico e tem por objetivo desenvolver e integrar o indivíduo de forma organizada na comunidade através do estímulo e desenvolvimento da consciência social. Para isso, se faz necessário tornar o ambiente escolar um lugar atrativo, onde os estudantes possam desenvolver suas capacidades de forma harmonizada. É necessário refletir sobre de que forma, docentes e funcionários podem contribuir para o ensino e aprendizagem dos estudantes, relacionando os estudos científicos com o que cada um tem de conhecimentos sobre suas culturas, meio em que vive, entre outras peculiaridades, para que ocorra de fato a inserção na escola.

O objetivo geral, se apresenta na necessidade de construir conhecimentos teóricos, para futuras ações pedagógicas de educação integrada, que auxiliem na prática docente.

b) A problematização surge com os questionamentos sobre a prática pedagógica interativa entre as disciplinas da educação básica, nas escolas públicas, tais como: há o desenvolvimento e integração das práticas educativas, contribuindo para a formação intelectual e social de cada indivíduo enquanto estudante? As metodologias de ensino estão harmonizadas com o entendimento de cada um, levando-se em conta que as salas de aula possuem estudantes inclusos, com necessidades diferenciadas uns dos outros?

c) Quanto a tipologia de pesquisa, sendo bibliográfica, propõe análise textual e reflexiva, referenciando autores (as) da educação, contextualizando ensino e aprendizagem e a educação integrada.

d) Justifica-se com relevância social e científica, indo além do lógico e da cognição, mas pretendendo a integração dos estudantes, com outros espaços, conhecimentos, vivências e saberes, além dos que já trazem para a escola, ainda a não repetência e evasão

escolar promovendo a inclusão em vários aspectos, bem como sociais e econômicos.

A iniciativa em estimular desenvolvimentos metodológicos, estimulando as atividades educacionais em sala de aula, favorecendo o diálogo dos estudantes entre si, juntamente com os docentes, num sistema lógico de conhecimentos já preparados entre os docentes, é que irá gerar um processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos. Sabe-se que o processo de mediar teoria e prática, se dá a interação entre consciências e procedimentos, para a transformação da realidade. Conceber os trabalhos práticos e o intelectual por meio do ensino, só integra cada vez mais os sujeitos.

[...], o processo de formação de professores deve abranger não apenas o desenvolvimento de competências técnicas para o exercício profissional, mas o desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana, porque esta é a própria natureza dos processos educativos. (KUENZER, 2016, p. 29).

Refletir sobre “o ensinar” aos estudantes, nas diversas disciplinas, proporciona a interpretação de problemas lógicos, compreendendo e produzindo textos específicos, com o intuito da aprendizagem como um todo, oportunizando o desenvolvimento de outras capacidades como atitudes e inferências, diálogos e experiências em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

O método utilizado deve atender à aprendizagem

O que estrutura a disciplina é o método de ensino utilizado, com um conteúdo selecionado e organizado, e, ainda, a participação dos docentes discutindo e pesquisando vários temas e suas abordagens. Para isso acontecer, o docente precisa apresentar um tema bem estruturado e com mensagem de fácil entendimento dos estudantes, utilizando vários recursos de ensino, que sirvam de estímulo para a aula ficar mais interessante.

Conhecendo as dificuldades dos estudantes, pode-se utilizar uma metodologia de ensino, que contribua para melhorar o aprendizado. Como trabalhos em pares, ou grupos, que vai criar situações disciplinares e tarefas mais colaborativas, além de proporcionar troca de informações, raciocínio crítico e cooperação. Segundo Piletti (1985, p. 46), o docente não precisa estabelecer disciplina (obediência às regras), porque “o indivíduo age dentro dos limites estabelecidos por ele próprio.” De uma forma ou outra, a disciplina começa desde criança e continua por toda a vida e os docentes podem desenvolver a responsabilidade entre os estudantes, dentro dos limites de seu nível de maturidade e inteligência.

Manejo educativo – procura criar situações para que o aluno desenvolva a autodisciplina. É exercido pela liderança democrática do professor. O manejo educativo é o melhor tipo de manejo, pois desenvolve o controle democrático, do qual participam alunos e professores como membros do mesmo grupo de trabalho que pretende alcançar os mesmos objetivos. (PILETTI, 1985, p. 46).

O bom relacionamento na sala de aula é muito importante, o docente é o responsável e pode ajudar nos problemas e incidentes que acontecem entre os estudantes. Se a sala de aula tem um bom clima psicológico, de alegria, bom humor e segurança, as atividades se desenvolvem com mais disposição e interesse.

“Cada país, cada sociedade tem realidades e valores diferentes e, por isso tem uma

concepção diferente de educação.” (PILETTI, 1985, p. 13). Segundo este autor, a educação não acontece somente na escola, mas em todo o ambiente em que o indivíduo se encontra inserido, seja por meio de suas culturas, etnias, sociedades política e econômica. Mas, entendemos que a família é o primeiro contato que influi na educação, em seguida a escola, que é o lugar onde o estudante irá passar a maior parte de sua vida.

O planejamento docente, também deve ser direcionado a ação didática e metodológica, porque auxilia no processo educativo, estabelecendo prioridades ou o que for mais relevante a ser trabalhado em sala de aula. Para isso é preciso ter clareza no que é fundamental em cada série, em cada contexto, sem esquecer o contexto social em que nos inserimos. “Parece evidente que o trabalho de cada área é fundamental numa convergência, que busque a educação plena do aluno. É a tentativa de superação da fragmentação do saber, num projeto de ensino voltado para o saber integral.” (FAZENDA, 1995, p. 53). Se o professor tem clareza do que é essencial em sua disciplina e no contexto social dos estudantes, estará alcançando os objetivos propostos para aprendizagem.

Carvalho (2009, s/p), caracteriza o ensino como uma atividade cujo propósito é a realização da aprendizagem, onde sua prática deve respeitar a capacidade de interpretação de cada estudante. “O que faz de um gesto, de uma palavra ou observação crítica um ato de ‘ensino’ é seu propósito de produzir a aprendizagem e o contexto que o justifica, nunca uma técnica ou prática isolada.” Segundo o autor o ato de ensinar estará sempre dependendo de um contexto e um propósito.

Dessa forma o ensino-aprendizagem precisa proporcionar trocas de conhecimentos entre docentes, ou seja, o que cada um têm em sua respectiva área de atuação. Mas, vê-se a necessidade de entendimento entre docentes, devido a horários diferenciados ou outros, para elaborar uma proposta pedagógica, em que aconteçam discussões sobre vários temas entre as disciplinas, porém, ao contrário estão dispersos em sua comunicação no sentido do ensino-aprendizagem, centrados no conteúdo a ser vencido, fundamentando as dificuldades de compreensão entre os estudantes, podendo acarretar baixo rendimento e até evasão escolar.

A adequação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, 9394/96, dispõe:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASÍLIA (DF), 1996).

A Lei 9394/96, Art. 1º, se refere à capacitação docente, vindo a contribuir com a formação nos vários segmentos de formação do indivíduo, são diferentes leituras de vivências, interpretações pessoais, compartilhamento de novas ideias e para que ocorra essa educação é necessário muito empenho e interesse em métodos de ensino eficazes.

Segundo Barbosa (2003), ao citar métodos,

A formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais do ensino e aprendizagem. Faz parte intrínseca de sua personalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade. (BARBOSA, 2003, p. 158).

Para Barbosa (2003), a formação do professor é contínua e a troca de saberes deve se ampliar entre os demais professores, ir além dos ensinamentos tradicionais e novos, mas unir as contribuições de uns e de outros.

Ou seja, para a autora, o processo de ensino, se separa por disciplinas nos currículos escolares, onde cada docente estará ministrando sua metodologia de ensino de maneiras diferenciadas, sem a preocupação de integrá-las umas às outras, para que o estudante consiga assimilá-las como um todo e não separadamente. Dessa forma, cada docente tem suas próprias características nas atividades educativas, e, ainda, espera-se que ocorra a participação motivadora junto aos estudantes, identificando aí a transmissão do ensino e não a mediação.

Quando identificamos as profundas modificações, que tem ocorrido na educação, desde o século passado, trazendo novos desafios para o ensino-aprendizagem e em consequência a formação eficaz do estudante e o contexto educacional que vivenciamos, neste início de século XXI, apresenta um desafio ímpar: professores da era giz e quadro negro vivenciando a era digital, conectados à rede mundial de informação, com diversos dispositivos eletrônicos incorporando uma nova linguagem, às suas maneiras de pensar e agir. A linguagem das plataformas, aplicativos e tecnologias de comunicação. Além disso, a inadequação do sistema educacional a ser resolvido.

Para Mészáros (2008) sobre a educação, “as soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa, à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Segundo Mészáros existe o domínio estrutural e da subordinação, que contradiz a parcialidade das soluções propostas para a educação que sejam compatíveis com o ponto de vista do capital. Mas, ainda existe a garantia da solução educacional, ou que conforme ¹Owen, citado por Mészáros, “é mais uma vez a afirmação de que a maioria da humanidade se tornará esclarecida.”

Segundo Mészáros,

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais de nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Porém, para Mészáros, todos esses processos educacionais, têm enorme importância, não somente nos primeiros anos de formação, como durante toda a nossa vida, sem a qual não

1 Robert Owen, *A new view of Society and Other writings* (Londres, Everyman, 1927), p. 124.

poderíamos adquirir uma personalidade.

Segundo Santomé (1998, p. 124), “As soluções alternativas que visam a uma maior integração curricular, geralmente coincidem na urgência de buscar modos de estabelecer relações entre os campos, formas e processos de conhecimentos que até agora eram mantidos incomunicáveis.” Implica na otimização dos processos de ensino, basta lembrar que em 1970, conforme Melo e Urbanetz (2008, p. 136), “A formação de professores é meramente instrumental, nela o educador é encarado como um técnico, que deve organizar da melhor maneira possível os meios para alcançar os resultados, previamente planejados com eficiência.” Na década de 70, a formação dos professores estava centrada em selecionar conteúdos, estratégias de ensino, objetivos, avaliações, etc. Já mais recentemente, a educação é encarada como um processo de comunicação humana. Segundo Elias e Feldman,

[...] Se houvesse, por parte dos educadores, um esforço individual e coletivo no sentido de mudar a própria postura, procurando caminhos onde o querer, o buscar, o novo fossem priorizados na construção do conhecimento, certamente não haveria a indissociabilidade entre teoria e prática. (ELIAS e FELDMAN, 2002, p. 91).

Não existe teoria sem a prática, existe um conhecimento superficial e ineficaz, enquanto proposta metodológica. Há a necessidade, não somente de cursos, mas de capacitação docente de forma interdisciplinar, incluídos em um mesmo tempo e espaço, para rever o ensino metodológico para sala de aula, “cursos que objetivem a formação de cidadãos críticos, inventivos e participativos.” (BARBOSA, 2003, p. 163). Além disso, seria uma forma de rever os métodos entre as disciplinas, buscando um meio de ministrá-las, tornando-as homogêneas, integrando-as, para fácil entendimento. Ainda em Barbosa,

[...] A inter-relação de conhecimentos de diferentes áreas levaria o aluno, (...) a vivenciar a interdisciplinaridade em seu processo. Seria aconselhável também, que a pesquisa fosse o método de investigação privilegiado. Pois é preciso desenvolver no professor a sua faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar os conhecimentos. (BARBOSA, 2003, p. 156).

Além da bagagem cultural como indivíduo, o professor detém uma cultura pedagógica, ligada à sua cultura de experiência estudantil, daí sua formação profissional. É a partir dessa bagagem que as transformações educacionais podem ocorrer.

Segundo Bochniak (1992, p. 70), “A escola tem preocupação extremada com produtos e desconsideração exagerada pelos processos. Concebe a aquisição de conhecimentos, nas diferentes áreas do saber, como finalidade última do processo educativo.” É preciso conhecer, observar a quem se destina o trabalho pedagógico, qual a metodologia a ser utilizada, quem é o sujeito com o qual iremos interagir, para que sua organização e desenvolvimento aconteçam de forma satisfatória. “[...] Outras instituições sociais e culturais (famílias, centros culturais, museus, teatros, igrejas, meios de comunicação, etc.) participam também das produções e apreciações artísticas que as pessoas conhecem e praticam.” (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 25-26).

Quando se compreende a educação levando em conta os aspectos sociais, econômicos, políticos, espirituais e culturais, a história se constrói e se situa no tempo e no espaço para depois se organizar. Também é preciso conhecer a realidade em que a escola está inserida, esse ponto não pode passar despercebido, pois o estudante possui família, está integrado em uma comunidade, está ligado a diferentes pessoas, traz experiências do cotidiano, possui, sentimentos, crenças, valores, enfim, estão inseridos num contexto que não pode ser ignorado. “Desde

muito pequena a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, enfim dos grupos com os quais convive. “[...] É, pois, inserida no ambiente afetivo e cultural, que a criança vai desenvolver seu processo de socialização.” (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 41).

Por outro lado, o conhecimento científico e experimental acontece junto aos profissionais capacitados, para trabalhar de forma pedagógica a ciência, englobando o cotidiano de cada um.

Na concepção de Barbosa (2003, p. 35-36), a aprendizagem não é apenas aquisição de conhecimentos, conteúdos ou informações. Se a prática educativa visa a formação do homem, é preciso desenvolver uma prática que possibilite tal formação e ter uma visão além da sala de aula, destacando que a aprendizagem será mais eficaz, através de experiência direta com os docentes, utilizando-se de recursos materiais, do ambiente natural e escolar e da comunidade. E, ainda apropriar-se dos recursos tecnológicos, já que estão à mão e fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Segundo Kuenzer (2016), a aprendizagem é um processo, onde aprender a aprender, se refere a aprender praticando e assim se constrói o conhecimento, porém, vários significados vão se construindo através da articulação entre teoria e prática, sujeito e objeto. A ação do estudante concebe ressignificar a prática conforme a teoria e o professor assume papel secundário nessa relação da aprendizagem, porque as concepções de práticas docentes se diferenciam, devido as teorias e práticas que interagem diferentemente. Por isso a autora argumenta ser importante as práticas laborais, visitas, estágios ou práticas vivenciais.

De fato, o processo que faz a mediação entre teoria e prática é o trabalho educativo: é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria: do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade. (KUENZER, 2016, p. 28).

Essa forma de conceber os procedimentos de ensino, se dá com os cursos de formação dos professores, indo além do abranger desenvolvimento de competências técnicas, mas, também a capacidade de intervenção crítica e criativa.

Segundo Piletti,

[...] Se em muitos momentos os meios de comunicação se constituem em entraves para a formação dos alunos, por outro lado representam poderosos meios de divulgação e informações, que podem ser canalizados para dentro da sala de aula. Cabe ao professor orientar a aprendizagem dos alunos no sentido de capacitá-los para criticar as informações recebidas. (PILETTI, 1985, p. 155-156).

Esse conhecer científico e habilidades não podem acontecer sem que o professor queira, senão vira uma prática mecânica do professor para o aluno. Para Barbosa,

A integração ocorre quando a aprendizagem faz sentido para os estudantes, especialmente quando a conectam com os próprios interesses, experiências de mundo e de vida. Finalmente é a mente do estudante que é integrada. É claro que, quando se diz ‘mente’, incluímos emoções, intuições, valores e experiências sensoriais. (BARBOSA, 2005, p. 296).

A integração ocorre com a assimilação dos conhecimentos e de tudo o que faz parte no processo educativo. É preciso aprender a conviver com o outro e os professores devem ser aliados na construção do indivíduo e não, simplesmente, um transmissor de conteúdo.

PLANEJAMENTO DE ENSINO

A importância do planejamento de ensino no contexto social do estudante

Quando se visa a educação, tem de se pensar em uma organização sistematizada para acontecer a aprendizagem. E, para isso é necessário um planejamento, que organize o trabalho educativo, considerando o contexto social. Também, refletir sobre qual pessoa se pretende ajudar a formar e que sociedade queremos construir, para então, decidir qual a melhor alternativa da ação educativa possível.

Para isso, é necessário elaborar um projeto de ensino, pensando em sua importância e usar a dinâmica como possibilidade de educar pessoas com diferentes momentos históricos e diferentes necessidades.

O planejamento está diretamente vinculado ao que ocorre em sala de aula e é determinante do processo ensino-aprendizagem, pois diante dos vários desafios que o professor enfrenta cotidianamente – como aluno desinteressado, excesso de alunos em sala de aula e programas muito extensos – o bom planejamento, ou seja, um planejamento que considere essas variáveis, o contexto maior da escola, das concepções educacionais e da sociedade mais ampla será um subsídio valioso para o professor. Mais do que uma simples ferramenta de trabalho, o planejamento aparece como uma possibilidade de realização de um trabalho criativo, realizador e humanizador. (MELO e URBANETZ, 2008, p. 92).

O planejamento não deve ser elaborado com o que é mais imprescindível ao docente. É preciso ter em mente o que é o melhor para os estudantes. Muitos teóricos ao discutirem educação, tais como Vygotsky, Freire, Toro, entre outros, tratam sobre a educação e o planejamento.

No planejamento de ensino se especifica o currículo a ser estudado e deve contemplar a solução de problemas, análise e interpretação de fatos, e ainda compreender e relacionar sobre a realidade local. “Ao elaborarmos o plano de ensino, antecipamos, de forma organizada, todas as etapas do trabalho escolar. A execução do plano consiste no desenvolvimento das atividades previstas.” (PILETTI, 1985, p. 64). Depois disso, avalia se houve aprendizagem, para então poder concluir a atividade ou retomá-la por meio do replanejamento. Essa avaliação é que vai permitir o aperfeiçoamento do aprendizado.

No planejamento também é necessário pensar na relação professor-aluno, que somente tem sentido e razão de ser a partir da ligação com o conhecimento.

[...] A forma como essa relação se estabelece dentro das instituições escolares e, mais especificamente, nas salas de aula, demonstra o que pensam e o que querem professores, educadores em geral e alunos, visto que cada um desses sujeitos demonstra sua concepção agindo nessa relação. (MELO e URBANETZ, 2008, p. 96).

Essa relação professor-aluno é fundamental no ensino, pois vai unir outros elementos, que fazem parte: o ensino pedagógico e o contexto social, contribuindo para realizar os objetivos visados no planejamento e a eficiência do ensino.

Segundo Kuenzer (2011, p. 15), o docente tem um relativo grau de domínio e autonomia sobre o conteúdo do próprio trabalho, considerando os currículos voltados para processos formativos e é nessa perspectiva, que o docente contribui para a formação de sujeitos, que tenham capacidade de compreender os meios e modos de produção capitalista, bem como as relações sociais que se formam, numa perspectiva de transformação social e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tentativas e ações interdisciplinares não são recentes, porém, sua prática efetiva tem sido um desafio constante aos educadores, que acreditam ser vital à educação a construção de um espírito investigatório, baseados no hábito de debate e pesquisa científica.

Segundo os (as) autores (as) citados (as), a formação humana, na escola, não ocorre sozinha, se dá pela ação docente, modos de vida e interações que os estudantes adquirem durante o seu cotidiano.

A problemática inicial, que se coloca no centro das discussões deste trabalho, referente a prática interativa entre as disciplinas, com métodos alternativos interdisciplinares, implica na otimização dos processos de ensino junto aos estudantes, fundamentado no desencontro entre ações educativas, no que diz respeito ao ensino. Percebemos através das leituras teóricas sobre educação, que as obras citadas têm pontos comuns, ou seja, o de compreender as relações educativas para a eficiência em sala de aula. As abordagens estão sempre em torno da maneira, ou de como conduzir a prática educativa, utilizando meios pedagógicos, onde o estudante possa ter uma reflexão sensível, para traçar relações nas diversas formas críticas entre o ensino adquirido e a sociedade que esteja inserido.

Acredita-se, portanto, que se faz necessário rever os fundamentos, que se constituem em uma reflexão indispensável, no sentido de capacitar e promover o ensino aprendizagem.

Espera-se o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a prática pedagógica, desenvolvida no âmbito da educação básica pública brasileira e que possa subsidiar a reconfiguração do ensino em suas metodologias e práticas pedagógicas, voltado e comprometido com o crescimento integral dos estudantes, onde os mesmos possam fazer suas interpretações e estabelecer o conhecimento sobre o que não faz parte do seu cotidiano, mas que existe e está bem próximo da sua realidade e que perpassam, também, pelo seu desenvolvimento ético e cultural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. Ed. 2ª. São Paulo: Cortez, 2003.

BOCHNIAK, Regina. Questionar o conhecimento: Interdisciplinaridade na escola...e fora dela. São Paulo: Loyola, 1992.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O conceito de ensino. Revista Educação. Ensino Superior Canvas. Ed 140ª. São Paulo: 09/2011. <https://revistaensinosuperior.com.br/o-conceito-de-ensino/> Acesso em: 04/06/2021.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; FELDMANN, Marina Graziela. A busca da interdisciplinaridade e competência nas disciplinas dos cursos de Pedagogia. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). Práticas interdisciplinares na escola. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 91- 102.

FAZENDA, Ivani (coord.). Práticas interdisciplinares na escola. Ed 2ª. São Paulo: Cortez, 1995.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. Ed 2ª. São Paulo: Cortez, 1999.

KUENZER, Acácia. Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? In. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul. – set. 2010 a. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05/03/2021.

_____. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. Rev. Do Trib. Reg. Trab. 10ª Região, Brasília, v. 20, n. 2, 2016.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. Fundamentos de Didática. Curitiba: IBPEX, 2008.

MÉSZAROS, István. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. Ed 2. São Paulo: Boitempo, 2008.

PILETTI, Claudino. Didática Geral. Ed. 4ª. São Paulo: Ática, 1985.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

20 DE DEZEMBRO DE 1996. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394. TÍTULO I. Da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 31/05/2021.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

As artes e suas linguagens como metodologias de ensino para o incentivo de uma educação emancipadora e crítica

Igor Fernando de Jesus Carrera

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.21](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.21)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo trazer a importância das artes e suas linguagens para uma melhor construção de uma educação mais emancipadora e crítica e se utiliza da metodologia revisão de literatura ao dialogar com diversos autores sobre tal tema trazendo contribuições para se compreender a relevância das artes e suas linguagens para construir uma educação mais crítica e político-social em que aspectos relevantes como o enriquecimento cultural através de tais artes e linguagens podem contribuir para um processo melhor de construção ao que tange uma educação mais emancipatória e motivadora em que todos os sujeitos envolvidos em tal processo (alunos, professores, gestores, família e comunidade) tenham participação ativa para que o resultado do uso de tais linguagens possam tornar o processo de ensino aprendizagem mais motivador e inovador. Dessa forma neste estudo o diálogo com tais autores irá permitir uma análise de tal processo tornando o mesmo mais compreensivo e motivador.

Palavras-chave: arte. educação. cultura. emancipatória.

ABSTRACT

This study has the objective the importance of Arts and theirs languages for a better construction about a education more emancipatory and critic using a methodology revision of literature dialoguing with many authors about the theme with contributions about the pertinent of arts and languages to construct a education more critic and politic social with aspects pertinent and riches culturally for a better construction of a education more emancipatory and motivator that all the subjects that participate of this process (student, teacher, directors, Family and community) has an activity participation in result using that languages in question becoming the process tech and learn more motivator and innovator. The talking with the authors will allow in an analyze about that process becoming it more understanding and motivator.

Keywords: arts. educations. culture. emancipatory.

INTRODUÇÃO

Este estudo vem trazer como base a importância das artes e suas linguagens para o processo de construção de uma educação mais emancipadora e crítica trazendo por suma consistência um enaltecer dentro de tal processo de aspectos políticos e sociais não deixando de lado o multiculturalismo.

A justificativa para tal trabalho está em compreender como o uso das linguagens artísticas podem tornar o processo de ensino aprendizagem mais motivador e inovador.

A metodologia a ser utilizada será uma revisão de literatura que irá durante o desenvolvimento do trabalho dialogar com diversos autores compreendendo assim a importância ao se utilizar tais linguagens para se obter um processo crítico de ensino aprendizagem.

Para o mesmo tal diálogo irá contribuir para uma melhor compreensão de todos os sujeitos envolvidos em tal processo e suas relações com o mesmo.

Dentro de tais sujeitos envolvidos não se pode deixar de lado abordar a relevância do trabalho coletivo de tais sujeitos para que tal processo se torne mais prazeroso e motivador.

Dessa forma alunos, professores, família e comunidade devem estar unidos em tal processo para que através de tal relação possam construir uma cumplicidade consistente no que tange a um processo de ensino aprendizagem mais cativante para todos os envolvidos em tal.

Não deixando de lado aspectos relevantes como o multiculturalismo que ao se chegar a conclusão deste trabalho irá trazer os possíveis caminhos que ao se utilizar do mesmo pode-se encontrar possíveis espaços dentro da construção de um processo de ensino aprendizagem mais motivador e inovador.

Desse modo neste trabalho se compreenderá a importância das artes para a construção de uma educação que preze por uma qualidade mais emancipadora e crítica.

DESENVOLVIMENTO

As artes e suas linguagens são de extrema relevância para o processo de ensino aprendizagem tendo em vista que o mesmo para apresentar um cunho emancipador e crítico precisa dialogar com tais linguagens.

Segundo Barbosa (1975, p.86-87) ainda há um domínio das artes visuais na sala de aula o ensino de geometria, *laissez- faire*, temas banais, a folha para colorir, as diversas técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos, e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 a 1973.

Na citação acima ainda pode-se perceber que encontramos muito nas escolas o uso de técnicas ultrapassadas que precisam ser renovadas, não que o que já foi ultrapassado não possa ser utilizado, mas se faz necessário que o uso de tais técnicas se adaptem ao novo e a realidade do aluno, pois hoje a educação já está muito mais avançada se utilizando de novas inovações tecnológicas e as mesmas não devem apagar as artes e suas linguagens, mas se utilizar dessas inovações como instrumentos de auxílio para o desenvolver de tais linguagens e isso deve ser realizado dentro de sala para que ao utilizar determinadas artes facilitem a aceitação de um ensino mais crítico e motivador.

A arte é a representação do mundo cultural com significado, imaginação, interpretação, é conhecimento do mundo, é expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que simboliza, é fruição. Ao mesmo tempo é conhecimento elaborado historicamente que traz consigo uma visão de mundo, um olhar crítico e sensível, implicado de contexto histórico, cultural, político, social e econômico de cada época (UJIE ,2013 ,p.11).

De acordo com o pensamento acima a arte é imaginação e interpretação além de produzir significado e o uso da mesma como auxílio na educação pode promover uma expressão de sentimentos para que o aluno possa construir seu olhar sensível diante sua vida cotidiana trazendo tal reflexão para determinados conteúdo dentro das disciplinas buscando assim uma interdisciplinaridade o que acarretará uma visão crítica e político social ao processo de ensino aprendizagem.

Desse modo se estará contribuindo para a formação de uma concepção mais emancipadora contextualizando o processo de ensino aprendizagem numa visão mais global e social

Dessa forma trabalhar com arte é também pensar no coletivo e conseqüentemente respeitar o mundo interno de cada um.

Para a criança trata-se não somente de aplicar as operações aos objetos ou melhor de executar em pensamento ações possíveis sobre esses objetos, mas de refletir estas operações independente dos objetos e de substituí-las por simples proposições, o pensamento concreto é a representação de uma ação possível e o formal é uma representação de uma representação de ações possíveis. (MUNARI, 2012, p.56-57)

Em concordância com o autor acima a arte nos faz pensar nos move interiormente, não está apenas no pintar ou representar, mas está principalmente no lidar com as emoções, no trabalhar do seu interior em suas relações tanto para com o mundo assim como para com o outro.

E isso não é diferente para com o educando, pois a relação das artes e suas linguagens com o processo de ensino aprendizagem para tornar o mesmo mais motivador também está neste trabalho com as emoções e universo interior para que tais fatores tornem tal processo mais motivador e conseqüentemente mais qualitativo.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada de um lado do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua...e do outro lado sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade da intuição ou da adivinhação. (FREIRE, 1996, p 45)

Conforme o pensamento supracitado pode-se perceber na formação docente dos dias atuais uma resistência no que tange ao uso das artes e linguagens para tornar o processo de ensino aprendizagem mais motivador, pois tal formação precisa junto aos futuros docentes trabalhar com a sensibilidade, afetividade e imaginação e para tal se faz como instrumentos de auxílio o uso das artes o que irá trazer uma concepção mais emancipadora e político social a formação de tais profissionais.

Segundo Barbosa (1979, p. 46) "A ideia de que a arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a ideia de que a arte não é ensinada, mas expressada."

A autora da citação acima foi bem pertinente ao analisar que a arte expressa sentimentos, emoção e para que o mesmo aconteça é necessário estar livre e isso não se ensina, mas se expressa.

Dessa forma pensar na arte e suas linguagens em suas relações para a construção de uma educação mais emancipadora e crítica é pensar em utilizar tais habilidades artísticas seja qual for para que o conteúdo que se pretende ensinar não se torne entediante.

Valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, falas, sons, personagens instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário.(MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, P. 118).

De acordo com os autores supracitados ao utilizar as artes e suas linguagens como instrumentos para o construir de uma educação mais consciente e crítica e com viés emancipador deve-se ter em mente que ao realizar a arte :o teatro, a dança ,a música, artes visuais ou plásticas entre outras se faz necessário respeitar os aspectos internos em suas emoções e relações, compreendendo que gestos ,falas, sons, corpo, voz, movimento, construção de personagens ou até mesmo a expressão através de uma pintura precisa ter em mente que o fator fundamental

para tal é o respeito ao ritmo de cada educando em estímulos que trabalhem seu interior colocando para fora suas emoções internas principalmente as negativas buscando caminhos para solucionar tais problemas.

Dessa forma deve-se compreender as artes como uma estrada solucionadora de uma educação entediante tornando a mesma mais motivadora e cativante não deixando de lado o seu aspecto sócio político.

E compreender a arte a partir de tal processo já é um passo para se construir artisticamente buscando um espaço de fala e expressão tanto em seu mundo interior quanto exterior.

Sendo assim as artes assumem um papel de extrema valia funcionando também como forma terapêutica na vida do educando assim como educador e demais sujeitos envolvidos em tal processo de ensino aprendizagem.

E ao mesmo tempo é permitido construir um processo de ensino aprendizagem mais rico culturalmente.

Dessa forma encontramos um lugar para todos os sujeitos envolvidos em tal processo enriquecendo o mesmo em aspectos críticos.

O Cérebro de qualquer pessoa contém todo o potencial de percepções, belezas e arranjos linguísticos simbólicos, cinestésicos, pictóricos e lógicos que abrigam todo o saber humano possível. Todo o ser humano é saber em semente pronto para brotar e florescer tão logo aprenda a construir-se em comunhão com o objeto imprescindível de todas as fantasias previsíveis -o mundo em que vivemos. (ANTUNES, 2001, p. 9)

No texto acima percebe-se claramente que o criar de qualquer ser humano ao trabalhar com as percepções e belezas deve estar pronto para brotar e produzir e isso reflete totalmente o que as artes e suas linguagens vem trazer como contribuição para o florescer de uma educação emancipadora e crítica.

Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica e assim analisar a realidade percebida pela criatividade de modo a mudar de alguma forma a realidade que foi analisada. (BARBOSA. 2003, P. 23)

Concordando com autora acima o trabalho com as artes interligando as mesmas a educação podem mudar a realidade do educando tornando a mesma mais cativante onde não haja mais espaço para os aspectos negativos e o uso da criatividade pode tornar realidade mais positiva e instigante melhorando a vida de tal indivíduo.

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, P. 17)

Desse modo compreende-se que através das artes os educandos formam um pensamento consciente em relação ao que está sendo ensinado e aprendido que foram a incentivar tais sujeitos envolvidos em tal processo a construir e lutar por uma educação mais emancipadora e político social onde a criticidade tenha seu espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe a relevância das artes e suas linguagens para o construir de uma educação emancipadora e crítica.

Compreendendo que as artes podem estar ligadas à educação tornando o processo de ensino aprendizagem mais inovador e motivador.

O uso de qualquer tipo de arte seja o teatro, a dança, a música, as artes plásticas, o cinema entre outras podem tornar os processos de ensinar e aprender mais cativantes e prazerosos.

Para o mesmo se faz necessário unir todos os sujeitos envolvidos em tais processos (alunos, professores, gestores, família e comunidade) de forma em que os mesmos tenham voz ativa,

As artes e suas linguagens podem trazer através de suas técnicas a transformação da realidade dos educandos fazendo os mesmos terem mais prazer em ir à escola.

Desse modo se terá uma concepção de educação mais qualitativa e emancipatória com um cunho de seus aspectos políticos sociais.

Sendo assim não se estará deixando de lado o multiculturalismo que é de suma importância em tais processos.

Pois dessa forma também se estará respeitando os valores éticos e morais que estará sendo construído com todos os sujeitos envolvidos.

Com o respeito as diferenças se estará contribuindo não só para a melhora do processo educativo buscando uma qualidade emancipadora e crítica, mas também permitirá que o educando tenha acesso ao trabalhar do seu mundo interno para viver melhor em seu espaço na sociedade.

Dessa forma se contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária onde o respeito para com o próximo se faz fundamental.

E as artes e suas linguagens desta forma seja através do projeto político pedagógico da escola em seu marco referencial ou em suas avaliações estejam contribuindo para a construção de uma educação mais emancipadora, crítica e político-social onde o respeito as diversidades seja fator primordial em tal processo.

Assim se estará realmente fugindo a uma educação bancária e buscando uma visão progressista e inovadora onde a transmissão de conhecimento vença os aspectos tradicionais e busque uma construção de conhecimento coletiva, social, crítica e cultural.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES. Celso .Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas. Vozes. Rio de Janeiro.2001.
- BARBOSA. Ana Mae. Teoria e prática da educação artística. Cultrix. São Paulo.1975
- BARBOSA, A.M.T.B.Teoria e prática da educação artística.3 ed.São Paulo.Cultrix.1979.
- BARBOSA .Ana Mae. Tópicos utópicos .Ed.C\Arte .Belo Horizonte.1998.198p,il.(Arte e ensino)
- BARBOSA. .Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo.Cortez.2003.
- FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa. Paz e Terra. São Paulo.1996
- MARTINS, Miriam C. PICOSQUE ,Gisa. GUERRA. M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte. :a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. FTD. São Paulo.1998
- MUNARI. Alberto. Jean Piaget.\Alberto Munari Tradução e organização: Daniela Saeb Fundação Joaquim Nabuco Editora Massangana. Recife.2010.
- UJIIE,Nájela Tavares. Teoria e metodologia de ensino da arte-Guarapuava.UNICENTRO.2013.

Atividades físicas na escola podem colaborar para melhorar o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes

Keyla Morales de Lima Garcia

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.22](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.22)

RESUMO

A educação física tem passado por momentos de transição devido a vários fatores, desde políticos, até motivações de mudanças pedagógicas. Assim, é necessário que seja observada qual a necessidade da aplicação da educação física como disciplina no âmbito escolar, e qual é a importância dessa disciplina para os indivíduos nas instituições de ensino. Então, com a (des) valorização da disciplina de educação física, também existe o mesmo sentimento com o profissional educador físico. Assim, este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância da educação física no âmbito escolar e também demonstrar como é feita a valorização do profissional de educação física neste mesmo ambiente. Para isso será utilizado o método de revisão bibliográfica. Porém, no Brasil a educação física, com seus momentos de transição, não traz boas perspectivas nem para o educador físico e nem para a disciplina no ensino fundamental II e médio; mas é inegável a importância da educação física no ensino infantil e ensino fundamental I, sendo assim, importante que o profissional seja valorizado de acordo com a importância da disciplina a qual leciona.

Palavras-chave: educação física (ef). educação física no âmbito escolar. disciplina de educação física. valorização do profissional de educação física.

ABSTRACT

Physical education has gone through moments of transition due to several factors, from politicians, to motivations for pedagogical changes. Thus, it is necessary to observe the need for the application of physical education as a discipline in the school environment, and what is the importance of this discipline for individuals in educational institutions. So, with the (de) valuation of the physical education discipline, there is also the same feeling with the professional physical educator. Thus, this work aims to demonstrate the importance of physical education in the school environment and also to demonstrate how the valorization of the physical education professional is made in this same environment. For this, the bibliographic review method will be used. However, in Brazil, physical education, with its moments of transition, does not bring good prospects neither for the physical educator nor for the discipline in primary and secondary education; but it is undeniable the importance of physical education in kindergarten and elementary school I, therefore, it is important that the professional is valued according to the importance of the discipline he teaches.

Keywords: physical education (pe). physical education at school. physical education discipline. valorization of the physical education professional.

INTRODUÇÃO

A educação física é a área do conhecimento que se liga às práticas corporais. Ela é também vista como o processo pedagógico que tem como objetivo a formação do homem capaz de se conduzir com plenitude em suas atividades corporais, trabalhando em sentido amplo visando a prevenção do sedentarismo e aumento da saúde dos praticantes.

Em âmbito escolar, a educação física pretende, além de prevenir o sedentarismo e aumentar a saúde dos alunos, sejam eles crianças ou adolescentes, também pretende trazer me-

lhorias na coordenação motora, no desenvolvimento motor e no desenvolvimento cognitivo do aluno que participa das aulas. Além também do desenvolvimento da disciplina através da prática de esportes coletivos, individuais e também das artes marciais.

Porém, nem todos os educadores consideram a educação física um ponto positivo da grade curricular, e algumas das crianças também não se sentem à vontade em praticar os esportes e atividades físicas na frente de outras crianças, seja pelo método imposto pelo professor, ou por se sentirem intimidadas (prática de bullying, entre outros problemas enfrentados pelos alunos) por outros alunos e pelos próprios professores.

Assim, a educação física acaba sendo desvalorizada, e por consequência o educador físico também acaba não tendo a valorização necessária e desejada pelo profissional quando se fala em âmbito escolar. Portanto, este trabalho tem como tema a valorização da educação física em âmbito escolar e também a valorização do educador físico como profissional neste mesmo ambiente.

Este trabalho é justificado pela necessidade de demonstrar a importância da prática da educação física como disciplina escolar regular, seja ela como condutora de boas práticas de saúde, ou de melhorias cognitivas e motoras para as crianças e adolescentes. Assim também como a necessidade de demonstrar a importância de valorizar o profissional de educação física em âmbito escolar e como ele pode ser valorizado neste ambiente.

O objetivo geral deste trabalho, então, é demonstrar a importância da educação física em âmbito escolar e a necessidade de maior valorização do profissional de educação física no ambiente escolar.

Este trabalho será dividido em: introdução, desenvolvimento e conclusão. Onde será utilizada a seção desenvolvimento para se chegar ao objetivo geral e principal de demonstrar a importância da educação física em âmbito escolar e a necessidade de maior valorização do profissional de educação física no ambiente escolar.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física escolar vem ao longo dos anos agregando valores e conhecimentos que são importantes, senão fundamentais, para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, no que diz respeito à sua saúde e bem-estar de uma forma geral. Nesse sentido, ao analisar o currículo escolar, no que tange à disciplina Educação Física, verifica-se uma série de possibilidades que podem ser trabalhadas de forma a abordar o tema da saúde, sendo ela de uma forma.

A Educação Física Escolar deve contemplar a todos os alunos, independentemente de sua classe social, sua raça, seu credo e até mesmo sua deficiência. Todos têm o direito de vivenciar a prática e experimentar o poder transformador através da consciência corporal e da liberdade de expressão pelo movimento.

De acordo com Pinto (1996) o esporte é um dos segmentos determinantes na construção da identidade sociocultural da era moderna. Caracteriza-se como um conjunto de normas específicas, tendo suas regras determinadas de acordo com a modalidade. Entende-se que a Educação Física Escolar deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão que leve con-

sigam a cultura do movimento corporal, não apenas como modalidade competitiva, mas como um entendimento mais amplo das variadas formas de prática de esporte.

Portanto, reforça o caráter de uma escola e disciplina que fomente e estimule o aluno à uma prática reflexiva, e isso poderá lhe proporcionar o entendimento acerca das possibilidades que têm as práticas corporais para a saúde mental, física e social. Ao abordar as questões esportivas na escola, busca-se uma compreensão para além do aspecto da competitividade, já que essa ferramenta precisa ser de ensino e inclusiva, sobressaindo as diferenças motoras existentes nos espaços heterogêneos das escolas.

Portanto, não se trata da busca apenas de atletas no ambiente escolar, mas de desenvolver a cultura do movimento corporal através das modalidades esportivas variadas (RODRIGUES, 2012, p.13). As práticas esportivas na escola podem ser apresentadas de variadas formas, que podem trazer uma série de benefícios aos indivíduos.

Nesse sentido, observa-se que o esporte escola é abordado teoricamente de forma a incluir os alunos na prática, buscando analisar as diferenças individuais, principalmente no que diz respeito às limitações motoras, onde busca-se também estabelecer desafios que possam ser estimulantes e capazes de serem superados. Os cuidados com essas observações, podem proporcionar a prática prazerosa pelo aluno, e isso é fundamental, principalmente quando se tem em vista as possibilidades do aluno levar em diante, para a vida adulta.

OS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Sabendo o que é a educação física, é necessário também compreender o que a educação física pode trazer de benefícios quando aplicada às crianças e adolescentes de maneira bem-sucedida. A educação física é um processo dentro da formação do homem, e ela é inerente ao homem como ser social e histórico. A educação física no Brasil tem se encaminhado para um desenvolvimento cada vez mais diferenciado, e se por um lado existe um momento tradicional configurado basicamente por modelos esportivos, por outro lado ocorre cada vez mais intensamente o desenvolvimento de projetos para um educador físico cada vez mais comprometido com finalidades mais amplas. Ou seja, uma educação física que, além de educar o físico da criança, ainda se insira em propostas político-educacionais e criticidade, além da interdisciplinaridade.

No novo contexto pedagógico, indicado pela atual legislação educacional e as indicações oficiais para o ensino, se recomenda que se reflita sobre a concepção de educação física e seus objetivos em âmbito escolar, com a equivalente modificação da prática didática. Sobre esta proposição, Betti (1994) diz que nas fases do 6º e 7º anos a aprendizagem de uma habilidade técnica deve ser secundária em relação à concretização de um ambiente e de um estado de espírito lúdico e prazeroso, devendo-se levar em conta o desenvolvimento do potencial psicomotor dos alunos. O mesmo autor (1994) também diz que já nos 8º e 9º anos pode iniciar-se um trabalho voltado à aptidão física do aluno, entendida como o desenvolvimento global e equilibrado das capacidades físicas (resistência aeróbia, resistência muscular localizada e flexibilidade).

Ou seja, além de trazer habilidades técnicas para a criança, também se faz um desenvolvimento global das capacidades físicas desse indivíduo. Porém, Mattos e Neira (2000), afirmam que a aprendizagem deve ser uma aventura educacional significativa e partilhada. Em vez de ser

levado ao quê fazer e ser instruído exatamente a como fazer, ao aluno deve ser apresentado um problema estruturado e, em seguida, deve ser solicitado que ele encontre soluções para esse problema, com o professor servindo como seu guia.

Porém, antes do 6º ano de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), espera-se que os alunos possuam uma série de conhecimentos sobre movimento, corpo e cultura corporal, fruto de experiências pessoais vivenciadas nos ciclos anteriores. De acordo com Hellen Bee (1997),

[...] o início da adolescência é uma época na qual existem mudanças significativas em quase todos os aspectos, pois ocorre uma transição entre a infância e a vida adulta, quando a imaturidade emocional é constante e o adolescente deseja se sobressair naquilo que se julga melhor e se esquivava daquilo que não domina (BEE, 1997, p.18).

Assim, a partir do 6º ano deve o professor diversificar as práticas, buscando ampliar o seu trabalho e, assim, incorporar as capacidades sócio afetiva, perceptiva e cognitiva, e também física e motora dos alunos. E isso é necessário ser repetido até o final da vida escolar do adolescente, quando a educação física ainda é obrigatória na grade curricular, pois além dos benefícios físicos, ainda existem os benefícios sociais.

De acordo com Betti (1994), os benefícios físicos podem ser observados como: maior flexibilidade, melhor capacidade física, melhor capacidade motora, melhor capacidade de percepção cognitiva, entre outras. Já os benefícios sociais, de acordo com Bracht (2000), são o de trazer valores culturais e contribuir para formação de cidadãos críticos, com conhecimentos sobre meio-ambiente, cultura, política e educação.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO INFANTIL

Quando se fala na educação física no ensino infantil, se fala de uma importância ainda maior do que na adolescência. No ensino infantil a educação física assume um papel extremamente significativo, pois é através do brincar que a criança explora seu corpo, interage com outros corpos e desenvolve seu crescimento cognitivo e motor. De acordo com Gallahue (2005, p. 208) é necessário ser aplicada uma abordagem em que várias experimentações sejam acrescentadas, a partir das múltiplas singularidades sensoriais. Quando a criança é tolhida em alguma brincadeira, também é tolhida a sua liberdade e sua aprendizagem. Já que, segundo Freire (1997, p. 161), “brincando a gente tem espaço para aprender”.

Com as novas PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (Brasil-MEC, 1998), um referencial de organização curricular para todas as disciplinas escolares, refletiu as preocupações do Ministério da Educação em participar do debate sobre as mudanças na educação brasileira. Isso trouxe maior dinamismo e maior importância para as aulas de educação física. Segundo Kunz (2003),

[...] se, por um lado, persiste o modelo centrado nas decisões do professor que pretende preservar os objetivos tradicionais da disciplina conforme previstos em legislações dezoito oficiais anteriores, os quais se configuram, basicamente, no desenvolvimento das modalidades esportivas e da aptidão física, por outro lado, ocorre cada vez mais intensamente o desenvolvimento de projetos para uma educação física comprometida com finalidades mais amplas, ou seja, consecução de metas sócio-educacionais como o fomento à saúde e a formação da personalidade, buscando se inserir nas propostas político-educacionais de tendência crítica brasileira. (KUNZ, 2003, p.17)

Assim, o professor de educação física, com esse novo tipo de indicação, precisa buscar integrar a sua disciplina com o que é desenvolvido na instituição escolar em que leciona, buscando um patamar alto de seriedade e compromisso na formação integral de seus alunos. Porém, um currículo escolar, não importa se de educação física ou outra disciplina qualquer, precisa apontar soluções para a vida social, assim, Silva (1996) diz que,

[...] pode levar pessoas a um lugar onde se esteja mais próximo da felicidade ou de uma melhor qualidade de vida, acreditando que os professores que atuam no processo de escolarização devam ter o domínio de alguns conhecimentos e habilidades (SILVA, 1996, p.31)

A Educação Física tem uma importante relação com a saúde da população, especialmente frente ao atual modo de vida das pessoas, como resultado de um processo de minimização do tempo, de correria do dia-a-dia, Lima *et al.* (2012, p. 192) apontam que “a estruturação efetiva de ações por parte da escola, direcionadas para o âmbito da saúde, mais uma vez, colocam-na a desempenhar funções que seriam da família”.

No entanto, ressalta-se que em uma sociedade estruturada de maneira que as crianças estão em contato com o ambiente escolar em número de horas semelhante ou maior do que com integrantes da família, é importante que a saúde passe a integrar também as preocupações dos professores dentro da escola (LIMA *et al.*, 2012, p.192).

É importante que a escola esteja ciente dos problemas do mundo moderno. Na realidade atual, grande parte das tarefas do dia a dia destinadas aos seres humanos, estão agregando modificações significativas no estilo de vida da população, levando ao sedentarismo e consequentemente o aparecimento de doenças crônico-degenerativas (ORFEI e TAVARES, 2009, p.81).

Outra importante questão a ser levantada, são os fatores sociais e econômicos das crianças, que muitas vezes vêm de um contexto onde a própria família tem dificuldades para compreender a importância de uma alimentação saudável e da prática de atividade física para o desenvolvimento pleno das crianças. Diante dessa realidade, Lima et al (2012, p.193):

Em muitas escolas, os professores estão diante de crianças cujas famílias não têm recursos financeiros, de conhecimento ou sociais capazes de garantir uma alimentação equilibrada – não apenas no sentido nutricional, mas também associada aos saberes relativos a essa questão. Nesta direção, cotidianamente os professores enfrentam problemas diretamente vinculados aos processos de ensino e aprendizagem e tentam encontrar soluções mediante ações que, em geral, são ineficientes a médio prazo. Ainda que com a boa intenção de contribuir, muitos professores, com uma formação profissional que deixou de considerar tal questão, fazem algum tipo de promoção da saúde, sem conhecimento, sem técnica, sem método e, muitas vezes, sem eficiência.

Na nova conjuntura pedagógica, recomendada pela atual lei da educação e as recomendações para o ensino, é recomendado que seja feita uma reflexão sobre os conceitos da educação física e seus propósitos na escola. Se pensa também nas novas práticas pedagógicas, ou seja, a transformação pedagógica. Essa transformação da prática pedagógica também se realiza através da inclusão de assuntos que antes não eram presentes nas inquietações pedagógicas e curriculares, e, então, começaram a marcar uma presença forte, como a sexualidade, a ética e também a diversidade cultural.

Assim, segundo Carmo *et al.* (2013), vem a importância da educação física em âmbito escolar, não somente no certame contra o sedentarismo, mas, também daquelas aulas ministradas ao nível de ensino fundamental, onde se pode melhorar o comportamento dos alunos e também em várias questões sociais, como na responsabilidade, em seu convívio com os pais e família, autoconfiança, frequência nas aulas e apoucamento do uso de drogas (DA SILVA Et al., 2008).

Para Basei (2008), as atividades físicas realizadas na primeira infância e também as realizadas na adolescência do indivíduo são caracterizadas como importantes consortes no progresso de procedimentos, atitudes e rotinas que podem ajudar na designação de um estilo de vida fisicamente ativo quando estiverem na idade adulta. Segundo Guedes Et al. (2001), a disciplina de educação física tem a serventia de trabalhar em direto sobre a integridade do progresso e do desenvolvimento do ser humano por completo, já que as suas práticas não se restringem somente às ações mecânicas e a práticas desportivas, como era visto antigamente.

Assim sendo, para Martins (2010), o professor necessita entender que existem uma variedade de possibilidades para conseguir chegar aos objetivos e indispensabilidades da disciplina; além de observar a relevância da educação física pensando na saúde da criança e seguindo a visão higienista do século passado.

Baracho Et al. (2012) compreende que a educação para atingir os moldes de saúde e combate ao sedentarismo não é apenas uma disciplina em âmbito escolar, mas é construída em uma máxima de vida que aja na formação de uma consciência corporal saudável, objetivando a ações comprometidas e autônomas de integração biopsicossocial. Assim, Segundo Carbonera e Carbonera (2008), a educação física autêntica atende a vários objetivos, tanto de curto quanto de longo prazo.

Para Menestrina (2000) os propósitos não podem ser reduzidos em imediato, mas a aula de educação física como disciplina escolar deve estar voltada para o desencadeamento de um processo sócio educacional de caráter permanente. Segundo Da Silva Et al. (2008), os benefícios trazidos à saúde pela educação física realizada na escola, desde a infância até a adolescência, poderão ser vistos em um até quando adultos, no qual a consciência de corpo e mente saudável e o prazer da prática da atividade corporal estará sempre presente na vida dos educandos, como memória de atividades prazerosas realizadas naquela aula.

Assim evidencia-se prioridades relevantes em relação à criança e ao adolescente, com destaque para ações públicas de investimentos direcionados ao provimento de meios que possam garantir ao público, o desenvolvimento integral, podendo ser mediante incentivo à prática esportiva, conforme trazido no artigo 4º da lei em questão.

Para efeitos de compreensão acerca deste público, além de especificidades no que diz respeito à elaboração de políticas públicas, é importante compreender a existência de diferenças no que diz respeito à criança e ao adolescente. O artigo 2º desta lei considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Tais públicos vêm sendo alvo de grande preocupação, tendo em vista que são aqueles considerados vulneráveis ao problema da obesidade, demandando cada vez mais ações de intervenção no sentido de prover qualidade de vida e como consequência, uma vida adulta mais saudável.

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa realizado neste trabalho foi o de pesquisa bibliográfica, que segundo Moresi (2003) é um estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, artigos, redes eletrônicas e em outros locais acessíveis ao público em geral. Fornece instrumento para qualquer outro tipo de pesquisa. Ainda que este seja o tipo de pesquisa escolhido para a realização deste trabalho, Moresi (2003) completa que os tipos de pesquisa não são exclusivos, ou seja, um trabalho pode ao mesmo tempo ser bibliográfico e um estudo de caso.

O material pesquisado pode ser fonte primária ou secundária, sendo primária aquela fonte de autor que escreve sobre algum tema já existente, e secundária aquela fonte na qual o este autor buscou informações (MORESI, 2003). De acordo com Amaral (2007), as produções acadêmicas podem ser acessadas tanto por meio eletrônico quanto manualmente. Por conta dos avanços tecnológicos, a busca manual de materiais científicos está cada vez sendo menos utilizada, visto que é possível acessar um número muito maior de materiais através do meio eletrônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde das crianças e adolescentes vem sendo alvo de debates importantes, principalmente pelos profissionais de Educação Física, que buscam compreender alguns fenômenos que vem se intensificando a cada ano que passa, como o sedentarismo.

Na atual caracterização, são englobadas atividades que estão presentes em parte expressiva da vida cotidiana, seja no tempo de lazer, ao conversar com amigos, fazer uso do telefone, assistir televisão, usar computador ou videogame, dentre outras possibilidades, onde as pessoas são expostas a jornadas mais ampliadas de tempo sentado.

A prática de atividades físicas e brincadeiras em geral, vem deixando de ser comum entre crianças, onde a comodidade e sedentarismo vem crescendo, muito em função das facilidades que a nova sociedade vem tendo em relação à tecnologia, por exemplo. Também pode-se dizer que tudo isso vem contribuindo para o quadro preocupante de obesidade, entre crianças, adolescentes e também adultos.

Tendo em vista que a Educação Física é uma área do conhecimento humano ligada às práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, é de grande importância que o tema seja inserido nas discussões da área. Mediante a isso, a Educação Física torna-se uma possibilidade para superar esse problema, por meio das ferramentas e meios possibilitados, como a prática de exercícios físicos.

A educação física é o processo pedagógico que visa a formação do homem capaz de se conduzir plenamente em suas atividades, onde trabalha em um sentido amplo, tendo em vista a prevenção de determinadas doenças.

Os benefícios, portanto, são múltiplos, e evidenciam a necessidade de maior participação dos profissionais de Educação Física, que podem intervir por meio de práticas diversas, em espaços também variados. O grande desafio dos profissionais da área, é proporcionar aos

praticantes, aprendizagem e principalmente o prazer em estar inserido na prática, em especial na infância, fase da vida importante e que pode definir o estilo de vida do indivíduo nas demais fase da vida.

Os programas de Educação Física devem procurar utilizar informações que são disponibilizadas na literatura, no sentido de analisar, interpretar, transferir e formar conceito quanto à atividade física motora relacionada à saúde e demais hábitos considerados saudáveis. É importante promover ao adolescente conhecimentos relacionados à qualidade de vida, como informações básicas sobre anatomia, nutrição, fisiologia, benefícios da atividade física, programas de treinamento físico, controle do peso corporal, dentre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2007. 21 p. Disponível em: < <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: Out. 21.

BARACHO, Ana Flávia de Oliveira; GRIPP, Fernando Joaquim; LIMA, Márcio Roberto de. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 34, n. 1, p. 111-126, 2012.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Revista Iberoamericana de Educación, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

BEE, H. O ciclo vital. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BETTI, M.: Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Santa Catarina, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. Movimento. Porto Alegre, ano 06, n. 12, 2000.

CARBONERA, D.; CARBONERA, S. A. A importância da dança no contexto escolar. Monografia. 61 fls. (Curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar) - FI- Faculdade Iguaçu – ESAP – Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação (mantenedor), 2008. Cascavel, PR.

CARMO, Natasha Et al. A importância da educação física escolar sobre aspectos de saúde: sedentarismo. Revista Educare CEUNSP, v. 1, n. 1, p. 21-29, 2013.

DA SILVA, Rita de Fátima; JÚNIOR, Luiz Seabra; DE ARAÚJO, Paulo Ferreira. Educação física adaptada no Brasil: Da história à inclusão educacional. Phorte Editora, 2008.

DE SOUSA, Thiago Batista Campos; DE ASSIS, Osório Queiroga Neto. A importância da permanência do educador físico em academias de musculação-treinamento hipotético vs individualidade biológica. Faculdades Integradas de Patos (FIP) – Patos/PB, 2016.

FREIRE, Paulo. A ética na educação. Instituto Paulo Freire, 1997.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes

e adultos. São Paulo, 2005.

GALLAHUE, David. Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade e de movimento especializado. *Journal of Physical Education*, v. 16, n. 2, 2005.

GUEDES, Dartagnan Pinto *et al.* Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 7, n. 6, p. 187-199, 2001.

KUNZ, Elenor. Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações. *Motrivência*, n. 20-21, p. 189-200, 2003.

LIMA, D. F *et al.* O papel da escola na promoção da saúde – uma mediação necessária. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 28, p. 191-206, maio/ago. 2012.

MARTINS Camilla. Prática pedagógica, pesquisa, problemas e sugestões: um comentário sobre pesquisa em ação: educação física na escola. *Cadernos de Formação RBCE*. v.1, n. 2 (2010). Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/987/560> acesso em Acesso em: Maio/2021.

MATTOS, M. G. e NEIRA, MG Educação Física na adolescência. A construção do conhecimento, 2000.

MENESTRINA, Eloi. Educação física e saúde. Unijuí, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

MORESI, E. Metodologia de pesquisa. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34168313/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528463370&Signature=0dDdPQeafZZT9K0uJvH7VenZgu0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMetodologia_da_Pesquisa_PRO-REITORIA_DE.pdf>. Acesso em: Maio/2021.

ORFEI, J. M; TAVARES, V. P. Promoção da Saúde na Escola Através das Aulas de Educação Física. In: Bocaleto, Estela Marina Alves; Mendes, Roberto Teixeira (Orgs.). Alimentação, Atividade Física e Qualidade de Vida dos Escolares do Município de Vinhedo/SP, n. 10, p. 81-87 Campinas: Ipes editorial, 2009.

PERES, Giani. As implicações da Educação Física no âmbito escolar. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 2, n. 2, p. 231-243, 2001.

PINTO, L. M. S. Sentidos no jogo na educação física escolar. *Motrivência*, n. 9, p. 1-14, 1996.

RODRIGUES, Graziela; OLIVEIRA, Jamila. ANDRADE; Luana Dias; PORTILHO, Wanderson do Amaral. A (des) valorização da educação física na escola: opinião dos professores, diretores e supervisores. *REMAS-Revista Educação, Meio Ambiente e Saúde*, v. 6, n. 4, p. 73-76, 2016.

RODRIGUES, A. A. O esporte na educação física escolar: Realidade e perspectivas em paraíso do Tocantins-TO. Universidade de Brasília. Programa Universidade Aberta do Brasil. Licenciatura em Educação Física. 2012.

SILVA, P. V. C; COSTA Jr, A. L. Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 29, n. 64, p. 41-50 jan./mar. 2011.

O ensino a partir de uma perspectiva interdisciplinar: a educação indígena na fronteira Brasil/Bolívia

Ozana Gomes Videira Reis

Mestre Em Ciências Da Educação - Universidad Privada do Leste

Aureliano Valentin Medina Rodríguez

*Doutor em Ciências da educação com ênfase em ciências sociais –
UNIVERSIDADE PRIVADA ORIENTAL- Paraguai*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.23](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.23)

RESUMO

A Educação nos seus mais diferentes aspectos promove integração de pessoas e culturas, faz alvorecer as possibilidades e aciona as esferas sociais para a mobilidade de ações correlatas ao desenvolvimento regional, cultural e social. Com o objeto em estudar a Interdisciplinaridade em relação à gestão do processo ensino-aprendizagem na educação escolar Indígena na cidade de Guajará-Mirim, este estudo foi realizado nas oito (08) escolas indígenas da região, tendo por base, pesquisas efetuadas nas referidas escolas do município. O foco principal está nos fatores que levam os educadores a ter dificuldades em ensinar as disciplinas do currículo escolar. Assim, foram verificadas a importância e as estratégias utilizadas no processo educacional. No decorrer da pesquisa foram entrevistados docentes e alunos, sendo analisado os níveis de rendimento escolar, no período compreendido dos últimos cinco anos. A pesquisa tem caráter bibliográfico e documental com base na interdisciplinaridade, história e importância no processo ensino-aprendizagem, com o enfoque quali-quantitativo, tendo como sujeitos um total de 152 alunos e 12 professores do ensino fundamental indígena das oito escolas da região. Para a análise e discussão dos resultados foi feita uma abordagem descritiva qualitativa das respostas dos sujeitos da amostra. Os dados apontam para a necessidade de adotar uma integração mais concisa entre as disciplinas do currículo, permitindo ao discente compreender a importância de cada área do conhecimento em sua vida. Outro aspecto relevante é que os professores que relacionam suas práticas pedagógicas com o cotidiano do aluno, conseguem reduzir as dificuldades existentes na aprendizagem. A Interdisciplinaridade é entendida aqui, como uma perspectiva de trabalho pedagógico que promove o diálogo de saberes entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento dos componentes do currículo escolar, pode fortalecer, qualificar e contextualizar o processo de aprendizagem dos estudantes da região.

Palavras-chave: interdisciplinaridade. educação indígena. mobilidade. integração. currículo.

ABSTRACT

Education in its most different aspects promotes the integration of people and cultures, opens up possibilities and activates the social spheres for the mobility of actions related to regional, cultural and social development. With the object of studying Interdisciplinarity in relation to the management of the teaching-learning process in Indigenous school education in the city of Guajará-Mirim, this study was carried out in eight (08) indigenous schools in the region, based on research carried out in the aforementioned schools of the municipality. The main focus is on the factors that lead educators to have difficulties in teaching the subjects of the school curriculum. Thus, the importance and strategies used in the educational process were verified. During the research, teachers and students were interviewed, and the levels of school performance were analyzed in the period comprised of the last five years. The research has a bibliographic and documentary character based on interdisciplinarity, history and importance in the teaching-learning process, with a qualitative and quantitative approach, having as subjects a total of 152 students and 12 teachers of indigenous elementary education from the eight schools in the region. For the analysis and discussion of the results, a qualitative descriptive approach was made to the responses of the sample subjects. The data point to the need to adopt a more concise integration between the subjects of the curriculum, allowing the student to understand the importance of each area of knowledge in his life. Another relevant aspect is that teachers who relate their pedagogical practices to the student's daily life are able to reduce the existing difficulties in learning. Interdisciplinarity is understood here as a perspective of pedagogical work that promotes the dialogue of knowledge between the different areas of knowledge and their contents, the intertwining of the

components of the school curriculum, can strengthen, qualify and contextualize the learning process of students in the region.

Keywords: interdisciplinarity. Indigenous education. mobility. integration. resume.

INTRODUÇÃO

A educação por sua essência já configura um desafio devido ser voltada a integração e evolução social, é através dela que a sociedade formaliza seu saber empírico e constrói teorias, define caminhos para a sociedade e dita mudanças sociais. A diversidade de culturas e povos é outro fator de dificuldades que distancia as pessoas por suas competências e capacidades laborais e colaborativas.

Morais (2019) enfatiza que nativos e terras, colonizadores e gados são sinônimo de conflitos e a relação exige intervenção por parte das autoridades para que se disponha de limites.

A análise das relações entre povos brancos e nativos ao longo dos anos de colonização, revela a falta de empatia da parte do elemento branco/colonizador, no que diz respeito a questão cultural (VITAL, 2021, p. 21).

O Referencial Curricular Nacional para escolas Indígenas (1998) enfatiza que nenhuma cultura se sobrepõe a outra e destaca a necessidade do respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes.

Em conformidade com a Constituição Federal (1988), são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar seus bens materiais e imateriais.

Brasil (1998), pelo RCNEI mostra que no caso da ocupação da Amazônia, observa-se com o passar dos tempos que tem havido uma sinergia entre a sociedade civil e o estado, para o aniquilamento da cultura indígena. Os valores da cultura ditam civilizada não parecem humanos na medida em que buscam a qualquer custo, destruir os costumes, línguas e crenças (KOSMINSKY, 2003)

No que se refere à educação indígena, o reconhecimento dos direitos educacionais específicos para esses povos foi reafirmado no Decreto nº 1904/96, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, que estabelecem metas a serem atingidas, por meio de uma política de promoção e proteção dos direitos das populações indígenas, em substituição à política assistencialista, assegurando às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Ao processo educativo próprio das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo do contato entre índios e não-índios no Brasil.

Nesse sentido, a escola aos poucos, passa a ser vista pelo índio como um dos lugares onde a relação entre o conhecimento próprio e o conhecimento das demais culturas devem se

articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação de saberes e valores desconhecidos pela cultura branca.

Ladeira (2004) aponta que o desafio da educação escolar indígena é a proposição um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender às especificidades dessa população, de forma que o processo de ensino-aprendizagem não aconteça fragmentado, mas que haja uma integração entre as diversas áreas que serão estudadas, visando o processo de interdisciplinaridade e principalmente, o contexto real desse aluno.

Na busca de encontrar caminhos para um ensino focado no contexto sociocultural do aluno indígena, com o objeto em estudar a Interdisciplinaridade em relação à gestão do processo ensino-aprendizagem na educação escolar Indígena na cidade de Guajará-Mirim, este estudo foi realizado nas oito (08) escolas indígenas da região, tendo por base, pesquisas efetuadas nas referidas escolas do município. a partir de disciplinas que dialogam entre si,

O foco principal está nos fatores que levam os educadores a ter dificuldades em ensinar as disciplinas do currículo escolar. Assim, foram verificadas a importância e as estratégias utilizadas no processo educacional. No decorrer da pesquisa foram entrevistados docentes e alunos, sendo analisado os níveis de rendimento escolar, no período compreendido dos últimos cinco anos.

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma pesquisa bibliográfica bibliográfico e documental com base na interdisciplinaridade, de abordagem qualitativa, tendo como sujeitos um total de 152 alunos e 12 professores do ensino fundamental indígena das oito escolas da região.

Para a análise e discussão dos resultados foi feita uma abordagem descritiva qualitativa das respostas dos sujeitos da amostra. Os dados apontam para a necessidade de adotar uma integração mais concisa entre as disciplinas do currículo, permitindo ao discente compreender a importância de cada área do conhecimento em sua vida.

Outro aspecto relevante é que os professores que relacionam suas práticas pedagógicas com o cotidiano do aluno, conseguem reduzir as dificuldades existentes na aprendizagem.

A Interdisciplinaridade é entendida aqui, como uma perspectiva de trabalho pedagógico que promove o diálogo de saberes entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento dos componentes do currículo escolar, pode fortalecer, qualificar e contextualizar o processo de aprendizagem dos estudantes da região.

EDUCAÇÃO, CONTEXTO E REALIDADES

Educação escolar indígena no contexto Brasil

O indígena como sendo a figura mais identificada com o Brasil não poderia ser colocado para segundo plano, as políticas educacionais deveriam ser de inclusão do indígena, de permitir a ele acesso irrestrito, mas nunca foi assim, pelo contrário o indígena sempre foi tosado de seus direitos e colocado em situação de submissão.

Julião (2020) destaca que a décadas o Estado brasileiro pensou num ensino para o índio que tornasse possível a sua homogeneização.

A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deveriam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura “nacional”.

Ladeira (2001) destaca que essas tendências formam a base da política de governo, desenvolvida a cada etapa da história do país. A ideia da integração firmou-se na política indigenista brasileira até recentemente, persistindo, em sua essência, desde o período colonial até o final dos anos de 1980, quando um novo marco se constrói com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Os valores da intrínsecos da população indígena passaram a ser confundidos e fundidos com novos perfis e a medida que o tempo passam menos identidade se pauta nas relações entrelaçadas, trata-se de uma herança descaracteriza, uma cultura que se perde pela imposição de novos costumes exportados e admitidos como normais na nova proposição da sociedade.

o RCNEI (1998) aponta que a política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas existentes no país, mas apontava também, como ponto de chegada, o fim dessa diversidade, na prática representaria a perda total da sua identidade, das crenças e valores desses povos. Dentro de um panorama de lutas por direitos humanos e sociais é que essa “escola indígena”, ou “escola para os índios”, começou a ser pensada.

Reconhecido a relação da educação com o direito de se apresentarem as várias culturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas e os problemas decorrentes do seu contato com a sociedade mais ampla.

Eram os primeiros sinais de oposição à política educacional governamental de base integracionista. A partir dos anos 80, sucederam-se projetos alternativos de educação escolar indígena, movimentados por ideias tornadas parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área.

Interdisciplinaridade no contexto indígena

Não há meios de entender a cultura indígena sem uma educação múltipla que valide o saber intrínseco do nativo e a práxis do currículo escolar elaborado, sempre valorizando o misto de valores sociocultural do cenário indígena.

Morin (2011), o termo “interdisciplinaridade”, presente ao longo dos séculos, tem levantado uma série de discussões e debates entre os intelectuais nos mais diversos setores, da filosofia à arte, da política à pedagogia.

Logo, identificar as repercussões da interdisciplinaridade para o saber escolar, ou mais precisamente, para o currículo no que diz respeito à educação indígena é uma premissa nesse estudo.

Em 1960, a interdisciplinaridade chega ao Brasil como modismo, palavra de ordem, como semente e produto das reformas educacionais empreendidas entre 1968 e 1971. Japiassu, em 1976, publicou o livro “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, em que apresenta uma síntese das principais questões que envolvem a interdisciplinaridade e anuncia os pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar.

Morin (2011) enfatiza que um mesmo conteúdo pode ser tratado em sala de aulas sob várias perspectivas diferentes. Arte, literatura, sociologia, histórias, matemática, geografia, música e outras áreas se integram naturalmente em um mesmo contexto, mas em situações diversas.

Por isso é importante a interdisciplinaridade na escola, um dos principais elementos para ampliar a interação e praticar os conteúdos aprendidos. A interrelação dos componentes e a observação do contexto do aluno são de vital importância para uma educação concisa e voltada a promoção do saber pela base do conhecimento prévio, assim o saber indígena deveria prevalecer, entrelaçado aos componentes do currículo escolar.

Frigotto (2018) cita que a prática docente deve refletir a necessidade de ultrapassar ou superar fronteiras disciplinares. Para isso, os professores precisam ter clareza sobre o próprio caráter parcial e relativo das suas disciplinas.

Não se pode ter posicionamento se não se adquiriu a capacidade de transitar em diferentes setores da educação, o professor precisa conciliar os saberes e a leitura e a formação continuada reflete essas possibilidades de mesclar as informações pertinentes ao acesso a interdisciplinaridade.

Teixeira (2004) considera que a constatação dos limites disciplinares pode suscitar a abertura para possibilidades que residem além de suas fronteiras de conhecimento.

Em complemento, os professores devem ser capazes de vislumbrar e explorar relações de interdependência, e conexões recíprocas entre as disciplinas.

O professor interdisciplinar busca uma leitura ampliada de suas práticas cotidianas, como fonte de autoconhecimento, base para explorar a dimensão complexa de interação intersubjetiva, humana, e não apenas intelectual.

Isso porque é preciso aprender a enxergar no outro, além de em si mesmo, intenções e possibilidades de interdisciplinaridade. Assim percebe-se que o educador não pode deixar de trabalhar a didática em hipótese alguma, uma vez que ela faz parte da sua prática profissional.

A partir das discussões apresentadas é possível afirmar que o rompimento com metodologias de ensino fragmentadas e isoladas por meio de um currículo, pouco contribui para o processo de formação crítica e totalitária do indivíduo.

A educação não pode ser engessada e nem imposta por razões que forcem as sociedades a se desprender de suas crenças e culturas. É importante que o currículo seja flexível de verdade, de fato e de direito.

A educação indígena não foge a essa realidade, necessitando também de práticas de ensino que leve em consideração o contexto social desse indígena, e que as disciplinas do currículo possam se integrar.

O ponto de partida, para essa educação que procure explorar as peculiaridades de populações indígenas é a legislação. A discussão sobre os caminhos da inclusão deve ser pertinente, também para a cultura indígena, uma vez que a cultura imposta a eles só admite duas razões, ou se submete a novos valores ou se isenta e perece na ignorância e desprezo.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em 08 (oito) Escolas Indígenas Estaduais de Ensino Fundamental, pertencentes a cidade de Guajará-Mirim - Rondônia, situadas na reserva indígena Pacaás Novos, às margens do rio Pacaás Novos. A coleta de dados foi realizada entre os meses de julho a dezembro do ano de 2018.

A referida cidade localiza-se aproximadamente a 360km da capital Porto Velho e, a base da economia da comunidade indígena provém de atividades ligadas ao setor primário, como: agricultura de subsistência, a pesca artesanal, a caça, e ainda, do salário do funcionalismo público.

No que concerne à abordagem da pesquisa, foi dada ênfase aos aspectos qualitativos com viés de pesquisa participativa, por considerar que tais aspectos são os mais indicados quando se trata de investigar propostas focadas em questões socioculturais que envolvem uma interação direta entre o pesquisador, o objeto da pesquisa e grupos externos.

Severino (2007) diz que na pesquisa qualitativa, ocorre uma interação direta entre o pesquisador e o objeto, o qual se pretende estudar. Gil (2010) enfatiza que nesse tipo de pesquisa, o pesquisador precisa ser o mais impessoal possível, de forma a evitar possíveis falhas nos resultados dos dados coletados.

Considerando a questão norteadora, que apresenta a interdisciplinaridade como uma proposta para tornar o processo ensino e aprendizagem mais significativa e por se tratar de uma pesquisa que será desenvolvida a partir da perspectiva de se buscar uma possível solução para determinado problema, dentro de uma realidade social, trata-se de uma pesquisa aplicada.

Gil (2010), descreve que a pesquisa aplicada abrange estudos bem elaborados com finalidade de resolver problemas identificados no âmbito da sociedade em que o pesquisador se encontra inserido.

No que diz respeito aos objetivos e considerando que muito já foi pesquisado a respeito da temática, todavia, ainda há muitas lacunas a serem preenchidas. Trata-se de uma pesquisa exploratória que segundo Gil (2010) permitem uma maior familiaridade com o problema, de forma a torná-lo mais explícito e possível de ser resolvido.

Quanto à coleta de dados, aconteceu em dois momentos: no primeiro, voltado para o professor por meio do questionário semiestruturado em segundo momento, por meio de questionário fechado para os alunos.

Em relação a técnica de análise de dados qualitativos, foi feita a análise textual discursiva com o objetivo de análise indo ao encontro dos objetivos da pesquisa qualitativa, onde os resultados foram obtidos de maneira indutiva. A opção por esse tipo de análise se deve ao fato de que, dos resultados levaram em conta também o contexto em que as informações foram colhidas.

A pesquisa foi realizada em 08 oito escolas indígenas com alunos do ensino fundamental, na faixa etária entre 12 a 18 anos e com 12 professores do quadro efetivo do Governo de Rondônia, lotados nas referidas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O instrumento utilizado para coleta de dados da pesquisa foi questionário para alunos e professores.

Os resultados descritos é a soma dos esforços coletivos dos professores e da equipe de assessoramento pedagógico do SEEI, que vem trabalhando coletivamente em busca de aprimorar a dinâmica do ensino e contribuir diretamente com a aprendizagem do alunado oriundo das comunidades indígenas as quais estão localizadas as escolas da pesquisa.

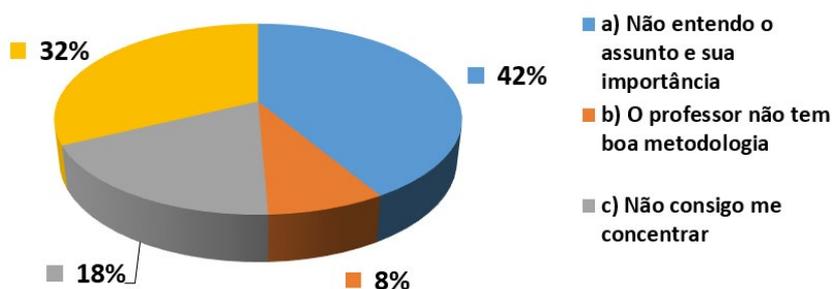
Para Bovo (2005) a interdisciplinaridade anseia a passagem de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária, para isso precisa de uma escola participativa, com uma visão ampla e não fragmentada, que se torne espaço de reflexão, de trocas de conhecimentos e clareza nos objetivos.

O estudo identificou como principal motivo s alunos sentirem dificuldades no processo de aprendizagem, no Ensino Fundamental, nas 08 (oito) Escolas Indígenas que participaram da pesquisa, é a a inexistência de metodologias inovadoras; a ausência de contextualização dos conteúdos; falta de formação docente; o acúmulo de disciplinas para apenas 01(um) professor; ausência da família no processo educativo do aluno, tudo isso, somados ao desinteresse em sala de aula e a carência de pressupostos teóricos básicos.

Ao considerar as dificuldades que os professores encontram em relação ao processo de aprendizagem dos alunos, foram destacados alguns fatores: o desinteresse, a falta de conhecimentos básicos, a falta de formação docente; o acúmulo de disciplinas; a falta da participação da família no processo de formação do educando. Cabe a nós, equipe de assessoramento técnico-pedagógico buscar métodos de ensino que possam favorecer a dinâmica em sala de aula.

Quando perguntado aos alunos qual a maior dificuldade no aprendizado a resposta fica como expressa na figura 1 que mostra a divergência de caracterização para a aplicação do sistema de ensino.

Figura 1- Níveis de dificuldades encontradas pelos alunos no aprendizado



Fonte: Próprio (2021)

Os alunos responderam que 42% deles não conseguem entender os conteúdos e sua importância para sua vida; 12% disseram que o professor não tem uma boa metodologia para ensinar; 18% que não conseguem se concentrar e, 32% disseram que os conteúdos não são ministrados em uma sequência. A maioria que respondeu não entender os conteúdos, concorda que não entende, pelo fato dos mesmos não estarem relacionados ao seu dia a dia.

Nazário de Oliveira (2022) descreve que a educação indígena requer aparelhamento e

identidade para minimizar as diferenças de propositura, como se a educação fosse algo alheio aos alunos.

A educação indígena adere a um problema que é muito recorrente no Brasil, a educação do campo é fragilizada por ausência de políticas de sustentação das pessoas nas comunidades e pouco compromisso das comunidades em apoiar o jovem.

O papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno. É ele quem pode captar as necessidades do aluno e o que a educação lhe proporcionar. A interdisciplinaridade do professor pode envolver e modificar o aluno quando ele assim o permitir.

Representa uma verdadeira integração entre as disciplinas. Fronteiras tornam-se invisíveis para que a complexidade do objeto de estudo se destaque. Na visão interdisciplinar, o tema a ser estudado está acima dos domínios disciplinares.

Caberá ao professor possibilitar a abertura de um espaço que favoreça a reflexão, a prática coletiva, o diálogo entre as diferentes disciplinas visando à construção de um aprendizado contextualizado e significativo para os alunos que serão ou não os futuros professores em nosso contexto educacional.

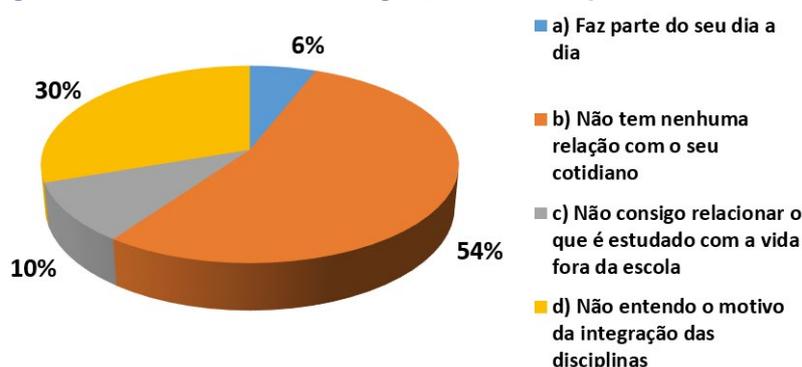
Foi questionado sobre a integração das disciplinas como base no que é estudado na escola e 6% responderam que ela faz parte do seu dia a dia; 54% responderam que não têm nenhuma relação com o cotidiano; 10%, não conseguem relacionar o que é estudado com a vida fora da escola e 30% não entendem o motivo da integração das disciplinas.

Ely (2018) fala que a integração entre os currículos na educação gera uma reordenação dos padrões de recepção e assimilação da informação, gerando oportunidades de validação de certos elementos que se lincam no meio pela peculiaridade ou oportunidade de mesclar nova percepção.

Assim o campo das idealizações onde a ciência é o motor das relações a educação precisa de certo despertar voltado ao interesse da comunicação aberta, do diálogo da concisão, aquele que agrega pontes fortes de insinuação de intercalar dados e que respondem por suas aplicações.

Cury (2018) indica que a interdisciplinaridade na educação indígena requer uma compreensão da questão indígena em sua composição como cultura composta por elementos diferenciados.

Figura 2 - Saberes sobre a integração das disciplinas do currículo



Fonte: Próprio (2021)

Como é perceptível que os alunos a maioria expressiva dos alunos não têm noção do que se trata a interdisciplinaridade e ainda percebem que seu baixo rendimento está devido a pouca oferta de informação que os auxilie na obtenção de nova maneira de integrar conhecimento e atividade.

A interdisciplinaridade pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares. No entanto, ela não deve ser vista como uma superação das disciplinas.

Follari (1995) destaca que uma etapa superior das disciplinas, que se constituem como um recorte mais amplo do conhecimento em uma determinada área. Este recorte tem o objetivo de possibilitar o aprofundamento de seu estudo, é uma necessidade metodológica legítima e necessária, porém insuficiente para garantir a formação integral dos indivíduos.

[...] Por isso, entendemos que cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas ganha status de interdisciplinaridade no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado. (FAZENDA, 2008, p. 20)

A educação é um conjunto de propósitos que movem a internacionalidade dos pontos de informação que estão dispersos no ambiente do aluno a educação no contexto indígena, não pode ser pensada como algo trivial, tem de ser pensada com a incorporação da cultura indígena e seus aspectos de relevância.

Em relação ao que pensam sobre a aprendizagem, para os alunos de 6º ao 9º ano a integração das disciplinas para contextualização do conteúdo é muito complicada, ela era mais atraente nos anos iniciais, pois conseguiam realizar as atividades e tinham pouca dificuldade, principalmente na interpretação de textos e cálculos.

Isto porque segundo os mesmos, nestes anos escolares, as aulas eram dinâmicas, o professor utilizava recursos didáticos. Quanto às dificuldades que os alunos enfrentam no processo de aprendizagem, foram muito enfáticos em citar alguns fatores que fazem com quem tenham problemas em aprender.

Entre eles cita-se: aulas mais atrativas, melhor explicação dos conteúdos, mais atenção aos alunos que têm dificuldades e principalmente, contextualização dos conteúdos. Os professores devem buscar meios para corrigir eventuais falhas, buscar cursos de aperfeiçoamento que mostrem novas formas de atuar em sala. Porém, se faz necessário que os alunos estejam motivados em querer aprender, pois, se assim não estiverem, todos os esforços serão em vão.

No levantamento feito em relação aos resultados obtidos pelos alunos nos últimos 05 (cinco) anos nas Escolas Indígenas selecionadas para a pesquisa, percebe-se que o índice de reprovação nos quatro bimestres é baixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação indígena segue sua busca para incorporar valores que agregue o valor de suas riquezas, se observa que a execução de um currículo que não se assimila com as potencialidades locais perde sua consistência.

A pesquisa trouxe benefícios que ajuízam a discussão acerca dos pontos de convergências e divergências do poder da educação com a valorização das informações do meio.

É o professor quem pode captar as necessidades do aluno e o que a educação lhe proporcionar. A interdisciplinaridade pelo professor pode envolver e modificar o aluno, precisando prepará-lo para a vida. Apesar das dificuldades para a construção do trabalho interdisciplinar numa estrutura de ensino.

Na perspectiva da especificidade de cada nível como uma possibilidade de viabilizar a construção do ensino interdisciplinar em nossas escolas, ficando aberto para possíveis sugestões de metodologias que pudessem facilitar o entendimento dos conteúdos.

As sugestões são que a maior parcela dos alunos admitiu que há falta de interesse em aprender e que se eles se interessarem mais não teriam dificuldades na aprendizagem. Outros enfatizaram a questão da metodologia utilizada pelo professor, que deve ser mais adequada e atraente para o aluno com a utilização de jogos e brincadeiras nos quais possam ocorrer a interação entre todos.

Desta forma, a educação na região da fronteira Brasil e Bolívia tem muitas pendências devido, principalmente, pela falta de um currículo conciso e que adote a capacidade de exploração dos elementos do dia a dia do índio para que o mesmo possa entender sua percepção do mundo e não só redonda a um questionamento, mas que viva na sua plenitude.

REFERÊNCIAS

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. Urutágua, Maringá, n. 07, ago-nov, 2005.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília: SEF/MEC, 1998.

CURY, Iára Leme Russo; MONIZ, Maria Isabel d'Andrade S.; DE SOUZA, José Gilberto. Interdisciplinaridade: uma prática para a compreensão da questão indígena. Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia, p. 138-149, 2018.

DE MORAIS, Yan Bezerra. Nativos e terras, colonizadores e gados: experiências e conflitos nas ribeiras do Piancó e Piranhas, Capitania da Paraíba, c. 1695-c. 1750. História Unicap, v. 6, n. 12, p. 215-231, 2019.

ELY, Luciane Ines; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Integração entre currículos na educação de profissionais da saúde: a potência para educação interprofissional na graduação. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 22, p. 1563-1575, 2018.

FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro – Efetividade ou ideologia. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

FAZENDA, Ivani (org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

FOLLARI, R. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In JANTSCH, A e BIANCHETTI. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petropolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 249-266, 2018.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JULIÃO, Geisel Bento. Prática Pedagógica Diferenciada, Crítica E Libertadora Em Educação Escolar Indígena: Fundamentos E Objetivos Ético E Epistemológico. Textos e Debates, v. 2, n. 33, 2020.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon; LÉPINE, Claude; PEIXOTO, Fernanda Arêas (Ed.). Gilberto Freyre em quatro tempos. Unesp, 2003.

LADEIRA, M. E. M. Língua e história: análise sociolingüística em um grupo terena. São Paulo: Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.trabalhoindigenista.org.br/Docs/analise_terena.pdf Acesso em 05/02/2022.

MENDONÇA, Dener Guedes; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. Educação indígena no Brasil: Entre legislações, formação docente e tecnologias. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, p. e518985564-e518985564, 2020.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NAZÁRIO DE OLIVEIRA, Rogério. Educação Indígena, Atendimento Educacional Especializado E A Pandemia Da Covid-19: Reflexões Sobre Os Desafios Atuais. In: Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação. 2022.

TEIXEIRA, Carla Costa; DE ALENCAR CHAVES, Christine. Espaços e tempos da política. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. Severino (2007)

VITAL, Júlia Helena Saldanha. A representação do padrão cultural Ocidental nos direitos humanos: o caso dos aborígenes da Austrália. 2021.

Perspectivas para o ensino de literatura: clássicos, contemporâneos e a formação crítico-humanista ainda no horizonte

Volmir Cardoso Pereira

Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor adjunto nos cursos de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.24](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.24)

RESUMO

Este estudo discute práticas de leitura literária no ambiente escolar observando dois momentos: primeiro, as possibilidades de acesso à literatura mediante os novos protocolos de leitura nos meios e suportes digitais, bem como as experiências literárias na contemporaneidade que apontam para a emergência do escritor multimídia e para um novo perfil de leitor; segundo, focaliza-se a atualização dos procedimentos de leitura dos clássicos literários na escola, pensando-a como direito do aluno a ter acesso aos bens estético-culturais que cumprem papel importante em uma formação humanística, referendada por uma proposta de cunho histórico-crítico. Em outra direção, busca-se também uma reflexão sobre os problemas para a implementação de políticas públicas capazes de modificar o baixo índice de leitura literária na educação básica. Por fim, intenta-se contribuir para pensar a atualidade dos clássicos no âmbito escolar e a incorporação de novas práticas de leitura que possam gerar aprofundar o contato entre alunos, livros clássicos e contemporâneos.

Palavras-chave: literatura contemporânea. clássicos literários. pedagogia Histórico-Crítica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Propomos, neste estudo, um esforço de crítica e comentário sobre a atual situação da leitura literária na escola, assim como as dificuldades e possibilidades trazidas pelas alterações substanciais nas práticas de leitura e escrita que foram inseridas no contexto das novas tecnologias e incorporadas pelos escritores contemporâneos. Retomaremos, também, uma discussão sobre o lugar dos clássicos literários neste novo cenário, sua importância para a formação estética e humanística de crianças e jovens e as possibilidades concretas de compreensão e fruição dessas obras no ambiente escolar.

Em nosso percurso, visamos responder a duas questões fundamentais para se pensar as relações entre literatura e escola pública hoje: quais as condições efetivas de acesso aos textos literários? Qual a relevância do próprio objeto literário na efetivação das práticas pedagógicas contemporâneas?

Em primeiro lugar, discutir as condições de acesso aos textos literários envolve compreender as dificuldades históricas que a escola pública brasileira enfrentou para possibilitar às novas gerações o mínimo contato com livros de literatura. Não se trata, ainda, de discutir a ausência de capital cultural por parte dos alunos, ou mesmo de boa parte dos professores, para compreender, fruir e trabalhar com obras literárias. Trata-se, antes, de apontar a dificuldade de se criarem políticas públicas de acesso material ao livro de literatura, de se articularem práticas independentes dos manuais didáticos, de se inserirem novas mídias como ferramentas pedagógicas efetivas, de se construírem lugares físicos e simbólicos para o trabalho com textos literários (bibliotecas organizadas e com acervo expressivo, salas e grupos de leitura, saraus, espaços virtuais voltados para a leitura e escrita literária, etc.).

Observando o processo histórico mais recente, observamos que, desde o final dos anos 1990, pode-se perceber a tentativa por parte do Estado em se fomentar políticas de incentivo à leitura, sobretudo pela efetivação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), iniciado em 1997 e ampliado paulatinamente nos anos seguintes. Caracterizado basicamente pela “com-

pra e a distribuição de livros às escolas e aos alunos” (Brasil MEC 2008, p.7), o programa atenuou o processo de exclusão social que inviabilizava o contato das classes populares com o livro de literatura. Aumentou-se significativamente o número de bibliotecas nas escolas e ampliou-se o acervo literário com licitações anuais de um grande número de obras de literatura infanto-juvenil, clássica e contemporânea. Por outro lado, ao ampliar a oferta, notou-se que em boa medida os livros não eram “acessados” na escola. Em 2005, uma avaliação diagnóstica realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com a UNESCO, identificou acervos ainda encaixotados em depósitos nas escolas, a não catalogação nas bibliotecas, ausência de bibliotecário, além da baixa utilização das obras pelos alunos e pelos professores no transcurso das aulas. Assim, “O volume de obras distribuído e o investimento total realizado contrastavam, muitas vezes, principalmente quanto ao uso e ao destino dos livros e com a situação estrutural das escolas.” (PAIVA & BEREMBLUM 2009, p. 174).

Partindo dessa reflexão inicial, propomos, em dois momentos, uma reflexão sobre a produção literária contemporânea e o trabalho com os clássicos da literatura no ambiente escolar. Tal reflexão visa apontar as peculiaridades da atual literatura, sobretudo sua relação com a textualidade eletrônica, ao mesmo tempo em que procura pensar a atualidade dos clássicos numa perspectiva de ensino histórico-crítica. Em suma, repensar o ensino de literatura nas escolas públicas brasileiras hoje seria compreender que os textos literários, clássicos ou contemporâneos, cumprem um papel fundamental em um processo educacional que ainda ouse declarar-se humanista. Contra as facilidades empobrecedoras e relativistas de algumas propostas pedagógicas, afirma Lajolo:

Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de motivação, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico no ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. (LAJOLO 1993, p. 15)

Tomando a perspectiva da autora, segundo a qual ainda se exige um “contato solitário e profundo” entre leitor e obra literária, é preciso discutir então como este contato pode de fato ocorrer no cenário interativo e dispersivo, típico dos meios digitais, e qual o papel da escola em sua efetivação. Discutir formas de facilitar o acesso implica, em contrapartida, reconhecer também a complexidade e especificidade simbólica do próprio objeto literário em meio aos novos gêneros e formas da comunicação multimidiática.

AUTORES CONTEMPORÂNEOS E O NOVO CENÁRIO DE LEITURA

Tomando como recorte provisório a literatura produzida nos últimos 20 anos, situando-a como “contemporânea”, podemos compreendê-la a partir de sua íntima ligação com os novos suportes eletrônicos. Abarcando novas práticas de escrita que extrapolaram o livro impresso, a criação literária abriu-se para um novo tipo de leitor que se constituiu no processo de massificação da comunicação via internet. A textualidade eletrônica modificou drasticamente o modo como a linguagem escrita é veiculada ou percebida socialmente. A chamada “cultura da convergência” (JENKINS 2009) propôs um novo modelo de comunicação em que as diversas mídias passam a interagir, possibilitando a circulação transmidiática de narrativas e a recepção parti-

cipativa de consumidores, impelidos a selecionar e reelaborar conteúdos. De modo geral, essa cultura participativa, que se instaurou com o contínuo tráfego de textos pela internet, modificou não só as outras mídias, obrigadas a se adequarem a esse novo modelo comunicacional, mas também reorientou a própria relação entre produtores e públicos, entre o homem e a realidade:

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (JENKINS 2009, p.30).

Observando especificamente a escrita literária, podemos dizer que a textualidade eletrônica coloca sob tensão paradigmas sustentados desde o Iluminismo, como as noções de autoria e obra. O texto produzido na internet é em essência aberto, maleável, e a partir dele o leitor pode recortar, deslocar, estender, recombina as parcelas textuais das quais se apodera. Conforme nos lembra Roger Chartier (2002, p.25) “nesse processo desaparece a atribuição dos textos ao nome de seu autor, já que estão constantemente modificados por uma escritura coletiva, múltipla, polifônica”. Além das indefinições em torno dos critérios de autoria, os textos eletrônicos rompem também a ordem do discurso tradicional e sua materialidade. Todos os textos passam, portanto, a serem lidos em um mesmo suporte, o computador, o que gera uma continuidade entre os discursos, dificultando os critérios imediatos de reconhecimento de gêneros, espaços simbólicos e a autoridade da função-autor.

Dentre as consequências do advento da textualidade eletrônica para a escrita literária, a mais complicada talvez seja a própria concepção de obra. Os novos protocolos de leitura em rede parecem cada vez mais inviabilizar o reconhecimento de textos completos de sentido que devam ser acessados pelo leitor em sua integralidade. Nessa perspectiva, a busca por informações pontuais e fragmentadas trabalha contra o conceito de obra:

A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em um periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um web site), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento. (CHARTIER 2002, p. 23)

Assim, esse novo leitor – que também é sempre um autor em potencial – define-se no papel que o internauta desempenha na cultura contemporânea, esse “agente multimídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos” (GARCÍA CANCLINI 2008, p. 22). No que diz respeito aos escritores contemporâneos, o fazer literário não descartou a publicação em livro, mas inseriu as novas práticas de escrita eletrônica nas possibilidades de composição literária.

Autores que despontaram nos anos 1990 ou no início dos 2000, como Marcelino Freire, Ronaldo Bressane, Daniel Galera, Simone Campos, Clara Averbuck, Ferréz, Santiago Nazarian, podem ser tidos como exemplos desta nova literatura que passou também a circular pelas redes através de blogs e sites literários, muitas vezes criando correspondências entre as narrativas publicadas em livro e as postagens na internet. Bressane, por exemplo, publicou seus contos em livro aproveitando material de blog; sua trilogia de contos (“Os infernos possíveis” 1999¹, “10 resídeos de bolso” 2001² e Céu de Lúcifer 2003³) pode ser encontrada em posts de blogs man-

¹Disponível em <http://infernospossiveis.wordpress.com>

²Disponível em <http://10presidiosdebolso.wordpress.com>

³Disponível em <http://ceu.delucifer.wordpress.com>

tidos pelo autor. Mário Prata, outro caso, escreveu *Os anjos de Badaró* (2000) compartilhando em tempo real, durante seis meses, todo o processo de escrita na internet (os internautas acompanhavam a escrita do romance pelo site www.marioprataonline.com.br). Os internautas observavam as técnicas de escrita do romance policial, os cortes, a trama, etc., e discutiam nos fóruns suas impressões e os caminhos a serem tomados pelo autor. Por fim, nota-se que as novas experiências literárias no meio digital estimulam novos papéis para o receptor, tanto para o leitor convencional que amadureceu lendo livros impressos, como para os novos leitores que facilmente aderem a práticas colaborativas de escrita – como as fanfictions inspiradas em best sellers – e se adaptam muito bem à leitura nos novos suportes e formatos (tablets, ebooks, smartphones etc.).

O que causa preocupação, no entanto, é a dificuldade encontrada pela escola em reconhecer as características desse leitor-internauta em suas práticas pedagógicas. Se a educação básica historicamente não foi capaz de incluir os livros de literatura nos processos de letramento, não houve, portanto, a transmissão cultural do hábito de leitura literária entre as gerações anteriores e a atual, principalmente entre as camadas populares. Consequentemente os alunos de hoje podem ser compreendidos como uma geração de internautas que, apesar do uso intenso da modalidade escrita em rede, passa a largo dos textos literários, dos clássicos aos contemporâneos.

Nesta perspectiva, García Canclini aponta a dificuldade da escola pública na América Latina em compreender as questões sociais e culturais implicadas neste novo cenário tecnológico formatado pelo mercado de bens culturais:

A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital. Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular. (GARCÍA CANCLINI, 2008, p.18)

Embora uma leitura apressada do autor possa sugerir a aposta em uma adesão das práticas escolares aos novos meios e objetos disseminados pela indústria cultural, colocando a literatura em patamar de igualdade com as narrativas da cultura massificada, o ponto mais importante a reter é justamente a expectativa em se formar criticamente o aluno a partir de seu lugar social e de seu horizonte cultural. Nessa direção, pode-se levantar algumas questões: cabe à escola discutir prodigamente a cultura da mídia ou ser o contrapeso da indústria cultural, focalizando os saberes da cultura erudita/letrada e os conteúdos folclóricos/populares? É possível conciliar ambas no modelo escolar que temos hoje? A partir destas interrogações, Beatriz Sarlo constata:

A escola é, para os adolescentes, o lugar da pobreza simbólica porque é um espaço não exclusivo nem hegemonicamente mass-midiático. Por isso, tem dificuldade de articular novas sínteses culturais. E isto tem consequências funestas quando se pensa nos segmentos da sociedade para quem a escola é o único meio de apropriação dos elementos de uma cultura que não seja mass- midiática. (BEATRIZ SARLO 2007, p. 101)

Ainda que Beatriz Sarlo defenda o pluralismo cultural como fundamento de ação político-democrática e pedagógica, ela insiste na importância de a escola estatal apresentar-se como espaço privilegiado de apropriação da cultura erudita e da cultura popular/folclórica pelos alunos

das classes baixas. Assim, reconhecer e discutir o horizonte cultural extraescolar do jovem e da criança pode ser proveitoso desde que isso fomente a descoberta de novos objetos culturais que poderão justamente polemizar o que já se sabe. E o que os alunos sabem, quase sempre, é o que a cultura da mídia veicula. Confrontar os saberes cotidianos com o pensamento científico e com objetos estéticos complexos pode produzir novas sínteses culturais para o sujeito durante o aprendizado escolar. Contudo, não se trata aqui de ter uma visão estanque sobre o erudito, o popular e o massivo, como se na pós-modernidade estas rotulações não tivessem sido inseridas indiscriminadamente no mercado de bens simbólicos. Trata-se, antes, de reconhecer quais são as narrativas hegemônicas que permeiam a vida social e situar a escola como lócus de resistência, capaz de produzir fissuras e tensões nos efeitos de naturalização ideológica.

Nessa perspectiva, a escola tem o desafio de ler semioticamente o mundo cultural do aluno, ensiná-lo a analisar os efeitos discursivos/ideológicos das narrativas midiáticas que lhe são direcionadas pelo vídeo, pelos games, pelo cinema e pela torrente informacional que circula nas redes sociais. E é a partir de dentro desse processo que a literatura contemporânea pode despontar como contraponto eficiente: um conjunto de textos ricos de sentido e capaz de fazer frente à degradação massificada, podendo apurar a compreensão da vida social, ao mesmo tempo em que absorve e experimenta os códigos e representações da cultura midiática. Há, contudo, os riscos desta literatura perder qualidade estética, ser consumida e descartada como as demais mercadorias culturais, apostar excessivamente na comunicação rápida e fácil (romances menores, minicontos, microcontos, narrativas próximas do roteiro cinematográfico, etc.). Mas a estratégia fundamental para a comunicação literária na atualidade consiste em se compreender o inevitável questionamento dos limites de autoria e obra, expondo as mazelas da fragmentação dos discursos no tempo presente, deslizando de um suporte para outro, realizando-se enquanto “narrativas migrantes” (FIGUEIREDO 2011, p.62) que podem ou não atingir um maior grau de elaboração formal. O desafio consiste em criar políticas sérias para a seleção e trabalho com obras e autores interessantes neste cenário em que as publicações em livro aumentaram drasticamente e as novas mídias passaram a expandir o alcance da nova literatura. A primeira ação seria investir na figura do professor enquanto pesquisador, com tempo e possibilidade de conhecer autores como Marçal Aquino, João Gilberto Noll, Rubens Figueiredo, Cintia Moscovich, Bernardo Carvalho, Milton Hatoum, Luiz Ruffato, entre tantos outros. A pós-graduação e a pesquisa universitária subsidiada pelo Estado seria a melhor forma de realizá-la.

A ATUALIDADE DOS CLÁSSICOS

Defender a leitura dos clássicos na educação básica significa, antes de tudo, insistir na perspectiva de uma ação pedagógica a contrapelo, afirmada justamente na resistência à assimilação passiva dos códigos, meios e narrativas hegemônicas construídas e disseminadas na sociedade de mercado. Se crianças e jovens leem e escrevem nas mídias sociais desde cedo, isso não significa que estejam aptos a desenvolver por si mesmos a capacidade e a disposição para leitura de obras literárias. O internauta é a figura contemporânea do consumidor cultural que foi anteriormente ocupada pelo espectador do vídeo e do cinema. Logo, é importante reconhecer que “sua leitura já não tem o livro como eixo e centro da cultura” (BARBERO 2008, p.74). Se o internauta aparenta menor passividade em relação aos conteúdos da indústria cultural, já que, diferentemente do espectador televisivo, é capaz de selecionar e produzir conteúdos a partir de seus interesses pessoais, isso não significa que suas escolhas sejam alheias às imposições do

mercado cultural e a seu poder simbólico. Aliás, cada vez mais a fusão entre grandes grupos de entretenimento, todos com seus braços editoriais, constrói uma rede monopolista capaz de impor, em forma de franquia, quais produtos culturais atingirão o grande público, quais narrativas circularão em forma de livro, adaptações cinematográficas, games, quadrinhos, acompanhadas de brinquedos, acessórios, etc. Por isso, sobrevalorizar a liberdade de escolha diante da oferta de textos literários em vários suportes como sendo uma característica típica do internauta, supostamente mais ativo enquanto consumidor cultural, revela uma visão ingênua a respeito das relações entre cultura e mercado na contemporaneidade. A esse respeito, aponta Tânia Pellegrini:

a relação entre o leitor e o livro vai aos poucos se sofisticando, no sentido de que não envolve apenas uma falaciosa questão de gosto ou de livre escolha do produto. Nem se pode mais afirmar que o interesse do leitor é inicialmente pela obra, só se estendendo à personalidade que a produziu depois de estabelecido aquele contacto indispensável e primeiro com a essa mesma obra. O que existe agora é uma intrincada rede de produção e consumo de preferências e tendências vinculadas à dinâmica do mercado. (PELLEGRINI 1997, p.327)

Em linhas gerais, pode-se supor que crianças e jovens, seguindo as rotas transnacionais do consumo cultural, dificilmente lerão os clássicos, apesar das facilidades do acesso a eles por meio das novas mídias. Há que se formar capital simbólico para lê-los e, com o predomínio da textualidade audiovisual, da leitura fragmentária, além do compartilhamento de mensagens simplificadas e efêmeras nas redes sociais, parece evidente que não será o mercado e as novas tecnologias da informação que disseminarão a sua leitura. Caberá, portanto, às políticas educacionais públicas viabilizar e implementar ações que possam dar acesso aos clássicos e, mais do que isso, propor condições simbólicas para a efetiva leitura e compreensão de sua riqueza histórica e estética. Para o avanço de tais políticas, conforme foi dito anteriormente, há que se pensar a centralidade do papel do professor e a sua formação sólida e progressiva.

Contudo, antes de avançar em nossa proposta, é preciso considerar que na pós-modernidade colocou-se sob questão justamente o conceito de “clássico”, sobre-tudo a partir das correntes teóricas pós-estruturalistas, culturalistas e pós-coloniais: denunciou-se o elitismo presente nos cânones nacionais e os ditos universais; reduziu-se o valor histórico para exaltar os jogos de linguagem, fundados na paródia ou no pastiche; tomou o primeiro plano o estudo das literaturas “marginais”, focalizando obras produzidas por minorias, cujo valor era atribuído pela referência a questões de gênero, etnia, identidade, nacionalidade, etc. De modo geral, os novos estudos realizados em âmbito universitário abriram importantes perspectivas de abordagem social e teórica para a literatura e as outras artes, propondo temas e objetos que antes tinham pouca entrada na academia. Porém, em vários momentos, repercutiram um “relativismo tolerante” (EAGLETON 1998, p.13), colocando em pé de igualdade produções degradadas da cultura de massa e os textos clássicos, obliterando o valor histórico e estético dos objetos culturais e observando-os de forma horizontal e anárquica. Conseqüentemente, correu-se o risco de compactuar com a exacerbada reificação da cultura no capitalismo tardio, na medida em que os campos acadêmico e literário também foram perdendo sua relativa autonomia para confrontar a condição de mercadoria imposta aos objetos culturais sobre os quais tradicionalmente se debruçava:

A dissolução da alta cultura e a simultânea intensificação do investimento em mercadorias da cultura de massas podem ser suficientes para sugerir que, qualquer que tenha sido a situação em estágios e momentos anteriores do capitalismo (quando o estético era exatamente um santuário e um refúgio contra os negócios e o estado), hoje não sobrou nenhum enclave – estético ou não – no qual a forma mercadoria não reine suprema. (JAMESON,

Assim, rearticular politicamente as possibilidades de acesso e leitura efetiva dos clássicos no mundo contemporâneo só faz sentido se a questão mais elementar for respondida: afinal, por que lê-los? Podemos lembrar aqui a resposta de Ítalo Calvino: “a única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (CALVINO 1993, p.16). A resposta parece não resolver teoricamente a questão, mas serve como um indicativo importante. Para o escritor italiano, a leitura dos clássicos cumpre um papel vital, pois a experiência de lê-los transcenderia a formação escolar e acadêmica e apontaria para o sentido da própria existência, para os valores e sentimentos que dão significado ao cotidiano do indivíduo:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO 1993, p.13)

A valorização da leitura “para a vida”, como o autor propõe, transcende os muros da escola, mas é nela que a formação do leitor de textos clássicos deve ocorrer. Com proposta semelhante, o crítico literário Tzvetan Todorov, em seu conhecido livro *Literatura em perigo* (2009), aponta também as dificuldades teórico-didáticas em se trabalhar com os clássicos em sala de aula, pois, segundo ele, a leitura literária por vezes acaba servindo a outros fins, sobretudo à esquematização teórica:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV 2009, p.27)

Devemos lembrar que o autor tece considerações sobre o sistema escolar francês que, bem ou mal, trabalha efetivamente os textos literários em sala de aula. No caso brasileiro, a situação é mais grave na medida em que os esquemas teóricos trazidos pelos manuais didáticos, além de resumidos e superficiais, são na maioria das vezes ensinados sem a leitura efetiva das obras (salvo os breves excertos e pequenos textos impressos nas cartilhas). Fala-se de literatura sem lê-la de fato: os alunos não leem, bem como muitos professores também não são leitores frequentes (boa parte deles com formação precária no ensino superior, sujeita a cargas extenuantes de trabalho em sala de aula, com pouco tempo para pesquisa e leitura de obras, etc.).

Tanto Todorov quanto Calvino insistem na importância da leitura dos clássicos como uma experiência pessoal e afetiva, pois tais obras seriam capazes de produzir uma “comunicação inesgotável” (TODOROV 2009, p.83) na medida em que o discurso literário pode ir além dos limites de sua época e transmitir uma experiência simbólica e estética sempre nova aos olhos do leitor futuro: “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO 1993, p.11). Para compreender isso, basta observar que grandes obras como *A odisseia*, *Satíricon*, *A divina comédia*, *Dom Quixote* ou *Os irmãos Karamazov* não impõem uma tese sobre a realidade, são polifônicas, mais imagéticas que conceituais, preocupadas em comunicar plástica e intuitivamente a ação humana pela verdade da ficção e não pela verdade da ciência.

Contudo, não podemos perder de vista que, apesar de as obras clássicas comunicarem valores estéticos significativos para a vida presente, mesmo tendo sido escritas em tempos remotos, é na sua dimensão histórica que se encontra justamente a necessidade de sua constante

atualização. Destarte, é na compreensão histórica dos clássicos que o presente pode ser colocado à prova, pode ser questionado, pois eles portam a figuração das estruturas de sentimento, as contradições sociais, as vozes de classe e as tensões ideológicas que cada época produz.

Assim, a aposta em um projeto humanístico de escolarização deve propor que a leitura dos clássicos não pode ser gratuita e focada apenas no prazer da leitura, conforme sugerem algumas tendências pedagógicas de sucesso. Tal proposta de cunho histórico-crítico não nega a fruição estética, nem a dimensão lúdica da construção literária e artística, contudo salienta o objetivo maior da educação, a saber, a própria humanização do homem por meio do conhecimento da História:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (...) Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. (SAVIANI, 2005, p.13-14)

Propor a leitura de autores como Homero, Sófocles, Eurípedes, Virgílio, Petrónio, Dante, Camões, Antônio Vieira, Cervantes, seguindo até os clássicos modernos como Balzac, Stendhal, Eça de Queirós, Machado de Assis, Baudelaire, Fernando Pessoa, Kafka, Guimarães Rosa, pode ser um exercício difícil, demorado, complexo, mas justamente por isso pode alcançar profundidade e profusão de significados capaz de pôr sob tensão os hábitos e clichês que automatizam o cotidiano da vida presente (o que os formalistas chamavam efeito de estranhamento). Nesta perspectiva, podemos lembrar a reivindicação lukacsiana de uma estética articulada com o materialismo histórico, voltada para a humanização do homem no processo de leitura, pois:

Ele experimenta realidades que, de outro modo, na plenitude oferecida pela época, ser-lhe-iam inacessíveis; suas concepções sobre o homem, sobre suas possibilidades reais positivas ou negativas, ampliam-se em proporções inesperadas; mundos que lhe são distantes no espaço e no tempo, na história e nas relações de classe, revelam-se a ele na dialética interna daquelas forças cujo jogo exterior lhe oferece a experiência de algo que lhe é bastante estranho, mas que ao mesmo tempo pode ser posto em relação com sua própria vida pessoal, com sua própria intimidade. (LUKÁCS, 1978, p.291)

Para terminar, cabe reafirmar que a leitura dos clássicos, indo até os modernos do século XX (estes já aparentemente tão distantes de nós, assujeitados que somos pela sensação de efemeridade, pela obsolescência cultural programada, pelo acúmulo informacional na comunicação digital), pode ser eficaz na medida em que faça parte de um objetivo maior e mais abrangente nos processos de ensino-aprendizagem: o estudo e compreensão da história do ser humano como principal via para a própria humanização e, ao mesmo tempo, para a emancipação sobre as relações imediatas que atam o indivíduo às fabulações ideológicas do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve trabalho, procuramos refletir sobre a relação entre a literatura e ensino focalizando o contexto de produção e recepção de obras e autores contemporâneos, aliadas às possibilidades de se trabalhar os clássicos literários no contexto atual.

Todavia, mostra-se importante ressaltar que tais possibilidades de organizar e efetivar

as práticas de leitura literária a partir de tal proposta requerem uma transformação substancial na estrutura escolar hoje vigente, o que demanda obviamente a revisão das políticas públicas implementadas no modelo social sob o qual vivemos. A precariedade dos espaços escolares, a baixa remuneração e qualificação dos professores, a ausência de atividades em tempo integral, a fragmentação e superficialidade do currículo, entre tantos outros problemas, apontam a inviabilidade de qualquer perspectiva transformadora das atuais relações escolares na educação brasileira. Tais problemas são precisamente a consequência e a finalidade do “Estado mínimo” preconizado pela austeridade neoliberal. Seguindo os reflexos desse paradigma que prevaleceu ideologicamente no país desde os anos 1990, as políticas educacionais contentam-se em garantir índices mínimos de aprovação, formando uma geração de semiletrados, mão de obra com baixa qualificação profissional (apesar da falácia sobre inserção no mercado como objetivo maior da educação) e, por fim, crianças e jovens projetando no consumo os seus anseios, guiados muito mais pelos brinquedos tecnológicos e pela cultura midiática do que pelas lições pouco estimulantes dos seus professores. Nesse cenário, conforme nos lembra Antonio Candido, a leitura literária poderia cumprir um papel único na transformação das condições de existência:

Afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p.180)

Partindo desta perspectiva, não é possível endossar a leitura anárquica que hoje é praticada nas escolas: os jovens vão à biblioteca (quando há) e escolhem aleatoriamente uma obra para ler. Como em um supermercado, escolhem o produto pelo rótulo (ou pela capa), pelas indicações dos amigos e, claro, pela publicidade das grandes empresas de entretenimento. O que se vê, nesse processo, é a irrelevância do trabalho escolar na formação do leitor literário, o que estimula e facilita a adesão do indivíduo ao consumo de narrativas repetitivas e obras eivadas de lugares-comuns, com fórmulas de sucesso bem exploradas pelo mercado.

A leitura literária, se puder ser oferecida de modo organizado e sistemático pela escola, pode potencializar a formação crítica, criando condições para que o aluno escolha, por exemplo, filmes e séries mais complexos para assistir, questione os imperativos da publicidade e do consumo a partir de uma apurada percepção estética, não seja seduzido pelas palavras de ordem do fascismo político e, como índice de uma resposta ética, possa comparar o mundo das personagens com o seu e colocar-se no lugar de um outro que lhe mostra um semblante inusitado da realidade. Para tanto, é urgente a leitura de bons autores contemporâneos, mas sem desprezar o trabalho árduo com a leitura dos clássicos, pois são essas obras que poderão ensinar ao aluno como os discursos já carcomidos do seu presente podem ser contrapostos às palavras advindas do passado, fazendo com que o olhar em perspectiva gere a possibilidade do novo.

REFÊRENCIAS

BARBERO, Jesús Martin. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronaldo Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

BRASIL; Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

- CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antônio. Vários escritos. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004.
- CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- EAGLETON, Terry. As ilusões do pós-modernismo. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. Narrativas migrantes: Literatura, Roteiro e Cinema. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio/7Letras, 2011.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. Leitores, espectadores e internautas. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- JAMESON, Fredric. A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização. Tradução de Maria Elisa Cevalco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JENKINS, Henry. Cultura da convergência. Tradução de Suzana Alexandria. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.
- LUKÁCS, Gyorgy. Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- PAIVA, Jane, e Andréa Berenblum. "Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) - uma avaliação diagnóstica". Pro-Posições (Campinas), v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, 2009.
- PELLEGRINI, Tânia. "A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado". Horizontes (Itatiba), v.15, p. 325-335, 1997.
- SARLO, Beatriz. Tempo Presente: notas sobre a mudança de uma cultura. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.
- TODOROV, Tzvetan. Literatura em perigo. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Índice de Gini enquanto comparativo de renda em municípios atendidos pelo programa “Mutirão Rural 2021” do Senar-MT

Raphaela de Andrade Narciso

Glauca Miranda Ramirez

Ferdinando Filetto

Taisis Nicole Zuqueti

Matheus Henrique Fontana dos Santos

Aline Regina Piedade

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.25](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.25)

RESUMO

A desigualdade social no meio rural tem aumentado no Brasil, principalmente após o início da pandemia de Covid-19 em 2020. O poder público não possibilita políticas suficientes para sanar e/ou amenizar essa desigualdade, o que torna necessário medidas que venham diminuir esse déficit, com uma abordagem, por exemplo de ação social voltada para a população rural. O programa de ação social do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de Mato Grosso (Senar-MT) Mutirão Rural contribui para a redução das desigualdades visando o exercício da cidadania às pessoas residentes nas comunidades rurais e o acesso a serviços nas áreas de saúde e educação. O objetivo deste trabalho foi verificar a correlação entre o índice de Gini e as ações do “Mutirão Rural 2021” do Senar-MT nos municípios atendidos pelo programa. Um estudo de caso, com uma abordagem descritiva contemplou os serviços prestados as populações de cada localidade. Os dados foram solicitados à instituição responsável pelo programa, onde foram obtidos via entrevistas, utilizados na pesquisa a fim de disseminar a importância social da existência do programa. Foi utilizado o índice de Gini por município e os dados de atendimentos do Mutirão Rural para fazer o teste de correlação de Pearson. Ao observar os resultados obtidos, baseado nos atendimentos oferecidos, o programa auxiliou as comunidades com atendimentos direcionados aos produtores e trabalhadores rurais, além de suas famílias, e pessoas de baixa renda dos municípios, o que possibilitou sua inclusão na sociedade, podendo em breve refletir na queda dos índices de desigualdade social.

Palavras-chave: cidadania. desigualdade social. meio rural.

ABSTRACT

Social inequality in rural areas has increased in Brazil, especially after the beginning of the Covid-19 pandemic in 2020. The government does not provide sufficient policies to remedy and/or alleviate this inequality, which makes it necessary to take measures to reduce this deficit, with an approach, for example, of social action aimed at the rural population. The social action program of the National Rural Learning Service of Mato Grosso (Senar-MT) Mutirão Rural contributes to the reduction of inequalities, aiming at the exercise of citizenship by people residing in rural communities and access to services in the areas of health and education. The objective of this work was to verify the correlation between the Gini index and the actions of the “Mutirão Rural 2021” of Senar-MT in the municipalities served by the program. A case study, with a descriptive approach, contemplated the services provided to the populations of each location. The data were requested from the institution responsible for the program, where they were obtained via interviews, used in the research in order to disseminate the social importance of the existence of the program. The Gini index by municipality and the data from the Mutirão Rural service were used to perform Pearson's correlation test. By observing the results obtained, based on the services offered, the program helped the communities with services aimed at producers and rural workers, in addition to their families, and low-income people in the municipalities, which enabled their inclusion in society, and may soon reflect in the fall of the social inequality indexes.

Keywords: citizenship. social inequality. rural environment.

INTRODUÇÃO

A desigualdade social é oriunda de processos relacionais na sociedade. Define-se “desigualdade social” como um “fenômeno social que diferencia os indivíduos, colocando alguns em condições mais vantajosas que outros” (Desigualdade Social, 2022). Ela condiciona, limita ou prejudica o status e a classe social de uma pessoa ou um grupo e, conseqüentemente, interfere em requisitos primários para a qualidade de vida (Cohen; Kluegel, Kenneth, 1981).

Ao falar sobre desigualdade social, engloba-se diversas áreas específicas. É possível ressaltar o acesso aos direitos de voto, o acesso à educação, saúde, moradia e transporte de qualidade, férias e outros bens e serviços sociais. Além de que também pode ser visto na qualidade da vida familiar e da vizinhança, ocupação, satisfação no trabalho e acesso ao crédito (Cohen; Kluegel, Kenneth, 1981).

Entre as principais causas da desigualdade social, estão a falta de acesso à educação, má distribuição de renda, direitos e oportunidades minimizados e estratificação da sociedade por classes (Nascimento *et al.*, 2020). Com isso, gera-se o aumento da pobreza, má qualidade da alimentação ou até a fome, além de más condições de moradia, falta de saneamento básico, saúde precária, alta taxa de mortalidade infantil, violência e desemprego.

A desigualdade no ambiente rural, mostra uma predominância de produtores pobres ou extremamente pobres no âmbito da agricultura familiar (Aquino, Gazolla, Schneider, 2018). Ao contrário do que se imaginava, o Censo Agropecuário 2006 (IBGE, 2012) evidenciou que a situação da grande maioria dos agricultores familiares brasileiros é extremamente precária, evidenciando a grande diferença entre agricultura familiar e agronegócio no Brasil. A agricultura familiar conta com 84% do total de estabelecimentos rurais, totalizando 80 milhões de hectares e empregando mais de 74% da mão de obra. A Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) reconhece que a agricultura familiar é a forma predominante de agricultura no que se refere a produção de alimentos, e tem um papel socioeconômico, ambiental e cultural importantíssimo (Brasil, 2016).

Um meio utilizado para que a desigualdade no meio rural seja amenizada é através de programas sociais. Eles possibilitam a integração de ações adequadas e específicas para viabilizar o acesso das comunidades rurais a direitos fundamentais e serviços públicos, gerando desenvolvimento sustentável e inclusivo, além do fortalecimento econômico (Brasil, 2016). Segundo Duque (2019) a desigualdade rural se deve ao baixo acesso ao mercado de trabalho, além da alta idade e da baixa qualificação da população.

De acordo com o modelo difusionista proposto por Rogers e Shoemaker (1971), a difusão de inovações é o processo pelo qual as inovações são comunicadas aos membros de um sistema social. O objetivo da difusão é aumentar a eficiência da adoção de inovações que se baseiam em “novas ideias”, de maior produtividade.

Para se ter uma medida da desigualdade social não basta levar em consideração apenas a renda. Outro fator a ser analisado é a qualidade de vida, o que pode ou não depender da renda, porém é sabido que caminham juntas (Porfírio, 2022). Pensando nisso, o estatístico italiano Corrado Gini criou em 1912 o índice ou coeficiente de Gini, uma fórmula que quantifica a desigualdade social, com base na renda.

Os programas de ação social do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Mato Grosso (Senar - MT) levam serviços e cidadania para milhares de pessoas ligadas ao campo nos municípios do interior de Mato Grosso. Os programas oferecem serviços básicos nas áreas de cultura, cidadania e reabilitação, relevantes à comunidade rural e de fácil acesso. Os eventos acontecem em parceria com os Sindicatos Rurais, entidades públicas e privadas (Senar, 2022). Eles são uma porta para a capacitação, tanto na instituição que fornece qualificação especializada como fora da mesma. Com as dificuldades relacionadas a localização e falta de recursos humanos para atender a população dos municípios mais afastados é essencial a atuação do Senar – MT em conjunto com as instituições parceiras.

Entre os programas sociais do Senar, destaca-se o Mutirão Rural. Ao todo são ofertados em torno de 30 tipos de serviços, dentre eles, atendimento médico e odontológico, palestras de orientação para a saúde, fotografia 3x4, emissão e plastificação de documentos. Também são ofertados exames rápidos de glicemia, colesterol e triglicérides. Há ainda atividades lúdicas para as crianças, corte de cabelos, jogos educativos, declaração de Hipossuficiência para gratuidade da 2ª via de documentos e até orientação jurídica. Outros serviços como a emissão de declaração de atividade rural, orientações e encaminhamentos ao Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) também são oferecidos no programa.

Os serviços podem variar de acordo com o município em função das parcerias. Além dos parceiros estaduais, há também as prefeituras e várias outras instituições. No ano de 2020 as atividades foram suspensas devido a pandemia de Covid-19. Em setembro de 2021, respeitando todas as regras de combate e prevenção à Covid-19, o Senar-MT retomou as atividades do programa especial Mutirão Rural. O objetivo deste trabalho foi verificar a correlação entre o índice de Gini e as ações do “Mutirão Rural 2021” do Senar-MT nos municípios atendidos pelo programa.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Desigualdade e ação social no meio rural

A desigualdade mede a distância entre pessoas (Neri, 2019). As desigualdades são resultado também das instituições e políticas públicas que as modelam, com diferentes dinâmicas e padrões nas regiões e países do mundo, envolvendo diferentes configurações de regras tributárias, legislação trabalhista e características do estado de bem-estar social.

Porém, apesar desse panorama preocupante e de avanços significativos nas pesquisas e estudos descritivos e explicativos sobre o fenômeno, poucos progressos vêm ocorrendo no seu efetivo enfrentamento. O combate ao problema no caso brasileiro tem sido marcado nos últimos anos, sobretudo desde 2015, por retrocessos, tanto nas políticas públicas (Lawson e Martin, 2018; Oxfam Brasil, 2018) quanto nos seus resultados no que tange aos indicadores socioeconômicos (Assouad, Chancel e Morgan, 2018; Neri, 2018).

O Índice de Gini é uma medida do grau de concentração de uma distribuição, cujo valor varia de 0 (zero) - a perfeita igualdade - até 1 (um) - a desigualdade máxima. Ela aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos e vem cumprindo um papel inegável, ao expor uma das faces mais estruturantes do fenômeno, a desigualdade de renda

(Campello, 2018).

Em 2019 o Índice de Gini de Mato Grosso era de 0,506, reduzindo para 0,496 em 2020, e em 2021 para 0,469, estando entre os três Estados menos desiguais do país. Porém, a desigualdade é maior em zonas rurais, sendo que em 2019 o índice de Gini da renda domiciliar do trabalho per capita estava em 0,655 nas áreas rurais no segundo trimestre, 4% acima do mesmo período de 2014 (0,628), início da recessão. Os indicadores têm como base os micro dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) Contínua, do IBGE.

Por trás do descompasso de safras recordes no país e os poucos empregos gerados está o agronegócio intensivo, de alta produtividade, automatização e de latifúndios, que demanda mão de obra mais qualificada e escolarizada (Bruno, 2019). Enquanto o agronegócio permite uma participação cada vez maior nas trocas globais e demanda cada vez menos mão de obra, a produção da agricultura familiar permite uma alimentação com menor custo, trazendo efeito sobre o valor da mão de obra geral, e necessita de mais trabalhadores (Marzulo, Heck e Phillip, 2020).

As origens da desigualdade no campo têm muitas dimensões. Entre suas causas, estão a concentração da terra, uma das consequências da migração campo cidade, a degradação do ambiente e a formação de uma elite baseada no latifúndio de monocultura (Aquino, Gazolla e Schneider, 2018). O cenário apontado por Mendonça *et al.* (2015) mostra agricultores familiares em situação de extrema pobreza, sem acesso a assistência técnica, sem documentação, habitando em locais isolados e longe da atuação do poder público. Um número expressivo de pessoas do meio rural permanece sem serem alcançadas por políticas públicas.

Apesar de 2003 a 2014 terem ocorrido políticas e programas que atendiam a população rural, visando a diminuição da desigualdade, políticas de expansão de serviços complexos, particularmente de educação e saúde merecem atenção especial (Marzulo, Heck e Phillip, 2020). Para enfrentar a desigualdade no campo, a estratégia de ações sociais é fundamental para o crescimento social e educacional das pessoas, estimulando o desenvolvimento pessoal que trará reflexos positivos às próprias comunidades (Brasil, 2016).

Lopes *et al.* (2021) relataram a experiência em um projeto de ação social chamado “Mutirão do Bem” na cidade de Montes Claros (MG) no ano de 2021. Tal ação pode demonstrar a extrema necessidade para amenizar situações de miséria e fome, bem como levar conforto às famílias necessitadas.

Maziero *et al.* (2019) com um olhar atento, destacaram que ao meio rural é cabível apenas a função da produção agropecuária e do fornecimento de matéria prima para a indústria e que os projetos destinados ao campo têm focado no aumento da produtividade e renda. Desta forma, o ambiente rural é visto como um mero lugar de relações de trabalho e produção, sem um olhar para a perspectiva humana, social e para a qualidade de vida dos agricultores. Ao falar de qualidade de vida para as pessoas que residem no campo, não se fala simplesmente do aumento de renda como bem-estar, mas sim, de terem os mesmos acessos e condições que moradores da área urbana tem. Fala-se de acesso à saúde, educação, comunicação e lazer, entre outros.

Os princípios gerais de ações realizadas nas comunidades rurais são: a promoção da Justiça social e ambiental, a intersetorialidade entre os agentes de apoio a programas, a interdependência entre campo e cidade e o estímulo a gestão democrática e participativa (Pimenta,

2017).

Famato e Senar – MT

A Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso (Famato) é uma das 27 entidades sindicais de grau superior que integra a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA). Criada em 1965, a Famato representa todos os Sindicatos Rurais de Mato Grosso e mais de 33 mil produtores. Seu trabalho é focado no desenvolvimento sustentável do agronegócio, produzindo informações estratégicas para orientação, na articulação política institucional e na disseminação de know-how para os produtores rurais (Famato, 2021).

O Sistema Famato é composto por várias entidades, sendo elas: a própria Famato, 93 unidades de sindicatos rurais, o Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária (IMEA), o Instituto AgriHub e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar).

O Senar-MT é uma instituição de ensino rural que leva educação e conhecimento até o campo, integrante do Sistema S, voltada para produtores, trabalhadores rurais e seus familiares. Procuram, por meio de treinamentos e capacitações, mantê-los em sintonia com as exigências do mercado do trabalho, dando oportunidade para especialização e qualificação em diferentes áreas, podendo transformar a vida das famílias produtoras (Senar, 2021).

Para a realização das ações e atividades gratuitas o Senar/MT tem como principal fonte de recursos financeiros a contribuição compulsória de Produtores Rurais Pessoa Física e Pessoa Jurídica, sobre a comercialização de produtos agrosilvipastoris. Os programas de ação social do Senar levam serviços e cidadania para milhares de pessoas ligadas ao campo nos municípios do interior de Mato Grosso. Os programas oferecem serviços básicos nas áreas de cultura, cidadania e reabilitação, relevantes à comunidade rural e de fácil acesso.

O Senar conta com três programas de ação social, sendo eles a equoterapia, o Cine Senar e o Mutirão Rural. O Mutirão Rural leva serviços de saúde, lazer e cidadania a locais de difícil acesso em Mato Grosso. Em um mesmo dia e local, é possível receber atendimento médico, realizar exames preventivos, e solicitar a emissão de documentos. Além de participar de ações culturais e de lazer, que atendem todas as faixas etárias.

METODOLOGIA

Um conhecimento, para ser considerado científico, precisa possuir como característica fundamental a sua verificabilidade, ou seja, é necessário que o pesquisador consiga determinar os métodos que o possibilitaram chegar a esse conhecimento. Em outras palavras, é preciso conseguir identificar as técnicas que o fizeram chegar até determinado resultado. Dessa forma, Gil (2009, p. 8) define o método como sendo “o caminho para se chegar a um determinado fim.” E define, ainda, o método científico como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.”

O presente trabalho trata de uma pesquisa básica, com abordagem do problema de forma quantitativa. A metodologia escolhida para atingir o objetivo foi a pesquisa de modo descritivo, sendo o campo o local da pesquisa e realizada também por meio bibliográfico, uma vez que esse último se trata da coleta de informações em materiais impressos ou publicados na mídia.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de um estudo de caso, com uma abordagem descritiva, sendo representada por meio de gráficos e tabelas. O caráter descritivo, por sua vez, é definido por Matias Pereira (2012) como uma investigação que visa descrever as características inerentes ao grupo ou fenômeno, ou determinar as relações entre variáveis, havendo a padronização de técnicas para a coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas durante os atendimentos em cada localidade, sendo que foram utilizados formulários para a coleta de dados de atendimentos, os quais foram cedidos gentilmente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Mato Grosso (Senar-MT). Os municípios que foram atendidos pelo programa Mutirão Rural no Estado de Mato Grosso em 2021 foram 17: Apiacás, Brasnorte, Campo Novo do Parecis, Cana Brava do Norte, Colíder, Confresa, Diamantino, Matupá, Nova Bandeirantes, Nova Canaã do Norte, Paranaíta, Peixoto de Azevedo, Santa Cruz do Xingú, Santa Terezinha, São Félix do Araguaia, São José do Xingú e Sapezal.

Estes dados foram separados para serem apresentados em três categorias: Cidadania, Saúde e Educação. Com o índice de Gini por município e os dados de atendimentos do Mutirão Rural foi realizado o teste de correlação de Pearson, sendo que o índice de Gini é calculado em um somatório da frequência da população pela renda de cada um. A análise correlacional indica a relação entre duas variáveis lineares e os valores sempre serão entre +1, o que significa uma correlação perfeita positiva entre as duas variáveis, e -1, que significa uma correlação negativa perfeita entre as duas variáveis, ou seja, se uma aumenta, a outra sempre diminui, sendo que 0 indicaria que as duas variáveis não dependem linearmente uma da outra, no entanto, pode existir uma dependência não linear, sendo assim, o resultado deverá ser investigado por outros meios. O sinal indica a direção, se a correlação é positiva ou negativa, e o tamanho da variável indica a força da correlação, sendo que, quanto mais o valor se aproxima de 1 ou -1, maior é a correlação entre as variáveis.

RESULTADO E DISCUSSÕES

O primeiro evento pós pandemia aconteceu no ano de 2021 na Aldeia Salto da Mulher, localizada a 150 quilômetros da cidade de Campo Novo do Parecis. Entre às 08h e 16h, mais de 350 pessoas foram atendidas. Para tal houve várias mudanças na estrutura. Para evitar aglomerações, a equipe do Mutirão foi ampliada e havia pelo menos três pessoas trabalhando na triagem para evitar filas. Além disso, as pessoas atendidas estavam usando máscaras. Nos casos em que a pessoa ia até o atendimento sem a máscara, a organização do Mutirão fornecia.

Conforme a Tabela 1, os atendimentos em cidadania totalizaram 8.099, ficando a plastificação de documentos e a segunda via de certidões com o maior e menor número de atendimentos, sendo 3.333 e 367, respectivamente. Se levarmos em consideração as cidades atendidas, temos São Félix do Araguaia com 705 atendimentos, seguido de Nova Canaã de Norte com 624 e Confresa com 619 atendimentos. Já as cidades com o menor número de serviços prestados foi Campo Novo do Parecis com 151 atendimentos.

Um exemplo de política pública visando a cidadania de trabalhadores rurais é um programa criado em 2004, denominado Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural (PNDTR), que tinha o objetivo de emitir gratuitamente a mulheres, documentos civis, trabalhistas

e de acesso aos direitos previdenciários através de mutirões de documentação no meio rural (Mendonça e Galindo, 2015).

Os atendimentos em cidadania, são um instrumento importante, como por exemplo a emissão de documentos. Esse serviço é capaz de inserir um público “invisível” aos registros governamentais, promover a inserção no Cadastro Único e nos instrumentos de identificação da agricultura familiar (Guedes *et al.*, 2015). Uma vez feita a documentação, transfere-se ao Estado a responsabilidade de chegar aonde está a população pobre, para incluí-los em uma série de serviços e programas que vão melhorar suas vidas (Costa e Falcão, 2014).

Qualquer que seja a quantidade de emissão de documentos e atendimentos em cidadania, torna o público antes “invisível”, agora um cidadão em potencial com direitos e deveres. Pode-se verificar, que mesmo os serviços menos procurados ou as cidades com os menores números de atendimentos prestados, ainda assim representam um número expressivo de cidadãos alcançados. A princípio foi observado que a cidade com o menor número de atendimentos recebidos – Campo Novo do Parecis – também é a cidade com o menor índice de Gini – 0,4589 – índice este responsável por mensurar a desigualdade social.

No que diz respeito aos atendimentos na área da saúde, podemos verificar de acordo com a Tabela 2 que o serviço mais procurado foi a consulta com oftalmologista, seguido da entrega de óculos de grau e dos atendimentos à saúde indígena, totalizando 1.567, 1.295 e 1.256 atendimentos respectivamente. Ao verificarmos os atendimentos por cidades, Nova Bandeirantes, São Félix do Araguaia e Sapezal destacam-se como as que mais receberam atendimentos, com 672, 536 e 482 serviços prestados.

Pode-se verificar que o número de atendimentos em saúde foi menor do que de cidadania, porém, os serviços oferecidos variam de cada cidade. Isso explica por que vários serviços de saúde se encontram zerados na Tabela 2. Segundo Marzulo, Heck e Phillip, (2020) é necessário um olhar mais atento a disponibilização de serviços de educação e saúde no meio rural, uma vez que são fundamentais para a diminuição da desigualdade social rural.

Em um estudo realizado por Arruda, Maia e Alves (2018) onde compararam a desigualdade no acesso à saúde entre as áreas urbana e rural foi observado uma menor oferta de serviços de saúde nas proximidades rurais, bem como as dificuldades de acesso, que implicaram em maiores custos de deslocamento. Essas dificuldades ficaram mais evidenciadas na população idosa. Este estudo ainda mostrou que metade do percentual dessa diferença entre área rural e urbana era devida às diferenças de composição, especificamente em relação a capacitação (educação).

Os dados do Mutirão Rural de atendimentos em educação apresentados na Tabela 3, mostram uma preferência por educação no trânsito à educação financeira, sendo o total de atendimentos 2.984 e 410 respectivamente. As cidades com maior procura foram Brasnorte e Nova Canaã do Norte com 360 atendimentos e Santa Terezinha com 270. Segundo Campello *et al.* (2018) o principal fator para o desenvolvimento de um país é o investimento em educação. A manutenção da desigualdade em educação é um dos fatores que mais determinam a dinâmica de exclusão e a perpetuação da pobreza.

No caso específico deste estudo, a educação no trânsito é de extrema importância, uma vez que o acesso às áreas rurais se dá por via terrestre. Essa via de acesso terrestre é longa e

difícil por ter vias não asfaltadas e serem polarizadas.

A proximidade ou distância de uma localidade com o centro tem relação direta com a produção e distribuição espacial das desigualdades, a partir do acesso a recursos e capital, sendo a desigualdade maior nas regiões menos desenvolvidas, como Nordeste e Centro Oeste (Arruda, Maia e Alves, 2018). Uma característica fundamental das áreas urbanas é a de possibilitar contatos de forma fácil e frequente para fins de trabalho, negociações, compras e vendas, educação e cultura em virtude da proximidade, o que não ocorre com a área rural. Esta é uma das causas das desigualdades entre área urbana e rural: a centralidade urbana e a polarização das cidades (Marzulo, Heck e Phillip 2020).

Apesar da Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu Artigo 3º assumir a necessidade de redução das desigualdades sociais e regionais (Brasil, 1988), o país segue no ranking internacional como um dos que possui maior concentração de renda. O relatório da Organização das Nações Unidas (Pnud Brasil, 2010) sugere que entre as principais causas da desigualdade social no Brasil - todas decorrentes da má distribuição de renda – estão a falta de acesso à educação de qualidade e dificuldade de acesso a serviços e direitos básicos como saúde. Acesso à saúde gera um reflexo direto das condições socioeconômicas da população (Torres, Lima e Breda, 2020) e a educação é o mais relevante determinante da desigualdade e pobreza (Neri, 2011; Nascimento *et al.*, 2021).

No presente trabalho foram realizados um total de 17.472 serviços pelo programa Mutirão Rural em 2021. O município de São Félix do Araguaia foi o que mais recebeu atendimentos, com um total de 1.467 serviços prestados e índice de Gini 0,6234, seguido por Nova Canaã do Norte e Nova Bandeirantes com 1.384 e 1.327 serviços prestados e índice de Gini 0,5654 e 0,6444, respectivamente.

Os dados coletados refletem a situação da pandemia de Covid-19, o que diminuiu os atendimentos. As pessoas ainda estavam receosas devido à situação, mas ainda assim houve um alcance importante dadas as circunstâncias. Os atendimentos foram prestados a fim de evitar aglomerações, com as devidas medidas de segurança sendo cumpridas de acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde. A pandemia tem exigido readequações das atividades para que o trabalho social siga sendo realizado (Torres, Lima e Breda, 2020).

Ainda em relação a pandemia, vale ressaltar que o índice de Gini no Brasil que já havia aumentado de 0,6003 para 0,6279 entre 2014 e 2019, em 2021 ficou acima de toda a série histórica pré pandemia, alcançando a marca de 0,640. Na metade mais pobre da população, a perda de renda atingiu -21,5%, o que configura o aumento da desigualdade entre a base e a totalidade da distribuição (Neri, 2021).

O índice de Gini por município mais atual se refere ao ano de 2010. Isso porque foi a data do último Censo Demográfico Brasileiro (IBGE, 2010). No trabalho, ao utilizar o teste de correlação de Pearson, foi verificado que há uma correlação fraca entre o índice de Gini por município e o número de atendimentos do Mutirão Rural de 2021, ficando os valores em 0,36 para os atendimentos totais, 0,46 para os atendimentos em cidadania, 0,11 para saúde e 0,20 para educação. É possível visualizar nas Figuras 1 a 4 a relação do número de atendimentos e o índice Gini de cada município.

Como apresentado na Figura 1, mesmo alguns municípios apresentando índices de Gini

mais altos que outros, o que indicaria maior desigualdade, é possível verificar, por exemplo, que em São José do Xingú, a quantidade total de atendimentos foi menor, o que elucida a baixa correlação entre as duas variáveis mencionadas.

A relação de atendimentos em saúde e Índice de Gini exposta na Figura 3, apresenta uma correlação entre as variáveis menor que as obtidas nas Figuras 1 e 2, sendo considerada desprezível já que o valor obtido é de 0,11, menor que 0,30. A Figura 4 também revela uma correlação desprezível, já que o valor obtido é de 0,20, o que está dentro da faixa considerada para tal denominação: 0 a 0,30.

Segundo Campello *et al.* (2018) o uso isolado do índice de Gini é insuficiente para explicar o que ocorre com a camada mais pobre da população, por dois motivos: além do índice não captar a realidade das faixas mais baixas de renda e essa população continuar excluída da estatística ou diluída em uma abordagem geral, o nível de exclusão ao qual são submetidos não é somente de acumulação de riquezas e sim do acesso a direitos, bens e serviços produzidos pelo conjunto da sociedade. Podemos assim dizer, que a desigualdade brasileira pode ser ainda maior do que a mensurada nos índices utilizados.

As consequências do não combate às desigualdades sociais é um país com cidadãos cada dia mais miseráveis, infelizes, improdutivos e pensando serem incapazes de reagir (Santos *et al.*, 2019; Silva, 2020). O combate dessas desigualdades por parte do Estado, tem sido insuficiente (Arruda, Maia e Alves, 2018) e esse papel na cooperação não se restringe à governos, mas também podem ser impulsionados por movimentos sociais e organizações da sociedade civil (Brasil, 2016).

Após a implementação de dois programas sociais em famílias rurais no semiárido do Brasil ficou evidenciado que a pobreza extrema estava vinculada à falta de oportunidade, pois após a ajuda social as famílias investiram em projetos produtivos que aumentaram sua renda (Mendonça *et al.*, 2015), porém, isso não é garantia imediata para um fluxo estável de renda (Brasil, 2016).

Destaca-se aqui a importância de projetos de ação social, como o Mutirão Rural, que devolve acesso a serviços de educação, saúde e cidadania a tantos cidadãos necessitados, podendo em breve refletir na queda dos índices de desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho em um estudo de caso, pode relatar a grande quantidade de atendimentos prestados pelo programa Mutirão Rural, oferecido pelo Senar em 2021.

Os serviços prestados a comunidades rurais presentes em diversos municípios de Mato Grosso promoveram a ação social, beneficiando produtores e trabalhadores rurais, bem como pessoas da comunidade rural e de baixa renda, proporcionando a inclusão dessas pessoas na sociedade de forma mais ativa, favorecendo o bem-estar e podendo gerar um possível acesso a maior renda, podendo em breve refletir na queda dos índices de desigualdade social.

Devido a limitação metodológica do estudo de caso em questão, utilizando o índice de Gini para a análise da relação entre a desigualdade social no meio rural e a quantidade de servi-

ços disponibilizados pelo Programa Mutirão Rural, sendo que, Segundo Campello *et al.* (2018) o uso isolado do índice de Gini é insuficiente para explicar o que ocorre com a camada mais pobre da população, ainda assim o estudo pode nortear encaminhamentos.

Como agenda futura de investigação e recomendação, tem-se dois caminhos complementares a seguir. O primeiro envolve a continuidade do acompanhamento das pessoas atendidas, a fim de verificar uma possível alteração de bem-estar, acompanhado a renda gerada. O segundo caminho envolve considerar a ampliação dos serviços prestados, com base na realidade encontrada em cada município.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. R., GAZOLLA, M., SCHNEIDER, S. Dualismo no Campo e Desigualdades Internas na Agricultura Familiar Brasileira. *Revista de Economia e Sociologia Rural* [online]. Piracicaba (SP), v. 56, n. 1, p. 123-142, 2018.

ARRUDA, N. M., MAIA, A. G., ALVES, L. C. Desigualdade no acesso à saúde entre as áreas urbanas e rurais do Brasil: uma decomposição de fatores entre 1998 a 2008. *Cadernos de Saúde Pública* [online]. [s. l.], v. 34, n. 6, p. 1-14, 2018.

ASSOUAD, L.; CHANCEL, L.; MORGAN, M. Extreme inequality: evidence from Brazil, India, the Middle East, and South Africa. *AEA Papers and Proceedings*, [s. l.], v. 108, p. 119-23, 2018.

BRASIL, FAO. Superação da fome e da pobreza rural: iniciativas brasileiras. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRUNO, R. A. L. Tempo do Agronegócio no Brasil: Agronegócio, palavra política. In:

BRUNO, R. A. L. Um Brasil ambivalente: Agronegócio, ruralismo e relações de poder. Seropédica (RJ): EDUR, 2019, p. 113-129.

CAMPELLO, T., GENTILI, P., RODRIGUES, M., HOEWELL, R. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. *Saúde debate*. Rio de Janeiro (RJ), v. 42, n. esp. 3, p. 54-66, 2018.

COHEN, L. E.; KLUEGEL, J. R. & KENNETH, L. Social Inequality and Predatory Criminal Victimization: an exposition and test of a formal theory. *American Sociological Review*. [s. l.], v. 46, n. 5, p. 505-524, 1981.

COSTA, P.; FALCÃO, T. O Eixo de Garantia de Renda do Plano Brasil Sem Miséria. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O Brasil sem miséria. Brasília (DF): MDS, 2014, p. 1-23.

DESIGUALDADE SOCIAL. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desigualdade-social/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

DUQUE, D. Desigualdade cresce mais no meio rural. FGV Social, [s.l.], 2019. Disponível em: <https://www.beefpoint.com.br/desigualdade-cresce-mais-no-meio-rural/>. Acesso em: 21 de janeiro de 2022.

FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DE MATO GROSSO. Sobre a Famato. Sistema Famato. [s.l.], 2021. Disponível em: <https://sistemafamato.org.br/quem-somos/> Acesso em: 21 de janeiro de 2022

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDES, C. M. G., STURM, C. E., PETRARCA, L., GUERESI, S. Brasil sem miséria na reforma agrária: Avanços na inclusão social e produtiva. In: MELLO, J. A inclusão produtiva rural no Brasil Sem Miséria: o desafio da superação da pobreza no campo. Brasília (DF): MDS, 2015, p. 70-86.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA /SIDRA. Censo Agropecuário 2006: agricultura familiar - MDA/PRONAF (Lei nº 11.326 de 24/07/2006). Rio de Janeiro (RJ): IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Agropecuário 2006: Brasil, grandes regiões e unidades da federação – segunda apuração. Rio de Janeiro (RJ): MPOG/IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010. Índice de Gini da renda domiciliar per capita - Brasil. Rio de Janeiro (RJ): IBGE, 2010.

LAWSON, M.; MARTIN, M. The commitment to reducing inequality index 2018: a global ranking of governments based on what they are doing to tackle the gap between rich and poor. Development Finance International and Oxfam Report. Cowley: Oxford, 2018.

LOPES, L. A. R., SANTOS, B. A., MATOS, G. O., FONSECA, R. C., JESUS, R. F. F., SANTOS, T. R., PEREIRA, W. S. Projeto Mutirão do Bem: relato de experiência sobre ação social e uso de redes sociais. Humanidades, Montes Claros, v. 10, n. 1, p. 89-93, 2021.

MARZULO, E. P.; HECK, M. A.; FILIPPI, E. E. Desigualdades socioeconômicas no Brasil: dinâmicas territoriais no urbano e no rural. DRd - Desenvolvimento Regional em debate, [s. l.], v. 10, p. 1377–1402, 2020.

MATIAS-PEREIRA, J. Manual de metodologia da Pesquisa científica. 3. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2012.

MAZIERO, C.; GODOY, C. M. T.; CAMPOS, J. R. DA R.; MELLO, N. A. DE. O lazer como fator de permanência e reprodução social no meio rural: estudo do município de Saudade do Iguaçu, PR. Interações, Campo Grande (MT), v. 20, n. 2, p. 509-522, 2019.

MENDONÇA, L. K., GALINDO, E. P. Integração de políticas de desenvolvimento rural e social para inclusão produtiva e superação da extrema pobreza no plano Brasil sem miséria e o cadastro único para programas sociais do governo federal. In: MELLO, J. A inclusão produtiva rural no Brasil Sem Miséria: o desafio da superação da pobreza no campo. Brasília (DF): MDS, 2015, p.32-49.

MENDONÇA, L. K.; TAVIRA, G.; FERREIRA, E.; LANGE, R.; OLIVEIRA, L. P.; MOLINA, C. e HORA, K.. A construção de uma política de assistência técnica e extensão rural para superação da extrema pobreza. In: MELLO, J. A inclusão produtiva rural no Brasil Sem Miséria: o desafio da superação da pobreza no campo. Brasília (DF): MDS, 2015, p.50-69.

NASCIMENTO, J., GAUTO, M., MESTRINER, M., FERRONI, G., FRANCO, L., MARÇAL, M., MONTEIRO, R., PIRES, T. Desigualdade Social: um panorama completo da realidade mundial. Oxfam Brasil. [s.l.], 2020. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/blog/desigualdade-social-um-panorama-completo-da-realidade-mundial/>. Acesso em: janeiro de 2022.

- NERI, M. C. A escalada da desigualdade – Qual foi o impacto da crise sobre a distribuição de renda e a pobreza? Rio de Janeiro: FGV Social, 2019.
- NERI, M. C. Desigualdade de impactos trabalhistas na pandemia. Rio de Janeiro: FVG Social, 2021.
- NERI, M. C. Pobreza e a nova classe média no campo. Rio de Janeiro: FGV Social, 2011.
- NERI, M. Qual foi o impacto da crise sobre pobreza e distribuição de renda. Rio de Janeiro: FGV, 2018.
- OXFAM BRASIL. País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: Oxfam Brasil, 2018.
- PIMENTA, H. Jovens rurais apresentam projetos para desenvolvimento de comunidades em Poconé. Governo de Mato Grosso. [s. l.], 2017. Disponível em: <http://www.agriculturafamiliar.mt.gov.br/-/7577721-jovens-rurais-apresentam-projetos-para-desenvolvimento-de-comunidades-em-pocone>. Acesso em: janeiro de 2022.
- PNUD BRASIL. Relatório do Desenvolvimento Humano 2010: A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano. Coimbra: Almedina, 2010.
- PORFÍRIO, F. Desigualdade social. Brasil Escola. [s. l.]. 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/desigualdade-social.htm>. Acesso em: janeiro de 2022.
- ROGERS, E. M., SHOEMAKER, F.F.. Communication of Innovation: a crosscultural approach. USA: Ed. Free Press, 1971.
- SANTOS, L. B. dos. Cidadania, desigualdades e reconhecimento: algumas ponderações. CSOnline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais, [s. l.], n. 29, p. 19, 2019.
- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL. Sobre o Senar. Sistema Famato. [s.l.], 2021. Disponível em: <https://sistemafamato.org.br/senarmt/>. Acesso em: janeiro de 2022.
- SILVA, N. M. Atuação do psicólogo frente às desigualdades sociais. 2020. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade de Taubaté, Departamento de Psicologia, Taubaté, 2020.
- TORRES, L. V. P., LIMA, J. R. T., BREDA, R. L. Pandemia e desigualdade social: Centro de Referência da Assistência Social e o enfrentamento à Covid-19 em Arapiraca/Alagoas. P2P & Inovação, Rio de Janeiro, v. 7, Ed. Especial, p. 161-183, 2020.

APÊNDICE

Tabela 1 - Número de atendimentos de cidadania do Mutirão Rural do Senar realizados em Mato Grosso no ano de 2021 (Senar-MT,2021).

Cidades	Assessoria Defensoria Pública	RG	Foto 3x4	Plastificar Doc.	2ª via de Cert.	Junta Militar	Cad. Saúde de família	Corte cabelo
Apiacás	22	29	112	147	0	45	29	38
Brasnorte	34	33	83	208	20	22	16	48
C. N. Parecis	16	13	30	73	8	1	0	10
C. do Norte	28	30	126	243	59	6	31	40
Colíder	35	45	74	305	0	0	0	17
Confresa	21	34	77	182	57	171	42	35
Diamantino	20	37	85	156	22	0	0	60
Matupá	16	20	86	128	0	116	0	32
N. Bandeirantes	17	40	93	194	0	5	32	40
N. C. do Norte	22	45	87	213	0	170	38	49
Paranaíta	46	60	73	201	0	0	0	42
P. de Azevedo	19	34	83	184	0	176	37	41
S. C. do Xingú	28	30	126	243	59	17	31	40
Santa Teresinha	28	30	98	193	25	49	40	37
S. F. Araguaia	60	35	98	394	34	0	34	50
São J. do Xingú	36	45	57	73	52	0	26	37
Sapezal	39	20	90	196	31	0	74	30
TOTAL	487	580	1478	3,333	367	778	430	646

Tabela 2 - Número de atendimentos de saúde do Mutirão Rural do Senar realizados em Mato Grosso no ano de 2021 (Senar-MT,2021).

Cidades	UASI*	Clínico Geral	Oftalmol.	Óculos de grau	Pressão Arterial	SHMC	Teste Rápido	Vac
Apiacás	45	26	99	87	63	39	0	0
Brasnorte	28	80	99	68	4	50	40	18
C. N. Parecis	50	0	45	41	0	31	0	0
C. do Norte	21	7	101	88	11	41	46	0
Colíder	138	13	93	71	0	34	0	0
Confresa	20	18	82	72	0	43	0	0
Diamantino	0	9	101	83	17	37	164	59
Matupá	20	8	74	61	15	23	0	0
N. Bandeirantes	415	21	97	74	0	35	30	0
N. C. Norte	119	19	100	72	40	50	0	0
Paranaíta	32	0	100	87	16	34	0	0
P. Azevedo	0	17	85	65	0	43	0	0

S. C. Xingú	21	7	101	88	17	44	0	0
S. Teresinha	128	13	92	77	0	40	15	0
S. F. Araguaia	219	16	104	98	21	48	0	30
S. J. Xingú	0	17	99	85	21	52	10	0
Sapezal	0	16	95	78	81	75	117	20
TOTAL	1.256	287	1.567	1.295	306	719	422	127

*UASI: Unidade de Atenção à Saúde Indígena.

** SHMC: Saúde do Homem e Mulher no Campo

Tabela 3 - Número de atendimentos de educação do Mutirão Rural do Senar realizados em Mato Grosso no ano de 2021 (Senar-MT,2021).

Cidades	Educação Financeira	Educação no Trânsito
Apiacás	0	193
Brasnorte	211	149
Campo Novo do Parecis	34	110
Canabrava do Norte	0	208
Colíder	0	158
Confresa	0	83
Diamantino	0	131
Matupá	8	183
Nova Bandeirantes	0	234
Nova Canaã do Norte	23	337
Paranaíta	25	0
Peixoto de Azevedo	14	243
Santa Cruz do Xingú	0	208
Santa Teresinha	26	244
São Félix do Araguaia	0	226
São José do Xingú	69	85
Sapezal	0	192
TOTAL	410	2.984

Figura 1 - Relação de atendimentos totais prestados pelo Mutirão Rural em Mato Grosso em 2021 e o índice de Gini por município. (IBGE, 2010; Senar-MT,2021)

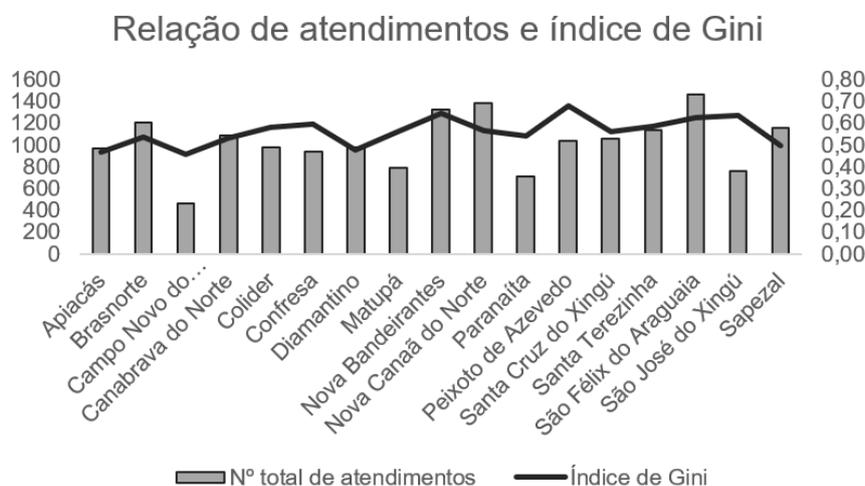


Figura 2 - Relação de atendimentos em cidadania prestados pelo Mutirão Rural em Mato Grosso em 2021 e o índice de Gini por município. (IBGE, 2010; Senar-MT,2021).

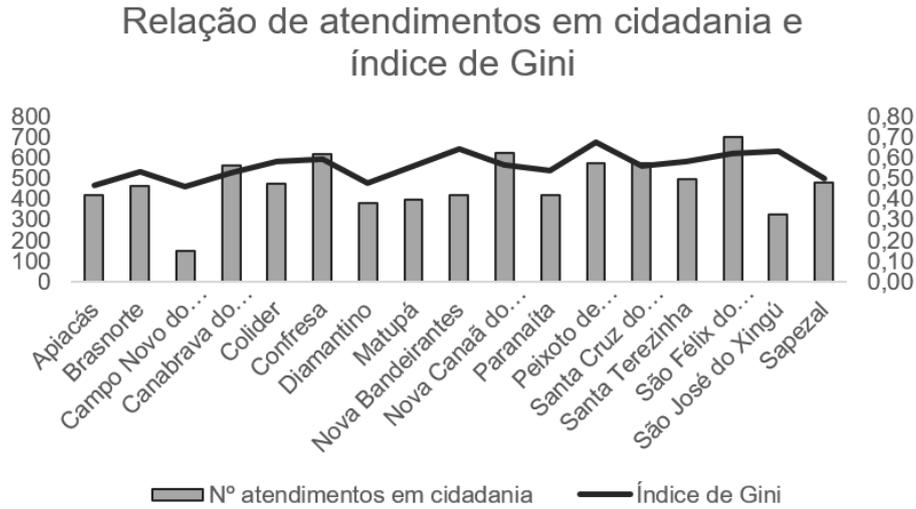


Figura 3 - Relação de atendimentos em saúde prestados pelo Mutirão Rural em Mato Grosso em 2021 e o índice de Gini por município. (IBGE, 2010; Senar-MT,2021).

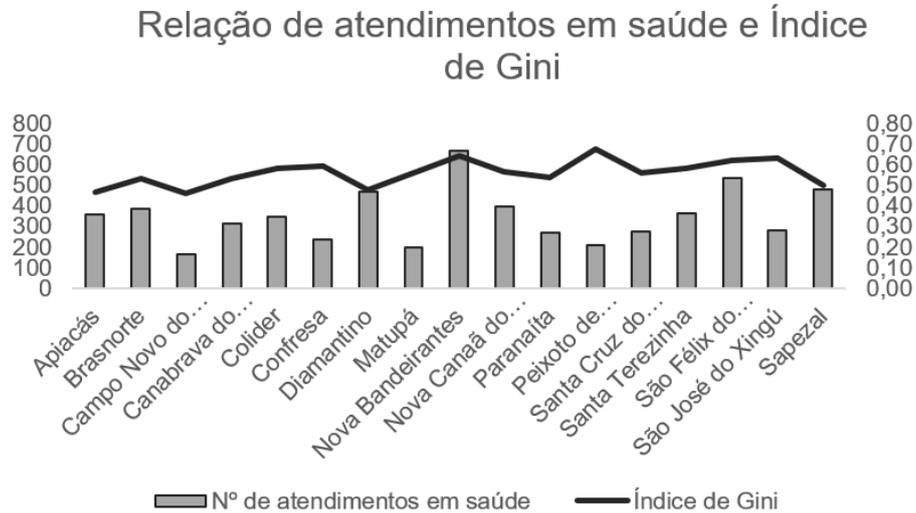
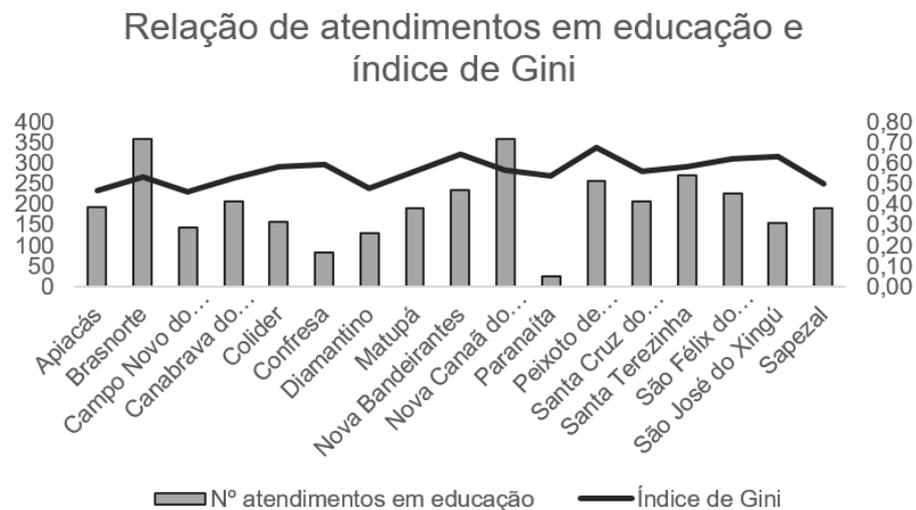


Figura 4 - Relação de atendimentos em educação prestados pelo Mutirão Rural em Mato Grosso em 2021 e o índice de Gini por município. (IBGE, 2010; Senar-MT,2021).



O novo ensino médio: cenário de formulação das políticas públicas na educação uma perspectiva na SEDUC- AM em 2019/2020

The new high school: scenario of formulation of public policies na education a perspective in SEDUC-AM in 2019/2020

Wilka Monnah Cordeiro Barbosa

Doutora em Ciências da Educação na Universidad de La Integración de Las Américas - UNIDA - PY.; Graduação em Pedagogia, especialização em Gestão da Educação com ênfase em Administração e Supervisão e Mestrado Acadêmico em Biologia Urbana, Nilton Lins em Manaus - AM. Pedagoga na Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC/AM.

Juan Alberto Beranger

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.26

RESUMO

O estudo é voltado a apreender as implicações da reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, no Brasil e no estado do Amazonas, dentre os anos de 2017 a 2019. Buscou-se ainda verificar a relação das políticas educacionais e sua relação com a crise econômica estrutural que ultrapassam as fronteiras brasileiras e impactam a economia de todos os países, o que pode ter acarretado consequências sociais negativas sobre a garantia do direito à educação. Posto esse cenário, procurou-se identificar no estado do Amazonas os tipos de mudanças na forma, no conteúdo e na finalidade do Ensino Médio em comparação com o quadro brasileiro. A pesquisa quali- quanti organizou-se em cinco etapas articuladas entre si: levantamento bibliográfico, pesquisa documental, entrevistas com pedagogos, análise dos dados e a proposta e/ou sugestão para organizar o trabalho pedagógico da escola. Foi feito o levantamento bibliográfico buscando fundamentar o contexto econômico e das políticas e reformas voltadas para o Ensino Médio, desde a década de 1990, como financiamento, gestão, currículo, avaliação e o trabalho docente. Em continuidade, a pesquisa documental foi realizada com o propósito de caracterizar e analisar as alterações que as propostas para organização do Ensino Médio promoveram referente ao currículo, à estruturação dos tempos de aula e à avaliação tanto em nível nacional quanto no Amazonas. Os documentos adquiridos abrangeram portarias, resoluções, medidas provisórias, decretos, leis e demais documentos que tem correlação com o Ensino Médio. A análise coube a interpretação das leituras, documentos e entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Os resultados permitiram compor a proposta de intervenção que versa sobre a importância do trabalho pedagógico que requer uma teoria que compreenda a escola e suas nuances, bem como melhor organização da formação de professores para didáticas de ensino e a avaliação sobre os resultados alcançados. Todo esse processo deve ser planejado com vistas à formação continuada dos professores e a garantia do direito de aprender a pensar criticamente dos adolescentes e jovens da escola.

Palavras-chave: ensino médio. políticas educacionais. currículo. privatização.

ABSTRACT

The study is aimed at apprehending the implications of high school reform by Law No. 13,415/2017, in Brazil and the state of Amazonas, between the years 2017 to 2019. We also sought to verify the relationship of educational policies and their relationship with the structural economic crisis that go beyond Brazilian borders and impact the economy of all countries, which may have had negative social consequences on the guarantee of the right to education. After this scenario, we tried to identify in the state of Amazonas the types of changes in the form, content and purpose of high school compared to the Brazilian staff. The qualiquantitative research was organized in five stages articulated with each other: bibliographic survey, documentary research, interviews with pedagogues, data analysis and the proposal and/or suggestion to organize the pedagogical work of the school. A bibliographic survey was carried out, seeking to support the economic context and policies and reforms aimed at high school since the 1990s, such as financing, management, curriculum, evaluation and teaching work. In continuity, the documentary research was carried out with the purpose of characterizing and analyzing the changes that the proposals for high school organization promoted regarding the curriculum, the structuring of class times and evaluation both at the national level and in the Amazon. The documents acquired covered ordinances, resolutions, provisional measures, decrees, laws and other documents that are correlated with high school. The analysis was the interpretation of readings, documents and interviews with the research subjects. The results allowed to make up the intervention proposal that deals with the

importance of pedagogical work that requires a theory that understands the school and its nuances, as well as better organization of teacher training for teaching didactics and evaluation of the results achieved. This whole process should be planned with a view to continuing teacher training and ensuring the right to learn to think critically of school adolescents and young people.

Keywords: high school. educational policies. curriculum. privatization.

INTRODUÇÃO

A educação transita em vários vieses e busca se adequar as novas tendências sociais, como um sistema que exige transformações, cabe aos pensadores e articuladores da educação uma oportunidade de rever pontos de fraqueza e acionar melhorias baseados na experiência e no compartilhamento de ideias. Não é novidade que a educação tem que trilhar novos caminhos e se reconfigurar na busca da qualidade.

A pesquisa realizada apreendeu as reformas transcorridas no Ensino Médio em nível nacional e no estado do Amazonas e pode-se visualizar a indução das mudanças na forma, no conteúdo e, em especial, na finalidade do Ensino Médio. Algumas interrogações conduzem a investigação: Até que ponto a reforma do ensino médio, proposto pela lei nº 13.415/2017, incentiva a construção de propostas inovadoras que assimilem um currículo dinâmico e flexível pela escola pública descolado do financiamento das metas para a universalidade do ensino médio? Em que medida o cenário mundial interfere nas formulações das políticas educacionais brasileiras? Historicamente, como situar as políticas educacionais brasileiras?

Assim, assume-se como escopo geral entender as pressuposições da reforma do ensino médio com a lei nº 13.415/2017, o financiamento das metas e a relação com a flexibilização curricular e como isso pode garantir o direito à educação. São objetivos específicos: Caracterizar o cenário mundial, as implicações com as formulações das políticas públicas brasileiras e a relação com a lei nº 13.415/2017; Analisar as políticas públicas no Brasil relativas à crise estrutural e aos efeitos sobre a educação e o Ensino Médio; Apresentar a nova reforma do Ensino Médio brasileiro com a lei nº 13.415/2017 e as consequências sociais para o estado do Amazonas.; Contribuir com uma proposta pedagógica que contemple a formação integral dos jovens, considerando as necessidades juvenis e a expectativa de inserção no mundo do trabalho.

O levantamento bibliográfico buscou fundamentar o contexto econômico e das políticas e reformas voltadas para o Ensino Médio, partindo dos anos 1990, com a pauta sobre financiamento, gestão, currículo, avaliação e o trabalho docente.

A pesquisa documental foi realizada com o propósito de caracterizar e analisar as alterações que as propostas para organização do Ensino Médio têm com relação ao currículo, a estruturação dos tempos em sala de aula e avaliação, tanto em nível nacional quanto no Amazonas. Compreendeu-se em conjunto, portarias, resoluções, medidas provisórias, decretos, leis e documentos que tem correlação com o Ensino Médio.

Vê-se, portanto, que tal processo foi disparado em 2009. Desde essa época, tornou-se ainda mais forte a lógica de mercado, visto pelas sucessivas mudanças no currículo, avaliação e suas formas, gestão escolar, trabalho docente, política salarial, carreira docente, planejamento

e trabalho coletivo.

Pode-se visualizar que o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em 2009, forjou as bases que culminou na reforma com a Lei n. 13.415/2017, colocando a educação em um retrocesso análogo ao tecnicismo posto pela Ditadura Militar, que restringe a formação cultural da escola ao desenvolvimento cognitivo, retirando o direito ao desenvolvimento integral e, portanto, da construção da autonomia intelectual. Todo esse processo pode possibilitar a maior participação da sociedade para construir a escola e suas nuances sob pautas mais justas e menos desiguais.

Pereira (2018) descreve que houve um redesenho curricular no programa ensino médio inovador, envolto a condição e recontextualizações políticas foi dado um olhar para a realidade do ensino médio, com o critério investigativo de suas aplicações.

A proposta pedagógica versa sobre a importância do trabalho educacional que requer uma teoria que compreenda a escola e sua infraestrutura, bem como a organização da formação de professores, a didática de ensino e a avaliação sobre os resultados alcançados com vista à formação continuada dos professores e a garantia do direito de aprender a pensar criticamente dos adolescentes e jovens da escola.

Com vista a analisar as transformações ocorridas no campo da educação de um modo geral, e com ênfase no Ensino Médio. Sussekind (2019) destaca que o novo ensino médio com a BNCC se constitui uma reforma que cria debates acerca de sua formulação e meios de reformas arrogantes, indolentes e que precisa ser mais esclarecido para quem está na ponta da cadeia, o professor.

A exposição do contexto macroestrutural desde a década de 1970 e apresenta conceitos-chaves que cercam a compreensão do objeto de pesquisa. Da mesma maneira resultou na formulação de Estado, a reformulação do capitalismo, as alterações do papel do Estado com relação às políticas sociais e o avanço do sistema capitalista na apropriação da coisa pública.

O trabalho contribui para que pedagogos possam entender melhor o seu trabalho e assim, articular dentro das condições da sua escola, um trabalho ordenado, embasado cientificamente e comprometido com o direito à educação.

A REFORMULAÇÃO CAPITALISTA E SEUS REFLEXOS NA REFORMA EDUCACIONAL DO ESTADO

No final do século XX, o capitalismo dispara um intenso processo de reestruturação e integração econômica e, funda-se no paradigma liberal, em que o Estado se limita a regulamentar as ações sociais sem intervir nas políticas públicas de luta contra a miséria e desigualdade social. Segundo Libâneo; Oliveira; Toschi, (2012), o paradigma liberal remonta o ideal de isonomia dos gregos, que ressurgiu com força no Iluminismo com as ideias de Rousseau, as quais servem de mola propulsora para a Revolução Francesa.

Em seguida, elas são retomadas pelo novo liberalismo/social-liberalismo. Após a Segunda Guerra Mundial, adota-se o estatismo como forma de garantir igualdades de condições materiais de existência, isso ao conceder aos indivíduos as mesmas condições de oportunidades. De igual modo, também pretendia-se subsidiar o desenvolvimento social ainda que esse

dependesse da democracia política, que, por sua vez, exige algum nível de democracia social, econômica e cultural.

A reformulação capitalista e seus reflexos na reforma educacional do estado

Mediante a crise enfrentada pelo capitalismo, emerge um processo de reengenharia e prescrição de uma nova ordem mundial, nomeada de globalização.

Segundo Libâneo (2015, p. 44), em países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento, “rompe-se as fronteiras comerciais, ampliam-se as grandes fusões entre empresas transnacionais, amplia-se a circulação do capital financeiro”. A partir dessa premissa, é possível perceber que um novo modelo econômico salta - o neoliberalismo¹ – pede um Estado subordinado às leis do mercado, com vistas à lucratividade, ainda que em detrimento às políticas sociais de inclusão. Nesse contexto, o sistema econômico refaz-se em sua lógica predatória, sobretudo, nos países da América Latina, como explica Frigotto:

No plano socioeconômico [neoliberalismo], centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente sem precedentes. Globaliza-se, sobretudo, o capital financeiro especulativo que dilapida os fundos públicos nacionais, particularmente das economias do Hemisfério Sul. [...] A nova base científico-técnica, assentada sobretudo na microeletrônica e incorporada ao processo produtivo, permite que as economias cresçam, aumentem a produtividade, diminuindo o número de postos de trabalho. O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, [...]. Sob a vigência de relações de propriedade privada, isto significa da miséria, da fome e da barbárie social. Frigotto (1998, p. 13, grifos nossos).

O neoliberalismo de mercado assenta-se nos argumentos de que a educação pública pouco contribuiu para o desenvolvimento econômico. Em tese, isso dificulta o avanço da capacitação e da aquisição dos conhecimentos científicos-tecnológicos, já que a expectativa do trabalhador, nesta perspectiva, reduz-se ao setor produtivo.

Decerto é primordial reconhecer que o capitalismo e sua simbiose com o Estado sua ascensão e desdobramentos requerem um exame histórico, ainda que breve para compreender a atual fase e impasses. Segundo Bernardo (2009), na atual fase do capitalismo, o Estado define-se sob dois pressupostos: o Estado amplo e o Estado restrito.

O recurso do fundo público e a manutenção do sistema educacional sob a égide do capital

Apreender o sentido das reformas brasileiras hodiernas é essencial, na área social, em especial, porque a reforma do Ensino Médio pede que se tome as condições em que ocorrem as mudanças, tanto quanto ao papel do fundo público e seus respectivos impactos.

Segundo Salvador (2010), o marco legal que demarca o uso do fundo público como mecanismo de financiamento das políticas públicas sociais brasileira dá-se com a Constituição Federal do Brasil de 1988, posto que permitiria a isenção e a transparência do processo de aplicação do recurso financeiro.

O fundo público se constitui um mecanismo contraditório e, ao mesmo tempo, estrutural, pois o Estado ao apropriar-se da parcela significativa da mais-valia assegura as condições

de produção, bem como assegura as condições para acumulação capitalista (BEHRING, 2004; OLIVEIRA, 1998).

Salvador (2012) explica que o Estado condensa a capacidade de mobilizar o fundo público como mecanismo de intervir, na economia, por meio das empresas públicas, da política monetária e fiscal, além de fazer uso do orçamento público. E como se gera o fundo público? Conforme Salvador e Teixeira (2014, p. 16-17), [...] é por meio da extração de recursos da sociedade na forma de impostos, contribuições e taxas, da mais-valia socialmente produzida.

Os danos são imensuráveis e criam uma grande onda de exclusão ao acesso à dignidade humana, já que abre um nicho a ser explorada pelo setor privado com a venda de seguridade social em que o direito passa para a categoria de serviços a serem comprados por quem pode obviamente, aprofundando a mercantilização os direitos sociais.

Com a crise do capital e a prescrição de uma agenda, para os países subdesenvolvidos, mediadas pelos organismos e agências internacionais, para adequação da educação aos interesses do Capital e de sua meta com o lucro, revela a luta de classes nos marcos legais, a exemplo da Lei n. 13.415/2017.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia que se utilizou no trabalho tem início com a pesquisa bibliográfica para compor o levantamento o referencial adotado, a pesquisa documental e a análise. Já sobre a parte de campo, o instrumento de pesquisa para a realização foi à entrevista semiestruturada, que se aplicou em sujeitos pedagogos - que permitiu confrontar os resultados com o debate teórico corrente na franja das ciências sociais.

O assunto que justificou tais passos foi a perspectiva de que a aprendizagem e o ensino estão entrelaçados como elaboração do mundo e possibilidade de intervenção social (SEVERINO, 2016). Portanto, trata-se a pesquisa também como um princípio educativo e de elaboração de conhecimento científico capaz de reinventar o mundo social (DEMO, 1995).

A ciência, de um modo geral, é como a sociedade moderna convencionou construir o conhecimento e validá-lo. Segundo Japiassu (1992), o conhecimento científico exige rigor e reconhecimento de critérios provados anteriormente, dando origem as teorias atualmente consolidadas. Pelas características do problema apresentado, optou-se no Desenho Metodológico da pesquisa, pelo delineamento não experimental, como estudo de campo, utilizando fontes primárias sob o fio da abordagem mista para interpretar os dados (CHIZZOTTI, 2006).

O lócus da pesquisa é Manaus, a capital do Amazonas, apresenta uma população estimada em aproximadamente de 2.182.763 pessoas, com Índice de Desenvolvimento Humano – IDH 0,737. Possui uma taxa de matrícula do Ensino Médio de 108.182 alunos, com uma rede de 174 escolas, ocupando o 8º lugar em arrecadação com R\$ 73.201.651,25. (IBGE, 2019). De tal modo, optou-se pela contribuição e fundamentação de Freitas (2002), Chizzotti (2006), Severino (2016) como relação à sustentação metodológica. Segundo Freitas (2002),

a pesquisa [de natureza] qualitativa e [quantitativa] numa abordagem [perspectiva] sócio histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados [a reforma do ensino médio], descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, inte-

grando o individual com o social (FREITAS, 2002, p. 28 grifos nossos).

Realizar pesquisa requer esforço e compromisso do pesquisador para abrir mão das suas opiniões, e assim, perseguir os princípios e sua relação com a realidade. A pesquisa organizada em quatro grandes etapas articuladas entre si. A primeira, o levantamento bibliográfico; a segunda, pesquisa documental; a terceira, confecção do instrumento e aplicação da entrevista com os pedagogos, em seguida da análise dos dados, e pôr fim a proposta de intervenção, que é a organização do currículo com base na politécnica a ser tratada posteriormente.

A coleta de dados tomou como base fontes primárias e secundárias. Foi iniciada com uma pesquisa bibliográfica cujos títulos expressem, de forma explícita ou implícita, o estudo do tema, validada por criterioso levantamento bibliográfico na literatura científica, por entre textos legislativos e acadêmicos a partir da compilação de trabalhos publicados em revistas científicas, livros, teses, dissertações e artigos científicos.

A aplicação do instrumento de entrevista semiestruturada foi aplicada com 8 (oito) pedagogos, contudo, 1 (uma) entrevista se perdeu por falha do gravador. Em função da pandemia da covid-19, foi difícil entrevistar os técnicos da Secretaria de Educação – SEDUC - que dão assessoria aos pedagogos que estão na escola, então tivemos que readaptar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As desigualdades escolares em seu conjunto refletem as desigualdades econômicas entre regiões, e os dados polarizam norte e nordeste versus sul, sudeste e centro-oeste. Explica-se, em parte, o processo de colonização, em parte a concentração da tecnologia e o financiamento pelos governos em nível municipal e estadual, pela omissão dos governos na região norte. Conforme Sampaio e Oliveira (2015), cabe a União distribuir e monitorar a implementação de políticas educacionais e correlatas para garantir que o país possa combater a pobreza ao equacionar a desigualdade.

Por último, a dimensão de acesso ao conhecimento revela-se pelas taxas de abandono, reprovação e proficiência dos estudantes, ainda que haja indicadores como a Prova Brasil, complementada pelo IDEB 2015 Sampaio e Oliveira (2015) advertem quanto

[...] aos indicadores de desempenho, o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que sintetiza a taxa de aprovação e a média de desempenho dos estudantes no SAEB e na Prova Brasil, pode ser usado para o diagnóstico da desigualdade se compararmos os índices das diferentes escolas ou redes. Porém, ele não considera a desigualdade no interior da escola ou sistema, sendo possível aumentar o índice mesmo com o aumento da desigualdade interna. Diversas vezes, o Ideb serve à lógica de competição entre as escolas – o que pode contribuir para o aumento das desigualdades. (SAMPAIO, OLIVEIRA, 2015, p. 524-525)

Tais apontamentos sugerem que uma proposta pedagógica imputa considerar a desigualdade com relação à formação inicial de professores e a continuada, tanto dentro como fora da escola. E a mesma é voltada para o ensino dos conhecimentos do currículo, da realidade local e das expectativas de continuidades de estudos dos alunos.

A resposta social é de organizar o trabalho educacional com base numa teoria pedagógica, uma vez que a Pedagogia é uma ciência em ação, sobretudo em momentos históricos permeados de rupturas e permanências que tanto afrontam o direito à dignidade humana.

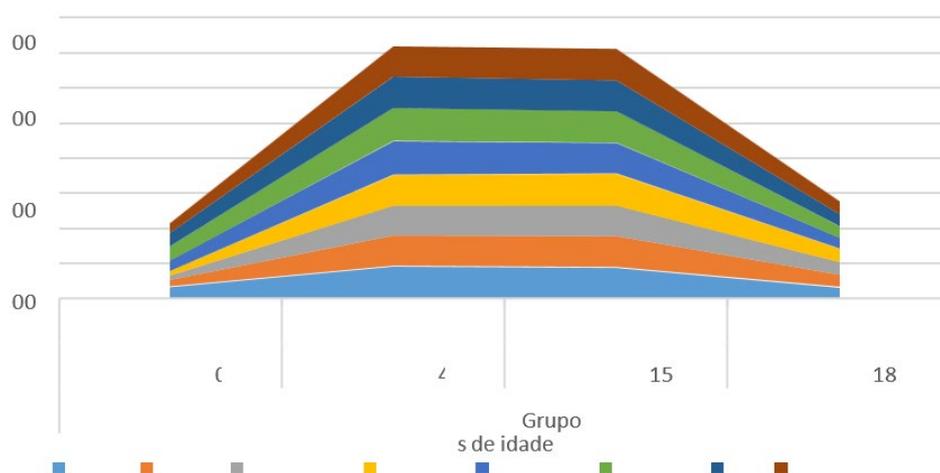
Cozer uma proposta que considere o contexto no qual se insere a escola, os marcos legais ou mesmo a alteração deles, e sobretudo, questionar-se em meios a tantas contradições: “qual é o papel que a coordenação pedagógica desempenha na escola? ”. Pode-se tomar como ponto de partida, primeiro, o debate corrente na franja cotidiana pedagógica: Organizar o trabalho pedagógico com base numa teoria que comporte as contradições sociais, dando sentido à escola para aqueles que dela dependem;

- a. Investir tempo e recursos na formação de professores e instituir uma cultura de formação de professores que possa convergir para o ensino como uma ação planejada, ou seja, com objetivos claros e concisos;
- b. Planejar a ação da escola em médio e longo prazo em termos curriculares, com avaliações regulares para medir avanços e aspectos a melhorar.
- c. O acesso

No caso do EM no Amazonas, considerando as dificuldades de mobilidade apresenta um número razoável, contudo prescreve avanços em função da garantia ao direito de acesso a esta etapa da educação básica. Se comparado entre as cidades da região Norte: Manaus (91,1) fica atrás de Belém (94,5), Tocantins (92,1) e Palmas (91,8). Esses dados sugerem que há jovens amazonenses entre 15 e 17 anos de idade que não estão na faixa de escolaridade obrigatória ou que estão fora da escola.

É sabido que uma população com baixa escolarização impacta diversos setores sociais e, inclusive a economia, mas sobretudo, a qualidade de vida em função da baixa participação social.

Figura 1 - Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por grupos de idade, com indicação do coeficiente de variação, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e os Municípios das Capitais - 2018



Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados do Inep, MEC (2018).

A desigualdade do acesso à escola revela as condições de vida das crianças e jovens e juntamente expressa diferentes graus nos quais estão imersas regiões e as principais capitais da região Norte.

Contudo, é notório como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF e, substituído pelo Fundo de Manutenção e De-

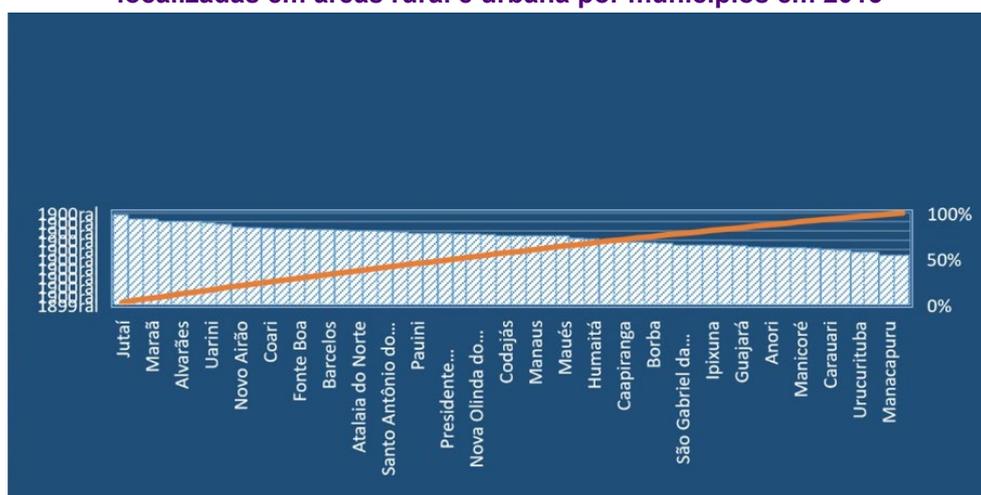
envolvimento da Educação Básica – FUNDEB contribuíram para que a desigualdade de acesso à educação diminuísse entre jovens e adultos. Em contrapartida, a faixa etária de 0 a 5 anos requer maior investimento para que o acesso seja efetivado no Amazonas.

A figura 1, retrata a frequência com relação ao Brasil, a região Norte fica abaixo das outras regiões. Manaus tem uma frequência melhor que a média do estado do Amazonas em função do número de escolas (217).

Com relação ao nível médio, dos 11.947 docentes, 4.946 ministravam aulas nos anos finais e 291 no EM. Logo, é necessária a oferta de condições homogêneas para professores com baixo nível de formação para efetivar um currículo fundado no pensamento científico. Ainda que os aprovados no último concurso forem chamados desde o ano de 2019, há muito a se fazer com relação a esse quesito (INEP, Data escola, 2015).

Com relação à distorção série-idade em escolas estaduais do Amazonas regular, optamos por um recorte mais específico do EM, num comparativo entre as áreas: rural e urbana por município. Assim, os municípios que não aparecem na tabela, não ofertam o ensino médio no ano informado, e outros não possuem informação sobre as taxas de distorção.

Figura 2 - Taxa de distorção série-idade no Ensino Médio em escolas Estaduais do Amazonas localizadas em áreas rural e urbana por municípios em 2015



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do Inep, MEC (2015).

A figura 2, com as taxas de distorção série-idade, mas lembramos da referência a 2015, em função dos dados atuais estarem indisponíveis. Contudo, validados em função de que desconhecemos uma política que delineasse alteração ao longo de cinco anos.

Há dois grupos, um grupo de municípios em que a área rural e urbana apresenta uma pequena diferença em função da quantidade de escolas, não mais que duas na área rural, a exemplo de Manquiri (51,1; 51,3) rural e urbana respectivamente. Um segundo grupo de municípios do Amazonas, que se revela com discrepâncias de quase ou mais 50%, a exemplo de Benjamin Constant, Barcelos, Tapauá e Manaus.

A figura 2 imputa que a distorção série-idade nas escolas urbanas ocorre nas escolas de EM no Amazonas e atinge 41,9% dos estudantes, a exemplo de Nhamundá com 23,1% e Jutai com 68,3%, sendo 26 municípios com distorção média superior a 50%.

E em 21 cidades, que corresponde a 34% dos municípios do Estado, apresentam distor-

ção série-idade menor que a média estadual, o que perfaz um cenário de 66% dos municípios que apresentam médias de distorção série-idade superior a 41, 9%. Ainda que no nível de EM a distorção urbana seja menor que nas áreas rurais, os dados pedem ações para enfrentar as desigualdades educacionais, pois, a longo prazo, implica na qualidade de vida severamente.

São 59 municípios com matrícula no EM estadual em 2015, dos quais 34, ou 57%, possui distorção série-idade acima da média do Estado, e 18 municípios nos quais a distorção no EM rural supera 80%. As causas, grosso modo, são as condições de vida para trabalhar, produzir o sustento, o que pode incompatibilizar com o sucesso escolar, em termos de estar na série prospectada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo relaciona as políticas educacionais brasileiras, e pela América Latina, desde a década de 1970 replicam o modelo posto pelas agências e organismos internacionais, banco mundial e de reformadores norte-americanos sob uma lógica de privatização da educação. No Brasil há uma resistência no campo da educação, pois os intelectuais entendem os prejuízos sociais e econômicos mediante o processo de colonização e desigualdade sociais endógena.

Diante da tensão que reflete diferentes interesses, o Estado, a favor do capital, tem marcado uma vantagem de imprimir nos marcos legais seus benefícios, contudo, a reação das massas tem dado evidências de resistência, inclusive pela desobediência civil por uma parte, e por outra buscando compreender seu trabalho e fazendo-o ainda melhor. Uma das manifestações na pandemia, que expuseram a fratura da pobreza e da desigualdade social pela falta de atendimento e cobertura dos mais vulneráveis em termos de alimentação e moradia pela ausência de políticas que promovam o combate à pobreza e a desigualdade social.

A implementação, via legislação, de projetos, parcerias e ações governamentais, dentre elas emendas constitucionais, programa de ensino médio inovador, ENEM, PROUNI, FIES, programas reinventando o Ensino Médio, desconsideram os profissionais da educação. Esse quadro remonta a reestruturação capitalista, disparada na década de 1990, que alterando o papel do Estado, impondo à escola uma lógica fabril e gerencialista.

O esforço de tais medidas para enxugar os serviços prestados pelo Estado, com a privatização de parte das estatais brasileiras, demonstra como os bens culturais são concebidos pelos reformadores neoliberais: como prejuízos ao Estado, retirando assim, o que eram direitos sociais para que a dignidade humana fosse minimamente garantida. No Brasil, os reformadores neoliberais utilizam a imprensa e as mídias para configurar como natural e irreversível a privatização o setor público e a concentração de riqueza desvinculada da exclusão social latente.

As reformas empreendidas, no Ensino Médio Brasileiro, de longa data expressam a dualidade social, ou melhor, o viés taylorista — fordista de formação. Tal modelo de formação comporta dois tipos de escola, uma para as massas que acessam conhecimentos mínimos e necessários às funções técnicas do mercado de trabalho; e a segunda, cuja qualificação desenvolve aqueles que exercerão posição de comando, tanto no Estado quanto no sistema privado.

O novo Ensino Médio representa a manutenção da dualidade estrutural do ensino, com novos mecanismos e argumentos sobre a necessidade do mercado e dos jovens de trabalhar,

atendendo aos interesses mais imediatos do mercado.

A privatização do currículo está posta pela Lei n.º 13.415/2017 no que diz respeito à etapa do Ensino Médio, pois assume uma concepção de formação mínima. Por retirar o caráter de formação integral, desconsidera o aluno trabalhador e a importância da educação no combate à desigualdade e à pobreza, retirando também do Estado a responsabilidade de garantir a educação como um direito humano fundamental de acessar os bens culturais.

A primeira evidência que encontramos na pesquisa, no site oficial da Secretaria de Educação, trata de um programa que contrai dívida para o estado do Amazonas, com a justificativa de desenvolvê-lo. Em que o BID define as ações que serão desenvolvidas desde a concepção até a execução, monitorando com visitas in locus e relatórios para checar o que está sendo cumprido, chamado Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (PADEAM).

Os dados do Senso Escolar do Amazonas permite situar o contexto do Estado, dentre os Estados da Região Norte que apresenta o desafio de intervir com investimentos e promoção de políticas públicas, no interior do estado, pois, os dados evidenciam a dualidade entre o urbano e rural, quanto mais distante da capital mais os municípios apresentam condições precárias para promover o acesso ao conhecimento em razão das condições intraescolares e ressaltar alguns aspectos, dentre eles: distorção série-idade, infraestrutura, formação de professores saneamento básico, planejamento familiar, acesso à água tratada.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine. Política social: notas sobre o presente e o futuro. In: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* (Orgs). Política social: alternativas ao neoliberalismo. Brasília, DF: UnB, 2004. p. 161- 180.

BERNARDO, João. Economia dos conflitos sociais. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 3ª ed. São Paulo: atlas, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-23

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. [Dados referentes ao Censo Escolar 2015.

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015. p. 43-57.

LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra (org.). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.69- 119.

PEREIRA, Ricardo Inocência; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política. In: 2º Fórum Integrado da Pós-Graduação. 2018.

SALVADOR, Evilasio. Fundo público e financiamento das políticas sociais no Brasil. Serviço Social em Revista [Online], Londrina, PR, v. 14, p. 4-22, 2012b.

SALVADOR, Evilasio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo Serv. Soc. Soc. no.104 São Paulo Oct./Dec. 2010 <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282010000400002>

SALVADOR, Evilasio; TEIXEIRA, Sandra de O. Orçamento e políticas sociais: metodologia de análise na perspectiva crítica. R. Pol. Públ., São Luís, v. 18, n. 1, p. 15-32, jan./jun. 2014

SAMPAIO, G.T. e OLIVEIRA, R. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. RBPAAE - v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. Retratos da escola, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019.

Visões e perspectivas das estudantes da faculdade de Agronomia e Zootecnia/UFMT a partir da análise de SWOT

Késia Kerlen dos Santos Costa

Aline Regina Piedade

Ferdinando Filetto

Glauca Miranda Ramirez

Silvana Nascimento de Araújo

Yasmin Paula Gluchowski

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.27](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.27)

RESUMO

Desde que se há conhecimento do desenvolvimento da escrita, o papel social da mulher vem passando por constantes mudanças, e com o passar dos séculos a mulher começou a estar cada vez mais presente no âmbito empregatício, sendo assim identificou amplas oportunidades de ocupar diversos setores de trabalho na esfera rural, pois até então era considerado campo de atuação masculina. Deste modo, buscou -se como objetivo analisar o histórico das formandas e expor as visões e perspectivas das acadêmicas dos cursos de Agronomia e Zootecnia da UFMT – Campus Cuiabá, a partir da análise de SWOT. Os dados de pesquisas foram coletados pelos arquivos cedidos pela instituição de ensino, e através do questionário elaborado pela plataforma Google forms, e divulgado pelo aplicativo mobile WhatsApp. De acordo com tal análise concluiu-se que as mulheres apresentam grandes pontos fortes e oportunidades que podem por si só proteger das ameaças e conseguindo minimizar seus pontos fracos, criando um espaço para o crescimento e maior liderança feminina.

Palavras-chave: análise de SWOT. agronegócio. mulheres no agro.

INTRODUÇÃO

Desde que se há conhecimento do desenvolvimento da escrita, o papel social da mulher vem passando por constantes mudanças. Com a chegada da modernidade a mulher vem buscando cada vez mais o direito de ser inserida na sociedade, de modo mais justo e efetivo – uma vez que em períodos mais remotos da história, ser mulher era sinônimo de subserviência.

A construção social do papel da mulher antigamente perante a sociedade era resumida ao âmbito interno, ou seja, de ordem doméstica. A pressão social fazia com que ela se comportasse de acordo com os desejos da classe dominadora.

Com o deslocamento da massa masculina operária para o âmbito militar – devido a Primeira e Segunda Guerra Mundial – a mulher conseguiu a oportunidade de se inserir no âmbito empregatício, devido à falta de mão de obra. Porém, com esse fenômeno social, as mulheres tiveram que desempenhar trabalhos duplicados, ou seja, no ambiente interno e externo, todavia o papel de subserviência somente fora transferido de setores, uma vez que nos espaços fabris e empresariais a imposição sobre a mulher ainda era amplamente difundida.

Tal aumento no setor empregatício, principalmente rural fez com que homens e mulheres buscassem melhores posições no mercado profissional, a mulher – principalmente – identificou amplas oportunidades de ocupar diversos setores de trabalho na esfera rural.

No entanto, a atribuição da mulher não foi limitada apenas em setores de produção e comercialização de alimentos. Além do trabalho no campo, a mulher ocupa distintas funções ao longo da cadeia produtiva do agronegócio. Um dos papéis de destaque, a atuação feminina no âmbito executivo, vem ganhando força – uma vez que empresas agroindustriais vêm dando mais oportunidades para mulheres. Enquanto isso, na esfera acadêmica, as mulheres também ocupam papel de destaque, a frente de pesquisas para o desenvolvimento de novas tecnologias agrícolas, e a ainda perpassando o acadêmico e passando para o setor público voltado às questões de fomento e agrobusiness.

Este trabalho tem por objetivo analisar os dados referentes as formandas dos cursos de Agronomia e Zootecnia, e expor as visões e perspectivas das acadêmicas dos respectivos cursos, da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá, a partir da análise da matriz SWOT.

O estudo aborda a temática da inserção da mulher no agronegócio, e o método proposto para auxiliar na busca do objetivo foi feito através de pesquisa qualitativa. Os meios de investigação fora pesquisas bibliográficas em relação ao tema juntamente ao questionário que possibilitará a maior compreensão da inserção da mulher no setor do agronegócio mato-grossense.

REVISÃO DE LITERATURA

Análise Swot

A SWOT é usada para identificar possíveis ameaças e oportunidades (fatores externos), fortalezas e fraquezas (fatores internos), determinando as atividades e para contribuir e direcionar na definição de objetivos; sua realização possibilita mostrar “o que realmente deve ser feito” para melhorar. (Antonio,2002).

Para Serra, Torres e Torres (2004, p. 28) “A função primordial da SWOT é possibilitar a escolha de uma estratégia adequada – para que se alcancem determinados objetivos – a partir de uma avaliação crítica dos ambientes internos e externos”. Deste modo, é possível dividir a análise SWOT em partes: a primeira análise do ambiente interno, onde serão demonstrados os pontos fortes e os fracos, e a segunda análise do ambiente externo, onde estão as oportunidades e ameaças.

Análise do ambiente interno

A análise interna tem a finalidade de demonstrar as forças e as fraquezas do que está sendo analisado, ou seja, onde os pontos fortes e fracos devem ser determinados (OLIVEIRA, 2009).

Pontos Fortes

De acordo com Oliveira (2011) os pontos fortes são considerados as vantagens estruturais controláveis e que possam favorecer diante das oportunidades e as ameaças do ambiente em si, ou seja quando os pontos fortes forem identificados ele deve ser destacado ao máximo.

Pontos fracos

Os pontos fracos são as desvantagens estruturais controláveis e que venham desfavorecer perante as oportunidades e as ameaças. (OLIVEIRA, 2011).

Análise ambiente externo

A análise do ambiente externo é descrita como todos os elementos que são externos e que venham interferir direta ou indiretamente. As organizações sofrem influências do ambiente externo e o influenciam, sendo assim o que as obriga a mudar constantemente (HALL, 2005).

Oportunidades

Conforme Ballestero-Alvarez (2011), classifica-se “oportunidade” quando podemos aproveitar de forma produtiva uma dada variável. Em relação às oportunidades identifica-se: a probabilidade de sucesso (alta ou baixa) e a força de atratividade (alta ou baixa) que a variável possa exercer.

Ameaças

A “ameaça” se classifica quando uma variável pode prejudicar ou deteriorar, ou seja, são avaliadas em função da probabilidade de ocorrência e a gravidade se for alta ou baixa que a variável pode apresentar (BALLESTERO ALVAREZ, 2011).

A inserção da mulher no mercado de trabalho

A inserção da mulher no mercado de trabalho, além de questões econômicas também foi impulsionada por questões demográficas, tais como: redução da taxa de fecundidade; redução do tamanho das famílias; tendo um crescimento feminino na chefia das famílias, aliados aos aspectos demográficos, outros fatores contribuíram para a alteração da identidade feminina, entre eles, as mudanças nos padrões culturais e nos valores relativos ao papel da mulher na sociedade, a expansão da escolaridade e o ingresso nas universidades (BRUSCHINI, 2007).

A inclusão da mulher no mercado de trabalho deu-se com as I e II Guerras Mundiais quando, a maioria os homens iam para as guerras e as mulheres assumiam os negócios da família e o lugar do homem no mercado de trabalho. (LESKINEN, 2004).

A história da mulher no mercado de trabalho, no Brasil, tem sido basicamente escrita com base em dois quesitos: a queda da taxa de fecundidade e o aumento no nível de instrução. Devido a estes dois fatores percebe a crescente introdução da mulher no mercado e o aumento da sua renda. (PINTO MARTINS, 2008).

Mulheres na liderança

Segundo Catho (2012), a liderança feminina em cargos de presidência, diretoria e gestão vem crescendo, com as mulheres ocupando quase metade dos cargos de coordenação: “Elas aprendem mais, são mais engajadas e geralmente estão mais bem preparadas [...] ser mais transparentes nas dinâmicas e entrevistas. Talvez esses sejam alguns dos fatores que estão fazendo com que cada vez mais ocupem cargos gerenciais” (CATHO, 2012, s/p).

Segundo Meneghetii (2013) a mulher líder reúne um feixe de potencial, que se expressa pelo resultado da ação refletindo seu resultado histórico em base ao processo da própria educação.

Mulheres no agronegócio

Segundo Mesquita (2012), o aumento e o fortalecimento da atuação feminina no campo é fruto de políticas governamentais aliadas à implantação de agroindústrias familiares, com as agroindústrias, as mulheres passaram a realizar a maior parte do trabalho, fazendo aquele trabalho rotineiro e constante. Mesmo assim é possível perceber a crescente participação das

mulheres na comercialização e no gerenciamento financeiro das agroindústrias, muito embora esse ainda seja um campo de atuação predominantemente masculino.

Dias (2008) constatou, por meio de estudos realizados em diversas fontes de dados, que as principais dificuldades para a mulher ingressar no agronegócio estão relacionadas a discriminação de gênero (o fato de ser mulher), a falta de experiência, subestimo da capacidade, falta de concessão de crédito financeiro, ausência de políticas públicas de incentivo e conciliação, pessoal e profissional.

De acordo com Cirillo (2012), dados do MDA revelam que 23% das famílias brasileiras que, de alguma maneira, estão relacionadas ao agronegócio possuem uma liderança feminina, para complementar, Rosa (2012) cita que estudos mostram crescimento de mulheres na gestão do agronegócio que somente no Brasil, 27% dos cargos de liderança são ocupados por mulheres.

Faculdade de agronomia e zootecnia (FAAZ)

Histórico

A criação do CCA se deu em 14 de novembro de 1974.

Com a criação do CCA, iniciaram-se as atividades em 1975 com a instalação dos cursos de Agronomia e de Engenharia Florestal.

Em 12 de fevereiro 1992, ocorreu a divisão do CCA e foram criadas duas faculdades, a Faculdade de Ciências Agrárias e a Faculdade de Engenharia Florestal (FENF).

Através da Resolução CD nº 56, de 22 de setembro de 1992, a Faculdade de Ciências Agrárias foi transformada em Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária (FAMEV), com a criação do curso de Medicina Veterinária neste mesmo ano.

Em 1993, iniciou-se o curso de Mestrado em Agricultura Tropical, sendo que em 2005 foi transformado em Programa de Pós-graduação em Agricultura Tropical iniciando a primeira Turma de Doutorado.

Em 2005, também foram criados os programas de pós-graduação em Produção Animal e Ciências Veterinárias, iniciando suas atividades com turmas de Mestrado.

Posteriormente, em 2009 foi criado mais curso de graduação na faculdade, o bacharelado em Zootecnia, passando então a se chamar Faculdade de Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEVZ).

Em 2014, os programas de Produção Animal e Ciências Veterinárias também iniciaram turmas de doutorado.

Em 2015 (Resolução CD nº 13 de 04/12/2015) desmembra-se o curso de Veterinária, criando a Faculdade de Medicina Veterinária (FAVET) e cria-se a Faculdade de Agronomia e Zootecnia (FAAZ).

MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho se refere a uma pesquisa quali-quantitativa, desenvolvida por meio da “Abordagem da Teoria do Conflito”.

As teorias que compõem a abordagem estrutural do conflito (por exemplo, marxista, dependência, feminista e countervailing power ou empoderamento) consideram que a origem e a persistência da estrutura de desigualdade assentam-se na dominação dos grupos não privilegiados (dominados) pelos grupos privilegiados (dominadores) (Alencar, 2007).

As noções sobre ontologia, epistemologia e metodologia na perspectiva da teoria do conflito na versão marxista estão resumidas na tabela 1.

A estratégia de pesquisa, ou seja, os métodos foram o estudo de caso, enquanto método central, sendo a entrevista por meio de questionário um outro método, ambos expressos pela de uma abordagem descritiva, representada das análises interpretativas de conteúdo quantitativo de gráficos e tabelas, junto com as análises do conteúdo bibliográfico e das observações de campo.

O método central para a coleta de dados é qualitativo, sendo esse o “Estudo de Caso”. O estudo de caso, de acordo com Stake (1994), não é, em si, uma escolha metodológica, mas a escolha de um objeto a ser estudado.

A entrevista por meio de questionário foi um dos métodos de coleta de informações utilizado nessa pesquisa social. Ela pode ser empregada como técnica principal de um estudo ou combinada com outras técnicas (Alencar, 2007). O processo de geração do conhecimento foi a configuração circular/interativa, conforme a figura 1.

As informações para essa pesquisa foram obtidas junto as coordenações do curso de Agronomia e Zootecnia da Universidade Federal de Mato Grosso, consistindo em dados com informações referentes a quantidade total de formandos, da primeira turma até a última turma 2020/1.

Na sequência houve a coleta e filtragem de dados – realizada em campo – e, posteriormente, foi procedida a descrição dos dados obtidos, por meio da aplicação de questionário – sendo que a inferência desses questionários permitiu alcançar a compreensão de como as alunas dos cursos em questão, enxergam o âmbito empregatício feminino em suas respectivas áreas de atuação.

A coleta de dados consistiu na elaboração de um questionário, contendo 11 (onze) perguntas, distribuídas entre objetivas e discursivas, sendo utilizada a plataforma Google Forms, e posteriormente divulgado pela rede social WhatsApp.

A decisão de estabelecer a divulgação do questionário, através da rede social, foi por conta da facilidade de comunicação, onde foi atingido o número de 45 alunas participantes, entre as idades de 18 a 26 anos de idade, entre o período de 30 dias.

De posse de todas essas informações obtidas foram organizadas e consolidadas em planilhas, a qual serviu como base para elaboração dos gráficos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a obtenção e análise dos dados obtidos, foi possível fazer a confecção de gráficos e quadros que vão ser analisado e discutidos a seguir.

FAAZ

Agronomia

As Figuras 1 e 2 demonstradas a seguir se refere a uma relação da quantidade de formandos do sexo masculino e feminino, desde a primeira turma no ano de 1979 a última turma de formandos, nos 2(dois) semestres fazendo uma análise a cada 5(cinco) anos, sendo o último período analisado de 7(sete) anos.

Como demonstrado na Figura 1, o curso é predominantemente masculino, uma vez que em todos os períodos de anos a quantidade de homens formandos foram mais que o dobro do que as mulheres.

De acordo com dados do Censo Escolar 2012, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, mostra que os cursos de graduação mais procurados pelo sexo masculino estão relacionados a áreas de exata, áreas como “Engenharia, Produção e Construção”, “Ciências, Matemática e Computação” e de “Agricultura e Veterinária”.

Na Figura 2, onde demonstra o segundo semestre de formandos do curso de Agronomia, a tendência se mantém, ser um curso predominantemente masculino, mas houve um significativo aumento em relação aos anos.

Nota-se, que entre a Figuras 1 e 2, a participação feminina do curso de Agronomia na Universidade Federal de Mato Grosso foram menores em comparação com a formação de bacharéis do sexo masculino, mas havendo um crescimento representativo ao passar dos anos.

O cenário de desigualdade de gênero nos cursos das áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática revela um quadro que ultrapassa os limites da sala de aula e se estende à atuação profissional, afetando a representatividade das mulheres no mercado de trabalho e na ocupação de posições de destaque (MAIA, 2016).

Mesmo tendo o aumento da presença de mulheres no ensino superior, a sua preferência continuou sendo nos campos considerados tradicionalmente femininos. Isto mostra que as diferenças às quais as mulheres foram submetidas historicamente ainda influenciam a formação do vínculo com o conhecimento. (INEP, 2012; 2013; LIMA, 2013). De modo que as suas escolhas reflitam no âmbito acadêmico – principalmente, nas áreas que tradicionalmente são dominadas pelo sexo masculino.

Zootecnia

Os Gráficos a seguir, representados pelas Figuras 3 e 4, demonstra o número de formandos do sexo masculino e feminino em cada turma, no curso de Zootecnia entre as turmas do primeiro e segundo semestre.

O curso de Zootecnia, tem uma grande participação feminina, sendo o ano de 2019 o

único que teve uma maior participação masculina, como é possível ser demonstrado nas Figuras 3 e 4.

É possível se notar um acelerado aumento do número de mulheres em ocupações de nível superior que anteriormente eram consideradas como masculina, por exemplo, medicina, odontologia, veterinária, arquitetura e engenharia; fazendo com que a presença feminina ocupe mais da metade das cadeiras universitárias (MEC/INEP, 1998; HOLZMANN,2000).

Mesmo não havendo discriminação no processo de inserção no ensino superior para homens e mulheres, as escolhas dos discentes são claramente diferenciadas.

De acordo com a segunda edição do estudo Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil, com informações fundamentais para análise das condições de vida das mulheres no País do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE, apresentou que segundo uma pesquisa realizada pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) Contínua 2019, as mulheres brasileiras são em média mais instruídas que os homens, a proporção de pessoas com nível superior completo foi de 15,1% entre os homens e 19,4% entre as mulheres.

Ainda de acordo com o estudo, as mulheres ainda enfrentam obstáculos em determinadas áreas do conhecimento, ou seja, em cursos de graduação ligados às ciências exatas e ao campo da produção, a pesquisa mostra que apenas 21,6% correspondem a cursos na área de Engenharia e correlatas. Já as áreas relacionadas ao cuidado, bem-estar e serviço social, a participação feminina é muito maior chegando a 88% em 2019, os cursos tradicionais de Direito e Medicina também possuem uma grande participação feminina 55,2% e 59,7%, respectivamente cada um segundo o estudo.

Questionário

Os resultados obtidos no presente estudo subdividem-se, por questões metodológicas e para fins estruturais, em duas partes: primeiro, um breve delineamento do perfil das alunas do curso de Agronomia e Zootecnia da Universidade Federal do estado de Mato Grosso; e num segundo momento, apresentando sua visão futura do campo de trabalho de sua escolha.

Em relação aos dados pessoais, exposto é possível notar que houve uma concentração maior de mulheres entre as idades de 21 a 23 anos totalizando 42% da amostra, seguido de 38% entre 24 a 26 anos e de 20% de 18 a 20 anos (Figura 6).

Na Figura 7 é exposto a porcentagem de participação de cada curso na totalidade das repostas obtidas, sendo 60% do total de respostas das mulheres do curso de Agronomia, e 40% do curso de Zootecnia, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá.

Fora perguntado as mulheres o porquê da escolha do curso atual, como demonstrado na Figura 8, e, nota-se que a maioria das entrevistadas responderam que escolheram o curso por conta da afinidade com área com 40%, em seguida com 33% escolheram o curso por ver uma oportunidade de crescimento e seguido de 27% a sua escolha se deu por influência familiar.

A influência familiar e afinidade com área, podem possuir ligação, pois muitas dessas meninas tem contato com área relacionada, e por mais que a influência familiar apresente uma pequena porcentagem em relação as outras, possui uma representação bastante significativa para a mulher, segundos estudos demonstrados por Sinnecker, Rappoport e Paiva (2020) afir-

mam que que aspectos sociais e culturais, por exemplo os estereótipos impostos pela família e pela mídia indicam para meninas quais são as habilidades femininas e quais áreas de atuação seriam adequadas para elas.

A oportunidade de crescimento da presença feminina, é algo que vai ser discutido ao longo do questionário a seguir, uma vez que as entrevistadas vão responder questionamentos sobre a área de atuação desejada.

O gráfico, na Figura 9 é o resultado do questionamento acerca do conhecimento das áreas de atuações no âmbito empregatício.

Ao analisar o gráfico, percebe-se que as alunas conhecem áreas referentes a mulheres na atuação, no âmbito acadêmico (Docência 11%, Laboratório/Pesquisa 34%), seguido por 22% atuação no campo, 20% comercial e 13% escritório, mostrando que o conhecimento de atuação de mulheres em grande parte está ligado a laboratório ou alguma forma de pesquisa de modo geral.

Na Figura 10 é exposto a área de atuação que as entrevistadas pretendem atuar, e, é evidente que a maioria pretende atuar no âmbito comercial e campo, podendo se referir a vendas de insumos, produtos referentes ao agronegócio com 25% respectivamente cada um. Essas áreas de escolhas podem estar relacionadas diretamente entre si. Além de áreas desejadas como atuação dentro de escritório podendo ser dentro de empresas privadas, fazendas com 23%, seguido por 15% docência e 12% atuação em laboratório/Pesquisa.

É possível notar que as relações entre os contextos das Figuras 9 e 10 mudou ao longo do tempo, pois na Figura 9 é demonstrado as áreas de atuação conhecidas pelas alunas que as mulheres geralmente atuam, já a Figura 10 demonstra as áreas de atuação que alunas pretendem atuar após sua formação acadêmica, ou seja a atuação no campo, nas fazendas e na área comercial tem ganhado a cada dia mais um aumento da participação feminina, áreas que até então antigamente era visada e desejada apenas pelo sexo masculino.

Por conseguinte, a Figura 11 evidencia a opinião das entrevistadas, acerca da existência do preconceito no âmbito empregatício. Sendo 67% das alunas acreditam que existe ainda preconceito no âmbito de trabalho, seguido por 27% que acreditam que não existe preconceito, e 6% responderam que talvez sofreriam preconceito.

Ao decorrer do trabalho, constata que as mulheres sofrem preconceito na área de atuação. A perspectiva de melhora, de acordo com as entrevistadas, não é boa, uma vez que ao serem questionadas acerca do preconceito acreditam que irão sofrer de formas variadas, como demonstra a Figura 12.

Além dos preconceitos sofridos, onde 31% acreditam que maior parte do preconceito que irão sofrer seja por alegarem que são frágeis, seguido por 22% cultura extremamente patriarcal, onde muitas vezes as mulheres são impedidas de trabalharem em fazenda, ou seja no campo, ou em qualquer área de atuação por acreditarem que devido ao passado, ao que foi empregado antigamente não seria um serviço de mulher. As alunas acreditam que sofreram preconceito também por alegarem que não possuem o devido conhecimento com 18%, seguido com 16% desigualdade financeira e 13% acreditam que sofreram assédio.

Segundo Brumer (2004), as mulheres e os mais jovens ocupam uma situação subordinada na agricultura, pois seus trabalhos, além de não serem reconhecidos, são considerados como uma ajuda ao agricultor, mesmo que desenvolvam inúmeras atividades na propriedade familiar,

o que resulta em deixá-los inferiorizados e seus trabalhos invisibilizados.

A perspectiva de igualdade salarial também é baixa, como expõe a Figura 13, onde 80% acreditam que os salários do homem e da mulher não possuem igualdade e 20% acreditam que possuem igualdade.

Pode-se assegurar que se as diferenças salariais de gênero nas áreas metropolitanas diminuíram ao longo das duas últimas décadas, em particular após o advento da estabilização macroeconômica, graças a um reequilíbrio positivo dos rendimentos femininos que vêm acrescentando numa progressão mais rápida que os masculinos. Mas, o reverso dessa moeda é que a desigualdade salarial entre as mulheres tem aumentado. Melhoras há, e são inegáveis no que tange à igualdade salarial entre os sexos, e foram grandemente impulsionadas pela estabilização e pelas mudanças estruturais no perfil do emprego que, ao favorecerem as mulheres, aceleraram a redução do gap de gênero (LAVINAS, 2001).

A baixa perspectiva de igualdade salarial, se deve a diversos fatores estruturais que tornam as mulheres mais suscetível a preconceitos e opressões.

Além disso, as entrevistadas foram questionadas acerca das atribuições qualitativas que elas possuem sobre os homens mostrado na Figura 14.

As atribuições que as entrevistadas acreditam ter, são mais relacionadas a atenção aos detalhes e resoluções de problemas, uma vez que são mais atentas aos detalhes, respectivamente com 27% e 25%, elas consideram com 18% que são mais organizadas, seguido por 16% cuidadosas e 14% acreditam que são mais determinadas que o sexo masculino no ambiente de trabalho.

Para a finalização do questionário respondido pelas alunas, a Figura 14 questiona e relata as perspectivas dessas mulheres para o seu futuro profissional, após sua formação acadêmica e desejo para quando estiverem atuando na área de atuação desejada, e grande parte esperam por uma igualdade maior entre homens e mulheres, essa igualdade buscada pode ser relacionada a salário, pela igualdade de áreas de atuação iguais, onde muitas empresas no agronegócio não contrata mulheres, apenas homens. Existe também com 33% o desejo de um crescimento profissional e com 29% a esperança de que exista uma maior liderança feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi observado e analisado ao decorrer do trabalho, podemos fazer uma análise de como a mulher pode ser enxergada, elencando as principais características que compõem os cenários internos e externos, tornando-se possível correlacionar as características a fim de ser traçadas estratégias que maximizem o potencial do papel feminino.

A seguir serão apresentados, com mais detalhes, os pontos fortes e fracos e as oportunidades e ameaças que foram expostos pelo quadro.

Pontos Fortes

A mulher por conta da necessidade da gerenciar o lar, o ambiente familiar e ainda o trabalho, desenvolveu habilidade de realizar várias atividades ao mesmo tempo. O mercado de

trabalho atualmente tem buscado justamente essas pessoas que tenha uma visão geral, sendo capazes de responder em profundidade em áreas críticas para a sobrevivência da empresa, ao mesmo tempo que possuem conhecimentos superficiais em áreas periféricas. e não apenas de uma pequena área, e a mulher tem assumido essa posição, pois conseguem manter atenção e o foco multifacetado.

Além disso, a mulher desenvolveu habilidade de ser atenta aos detalhes, isso pode ter se dado devido ao passado, pois o homem era considerado o provedor e a mulher tinha o papel de estar do lar, cuidando dos filhos, e devia estar atenta aos detalhes. Essa característica positiva tem feito com que mulheres assumam cargos que necessite dessa habilidade, sendo assim cargos maiores.

Pontos Fracos

A principal desvantagem que a mulher vem sofrendo é a desigualdade. A diferença salarial é a principal delas entre homens e mulheres, onde elas tendo os mesmos cargos ainda ganham menos do que eles, e a diferença ainda pode ser maior no caso das mulheres negras, imigrantes e mulheres que são mães.

Oportunidades

A mulher tem visto nos estudos a oportunidade de mudar a sua vida, e podendo escolher cursos superiores que até então era considerados como cursos para homens, elas têm conseguido se destacar no âmbito acadêmico, no campo sendo cada vez mais numerosas.

Além disso, com a busca maior de conhecimento, elas estão tendo a oportunidade de buscar um crescimento profissional, uma carreira – bem-sucedida, o emprego e o cargo dos sonhos.

Ameaças

Infelizmente a mulher passa por diversos preconceitos, que muitas vezes se impõem barreiras para o seu crescimento, e um deles é o machismo e a cultura patriarcal. Desse modo, o mercado de trabalho que as estudantes buscam, trazem esse pensamento que alguns homens ainda acreditam que a mulher é um ser inferior em relação os aspectos físicos. Intelectuais e sociais.

A cultura patriarcal muitas vezes afeta a atuação feminina no campo, pois muitos homens acreditam que a mulher não pode atuar em fazendas, com animais grandes, ou fazer qualquer tipo de serviço que precise de força, pois tem a justifica que seria um trabalho masculino, isso pode se dar devidos os aprendizados que teve no passado, relatos que são passados por gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento e o fortalecimento da atuação feminina no campo é fruto de políticas governamentais aliadas à implantação de agroindústrias familiares, é possível perceber a crescente participação das mulheres na comercialização e no gerenciamento financeiro delas, muito embora esse ainda seja um campo de atuação predominantemente masculino.

Portanto, torna-se indiscutível que as mulheres ainda passam por inúmeras dificuldades no âmbito empregatício brasileiro, uma vez que há preconceitos, barreiras de ascensão profissional, e, além disso ainda há remuneração inferior ao homem, em diversos setores de trabalho.

Após a observação dos dados e do questionário, é possível perceber que as adversidades perpassam as discussões literárias e se torna presente no cotidiano das mulheres estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso.

Ademais, nota-se, que a perspectiva de mudança ainda é baixa, dado que – apesar dos avanços sociais alcançados nas últimas décadas, as mazelas nesses setores são tão enraizadas nas estruturas trabalhistas e sociais, que a maioria das mulheres entrevistadas acreditam que vão sofrer algum tipo de preconceito no trabalho.

Por conseguinte, conclui-se que urge mudanças estruturais drásticas, com a implementação de novas leis trabalhistas efetivas que vá de encontro aos preconceitos, e reiterem a capacidade e eficiência da mulher, uma vez que de acordo com as entrevistadas o que elas mais buscam no âmbito empregatício é a igualdade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, EDGARD. Pesquisa em turismo. - Lavras: UFLA / FAEPE, 2007. 174p.: il. - Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” (Especialização) a Distância – Ecoturismo: Interpretação e Planejamento de Atividades em Áreas Naturais.

ANTÓNIO, N. S. Estratégia organizacional: uma evolução nos últimos 50 anos, 2002.

Disponível em: < <http://ee.dcg.eg.iscte.pt/estrategia%20organizacional.pdf>.>

AUNOLA, Kaisa *et al.* Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of educational psychology*, v. 96, n. 4, p. 699, 2004. Disponível em: < <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.699>>.

BALLESTERO-ALVAREZ, María Esmeralda. *Estratégia: da visão à ação*. São Paulo: Atlas, 2011.

BARLETTO, Marisa; CRUZ, Driely Cassia da; LOPES, Maria de Fátima. Mulheres na universidade: construção de projetos e escolha profissional de estudantes de Pedagogia. *Actas o VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal*, 4 a 6 de fevereiro de 2010. Disponível em: http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/Genero_3.pdf.

BRUMER, Anita; ANJOS, Gabriele dos. Gênero e reprodução social na agricultura familiar.

Revista NERA, Presidente Prudente, ano 11, nº. 12, p. 6-17, 2008.

BRUMER, Anita. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 205-227, 2004

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. Cadernos de pesquisa, v. 37, p. 537-572, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/KybtYCJQvGnnFWWjcyWKQrc/?format=pdf&lang=pt>>.

CATHO. O poder da liderança feminina. Carreira & Sucesso, 2012. Disponível em: <<http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/noticias/o-poder-da-lideranca-feminina>>.

CIRILLO, B. Cresce a participação da mulher na produção de alimentos, como café. 2012. Disponível em: <<http://www.panoramabrasil.com.br/empresas-e-negocios/cresce-aparticip,-como-cafe-id84215.html>>.

DIAS, L. G. Liderança feminina no agronegócio: principais desafios enfrentados pelas mulheres gestoras. 2008. 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Administração) - Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas, [S. l.], 2008. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/8976/1/20500525.pdf>.

FERREIRA, Alfredo Manuel de Azevedo. Discriminação da mulher no mercado de trabalho. Jus Navigandi. Teresina, ano 18, n. 3551, 22 mar. 2013. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/24024>>.

HOLZMANN, L. Notas sobre as condições da mão-de-obra feminina frente às inovações tecnológicas. Revista Sociologias, Porto Alegre, n. 4, Jul/Dez, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222000000200010> IBGE. Estatísticas de Gêneros: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Segunda edição. 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf>.

INEP. Relatório Censo da Educação Superior 2012. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>.

INEP. Relatório Censo da Educação Superior 2013. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>.

JONES, P. Studying society: sociological theories and research practices. Londres: Collins, 1993. 182p.

LAVINAS, Lena. Empregabilidade no Brasil: inflexões de gênero e diferenciais femininos. Texto para discussão Nº 826. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2001.

LESKINEN, M.: Educación una clave hacia la igualdad, Revista Observatório Social, núm. 5, 2004.

MAIA, Marcel Maggion. Limites de gênero e presença feminina nos cursos superiores brasileiros do campo da computação. Cadernos Pagu, Campinas, n. 46, p. 223-244. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332016000100223>.

MENEGHETTI, A. A Feminilidade como sexo, poder, graça. 5.ed. Recanto Maestro, RS: Ontopsicologica Editora Universitária, 2013. Disponível em: <<https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/68/93>>.

MESQUITA, G. R. I. Particularidades do trabalho agrícola da mulher: revisão da literatura. 2012.

Disponível em: http://ppgca.vet.ufg.br/uploads/67/original_PARTICULARIDADES_DO_TRABALHO_AGRICOLA_DA_MULHER.pdf?1353349531.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas. 26 ed. São Paulo: Atlas, 2009

PINTO MARTINS, S. Derecho Del Trabajo. São Paulo, Atlas, 2008.

SERRA, F.; TORRES, M. C. S. & TORRES, A. P. Administração Estratégica. Rio de Janeiro: Reichmann e Affonso Editores, 2004.

ROSA, Jussara Costa. da. Mulheres crescem na Gestão do Agronegócio. 2012. Disponível em: <http://i-uma.edu.br/blog/2012/08/mulheres-crescem-na-gestao-doagronegocio/>.

SILVA, Gabriella Galdino; SINNECKER, Elis H. C. P; RAPPOPORT, Tatiana G.; PAIVA, Thereza. Tem Menina no Circuito: dados e resultados após cinco anos de funcionamento. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/GWqTnyhS3zbXY3BF8Hqgvfy/abstract/?lang=pt>.

SPRADLEY, J. Participant observation. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1980. 195p.

STAKE, R.E. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Handbook of qualitative research. Londres: Sage, 1994. p.236-242.

VIDAL, D. de L. Diversidade tipológica do manejo rural feminino no semiárido brasileiro. Archivos de zootecnia, v. 60, n. 232, p. 1149-1160, 2011. Disponível em: < <https://scielo.isciii.es/pdf/azoo/v60n232/art30.pdf>>.

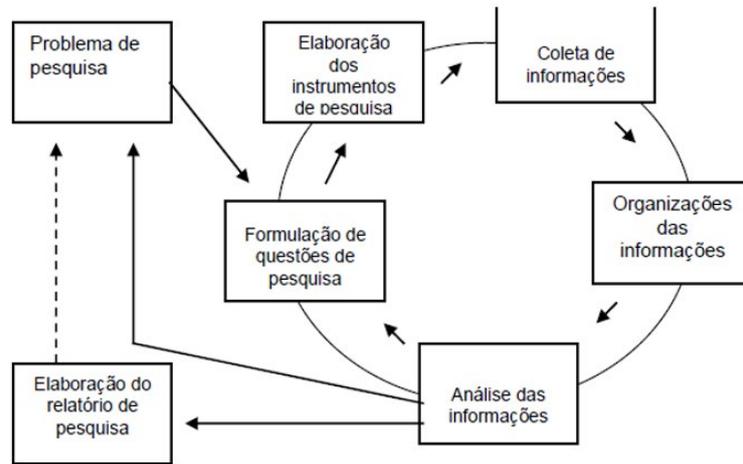
APÊNDICE

Tabela 1- Resumo do paradigma do conflito na versão marxista

Ontologia	Sociedade é um sistema social economicamente dominado (forças produtivas e relações de produção) cujo funcionamento é (a) independente da consciência humana ou (b) independente da consciência humana, exceto quando mudanças estruturais ocorrem pela ação política. Forças produtivas e relações de produção constituem a estrutura social. Todas as outras relações estão firmadas nestas e constituem a superestrutura (política, direito, religião, filosofia, etc.).
Epistemologia	Uma vez que modos de produção são forças que alicerçam a vida social, a busca do conhecimento adequado a essa concepção de realidade é a compreensão de como os sistemas sociais funcionam historicamente.
Metodologia	Materialismo histórico: relações entre modos de produção e formas de organização da sociedade, seja em um contexto histórico mais amplo ou em sociedades e momentos específicos.

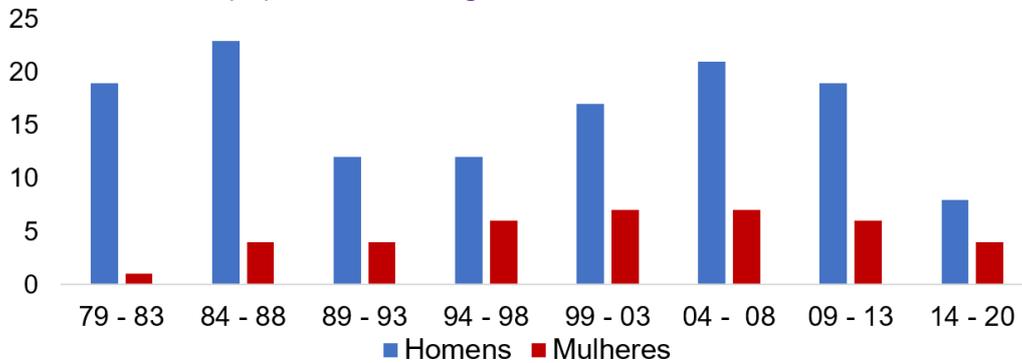
FONTE: adaptação de Jones (1993, p.118)

Figura 1 - Configuração circular de pesquisa em ciências sociais



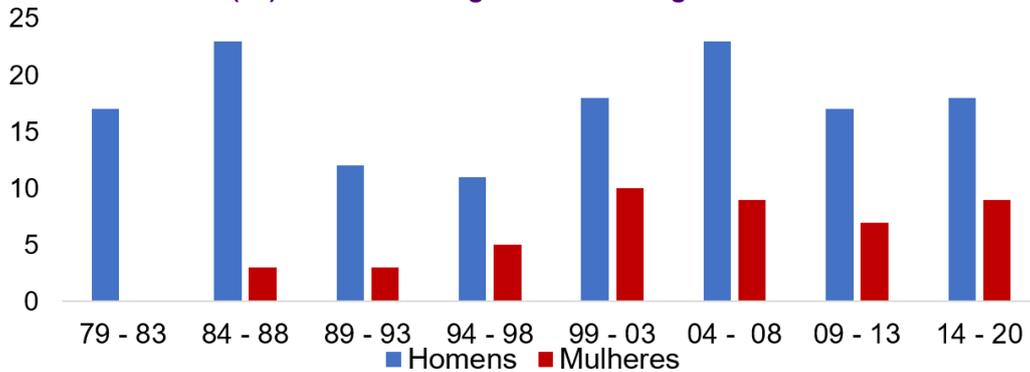
FONTE: adaptado de Spradley (1980),

Figura 2 – Formandos(as) do Curso de Agronomia do Primeiro Semestre entre 1979 à 2020.



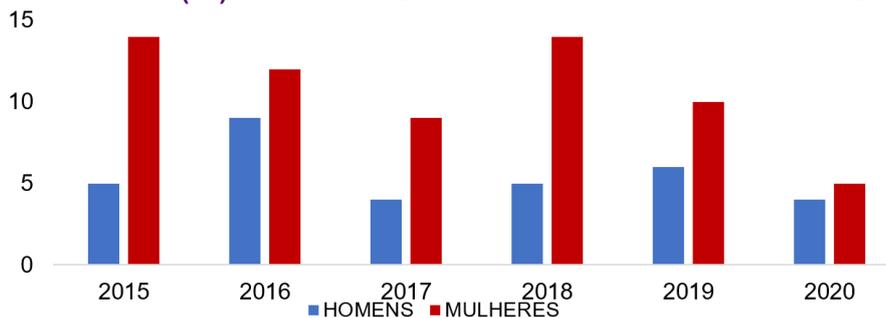
FONTE: Autor,2022

Figura 3 – Formandos(as) do Curso de Agronomia do Segundo Semestre entre 1979 à 2020.



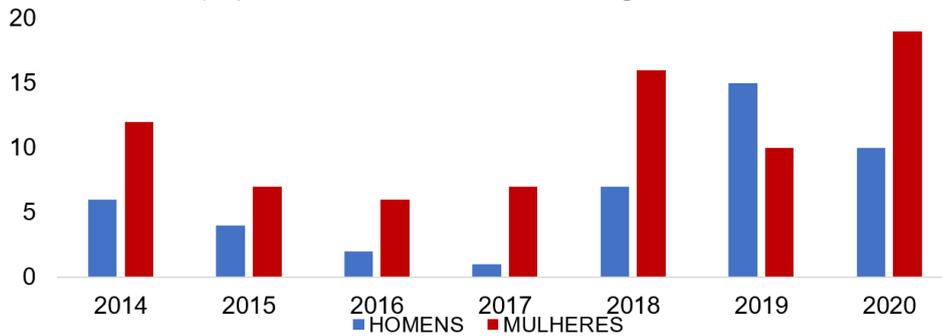
FONTE: Autor,2022.

Figura 4 – Formandos (as) do curso de Zootecnia do Primeiro Semestre de 2015 à 2020.



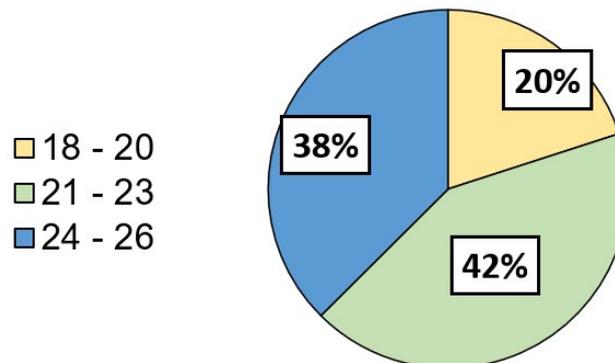
FONTE: Autor,2022.

Figura 5 - Formados(as) do curso de Zootecnia do Segundo Semestre de 2014 à 2020.



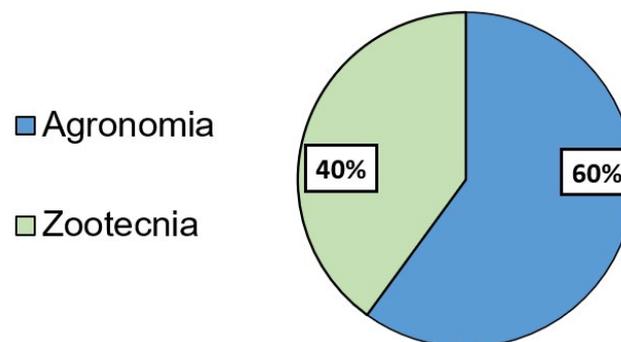
FONTE: Autor,2022.

Figura 7 - Idades das Alunas que Responderam ao Questionário (%)



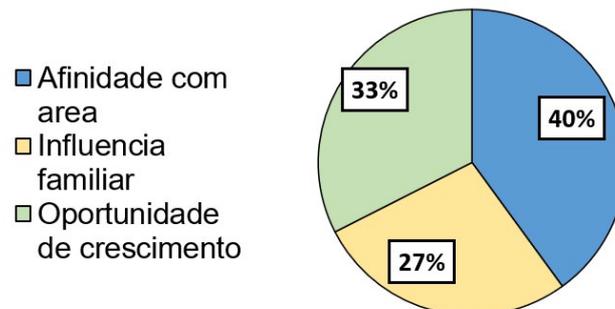
FONTE: Autor,2022.

Figura 8 - Porcentagem de Respostas de Cada Curso



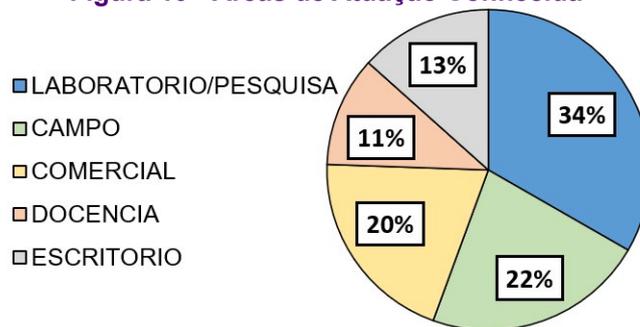
FONTE: Autor,2022.

Figura 9 - Gráfico Acerca do Porquê da Escolha do Curso Atual



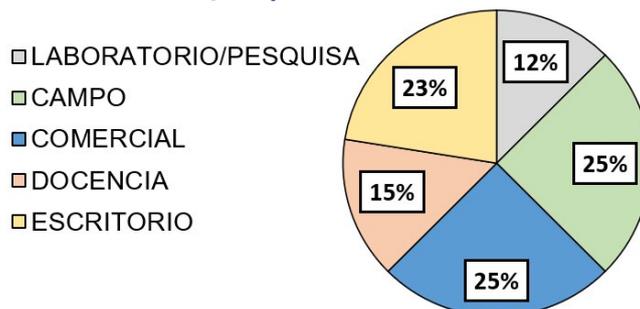
FONTE: Autor,2022

Figura 10 - Áreas de Atuação Conhecida



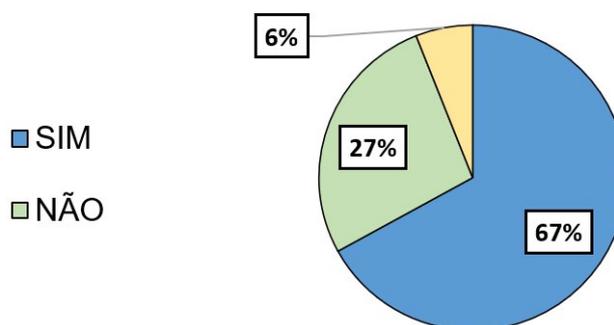
FONTE: Autor,2022.

Figura 11 - Área de Atuação que as Entrevistadas Pretendem Atuar



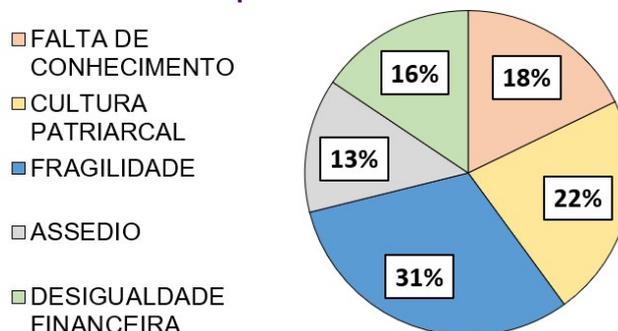
FONTE: Autor,2022.

Figura 12 - Opinião Acerca da Existência de Preconceito no Âmbito de Trabalho



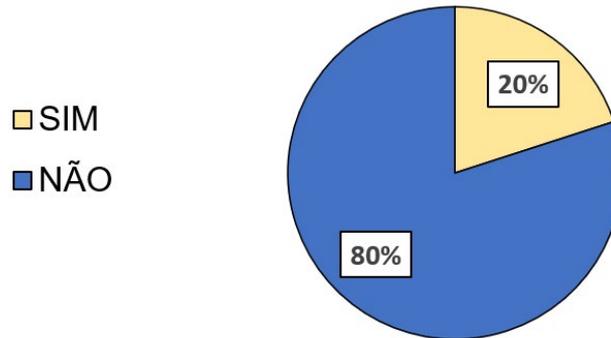
FONTE: Autor,2022

Figura 13 - Formas de Preconceito que as Entrevistadas Acreditam que irão sofrer



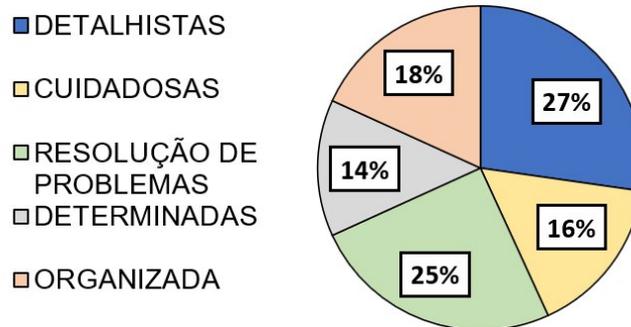
FONTE: Autor,2022

Figura 14 - Perspectiva de Igualdade Salarial



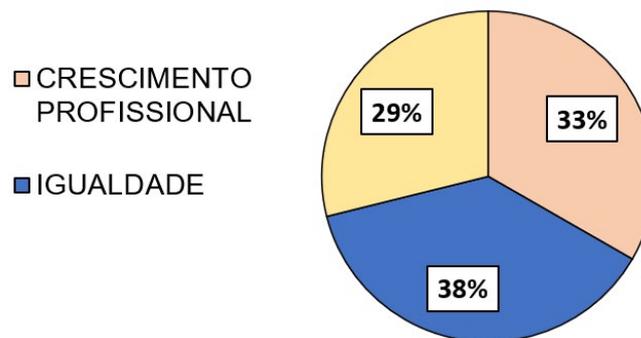
FONTE: Autor,2022.

Figura 15 – Qualidade que as Entrevistadas que as Mulheres têm em Relação ao Homem



FONTE: Autor,2022.

Figura 16 - Perspectivas Acerca do Futuro da Mulher no Trabalho



FONTE: Autor,2022.

Quadro 1 - Análise de SWOT

AMBIENTE INTERNO	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
	- Multifacetada - Sensibilidade Aguçada	- Desigualdade Salarial
AMBIENTE EXTERNO	OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
	- Formação Acadêmica - Crescimento Profissional	- Machismo - Cultura Patriarcal

QUESTIONÁRIO

Estou realizando uma pesquisa amostral com foco na compreensão das perspectivas das estudantes das faculdades de Agronomia e Zootecnia da Universidade Federal de Mato Grosso acerca do espaço em que as mulheres estão ocupando no âmbito empregatício das suas respectivas áreas.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária e consiste em responder as questões abaixo de acordo com a sua opinião. Lembramos que sua identidade não será revelada, e, gostaríamos que respondesse com a máxima sinceridade possível.

1. Idade:

2. Curso:

3. Por que escolheu o seu curso?

4. Quais são as áreas que você conhece que as mulheres normalmente trabalham no curso de sua escolha?

5. Qual a área de atuação que tem interesse de trabalhar?

6. Acredita que vai enfrentar alguma barreira por escolher essa área?

7. Em que aspectos você considera a mulher mais eficaz que os homens na sua área de trabalho? Por quê?

8. Quais as barreiras enfrentadas pela mulher que opera no ambiente da sua área de trabalho? Por quê? Exemplifique.

9. Como você vê o papel da mulher na ocupação futura dos espaços de liderança no ambiente da sua área de trabalho?

10. Você acredita que a mulher ganhe o mesmo salário que os homens?

O processo de aprendizagem através das experiências do cotidiano no âmbito das ciências humanas: um olhar a partir da base nacional comum curricular- BNCC para o ensino fundamental

Maria Ediney Ferreira da Silva
Universidade Estadual de Alagoas

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.28](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.28)

RESUMO

O estudo possui como objetivo compreender o ensino das Ciências Humanas a partir do espaço vivido, seu lugar de vivência, o cotidiano através de uma aprendizagem significativa que contemple uma perspectiva socioparticipativa. Neste intuito, tomou-se como aporte de apreensão a Base Nacional Comum Curricular- BNCC destinada ao ensino de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental. A leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço vivido, o qual desvela todas as ações humanas. Alçar uma aprendizagem que busque superar a leitura ingênua do mundo, possibilita a compreensão através de uma visão de indivíduos concretos e históricos, assumindo o papel de sujeitos e suas formas de apreender a realidade.

Palavras-chave: ciências humanas. BNCC. ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem reque uma amplitude na compreensão de como ocorre sua constituição, bem como o desenvolvimento que envolve as diferentes práticas utilizadas no alcance do aprender. Quando partimos da escola, uma aprendizagem intencional pode ser entendida como a prática de tratar cada experiência educativa como uma oportunidade para aprender algo direcionado. Entretanto, não se trata de algo que possui sua efetivação em separado. Na realidade, para sua efetivação, é preciso que seus conteúdos, temas e abordagens sejam formulados de maneira ativa, partindo de situações cotidianas, próximas a realidade que nos cerca.

O cotidiano surge, nesta perspectiva, como um arcabouço de ideias e proposições para construção de uma aprendizagem escolar realizada em proximidade com o que o aluno vivencia e experimenta. Ao assumir esta perspectiva, o conceito de pesquisa-ação ganha uma acentuada visibilidade, pois agrega ao cenário escolar metodologias participativas que trazem a problemática do dia a dia para sala de aula. Assim, alunos e professores, imersos no cotidiano, adquirem e aprimoram o conhecimento sempre em contato com o fazer humano do dia a dia, utilizados como fonte de saberes que podem ser trabalhados pelos saberes escolares.

Nesta perspectiva o trabalho tem como objetivo compreender o ensino das Ciências Humanas a partir do espaço vivido, seu lugar de vivência, o cotidiano. Segundo Callai (2005) a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço vivido, o qual desvela todas as ações humanas. Desse modo, ler o mundo se mostra além da leitura cartográfica, na realidade, a leitura do mundo é construída cotidianamente, o que significa compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade. Isto requer considerar que o ensino de ciências humanas conduza o aluno a se perceber como indivíduo atuante e participante do contexto que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens, estão inseridos num processo de desenvolvimento.” (CALLAI, 1999, p. 58). Desta forma, podemos alçar uma aprendizagem que busque superar a leitura ingênua do mundo, mas que possibilite a compreensão através de uma visão de indivíduos concretos e históricos, assumindo o papel de sujeitos que fazem e refazem suas formas de

apreender a realidade (KAERCHER, 1999, p. 56).

De fato, a sociedade ao longo de sua história, tem passado por diversas mudanças, exigindo assim formas de organização e adequações que atenda suas reais demandas. E nesse sentido as ciências humanas têm se posicionado frente à missão de não só compreender o contexto atual, mas também de oferecer respostas plausíveis para a sua área de ensino. O lugar é a base referencial do homem e sua leitura pode agregar empatia e reconhecimento frente ao outro que com ele divide os dilemas da realidade vivenciada. Diante desta apreensão, a concepção sobre a produção do espaço social do filósofo francês Henri Lefebvre (1901-1991) destaca o homem como sujeito da sua história. O autor questiona a vida cotidiana da sociedade moderna a partir de sua expressão mais manifesta: o espaço vivido. Compreendido como a porção do espaço social pela qual o homem experimenta os elementos, através das relações experimentadas e interações que o compõem. É este mesmo espaço, juntamente com o tempo que transforma a pluralidade/multiplicidade de apreensões da realidade, a partir de diferentes conjunturas e contextos que só tem sentido sob a compreensão da relação espaço-tempo na construção e reprodução da vida humana. Para Heller (2004, p.23) a vida cotidiana estabelece uma articulação entre a ação do indivíduo e a sociedade, não estando fora da história, mas no centro do fazer histórico. Constituindo a verdadeira essência da substância social”. Assim, é fundamental entender que a vida cotidiana consiste, a um só tempo, a vida de todo homem e mulher, já que os indivíduos vivenciam o dia a dia em suas individualidades e no contato com o outro. Isto sem nenhuma exceção. Para a filósofa, a vida é heterogênea, contando com partes orgânicas da organização do trabalho, da vida privada, dos lazeres e o descanso.

Mas o cotidiano possui níveis de importância para determinadas práticas sociais em função das diferentes estruturas econômicas e sociais. Entretanto, é importante situar o indivíduo face à história, valorizando as subjetividades, individualidades, bem como as particularidades de cada sujeito. Ainda segundo Heller (Op. Cit. p.26) o indivíduo nunca está isolado, sendo sempre e simultaneamente um ser particular e genérico.

Todavia, quando consideramos o estudo do cotidiano, a partir da escola, este ato impõe a exigência de um discurso interdisciplinar, sendo este fundamental para que se compreenda a vida cotidiana em uma totalidade e complexidade. As ciências humanas surgem, como possibilidade de trazer para o contexto escolar a categorias de apreensão elaboradas, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana assume um destaque especial, com vistas ao acolhimento das diferenças, isto considerando que o ser humano, ao interpretar e avaliar os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente, com respeito ao ambiente e à própria coletividade.

Assim, o objetivo central aqui está embasado com o seguinte questionamento: qual o papel do ensino de ciências humanas na escola, em especial no ensino fundamental, a partir da aprendizagem embasada na realidade do aluno? Atentando para o que significa aprender, com o ponto de partida o que se vivencia, a imersão na realidade do lugar onde habito, na porção do espaço onde as relações sociais se materializam. Onde as relações de identidade se constituem e subjetividades são estabelecidas como um referencial dos sujeitos.

Nos interessa identificar, no conjunto dos saberes destinados ao ensino das ciências humanas, como o cotidiano se revela e de que forma o professor pode utilizar fatos do dia a dia

em suas aulas. Questões como: é possível estabelecer relações entre os conteúdos presentes no rol dos conhecimentos destinados ao ensino de geografia e os fatos que ocorrem no cotidiano do lugar onde os alunos estão inseridos? A aproximação entre realidade e teoria, auxilia no processo de aprendizagem? Conduz um melhor entendimento dos conteúdos?

Estas apreensões nortearam a discussão aqui disposta, partindo do pressuposto que o processo de ensino e aprendizagem possui nuances que devem ser consideradas nos mais diferentes contextos. Sejam estes, os recursos metodológicos que tomam a teoria para ancorar o conhecimento, sejam os que partem das práticas para materializar o que se aprende ou se deseja ensinar. Teoria e prática em diálogo com o cotidiano na apreensão dos saberes em diálogo com as ciências humanas.

COTIDIANO E EDUCAÇÃO SOCIOPARTICIPATIVA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS:

As práticas voltadas à educação, em especial ao ensino de humanas, propiciaram aos alunos diferentes apreensões sobre o espaço social. As percepções construídas nas práticas docentes ao longo desse processo de aprendizagem, potencializam diferentes habilidades, na medida em que o contato com a realidade fomenta a reflexão, aprimorando o conhecimento. Vale destacar que processo pedagógico norteador destas práticas, deve ser contínuo, sendo capaz de ganhar maior consistência e aprimoramento a partir de uma abordagem da realidade amplificada. Ou seja, a medida em que, os problemas encontrados despertam nos alunos uma reflexão mais aprofundada.

A capacidade de aprender e discutir sobre cada problema, assim como buscar possíveis soluções para minimizá-los ou mitigá-los estende-se a toda sociedade, porém a escola, como instituição que atua diretamente no espaço social, possui um lugar de fala primordial no ato de problematizar os dilemas que a sociedade enfrenta, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual dos alunos, ocorre por meio dela a inserção social. Isso se dá pelo fato desta instituição ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar. Entretanto, dentre inúmeros desafios enfrentados pela educação hoje, um dele refere-se diretamente a significância dada ao conteúdo ministrado. Ou seja, deseja-se que o conhecimento disposto pelo professor ultrapasse processos de memorização apenas e/ou o descaso sobre o que se ensina a partir de uma determinada disciplina escolar. De forma geral, quando estamos motivados a aprender algo, transpomos a esfera da memorização, vivenciando, sentindo e experimentando novas formas do conhecimento.

O fato é que, para além dos limites da escola, com suas normatizações, seus parâmetros curriculares, uma aprendizagem que prioriza a significância se preocupa com os sujeitos, o alcance diferenciado ao conhecimento, já que as trajetórias individuais são únicas, pois cada sujeito possui sua individualidade, dotada de subjetividades que devem ser consideradas e principalmente respeitadas quando o assunto é aprendizagem. Entretanto, o despertar para o conhecimento requer ações que viabilizem ao sujeito não apenas o contato com o saber, mas a compreensão de como um único conteúdo perpassa as diferentes esferas do conhecimento.

Exige, acima de tudo compreender que o conhecimento não está isolado, mas estabelece constante interrelações com as mais diferentes ciências. Considerando esta perspectiva, a

pesquisa que aqui se desenha, buscará mobilizar o conhecimento escolar a partir de projetos que possuam como base diferentes atividades

Diante do exposto, tomou-se como aporte teórico e metodológico instrumentos que auxiliassem na compreensão da aprendizagem com o aluno como protagonista, isto através de um trabalho colaborativo realizado frente a realidade local. Neste sentido, a educação socioparticipativa abre possibilidades para aprofundar problemáticas encontradas no contexto em que o aluno está inserido. Compreende-se como educação socioparticipativa, aquela que parte de uma aprendizagem na qual o aluno parte da análise e reflexão na interação indivíduo-sociedade, assumindo questões que versam sobre: como em meio à vida cotidiana, os sujeitos sociais se aprimoram da vida pública e a transformam? De que forma os dilemas encontrados no cotidiano podem fomentar diferentes formas de ensino e aprendizagem em diálogo com à escola?

Novaes e Gil (2009) colocam que as metodologias participativas estão muito próximas da compreensão do que seja a pesquisa-ação. Para Thiollent (1988, p.14) um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Assim, tem como base a pesquisa empírica, pois a pesquisa-ação leva em consideração a descrição de situações concretas por meio de observações e ações em meios sociais, sem, contudo, desprezar a pesquisa teórica, sem a qual não teria sentido. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com conferência dos dados obtidos e observados sempre um caráter descritivo e rico em significados, considerando contexto/ambiente natural em que se desenvolve a investigação. Entretanto, como Tripp (2005) para ser qualificada como uma pesquisa-ação, há que se ter uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo (pesquisadores, equipe e respondentes), ação esta que seja para investigar problemas considerados relevantes no escopo social e que, portanto, requeira uma investigação mais elaborada.

Segundo Freire (2011, p. 87) “o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade” e nesse cenário acredita-se que um dos desafios para a prática de ensino em ciências humanas é fazer com que o aluno conceba os diferentes objetos de conhecimento, próprio da área, como saberes escolares e práticos. Em síntese, de acordo com Cavalcante (2012, p. 141) os alunos têm o direito de compreender que o espaço social não é apenas uma categoria teórica que serve para analisar a realidade, mas é algo vivido pelas pessoas, resultante de suas ações.

Ausubel (1980) destaca que a aprendizagem significativa busca fornecer sentido, estabelecendo relações de modo não arbitrário e substancial entre novos conhecimentos e os conceitos que já existem no rol de conhecimentos adquiridos. Constitui em uma reorganização da estrutura cognitiva, onde uma nova informação acaba por estabelecer relações com um aspecto relevante na estrutura do conhecimento do estudante. Conhecimento este, organizado a partir de uma estrutura de aprendizagem dotada por sentimentos de pertencimento, reconhecimento dentre outros.

A teoria de Ausubel, é composta pelo conceito de aprendizagem significativa, que pode ser reconhecida dentro da teoria psicológica através da seguinte sentença: o fator isolado que mais influência na aprendizagem, é o saber do aluno. Se esse saber estiver bem definido, novas ideias podem ser incluídas em sua estrutura cognitiva, ocorre assim, um crescimento dos concei-

tos por ancoragem, dada a interação entre os saberes do aprendiz e o conhecimento concebido. Fato que resulta em uma modificação da estrutura cognitiva do aluno. Todavia, é importante destacar que efetivamente a aprendizagem só será significativa mediante a clareza dos conceitos na mente do aluno. Ou seja, quando mais próximo de sua realidade este conceito estiver, maior será a apreensão do conceito concebido para ser consolidado. Ao contrário, se não estiver presente ou claro, os conceitos Ausubel (op. Cit, 78) dificilmente o sujeito conseguirá ancorar este saber.

Na teoria ausubeliana, um dos fatores que interfere quando tratamos de uma aprendizagem significativa, é o interesse do aluno em aprender. Segundo o autor, o cumprimento da aprendizagem significativa requer do estudante interesse para aprender e o produto do aprendizado é a transformação das ideias de modo claro e objetivo, em um saber onde o aluno domina a ponto de repassar este saber de forma segura e precisa. Neste sentido, uma aprendizagem que parta de uma metodologia ativa busca conectar conhecimentos despertando interesse, sem, contudo, se distanciar de uma reflexão sobre o que estamos a aprender e a ensinar.

Moraes e Castellar (2018, p.424) declaram que a aprendizagem ativa passa a ser compatível com uma prática reflexiva e significativa, desde que as atividades promovidas incluam oportunidades de reflexão acerca da própria aprendizagem. Ainda segundo as autoras, o ensino através da investigação, como o uso de tecnologias, a aprendizagem por problemas, aulas cooperativas ou trabalho de campo proporcionam aos alunos uma aquisição de conhecimento onde, a significância torna-se mais clara, visto ser este momento em que teoria e prática ganham sentido.

Assim, ao tratar da construção de conhecimento baseada nesta perspectiva, os alunos passam a ter uma maior consciência de sua própria construção de significados a cada apropriação de um novo conhecimento.

AS CIÊNCIAS HUMANAS NA BASE COMUM CURRICULAR- BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC, consiste em uma política pública de Estado, onde estão reunidos um conjunto de atores individuais e coletivos, públicos e privados, sendo prevista na Constituição Federal de 1988, em três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Nesta última, destaca-se a necessidade de uma base nacional comum “[...] a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Agrega-se a esta, a Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024), que designa como eixo central reforçar as relações de poder que envolvem a BNCC, quando aponta na meta nº7 estratégia 7.1 [...] estabelecer e implantar mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitados a diversidade regional, estadual e local [...] (BRASIL, 2014, Meta nº 7, Estratégia 7.1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012), além da Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), que altera o artigo 36 da LDB nº 9.384/1996, entende-se como disciplinas que compõem as Ciências Humanas, a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia. Partindo do pressuposto de que a produção do conhecimento é uma obra humana, realizada ao longo do tempo e espaço diversos, onde cada uma destas disciplinas foi paulatinamente sendo construída e instituída por meio de particularidades, amparados por estatutos epistemológicos únicos.

Todavia, para além das análises destas prerrogativas, interessa-nos deter atenção sobre como questões voltadas ao cotidiano surgem e são abordadas ao longo dos conhecimentos dispostos para as ciências humanas, apreendendo como se diluem ao longo dos anos fundamental e médio da educação básica. Porém com ênfase na prática docente e a possibilidade de realização de uma educação que traga aos sujeitos envolvidos significância. A proposta que assumida é a de pensar o professor das ciências humanas na dinâmica da práxis, onde ao mesmo tempo em que o sujeito age/reflete e ao refletir age. Teoria e prática se constituem juntas, perpetuando-se na práxis. Contudo, sem desconsiderar a dimensão do desafio que esta postura requer, consideramos que a força do lugar de fala do professor, seu poder de enunciar, nos revela facetas de sua prática que colocam em xeque proposições, por vezes assertivas, que surgem em mecanismos orientadores como a Base Nacional Comum Curricular, dentre outros.

Inicialmente apresentaremos, ainda que de forma breve, como as ciências humanas são compreendidas em cada uma das etapas do ensino Fundamental I e II ao Ensino Médio, explanando sobre seus objetivos principais, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa, além das propostas de ação sugeridas aos docentes, isto como possibilidade de apreensão das possibilidades e possíveis dilemas enfrentados frente às mudanças normativas propostas pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC.

As Ciências Humanas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

A importância destinada as experiências e vivências individuais e familiares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são permeadas por proposições que trazem como ferramenta o lúdico, ações de escuta, a troca de experiências, com a possibilidade para explanar diferentes espaços, sejam estes na escola, na rua onde o aluno reside, em espaços de convivência como igrejas, associações etc. Ferramentas como o trabalho de campo, entrevistas, a observação, além do desenvolvimento de análises e argumentações, são instrumentos presentes na BNCC.

Já nas etapas iniciais, os alunos se deparam com atividades embasadas na investigação, fato que potencializa descobertas, estimula o pensamento crítico, além de despertar a criatividade. A pesquisa sobre diferentes fontes documentais e o registro das experiências trazem o cotidiano como base para discussão, o que facilita na abordagem das peculiaridades locais. O professor que atua em áreas urbanas ou em comunidades quilombolas, campesinas dentre outras, encontra nesta forma de trabalho a possibilidade de aproximar os dilemas enfrentados no local onde o aluno se insere. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam.

Em termos conceituais, os componentes de História e Geografia buscam atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, assim como entre o homem e a

natureza, nas atividades de trabalho, lazer. Busca ainda tratar dos registros históricos da humanidade, a relação com tempo, as formas como sujeito ocupa seu lugar no mundo, dentre outros.

Quanto as unidades temáticas, para o componente História ao que se refere aos anos iniciais, a Base entende que deve ser contemplado a construção do sujeito, desde o momento no qual a criança toma consciência da existência do “Eu e um Outro”. A BNCC considera que o processo de constituição do sujeito é marcado por um complexo e longa trajetória, sendo necessário que determinados conceitos sejam desenvolvidos de forma gradual, ancorados nas percepções do cotidiano que possibilitam ao aluno construir a consciência de si e do outro, reconhecendo que cada sujeito ocupa seu lugar em sociedade de forma única. Quanto ao componente Geografia, o conceito de espaço é trabalhado associado a categoria tempo, sendo que ambos precisam ser pensados de forma articulada, como um processo contínuo e marcado por intensas transformações. Desta forma, ambos os componentes buscam associar memória e identidade social, à medida em que propiciam uma reflexão sobre o fazer humano frente ao tempo, aos seus semelhantes e a natureza que o cerca.

Diante desta perspectiva, o espaço vivido assume um caráter primordial para que o aluno consiga estabelecer relações com o que está próximo de sua realidade, sem deixar de retomar nas ações pretéritas as razões que possibilitaram sua comunidade, seu lugar a existir de forma peculiar no mundo. Afinal, todo conhecimento a respeito do passado é também um conhecimento sobre o presente. Cabe a ambos os componentes, História e Geografia, compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes.

As ciências humanas no segundo ciclo do ensino fundamental.

O Ensino Fundamental – Anos Finais constitui em uma das etapas de transição presentes na Educação Básica, momentos como este, exigem de pais, professores e demais envolvidos uma compreensão sobre as exigências que recaem sobre os alunos, principalmente quando partem do convívio com um ou no máximo três professores, para cerca de oito ou mais profissionais. Um momento em que, o tempo de convívio com os professores, a dinâmica na troca das aulas, a estruturação da carga horária, dentre outros fatores, agrega ao cotidiano escolar do aluno dos anos finais, uma gama de exigências decorrentes dessas mudanças, que acabam por reverberar, por vezes, na aprendizagem.

Olhar para os saberes destinados ao ensino dos alunos nesta etapa da educação escolar, requer considerar estas modificações, principalmente considerando a necessidade do aprofundamento gradual dos conhecimentos, assim como o compromisso de dar continuidade à compreensão de noções anteriormente já tratadas.

Na realidade, soma-se a este compromisso, o fato deste momento ser crucial na vida dos alunos, já que a entrada na adolescência, agrega ao pensamento novas perspectivas e suposições sobre espaço que os cerca. Por isso, o aperfeiçoamento da instrumentalidade conceitual, para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, torna-se fundamentalmente importante para a vida em sociedade. Isto fica ainda mais dramático pois o mundo ganha uma maior complexificação, as inter-relações entre os lugares e ações dos sujeitos, não ocorrem mais apenas no nível local, em diálogo direto com seu lugar de origem, mas a aceleração dos processos sociais, conduzem a uma sobreposição de escalas, permeadas por um mosaico de discursos e

apreensões que exigem o entendimento, cada vez mais aprofundado, sobre facetas da reprodução da vida em sociedade, sejam estas econômica, social e política. Estas influências acabam por levar o aluno a chocar-se com o mundo posto, com suas contradições, desigualdades, diferenças que, por vezes, são dadas a conhecer a estes jovens de forma dura e sem parcimônia.

Segundo a BNCC, os conhecimentos desta etapa do ensino, devem propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo e compreender fenômenos sociais, políticos e culturais, na medida em que consolidam de forma ética, responsável e autônoma posturas frente a realidade que os cerca, no enfrentamento dos mais diversos fenômenos sociais e naturais. Com este intuito, os pressupostos dispostos na Base, em articulação com as competências gerais da Educação Básica, assumem as seguintes competências específicas:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II
1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico- -informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Este conjunto de competências nos possibilita apreender que as Ciências Humanas nos Anos Finais do Ensino fundamental, tomam como ponto de partida as práticas da vida em sociedade, principalmente por sua capacidade em prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade, considerando a relação espaço-tempo-fazer humano. Ou seja, a compreensão do papel da temporalidade das práticas sociais e destas na configuração do espaço, em suas diferentes escalas, mas que por fim, estabelecem relação com o local, por conseguinte com a realidade que cerca a vida dos alunos.

Quando voltamos a atenção para distribuição dos conteúdos, através das unidades temáticas e as sequências de habilidades a serem trabalhadas, observamos que as possibilidades de atividades podem estabelecer diálogo com a perspectiva socioparticipativa, principalmente quando o professor compreende que, a materialidade de uma compreensão mais crítica da realidade, pode encontrar em dinâmicas, atividades em equipe, rodas de conversas, possibilidades que podem despertar um maior engajamento e comprometimento com o grupo, constituindo

momentos relevantes para sondagem dos conhecimentos, assim como para escuta atenta, a verbalização de sentimentos e angústias.

Observa-se que, no Ensino Fundamental a BNCC se concentra em relações do Eu com o Outro, trata do coletivo, da vida em sociedade. Tomando como base, objetivos como analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades sociais visando problematizar, criticar e tomar posições conscientes, além de trazer a necessidade em oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas sociais não podem ser compreendidas fora da cotidianidade, na realidade, refletem a consciência do sujeito com a sociedade. Esta consciência é construída em contato com o que está próximo, fato que nos autoriza a estabelecer relações com o contexto local. Evidencia-se, assim, os elementos importantes os valores e condutas repassadas ao longo da história humana na construção social do local, também dotado de coisas que são externas a ele, ou seja, é composto de “ingredientes” internos e externos. Este aspecto é importante à sua interpretação.

Os sujeitos compreendem e aprendem sobre o novo contexto a partir do que apreendem no lugar de convivência, de origem, posteriormente ampliam seus horizontes, estabelecem novas escalas de vivência. Neste sentido, o lugar passa a definir o lócus onde se estabelecem relações significativas, amparadas pela partilha de experiências que guardam entre si correlações. O conhecimento de outros lugares e a comparação entre eles acaba se materializando de forma diferenciada das condições globais, mas será sempre a partir das relações de proximidade, dotadas pelas subjetividades dos sujeitos, serão ancoradas.

Entretanto, quando tomamos o espaço escolar, o processo ensino-aprendizagem se mostra dotado de uma complexidade. Se partirmos do pressuposto que cada indivíduo possui um ritmo, uma disposição, bem como aptidões diferenciadas, a aprendizagem ganha nuances que devem ser respeitadas no decorrer deste processo. Por vezes, a reprodução do conhecimento na escola limita-se, em diferentes conjunturas e circunstâncias, em um ato de mera reprodução, cabendo ao docente transmitir e ao discente reter e repetir informações, atitude que dificulta o real conhecimento por parte do aluno.

Longe de buscar generalizar estas situações, mas atentando para a permanência destas práticas docentes, alguns recursos didáticos ou mesmo documentos e propostas normativas, buscam assumir uma postura que considera a vida comum, cotidiana dos sujeitos que convivem no ambiente escolar. Assim, aproximar o conhecimento com a realidade, possivelmente auxilia em reverter situações, nas quais o ensino se limite a um formato repetitivo e pouco instigador do pensar/refletir.

Todavia, na medida em que ancoram os conteúdos aos fatos cotidianos, onde a materialidade das ações nutre o saber ministrado pelo professor, a forma com a qual alunos se apropriam do conhecimento ganha uma dimensão considerável. Reconhecendo esta possibilidade, a realidade vivenciada pelos alunos tornou-se fonte para a problematização apresentada no presente estudo, isto por assumir um caráter fundamental na significância na aprendizagem dos

alunos, bem como na compreensão dos dilemas cotidianos enfrentados pela comunidade onde estão inseridos. Para Moran (2015, p 17) se desejamos alunos criativos, que intervenham em sua realidade, a tomada de decisão torna-se um fator fundamental. Assim, quanto mais próximos dos dilemas cotidianos, maior a possibilidade de avançar não apenas na elaboração de soluções e possibilidades que cercam o processo de ensino e aprendizagem ocorridos no universo escolar, mas na reflexão sobre sua prática docente.

REFERENCIAIS

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).

BRASIL. 2015b. BNCC, 1ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 302 p.

BRASIL. 2016. BNCC, 2ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 676 p.

BRASIL. 2017a. BNCC, 3ª versão. Brasília, DF, Ministério da Educação, 396 p.

BRASIL. 2017b. Audiências públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular - Caderno Técnico. CNE/ MEC. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br>. Acesso em: jul./2021

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013. Diário Oficial da União. Seção 1, nº 238, Brasília, DF, 9 dez. 2013, p. 24-25. Disponível em:. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II – Caderno II: Ciências Humanas. Curitiba: UFPR, 2014. Disponível em: Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. (Org.). Educação geográfica, reflexão e prática. Ijuí: Editora Unijui, 2014. 320 p

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2013.

CAVALCANTI. L. de S. A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI. L. de S. A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida

urbana cotidiana. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. CORCINI,

L. F.; SANTOS, R. O.; MOSER, A. Fundamentos epistemológicos das aulas invertidas (flipped classrooms): introduzindo o artigo de Marcel Lebrun. In: ALMEIDA, S. do C. D. de; MEDEIROS, L. F. de; MATTAR, J. (Org.) Educação e tecnologias: refletindo e transformando o cotidiano. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para liberdade e outros escritos. 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FONSECA, J; MOURA, FONSECA, S. A aprendizagem invertida em educação a distância. 2015. In: CIAED — Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 21, 2015, Bento Gonçalves, RS. Anais... p. 1–10.

GOMES, P. C. da C. Geografia e Modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOMES, É.M.F. A importância do planejamento para o sucesso escolar. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Porto Nacional.

KAERCHER, Nestor, André. Desafios e utopias no ensino de Geografia. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 1999.

MAFTUM, M.; CAMPOS, J. Capacitação pedagógica na modalidade de Educação a Distância: desafio para ativar processos de mudança na formação de profissionais de saúde. Cogitare Enfermagem. V. 13, n. 1, p.132–139, 2008.

MORAES, J. CASTELLAR S M- Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 17, Nº 2, 422-436 (2018)

MORAN, J; BACICH, L. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

NOVAES, M. B.; GIL, C. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. Revista de Administração Mackenzie, v. 10, n. 1, p. 134-160, 2009.

THIOLLENT, M. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1998. _____. Metodologia da pesquisa-ação. 18a. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Organizações em contexto, São Bernardo do Campo, ISSN 1982-8756 • Vol. 15, n. 30, jul.-dez. 2019 343 Modos de uso de pesquisa-ação em dissertações e teses em administração no Brasil

TRIPP, D. Action research: a methodological introduction. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Currículo (des)integrado? Desafios e perspectivas da educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – campus Princesa Isabel

Nerijane de Almeida Monteiro

IFRN, Macau-RN

Emmanuelle Arnaud Almeida

IFPB, João Pessoa-PB

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.29](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.29)

RESUMO

O presente estudo buscou compreender o papel do componente curricular Educação Física no contexto do Ensino médio integrado mediante análise dos Planos de Ensino dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba/IFPB, Campus Princesa Isabel e da realização de entrevistas com os docentes que lecionaram no Campus durante os seus dez anos de funcionamento. Constitui-se de uma pesquisa qualitativa, aplicada, que relaciona os planos de ensino à educação, em especial, a Educação Física, no contexto da Educação Profissional atrelada a ideia do trabalho como princípio educativo e da concepção de formação humana integral, apoiado nas discussões de autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006); Pacheco (2015), Moura (2013), entre outros. Através da reflexão suscitada pelo debate teórico entre os autores, a análise de conteúdo dos planos de ensino e da fala dos docentes, é possível perceber que tais documentos foram criados com o objetivo de alinhar-se ao discurso de formação humana integral defendido pelo projeto político pedagógico do IFPB e que se trata de uma proposta crítica para o ensino da Educação Física, mas que ainda não supera a proposta pedagógica esportivista, que se contrapõe a ideia de ensino integrado, os docentes também revelaram não fazer uso efetivo dos documentos por considerarem desatualizados e entenderem a necessidade de uma reorganização da proposta curricular posta nos documentos institucionais.

Palavras-chave: ensino médio integrado. instituto federal. educação física. currículo.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais (IFs) foram criados a partir de 2003, marcando um processo de transformação na forma de enxergar a Educação Profissional, indo além da visão reducionista de apenas habilitar o aluno para o mundo do trabalho. Busca-se, portanto, dentro dos Institutos Federais, ofertar um modelo de formação integral do ser humano. Entende-se a educação integral como uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, tendo como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo (FONTE, 2001).

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, também deve estar comprometida com esse modelo de formação integral. As aulas deste componente, por muito tempo, priorizaram apenas o condicionamento do corpo, que deveria ser forte e saudável para estar apto a atender às demandas do mundo do trabalho. O termo trabalho, aqui, é compreendido como atividade humana e os espaços em que essas relações acontecem, ambientes, conflitos, relações de poder e subordinação. De acordo com Figaro (2008), o mundo do trabalho configura-se como o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade.

Ainda muito se questiona se a Educação Física, enquanto disciplina, já assumiu seu papel na busca por uma formação integral, ou se a mesma ainda se presta a reproduzir modelos e

ideologias que, historicamente, têm se mostrado alinhadas às práticas quase sempre vinculadas a ordenamentos da prescrição curricular, as quais respondem a interesses de grupos políticos e econômicos (MARQUES, 2000).

Até o início da década de 1980, as aulas de Educação Física eram pensadas como ferramentas que possibilitariam alcançar objetivos bem específicos, como a preparação do corpo para o trabalho, na construção do corpo saudável, na construção de espírito nacionalista, no combate a vícios e no desenvolvimento da moral, da auto iniciativa, da pro atividade, da competitividade, entre outros (BETTI, 1991; BOSCATTO, 2017).

De acordo com Caparróz (2007), a década de 1980 trouxe o surgimento de concepções e práticas libertadoras, retirando do foco central da Educação Física as necessidades dos setores produtivos e colocando o ser humano em primeiro plano – época identificada por alguns estudiosos como período de crise de identidade da Educação Física (BRACHT, 1997, 1999, 2003; MOREIRA, 1999; PALMA *et al.*, 2010). A partir desse momento de crise epistemológica, despontam novas proposições pedagógicas para a Educação Física centradas na formação do ser humano de modo integral, por meio da exploração da cultura corporal de movimento. Pode-se compreender a cultura corporal de movimento como o conjunto de conhecimentos e manifestações corporais que se transformam ao longo do tempo.

Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana (BRASIL, 1998). O surgimento dessas produções teóricas veio a subsidiar a elaboração de diversos documentos curriculares nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e governamentais (CARNEIRO; ASSIS; BRONZATTO, 2016).

Para Fonte (2001), apesar das muitas reflexões e surgimento de novas concepções teóricas acerca da Educação Física enquanto componente curricular, ainda existe uma resistência, no âmbito escolar, de uma consistência didática e de experiências na prática pedagógica que representem e considerem o pensamento teórico produzido ao longo dos últimos anos. A estruturação das aulas pautadas unicamente no modelo esportivista, segundo Molina Neto (1998), contribui para que a Educação Física seja identificada especificamente pelo fazer, sem levar em consideração as demais possibilidades pedagógicas da área.

Darido (2005) defende a construção de um currículo, no qual esteja incluído um conjunto de princípios de sistematização, uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, respeitando a singularidade de cada comunidade onde a escola está inserida. A sistematização curricular da Educação Física traria diversos benefícios aos professores e alunos, desconstruindo a ideia de uma disciplina descontextualizada da realidade e que não atende a critérios de planejamento pedagógico e estruturação didática. Compreender como vem sendo desenvolvida a Educação Física e qual é o sentido dessa prática pedagógica para a formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica são questões inerentes a este estudo, que busca refletir sobre: qual é o diálogo do componente curricular Educação Física vivenciado pelo IFPB Campus Princesa Isabel com o currículo integrado da Educação Profissional? Como os docentes escolhem os conteúdos a serem trabalhados diante da gama de possibilidades que a Educação Física oferece? A partir desses pressupostos, faz-se necessária uma reflexão sobre as possibilidades e os desafios da Educação Física no Instituto Federal da

Paraíba (IFPB), Campus Princesa Isabel, de como este componente curricular tem se configurado nesse contexto de Educação Profissional.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar de que modo a concepção de currículo integrado à Educação Profissional está incorporada na estruturação pedagógica e curricular da disciplina Educação Física no âmbito do IFPB, Campus Princesa Isabel. E como objetivos específicos analisar a organização do componente curricular Educação Física nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ofertados pelo IFPB, Campus Princesa Isabel; e compreender como os professores que lecionaram a disciplina Educação Física no Campus Princesa Isabel desde a implantação do dele, em 2010, até o ano de 2020, desenvolvem esse componente curricular em seus contextos de ensino.

O currículo da Educação Física no contexto da Educação Profissional

As transformações advindas da crise de identidade vivida pela Educação Física na década de 80, ampliaram a visão acerca da natureza da área, que antes era uma visão puramente biológica, reavaliando e enfatizando dimensões psicológicas, cognitivas, sociais e afetivas, concebendo o aluno como um ser humano integral. Trouxe transformação também em relação aos objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos, abarcando objetivos educacionais mais amplos, conteúdos diversificados e pressupostos pedagógicos mais humanos, ao invés de puro adestramento, formação do físico, exercícios e esporte (SIMÕES *et al*, 2010).

Coexistem, na Educação Física, diversas abordagens teóricas que tentam romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional, que, por muito tempo, foi embutido nos esportes. Neste estudo, escolheu-se como suporte teórico os fundamentos defendidos pelas abordagens pedagógicas críticas (Crítico-Emancipatória e a Crítico-Superadora). As abordagens críticas sugerem que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora. Nessa visão, a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata do conhecimento denominado cultura corporal, que tem como temas o jogo, a brincadeira, a ginástica, a dança, o esporte, apresentando relações com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos (DARIDO; RANGEL, 2005). A partir desse novo olhar da Educação Física acerca de sua finalidade enquanto componente curricular instituído e da necessidade de resignificação da prática pedagógica voltada para a formação do ser integral, passaremos a discutir a seguir sobre sua configuração no contexto da Educação Profissional.

Para muitos estudantes o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional caracteriza-se como uma fase de transição e inserção no mundo do trabalho, sendo enxergado como uma possibilidade de enfrentar o sistema social injusto, pois possibilita ao jovem uma formação profissional e posterior ingresso no mundo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu art. nº 35, descreve as seguintes finalidades para o Ensino Médio: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos, a preparação para o trabalho, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, o aprimoramento do educando como pessoa humana, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e o exercício da cidadania. Ou seja, espera-se que, ao final desta etapa de ensino, o aluno esteja apto tanto para o trabalho quanto para prosseguir seus estudos, porém, é importante refletir, diante da qualidade de en-

sino que é ofertado, especialmente na rede pública, se tais objetivos estão sendo alcançados. Frigotto (2012) associa a educação profissional ao Ensino Médio Integrado, atribuindo a este a seguinte função social:

[...] construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e consequentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

Os documentos norteadores, como as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, seguem o mesmo pressuposto de educação para a formação integral do cidadão defendido por Frigotto (2012). Assim, o Ensino Médio Integrado deve superar “[...] o dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira” (BRASIL, 2013, p. 214). Nesse caso, o ensino de caráter propedêutico deve ser desenvolvido de forma articulada com a formação profissional, numa perspectiva de integração entre os conhecimentos relacionados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura. Com isso, os saberes historicamente produzidos devem ser sistematizados pelos diferentes componentes curriculares, de forma a atender às necessidades contemporâneas exigidas na formação para o exercício da cidadania e da atuação profissional.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43) entendem que “o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade”. Nessa perspectiva de ensino, entende-se o trabalho como princípio educativo. Princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo contemporâneo, com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana no e para o trabalho.

Desse modo, é atribuição da Educação Física, enquanto componente curricular, discutir, refletir e ressignificar a linguagem corporal por meio de suas práticas de ensino (BOSCATTO, 2008). A Educação Física assume juntamente com os demais componentes curriculares uma das funções sociais da escola, isto é: “[...] introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 21). Faz-se importante que a Educação Física, enquanto componente curricular, assuma seu papel na construção de um modelo de educação emancipatória, para também se consolidar como disciplina formadora do aluno trabalhador (PARANÁ, 2005).

PERCURSO METODOLÓGICO: DESCREVENDO A PESQUISA

A pesquisa apresentada caracteriza-se como aplicada, exploratória, de abordagem qualitativa. Caracteriza-se também como estudo de caso, partindo do pressuposto de que se trata do caso específico da organização curricular do IFPB, Campus Princesa Isabel.

O trabalho foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Princesa Isabel. No contexto do IFPB, a disciplina de Educação Física integra parte da matriz curricular identificada como base geral dos cursos técnicos integrados, in-

serindo-se na área de linguagens e códigos, com uma carga horária de 80 horas-aula (hora-aula = 50 minutos) para cada ano, lecionada em duas aulas semanais, que, dependendo do campus, podem ser concentradas no mesmo dia, uma após a outra, ou não.

O universo da pesquisa é composto pelos docentes da disciplina Educação Física do IFPB, Campus Princesa Isabel, com uma amostra constituída por quatro professores que lecionaram a disciplina Educação Física no Ensino Médio Integrado dos cursos do IFPB, Campus Princesa Isabel desde sua implantação, em 2010, até o ano de 2020.

Visando proporcionar à pesquisa uma análise rica em elementos que elucidem o fenômeno a ser estudado, foram utilizadas as seguintes estratégias de coleta de dados:

a) pesquisa documental acerca dos documentos oficiais que regem a Educação Física no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e, em especial, os que direcionam as atividades no âmbito do IFPB (projeto político-pedagógico, PPCs dos cursos técnicos integrados, ementas da disciplina Educação Física, planejamentos e materiais didáticos confeccionados pelos professores de Educação Física do Campus Princesa Isabel);

b) realização de entrevistas por meio de um roteiro semiestruturado, junto aos docentes da disciplina Educação Física que lecionaram no Campus Princesa Isabel desde a implantação em 2010 até o ano de 2020. As entrevistas ocorreram durante o mês de julho de 2020, por meio de videochamadas no aplicativo WhatsApp (em virtude da pandemia de Covid-19, não foi possível a realização presencial desta etapa);

As estratégias de pesquisa privilegiaram o estabelecimento das seguintes categorias de análise: o objeto de ensino, os conteúdos de ensino, métodos de ensino e eficácia do ensino, todos voltados para o contexto da Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A escolha das categorias de análise foi baseada em Libâneo (1994), que as entende como componentes do processo de ensino. Conceituaremos as categorias a seguir:

- O objeto trata daquilo que se entende como específico para a exploração da área de estudo. No caso da Educação Física, temos a cultura corporal de movimento como objeto. Os objetivos determinam, de antemão, os resultados esperados do processo entre o professor e o aluno e determinam também a gama de habilidades e hábitos a serem adquiridos.

- Já os conteúdos formam a base da instrução. Constituem o conjunto de conhecimentos sistematizados por cada componente curricular e que devem ser trabalhados ao longo da vida escolar dos discentes;

- O método, por sua vez, é a forma como estes objetivos e conteúdos serão ministrados na prática ao aluno.

- E a eficácia refere-se à avaliação do processo de ensino-aprendizagem por meio da concretização dos objetivos planejados.

Para Libâneo (1994), tais componentes precisam estar conectados, pois refletem diretamente o papel social da educação. Ele também defende que o papel da educação é democratizar o conhecimento, e cabe ao professor, mediante sua prática, a tarefa de organizar o processo

de ensino, a fim de buscar uma sociedade mais justa e menos desigual, por meio de um acesso ao conhecimento, de modo a atender não aos interesses dominantes, e sim promover igualdade social.

A análise documental constitui-se como mais um dos instrumentos para a obtenção de dados e informações empíricas e apresenta relevância especialmente na fase exploratória do estudo como possibilidade de triangulação junto aos outros instrumentos de coleta de dados, tais como as entrevistas, as observações, os questionários e os grupos focais (LUDKE; ANDRÉ, 2011).

Assim, no âmbito desta investigação, foram analisados documentos oficiais e técnicos. Na ordem dos documentos oficiais, incluem-se os documentos orientadores da Educação Básica, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCN) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já os documentos técnicos revisados foram o Projeto Político Institucional (PPI) do IFPB e o Projeto Político do Curso (PPC) e os Planos de Ensino (PE) da disciplina de Educação Física do Campus Princesa Isabel.

No roteiro da entrevista buscou-se relacionar as perguntas às categorias de análise supracitadas e seus respectivos indicadores, a fim de estabelecer uma correlação das respostas com os objetivos específicos propostos pelo estudo. As entrevistas realizadas buscaram identificar o perfil dos docentes do campus e compreender como estruturam a disciplina Educação Física durante sua prática pedagógica; qual a base teórica utilizada para a construção dos seus planos de aula e como elaboraram materiais para lecionarem; se realizam ou não adaptações para o contexto da Educação Profissional e as concepções de currículo integrado.

Faz-se importante salientar que esta pesquisa foi realizada após anuência da direção geral do IFPB, como também da aprovação do CEP, Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB, CAAE 30654920.5.0000.5185 (aprovado em 07/04/2021). Para a aplicação das entrevistas, todos os participantes receberam o termo de consentimento livre e esclarecido e foram informados dos objetivos do estudo, a fim de que contribuíssem de forma voluntária e consciente. Para a preservação das suas identidades, foram nomeados como docentes 1, 2, 3 e 4. Ainda, foi solicitada a autorização ao IFPB, Campus Princesa Isabel, para a realização da pesquisa e o acesso aos documentos analisados.

As informações colhidas por meio da análise documental e entrevistas foram tratadas pelo método de análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que busca compreender o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos (BARDIN, 2011).

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFPB, CAMPUS PRINCESA ISABEL

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) é descrito, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profis-

sional e tecnológica, contemplando os aspectos humanísticos, nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica (IFPB, 2014).

O IFPB, em sua proposta pedagógica, procura desmistificar o conceito dual de educação tecnológica fragmentada em formação geral e profissionalizante, desenvolvida numa visão restrita e pragmática do trabalho humano, dimensionado como ocupação, para que ultrapasse a preparação para o trabalho ou apenas para o desenvolvimento tecnológico (IFPB, 2011). Desta forma, a educação tecnológica deve ser compreendida como a conjugação interativa entre a educação geral e a tecnologia, valorizando e contextualizando os indivíduos no processo, nas tendências e limites da realidade produtiva e social. Sua abordagem é dirigida para a formação do educando no sentido do pensar, saber, saber fazer e saber ser nas várias dimensões frente ao desenvolvimento tecnológico e suas repercussões sociais (IFPB, 2014).

Diante desse compromisso firmado no PDI da Instituição de buscar romper com a dualidade estrutural arraigada na sociedade, como também no Instituto, que objetiva ofertar uma educação integral, buscaremos agora identificar como se organiza o processo de ensino no IFPB. Centraremos nossa análise guiados pelas categorias descritas na metodologia e embasadas nas concepções de Libâneo (1994). Todos os documentos passaram por análise de conteúdo para identificar como as concepções teóricas da Educação Física influenciaram na elaboração desses PPCs, e a análise deu-se por meio das seguintes categorias: o objeto de ensino da EF; os conteúdos de ensino; métodos de ensino; eficácia do ensino.

Acerca da organização pedagógica no IFPB, o PDI 2015-2019 entende que o objetivo da Instituição é ofertar educação pública de qualidade, habilitando o estudante por intermédio de uma formação profissional, sem, portanto, deixar de dotá-lo de possibilidades de exploração do mundo de modo crítico, ofertando, assim, uma educação integral.

Quanto à seleção de conteúdos, o documento compreende que se trata de uma ação de natureza pedagógica e, sobretudo, política, pois é fruto de escolhas e “silenciamentos”, resultados de conflitos e lutas de poder, que vão além dos muros das instituições educacionais, sendo parte essencial da construção do currículo, com incumbência de concretizar um projeto de sociedade, por meio da formação de cidadãos e que espelha o posicionamento político da instituição. “Os conteúdos deverão ter sentido para a vida de estudantes concretos, pertencentes a determinado grupo social e considerar seus projetos de vida como um dos pontos de referência para as atividades educativas” (IFPB, 2014, p. 148).

No que se refere às práticas pedagógicas, o PDI sugere que deverão ser utilizadas metodologias dialógicas, inter e transdisciplinares, alicerçadas em conhecimentos científicos que deverão estar relacionados às condições históricas e socioculturais dos estudantes, o que requer planejamentos sistemáticos e coletivos que contemplem todos os envolvidos no processo educacional da instituição. Isso se dá por meio de recursos didáticos diversificados e de avaliação processual e formativa, o que supõe atividades pedagógicas diferenciadas, amparadas em aprendizagens significativas, que consigam atender à diversidade de níveis de estrutura cognitiva, resultado das diferentes condições de vida e de motivações dos estudantes (IFPB, 2014).

Segundo o PDI, a avaliação é um processo coletivo de reflexão, e não apenas a verificação de um resultado parcial de momentos de aprendizagem. A avaliação do processo ensi-

no-aprendizagem não pode se limitar à extensão quantitativa daquilo que é adquirido pelo estudante no processo, em detrimento da verificação de qualidade do que é ensinado e aprendido, tampouco limitar-se à vertente punitiva. Por isso, a avaliação buscará do aluno o desenvolvimento nas suas várias dimensões, ou seja, domínio cognitivo, afetivo e psicomotor, capacidades motoras, a conduta, os conhecimentos e a capacidade intelectual do estudante (IFPB, 2014).

Nesse sentido, definem-se como Princípios dos Processos Avaliativos: avaliação diagnóstica e formativa; ênfase à qualidade e ao processo de aprendizagem, não limitando o olhar de quem avalia simplesmente aos conteúdos objetivamente mensuráveis; avaliação como instrumento de tomada de decisões; avaliação enquanto compromisso com ações que possam desencadear mudanças (IFPB, 2014).

Baseado nas premissas defendidas pelo PDI/PPP do IFPB, o Campus Princesa Isabel foi implantado no ano 2010, como continuidade da Fase II do Plano de Expansão da Educação Profissional do Governo Federal. A referida instituição oferta à população os cursos subsequentes em Edificações e Manutenção e Suporte em Informática, o curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas, graduação tecnológica em Gestão ambiental e os cursos técnicos integrados em Edificações, Meio Ambiente e Informática.

Os primeiros PPCs dos Cursos Técnicos Integrados do IFPB, Campus Princesa Isabel, datam do ano de 2011 (o campus entrou em funcionamento no ano de 2010), ofertando os cursos integrados em Edificações e Controle Ambiental. A partir de 2018, passou a ofertar o Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente e, em 2019, o Curso Técnico Integrado em Informática.

A seguir, analisaremos os Planos dos Cursos Técnicos Integrados ofertados pelo Campus Princesa Isabel, com enfoque na disciplina Educação Física, objeto de estudo desta pesquisa.

Foram analisados seis Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ofertados pelo IFPB, Campus Princesa Isabel. Tais documentos foram encontrados no site oficial do IFPB, na aba correspondente ao campus em pauta.

Os cursos técnicos Integrados em Edificações e Controle Ambiental iniciaram suas atividades em 2010 e tiveram seus primeiros PPCs elaborados em 2011. O de Controle Ambiental foi atualizado em 2014 e o de Edificações em 2016. Em 2017, foi elaborado o PPC do Curso de Meio Ambiente e, em 2019, o do Curso de Informática. Tais documentos incluem a disciplina Educação Física no rol dos componentes de formação geral, com carga horária distribuída, conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1 – Organização da disciplina Educação Física no IFPB, Campus Princesa Isabel

CURSO	EDIFICAÇÕES	EDIFICAÇÕES	CONTROLE AMBIENTAL	CONTROLE AMBIENTAL	MEIO AMBIENTE	INFORMÁTICA
ANO DO PPC	2011	2016	2011	2014	2017	2019
CARGA HORÁRIA EDUCAÇÃO FÍSICA	120h anuais	67h anuais	120h anuais	120h anuais	240h anuais	240h anuais
AULAS SEMANAIS	3 aulas	2 aulas	3 aulas	3 aulas	2 aulas	2 aulas
ANOS DE ENSINO	1° ao 3° ano do Ensino Médio					

Fonte: dados da pesquisa (2020) - Nota: informações dos PPCs dos Curso de Edificações (2011, 2016) e Controle Ambiental (2011, 2014), Meio Ambiente (2017), Informática (2018), IFPB, Campus Princesa Isabel.

Inicialmente, eram realizadas três aulas de Educação Física por semana, em horário inverso ao turno de estudo, e, após a atualização dos PPCs, os alunos passaram a ter dois encontros semanais com aulas incluídas no horário normal, divididos em momentos de aulas práticas e teóricas, sendo estas últimas predominantes, pois o campus não possuía quadra poliesportiva e nenhum outro espaço destinado à prática regular de atividades físicas.

Os PPCs estão agrupados porque, apesar do lapso temporal que os separa, em relação ao componente curricular Educação Física, trazem todos o mesmo texto no que se refere aos conteúdos a serem ensinados, metodologia e processos de avaliação.

Tal fato desperta a atenção, pois todos os PPCs deixam claro que o Currículo de seus cursos passará por avaliação a cada dois anos e poderá sofrer alterações. Mesmo diante de tais condições, o de Educação Física mantém-se inalterado desde 2010 até os dias atuais.

Todas as ementas da Disciplina Educação Física nos PPCs trazem os seguintes conteúdos para cada ano de ensino:

- 1º ano: Atividade física e inclusão social; noções básicas de fisiologia aplicada à atividade física; noções de elaboração de programas de treinamento; qualidades físicas para o esporte e para a saúde; vivência de atividades desportivas – modalidades individuais e coletivas;
- 2º ano: Atividades físicas e saúde; nutrição básica; musculação, mitos e tabus da atividade física; vivência de atividades desportivas – modalidades individuais e coletivas;
- 3ºano: Atividade física para o trabalho; noções de postura; alongamento e flexibilidade; vivência de atividades desportivas – modalidades individuais e coletivas (IFPB, 2011, 2014, 2016, 2018).

Apesar de os documentos referirem-se a cursos diferentes, com suas peculiaridades e de terem sido construídos em anos diferentes, os conteúdos de ensino são exatamente iguais. Após a análise, constata-se facilmente que os planos de ensino para a disciplina Educação Física são os mesmos para todos os cursos do Campus, levantando questionamentos acerca da existência ou não de reflexões acerca do componente ao longo dos anos e se os profissionais que passaram pelo campus durante esses dez anos apenas reproduziram o modelo posto. Não foram constatadas mudanças, por isso, pergunta-se: seria por comodismo, seria por concorda-

rem com o documento, ou simplesmente por não utilizarem o PPC como norteador da sua prática pedagógica?

Analisando a primeira categoria, Objeto de ensino, os PPCs não trazem nenhuma descrição de qual objeto de ensino está sendo considerado para a disciplina Educação Física. Observa-se que, em relação aos objetivos, os planos apresentam como objetivo geral da disciplina:

Contribuir para a formação do educando, enquanto ser consciente comprometido com seu contexto histórico, através da prática de atividade física e desportivas adaptadas a sua realidade biopsicossocial, onde a livre expressão e a participação efetiva, sejam elementos preponderantes no processo ensino-aprendizagem (IFPB, 2019, p. 48).

A seguir, especificaremos os objetivos específicos planejados para cada ano de ensino. Para o primeiro ano, os objetivos formulados são:

- Diferenciar atividade física, exercício físico, aptidão física, sedentarismo;
- Desenvolver o alongamento antes, durante e após as atividades físicas;
- Vivenciar atividades psicomotoras que possibilitam a redução de tensão psíquica, a regularização dos ritmos orgânicos, levando à descontração muscular e a uma correta atitude postural;
- Historiar a presença das principais modalidades esportivas nas Olimpíadas;
- Compreender as diferentes patologias advindas do uso abusivo ou incorreto das atividades físicas e do Esporte;
- Conscientizar o educando sobre os riscos do uso indiscriminado de esteroides ou anabolizantes como Promoção à Saúde continuada;
- Informar o educando acerca das Doenças Crônicas – Degenerativas, ou seja, obesidade, hipertensão, diabetes, etc.;
- Resgatar as principais atividades Folclóricas Brasileiras por meio da Dança como necessidade humana e cultura popular;
- Pesquisar e selecionar produtos característicos às Unidades em estudo;
- Confeccionar instrumentos de medidas de avaliação;
- Confeccionar maquetes referentes à modalidade;
- Produzir cardápio de baixa caloria para a prática de atividade física;
- Vivenciar as modalidades esportivas do futsal, atletismo e dança coreografada, como expressão corporal humana;
- Aprimorar as qualidades físicas, morais e psicomotoras do educando, mediante a prática de atividades físicas e desportivas de caráter recreativo e/ou competitivo do Futsal;
- Vivenciar atividades individuais e coletivas, como elemento de valorização do educando, enquanto ser social e criativo;
- Consolidar o estilo de vida saudável (IFPB, 2019, p. 48).

É clara a ênfase na promoção da saúde e qualidade de vida como carro chefe dos objetivos a serem trabalhados. Dos demais componentes da cultura corporal de movimento, apenas a dança é citada. Percebe-se também que alguns tópicos colocados como objetivos são, na verdade, uma espécie de metodologia de trabalho a ser desenvolvida, como a produção de maquetes que é citada. “Para trabalhar as modalidades esportivas os alunos construirão maquetes”. Na verdade, percebe-se aí uma certa confusão no que seria objetivo e o que seria metodologia de trabalho.

Para o segundo ano do Ensino Médio Integrado, são descritos os seguintes objetivos:

- Historiar as modalidades de Handebol, Ginástica Rítmica e Voleibol nos 3 níveis: PB, Brasil e Mundial;
- Vivenciar as modalidades esportivas do Handebol, RG e Voleibol;
- Desenvolver as capacidades físicas inerentes às modalidades das unidades;
- Organizar e realizar eventos esportivos;
- Identificar e corrigir patologias por meio de atividades físicas (Educação Física especial);
- Pesquisar o ensino do Handebol, GR e Voleibol nas escolas públicas circunvizinhas;
- Confeccionar aparelhos esportivos e de medidas de avaliação a partir de materiais alternativos;
- Sensibilizar a promoção à saúde dos educandos a partir de atividades práticas da Ginástica Laboral, Ginástica Localizada e aparelhos ergonômicos.
- Promover a integração dos menos habilitados nos jogos competitivos ou recreativos;
- Estimular pesquisas no ramo da Educação Física, conforme as ABNT (IFPB, 2019, p. 51).

Para o segundo ano, o esporte é trazido como principal conteúdo e é explorado por meio de diferentes enfoques, como a contextualização histórica das modalidades, o que é de suma importância para que o aluno saiba a origem das modalidades, sua trajetória e significação, conforme sugere Medina (1993). Assim, pode-se compreender melhor a razão de aquele conteúdo fazer parte da sua formação e tecer conexões com sua realidade de vida. Foge-se do tradicional fazer por fazer, focado no rendimento e aprimoração dos gestos técnicos, possibilitando que o aluno apreenda o valor da modalidade e faça suas ressignificações.

A ginástica, um dos conteúdos da cultura corporal de movimento, é citada, porém, com um enfoque reduzido à promoção da saúde. Tal conteúdo é riquíssimo e oferece dezenas de possibilidades de trabalho. Ao reduzi-la, perde-se uma oportunidade valiosa de proporcionar aos alunos experiências corporais que fogem da tradicional ginástica comercial, explorada pela mídia, encaminhando-se para a vivência lúdica e fascinante do despertar do corpo.

O penúltimo objetivo específico nos chama bastante atenção, pois se propõe a promover a integração dos menos habilitados nos jogos competitivos ou recreativos. Percebe-se ainda muito forte o discurso da performance e da habilidade permeando as práticas pedagógicas. A

aula de Educação Física é um direito de todos os alunos, sejam eles habilidosos ou não. A aula deve ser um espaço para que todos, sem exceção de nenhuma espécie, possam experimentar os conteúdos da cultura corporal de movimento. E, para isso, o professor deve organizar esse momento, a fim de que seja inclusivo, pensado para que todos possam sentir-se confortáveis. Não deveria existir essa seleção entre habilidosos e não habilidosos.

O objetivo mais compatível com a ideia de uma escola integradora em todos os sentidos seria propiciar aulas que estejam planejadas para incluir a todos. Aqueles que se destacam nos esportes podem ter seu momento reservado nas equipes de cada modalidade, que treinam com a finalidade de competir, obedecendo às regras fixadas por cada esporte. A aula de Educação Física não pode ser confundida como lugar para selecionar atletas e excluir os considerados sem aptidão. Esse tipo de prática só trouxe segregação para dentro das escolas, e, dentro de uma perspectiva de escola inclusiva, com viés integrador, não se pode mais naturalizar tais posturas.

Os objetivos elencados para o terceiro ano do Ensino Médio são:

- Orientar e repassar conhecimentos sobre as regras dos esportes coletivos e individuais olímpicos.
- Transmitir informações sobre as origens e características de cada uma das modalidades esportivas olímpicas e a importância de valorizá-las.
- Desenvolver e participar de atividades recreativas e culturais em grupo, para contribuir na formação social do cidadão.
- Conhecer e criar jogos que estimulem a prática dos jogos individuais e coletivos e a motivação dos alunos para o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas, emocionais; da afetividade; da atitude de escolha e decisão; das possibilidades de ação;
- Construção coletiva de regras que trabalhem e resgatem os valores éticos, morais, sociais e éticos;
- Estudar as organizações técnico-táticas dos diferentes jogos, bem como criar formas de organização para os jogos;
- Realizar a reflexão necessária à percepção da sistematização do jogo (IFPB, 2019, p. 53).

De modo semelhante ao planejamento dos anos anteriores, o esporte continua como protagonista dentre os conteúdos e objetivos de trabalho. O jogo é citado, e percebe-se a intencionalidade de trabalhar as dimensões conceituais (refletindo acerca dos fatos, conceitos e princípios), atitudinais (abrangendo valores, atitudes e normas) e procedimentais (referentes a técnicas e métodos) por meio de tal conteúdo. Tais dimensões são defendidas pelos PCN e coadunam com a ideia de formação integral dos alunos (ZABALA, 2015).

No que concerne à categoria Conteúdos de ensino, os assuntos selecionados nos PPCs para desenvolver os objetivos formulados para cada ano de ensino estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Conteúdos da disciplina Educação Física por ano de ensino

Ano de Ensino	Conteúdos
1º ano	I UNIDADE: ATIVIDADE, EXERCÍCIO E APTIDÃO FÍSICA X SEDENTARISMO II UNIDADE: ATLETISMO E USO DE SUBSTÂNCIAS PROIBIDAS III UNIDADE: MANIFESTAÇÕES FOLCLÓRICAS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA DANÇA IV UNIDADE: FUTSAL E ALIMENTAÇÃO PARA O ESPORTE
2ºano	I UNIDADE: APERFEIÇOAMENTO DO HANDEBOL II UNIDADE: VOLEIBÓL III UNIDADE: GINÁSTICA RÍTMICA (GR) IV UNIDADE: APRENDIZAGEM DA ERGONOMIA NA ESCOLA X RML
3º ano	I UNIDADE: APERFEIÇOAMENTO DO BASQUETEBOL II UNIDADE: GINÁSTICA LABORAL III UNIDADE: ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE IV UNIDADE: LUTAS

Fonte: (IFPB, 2019, p. 49)

Percebe-se a ênfase na promoção da saúde e nos esportes. Os demais componentes da cultura corporal raramente foram citados. Esse foco nos conteúdos relacionados à saúde é defendido por Nahas (1997), adaptado à ideia de que a função da Educação Física para o Ensino Médio deve ser a educação para um estilo de vida ativo. O objetivo é ensinar os conceitos básicos da relação atividade física, aptidão física e saúde, além de proporcionar vivências diversificadas, levando os alunos a escolherem um estilo de vida mais ativo. O autor ainda observa que esta perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente aos que mais necessitam: sedentários, com baixa aptidão física, obesos e portadores de deficiências. Neste sentido, foge do modelo tradicional que privilegiava apenas os mais aptos e que não atendia às diferenças individuais. Palma (2001) entende que o campo da Saúde Pública deveria requerer um pensamento além do biológico, pois os problemas de saúde existentes em todo o mundo estão relacionados às desigualdades sociais e aos problemas fundamentais da distribuição da riqueza.

Os modelos esportivistas e as tendências relacionadas à promoção de saúde ainda predominam enquanto conteúdo das aulas no IFPB, Campus Princesa Isabel, o que, de acordo com Molina Neto (1998), contribui para que a Educação Física seja identificada especificamente pelo fazer. Estudos realizados no contexto do Ensino Médio integrado à EPT (RESENDE, 2009; SAMPAIO, 2010; SILVA, 2014; MOLINA NETO, 2016) apontaram a predominância do trabalho pedagógico voltado para o esporte e a promoção de saúde, apesar dos avanços nas perspectivas teóricas desenvolvidas na área.

Comungamos com as ideias de Lima (2012) no sentido de que, no Ensino Médio, a Educação Física necessita estabelecer outros objetivos além do ensino de esportes, pois existe uma diversidade de conteúdos significativos para a realidade e a expectativa dos alunos que podem ser trabalhados por meio de atividades mais relacionadas aos seus interesses, promovendo aprendizagens mais efetivas, que possibilitem o despertar da consciência crítica, favorecendo o pensamento e o debate (LIMA; LIMA, 2012).

Acerca da categoria de análise Metodologia de ensino, os PPCs trazem orientações gerais, comuns a todos os componentes curriculares:

Embasada nos estudiosos da educação —Integrall a Proposta Curricular para o Ensino Integrado contemplará uma metodologia formadora, fundada na —pedagogia do trabalho, identificada como a possibilidade de conduzir o aluno a compreender que mais do que dominar conteúdos, deverá aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora, balizados pelos eixos curriculares trabalho, ciência e cultura, bem como por um percurso metodológico que abarque a problematização, a teorização, a formulação de hipóteses e a intervenção na realidade (IFPB, 2014, p. 32).

Os PPCs sugerem que a integração do currículo se dê concebendo o educando como o sujeito capaz de se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora. Para o Componente Educação Física sugere a utilização das seguintes metodologias de ensino: aulas expositivas e dialogadas; utilização de recursos audiovisuais e atividades que incluem: leituras, discussões de textos, pesquisas, trabalhos individuais e em grupo, seminários, dinâmicas de grupos. Percebe-se uma preocupação em diversificar as formas de trabalho junto ao aluno, a fim de tornar o conhecimento mais atrativo e o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico.

Apesar de a integração com outras disciplinas ser citada nos procedimentos metodológicos descritos no PPC, quando se analisam as estratégias metodológicas escolhidas para a área de Educação Física, não fica clara a realização de trabalhos integrados a outros componentes. A Educação Física precisa se aproximar dos demais componentes curriculares e, com eles, compartilhar a tarefa de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, com olhar crítico para o mundo.

No que se refere à categoria Eficácia do ensino, os PPCs propõem que os processos avaliativos sejam realizados de modo coerente com as oportunidades oferecidas pela prática educativa, utilizando estratégias efetivas de acompanhamento e avaliação qualitativa e quantitativa, além de uma sistemática de trabalho paralelo e contínuo de recuperação de aprendizagem. Os processos avaliativos devem estar embasados nos princípios da LDB, tais como:

O processo de Avaliação descrito nos PPCs propõe um processo contínuo, efetivado por meio da observação do desempenho dos alunos nas aulas, bem como na fase da execução da biomecânica do movimento (técnica do esporte), participação nas aulas, provas objetivas e subjetivas, apresentação de seminários por eles realizados, levando-se em conta os objetivos propostos.

Apesar de se colocar a avaliação como contínua, no Plano da disciplina, não se fala em avaliação diagnóstica a fim de identificar as reais necessidades dos alunos no que concerne aos conhecimentos relacionados à Educação Física. Por meio de avaliações diagnósticas, os professores partem do que os alunos já conhecem, buscando diversificar e ampliar os conteúdos de ensino, considerando a coparticipação dos alunos na elaboração do plano de ensino (METZNER *et al.*, 2017).

Nos IFs, as ações desenvolvidas pela Educação Física extrapolam o currículo mínimo e se ampliam para as atividades de extensão, de pesquisa e eventos extracurriculares. Dentre as principais ações desenvolvidas, podemos elencar a participação nos Jogos dos IFs – competição esportiva organizada pelas instituições da rede federal, nas etapas local, regional e nacional; a realização de jogos esportivos de integração – eventos e competições interclasses voltadas para a socialização entre alunos. Os alunos do Campus Princesa Isabel participam regularmente dos eventos promovidos não só pela Rede Federal, como também nos eventos Municipais e Estaduais, recebendo suporte da equipe pedagógica e gestora do campus.

Não existe, atualmente no Campus Princesa Isabel, projeto de Extensão registrado pelos professores de Educação Física, nem Projetos de Pesquisa. Essa lacuna poderia ser preenchida por meio do planejamento de atividades, pois o contato com a comunidade mediante as ações de extensão é um dos pressupostos do Instituto Federal. Os projetos de extensão desenvolvidos são importantes para aproximar a comunidade local dos conhecimentos da cultura de movimento, contribuindo para a formação integral dos alunos que têm a possibilidade de participar enquanto público ou como bolsistas/ monitores das atividades.

A análise dos PPCs demonstra que não foram realizadas alterações ao longo desses dez anos na estruturação didática do componente Educação Física, mantendo-se a Ementa desde a implantação do campus. O documento não é claro acerca de qual embasamento teórico foi adotado para a escolha dos conteúdos, nem estruturação das metodologias de aula e processos avaliativos. Percebe-se um enfoque nos conteúdos que versam sobre a promoção de saúde e esporte e acerca da integração com outras áreas pouco é citado.

Apesar de o PDI e de os PPCs citarem de modo amplo a necessidade dessa integração disciplinar e contextualização com o mundo do trabalho, percebe-se, na descrição dos conteúdos, que, muito pontualmente, existem movimentos no sentido de integração. Os projetos de extensão e pesquisa que também podem ser desenvolvidos com esse objetivo também não são citados na estruturação da disciplina Educação Física, e, em pesquisa ao site do IFPB, não foi encontrado nenhum projeto de pesquisa ou extensão que atualmente relacionasse a área de Educação Física como participante.

A partir de tais constatações, é possível concluir que a concepção de currículo integrado à EPT para o componente Educação Física no IFPB, Campus Princesa Isabel, não está contemplada nos PPCs de curso que descrevem a estruturação didática da disciplina, e tais documentos não atendem aos pressupostos defendidos pelos PDI/PPP da própria instituição que pregam a educação integral, contextualizada ao mundo do trabalho. Percebe-se a incompletude dos documentos como também se deixa claro que o processo de atualização precisa ser revisto, pois, em dez anos, nada foi alterado para a área. O que nos leva a crer que a burocratização imposta a esse processo seja um fator que desmotiva o docente a realizar tais alterações.

O olhar docente acerca da Educação Física no contexto de ensino em EPT

Como forma de atender ao objetivo específico de compreender como os professores que lecionaram a disciplina Educação Física no Campus Princesa Isabel (desde sua implantação em 2010, até o ano de 2020) desenvolvem esse componente curricular em seus contextos de ensino e como desenvolveram sua prática pedagógica no campus em estudo, optou-se pela realização de entrevistas. Dos seis professores que lecionaram durante esses dez anos, conseguimos entrevistar quatro deles. Os demais também foram contactados, mas nunca retornaram nosso contato nem via e-mail nem por telefone.

A estruturação do roteiro da entrevista, assim como a análise documental, está diretamente conectada à investigação das categorias de análise descritas na metodologia e escolhidas para a realização da presente pesquisa.

O primeiro bloco de perguntas centrou-se em identificar os docentes acerca de sua formação, como também experiência profissional. Para fins de organização dos resultados e obe-

diência ética à preservação das suas identidades, vamos nomeá-los como docentes 1, 2, 3 e 4. Os dados iniciais revelam que os docentes são todos licenciados em Educação Física, com pós-graduação na área. Todos já apresentam um tempo razoável lecionando a disciplina e estão no âmbito da Rede Federal há menos de dez anos.

Acerca do objeto de ensino da Educação Física, os docentes foram indagados sobre como compreendem o Ensino Médio integrado, e apresentaram visões diferentes acerca do Ensino Médio Integrado. Os docentes 1 e 2 compreendem como uma possibilidade de profissionalizar o aluno, para que seja capaz de se inserir no mundo de trabalho. Já os docentes 3 e 4 apresentam uma visão mais ampliada, pois compreendem o Ensino Médio Integrado como a possibilidade de aliar conhecimentos de formação geral e profissional, de modo que o foco não seja só a habilitação para o mundo do trabalho, mas também a formação integral do ser humano. Em concordância com o que defende Frigotto (2012) ao afirmar que:

A função social do Ensino Médio integrado a EPT baseia-se na construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

A cultura corporal de movimento é colocada pelos professores como objeto de ensino da Educação Física, e percebe-se que os mesmos citam o desenvolvimento de valores e princípios como pontos importantes a serem trabalhados na disciplina, o que remete a uma preocupação em não a colocar apenas no campo do fazer “prático”, por tanto tempo disseminado na prática pedagógica dos docentes da área. Mas entende-se uma preocupação com a formação global do aluno e também com a integração dos conhecimentos com o mundo do trabalho.

Quando questionados sobre a importância dos documentos norteadores (nacionais, institucionais e locais) e suas contribuições para a atuação do professor em sala de aula, os professores relataram que os entendem como documentos importantes, mas que apresentam muitas deficiências teóricas e metodológicas e, por isso, não contemplam todas as demandas da área.

No que corresponde aos documentos norteadores e às demandas da EPT, os professores concordaram que os documentos não são claros e falam superficialmente sobre a integração de saberes e interligação com o mundo do trabalho e, por isso, precisariam ser reformulados.

Acerca da categoria de análise Conteúdos de ensino, os docentes foram perguntados sobre a estruturação das ementas da disciplina em seu atual campus de atuação. O docente 2 afirmou que não a redigiu e que será atualizada na reformulação dos PPCs de curso, mas não citou a data de tal modificação. O docente 3 relatou que segue um modelo unificado proposto para todos os campi do IFRN, onde leciona atualmente, mas não a descreveu. O docente 4 afirmou que foram organizadas sem tomar como referência algum documento curricular, sem lógica interna e contém poucos conteúdos da Educação Física; e o Docente 1 foi o único que pormenorizou a organização.

Os resultados demonstraram o que vem sendo descrito nos últimos anos pelas pesquisas, observando-se que a Educação Física, apesar de ter se constituído por diferentes perspectivas teóricas e bases didático-metodológicas para o trabalho docente, percebe-se que, hegemonicamente, as tendências pedagógicas relacionadas à saúde e ao esporte têm uma predominância na prática educativa dos docentes nos institutos federais (RESENDE, 2009; SAMPAIO, 2010).

Dos quatro professores, apenas o Docente 1 redigiu a ementa da disciplina de que faz uso atualmente, e, para ele, a escrita está satisfatória, os demais professores não redigiram as ementas que utilizam e as consideram passíveis de melhoria, principalmente no que tange à distribuição dos conteúdos por ano de ensino, como também no que concerne à busca de integração com o mundo do trabalho.

Porém, mesmo identificando as deficiências das ementas, os professores disseram trabalhar atualmente a cultura corporal de movimento, buscando realizar integrações dos conteúdos de modo contextualizado ao mundo do trabalho. Percebe-se, por meio da fala dos docentes, uma preocupação maior de explorar os conteúdos da cultura corporal, fugindo do foco esportivista e da promoção de saúde como posto nas ementas analisadas do Campus de Princesa Isabel.

No que se refere à categoria Métodos de Ensino, os professores citaram utilizar-se de aulas expositivas e dialogadas, recursos audiovisuais (vídeos, documentários, filmes), leituras, discussões de textos científicos, pesquisas, trabalhos individuais e em grupo, seminários, dinâmicas de grupos, elaboração de material, como fanzine, por exemplo, interdisciplinaridade, mostras fotográficas, organização de eventos, utilização de aplicativos para jogos e outras atividades. Uma gama de possibilidades de abordagem para os conteúdos, tentando fugir do modelo tradicional de aula, com vistas a tornar o processo mais envolvente e didático para os alunos. E todos também já criaram materiais didáticos como apostilas e roteiros de estudo, tendo em vista que a disciplina não possui livros didáticos.

Como principais dificuldades elencadas para a realização das aulas, os docentes citaram a falta de estrutura física, pois seus campi de atuação não dispõem de espaço suficiente para a realização de aulas práticas. Os docentes 2 e 4 também relataram a falta de reconhecimento da disciplina pelos demais profissionais: “Falta de reconhecimento dos outros profissionais sobre a importância da EF no objetivo comum a formação do discente” (DOCENTE 2). A fala dos professores reflete um preconceito sofrido pela área dentro de muitas escolas, pois muitos ainda insistem em situar a Educação Física como uma disciplina recreativa ou com fins compensatórios, ou seja, um ambiente para aliviar o estresse do aluno, desconsiderando todo seu potencial pedagógico.

Infelizmente, essa percepção, muitas vezes, provém de outros colegas professores e até da própria gestão das escolas quando relega a Educação Física a uma condição de disciplina menor, como se houvesse uma hierarquia de saberes dentro do contexto escolar. González e Fensterseifer (2010, p. 12) entendem que “[...] a Educação Física, tradicionalmente, pouco tem sido pensada dentro de um projeto educacional pautado pela ideia da leitura do mundo”, ou seja, como um componente indispensável ao currículo escolar, que lida com um saber próprio que também é indispensável para a formação dos estudantes.

Acerca da categoria Eficácia do ensino, os professores relataram avaliar os alunos de modo processual, desde o início do ano letivo até o final, citaram diversificadas formas de aplicar essas avaliações, tais como avaliação escrita, trabalho escrito, seminários, organização de eventos, mostra fotográfica, elaboração de mapas conceituais, portfólio, participação nas aulas teóricas e práticas, utilização de ferramentas tecnológicas como elaboração de um site. E buscam, em rodas de conversa e aplicações de questionários, permitir que os alunos também emitam avaliações acerca da disciplina, se estão encontrando dificuldades, realizando proposições para melhorias das aulas, etc.

Todos os questionamentos anteriores relacionaram-se aos docentes e seus entendimentos acerca da Educação Física e seu processo de ensino no âmbito da Educação Profissional, levando em consideração suas experiências enquanto professores da Rede Federal. A partir de agora, a análise foca-se no contexto do IFPB, Campus Princesa Isabel, onde todos atuaram e puderam contribuir mediante sua prática docente.

Os professores foram perguntados sobre a viabilidade da elaboração de uma proposta de trabalho para a disciplina Educação Física no Campus Princesa Isabel, tendo sido unânimes em concordar, ressaltando que a aceitabilidade por parte dos profissionais estaria condicionada ao não engessamento do modelo, dando liberdade aos docentes de organizar os conteúdos de acordo com as necessidades de cada turma.

Questionados sobre como estruturariam tal proposta, citaram a necessidade de estar em conformidade com os documentos oficiais, como também a necessidade de explorar melhor a integração entre a disciplina e a preparação profissional dos alunos. Também sugeriram um contato com os demais professores da rede para discutir e expandir a ideia para todos os campi, mobilizando, talvez, a construção de um movimento coletivo de organização da Educação Física no âmbito do IFPB como um todo, e não apenas para o Campus Princesa Isabel.

Acerca das principais dificuldades encontradas para desenvolver a disciplina Educação Física no IFPB, Campus Princesa Isabel, os professores relataram a falta de estrutura física, pois o campus não dispõe de ginásio para realização das aulas, que acabam sendo desenvolvidas de modo predominantemente teórico e/ou com muitas adaptações para as práticas, situações que reduzem muito as possibilidades de exploração dos conteúdos por parte dos professores.

Quando questionados se seguiam os PPCs de curso disponibilizados, os quatro professores relataram não seguir integralmente, realizando modificações que julgaram adequadas. De certo modo, isso esclarece um pouco um questionamento surgido na análise dos PPCs no tópico anterior da pesquisa, quando se constatou que os PPCs nunca foram atualizados, e isso demonstra que os professores não o seguiam em sua totalidade, mas não propuseram mudanças durante as atualizações possíveis, ou seja, o documento posto existe, mas não reflete a prática dos docentes, existindo formalmente, mas não sendo utilizado de modo absoluto.

Como possibilidades de contribuição da disciplina para a melhoria da formação dos alunos do IFPB, Campus Princesa Isabel, os professores elencaram a necessidade de tornar a disciplina mais integradora com o mundo do trabalho e com a realidade local dos alunos. Ressaltaram também a importância de uma melhor organização pedagógica por meio da criação de uma Proposta Curricular voltada para atender às necessidades dos alunos, como também garantir que possam vivenciar de modo integral a cultura corporal de movimento.

Torna-se, então, evidente a importância da sistematização curricular para a Educação Física no Ensino Médio Integrado, a qual poderá nortear o trabalho pedagógico cotidiano dos docentes e ampliar a aprendizagem para além daquilo que os estudantes já conhecem (BOSCATTO, 2017). As entrevistas demonstram que os professores que lecionaram em Princesa Isabel apresentam um olhar bem aproximado sobre a Educação Física. Todos elencaram que o objeto de estudo da área é a cultura corporal de movimento e que esta deve ser explorada nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, a fim de formar o aluno de modo integral. Todos demonstraram se esforçar para tornar as aulas mais dinâmicas e diversificadas e ressaltaram a

importância de avaliar a eficácia do ensino de modo processual, não quantificando o aluno apenas por meio de uma nota, mas observando sua evolução ao longo do ano letivo.

No que concerne à atuação no Campus Princesa Isabel, fica claro que, apesar de não terem promovido alterações nos PPCs postos para os cursos, os professores não concordavam integralmente com sua estruturação e o usavam com adaptações, o que sugere que as alterações não foram feitas pelo processo burocrático necessário para promover essas alterações, mas que os professores identificaram as carências, alterando seus planos de trabalho, não se dispondo, porém, a alterar o documento. Suas falas deixam transparecer a preocupação em trabalhar diversificados conteúdos, diferente do que está posto nos PPCs, que enfocam o esporte e a promoção de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do relato dos professores, percebe-se um comprometimento com o propósito da educação integral e a preocupação em desenvolver uma Educação Física que supere os estigmas históricos e culturais atribuídos à área. Percebe-se também a necessidade de desburocratizar os processos para a alteração dos documentos norteadores, como os PPCs, e uma maior necessidade de partilha e reflexão coletiva dos docentes da área, a fim de se organizarem e estruturarem os trabalhos do componente de forma sólida dentro do IFPB.

Percebe-se também que, apesar dos esforços dos docentes, a integração dos conteúdos da cultura corporal com o mundo do trabalho ainda é realizada de modo muito tímido, visto que a formação propedêutica deve ser desenvolvida de forma articulada com a formação profissional, numa perspectiva de integração entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Os relatos dos docentes demonstra que são realizadas pequenas conexões entre os conteúdos de formação geral e profissional, mas isso não se realiza de modo constante, pois os próprios professores afirmaram sentir dificuldade em organizar tal integração e apontaram a criação de uma proposta de trabalho curricular que abordasse de forma mais aprofundada esse processo como importante e necessária para nortear o trabalho do docente de Educação Física que atua na EPT.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 70. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2011.

BETTI, Irene Conceição Rangel *et al.* O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente. 1991.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. *Discorpo*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1994.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista mackenzie de Educação Física e esporte*, v. 1, n. 1, 2002.

BOSCATTO, Juliano Daniel *et al.* *Por uma didática comunicativa para a Educação Física escolar*. 2008.

BOSCATTO, Juliano Daniel. Proposta Curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual. 2017.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física no Ensino Médio integrado a educação profissional e tecnológica: percepções, curriculares. *Pensar a Prática*, v. 20, n. 1, 2017.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília* (1971 nov. 3); Sec. 1:8826.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/97. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2007.

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.

BRASIL. Resolução nº4 CNE, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum. 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2 ed revista. Brasília: 2016.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. *Diário Oficial da União*.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2020.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, Valter; CRISOR, Valter Bracht E. Ricardo. A Educação Física no Brasil e na Argentina. *Forward Movement*, 2003.

BRACHT, Valter *et al.* Itinerários da Educação Física na escola: o caso do Colégio Estadual do Espírito Santo. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, v. 11, n. 1, p. 9-21, 2005.

BRACHT, Valter. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a

inovação pedagógica. Salto para o Futuro, v. 21, n. 12, p. 14-20, 2011.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; DE ASSIS, Eliasaf Rodrigues; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na Educação Física a partir da compreensão docente. Revista brasileira de ciência e movimento, v. 24, n. 4, p. 129-142, 2016.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. São Paulo: Artmed, p. 159-174, 2010.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Retratos da Escola, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica. Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física na escola. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, p. 450-457, 2010.

DELLA FONTE, Sandra Soares. O passado em agonia: da criação de reducionismos ou sobre como matar a historicidade. Educação Física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, v. 1, p. 169-191, 2001.

DE PALMA, Alexandre. Educação Física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 22, n. 2, 2001.

FENSTESEIFER, Paulo Evaldo. Função social da escola pública. In. Anna Rosa Fontella Santiago; Iselda Teresinha Sausen Feil; Lúcia Inês Albrandt (org). O curso de pedagogia da UNIJUI 35 anos. Ijuí, Unijuí, v1. 2013.

FIGARO, Roseli. Atividade de comunicação e de trabalho. Trabalho, educação e saúde, v. 6, p. 107-146, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. Ensino Médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* Produção de conhecimentos de Ensino Médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 6, n. 2, p. 65-76, 2014.

- GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Cadernos de formação RBCE, v. 1, n. 1, 2009.
- GRAMORELLI, Lilian Cristina. O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- IFPB- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Regulamento Didático dos Cursos Técnicos Subsequentes (Resolução CS/IFPB nº 83, de 21 de outubro de 2011).
- IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Projeto pedagógico do curso técnico em controle ambiental integrado ao Ensino Médio. Princesa Isabel, 2011.
- IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Projeto pedagógico do curso técnico em Edificações integrado ao Ensino Médio. De 05/07/2011. Princesa Isabel, 2011.
- IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Proposta de Trabalho das Disciplinas nos cursos técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na Modalidade EJA. Natal/RN, 2011. Vol. 5
- IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Aprovado pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal, RN, 2012.
- IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Plano de Desenvolvimento Institucional (2015 - 2019). 2015.
- IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Projeto pedagógico do curso técnico em informática integrado. Princesa Isabel, 2018.
- IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Projeto pedagógico do curso técnico em Meio Ambiente integrado. Princesa Isabel, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática: teoria da instrução e do ensino. 1994
- LIMA, Marcelo. Problemas da educação profissional do governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. Trabalho & Educação, v. 21, n. 2, p. 73-91, 2012.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.
- MARQUES, Mário Osório. Formação do profissional de educação. Editora Unijuí, 2003.
- MEDINA, João Paulo Subirá. Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade. Motrivivência, n. 4, p. 55-64, 1993.
- MEDINA, João Paulo S. Educação Física cuida do corpo... e" mente". Papyrus Editora, 2018.
- METZNER, Andreia Cristina *et al.* Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. Motrivivência, v. 29, n. 52, p. 106-123, 2017.
- MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas, v. 2, p. 95-

106, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio. Teorias de aprendizagem. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

NAHAS, Markus Vinícius; DE BEM, Maria Fermínia Luchtemberg. Perspectivas e tendências da relação teoria e prática na Educação Física. *Motriz*, v. 3, n. 2, p. 73-79, 1997.

NETO, Vicente Molina. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, v. 5, n. 9, p. 31-46, 1998.

NETO, Vicente Molina *et al.* A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. *Motrivivência*, v. 29, n. 52, p. 87-105, 2017.

PALMA, Alexandre; ASSIS, Monique. Uso de esteroides anabólico-androgênicos e aceleradores metabólicos entre professores de Educação Física que atuam em academias de ginástica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 27, n. 1, 2008.

PALMA, Alexandre; VILAÇA, Murilo Mariano. O sedentarismo da epidemiologia. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 31, n. 2, 2010.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. Educação Física e a organização curricular: educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. *SciELO-EDUEL*, 2018.

PARANÁ. Educação profissional na rede pública estadual: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba, 2005.

PARANA, SEED. Diretrizes Curriculares de Educação Física para a educação básica—. 2008.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, p. 106-127, 2005.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.

RANGEL, Irene Conceição Andrade *et al.* O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. Darido SC, Rangel ICA, organizadoras. *Educação Física na escola*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 103-121, 2005.

RESENDE, Ana Beatriz Armini Pauli *et al.* Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo-Campus Itapina: percalços e possibilidades ao longo dos anos. 2009.

SAMPAIO, Juarez Silva *et al.* O Componente Curricular Educação Física no Ensino Médio Integrado da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SILVA, Eduardo Marczwski da. A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma disciplina em processo de “mutação”. 2014.

SILVA, Eduardo Marczwski da; FRAGA, Alex Branco. A história da Educação Física na educação profissional: entrada, saída e retorno à Escola Federal de Porto Alegre. *Revista brasileira de Educação Física e esporte*, v. 28, p. 263-272, 2014.

SILVA, Marlon André *et al.* Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio técnico. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, v. 22, n. 1, p. 325-336, 2016.

SIMÕES, Eleonora *et al.* Educação Física escolar: um diálogo com sua história, desafios e possibilidades. *Revista Didática Sistêmica*, v. 11, p. 219-233, 2010.

TENÓRIO, Maria Cecília Marinho; TASSITANO, Rafael Miranda; DE CARVALHO LIMA, Marília. Conhecendo o ambiente escolar para as aulas de Educação Física: existe diferença entre as escolas? *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, v. 17, n. 4, p. 307-313, 2012.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Penso Editora, 2015.

Escola multisseriada: um olhar crítico sobre a educação na zona rural do município de Faro/Pará

Deanne Ferreira da Silva Melo

*Doutoranda em Educação e Sociedade,
Universidade Privada Del Este- UPE - Paraguai*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.30](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.30)

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa científica realizada em uma escola do campo multisseriada no município de Faro no Estado do Pará. Surgiu com o intuito de compreender o processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas de forma que se pudesse acima de tudo, refletir sobre este modelo de ensino que é tão precário no Brasil, ainda mais, na Amazônia Paraense. Para esta pesquisa, que traz recortes da dissertação de mestrado, optou-se pelo seguinte percurso metodológico: a pesquisa é de natureza qualitativa. Método de abordagem é o método dialético; como método de procedimento, optou-se pelo estudo de caso. As técnicas de pesquisa foram o caderno de campo, observação, questionário estruturado, e questionário fechado. Entrevistou-se o Secretário de Educação do município de Faro, uma professora unidocente, pais e alunos, de forma que pudéssemos compreender melhor a temática investigada. Ao final dessa pesquisa saímos entristecidos e alarmados quanto a realidade do processo de ensino e aprendizagem na escola multisseriada, muitos são os fatores que contribuem para que não haja um ensino de qualidade, e o maior deles é falta de compromisso político com a educação. É preciso que se busquem formas e mecanismos para mudar essa realidade tão desacreditada que é a escola multisseriada.

Palavras-chave: escola multisseriada. Amazônia. ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This work is the result of a scientific research carried out in a multiseriated field school in the municipality of Faro in the State of Pará. It emerged with the intention of understanding the teaching and learning process in multiseriated schools so that one could above all reflect on this teaching model that is so precarious in Brazil, even more, in the Amazon paraense. For this research, which brings clippings of the master's thesis, we opted for the following methodological path: the research is qualitative in nature. Method of approach is the dialectical method; as a method of procedure, we opted for a case study. The research techniques were the field notebook, observation, structured questionnaire, and closed questionnaire. We interviewed the Secretary of Education of the municipality of Faro, a single-teacher teacher, parents and students, so that we could better understand the theme investigated. At the end of this research we were saddened and alarmed about the reality of the teaching and learning process in multi-serial school, many are the factors that contribute to the lack of quality teaching, and the greatest of them is lack of political commitment to education. Ways and mechanisms must be sought to change this reality so discredited that it is the multiseriate school.

Keywords: multiseriada school. Amazon. teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Atualmente muitas questões emergem no contexto educacional brasileiro, questões antigas como a falta de valorização do profissional de educação, a falta de políticas públicas sociais voltadas às melhorias do processo ensino-aprendizagem das escolas públicas brasileiras, problemas em relação à educação e família, a educação e saúde entre muitos outros temas que fazem parte da história da educação no Brasil.

Quando se fala em Educação do Campo essa realidade é ainda mais triste. Dados estatísticos do IBGE (2010), INEP (2011), Censo Escolar (2013) têm revelado o descaço e o despreparo do Brasil em lidar com modelos de educação diversificada.

Consideradas como um resíduo das escolas urbanas, as escolas da zona rural, tem sofrido com o descaço público e em sua grande maioria são escolas multisseriadas. As escolas multisseriadas atendem crianças de níveis/séries/idades diferentes em um mesmo ambiente. Geralmente são crianças de 1º ao 5º do Ensino Fundamental e em casos mais extremos, crianças da Educação Infantil (maternal, I Período, II Período).

Neste estudo que trata sobre a educação de uma forma geral. Não é possível compreender a Educação do Campo no Brasil sem antes compreender o processo histórico da educação enquanto direito de todos. Optou-se por historicizar desde o princípio quando os Portugueses chegaram ao Brasil e trouxeram o seu modelo de educação até o momento em que estamos atualmente, pois o país passou por muitas transformações e isso influenciou diretamente no modelo de educação e na concepção de Educação do Campo.

É imprescindível que se faça um resgate histórico. Em seguida, se abordou sobre a Educação do Campo, seus conceitos e definições, usando como aporte teórico os principais autores que discutem essa concepção de educação como prática educativa no Brasil, levando em consideração todo o seu contexto histórico.

O termo Educação do Campo é relativamente novo, uma vez que, ainda se utiliza muito a palavra Educação Rural. Porém, considerado como pejorativo, o termo rural esta enfraquecendo e aos poucos se vem pensando a educação na zona rural sob a perspectiva da Educação do Campo, que é um conceito amplo, complexo e que abrange diferentes sujeitos de diferentes regiões.

A problemática dessa pesquisa surgiu da necessidade de compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas da Zona Rural do município de Faro/Pará. Com o questionamento sobre quais as vantagens e as desvantagens de se adotar o modelo de ensino multisseriada? A quem se teve atribuir as responsabilidades ou descasos com a Educação Rural no município de Faro/Pará?

Para responder aos questionamentos e compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas da Zona Rural do município de Faro/Pará. Como ação integrada pretendeu-se identificar as vantagens e desvantagens do modelo de ensino em salas multisseriadas.

Sabendo que existem muitas razões pelas quais se optou por essa investigação, são razões de cunho pessoal, profissional e científico. Primeiramente, venho de uma formação que não contempla a minha realidade educacional e sempre busquei trabalhar de forma que pudesse atender as necessidades dos meus alunos.

Sempre foi questionada a realidade e o contexto da região do Pará. A Amazônia, especificamente na região norte, no Estado do Pará, existe muitos municípios que formam uma cultura diversificada, aparentemente, aqui sempre é tudo mais difícil, por estar afastados dos grandes polos industriais de mídias e tecnologias.

Diante disso, como lido diariamente com o processo de ensino e aprendizagem e ao

perceber que na região a uma necessidade e um problema em relação à Educação do Campo, de forma que pudesse contribuir com o desenvolvimento da região a opção de explorar o tema Educação do Campo na Amazônia e aprofundar-me ainda mais na realidade das escolas multisseriadas do Estado do Pará.

Contextualizar sobre a Educação do Campo na Amazônia não é uma tarefa fácil, porém é uma necessidade emergente, pois é preciso que se voltem os olhares acadêmicos e científicos para esse modelo de educação, pois os índices de analfabetismo são preocupantes e é preciso que todos juntos, lutemos por uma educação de qualidade. Sendo assim, esse trabalho se justifica pela necessidade de conhecer, compreender e contribuir com a Educação do Campo na região Amazônica.

A temática desta pesquisa são as escolas multisseriadas, especificamente, o processo de ensino e aprendizagem na escola multisseriada na Amazônia paraense. Antes de abordar sobre a escola multisseriada, foi necessário compreender primeiramente o conceito de Educação do Campo. Muitos autores como Arroyo (2011), Caldart (2011), Fernandes (2011) pesquisam sobre a Educação do Campo no Brasil. Inicialmente, as escolas do campo eram conhecidas como escolas rurais, porém, o termo rural aos poucos vem sendo substituído pelo termo, campo.

O campo não é meramente uma extensão de terra, é um conceito complexo, carregado de significados. Campo na perspectiva da Educação do Campo é um conceito cujo objetivo abrange diferentes sujeitos de diferentes localidades do país.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma breve abordagem sobre a Educação no Brasil

Antes de buscarmos compreender como se dá o processo de inserção da Educação do Campo no Brasil é necessário primeiramente compreender como se dá o processo histórico de educação enquanto direito de todos os cidadãos de uma forma geral no Brasil.

Neste tópico trataremos sobre a institucionalização da educação enquanto direito social e irrevogável do sujeito social.

Compreender como se desenvolve a institucionalização da educação no Brasil é uma tarefa em que primeiramente devemos nos preocupar em compreender como surgiu de fato a educação no País, qual seu marco na história e na construção dos sujeitos que compõe a sociedade atualmente.

Arroyo (2011), Caldart (2011), Fernandes (2011) no início as terras brasileiras pertenciam aos indígenas que aqui habitava constituído por homens, mulheres e crianças que viviam e sobreviviam da terra, caçavam, pescavam, cultivavam, sujeitos que, tinham uma cultura própria, um modelo próprio de educação.

Modelo este que preparava as crianças para o mesmo modelo de vida que seus pais, livres de qualquer ensino institucional, que nos dias de hoje conhecemos como educação informal ou não institucional. Nesse período, a escola, o ensino, as categorias de professor e aluno não existiam, os indígenas eram livres para decidir o que serviria ou não para sua vida, uma educa-

ção que partia da compreensão da necessidade da época e dos seus sujeitos.

Quando os Jesuítas chegaram ao Brasil (1549-1759), trouxeram um modelo de Educação Europeu que foi imposto na contramão de tudo que os indígenas haviam vivenciado por muitos anos. Este modelo educativo partia da religião como uma forma educativa (Bello, 2001). Os jesuítas foram os pioneiros em instaurar escolas e ensinamentos institucionais no Brasil com o objetivo de catequizar os indígenas.

Para que isso de fato acontecesse, os indígenas primeiramente precisariam aprender a ler e a escrever, o que tornou os jesuítas os primeiros a realizar trabalhos pedagógicos no Brasil (Bello, 2001).

Quando os Jesuítas aqui chegaram, com o modelo de educação deles, criando escolas e trazendo professores europeus, já tínhamos um modelo educativo dos indígenas, que utilizavam a terra como meio de sua sobrevivência.

O modelo jesuítico teve grande importância no Brasil e influenciou sobremaneira a educação que temos hoje, tanto é que esse modelo educativo reinou por 210 anos, o que evidencia a supremacia europeia educativa nas terras brasileiras.

Logo depois dos jesuítas, vivemos na conhecida Era Pombalina (1760-1808) nesta época houve grandes mudanças educativas no País, algumas práticas educativas foram abandonadas e poucas continuaram a funcionar, pois quando os Jesuítas foram expulsos, levaram consigo o seu método educativo denominado Ratio Studiorum, escrito por Inácio de Loyola.

Como a educação sempre permaneceu em segundo plano, Marquês de Pombal estava mais preocupado em tirar Portugal de uma crise econômica que estava passando, o que divergia dos objetivos dos Jesuítas. É nesse momento que a Educação brasileira passa por uma série de crises (Aranha, 1996).

Marquês de Pombal não se preocupava com a Educação e conseguiu um alvará que extinguiu as escolas jesuíticas tanto de Portugal quanto das Colônias por eles criadas, dando início assim há seu próprio modelo educativo com base em um método denominado “Aulas Régias”, que consistiam em aulas de Latim, Retórica e Grega.

Este modelo não alcançou o efeito desejado, talvez pelas aulas ministradas por professores leigos e mal pagos, então Portugal tentou outros segmentos da educação (outras escolas, outros cursos), mas a falta de organização não conseguiu dar continuidade ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos jesuítas já instaurados no País.

A vinda da Família real marca o início do Período Joanino (1808-1821) no Brasil, nessa época a educação não passou por grandes transformações, muito menos por novas práticas educativas.

Pelo contrário, D. João VI com interesse apenas de melhorar sua condição de vida no Brasil, criaram academias Militares, Escolas de Medicina e Direito entre outras, somente para a Elite, ou seja, para aqueles que detinham o maior poder aquisitivo.

A educação começa a fazer parte dos interesses públicos no Período Imperial (1822-1888), quando D. Pedro I, filho de D. João VI, em 1822 proclama a Independência do Brasil e em 1824 outorga-se a primeira Constituição Brasileira.

Nessa época, a educação começou a dar longos passos nas políticas de implantação do ensino básico, da criação de escolas e de novas pedagogias para formação dos professores.

Após o Período Imperial temos o Brasil República (1889-1929), com a Proclamação da República, período em que surgem outros modelos educativos.

Na Primeira República passamos a ter uma representatividade Federal e Presidencial, onde os governantes eram escolhidos pela elite dominante da época. Nessa ocasião, o Brasil sofreu fortes influências dos movimentos culturais, literários e indústrias.

A Segunda República (1930-1936), período em que o Brasil precisou redirecionar o olhar para a Educação. O País vivia um grande momento econômico, o capitalismo emergiu com força total nas indústrias, e o país precisou preocupar-se com uma mão-de-obra que atendesse as necessidades do novo mercado.

Em 1934 a educação passou a ser um direito de todos e dever da família e do estado. A sempre renegada ao segundo plano, naquele momento passava a ser uma dor de cabeça aos governantes devido às exigências do mercado “educar para o trabalho”.

Antes de chegarmos propriamente dita à Nova República, o Brasil passa por seu momento mais sombrio e escuro, a Ditadura Militar, que representa o silêncio ao direito que o povo tem a uma educação libertadora, que possibilite analisar e criticar a situação do País.

Tortura, morte, censura são consequências da “desobediência” daqueles que não queriam viver como as militâncias ordenavam; professores e alunos foram assassinados, escolas e universidades tiveram que fechar suas portas.

Com o fim do golpe militar, em 1985, começa a Nova República, nessa época o Brasil encontrava-se em estado deplorável em diversos setores como economia, educação, no governo, era como se em alguns anos, tivéssemos vivido um retrocesso na história e voltado a um momento em que a educação não mudou e nem mudaria nada, onde tudo que os Jesuítas fizeram não significou absolutamente nada, frente ao poder que os políticos almejam obter.

Portanto, nesse pequeno recorte da história da educação no Brasil, podemos identificar um país que passou décadas e séculos em confronto com sua própria história para construir o que conhecemos hoje como “Educação Institucional”, garantida por lei como um direito de todos.

Mas, o que pretendemos com esse breve recorte? Com esse recorte buscamos compreender o tratamento dado a educação em seu processo histórico, uma vez que, a educação brasileira que se efetiva hoje é fruto do descaso de muitas políticas públicas ou a falta delas, e demonstrar que o povo sempre precisou estar em conflito com as elites dominantes para desfrutar de seu principal direito que é a Educação.

Então por que falar de educação? Por que em meio aos modelos educativos, das divisões sociais e culturais que emergem em nosso país, está a Educação do Campo, e para compreendermos o que é e como se constituiu a Educação do Campo, precisamos saber como surgiu a Educação, por que a Educação do Campo faz parte da Educação do Brasil, fazendo parte também da nossa história, mesmo que esquecida por tantos anos.

Diante disso, para compreendermos a construção do direito a cidadania e há busca ao direito a educação para os povos do campo, é necessária que se faça esse resgate histórico dos

principais acontecimentos que nos levaram a concretização do direito a educação.

A trajetória histórica da educação no Brasil confunde-se com a trajetória histórica da Educação do Campo, pois ambos estão implicados de lutas sociais em busca dos direitos constitucionais de uma educação para todos.

A educação é um direito universal e como tal deve ser priorizada. A educação enquanto função social tem papel fundamental na vida dos sujeitos e parte de um princípio de equidade. A equidade é o direito de todo e qualquer cidadão participar ativamente do processo de educação tendo total acesso e direito de permanecer no ambiente escolar.

METODOLOGIA

O estudo apresenta o percurso metodológico escolhido para desenvolver a tema. Para a realização desta pesquisa se mergulhou no universo da inicialmente da pesquisa bibliográfica, focando nossa compreensão nos conceitos de Educação no Brasil, Educação do Campo, da Educação do Campo na Amazônia de uma forma geral e da Educação do Campo na Amazônia Paraense e na escola multisseriada.

Mergulhou-se no universo dos sujeitos do campo que compõe a Educação do Campo na Amazônia e que lutam diariamente para garantir políticas públicas voltadas para desenvolver esse modelo de educação na região norte do país e que este atenda de forma satisfatório os anseios dos sujeitos do campo que é a uma educação de qualidade.

Foi necessário percorrer muito mais que um caminho metodológico, foi necessário desvendar conceitos e definições, sonhos e utopias, realidade e contexto e muitos outros temas que podem ser discutidos dentro dessa temática.

Foi utilizada as técnicas de pesquisa científica, também a pesquisa bibliográfica em livros, revistas, periódicos de internet e tudo que pudesse nos esclarecer dúvidas e trazer as discussões necessárias para essa construção científica.

Nosso trabalho surgiu da necessidade de compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas da Zona Rural do município de Faro/Para. Uma pesquisa em que se envolveu alunos, professor, órgãos públicos, secretarias entre outros.

Não se pode falar de professor sem falar de aluno, não se pode falar de aluno e professor sem falar de escola, não se pode falar de aluno, professor e escola, sem falar da Secretaria de Educação, que é o núcleo desse ensino, é desse órgão governamental que vem os caminhos que devem ser percorridos por esses atores.

A pesquisa é de natureza qualitativa, como método de abordagem dialético; como método de procedimento, optou-se pelo estudo de caso. As técnicas de pesquisa foram o caderno de campo, observação direta e questionário estruturado e questionário fechado.

O lócus de nossa pesquisa é uma comunidade ribeirinha, do município de Faro no Estado do Pará, e os sujeitos foram: professor, alunos, pais de alunos e Secretário de Educação do município de Faro, Estado do Pará.

A pesquisa qualitativa também é conhecida como abordagem qualitativa e tem como

objetivo descrever de forma sistemática a realidade pesquisada.

Para Oliveira (2013, p. 37) “a pesquisa qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”, dessa forma, na pesquisa qualitativa todos os fenômenos observados e percebidos são relevantes para a pesquisa.

Quanto ao método de abordagem, optou-se pelo método dialético, pois, de acordo com Triviños (2008), na dialética todo pesquisador já tem uma maneira de compreender o mundo e suas relações sociais e se essa postura for limitada em somente observar o que está posto à sua frente como uma realidade absoluta, o pesquisador jamais conseguirá observar e compreender a realidade como um fenômeno em movimento e conseqüentemente não poderá levar a transformação.

O lócus de nossa pesquisa é uma comunidade ribeirinha do município de Faro, no Estado do Pará. Esta comunidade ribeirinha chama-se Comunidade de Felizardo. Esta localizada as margens do rio Nhamundá fronteira com o Estado do Amazonas. Foi fundada no ano de 1982 com o auxílio e incentivo de um pároco chamado João Adolfo.

Técnicas de coleta de dados

Está pesquisa foi realizada através de três técnicas de coleta de dados: observação; Questionário fechado para os alunos; Questionário estruturado para os pais de alunos; Questionário estruturado para o Secretário de Educação; Questionário estruturado para a professora.

Instrumentos de coleta de dados

Primeiramente, observação in lócus de pesquisa. Em seguida, foi aplicado questionário estruturado com o Secretário de Educação do município de Faro. Nesse questionário foram feitas 7 (sete) perguntas. Foi aplicado questionário com 5 (cinco) pais de alunos, com 10 (dez) perguntas cada questionário. Foram aplicados 4 (quatro) questionários fechados com 4 (quatro) alunos, de diferentes idades e series. Foi aplicado um questionário estruturado com a professora da escola com 13 (treze) perguntas.

Para a tabulação de dados, optou-se por três métodos diferentes. Primeiramente com as falas no corpo do texto (entrevista do Secretário), quadros de análise (respostas dos pais), apresentação das respostas dos alunos, e da professora no corpo do texto. Os dados que aqui serão expostos serão a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa, porém, para melhor compreender as questões e suas respectivas respostas, optamos por montar quadros com as perguntas e respostas para serem transcorridos no corpo do texto.

RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção se apresenta os resultados da pesquisa e a tabulação dos dados. A expectativa é contribuir com a compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem na escola investigada que retrata a realidade das escolas multisseriadas nas diversas regiões da Amazônia Paraense.

Retrado da realidade: para início de conversa.

Para início de conversa, salientando o que Hage no ano de 2005 já alertava, “as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense vivem uma realidade dramática (Hage, 2005). Pior que viver essa realidade dramática, as escolas multisseriadas no Estado do Pará, vivem uma tragédia anunciada, em especial, as escolas multisseriadas localizadas nas comunidades ribeirinhas do município de Faro.

Atualmente, a Secretaria de Educação Municipal tem matriculado na rede de ensino 2.015 alunos, destes, 459 alunos estudam em escolas de sistema multisseriada.

Existem hoje no sistema de ensino 19 escolas, sendo que dessas, 12 são multisseriadas. É um número bastante elevado de escolas multisseriadas para as poucas políticas públicas voltadas para esse modelo de ensino.

Quando se diz que é uma tragédia anunciada, eis os questionamentos: Como essas crianças vão aprender algo, se não há nem a mínima condição necessária para assim, o fazê-lo?

A escola investigada não apresenta nem as mínimas condições necessárias para receber alunos. É uma escola construída em madeira, que já está deteriorada por conta do tempo, não tem banheiro, não tem sala, não tem materiais pedagógicos, não tem materiais tecnológicos, não tem merenda escolar, não tem energia elétrica e nem água tratada. É uma escola precária e sem quaisquer condições de funcionamento.

Hage (2005) através do Grupo de Estudos sobre escola multisseriada na Amazônia paraense já tinha alertado sobre as condições precárias de algumas escolas do campo, onde em sua grande maioria, as escolas não tem nenhuma infraestrutura adequada.

Ressaltar que a educação não pode ser feita somente dentro do espaço escolar, também pode ser realizada em espaços não formais, porém, os espaços não formais devem ser metodologias diferenciadas e não obrigatoriedade. É preciso que exista um ambiente propício para ministrar aulas, guardar materiais, confeccionar cartazes pedagógicos, tudo que possa facilitar a aprendizagem.

O ambiente escolar é fundamental para que se tenha um bom ensino e aprendizagem, pois facilita na concentração de alunos e na organização pedagógica do ambiente. Enquanto estivemos observando na escola investigada notamos o descaço e o despreparo dos gestores municipais referentes à educação dos alunos da zona rural, especialmente das escolas multisseriadas.

A comunidade em que está localizada a escola tem poucas pessoas, a demanda é pouca. Se houvesse vontade política, poderia ser uma das melhores escolas da região, porém, encontramos apenas descasos.

Tal realidade ao mesmo tempo em que nos chama atenção nos causa muita tristeza. Pois os problemas enfrentados por essa escola poderiam ser facilmente solucionados se houvesse interesse político em assim o fazer.

A educação é um direito de todos e dever do Estado e precisa ser prioridade para um governo que serve ao povo e que seja democrático. Porém, o que constatamos na realidade

investigada é que a escola aparentemente está esquecida no meio de tantas outras, que não existe nenhuma preocupação em mudar a realidade daqueles sujeitos.

Diante dos dados da pesquisa refletiremos sobre muitas situações a partir de diferentes visões, como do Secretário de Educação do Município de Faro, dos pais de alunos, de alunos e da professora regente de sala mais a única certeza que se tem é que a escola investigada precisa urgentemente de atenção e compromisso.

Muitas vezes, é fácil culpar o professor pelo fracasso escolar, pelo abandono, pelo grande número de repetências e pelas dificuldades de aprendizagem casos os alunos comecem estudar na zona urbana, mais é preciso compreender tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem, pois só assim, poderemos refletir sobre a realidade da educação e culpar as pessoas certas.

No tópico a seguir iremos apresentar os dados obtidos na pesquisa e que demonstram a veracidade de tudo que já discutimos nesse trabalho deste o referencial teórico, quando apresentamos as interfaces da educação, onde desde os seus primórdios sempre foi uma educação para poucos, destinada somente aqueles que poderiam pagar por ela e quando se trata de Educação do Campo fica ainda mais evidente essa relação desigual entre escola urbana e rural.

Os dados que serão apresentados a seguir são frutos de questionários e entrevistas realizadas com o Secretário de Educação do município de Faro, em seguida com os pais de alunos, com os próprios alunos e por fim com a professora da escola investigada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este estudo a buscar compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas da zona rural do município de Faro/Pará. Pois sempre inquietou a vontade de poder contribuir de alguma forma, com esse ensino que é precário.

Na Amazônia Paraense, constatou-se que não há nenhuma vantagem social trabalhar sob a perspectiva da escola multisseriada, pois existem muitos problemas que precisam de solução, porém, não são solucionados por falta de interesse e compromisso político.

Por outro lado, para a o governo é bem mais satisfatório trabalhar sob esta perspectiva, pois assim não terá que construir outras escolas, contratar mais de um professor, investir em formação continuada e nem em políticas públicas educacionais.

Único responsável a qual se teve acesso no município de Faro e que falou sobre a Educação, foi o Secretário de Educação. Não há hoje nenhuma outra pessoa responsável por esse núcleo. O Secretário de Educação foi bastante sincero na sua fala e só salientou aquilo que muitos já sabiam, não há uma política voltada para a escola multisseriada.

É até difícil responder se de fato há um processo de ensino e aprendizagem na escola multisseriada investigada. Crianças de diferentes níveis de ano/série que possuem muita dificuldade em ler e escrever, a professora apesar de se esforçar, diante das muitas dificuldades acaba não realizando o seu trabalho satisfatoriamente, o que é percebido pelos pais e pelos alunos da escola. Não podemos também colocar a culpa somente na professora, pois existem muitas dificuldades a serem enfrentadas nessa comunidade para a melhoria da qualidade da educação

nessa escola.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2.ed.rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org.) Por uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 67 a 86.

BELLO, José Luiz de Paiva. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. Disponível em www.ifro.edu.br/site/wpcontent/uploads/documentos/proeja/panorama_geral_da_historia_da_educacao_no_brasil.doc. Acesso em 11/11/2021.

BRASIL. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org.) Por uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 89 a 131.

CENSO ESCOLAR, 2011, Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15/03/2017 às 18h e 32 min.

FERNANDES, Bernardo Mançano Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org.) Por uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 21 a 62.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo. 2012. p. 498 a 502.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. . In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org.) Por uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147 a 158.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org.) Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 21 a 62.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Movimentos De Educação Do Campo Na Amazônia Paraense: Ações E Reflexões Que Articulam Protagonismo Precarização E Regulação. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC- Florianópolis.

HAGE, Salomão Mufarry (org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarry. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. In: Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011

LIMA, Armanda Coelho de Souza; FIGUEIRA, Maria do Rósario Souza. O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo. In: I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. Centro de Educação/UFPB, João Pessoa, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly De. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ, Editora Vozes LTDA, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 2008.

Identidade e memória do povo Omágua/Kambeba médio Amazonas: um estudo de caso da aldeia Cajuhiri atravessado no município de Coari no Amazonas

Manoel da Silva Laranja

Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol-Uandes

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Doutora em Ciências da Educação – pela Univerdade de San Lorenzo – Unisal

DOI: 10.47573/aya.5379.2.68.31

RESUMO

A prerrogativa deste estudo consiste em propor, a partir da análise os achados relevantes encontrados durante o período de construção da pesquisa as respostas das perguntas e os teóricos como:) ACUNÃ(1994), FAULHABER BARBOSA(1983), PORRO (2003), MACIEL (2003,2006). sendo incluída a priori nesta pesquisa: Silva (2012) merece espaço neste diálogo, com seus estudos do âmbito histórico, sociológico e econômico, ao afirmar que a Amazônia é uma diversidade de povos, de línguas, de organização societária típica de seus primeiros habitantes. Objetivo geral é Explorar a identidade e Memória do povo Omágua/Kambeba do Médio Amazonas: Um Estudo de Caso da Aldeia Cajuhiri Atravessado no Município de Coari no Amazonas. Responde a hipótese, trás as identificações das variáveis, sua concepção e operacionalização das mesma proposta por Fermin Roland Schramm, em prol das populações indígenas brasileiras. o processo de demarcação da Terra Indígena Cajuhiri Atravessado, localizada no Município de Coari, Amazonas, até sua homologação final, como objeto da nossa pesquisa documental qualitativa, como desenho metodológico, entrevista, observação direta na aldeia, procurando conhecer e defende a memória e identidade do povo Kambeba e resiliência.

Palavras-chave: teritorização. identidade. memoria. etnia Kambeba.

ABSTRACT

The prerogative of this study is to propose, from the analysis of the relevant findings found during the period of construction of the research, the answers to questions and theorists such as:) ACUNÃ(1994), FAULHABER BARBOSA(1983), PORRO(2002, 2005), MACIEL (2003, 2006). being included a priori in this research: Silva (2012) deserves space in this dialogue, with his studies of the historical, sociological and economic scope, by stating that the Amazon is a diversity of peoples, languages, and societal organization typical of its first inhabitants. General objective is to explore the identity and memory of the Omágua/Kambeba people of the Middle Amazon: A Case Study of the Cajuhiri Village Crossed in the Municipality of Coari in Amazonas. It answers the hypothesis, behind the identifications of the variables, its conception and operationalization of the same proposal by Fermin Roland Schramm, in favor of the Brazilian indigenous populations. the process of demarcation of the Cajuhiri Apassodo Indigenous Land, located in the Municipality of Coari, Amazonas, until its final approval, as the object of our qualitative documentary research, such as methodological design, interview, direct observation in the village, seeking to know and defend memory and identity of the kambeba people and resilience.

Keywords: teritorization. identity. memory. Kambeba ethnicity.

INTRODUÇÃO

O grande desafio para os povos indígenas da Amazônia e do Brasil como um todo, tem sido a busca da resistência étnica a partir dos processos de contato com os governos ainda coloniais. O título tem um olhar significativos da história das relações interétnicas dos povos indígenas Omágua/Kambeba do Alto e Médio Amazonas trazendo sua identidade e memória, um estudo de caso da aldeia Caruhiri Atravessado no Município de Coari. No decorrer de todos os anos de colonização e de dominação, às quais os índios foram submetidos, o desenvolvimento

das diversas formas de relação que essas populações mantiveram e mantêm com os estados nacionais, sempre existiram possibilidades de criar posturas antagonistas entre o Estado.

As terras que hoje formam o Brasil pertenciam originalmente aos indígenas.

Os indígenas não eram os proprietários da terra, porque esse conceito não existia entre esses povos.

A terra era o lar dos indígenas, lugar onde nasceram e fonte de sua existência. Pertencia a eles por meio de uma apropriação coletiva, em que era explorada e respeitada por todos os habitantes.

Esse cenário começou a mudar em 1500, quando os portugueses iniciaram o processo de conquista e colonização do território.

No século XV os portugueses deram início ao processo de expansão marítima. Em 22 de abril de 1500, uma esquadra chefiada por Pedro Álvares Cabral chegou ao litoral do atual estado da Bahia e, em nome do rei, os portugueses tomaram posse da região e nomearam o local de Ilha de Vera Cruz. Com receio de perder as terras encontradas para outros países, Portugal decidiu colonizar o território a partir de 1530, assim teve início o período colonial no Brasil.

O povo Omágua/Kambeba então na lista dos povos que por muito tempo foram considerados extintos sem registro de identidade e memória, pois deixaram de se autoafirmar como indígenas devido ao forte violento processo de contato com a sociedade majoritária dos disto brancos, fato ocorrido não só com o povo Omágua/Kambeba, mas também por muitos povos da Amazônia desde o século XVIII. Já a partir da década de 1980, com o crescimento dos movimentos sociais indígenas influenciados pela Igreja Católica, por meio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), e pela nova postura do Estado com as questões indígenas, o povo Omágua/Kambeba reafirmou sua origem indígena.

SILÊNCIO DO POVO DAS ÁGUAS

Atualmente, o povo Omágua/Kambeba vive em aldeias dispersas na região Amazônica. Seus membros desconhecem ou sabem muito pouco sobre seus ancestrais, como viviam, caçavam, dançavam, vivenciavam rituais, etc. Além disso, poucos são os autores que falam dos Omágua/Kambeba e poucos ainda são os que se dedicam a estudá-los. O que se pretende estudar através da investigação são a identidade e memória do povo Omágua/Kambeba, especificamente na Aldeia Cajuhiri Atravessado no Município de Coari, povo que tem sua história de luta por marcação de território.

Os Omágua/Kambeba, outrora um dos mais importantes grupos indígenas estabelecidos entre os rios Solimões e Negro da fronteira do Amazonas, deu origem a uma documentação histórica e etnográfica relativamente rica. Isso devido a suas particularidades culturais: sua aparência física e indumentária, distintas em relação as outras etnias vizinhas e a adaptação dos mesmos a um ambiente específico e geograficamente limitado: a várzea do Alto Amazonas. Os Omágua/Kambeba constituíram junto com os Kokama, que ainda habitam a bacia do Ucayali, grupos tupi-guarani deslocados para o Alto Amazonas. Nos últimos anos, datações com Carbono 14, sugerem que essa migração rio acima não tenha sido tão recente, já que os Omágua

teriam alcançado a junção Napo-Marañon entre os séculos IX e X d.C. (Porro, 2005). Com as crônicas dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, abordando a história dos Omágua/Kambeba dentro da perspectiva territorial. Abordou-se a extensão do território e sua organização sócio/política/econômica, bem como a divisão do território em Aparia maior e Aparia menor e a forma de territorialidade vivenciada nessa época, levando-se em conta a presença do “colonizador” e sua forma de apropriação do território Omágua/Kambeba e a imposição de sua cultura. Sem esquecer, que os missionários também atuaram como colonizadores sendo que sua forma de catequizar era uma estratégia para conquistar implantando a “cruz”, símbolo de apropriação do território.

Dentro desse contexto histórico, falou-se sobre a forma de suprimento alimentar. Embora sendo habitantes da várzea, os Omágua/Kambeba não deixavam de buscar suprimentos em terra firme, um dos motivos que os levava a estar em constante guerra com os povos da terra firme, como forma de defesa territorial; a remodelação do crânio como um aspecto de diferenciação dos demais povos demonstrando que não eram antropófagos; a vestimenta produzida pelos próprios indígenas dava a eles a impressão de mais razão e organização. Esses são alguns pontos apresentados neste trabalho como territorialidade e que marcam a identidade do povo.

Há uma grande diferença entre os povos indígenas que habitavam as terras que hoje chamamos de Brasil. Desde milhares de anos antes da chegada dos portugueses e as poucas centenas de povos denominados indígenas, que atualmente compõem os 0,04% da população brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2001). A diferença não é só de tempo, nem de população, mas principalmente de cultura, de espírito e de visão de mundo sobre o passado, o presente e o futuro. Estimativas apontam que, no atual território brasileiro habitavam pelo menos cinco milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500. Se hoje esse contingente populacional está reduzido a pouco mais de 700.000 pessoas, é porque muitas coisas ruins as atingiram.

De fato, várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Embora tenham diminuído bastante desde a chegada do colonizador, ainda existem vários povos indígenas habitando o território brasileiro. Na Amazônia Legal vivem cerca de 208 povos indígenas, cada um com características peculiares.

O povo Omágua/Kambeba, que outrora habitou parte da várzea do Alto Amazonas, configura-se como um dos povos que por pouco não foram dizimados em consequência da aproximação com o dito branco. Seu silêncio foi uma estratégia de defesa e resistência perante a escravidão, guerras etc. A luta pela reafirmação étnica do povo Omágua/Kambeba tem seu início na década de 1980, juntamente com o surgimento de outros movimentos indígenas. A emergência do chamado “movimento indígena organizado” no Brasil é relativamente recente e tem um contexto histórico determinado: as décadas de 1970 e 1980. Antes desse período as mobilizações indígenas davam-se de forma isolada e limitada às situações particulares de resistência regional ou étnica. Por isso, frequentemente fragilizadas e sem muito poder de barganha diante do Estado.

Na mentalidade da sociedade brasileira e dentro da concepção da política, indigenista brasileira vigente até aquelas décadas, os índios ainda eram vistos como incapazes de gerir seu próprio destino, sendo necessária a proteção do Estado através da tutela e sua integração à

sociedade nacional, o que só poderia se dar mediante um processo de “aculturação”. Essa era a filosofia desde a época do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) criado em 1910 e se estende até a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967. Essa filosofia significou, na prática, retirar os indígenas das áreas de interesse da capital e colocá-los em Parques Indígenas ou “Área de Refúgio”, como o Parque do Xingu, criado em 1951 e o Parque Indígena Aripuanã, criado em 1968. Houve, ainda, extermínios de grupos inteiros ou redução brusca da população e do território como foi o caso dos Waimiri Atoiri no Amazonas.

ORGANIZAÇÃO CULTURAL

O povo Omágua/Kambeba, fez-se uso dos relatos deixados pelos viajantes que por esta região passaram no século XVI, XVII, XVIII e XIX. A importância dessa etnia na primeira fase de revelação do vale Amazônico pode ser facilmente reconhecida pela presença fortemente disseminada desse povo, nos relatos dos mais notáveis observadores do momento inaugural da história colonial dessa parte da América. Há referências não apenas em Acuña desses índios numerosos, ricos e notavelmente habilidosos na arte e no comércio. Também em Samuel Fritz, Charles La Condamine, Laureano de La Cruz, José Chantre Y Herrera e Alexandre Rodrigues Ferreira, os Omáguas são mencionados como os indígenas mais destacados, tanto em sua cultura material como em sua organização social e valores espirituais.

Em relação aos Tupis litorâneos tem-se hoje mais de uma vintena de tratados descritivos, crônicas, relatos de viagens e estudos linguísticos dos séculos XVI e XVII. A documentação contemporânea sobre as tribos do rio Amazonas é tanto em quantidade como, especialmente, em qualidade, muito mais pobre. Essas circunstâncias parecem ter inibido o interesse de historiadores e antropólogos brasileiros em relação às antigas populações da várzea, fato que se reflete na pouca divulgação e estudo que a documentação amazônica mereceu. O relato de Samuel Fritz e o grande mapa que ele desenhou em 1691 são fundamentais para a localização dos grupos Uétnicos do alto Amazonas. (PORRO, 2003; p. 10 - 14).

Os cronistas de que se dispõe para o conhecimento da população aborígene do alto Amazonas referem-se a dois momentos históricos distintos: o primeiro se dá em meados do século XVI, quando a região foi atravessada pelas expedições de Orellana, em 1542 e de Ursua e Aguirre, em 1561, respectivamente, documentadas pelas crônicas de Carvajal, de Altamirano e de Vásquez. O segundo situa-se um século mais tarde, quando das viagens dos leigos franciscanos em 1636, de Pedro Teixeira em 1637-39 e de Laureano de la Cruz em 1647-50; a respectiva documentação é encontrada em Alonso de Rojas, Cristóbal de Acuña, Laureano de la Cruz e Maurício de Heriarte. Completadas por crônicas menores e fontes secundárias, essas notícias equivalem a cortes stratigráficos na etno-história da calha amazônica. (MACIEL, 2003).

Identidade e Memória do Povo Omágua/Kambeba na Aldeia Cajuhiri Atravessado (Organização Social e política)

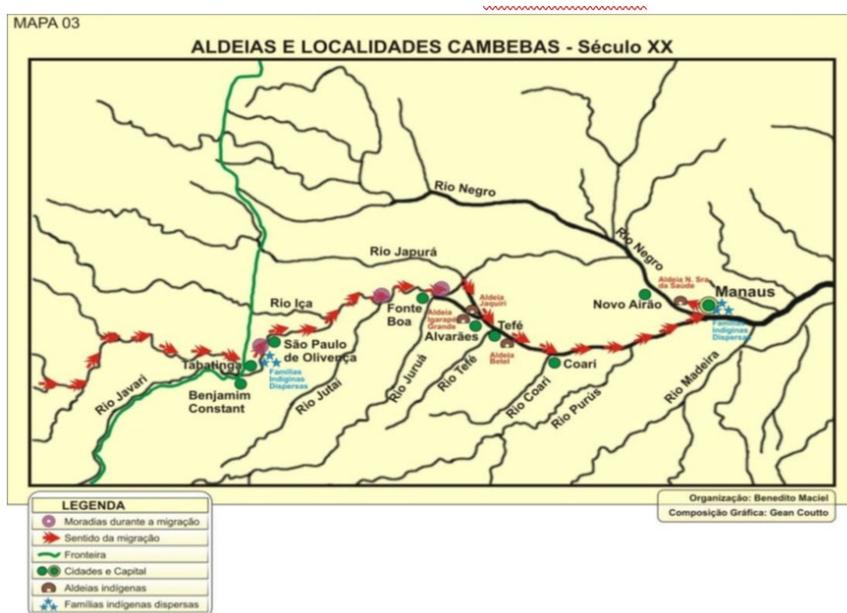
Logo nos primeiros dois séculos de colonização os Omágua/Kambeba estavam organizados em dois grandes grupos: os Omágua–Yetê ou Omáguas Verdadeiros localizados no Alto Napo, em território hoje pertencente ao Equador e o outro grupo denominado de La Gran Omágua, ou Omágua das Ilhas, cuja extensão territorial se estendia ainda no século XVII do atual

município de Fonte Boa até o território peruano, numa extensão de 700 km (PORRO, 1995).

Em relação à extensão territorial tem-se relato de que em meados do século XVII, o território Omágua/Kambeba havia, porém, se estendido para Leste, abaixo do Jutai. A jusante dos Omágua/Kambeba ficava a província de Machiparo, que ocupava as duas margens do Solimões por mais de 200 km, entre município Tefé e Município de Coari.

A discussão sobre a localização e extensão territorial dos Omágua/Kambeba ao longo do rio Solimões entre os séculos XVI e XVII não é consensual entre os cronistas e nem entre os autores contemporâneos como Betty Meggers, que apoiada na crônica de Gaspar de Carvajal, localizou um grupo de Omágua/Kambeba entre a várzea do Japurá e parte do trecho entre o rio Coari e o Purus. Para Meggers (1987), um movimento migratório teria ocorrido por volta de 1690, cujo habitat passou a ser os rios Napo, Putumayo e Içá. Observe-se o mapa 01 abaixo

Figura 01 - Aldeias e Localidades Cambeba - século XX



Fonte: Dissertação de Mestrado de Maciel, 2003 p. 94

A migração dos Omágua/Kambeba, nestas últimas três décadas do século XX, exigiu dos indígenas muita habilidade na adaptação aos nichos ecológicos distintos e diferentes daqueles das várzeas e ilhas do alto Amazonas, com destaque para o grupo que reside na cidade de Manaus e os que migraram para a várzea do rio Negro.

Atualmente, em pleno século XXI nota-se que os Omágua/Kambeba estão mais organizados em movimentos, lutando por seus direitos a terras, cultura e o reconhecimento identitário. Ao relembrem seus cantos, danças e mitos, vão aos poucos saindo da invisibilidade em que, nos séculos XIX e XX estavam confinados.

A territorialidade presente no modo de vida na aldeia Cajuhiri Atravessado / kambeba

A relação entre os Omágua/Kambeba da aldeia Cajuhiri Atravessado o clima não é harmonioso. A TI Cajuhiri Atravessado, objeto do nosso estudo, localiza-se no município de Coari, Estado do Amazonas e foi recentemente homologada pela presidenta Dilma Rousseff pelo De-

creto de 17 de dezembro de 2015. O artigo 1º do documento acima assim decreta:

Art. 1º. Fica homologada a demarcação administrativa, promovida pela Fundação Nacional do Índio - Funai, da terra indígena denominada Cajuhiri Atravessado, localizada no Município de Coari, Estado do Amazonas, destinada à posse permanente dos grupos indígenas Miranha, Cambeba e Tikuna, com superfície de doze mil, quatrocentos e cinquenta e cinco hectares, setenta e um ares e oitenta e oito centiares e perímetro de setenta e um mil, quarenta e quatro metros e trinta e sete centímetros. (BRASIL, 2015, p. 1).

A Terra Indígena Cajuhiri Atravessado possui uma única aldeia que localiza-se à margem direita do rio Solimões, em frente a ilha do Surubim. Antes dos despejos de 1933 e de 1957 os aldeamentos estavam também localizados na margem direita do Solimões, porém, mais abaixo, à jusante. Todos os aldeamentos Miranha no Cajuhiri Atravessado sempre estiveram na margem dos Solimões por ser ali o local de maior movimentação comercial hoje, como o era no passado, se comparado ao lago Coari, para onde a terra indígena tem o seu limite Sul. Segundo o IBGE, (2018), o último censo realizado em 2010, a população nesta TI perfazia um total de quarenta e nove indivíduos que se declararam e que se consideraram indígenas.

A Terra Indígena Cajuhiri Atravessado está localizada no município de Coari, no estado do Amazonas, rumo a Tefé pelo rio Solimões e a trinta quilômetros da Cidade de Coari, à altura da ilha do Surubim.

Ao Norte limita-se com o rio Solimões, ao Sul com: o lago Coari, a Leste limita-se com a propriedade reconhecida como Emílio Nunes Seco (na maior parte da extensão deste limite) e ao Oeste limita-se com a localidade chamada Apaurá e, ainda a Leste, segue o limite natural do igarapé do Amanuí (Amanuhi). No sentido Leste-Oeste a terra indígena é cortada pelo Poliduto Urucu-TESOL, da Petrobras. A aldeia está situada na margem direita do rio Solimões, na porção Norte da terra indígena

A figura 02 mapa do IBGE mostra os limites da TI Cajuhiri Atravessado apresentado no relatório final de demarcação pela antropóloga Leslye Bombonato Ursini.

No entanto, com a convivência percebe-se que a territorialidade está presente, principalmente, na centralidade da concepção política manifestada pela Zana e pelo tuxaua maior do Cajuihi Atravessado. Outro fator é a dimensão cultural presente na concepção do território, como aquele que é marcado pela identidade dos Omágua/Kambeba.

Figura 02 – Mapa da Localização Geográfica do Município de Coari – Cajuihi Atravessado.



Fonte: Manoel Laranja –data 19-09-2019

Para se chegar à Terra indígena Cajuhiri Atravessado saindo de Manaus para Município de Coari pode-se ir de avião, com voo de cerca 1hr 50 minutos, ou pelo Rio Solimões, através de lanchas a jato entre 6h a 9 horas e barcos recreios em viagens que duram dezenove horas a pouco mais de vinte e quatro horas respectivamente. De Coari para a aldeia subindo o Rio Solimões, a viagem pode durar entre duas e quatro horas, dependendo do tipo de embarcação.

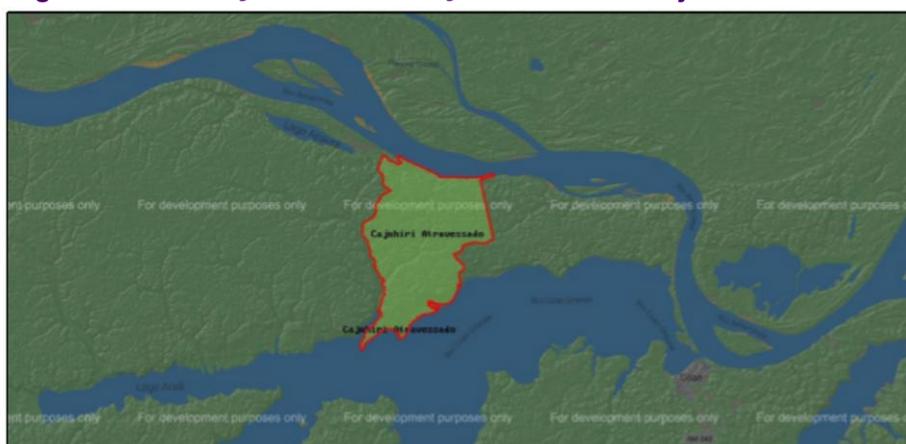
A aldeia Cajuhiri Atravessado está a cerca de trinta quilômetros de distância do porto de Coari, à jusante do Solimões, na margem direita deste onde vê-se uma majestosa sumaumeira. Do outro lado do rio está a ilha do Surubim. Para ir do porto de Coari para os fundos da terra indígena, pelo lago Coari, a viagem em motor de porte médio dura de duas horas a duas horas e meia, a depender do ponto para o qual se deseja dirigir.

Porém, dali para a aldeia os caminhos são as picadas, na parte em que a distância é mais longa, entre o limite Norte da área no Rio Solimões e o limite Sul, no lago Coari, a caminhada dura seis horas. As viagens pelo lago Coari são sempre uma surpresa, pois ali as condições meteorológicas mudam repentinamente e as ondas que o vento levanta são muito altas, o que representa perigo para as embarcações.

Ao todo o grupo indígena que vive hoje na Terra Indígena Cajuhiri Atravessado soma quarenta e nove pessoas, as quais pertencem a três etnias: os Miranhas, os kambebas e os Ticunas, sendo que há casamento entre as etnias Cambeba e Miranha, cujos descendentes são classificados tanto como kambeba quanto como Miranha. Os kambebas e os Ticunas mudaram-se muito recentemente para a aldeia Cajuhiri Atravessado e os três grupos étnicos desfrutaram de relações amigáveis (URSINI, 2001). Isto sobre relatos do documento de demarcação, a quase 20 anos, mais a realidade se transforma a cada minutos que entramos a campo para cumprir aos objetivos e perguntas lançadas ao in loco da investigação.

A figura 03- com imagens via satélite retiradas do geoprocessamento da FUNAI indica a posição geográfica descrita acima destacando a extensão territorial da TI referenciada.

Figura 03 - Descrição do Demarcação do Território Ajuhiri atravessado



Fonte : FUNAI/2019

No princípio da reciprocidade, como a da troca, incluindo a produção e também o manejo dos recursos naturais como a água do igarapé que é de uso comum, a terra incluindo a mão de obra para serviços na aldeia e a produção do roçado, que se dá por meio de convite ou mutirão. Não está intrínseca, nessa relação, uma gestão compartilhada de bens coletivos dentro da aldeia

Cajuihi Atravessa.

As atividades às quais os indígenas Omágua/Kambeba mais se dedicam, variam de acordo com alguns fatores como: a localização do território; a época do ano (estação seca ou chuvosa); se recebem ou não benefício do governo ou se algum membro da família possui emprego. A territorialidade na aldeia se manifesta de várias formas e em vários aspectos como: A prática da língua e o sentido de territorialidade

Apesar da drástica redução das línguas indígenas faladas no Brasil, as que sobreviveram representam uma enorme riqueza cultural para o país. Os linguistas classificam as atuais línguas indígenas, por meio de troncos, famílias e dialetos. Muitas dessas línguas estão sendo ameaçadas de extinção, e um dos fatores é que a maioria dos povos não procura registrar sua língua por meio de cartilhas ou dicionário, trabalho que poderia ser feito com o auxílio de um linguista. Outro ponto está relacionado a um trabalho de divulgação, ensinando dos mais velhos aos mais jovens por meio da educação indígena.

O povo Omágua/Kambeba sabe que sua língua (tronco Tupi) está entre as ameaçadas de extinção, e que o desaparecimento dela acarretará prejuízos em todos os níveis para o povo, porque a língua identifica, caracteriza e qualifica um indivíduo ou uma coletividade. O fato de saber falar a língua materna faz com que o Omágua/Kambeba se desenvolva melhor como pessoa, como cidadão e reconheça seu lugar e suas responsabilidades dentro da aldeia e da sociedade brasileira. Por meio da língua são transmitidos valores, crenças, que comunicam a vida e constroem perspectivas para que as futuras gerações continuem mantendo sua identidade.

Pensando na manutenção da língua como um dos fatores de representação identitária e afirmação étnica baseada na Organização Internacional do Trabalho (OIT) 169, Decreto Legislativo 143 de 20 julho de 2002 e o Decreto Presidencial número 5.051 de 19 de abril de 2004, que está em processo de consulta, os Kambeba tomaram a iniciativa de realizar através do projeto “Existimos Sim”, elaborado pelo indígena Farney Kambeba, utilizando como ferramenta a revitalização da língua materna, processo em que os indígenas falantes e os que se auto-afirmavam Omágua/Kambeba, mas não detém o conhecimento da língua, puderam aprender tanto a língua materna como a língua geral ou nheengatu, através de oficinas a língua nheengatu.

É importante salientar que o uso da língua não é o fator preponderante da existência de um povo. Entretanto, a língua está entre os elementos que contribuem para a manutenção da identidade étnica. Ressalta-se que constantemente usa-se o fato da perda da língua de um povo para negar sua identidade, ou, então, é colocada como fator principal para afirmar a identificação por órgãos competentes do governo. Junto a ela estão outros fatores que, somados dão ao indivíduo o direito de ser indígena. Exemplo disso é que uma boa parcela do povo Omágua/Kambeba não consegue ter acesso ao Registro Administrativo de Nascimento de Índio (RANI). O fato de alguns indígenas Omágua/Kambeba falarem apenas o português, como resultado de vários séculos de opressão e repressão cultural, tem causado fortes discriminações e preconceitos por parte do Estado, da sociedade nacional envolvente e até mesmo de outros povos indígenas. É comum ouvir: “ele nem se parece com índio, e nem fala a língua indígena”. Essa é uma das frases que remontam à concepção de índio exótico, estereotipado, presente no imaginário de muitas pessoas.

É certo que dominar a língua materna, além de tudo, eleva a autoestima de quem detém

o conhecimento da fala e da escrita. Os Omágua/Kambeba produziram, junto com pesquisadores, um livro chamado Awa Kambeba escrito por Iara Tatiana Boni (mestranda da UnB) e Raimundo Cruz (Kambeba) em 1999, onde foram catalogados palavras, frases, cantos, histórias, e trabalhado como uma forma de se ter um registro da fala Omágua/Kambeba. Ele representa um minidicionário a ser utilizado para a divulgação da língua através da educação.

A perseguição e a proibição das línguas indígenas acarretaram sérios prejuízos socio-culturais e identitários aos povos indígenas do Brasil, principalmente porque para eles a língua é o signo mais claro de sua história. Como as línguas indígenas são orais, fundamentalmente são transmitidas de geração em geração o que aumenta o apego dos povos a suas línguas próprias. Os nomes e sobrenomes na língua indígena por exemplo, servem para afirmar a auto-identidade e marcar a posição social que o indivíduo ocupa na organização sociopolítica de seu grupo. Dessa forma proibir a fala e o uso dos nomes na língua indígena resultou em profundo processo de desestruturação dos povos. (LUCIANO, 2006 p. 124).

Essa citação justifica, que muito povos foram obrigada a deixar de falar a língua materna para assumir o português. Fato marcante na vida do povo Omágua/Kambeba, levando em conta o que se perdeu com seu silêncio.

A transmissão do conhecimento pelo povo Omágua/Kambeba se dá dentro e fora da sala de aula. Aprender a pescar, a remar, a pintar o corpo, a respeitar a natureza e os mais velhos, a recepção de um nome indígena que vem carregado de significados, a relação com a água e sua importância para a manutenção da vida; o cultivo do roçado, a partilha, entre outros fatores, são fortemente marcados por ações pedagógicas, das quais participam todos, dos adultos às crianças. Para as crianças (de três a cinco anos) a educação se dá por meio da oralidade, pois a professora pronuncia a palavra e, depois, as crianças repetem o mesmo acontece com os cantos, elas ouvem primeiro e depois cantam. Aos maiores e adultos é feita por meio da oralidade, da escrita e da expressão corporal ao ensinar as danças. Oralidade ainda é a forma de educação mais utilizada, para passar a cultura e história dos indígenas, caracterizando-se como um instrumento metodológico de ensino.

Atualmente, estão matriculados na educação de 1º à 5º ano 18 crianças, sendo que 12 moram na aldeia e 06 são crianças não indígenas que moram na Comunidade. Para essas crianças as aulas acontecem pela manhã aprendem somente em português à tarde. À noite, a aula é ministrada para os adultos; a professora ensina em português somente. Há, ainda, outros indígenas que estão cursando o ensino médio e o tecnológico fora da aldeia, dentro da área do Demarcada do Cajuri Atravessado.

A primeira escola construída tinha o formato de uma casa comum de palha, mas, pelo fato de não se ter palha suficiente para suprir as necessidades da aldeia, o padrão de construção da escola foi alterado, sendo a nova escola construída com madeira e cobertura de zinco pelo FNDE e comunidade. É um desejo de todos que seja construída uma escola com várias salas de aula, banheiro, copa, e biblioteca, para que os alunos tenham acesso à pesquisa, através de livros e internet, contribuindo para uma educação de boa qualidade, já que a aldeia dispõe de livros adquiridos por doações e três milheiros de tijolos, dos ados para a construção. As fotos mostram o ambiente da sala de aula. Na Figura 04 e 05 pode-se ver tipo de moradia.

Figura 4 – Primeira escola.



Fonte: Manoel Laranja –data 09-08-2019.

Figura 5 - Escola atual.



Fonte: Manoel Laranja - data: 09- 08- 2019.

De um modo geral, hoje, existem indígenas Omágua/Kambeba cursando graduação em diversos níveis do conhecimento, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), presente em praticamente todos os municípios do Amazonas, e pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) na capital. A UEA oferece, ainda, cursos específicos aos estudantes indígenas, em São Paulo de Olivença, Município de Tefé, Pela UEA tem Omágua/Kambeba cursando Licenciatura Indígena em Pedagogia, além de vagas também específicas em diversos cursos na capital. Tudo isso, por aderir ao sistema político de ações afirmativas por meio sistema de cotas.

Poderia se pensar em um trabalho pedagógico voltado para a educação indígena do povo Omágua/Kambeba, no qual os mitos e lendas contados através de histórias pudessem fazer parte do universo educativo das crianças e dos adultos. Coletar os mitos e as lendas, dedicar algumas horas no trabalho de ouvir as narrativas e incentivar os mais velhos, fazendo com que relembassem histórias vividas e histórias contadas, incorporando a realidade dos Omágua/Kambeba hoje.

Povo Omágua/Kambeba da aldeia Cajuhiri Atravessado do território a desterritorialização

O registro da Desterritorialização a Reterritorialização da identidade e Memória do povo Omágua/Kambeba do Médio Amazonas: Um Estudo de Caso da Aldeia Cajuhiri Atravessado no Município de Coari no Amazonas. A demanda solicitada à FUNAI pelo e-mail destacado no APÊNDICE A gerou o processo administrativo interno no 08620.003561/2018-11, de 04 de março de 2018. Em 06 de abril de 2018, a FUNAI, através da Diretoria de Proteção Territorial – DPT e do Núcleo de Documentação - NUDOC, representados pelo Sr. Jailson Araújo, recebemos o ofício no 372/2018-DPT-FUNAI (ANEXO B), através de e-mail e em formato digital, cópia integral em dois volumes do Processo Administrativo no 08620.000930/1998-19, que trata da identificação e delimitação da Terra Indígena Cajuhiri Atravessado, localizada no município de Coari, Estado do Amazonas.

Os problemas relativos ao processo de demarcação da TI em questão ainda persistem. Em 2017 o senhor Francisco Alves da Silva, Coordenador da União dos Povos Indígenas de

Coari-Amazonas (UICAM), solicitou à Fundação Estadual do Índio do Amazonas – FEI/AM, um estudo sobre a comunidade em questão. A antropóloga Justina Candido Dique, servidora da FEI/AM, realizou visitas no ano informado à duas comunidades que se autodenominam indígenas e pertencentes às etnias Miranha, Tikuna, Mayuruna, Mura e kokama. Chamadas de Nossa Senhora de Fátima do Arapari e Hubim-Tuba, essas comunidades, afirma a antropóloga em seu relatório final, estão dentro da área de demarcação da TI Cajuhiri Atravessado e segundos seus habitantes, que representam cerca de 30 famílias, ficaram de fora do processo inicial da identificação étnica e por isso reivindicam também o reconhecimento de seus direitos constitucionais com relação à identificação e demarcação de seus territórios (UICAM, 2019).

O esforço e a luta dos indígenas pertencentes as etnias Miranha, Kambeba e Tikuna para a manutenção e proteção dos seus territórios serão objetos de apreciação e narração através dos embates travados com posseiros e invasores não índios, sobretudo visando a exploração comercial destes últimos aos recursos naturais da TI.

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A Terra Indígena Cajuhiri Atravessado, objeto do nosso estudo, localiza-se no município de Coari, Estado do Amazonas e foi recentemente homologada pela presidenta Dilma Rousseff pelo Decreto de 17 de dezembro de 2015. O artigo 1º do documento acima assim decreta:

Art. 1º. Fica homologada a demarcação administrativa, promovida pela Fundação Nacional do Índio - Funai, da terra indígena denominada CajuhiriAtravessado, localizada no Município de Coari, Estado do Amazonas, destinada à posse permanente dos grupos indígenas Miranha, Cambeba e Tikuna, com superfície de doze mil, quatrocentos e cinquenta e cinco hectares, setenta e um ares e oitenta e oito centiares e perímetro de setenta e um mil, quarenta e quatro metros e trinta e sete centímetros. (BRASIL, 2015, p. 1).

A TI Cajuhiri Atravessado possui uma única aldeia que localizasse à margem direita do rio Solimões, em frente a ilha do Surubim. Antes dos despejos de 1933 e de 1957 os aldeamentos estavam também localizados na margem direita do Solimões, porém, mais abaixo, à jusante. Todos os aldeamentos Miranha no Cajuhiri Atravessado sempre estiveram na margem dos Solimões por ser ali o local de maior movimentação comercial hoje, como o era no passado, se comparado ao lago Coari, para onde a terra indígena tem o seu limite Sul.

A Terra Indígena Cajuhiri Atravessado está localizada no município de Coari, no Estado do Amazonas, rumo a Tefé pelo rio Solimões e a trinta quilômetros da cidade de Coari, à altura da ilha do Surubim. Ao Norte limita-se com o rio Solimões, ao Sul com: o lago Coari, a Leste limita-se com a propriedade reconhecida como Emílio Nunes Seco (na maior parte da extensão deste limite) e ao Oeste limita-se com a localidade chamada Apaurá e, ainda a Leste, segue o limite natural do igarapé do Amanuí (Amanuhi). No sentido Leste-Oeste a terra indígena é cortada pelo Poli duto Urucu-TESOL, da Petrobras. A aldeia está situada na margem direita do rio Solimões, na porção Norte da terra indígena (URSINI, 2001)

MÉTODOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre um estudo de caso pelo uso da técnica de observação documental com abordagem e análise descritiva dos documentos pertinentes e ine-

rentes à demarcação da Terra Indígena do Cajuhiri Atravessado, localizada no município de Coari, Estado do Amazonas, Brasil. De acordo com Gil (2002, p. 62-63), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes

Para alcançar o desenho da investigação foi codificado o como etnográfico, pois estudamos um grupo de etnia, (2013, pg.497-499), estuda grupos, organizações e comunidade, pois o desenho se por estudo de caso: “consideram uma cultura de maneira holística(completa) Parte da análise na qual o pesquisador agrupa “as peças dos dados.... criar conexão categorias e temas. Com respondemos a hipótese, como Estudo de Caso da Aldeia Cajuhiri Atravessado no Município de Coari no Amazonas, sejam historicamente registradas pela sua resiliência de luta pela identidade e Memória do povo Omágua/Kambeba.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Terra indígena Cajuhiri Atravessado saindo de Manaus para a cidade de Coari pode-se ir de avião, com voo de cerca de uma (1) hora de duração, ou pelo Rio Solimões, através de lanchas a jato e barcos recreios em viagens que duram nove (9) horas a pouco mais de vinte e quatro horas(25h) respectivamente.

De Coari para a aldeia subindo o Rio Solimões, a viagem pode durar entre duas e quatro horas, dependendo do tipo de embarcação. A aldeia Cajuhiri Atravessado está a cerca de trinta quilômetros de distância do porto de Coari, à jusante do Solimões, na margem direita deste onde vê-se uma majestosa sumaumeira. Do outro lado do rio está a ilha do Surubim. Para ir do porto de Coari para os fundos da terra indígena, pelo lago Coari, a viagem em motor de porte médio dura de duas horas a duas horas e meia, a depender do ponto para o qual se deseja dirigir. Porém, dali para a aldeia os caminhos são as picadas, na parte em que a distância é mais longa, entre o limite Norte da área no Rio Solimões e o limite Sul, no lago Coari, a caminhada dura seis horas.

Conhecimento sobre sua própria etnia e contextualização do conhecimento empírico.

Na base do relato do Sr. Victor Gomes Anaquiri 61 ano– Cacique, a onde vamos colocar as iniciais V.A e Ocinei da Costa Moreira – Líder rural da aldeia como as iniciais O.C de 42 anos.

Durante a visita na aldeia, buscamos conhecimento sobre etnas, e como chagaram no território brasileiro.

Nossos anciãos contam que chegamos no Brasil através do Peru, os Omágua Kambeba, habitam terras próximas à sede, acredito que seja a cidade de Lima, e na periferia da capital, que em 1994 chegavam a 3.500 indivíduos, segundo uma liderança Kambeba que visitou o país nesse período. Os Kambebas é um grupo indígena que habita o na calha do rio Solimões, no estado brasileiro do Amazonas, mais precisamente nas Áreas Indígenas Barreira da Missão, Igarapé Grande, Jaquiri e Kokama. Sua principal característica era nossa era a deformação craniana, tornando-a em um formato de cone. (V.A, 61 anos, cacique da aldeia, ENTREVISTA/2019).

Um outro aspecto revelado nas entrevistas diz respeito como gostam de ser chamados? Por quê? No entanto é muito curioso, esta etnia tem seus costumes e crença, mais na atualidade

foram deixados de lado:

Durante alguns anos foi passado de pai para filho a história que nosso povo falavam que, Kambeba. era chamavam também de Cabeça Chata, outros, no decorrer da história chamavam também de povo da água. Devido agente viver nas margem do rio Solimões. (V.A, 61 anos, cacique da aldeia, ENTREVISTA/2019).

A fala da do cacique deixa transparecer o relacionamento com outras etnias que bem sociável, mais durante toda entrevista o que percebeu que eles não têm mais relação com a etnias Miranhas, devido o conforto pela terra demarcada. Não nos restringir neste assunto, porque cabe outro tópico atípico ao longo da contextualização. Durante o relato perguntas se hoje os Kambeba têm restrições para se relacionarem com outras etnias?

“Não tem, os povos kambeba são povos que recebe outras etnias na sua aldeia” (V.A, 61 anos, cacique da aldeia, ENTREVISTA/2019).

Figura 6 - Foto do kambeba



Fonte: pesquisador/2019

O relato da V.A explicita porque a Comunidade recebeu o nome Aldeia Cajuhiri Atravessado no Município de Coari. E porque eles estão morando fora do território de demarcação.

Na época existia plantação de CAJU, próximo a uma travessia. Hoje nós estamos morando-os povos indígena Kambeba em aldeia, próxima a aldeia Cajuhiri Atravessado, chamado de AMANAIM DO JANUÁ: Amanaim significa: acampamento de Deus e Januá, nome de um igarapé que passa dentro da aldeia, para os cambebas, fonte de riqueza. (V.A, 61anos, cacique da aldeia, ENTREVISTA/2019).

Os relatos do líder da comunidade, as iniciais O.C de 42 anos enfatizam num trecho da entrevista, tudo o que já fora exposto anteriormente pelo cacique entrevistado, não passou despercebido e comentou sobre o que se considera espaços não formais (espaços educativos) para os Kambeba quando o ensino era destinado a uma minoria, os professores pouco eram valorizados e que os mesmos não tinham se quer uma formação adequada para ministrarem uma boa aula, mais o relato descrever que: “ através do conviver nativo, alimentação, pesca, agricultura e como fazer os utensílios de pesca, são considerado espaço não formal.

O novo texto constitucional de 1988 que, ao afirmar o direito à diferença e definir o papel

do Estado não mais como agente promotor da integração dos índios, mas sim de protetor desta diferença, impôs a revisão de todo o processo educacional em curso no interior das áreas indígenas. De uma escola voltada para fora, preocupada em preparar a criança indígena para viver fora de sua comunidade, emerge o desafio de uma escola engajada em contribuir na construção de alternativas a partir da comunidade (BRAND, 2019 p. 06).

Ao abordar o contexto histórico sobre a educação dos kambeba e sua comida típica vem sendo preservada, como eles são educados nesta cultura? A resposta é inédita.

No dia a dia, na criação há um aprendizado, na alimentação, tradição, cultura e como tecer os utensílios para pesca e de agricultura.” Experiências dos avós, organização em comunidade, pesca, caça, alimentação.... Resgatar a língua, os tipos de alimentação, kaichuma, pajauaru, lembrança do Peru, o tchapi feito de banana, conhecer a língua materna. (O.C de 42 anos líder da comunidade ENTREVISTA/2019).

A falta de uma escola estruturada não diminuía a vontade de ensinar a língua materna e sobre sua história e memória do povo Kambeba, nem mesmo o baixo conhecimento sobre suas tradições os deixavam desanimados, o que prova e reforça a ideia de Paulo Freire quando associa o ato de educar a condição de amar.

Ao abordar um tema que propicia uma análise histórica de fatos que se deram em épocas passadas os dados permitem mostrar que um trabalho como esse se torna relevante quando evidencia como a repressão repercute diretamente no processo ensino-aprendizagem. Daí a pergunta como são transmitidos o conhecimento? De que forma cada tipo de conhecimento foi apreendido? Quem transmite? Aonde aprendeu? Quais conhecimentos são considerados mais importantes e por quê? Quem transmitiu para você? Como? Por quê? São indagação que foram respondidas durante a entrevista do (V.A, 61anos, cacique da aldeia, ENTREVISTA/2019). Que comentou:

No dia a dia, na comunidade, conversas com os amigos, através da vivência do dia a dia. Na escola (os professores são considerados `branco`, na história indígena e no dia a dia. Os antigos e as lideranças(cacique), conhecimento passado de pai para filho, antepassado. Tradicional e modo de viver, através de histórias e todos devem receber todos os tipos de conhecimento para dar continuidade a nossa cultura, tando na prática, de maneira veral, na comida e vestia, alguns costumes são passados de avô, avó, pai e mãe para não acaba a cultura.

Kambeba utilizam seus conhecimentos no processo educativo, na perspectiva de fortalecimento da cultura, demonstrando que:

A resistência dos povos que mantiveram a sua alteridade é resultado de muitas estratégias hábeis na interlocução com a sociedade envolvente. E hoje, ao assumir a gestão da educação escolar, alguns povos estão reconstruindo a sua história as avessas: ao invés de a escola ser um instrumento de dominação, a educação escolar indígena passa a ser um mecanismo de afirmação da identidade dos povos (DINIZ, 2010, p. 2).

No que tange a educação não formal, pode ser definida como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, acontece na relação com outros membros, na troca de saberes, na participação ativa, em espaços fora da escola, e, em locais informais, isto é, conforme Vieira, Bianconi e Dias, (2005, p. 21)

CNPq, 1997 (Relatório final de pesquisa)

M MACIEL, B. do E. S. P.. Kambeba. dezembro, 2003, <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kambeba/print>. Consulta, 12/08/2020

PINTO, Renan Freitas (Org.). O Diário do Padre Samuel Fritz. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2006.

PORRO, Antônio – Os povos indígenas da Amazônia e a chegada dos europeus. In: O povo das águas: Ensaio de etno-história da Amazônia. Petrópolis: Vozes, São Paulo, 2003.

Agradecimentos

Certamente estes parágrafos não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase de minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas elas podem estar certas que fazem parte do meu pensamento e de minha gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom precioso da vida, pela mágica de viver, por colocar as pessoas nos lugares e momentos certos, mesmo quando tudo parece dar errado.

A professora Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa, que me incentivou, compreendeu, compartilhou conhecimentos e materiais de estudos, me ouvia nos momentos de muitas dificuldades e me acompanhou nas visitas a aldeia Amanaím do Jaduá, sempre mostrando novas possibilidades para enfrentar às dificuldades e nos segurar nos tropeços da vida.

Educação no momento da pandemia do COVID-19

*Mônica Ribeiro dos Santos de Oliveira
Thais Susane Ananias Silva de Melo
Samara Rani Duarte Bezerra da Silva
Ozilene Francisca Ferreira da Silva
Josecleide Pereira de Andrade
Larissa Sofia Freire de Sá Lima
Ivanise Lopes da Silva Lima
Elcileide Gomes de Lima
Gercileide da Costa Lima
Edna Maria Ferreira de Sena*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.32](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.32)

RESUMO

O referido estudo tem por objetivo tratar o tema: A Educação no momento da pandemia, sendo fundamental para os alunos conhecer essa doença, os sintomas, buscar ajuda com profissionais, colocar em prática o ensinamento do educador, obedecendo as novas regras tanto para sua saúde, como das demais pessoas da sua convivência seja no âmbito escolar, familiar e social. Respeitando a temática a ser estudada, nos remeteremos ao Ministério da Saúde, Ministério da Educação, artigos científicos, jornais, internet, opiniões de profissionais da saúde sobre o referido tema. É importante que todos saibam quais os sintomas, como se contrai, o que podemos fazer em caso de contaminação, como o vírus reage nos seres humanos, se tem vacina e qual a sua eficácia dentre outros assuntos.

Palavras-chave: educação. pandemia. sociedade

INTRODUÇÃO

O Corona Vírus (COVID 19) surgiu na cidade chinesa chamada Wuhan, em meados de dezembro do ano de 2019. Meados de Março de 2020, a pandemia foi identificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS)

No Brasil, o primeiro caso de Covid foi no final de janeiro do ano de 2020, onde a cada dia iam surgindo e crescendo o número de infectados pelo novo vírus mundial.

Ocorrem inúmeras infecções devido a falta de uma vacina que fosse eficaz em todo o mundo.

De início, os médicos não sabiam ao certo os sintomas e formas de contaminação foram sabendo conforme surgiam novos casos pela infecção do COVID 19.

Todas as pessoas ficaram assustadas e apavoradas, sem saber como agir, como se proteger, como evitar a contaminação. Logo, a rotina das pessoas foi mudada, visto que nos Estados e Cidades brasileiras foram feitos vários decretos e proibições, onde as pessoas foram proibidas de ir à escola, ao trabalho, as igrejas, as academias e não podiam mais fazer atividades físicas nas praças, ou lugares abertos, as palavras mais faladas pela mídia era: “Fique em casa! Use máscara! Lave as mãos com sabão! Use álcool! Se proteja!”

Ao que parece, estas restrições de não poder trabalhar e fazer as atividades básicas de todo cidadão, em muitos casos foi pior, pois as pessoas que não podiam sair pra trabalhar, não teria dinheiro e conseqüentemente não poderiam fazer comprar de alimentos ou ate mesmo pagar suas contas de água, luz, comprar remédios etc.

As pessoas que tinham seus empregos certos como: concursadas ou empresas particulares, muitas não foram prejudicadas, podiam ficar em casa sem nenhuma preocupação. Mas já as pessoas que eram autônomas, sofreram bastante pelo fato de não poder sair para ganhar seu dinheiro, não podiam alimentar sua família e pagar suas contas.

Infelizmente, o que vimos, foi muita falta de empatia, o egoísmo, falta de amor para com o próximo, onde muitas pessoas só pensavam em si mesmas. A pandemia agravou e aumentou

os casos de depressão, medo, pavor e tantos outros sentimentos ruins e que agravaram a saúde de muita gente, tivemos muitos suicídios. O jornalismo brasileiro teve um papel importante nas informações apresentadas ao público, mas tinham emissoras, que faziam questão de colocar terror nas pessoas, ao mesmo tempo que falavam “fiquem em casa”, todos ali naquela emissora estavam trabalhando e garantindo o salário no final do mês, digamos assim, uma total hipocrisia!

A Educação brasileira, assim como a mundial, sofreu mudanças e uma delas foi a questão do ensino, ao invés de ser presencial, com os alunos em sala de aula, aulas foram suspensas até que se encontrasse uma solução. Em meio ao caos, ocasionado pela pandemia e a mudança de hábitos e rotinas, ocorreram várias reuniões para que fossem vistos as possíveis soluções e os alunos não fossem prejudicados em sua aprendizagem, bem como para não perderem o ano letivo.

Então, foram sendo criados protocolos sanitários, onde cada município e Estados elaboraram o seu. De início, as aulas retornaram de forma remota, onde os pais iam nas escolas a cada 1 vez na semana ou a cada 15 dias buscar atividades para que seus filhos realizassem em casa. Depois, passou-se a ser utilizadas as aulas on line e remotas.

A Educação a Distância (EAD), passou a ser muito utilizada e valorizada, apesar da pandemia, aumentaram as ofertas de graduações e pós graduações, mestrados e doutorados a distância facilitando assim a vida dos estudantes, que podiam (podem) estudar na hora e quando quiser no conforto da sua casa, com preços e promoções acessíveis.

Com a pandemia também surgiram muitas empresas on line, onde empresários (as), souberam aproveitar o momento difícil, para montar seu próprio negócio ou até mesmo se reerguer novamente, pois infelizmente, muitas empresas fecharam com as inúmeras restrições impostas pelos governos estaduais e municipais.

Do surgimento da pandemia aos dias atuais, já se passaram quase 2 (dois) anos, muitas coisas mudaram e melhoraram. A pandemia ainda não acabou, mas já obtivemos avanços significativos em relação ao Covid, onde já foram criadas vacinas para combater a doença e imunizar a maior parte da população mundial. Estamos em um novo cenário pandêmico, com menos mortes e as pesquisas para combater de vez esta pandemia continuam.

EDUCAÇÃO E PANDEMIA

No decorrer da história, houveram grandes pandemias. Meados do século XIV, 1347-1350, houve grande pandemia chamada de Peste Negra ou Peste Bubônica. Na Europa houve uma grande fome, por causa da falta de alimentos. Ainda ocorreu a inquisição realizada pela Igreja, pois quem fosse contra aos princípios e doutrinas da Igreja ou quem fosse cientista ia pra inquisição.

Quem sobreviveu a este cruel período enfrentou a peste negra. Uma pandemia altamente contagiosa, que matou diversas pessoas. Este século, foi considerado o pior de todos, ocorrendo na Idade Média. Neste período, as pessoas viviam de forma precária, não tinha encanação ou saneamento básico, havia muita falta de higiene, as ruas eram cheias de lixo aumentando assim o aparecimento de muitos ratos.

Com a quantidade de ratos e a falta de higiene, uma bactéria da pulga dos ratos contaminou os seres humanos, onde os humanos iam se contaminando. Esta doença era transmitida por

espirro ou tosse. No ano de 1918, no século XX, houve a Gripe Espanhola, considerada a mais mortal do referido século. Transmitida de uma pessoa para outra, através da tosse ou espirro, por isto era recomendado que se cobrisse o nariz e a boca. Esta pandemia ocorreu de 1918 à 1920. Esta Gripe Espanhola foi considerada por historiadores a maior pandemia do mundo.

Diante da situação mundial em relação ao Novo Coronavírus (COVID 19), faz-se necessário que todos tenham conhecimento sobre este assunto, onde cada dia surgem novos casos, novos infectados.

O Coronavírus é um tipo de vírus respiratório. Para os médicos, ainda é um vírus que está em constante transformação e mudanças, tem vários sintomas, nem todos os contaminados sentem as mesmas coisas. Algumas pessoas se recuperam e voltam a sua vida normalmente, já outras pessoas ficam em estado grave, com dificuldades na respiração, não conseguem se recuperar em casa, necessitando de ir ao hospital onde muitas pessoas são colocadas em um respirador num leito de UTI, onde muitas pessoas não resistiram e faleceram.

O que mais preocupa a todos de um modo geral é a forma rápida como se propaga, uma única pessoa pode contaminar 3 pessoas (em média, aproximadamente) segundo estudos realizados. O Vírus entra em nosso corpo pelas vias nasais, boca e olhos. Outro fator bastante preocupante sem dúvidas é não ter uma vacina que combata este vírus.

Caso a pessoa esteja contaminada com o Coronavírus, começará a sentir os primeiros sintomas (em média) com 3 à 5 dias. Os pacientes que geralmente tem um agravamento no seu estado de saúde, são pessoas consideradas do grupo mais crítico ou de risco como: pessoas idosas, com doenças cardíacas, doenças pulmonares, hipertensão, diabéticos. Há casos que são sintomáticos ou assintomáticos. Pessoas sintomáticas: Foram contaminadas e mostram sintomas: tosse, febre, falta de paladar, falta do olfato, falta de ar etc. Já os assintomáticos, não apresentam nenhum sintoma. Devemos entender como se transmite este novo vírus para evitar se contaminar ou contaminar outras pessoas.

Este novo vírus conseguiu parar o mundo, pois foi proibido a movimentação das pessoas nas ruas e lugares públicos (aglomerações), praia e locais de lazer, escolas foram fechadas, comércio e empresas fechadas e todos foram aconselhados a ficar em casa. Assim, surgem alguns questionamentos:

- Como este vírus se propaga?
- Como evitar o contágio?
- Em caso de contaminação, o que as pessoas devem fazer?
- Devo ir ao médico ou devo aguardar?
- Quais os sintomas?
- Quando uma pessoa é contaminada, quais remédios poderá tomar?
- Este Vírus é letal ou não?
- Quais sentimentos surgem diante deste vírus? Pânico? Medo? Tristeza? Desespero?
- Devemos ter fé? Ser positivos?

A Expectativa era que se conseguissem criar uma vacina que fosse eficaz ao combate do COVID 19, onde poderíamos voltar a nossa rotina de trabalho, estudos nas escolas e faculdades, passeios etc.

Nos dias atuais, já podemos comemorar uma grande conquista da ciência, onde os cientistas e estudiosos conseguiram criar algumas vacinas para combater esta pandemia mundial são elas : Vacina BioNTech, Pfizer, Vacina CoronaVac, Vacina Johnson & Johnson, Vacina Oxford, AstraZeneca, Vacina Sputnik V.

Atualmente, as novas tecnologias, ganharam grandes destaques, onde passamos a utilizá-las com mais frequência. Neste período de pandemia, a tecnologia digital vem sendo utilizada para quase tudo na vida do ser humano, nós utilizamos para pagar contas, comprar, relacionar-se, comunicar, estudar, trabalhar, consultar-se entre outras atividades.

A pandemia fez a população transformar seus hábitos digitais em necessidades, mesmo para aqueles que não gostavam da tecnologia. Sendo assim, os profissionais desta área, passaram a ser mais valorizados e solicitados com muito mais intensidade.

A competência digital envolve o conhecimento, habilidades, atitudes, valores e emoções, desta maneira, a realidade e a necessidade vai transformando a sociedade de acordo com as exigências necessárias do momento atual em que no qual estamos vivendo, onde temos que nos esforçar para adquirir conhecimentos e acompanhar as mudanças que vem ganhando destaque na atualidade.

Diante do contexto que estamos vivendo hoje, diante de muitas ações para conter a pandemia, na educação não seria diferente, onde tivemos a interrupção das atividades escolares presenciais. A paralisação das aulas trouxe inevitáveis consequências para a rotina das escolas, dos educadores, dos discentes e dos familiares, nesse cenário atual, as necessidades educacionais ganharam novas formas.

Os professores tiveram que aprender e se atualizar com as tecnologias e aplicativos para que se ensinassem aulas on line mais dinâmicas e que chamassem atenção dos alunos. O formato on line, em sua maioria, muito diferente e estranho, os professores darem suas aulas por meio de um computador ou celular, onde também a maioria dos alunos não estavam interessados e não participavam, acompanhados dos pais, que muitos não tinham interesse em dá seus celulares aos filhos na hora da aula, outros que não sabiam sequer mexer e outros que não tinham acesso à internet.

Para muitas pessoas os professores estavam em casa, sem fazer nada, mas pelo contrário, os professores estavam trabalhando muito mais em suas casas do que se estivessem nas escolas dentro das suas salas de aulas. Infelizmente, as aulas on line não foram tão bem sucedidas o quanto todos imaginavam, pois muitos alunos não conseguiram acompanhar este novo formato e tiveram muitas dificuldades na aprendizagem e porque não dizer: “um ano perdido”! Temos que ser sinceras: o formato de aulas presenciais é bem melhor para o aprendizado, temos professores e alunos frente a frente, podem ter trocas de experiências e saberes tanto entre professores e alunos como entre alunos e alunos, o contato humano se torna melhor para que os indivíduos se desenvolvam e criem habilidades.

Com a escola no formato on line, houve uma aproximação da família com seus filhos

(em alguns casos), onde possibilitou uma maior autonomia aos discentes sobre seu processo de aprendizagem. A pandemia impôs severas restrições às instituições de ensino, com preocupações diversas: reorganizar as atividades remotamente (com o objetivo de concluir o conteúdo programático planejado), entender as regras para se adequar às normatizações estabelecidas pelos órgãos de gestão da educação.

Em relação a Educação a Distância art. 80 da LDB, Decreto no. 2.494/98, substituído, em 19 de dezembro de 2005, pelo Decreto no. 5.622, cita:

(...) educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Art. 1º).

Em relação as TICs (Tecnologias da informação e comunicação) como afirma Maria Luiza Belloni:

A perspectiva de formação de professores exige esta reflexão sobre como integrar as TICs à educação como caminho para pensar como formar os professores enquanto futuros usuários ativos e críticos bem como os professores conceptores de materiais para a aprendizagem aberta e a distância. (2006, p.77)

A formação dos professores em relação as novas tecnologias tem sido um desafio, principalmente na pandemia, onde tiveram que aprender e se reinventar para modernizar as suas aulas para o modo on line.

O impacto da crise mundial aos alunos, requer um olhar especial. Além de perder completamente a socialização com os amigos e educadores, uma das maiores preocupações dos discentes frente à quarentena é o atraso escolar que isso poderá acarretar para a realização de outras atividades que envolvem a busca pela aprovação em Instituições Federais do Brasil, cursos e demais faculdades, através vestibulares e Enem. Nesse cenário, a Escola Digital evita a ruptura do processo de aprendizagem e permite que os discentes mantenham uma relação direta com o educador e o contato com seus colegas.

Todo esse período de isolamento social, diante da pandemia do coronavírus, têm fomentado discussões sobre o futuro da Educação. Profissionais que ainda não utilizavam as novas mídias tecnológicas, tiveram que se adequar e aprender praticamente do “dia para a noite” as novas metodologias de ensino para passar aos alunos suas aulas.

Ao passo que as novas tecnologias, veio abrandar a falta das aulas presenciais, descortinou outras nuances até então sabido da sociedade política e da sociedade de um modo geral. As desigualdades sociais. Enquanto fala-se em desenvolvimento das Competências Digitais ou Literacia Digital, alguns discentes da Rede Pública de Ensino, não tem ao menos um aparelho de telefone celular para acompanhar as aulas remotas ou online. As demandas de trabalhos e reuniões online, estão sobrecarregando alguns Profissionais da Educação, principalmente o home Office, pois os filhos desses Profissionais estão em casa, sem ter aonde deixá-los, acabam se estressando e adoecendo. São muitos relatos de educadores que estão recorrendo aos médicos psiquiatras, e também por causa do L.E.R, lesão por esforço repetitivo.

Não basta apenas introduzir as estruturas de um alta tecnologia, não se pode perder a oportunidade de expandir a era digital do processo educativo de ensino e aprendizagem para os

cidadãos, de maneira elaborada e estruturada, ou caso contrário, estaria se formando um outro tipo de analfabetismo digital. Tornando o ensino digital ao alcance de todos, equiparando o nivelamento para os alunos com necessidades especiais, como bem se refere a lei.

Este novo processo de educação não é necessário apenas a atualização em máquinas e softwares de última geração, a escola deve preparar pessoas para a resolução de problemas reais e a reflexão da realidade. Desenvolvendo competências que devemos adquirir no decorrer dos anos e aprendizagem necessária para que se formem cidadãos críticos e reflexivos, que sejam atuantes na sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo tratou do assunto: Educação no momento da pandemia. Foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas, sites, vídeos e estudos de caso.

A pesquisa se baseou em jornais, onde abordamos as notícias relacionadas ao tema, como surgiu, como é transmitida, se tem vacinas ou remédios, quais as formas de prevenção e os acontecimentos atuais em relação ao assunto. O Referido tema foi escolhido pelo fato deste novo vírus está em todo o mundo. Chamado de Novo Coronavírus ou ainda COVID 19, de nome científico SARS-COV-2. Ocorreram grandes contaminações em vários países, ocasionando várias mortes. Trata-se de um vírus altamente contagioso, perigoso e letal, em todo mundo foram fechadas as escolas, comércios, foram proibidas a circulação de pessoas nas ruas e várias medidas de segurança foram (estão) sendo tomadas para evitar mais contaminados.

O Corona Vírus surgiu na China. No início, o vírus foi comparado com a gripe por muitos médicos, mas os sintomas são bem mais fortes, pois ao chegar na fase 3 que atingi os pulmões, o paciente contaminado sente dificuldades de respirar, então é sinal que o vírus chegou aos pulmões onde muitos casos precisaram (precisam) de UTI'S e assim os pacientes são colocados no respirador. Infelizmente os sintomas não são os mesmo em todos os pacientes. Para os médicos, este novo vírus fica se transformando, com sintomas diferentes nas pessoas, já com as vacinas que possam combater este vírus e em caso de contaminação, há alguns medicamentos que podem ser utilizados para o tratamento precoce da doença, evitando assim um estágio mais avançado da doença, que venha a ocasionar morte. É necessário que estudemos como surgiu e principalmente como é a forma de contágio, para que assim aconteça meios de evitar a contaminação, que para algumas pessoas poderá ser fatal. A Educação momento da pandemia aconteceu uma integração de todos os discentes, onde as crianças, jovens e adultos, aprenderam, se desenvolveram, em troca de experiências com isolamento social, quarentena. A Educação e escola são resultados de muitas lutas e movimentos sociais que são um avanço e grandes conquistas para as pessoas.

Com a pandemia, os professores tiveram que aprender a utilizar as novas tecnologias e aplicativos para o novo formato das suas aulas, que passaram a não ser mais presenciais para o ser on line e remotas, por causa do isolamento social e decretos feitos por governos estaduais e municipais até que se encontrasse uma solução para o retorno das aulas no modo presencial. As escolas tiveram que passar por modificações, transformações sejam no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), no currículo, na forma pedagógica trabalhada desta vez para on line, onde os professores busquem se especializar e se capacitar para fazer um bom trabalho, onde gerem

aprendizados.

Mas Vale Salientar que as aulas on line não tiveram grande aproveitamento em muitas escolas, visto que o numero de alunos que aderiram ao formato on line foram abaixo do esperado.

No momento com a criação e aplicação dos imunizantes por todo o mundo, as vacinas, inclusive no Brasil, aos poucos as escolas estão retomando a forma presencial. De início seguindo os protocolos sanitários com a utilização de EPIS, uso das mascaras e redução na quantidade de estudantes nas aulas. Começou com 20% dos alunos, respeitando o distanciamento de 1,5 metros entre cada um. Depois passou a 40 %, 60% até chegar aos 100% dos alunos frequentando as aulas diariamente.

As escolas foram equipadas com o material necessário para um retorno presencial com segurança tanto para os alunos, professores e demais funcionários das instituições.

Hoje, com quase 2 ano de pandemia, podemos notar que os casos de contaminados, bem como de óbitos por covid 19, tiveram uma redução satisfatória.

As escolas, igrejas, academias, padarias, bares, restaurantes, praias etc foram reabertos, mas todos devem respeitar as regras de segurança e os protocolos sanitários. Estamos vivendo dias melhores se comparados aos dias do início da pandemia e me meados de 2020.

Esperamos sim, que está pandemia que tanto assola o mundo possa ter fim e os estudos para combate-la continuem, os cientistas continuam estudando a doença, a forma de contágio e vacinas que sejam mais eficazes.

Podemos dizer que iniciamos um “novo normal”, nada será como era antes, visto que muitas pessoas e entes queridos se foram , mas temos que permanecer firmes e tendo fé que as coisas irão melhorar, não podemos desistir de lutar e conquistar nossos sonhos e de sim poder fazer uma educação melhor para nossos alunos, que mesmo em meio as dificuldades, possamos nos unir e um ser a fortaleza do outro.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luisa. Educação a Distância. Campinas, Autores Associados, 2006.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Constituição Federal de 1988. São Paulo: Editora Saraiva 18º andar, 1988.

COTRIM, Gilberto. História Global. São Paulo: Saraiva, 2ª ed., 2016, vol. 3. Amib.org.br- Associação Brasileira de medicina intensiva.

LEMGRUBER. M. S. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf

MAPA DA VACINAÇÃO. Vacina contra COVID-19. Disponível em https://www.google.com/search?q=quais+as+vacinas+contra+o+covid-19&rlz=1C1GCEA_

enBR932BR932&oq=quais+as+vacinas+contra+o+covid&aqs=chrome.0.0i512l3j0i22i30l7.

MALTA, Deborah Carvalho *et al* . A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília , v. 29, n. 4, e2020407, set. 2020 . Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400025&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 mar. 2022. Epub 21-Set-2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742020000400026>.

Memórias de um holocausto

Victor Silva dos Santos

DOI: [10.47573/aya.5379.2.68.33](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.68.33)

RESUMO

O presente estudo se desenvolveu através de uma pesquisas de referências bibliográficas, através de referencial teórico em livros e artigos científicos já publicados, na plataforma SCIELO, a partir da abordagem qualitativa, na área de História, com ênfase em relatos sobre o Holocausto, sendo utilizada a referência de Metodologia do Trabalho Científico e objetivando o crescimento do conhecimento e a interpretação dos relatos das experiências vividas nesse período, as quais levam a uma jornada que passa pelos retratos que o cinema criou, pela literatura ficcional, pelos diários, por vários monumentos espalhados ao redor do mundo em homenagem às vítimas.

Palavras-chave: segunda guerra. memória. sobrevivência.

INTRODUÇÃO

Décadas depois do fim da Segunda Guerra ainda se discute sobre o Holocausto. Se as memórias das vítimas são confiáveis; se seus depoimentos contam o que viram, o que sentiram ou o que lhes foi narrado; é questionado se o horror sem limites pode ser narrado; enfim, historiadores sabem que a memória trai, e percebe-se que quem sofreu tem o direito de lembrar. Do embate entre História e Memória salta um texto, pungente e necessário.

O objetivo geral deste trabalho é verificar os relatos sobre experiências ocorridas no período do Holocausto. E os objetivos específicos se compreendem em: a) refletir sobre a valorização da vida; e, b) analisar as implicações das experiências vividas nesse período de horror.

O desenvolvimento da pesquisa referente a este estudo, foi a partir do viés qualitativo. Para sua realização, foram consultadas referências bibliográficas da área de História e Metodologia do Trabalho Científico. O estudo foi realizado por meio de uma revisão de literatura considerando a relevância do tema e melhor compreensão, o desenvolvimento da pesquisa sendo elaborado a partir de registros, análise e organização de dados bibliográficos, instrumentos que permitiram uma maior compreensão e interpretação crítica das fontes obtidas. As palavras chaves utilizadas foram: Segunda Guerra, memória e sobrevivência, e a seleção do referencial foi realizada no portal da Biblioteca Virtual Pearson e na seguinte base de dados: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), revistas e livros.

HOLOCAUSTO

Segundo Guterman (2020), em dezembro de 2018, a emissora norte-americana CNN divulgou uma pesquisa estarrecedora. Realizado na Europa, o levantamento mostrou que um terço dos sete mil entrevistados sabia muito pouco ou quase nada a respeito do Holocausto - o assassinato sistemático de cerca de 6 milhões de judeus pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.

Um em cada 20 entrevistados simplesmente nunca ouvira falar do Holocausto. Na Áustria, terra natal do ditador nazista Adolf Hitler, 40% disseram ter pouco conhecimento do assunto. E um terço dos europeus afirmou que eventos destinados a relembrar o Holocausto se prestam a desviar a atenção de atrocidades atuais, a seu ver mais importantes.

Os desafios que o holocausto coloca para a compreensão humana, inclusive para a moderna justiça criminal, permitiram a atribuição do status de vítima a todos os judeus, como a carta de Arendt para Jaspers, de 1946, ilustra:

Sua definição da política nazista como criminosa... a mim parece questionável. Os crimes do nazismo, na minha opinião, fulminam os limites do direito; e é exatamente isso que os torna monstruosos. Para esses crimes, não há punição que seja suficientemente severa [...]. Essa culpa, contrariamente a toda culpa penal, supera e destrói todo e qualquer sistema jurídico... nós simplesmente não temos instrumentos para lidar (no plano humano ou político) com uma culpa que está além do crime e uma inocência que está além da bondade ou da virtude. Não sei como resolveremos isso, pois os alemães estão agora sobrecarregados com milhares, dezenas, centenas de milhares de pessoas que não podem ser adequadamente punidas dentro do sistema jurídico; e nós, judeus, estamos sobrecarregados com milhões de inocentes, e é por isso que todo judeu vivo hoje pode se ver como a inocência personificada (*apud* Kohler e Saner, 1993, p. 52).

ADOLF HITLER

De acordo com Rees (2018), em setembro de 1919, Adolf Hitler escreveu uma carta de imensa importância histórica. Na época, porém, ninguém lhe atribuiu essa relevância. O Adolf Hitler que havia escrito esse documento era um zé-ninguém. Aos 30 anos de idade, não tinha casa, carreira, esposa ou namorada, nem mesmo um amigo íntimo de qualquer tipo. Tudo o que podia lembrar era uma vida cheia de sonhos frustrados.

Quis ser um pintor famoso, mas foi rejeitado pelo establishment artístico; almejou um papel na vitória alemã sobre os Aliados na Primeira Guerra Mundial, mas só conseguiu assistir à humilhante derrota das forças alemãs, em novembro de 1918. Estava amargurado, indignado e à procura de alguém em quem pôr a culpa. Nessa carta, datada de 16 de setembro de 1919 e dirigida a um colega soldado chamado Adolf Gemlich, Hitler aponta de modo inequívoco quem ele julga responsável não só por sua difícil situação pessoal, mas pelo sofrimento de toda a nação alemã.

“Existe, vivendo entre nós”, escreveu Hitler, “uma raça não alemã, estrangeira, que não se dispõe e não é capaz de abrir mão de suas características [...] E que mesmo assim desfruta de todos os direitos políticos de que nós dispomos [...] Tudo o que leva os homens a se esforçarem para obter coisas mais elevadas, como a religião, o socialismo ou a democracia, é para ele apenas um meio para um fim, para satisfazer sua cobiça por dinheiro e poder. Suas atividades produzem uma tuberculose racial entre as nações” (REES, 2018, p.8).

O adversário que Hitler identificara era “o judeu”. E acrescentava que o “objetivo final” de qualquer governo alemão deveria ser “a remoção intransigente de todos os judeus”. É um documento excepcional. Não só porque permite vislumbrar como pensava, em 1919, o homem que mais tarde iria instigar o Holocausto, mas também porque é a primeira evidência irrefutável das crenças antissemitas do próprio Hitler. Em sua autobiografia, *Minha luta* (Mein Kampf), que ele escreveria cinco anos mais tarde, Hitler afirma odiar os judeus desde quando batalhava para se tornar pintor em Viena nos primeiros anos do século XX. Mas alguns estudiosos lançaram dúvidas sobre essa sua versão simplista do próprio passado, e questionaram se ele de fato teria sustentado essas visões fortemente antissemitas em seu período em Viena e quando serviu como soldado na Primeira Guerra Mundial. (REES, 2018).

PACTO DE MUNIQUE

Relata Karczer (2014), que a vida mudara drasticamente para a sua família e todos os judeus que viviam em Praga, desde que o exército nazista havia ocupado a cidade, em 15 de março de 1939. Houve uma época em que andar pela rua era divertido e ir ao centro da cidade, uma aventura. Mas esse tempo, parecia um passado muito distante. Quatro anos antes, o Pacto de Munique, havia sido assinado, entregando a parte ocidental da Tchecoslováquia para a Alemanha e o partido Nazista, que estava no comando e era liderado por Adolf Hitler.

Apesar do pacto, a guerra na Europa havia começado em 1939, quando a Alemanha invadiu a Polônia, a nordeste da Tchecoslováquia. Hitler era um líder brutal e sem coração, que odiava os judeus e queria puni-los por tudo de ruim que havia acontecido ao povo alemão. Os judeus estavam sendo falsamente acusados pelos negócios que iam mal, pela pobreza e pela falta de empregos.

Os nazistas separaram um lugar para os judeus de Praga e outras cidades. “É uma pequena cidade cercada por um muro, onde nós, judeus, podemos viver separadamente de todo o resto do mundo” (KARCER, 2014, p.14).

CITAÇÕES DE SCHLOSS (2013)

Em seu aniversário de quinze anos, Eva é enviada para Auschwitz. Sua sobrevivência depende da sorte, da sua própria determinação e do amor de sua mãe, Fritzi. Quando Auschwitz é extinto, mãe e filha iniciam a longa jornada de volta para casa. Elas procuram desesperadamente pelo pai e pelo irmão de Eva, de quem haviam se separado. A notícia veio alguns meses depois: tragicamente, os dois foram mortos.

Este é um depoimento honesto e doloroso de uma pessoa que sobreviveu ao Holocausto. As lembranças e descrições de Eva são sensíveis e vívidas, e seu relato traz o horror para tão perto quanto poderia estar. Mas também traz a luta de Eva para viver carregando o peso de seu terrível passado, ao mesmo tempo em que inspira e motiva pessoas com sua mensagem de perseverança e de respeito ao próximo – e ainda dá continuidade ao trabalho de seu padrasto Otto, pai de Anne Frank, garantindo que o legado de Anne nunca seja esquecido.

“(…) Se você era um jovem, ambicioso e judeu na virada do século XX, havia apenas um lugar onde poderia estar: Viena.” (SCHLOSS, 2013, p.1).

(…) Até o final da 1ª Guerra Mundial, Viena era considerada a joia da coroa dos Hapsburg, a sede do grandioso e imponente Império Austro-Húngaro, que se estendia da Ucrânia e da Polônia até a Áustria, Hungria e Sarajevo, na região dos Balcãs. No período pré-guerra, Viena era uma potência comercial e cultural; os negócios eram impulsionados pelo comércio no rio Danúbio, enquanto compositores como Gustav Mahler, escritores como Arthur Schnitzler e médicos como Sigmund Freud iluminavam as ruas, as casas de shows e os cafés com novas ideias. (p.1)

Infância:

“(…) Eu era uma menina teimosa de cabelo loiro e liso, e vivia com o queixo empinado em sinal de determinação.” (p. 6)

Os nazistas estão chegando

(...) Enquanto a Viena rica se reunia em cafeterias para discutir ideias, a Viena pobre procurava por “ambientes aquecidos”, para se proteger do frio, ler jornais, se manter informada e tomar uma tigela de sopa. Esses jornais mostravam-lhes que seus problemas tinham uma única causa - os judeus. (p.15)

Uma garota indesejável

(...) Até hoje, a memória de ter sido abusada sexualmente era tão profundamente dolorosa e vergonhosa que nunca consegui falar sobre isso, mesmo tendo conversado bastante sobre experiências muito piores que vivenciamos em família. (p.24)

Amsterdã

(...) Depois de ter sofrido um trauma em Bruxelas, eu estava encantada com a nossa casa nova - que era totalmente diferente da que havíamos deixado para trás.” (p. 29)

Anne Frank

(...) No dia em que conheci Anne, senti como se estivesse me vendo no espelho, mas com imagem contrária refletida. Eu era uma moleca de cabelo loiro, com a pele bronzeada por conta das horas em que passava brincando ao ar livre; usava roupas desgrenhadas de tanto andar de bicicleta, brincava de bolinha de gude e dava cambalhotas na praça. (p. 35)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se através de relatos, sobre como o mundo construiu a memória a respeito deste, que é o maior crime já cometido em sua História. Pois a escolha do próprio termo “Holocausto” tem implicações importantes, pois, significa aceitar um viés religioso acerca do massacre, já que “Holocausto” é um termo grego, “holokauston”, derivado do hebraico “olah”, que se refere à oferta de sacrifício a Deus pelo fogo.

Percebe-se que o nome “Holocausto” não se consagrou por acaso, é o termo que retira do campo da História um acontecimento para o qual não se tem uma explicação, ou talvez, para o qual a explicação seja uma tal negação da civilização e envolva tamanho colapso moral que muitos preferem não conhecê-la.

REFERÊNCIAS

GAIARSA, José Angelo. Couraça muscular do caráter. 7. ed. São Paulo. Ágora, 2019.

GUTERMAN, Marcos. Holocausto e Memória. São Paulo. Contexto, 2020.

KACER, Kathy. (1954). A guerra de Clara. 2. ed. São Paulo. Callis, 2014.

KOHLER, L.; SANER, H. 1993. Hannah Arendt/Karl Jaspers: correspondence 1926-1969. London: Harvest Book. (Carta 43)

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato: Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas. Editora Atlas S.A., 2007.

MIEP, Gies. Recordando Anne Frank: A história contada pela mulher que desafiou o nazismo escondendo a família Frank.(1940-1945).

PAIXAO, Cristiano; FRISSE, Giovanna Maria. Usos da memória: As experiências do holocausto e da ditadura no brasil. Lua Nova, São Paulo , n. 97, p. 191-212, Apr. 2016 . Available from <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452016000100191&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Feb. 2022

REES, Laurence. O Holocausto: uma nova história. 1 ed. São Paulo. Vestígio, 2018.

SCHLOSS, Eva. Depois de Auschwitz: o emocionante relato da irmã de Anne Frank que sobreviveu ao Holocausto. Universo dos Livros. São Paulo, 2013.

Organizadora

Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues

Doutoranda em Educação (UEPG). Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade/UEPG (2014). Tem graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1994) e graduação em Licenciatura em Letras Português/Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1999). Especialização em Educação: Fundamentos e Metodologia (1998/UEPG), Especialização em Gestão Pública Municipal (2011/UEPG) Especialização em Educação e Escola em Tempo Integral: Desafios e perspectivas. (FAEL, 2018). Atualmente é Coordenadora de Língua Portuguesa/Alfabetização na Rede Municipal de Ponta Grossa e professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Sagrada Família (FASF). Participante do grupo de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação, da FASF. Integrante do grupo de pesquisas HISTED-BR Campos Gerais. da UEPG.

Índice Remissivo

A

- afetividade* 25, 206, 209, 242, 246, 248, 250, 270, 378
- agro* 336
- agronegócio* 309, 311, 312, 336, 337, 338, 339, 343, 344, 347
- aluno* 16, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 56, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 96, 97, 98, 103, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 130, 131, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 155, 161, 162, 163, 165, 172, 174, 177, 178, 179, 189, 191, 197, 198, 201, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 216, 226, 227, 231, 233, 234, 235, 236, 238, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 259, 260, 262, 263, 264, 269, 276, 277, 278, 285, 287, 289, 291, 292, 293, 294, 297, 300, 301, 305, 333, 355, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 367, 369, 370, 371, 374, 377, 380, 382, 383, 384, 385, 394, 397
- ambiental* 131, 172, 173, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 309, 311, 374, 388, 418
- aprendizagem* 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 61, 62, 63, 67, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 104, 107, 118, 119, 120, 121, 126, 127, 129, 133, 138, 141, 143, 144, 151, 155, 156, 159, 160, 161, 163, 166, 167, 168, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 224, 225, 226, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 277, 278, 279, 282, 285, 287, 288, 290, 291, 293, 294, 304, 328, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 363, 364, 365, 371, 373, 374, 376, 380, 384, 389, 392, 393, 394, 397, 398, 399, 400, 417, 422, 424, 425, 426
- arte* 29, 47, 77, 110, 112, 114, 244, 261, 265, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 288, 407
- audiovisual* 118, 302
- autobiográfica* 110, 116
- autonomia* 16, 17, 18, 19, 24, 26, 27, 28, 29, 53, 54, 58, 62, 85, 87, 90, 103, 179, 187, 189, 190, 192, 196, 197, 200, 210, 249, 255, 264, 273, 302, 326, 369, 425
- avaliação* 16, 19, 27, 34, 151, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 207, 220, 242, 245, 248, 253, 264, 298, 306, 324, 325, 326, 337, 371, 373, 374, 375, 376, 377, 380, 383

B

brincadeiras 36, 81, 82, 83, 85, 86, 235, 281, 294, 368

C

canva 189

cidadania 28, 34, 107, 137, 174, 180, 224, 308, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 320, 322, 355, 369, 370, 382, 396

ciências 82, 114, 126, 174, 221, 223, 284, 328, 333, 342, 349, 354, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 402

clássicos 296, 297, 298, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306

contemporânea 4, 20, 42, 49, 112, 168, 182, 239, 297, 298, 299, 301, 407

corporal 82, 83, 84, 85, 87, 91, 130, 131, 138, 140, 276, 277, 278, 280, 282, 368, 369, 370, 371, 376, 377, 378, 379, 382, 383, 384, 385, 412

cultura 20, 21, 23, 27, 34, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 70, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 99, 102, 103, 104, 111, 112, 114, 130, 131, 138, 143, 183, 186, 201, 202, 220, 233, 235, 236, 238, 240, 244, 246, 262, 268, 277, 278, 282, 286, 287, 288, 289, 292, 293, 298, 299, 300, 301, 302, 305, 306, 310, 312, 315, 330, 343, 345, 359, 368, 369, 370, 371, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 393, 394, 406, 407, 408, 412, 415, 417

currículo 16, 21, 23, 27, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 85, 94, 102, 104, 106, 130, 182, 191, 201, 223, 225, 231, 248, 264, 266, 276, 279, 285, 287, 288, 289, 292, 294, 305, 324, 325, 329, 331, 333, 367, 368, 369, 372, 373, 380, 381, 383, 389, 390, 426

D

digital 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 120, 168, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 193, 200, 201, 202, 261, 282, 300, 304, 362, 413, 424, 425, 426

distância 56, 74, 77, 101, 118, 124, 156, 159, 161, 168, 210, 310, 315, 362, 365, 410, 415, 422, 425

E

educação 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 36, 40, 42, 45, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56,

57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 82, 84, 92, 94,
95, 96, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 115, 118, 126,
128, 129, 130, 131, 132, 137, 140, 142, 143, 144,
148, 149, 150, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163,
165, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 180,
182, 183, 185, 186, 187, 189, 192, 201, 202, 206,
207, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 219,
220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 235, 238,
239, 240, 244, 246, 248, 249, 251, 254, 255, 257,
258, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269,
270, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280,
281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291,
292, 293, 294, 297, 298, 300, 301, 304, 305, 308,
309, 311, 312, 314, 315, 316, 321, 322, 323, 324,
325, 326, 327, 328, 330, 331, 332, 333, 338, 357,
358, 359, 360, 361, 364, 365, 366, 367, 370, 371,
372, 373, 379, 380, 381, 385, 386, 387, 388, 389,
390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 399, 400,
401, 402, 411, 412, 413, 417, 424, 425, 426, 427
educação física 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 106, 128, 129,
131, 132, 143, 148, 155, 156, 275, 276, 277, 278,
279, 280, 281, 282, 283, 366, 367
educacionais 15, 16, 17, 19, 22, 23, 27, 28, 32, 33, 35,
37, 41, 44, 50, 51, 53, 62, 68, 84, 85, 86, 103, 131,
132, 149, 161, 164, 174, 177, 179, 183, 187, 205,
209, 211, 219, 220, 259, 261, 262, 264, 277, 278,
286, 287, 288, 302, 305, 324, 325, 329, 332, 369,
373, 386, 400, 424
emancipatória 51, 53, 54, 56, 57, 268, 272, 370
ensino 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
28, 30, 36, 41, 43, 44, 45, 49, 51, 52, 53, 56, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 77, 78, 81, 82, 85, 91, 93, 94,
95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 105, 108, 118, 119,
120, 121, 126, 129, 138, 141, 143, 149, 150, 151,
153, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164,
165, 166, 167, 168, 171, 172, 174, 175, 176, 177,
178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189,
190, 191, 192, 196, 201, 205, 206, 207, 208, 209,
214, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225,
226, 227, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238,
239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249,
250, 251, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261,
262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271,
272, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 284, 285, 287,
289, 290, 291, 294, 295, 296, 298, 303, 304, 312,
323, 324, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 336,
341, 342, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361,
362, 363, 364, 365, 367, 369, 370, 371, 372, 373,

375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384,
385, 388, 389, 392, 393, 394, 396, 397, 398, 399,
400, 401, 412, 416, 417, 422, 425, 426

ensino religioso 93, 94, 97, 98, 100

ensino remoto 62, 65, 66, 67, 68, 158, 159, 160, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 167

escolar 16, 17, 18, 20, 23, 26, 27, 30, 36, 37, 44, 50, 51,
53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68,
82, 85, 94, 96, 102, 103, 104, 106, 131, 132, 133,
134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 161,
164, 166, 167, 168, 171, 174, 177, 178, 180, 182,
183, 185, 189, 191, 202, 204, 205, 207, 208, 209,
210, 211, 214, 222, 223, 224, 225, 226, 232, 237,
239, 246, 258, 259, 260, 263, 264, 275, 276, 277,
278, 279, 280, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289,
297, 298, 300, 301, 303, 305, 325, 332, 333, 355,
356, 357, 358, 359, 361, 363, 364, 365, 368, 371,
383, 385, 386, 387, 388, 390, 397, 399, 400, 417,
421, 425

estímulos 82, 83, 87, 88, 271

etnia 302, 404, 407, 415

etnomatemática 230, 231

F

família 68, 132, 142, 205, 209, 210, 211, 260, 262, 263,
268, 269, 272, 279, 280, 291, 320, 338, 343, 392,
396, 411, 421, 424, 432, 433

filosofia 18, 58, 101, 110, 114, 219, 288, 295, 407

formação de professores 21, 22, 25, 149, 151, 164, 168,
232, 251, 259, 262, 324, 326, 330, 333, 425

fundamental 19, 46, 81, 82, 85, 90, 97, 98, 111, 118, 124,
132, 149, 164, 171, 172, 173, 175, 178, 205, 216,
217, 221, 222, 226, 229, 231, 233, 243, 244, 260,
264, 270, 272, 275, 277, 280, 285, 290, 292, 298,
301, 304, 311, 312, 315, 333, 354, 355, 356, 359,
360, 361, 362, 363, 364, 397, 399, 421

G

geografia 171, 173, 174, 289, 357

H

humanas 46, 57, 114, 159, 174, 192, 220, 221, 223, 224,
228, 235, 333, 354, 355, 356, 357, 358, 360, 361

I

identidade 19, 21, 22, 26, 55, 91, 100, 103, 109, 110,
113, 146, 147, 173, 174, 179, 206, 244, 245, 255,

276, 288, 292, 299, 302, 338, 353, 356, 361, 368,
369, 370, 401, 404, 405, 406, 409, 411, 412, 413,
415, 417, 418

indígena 237, 238, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290,
291, 292, 293, 294, 295, 314, 405, 406, 409, 410,
411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418

informações 4

inovações 27, 159, 161, 162, 165, 171, 177, 269, 309,
347

instituição 55, 92, 103, 132, 161, 189, 204, 205, 207,
208, 244, 245, 279, 308, 310, 312, 336, 357, 372,
373, 374, 381

instituto federal 367

integração 18, 21, 85, 100, 131, 209, 258, 262, 263, 280,
285, 286, 287, 288, 292, 293, 309, 326, 370, 377,
380, 381, 382, 383, 384, 385, 406, 417, 426

interação 16, 17, 21, 25, 26, 28, 44, 51, 54, 62, 71, 72,
119, 133, 149, 156, 162, 163, 172, 184, 185, 190,
200, 208, 210, 211, 214, 215, 226, 233, 236, 242,
243, 254, 258, 259, 263, 289, 290, 294, 358, 359

interdisciplinaridade 19, 29, 85, 221, 262, 265, 269, 277,
285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295,
383, 388

intraempreendedorismo 149

isolamento social 62, 117, 118, 126, 159, 160, 161, 162,
425, 426

J

jogos 36, 47, 48, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
140, 163, 249, 294, 302, 310, 365, 368, 377, 378,
380, 383

L

linguagem 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
56, 58, 70, 71, 74, 75, 79, 88, 111, 122, 127, 130,
183, 185, 186, 210, 212, 223, 233, 236, 261, 298,
302, 370

linkedin 148, 149

literatura 48, 115, 132, 151, 164, 175, 268, 282, 289,
296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305,
306, 329, 348, 430

lúdico 18, 36, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 277, 360

M

matemática 84, 106, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237,
238, 239, 240, 289

memoria 131, 404

memória 24, 72, 74, 110, 111, 112, 142, 280, 361, 403, 404, 405, 417, 418, 430, 433, 434
metodologia 27, 77, 82, 83, 85, 113, 118, 119, 121, 123, 130, 132, 133, 151, 153, 162, 163, 165, 166, 167, 182, 184, 216, 227, 240, 243, 253, 258, 259, 261, 262, 268, 273, 288, 291, 294, 312, 318, 328, 334, 340, 348, 359, 373, 375, 377, 380, 381
mobilidade 48, 52, 64, 285, 330
modernidade 101, 105, 110, 114, 191, 240, 301, 302, 336
mulheres 100, 132, 313, 336, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 352, 353, 394
multiletramento 44, 49, 51
multisseriada 391, 392, 393, 394, 397, 399, 400

N

narrativa 109, 110, 112, 113, 114, 115

O

opinião 4
outdoor 70, 75, 76, 78, 79

P

pandemia 32, 33, 61, 62, 64, 68, 118, 158, 159, 160, 161, 162, 166, 167, 168, 308, 310, 313, 315, 319, 329, 332, 371, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427
planejamento 18, 21, 23, 36, 37, 118, 120, 121, 122, 126, 165, 182, 185, 186, 240, 245, 258, 260, 264, 325, 333, 365, 368, 378, 381
políticas 23, 32, 34, 40, 41, 48, 51, 62, 67, 94, 95, 100, 132, 159, 167, 171, 173, 175, 179, 209, 220, 227, 240, 245, 261, 280, 287, 288, 292, 297, 300, 301, 302, 305, 308, 310, 311, 318, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 332, 333, 334, 338, 339, 346, 364, 392, 396, 397, 399, 400
prática pedagógica 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 91, 130, 170, 172, 175, 177, 178, 179, 182, 191, 216, 224, 258, 265, 279, 368, 369, 372, 373, 376, 381, 382, 387
privatização 324, 332, 333
produção 16, 22, 26, 27, 45, 46, 47, 49, 53, 54, 70, 73, 75, 80, 82, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 146, 147, 174, 184, 191, 219, 223, 226, 263, 264, 271, 298, 302, 304, 309, 311, 315, 328, 336, 342, 347, 356, 360, 370, 377, 382, 410
professor 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 44, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 65, 67, 89, 91, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 129, 133, 137, 138, 139, 141, 142, 145, 146, 147, 161, 162,

163, 164, 165, 172, 174, 177, 178, 179, 183, 184, 189, 190, 191, 197, 201, 205, 208, 209, 211, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 276, 278, 279, 280, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 301, 302, 326, 356, 357, 360, 362, 363, 371, 378, 382, 394, 397, 400

professores 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 44, 54, 56, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 82, 87, 91, 97, 98, 103, 105, 107, 115, 118, 119, 120, 122, 126, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 149, 151, 152, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 189, 191, 202, 205, 207, 208, 209, 222, 232, 242, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 254, 259, 261, 262, 263, 264, 268, 269, 272, 276, 279, 283, 285, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 297, 298, 303, 305, 324, 326, 329, 330, 331, 333, 355, 361, 368, 369, 371, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 388, 389, 395, 396, 416, 417, 418, 424, 425, 426, 427

projetos educacionais 15, 16, 17, 19, 22, 27, 28

propaganda 70, 76, 77, 79

protagonismo 16, 17, 18, 33, 151, 185, 242, 251, 254, 362

psicopedagogia 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212

R

redes sociais 118, 149, 150, 152, 153, 155, 157, 162, 166, 301, 302, 318

responsabilidade 4

rural 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 331, 332, 333, 336, 348, 391, 393, 394, 399, 400, 415

S

segunda guerra 430

sustentabilidade 4, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 223, 228, 229

T

tecnológicas 61, 67, 68, 118, 122, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 171, 174, 177, 178, 182, 269, 347, 383, 387, 425

teritorização 404

tics 61

V

videoaulas 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127

violência 72, 96, 101, 102, 105, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 228, 309



AYA EDITORA
2022