

Fernando Icaro Jorge Cunha
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
Wellington Junior Jorge
Organizadores

EDUCAÇÃO E ENSINO: REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA
LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD
WELINGTON JUNIOR JORGE
Organizadores

EDUCAÇÃO E ENSINO: REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Maringá – Paraná
2021

2021 Uniedusul Editora

Copyright da Uniedusul Editora
Editor Chefe: Profº Me. Welington Junior Jorge
Diagramação e Edição de Arte: André Oliveira Vaz
Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva	Jessica da Silva Campos
Adriana Gava	Jéssica Rabito Chaves
Alexandre Azenha Alves de Rezende	John Edward Neira Villena
Alexandre Matiello	Jonas Bertholdi
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira	Karine Rezende de Oliveira
Ana Paula Romero Bacri	Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad
Andre Contin	Luciana Karen Calábria
Andrea Boari Caraciola	Luciano Messina Pereira da Silva
Antonio Luiz Miranda	Luiz Carlos Santos
Campos Antônio Valmor de	Luiz F. do Vale de Almeida Guilherme
Carlos Augusto de Assis	Marcelo de Macedo Brigido
Christine da Silva Schröder	Maurício José Siewerdt
Cíntia Beatriz Müller	Michelle Asato Junqueira
Claudia Madruga Cunha	Nedilso Lauro Brugnera
Claudia Padovesi Fonseca	Ng Haig They
Daniela de Melo e Silva	Normandes Matos da Silva
Daniela Franco Carvalho	Odair Neitzel
Dhonatan Diego Pessi	Olga Maria Coutinho Pépece
Domingos Savio Barbosa	Pablo Cristini Guedes
Fabiano Augusto Petean	Rafael Ademir Oliveira de Andrade
Fabrizio Meller da Silva	Regina Célia de Oliveira
Fernanda Paulini	Reinaldo Moreira Bruno
Francielle Amâncio Pereira	Renilda Vicenzi
Graciela Cristine Oyamada	Rita de Cassia Pereira Carvalho
Hélcio de Abreu Dallari Júnior	Rivael Mateus Fabricio
Helena Maura Torezan Silingardi	Sarah Christina Caldas Oliveira
Izaque Pereira de Souza	Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Jaisson Teixeira Lino	Viviane Rodrigues Alves de Moraes
Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt	

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação e ensino [livro eletrônico] : reflexões teóricas e práticas /
Organizadores Fernando Icaro Jorge Cunha, Leonice
Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Welington Junior
Jorge. – Maringá, PR: Uniedusul, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86010-78-7

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Cunha, Fernando Icaro Jorge. II. Mourad, Leonice Aparecida de
Fátima Alves Pereira. III. Jorge, Welington Junior.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.uniedusul.com.br

PREFÁCIO

A presente obra reúne uma diversidade de pesquisadores e estudiosos da temática da educação, que com base em diferentes abordagens teórico metodológicas, apresentam-nos uma coletânea de artigos que têm em comum o compromisso com uma educação efetivamente transformadora.

Podemos identificar uma riqueza de conteúdos que abrangem a educação de um modo geral e distintas metodologias de ensino. A interdisciplinaridade é evidente nesta coletânea cujos pesquisadores são oriundos de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes IES ocupados com temáticas de ensino e aprendizagem.

Através dos compartilhamentos de experiências didáticas, reflexões teóricas e práticas, é possível pensarmos práticas pedagógicas comprometidas com escola de qualidade.

Nesse sentido, o propósito desta obra é socialização de experiências educacionais que podem propiciar a constituição de uma educação identificada como capaz de potencializar a constituição de uma sociedade mais justa e equânime, demanda premente no tempo histórico em que vivemos.

Fernando Icaro Jorge Cunha

SUMÁRIO

PREFÁCIO	4
Capítulo 1	9
Construindo uma Realidade Gamificada: Reflexões sobre a Prática do Processo de Gamificação	
André Haiske	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
DOI 10.51324/86010787.1	
Capítulo 2	20
Ensino de História Regional para Surdos: Massacre de Porongos	
Laionel Mattos da Silva	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
DOI 10.51324/86010787.2	
Capítulo 3	30
O Jogo como Recurso Didático na Mediação do Ensino e Aprendizagem de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	
Márcia Cristina Cabreira Rodrigues	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
DOI 10.51324/86010787.3	
Capítulo 4	40
Considerações sobre o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância em Tempos de Covid-19	
Isadora Luiza Francisca Alves Flores	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
Zenicléia Angelita Deggerone	
Idiane Mânica Radaelli	
DOI 10.51324/86010787.4	
Capítulo 5	52
Do Capital Humano ao Empreendedorismo: A Escola em Tempos de Neoliberalismo sob uma Perspectiva Foucaultiana	
Diovane da Rosa Dill	
Mozart Linhares da Silva	
DOI 10.51324/86010787.5	
Capítulo 6	57
A Escola e a Racionalidade Moderna na Perspectiva de Boaventura de Souza Santos	
Diovane da Rosa Dill	
Moacir Fernando Viegas	
DOI 10.51324/86010787.6	
Capítulo 7	65
Metodologias Ativas no Ensino de História: Uma Experiência de Ensino a Partir da Pesquisa	
Cleber Augusto A'costa de Lima	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
DOI 10.51324/86010787.7	
Capítulo 8	77
História Local, História Oral, Ensino de História: Alguns Apontamentos	
Airton Volnei Prochnow	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
DOI 10.51324/86010787.8	

Capítulo 9 90

Aprendendo Geometria na Educação Infantil Através dos Jogos Digitais

Luan Martins de Araujo Silva

Dorival Campos Rossi

Natascha Carolina de Oliveira Gervázio

Fernando Icaro Jorge Cunha

Maria José Baltar de Azambuja

Francisco Mesquita Santos

Bárbara Viero de Noronha

Salete Pereira Zanella

Márcio da Mota Machado Filho

Janete Hickmann

DOI 10.51324/86010787.9

Capítulo 10 100

Educação Médica na Universidade Federal do Pará: Aquisição de Competências Básicas, Motivação e Ampliação da Criatividade para a Atuação na Atenção Primária da Saúde

Waltair Maria Martins Pereira

Francisco Cezar Aquino de Moraes

Emanuele Rocha da Silva

Ana Paula das Mercês Costa Xerfan Negrão

Joao Victor Filgueiras Mota

Emerson André Negrão do Nascimento

Diórgenes Rodrigues Cardoso

Gabriel Jersemi Rodrigues Costa

Edie Helion de Souza Silva

Fernando Silva Galvão

DOI 10.51324/86010787.10

Capítulo 11 114

Modelagem de uma Hipermídia sobre Oxigenoterapia não Invasiva em Pediatria para o Ensino de Enfermagem

Ana Paula Oliveira Queiroz

Francisca Elisângela Teixeira Lima

Waldeise Pereira

Silvia Maria Costa Amorim

Cynthia Griselda Castro Viegas

Glaubervania Alves Lima

Sabrina de Souza Gurgel Florêncio

DOI 10.51324/86010787.11

Capítulo 12 123

Experiências do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental: Reflexões e Descobertas

Adriana da Silva Biavaschi

Raquel Ruppenthal

Fernando Icaro Jorge Cunha

Márcio da Mota Machado Filho

Bárbara Viero de Noronha

Luis Roberval Bortoluzzi Castro

Janete Hickmann

Francisco Mesquita Santos

Maria José Baltar de Azambuja

Karina Braccini Pereira

DOI 10.51324/86010787.12

Capítulo 13136

Proposta Inovadora para o Estudo dos Ciclos Biológicos de Doenças: Um Relato de Experiência

Adriana da Silva Biavaschi

Raquel Ruppenthal

Fernando Icaro Jorge Cunha

Márcio da Mota Machado Filho

Ivana Fontoura Carvalho

Jorge Nilton Braga Mendes

Bárbara Viero de Noronha

Luis Roberval Bortoluzzi Castro

Janete Hickmann

Francisco Mesquita Santos

DOI 10.51324/86010787.13

Capítulo 14142

A Influência da Relação Professor - Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem no Alcance da Aprendizagem Significativa

Fernando Icaro Jorge Cunha

Andrielli Vilanova de Carvalho

Andreza Santiago Gottgroy de Araujo

Salete Pereira Zanella

Luciana Martins Vieira

Maria José Baltar de Azambuja

Liliana Vieira Martins

Patricia Araujo Tavares

Renata Pereira Vidal da Silva

Márcio da Mota Machado Filho

DOI 10.51324/86010787.14

Capítulo 15153

A Ludicidade no Processo de Inclusão de Alunos Especiais no Ambiente Educacional

Fernando Icaro Jorge Cunha

Luciana Martins Vieira

Maria José Baltar de Azambuja

Liliana Vieira Martins

Andrielli Vilanova de Carvalho

Patricia Araujo Tavares

Renata Pereira Vidal da Silva

Salete Pereira Zanella

Andreza Santiago Gottgroy de Araujo

Francisco Mesquita Santos

DOI 10.51324/86010787.15

Capítulo 16162

A Importância do Psicopedagogo no Contexto Escolar: Uma Análise Reflexiva a Partir da Ótica Psicopedagógica em uma Turma do Terceiro Ano do Ensino Fundamental da Escola Praxedes Brandão

Francisco Mesquita Santos

Fernando Icaro Jorge Cunha

Andrielli Vilanova de Carvalho

Camila Pereira Burchard

Janete Hickmann

Bárbara Viero de Noronha

Salete Pereira Zanella

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

Márcio da Mota Machado Filho

Daiane Maira Socal

DOI 10.51324/86010787.16

Capítulo 17	171
Itinerários Discente e Docente no Interior da Reserva Extrativista do Alto Juruá-Reaj: A (R)	
Existência da Escola no Interior da Floresta	
Francisco Mesquita Santos	
DOI 10.51324/86010787.17	
Capítulo 18	183
Entre Múltiplas Infâncias: Um modo de ser Criança em uma Escola Rural de Educação Infantil	
Ivanda Felix	
Matildes Aparecida Trettel de Oliveira	
Cecília de Campos França	
DOI 10.51324/86010787.18	
Capítulo 19	193
Comunicações Remotas nos Diferentes Cenários que Implicam nas Aprendizagens: Tempo X Espaço	
Joel de Almeida Nunes	
Fernando Icaro Jorge Cunha	
Luciana Martins Vieira	
Maria José Baltar de Azambuja	
Janete Hickmann	
Daiane Maira Soccac	
Salete Pereira Zanella	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
Patricia Araujo Tavares	
Márcio da Mota Machado Filho	
DOI 10.51324/86010787.19	
Capítulo 20	201
A Perspectiva da Gestão Escolar Ética na Educação do Campo	
Sibeli Pachevitch	
DOI 10.51324/86010787.20	
Capítulo 21	215
A Criança com Deficiência e o Ensino Remoto: Um Relato de Experiências	
Fernando Icaro Jorge Cunha	
Luciana Martins Vieira	
Maria José Baltar de Azambuja	
Rejane Marques Alves	
Márcio da Mota Machado Filho	
Andrielli Vilanova de Carvalho	
Patricia Araujo Tavares	
Salete Pereira Zanella	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
Francisco Mesquita Santos	
DOI 10.51324/86010787.21	
Capítulo 22	227
Projeto para Ler o Mundo: Alfabetização de Adultos em Aulas Remotas	
Cristiane Lumertz Klein Domingues	
Greici Kelen Belloli Gonçalves	
Jaqueline Belloli da Silva Camargo	
Jennefer Pinto da Silva	
Juliana Buratto Santos Jacoby	
Marlene Teresinha dos Santos	
DOI 10.51324/86010787.22	

CONSTRUINDO UMA REALIDADE GAMIFICADA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROCESSO DE GAMIFICAÇÃO

BUILDING A GAMMED REALITY: REFLECTIONS ON THE PRACTICE OF THE GAMIFICATION PROCESS

ANDRÉ HAIKE

Universidade Federal de Santa Maria

**LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA
ALVES PEREIRA MOURAD**

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo relatar algumas reflexões teóricas e práticas sobre o uso de jogos dentro da sala de aula, um espaço tipicamente formal e tradicional de aprendizado. A partir dessas reflexões, ocorreu a criação de jogos didáticos analógicos. Justifica-se o analógico por possibilitar a criação em conjunta dos jogos com os alunos, envolvendo-os no processo do início ao fim, da pesquisa, construção e aplicação. A ideia de utilizar jogos surgiu a partir da indagação sobre como tornar o processo de ensino e de aprendizado em história mais dinâmico e divertido, algo que já inquietava desde a graduação, principalmente durante o tempo do Programa Institucional de Bolsas de Introdução à Docência - PIBID. A partir de leituras sobre metodologias ativas, conceito de jogo, o lúdico, processo de gamificação e ensino de história, foi possível criar alguns projetos de jogos voltados para os sextos e sétimos anos do ensino fundamental séries finais. Infelizmente, os jogos não puderam ser realmente aplicados devido a pandemia do COVID-19 que acabou por impedir as atividades presenciais. Como mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória em Santa Maria - RS, novas metodologias tanto na didática quanto no

ensino são importantes não somente para o aluno, mas também para os professores atuantes no ensino básico. Com programas de mestrado que conciliam as atividades acadêmicas com as atividades de docência, vários professores podem se manter atualizados e com isso, podendo impactar cada vez mais de forma positiva os estudantes e a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: ProfHistória, jogos, gamificação, lúdico, ensino de história.

ABSTRACT: This article aims to report some theoretical and practical reflections on the use of games within the classroom, a typically formal and traditional learning space. From these reflections, analog educational games were created. The analog is justified because it allows the creation joint of games with students, involving them in the process from beginning to end, from research, construction and application. The idea of using games arose from the question of how to make the teaching and learning process in history more dynamic and fun, something that has been troubling since graduation, especially during the time of the Institutional Scholarship Program for Introduction to Teaching - PIBID . From readings on active methodologies, the concept of the game, the playfulness, the process of gamification and the teaching of history, it was possible to create some game projects aimed at the sixth and seventh years of elementary school. Unfortunately, the games could not really be applied due to the COVID-19 pandemic that ended up preventing face-to-face activities.

As a master's student of the Professional Master's in History Teaching - ProfHistória in Santa Maria - RS, new methodologies both in didactics and in teaching are important not only for the student, but also for teachers working in basic education. With master's programs that combine academic activities with teaching activities, several teachers can keep up to date and with this, they can increasingly impact positively students and the school community.

KEYWORDS: ProfHistoria, games, gamification, ludic, history teaching.

1. INTRODUÇÃO

Não seria errado afirmar que a nossa espécie, *homo sapiens*, é, por natureza, uma espécie competitiva. Eliminamos espécies hominídeas concorrentes, vencemos e dominamos espécies animais e vegetais, transformamos o planeta em nosso tabuleiro de jogos.

Hoje, vivemos dentro de vários jogos e competições, sociais, econômicas e no próprio campo da academia. Fazemos jogadas (artigos), criamos estratégias (formas de escrita) para melhorar nosso desempenho e, por fim, vencer ou chegar na linha final (uma publicação).

Este artigo tem como objetivo descrever alguns jogos desenvolvidos durante as reflexões e experiências, bem como proposta de intervenção com os mesmos. Essas propostas de intervenções vêm de acordo com o ProfHistória, na produção de produtos que causem impactos positivos e que gerem novas e vibrantes discussões com a comunidade escolar. Parte das reflexões aqui presentes são parte da dissertação ainda em processo de escrita.

Antes de descrever um pouco o produto resultado dessa investigação sobre gamificação e jogos, convém analisarmos teoricamente alguns temas sobre o jogo e o lúdico, bem como o processo de gamificação (algo que atualmente possui muitos artigos e interessantes publicações) e o ensino de história, fundamental para embasar didaticamente o jogo para a disciplina de história.

2. O JOGO E O LÚDICO

Os dois principais autores que discuto durante a dissertação, e que estarão no presente artigo, são Johan Huizinga e Jeferson José Moebus Retondar. O primeiro é pioneiro nos estudos do jogo e do seu impacto lúdico na cultura e na humanidade; o segundo fez um importante trabalho de trazer conceitos já conhecidos em Huizinga, adaptando e contextualizando para o nosso momento presente, bem como discussões de jogos e seus tipos.

Um dos principais clássicos e estudo pioneiro sobre o jogo é sem dúvida Johan Huizinga que, brilhantemente, publicou em 1938 o livro *Homo Ludens: o jogo como elemento*

da cultura. O livro é fundamental para resgatar o significado de nossa cultura do jogo. O jogo não é somente restrito aos seres humanos, mas está presente nos animais.

Somos seres que fabricamos cultura, criamos conexões além das usuais com a natureza. Acabamos por criar diversos significados para nossa existência e nossa relação com a natureza. Os significados ainda divergem entre culturas e povos. Somos únicos por ter essa cultura. E a cultura é lúdica.

Para o autor, o jogo possui uma função *significante* (HUIZINGA, 2018, p. 6), que completa um sentido, algo além da nossa simples existência. O jogo está além do fisiológico ou reflexo psicológico. Desde a sua forma mais simples à mais complexa vai além de somente esforço físico ou biológico, está embrenhado em nossa cultura e moldou a nossa espécie.

Ainda nesse sentido, para o autor, as “grandes atividades arquetípicas da sociedade são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo.” (ibid. p.7). Com isso, diversos elementos de nossa civilização são frutos das experiências e da atividade proporcionada pelo lúdico, marcados pela imaginação, criatividade ou a competição.

O lúdico tem papel importante, visto que a partir dele temos todos um arcabouço de conexões fora de nossa realidade formal e real. Somos *Homo Ludens*, que além de sermos racionais, somos criadores de fantasias, de realidade ou mundos, sendo a brincadeira, a principal forma de exposição dessa ludicidade.

Nesse sentido, o lúdico, e em por consequência o jogo, acabam por exercer uma função de “ritual e culto”, por trazer elementos de imaginação, sociabilidade e capacidade de sentir emoções. Esses rituais, portanto, podem ser encaixados como lúdicos, pois apresentam um mundo próprio, etapas, regras e a própria ritualística que um jogo também possui (ibid. p. 22-23).

Os jogos, por conta de sua natureza, transportam o jogador para uma realidade própria, um mundo com suas próprias regras e costumes. Jogar acaba por servir como um escape do mundo real. Nesse sentido de real e imaginário cabem aqui as palavras de Huizinga: “A função do jogo [...], pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa” (ibid., p. 16).

Na mesma obra, o autor nos apresenta a ideia do *círculo mágico*, um ambiente separado do nosso mundo real, humano e prático. O que teria dentro do círculo mágico? Uma nova realidade, onde as regras do nosso mundo físico não existem, onde novas possibilidades e novas situações nos tiram da zona de conforto. Quando saímos desse círculo mágico (criado pelo jogo), saímos diferentes, com novas percepções e entendimentos, oriundos dessa experiência fora de nosso mundo.

O autor identifica quatro características fundamentais do jogo: regras (para manter a “ordem” do mundo), a voluntariedade (querer jogar e se manter no mesmo), uma realidade

e espaço-tempo próprio (um mundo com suas regras e localização fora da nossa realidade e o tempo de imersão e engajamento do jogador) e a própria imersão do jogador dentro desse mundo imaginário (onde o mundo real deixa de existir em nome da experiência lúdica do jogo).

De encontro a Huizinga, Jeferson Retondar a partir de diversas reflexões, publicou a *Teoria do Jogo: a dimensão lúdica da existência humana*. Além de estar conectado com as principais ideias de Huizinga, ele desenvolve interessantes argumentações sobre o espaço do jogo, seu simbolismo e tipos de jogos envolvidos e todo o seu receptáculo de ações, possibilidades e caracterizações.

No início de suas considerações, é interessante a discussão sobre as diferenças entre esporte e jogo, algo que passa despercebido por muitos de nós. Segundo Retondar, existem três diferenças básicas entre jogo e esporte: A primeira é a diferença entre ser institucionalizada ou não. “O jogo é uma prática cultural e social legitimada, mas que não foi institucionalizada” (RETONDAR, 2013, p. 10), já o esporte é um jogo institucionalizado em diversos segmentos que determinam a sua organização.

A segunda diferença é que o esporte é um “exercício de luta e de embate” (ibid, p. 10), pois necessita constantemente que seus praticantes se superem para conseguir prêmios, colocações, classificações e status social, em uma eterna competição. O jogo por sua vez não necessariamente exige competição, podendo emergir depois, não sendo como ítem a priori para funcionar.

Por último é a própria visão das regras. No jogo as regras existem para orientar a forma do jogo e como o mesmo irá proceder, podendo ser alteradas conforme exigências, em acordo comum com os membros do jogo, já o esporte as regras existem para uniformizar e determinam as condutas dos jogadores. As regras são formalizadas pelas instituições que regulamentam o jogo.

Para o autor o “espaço do jogador é antes de tudo, um espaço de criação simbólico. Um espaço de significado. A representação do lugar onde determinados sentimentos estão autorizados a vigorar sem qualquer constrangimento [...]” (ibid, p. 30). Seguindo no mesmo raciocínio, é durante o jogo que podemos conhecer melhor uma pessoa. Em suas palavras:

[...] é justamente no espaço do jogo que os sentimentos, os valores e as personalidades tendem com profundidade, a se revelarem, pois, como já dissemos anteriormente, o indivíduo não se percebendo mais acossado pelo controle racional, pela vigília permanente do autocontrole, daquilo que se deve e que se pode falar, da forma mais correta e polida [...], ele acaba por se liberando e espontaneamente manifesta traços marcantes *do seu ser* e *do seu dever ser* que, no plano das relações sociais, dificilmente se manifestariam. (ibid, p. 34).

A experiência do jogo acaba por nos revelar. O ambiente ficcional proporcionado pelo jogo, permite que possamos ser mais verdadeiros, menos presos às normas sociais (visto que, na experiência do jogo, o mundo real é substituído por esse novo mundo).

Quanto à classificação dos jogos, o autor utiliza alguns conceitos e classificações utilizados por Roger Cailloir. Aqui nos interessa a ideia dos jogos de competição (âgon) e os jogos de sorte (*alea*), visto que, o próprio produto, resultado das reflexões são essencialmente de *alea* e âgon.

Os jogos de competição, nesse sentido, estão relacionados ao crescimento do espírito competitivo ao longo do jogo, onde os ânimos dos jogadores aumentam conforme os movimentos, decisões e jogadas da partida prosseguem. Quando a competição surge (não necessariamente existe desde o início de um jogo), é importante que as regras foram fixadas anteriormente, para manter uma estabilidade no jogo, mantendo uma ordem para que um jogador possa superar seu adversário.

A competição no jogo remete à superação do adversário, que, diga-se de passagem, é antes de tudo reconhecido como um amigo que proporciona o momento mágico de juntos celebrarem o prazer de jogar, jamais alguém que por obrigação ou imposição externa ao próprio jogo tem de ser abatido a qualquer preço. Mas remete também à autossuperação. que é a superação de limites e obstáculos internos do próprio indivíduo. (ibid, p. 42).

Os jogos de sorte estão ligados ao imaginário humano da incerteza, da possibilidade, da probabilidade. Neste sentido, os jogadores tendem a ser mais passivos, pois iniciam o jogo, somente, não podendo controlar diretamente todo o resultado do mesmo, dependendo muito da sorte.

Na visão do autor, a evasão da realidade em relação ao jogo é maior e mais potente, pois exigem uma “luta desesperada contra o destino cego, contra o acaso misterioso” (ibid. 46). O conflito entre a sorte e o azar são indispensáveis e parte das tensões geradas pelo jogo é essa incerteza, essa indefinido se mantém até a conclusão da jogada.

A partir das definições mais básicas dos jogos e suas características, convém conhecer algumas formas metodológicas que podem ser apresentadas no jogo. A mais atual e constante é o processo de gamificação.

3. GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA

Embora mais ligado ao processo das tecnologias da informação e a própria construção virtual do ensino e jogos, utilizo as contribuições do processo de gamificação como parte da construção do referencial teórico e conceitual por trás da dissertação.

A metodologia, ativa por excelência, busca atingir o aluno como parte atuante do processo, sendo o professor como uma espécie de regente, “curador”. Sobre esse processo:

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis.

Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). (MORAN, 2015, p. 24).

Aqui o papel do professor/curador é organizar e possibilitar o ambiente em que o aluno realizará o seu aprendizado. Nesse aspecto, o professor irá desempenhar múltiplas funções, sendo primordial o gerenciamento de diferentes alunos com diferentes expectativas e percepções acerca da sala de aula.

Moran em seu trabalho *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda* (2018), explica que para o aprendizado ser significativo, precisa ser avançado em espiral, do mais simples ao mais complexo, onde cada mais vez mais o conhecimento e as competências do aluno sejam desafiados (MORAN, 2018, p. 02). A escola e o ensino tradicional são espaços importantes devido ao seu peso histórico de formação, mas atualmente outros modelos e outras formas de pensar o ensino têm surgido.

Os processos de aprendizagem mais profundos devem ter “espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades” (ibid., p. 03). O novo papel do professor é o de mentor, sendo o seu papel “ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando” (ibid., p. 04).

Dentro da metodologia ativa, os jogos, e a narrativa de histórias tem grande destaque: “Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real” (ibid., p. 21).

Dentro do cenário dos jogos a partir da massificação das redes digitais, mas sobretudo da massificação da internet, popularizou-se um termo: Gamificação. Flora Alves em seu livro *Gamification* (2015), primeiramente aborda o jogo como algo capaz de mudar o ser humano:

Games podem mudar comportamentos. Somos seres sociais e como tais gostamos de compartilhar nossas experiências, comparar nossa rotina com a rotina de nossos amigos e precisamos muitas vezes, da companhia e motivação para alcançarmos um objetivo pessoal como por exemplo fazer exercícios. (ALVES, 2015, p. 09).

Não vivemos isolados, mas constantemente realizando interações sociais, seguindo regras e normas, compartilhando nossas vidas com outros membros de nossa comunidade. A autora utilizou parte do estudo de Huizinga, já mencionado anteriormente, na questão do jogo, e ampliou para a atualidade.

Mesmo que o jogo possua uma origem abstrata, algo fora de nossa realidade, ele não é aleatório, “sabemos que o jogo por reproduzir uma realidade acaba por possuir regras necessárias para o funcionamento daquele mundo ficcional” (ibid., p. 19). Como o jogo torna-se um processo gamificado?

Para a autora, “Gamification é aprender a partir dos games, encontrar elementos dos Games que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real. Encontrar [...] uma experiência e torná-la mais divertida e engajadora” (ibid., p. 30).

Mesmo que mais associado aos jogos digitais e suas tecnologias, a Gamificação é a transformação de discursos, atividades e da construção de conhecimento em um formato de jogo. Com isso, envolvendo o lúdico, a construção de situações-problema e o engajamento dos alunos para aprender, Gamificar a educação é trazer a linguagem dos jogos, sua dinâmica para a sala de aula.

É um processo de aprendizado, sendo algo que Brian Burke em seu livro, *Gamificar: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias* (2015), esclarece que o aprendizado é mais eficiente quando estamos em ambientes colaborativos, encorajando o diálogo, criando redes de sociabilização e com isso quebra também o processo etapista de aprendizado, estimulando a ampliação de habilidades de cada jogador.

Gamificar é engajar, utilizando mecanismo e métodos presentes em jogos como recompensas e desafios para solucionar problemas, melhorar o próprio processo de ensino, tornando-o mais atrativo e motivador. Por fim, a gamificação é utilizada no presente artigo e para os produtos em questão, como forma de motivação, criar estratégias e resoluções de problemas, para então criar situações de aprendizado menos formais e mais divertidas e dinâmicas para os alunos.

4. ENSINO DE HISTÓRIA

O Ensino de História mudou ao longo dos séculos, mudando conforme a escola e os discursos hegemônicos iam se transformando. O livro *JörnRüsen e o Ensino de História* (SCHMIDT; BARCA; MOREIRA, 2011), é uma coletânea de escritos e pensamentos de JörnRüsen, que possui importantes contribuições para a área de ensino da história.

Até grande parte do século XIX, a escrita da história era pautada em problemas morais e práticos daquele tempo, acabando por legitimar a história em uma ciência puramente acadêmica, sendo as pautas em metodologias e a didática da história esquecidas, sendo algo de um pequeno grupo de especialistas da área (ibid., p. 24-25).

Esse uso do ensino de história e da didática como extremamente científica acabou por ser abalada nas décadas de 50 e 60, quando novos historiadores passaram a vislumbrar a área da história como uma ciência social, ligando a importância do entendimento histórico e da função política da disciplina. Ao redefinir a história na academia, os impactos dessa mudança nas escolas foram percebidas e sentidas como uma crise de legitimidade na área. Nesse momento “os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação” (ibid., p. 29). Devemos despertar a consciência histórica.

Ter consciência histórica não é somente aprender e entender os fatos do passado, mas “da estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. [...] uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.” (ibid., p. 36-37).

A consciência histórica é fundamental para a interpretação de mundo. Nas aulas de história, temos o papel como profissionais em trabalhar uma história muitas vezes pautada em uma clássica linha do tempo, partindo da pré-história até os tempos contemporâneos. Essa escolha e esse modo de operacionalizar a história não é acidental ou inocente.

O ensino de história passou por diversas transformações ao longo das últimas décadas. Dentro desse cenário, a disciplina, bem como as demais, sofrem constante pressão: seja a reformulação de sua base teórica, do ocultamento ou projeção de assuntos em particular, ou até a extinção de uma disciplina específica.

Na atualidade, grupos visam ao objetivo de interferir na gestão e na educação escolar, pois interpretam erroneamente o significado da educação, vendo esta como política demais, sendo algumas disciplinas, principalmente as de ciências humanas, as mais atingidas por tais discursos.

A educação, por si só, é um ato político. A neutralidade, por si só, é um conjunto vazio, confuso e perigoso. Aqui cabe citar o clássico de Paulo Freire, *Educação e Mudança*:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um ‘compromisso’ contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 2018, p. 23).

O currículo é uma forma de intervenção, não uma neutralidade. Sabemos que o currículo é uma ferramenta poderosa de como o Estado pode intervir na educação. Sobre esse processo de escrita, o que se escreve e param, nas palavras de Katia Abud (2019, p. 29) “são produzidos considerando-se uma escola ideal como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências”.

O desafio do currículo não soluciona como transmitir o conhecimento histórico, algo que muitas vezes acabamos por reinventar formas e métodos. O conhecimento histórico escolar,

é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino. permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais de professores e alunos e que são definidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula”. (BITTENCOURT 2019, p. 25).

Sabemos muito bem da realidade em que atuamos profissionalmente. Em um mesmo município a estrutura e qualidade de um local de ensino público ou privado podem ser gritantes. Com todos esses percalços e desafios, um local para nós é similar em forma e em função: A sala de aula.

A sala de aula é nosso espaço de atuação, mas nas palavras de Maria Auxiliadora Schmidt (2019, p. 57), ela “não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos.” A sala de aula é um espaço de intensos debates, discussões e adaptações, de nossa metodologia e da nossa visão de mundo e dos alunos.

Nesse campo minado que é o ensino de história, buscamos novas possibilidades e saídas para adaptarmos metodologia, realidade e formas de trazer o conhecimento histórico até nossos educandos.

5. OS JOGOS E SUA PROPOSTA

Cabe escrever aqui, que algumas colocações da defesa do projeto de dissertação realizada em 2019 para agora no final do presente ano de 2020 mudaram. Primeiramente, ninguém esperava que uma grande epidemia fechasse escolas, readaptando vidas, projetos e o próprio mundo.

Inicialmente a ideia era a produção de três jogos, sendo dois para dois sextos e um jogo para dois sétimos de uma escola privada onde leciono em Três de Maio, interior do Rio Grande do Sul. A partir de março as coisas mudaram, principalmente devido ao COVID-19 que transformou tudo

Os alunos ajudariam a montar os jogos. Esse ponto é fundamental para desde o início manter o engajamento e a própria experiência lúdica de criação de seu jogo, criando e mantendo o espírito da gamificação até o final da construção do jogo. Teríamos dois jogos no estilo de trilha, com múltiplas rotas e cartas de sorte, azar e de perguntas sobre o tema selecionado.

O jogo foi selecionado em sua forma analógica, para permitir que os alunos contribuíssem com a construção dos mesmos, podendo por suas expectativas, anseios e liberdades. O analógico não exige grandes conhecimentos com ferramentas e aplicativos online, exigindo apenas, vontade de querer fazer e colocar a “mão na massa”.

O tema escolhido para o sexto foi o Mundo Antigo, com questões sobre Egito, Mesopotâmia, Roma e Grécia Antiga, e a ideia do mapa era um mapa centrado no Mediterrâneo, com as trilhas simulando povos migrando desde a Mesopotâmia até o norte da Europa; Para o sétimo, a ideia era um mapa-múndi, sendo os oceanos as trilhas, com objetivo de chegar primeiro às Índias.

O terceiro jogo seria um jogo no estilo de Super Trunfo, para o sexto ano, onde teríamos a batalha de diversos deuses do mundo antigo de diversos povos das Américas, Ásia, África e Europa. Antes da pandemia ocorrer, os alunos chegaram a mapear questões para os dois jogos de trilha.

Com a pandemia e diversas reflexões a produção de jogos tornou-se desafiadora por repensar toda a metodologia. A criação do jogo ficou nas mãos do professor. As perguntas inicialmente feitas pelos alunos foram reescritas pelos mesmos em formulários online para serem impressas. Os mapas estão sendo construídos, pensando e como aplicar com novas turmas no novo ano letivo de 2021.

O terceiro jogo foi abandonado por questões de tempo e de adequação de currículo e de atividades que a escola exigiu com total imersão ao ensino em modalidade a distância até metade de outubro de 2020, quando iniciamos lentamente o retorno com os alunos. A aplicação agora presencial não é justa, visto que turmas apenas 5 alunos retornaram, enquanto outras, nenhuma.

Os jogos têm previsão de finalização ainda no presente ano de 2020, para que possam estar prontos para a futura defesa da dissertação no primeiro semestre de 2021.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos perceber, a ideia do lúdico e do aprender brincando/jogando não são novas e estão presentes em nossa humanidade desde muito tempo. Durante muito tempo a história serviu como transmissão de um ensino apenas baseando-se em formas tradicionais, não se permitindo outros estudos, outras formas de ensinar.

Gamificação dentro da sala de aula é trazer uma realidade de jogo que nossos alunos hoje vivem, experienciam dentro e fora de suas casas. A construção de jogos viria como forma de os alunos poderem viver e experimentar essa realidade gamificada.

Com a pandemia a realidade escolar mudou tanto em pouco tempo. A ideia de realizar a construção com os próprios alunos foi deixada de lado, sendo reconstruída quase que inteiramente de forma individual pelo professor. O desafio de agora é que a construção desses jogos e sua problematização possam contribuir para novas discussões e novas ideias para a realidade escolar.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019. 12º ed.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, C. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019. 12º ed.

BURKE, B. **Gamificar: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: DVS Editora, 2015.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Paz & Terra, RJ/SP, 2018, 38ª ed.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2018. 8º ed.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. DE; MORALES, O. E. T. (Ed.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Ilp. 15–33.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

RETONDAR, J. J. M. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 2º ed.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019. 12º ed.

ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL PARA SURDOS: MASSACRE DE PORONGOS

REGIONAL HISTORY TEACHING FOR THE DEAF: MASSACRE OF PORGOUS

LAIONEL MATTOS DA SILVA

Universidade Federal de Santa Maria

**LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA
ALVES PEREIRA MOURAD**

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: A proposta do presente trabalho é debater o ensino de história para surdos através de um recorte espacial ligado à história regional, mais precisamente sobre o Massacre de Porongos, ocorrido durante a Guerra dos Farrapos (1835 - 1845). O ensino de história para os surdos é um tema recente nas pesquisas acadêmicas, por isso elegemos esse estímulo para a construção dessa investigação pelo interior de um tema regional ligado ao estado do Rio Grande do Sul. Apresentaremos o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos através de um jogo analógico didático bilíngue - com ênfase na cultura surda, mas destacando a possibilidade de um passatempo como aprendizagem para os alunos ouvintes também. Desse modo a construção do jogo versará sobre o Massacre de Porongos, com o objetivo de trazer as informações sobre esse evento, mas também, como forma de oportunizar a possibilidade de ressignificar a compreensão dessa história por meio de um jogo didático bilíngue. Essa investigação é fruto de uma pesquisa que está sendo realizada no mestrado de ensino de história da UFSM, orientada pela segunda autora.

PALAVRA-CHAVE: Ensino de história; Educação de surdos; Jogos no ensino de história; História regional

ABSTRACT: The purpose of this paper is to debate the teaching of history for the deaf through a spatial approach linked to regional history, more precisely about the Porongos Massacre, which occurred during the Farrapos War (1835 - 1845). Teaching history to the deaf is a recent topic in academic research, so we have chosen this stimulus to build this investigation from within a regional theme linked to the state of Rio Grande do Sul. We will present the teaching and learning process of deaf students through a bilingual didactic analogue game - with an emphasis on deaf culture, but highlighting the possibility of a hobby as learning for hearing students as well. In this way, the construction of the game will deal with the Porongos Massacre, with the objective of bringing information about this event, but also as a way to provide the possibility of re-signifying the understanding of this story through a bilingual didactic game. fruit of a research that is being carried out in the history teaching master's degree at UFSM, guided by the second author.

KEYWORDS: History teaching; Deaf education; Games in the teaching of history; Regional history

1. INTRODUÇÃO

A história da educação de surdos no Brasil tem início quando, conforme dados históricos, D. Pedro II, durante o Brasil Império, oficializa uma instituição voltada para a educação da comunidade surda. Entretanto, é importante ressaltar que, segundo Strobel (2008), o povo surdo existe desde os primórdios da humanidade. Por isso, a comunidade surda brasileira sempre existiu, inclusive durante o período anterior à criação do Instituto educacional de surdos. O seu desconhecimento se dá pela segregação acometida a eles, o que os invisibiliza em nossa linha histórica, pois eram associados a aberrações. “O processo educacional dos surdos apresenta as diversas faces de uma educação excludente, desde que estes deveriam ser obrigados a falar e suas especificidades negadas.” (Alves et al, 2015, p.30)

Acredito que o tema deste trabalho - o Ensino de História para surdos - é de relevância social e para o campo educacional. No campo social, visualizamos anos de ostracismo e naturalização de práticas segregadoras em relação à comunidade surda. Nesse mesmo sentido, mas no aspecto educacional, a educação de surdos ainda é deficitária em todas as modalidades de ensino do país, entretanto, é ainda mais falho no âmbito da educação básica, não se esquecendo do ensino superior – que é a esfera formadora dos nossos profissionais no Brasil.

A partir deste cenário, temos como proposta de pesquisa o Ensino de História para surdos, buscando através de um recorte espacial, no caso a história regional, a elaboração de um jogo didático bilíngüe, entende-se a língua de sinais (Libras) e a língua portuguesa. Na prática, iremos elaborar um jogo didático, usando como tema do desafio um recorte da História do Rio Grande do Sul, mais precisamente o Massacre de Porongos, durante a Guerra dos Farrapos (1835 - 1845).

Em uma geração que nasceu em meio às novas tecnologias, o uso do jogo analógico deve gerar algumas dúvidas, entretanto, nossa experiência em sala de aula evidencia que o jogo didático na versão tabuleiro ainda tem grande apelo no espaço escolar. O jogo é uma atividade que perpassa diversas gerações; é em torno dele que se reúnem familiares, amigos e simpatizantes de uma boa partida, pois de acordo com

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Especial de Ensino Fundamental Keli Meise Machado, que está situada na cidade de Novo Hamburgo. O jogo será destinado aos alunos do sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental Cabe salientar, que propomos esse trabalho buscando compreender como ensinar história na Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas a partir do bilingüismo. Neste sentido, entendemos como fundamental o respeito à cultura surda, sobretudo no que tange à sua língua, a Língua Brasileira de Sinais

Esse artigo é produto de uma defesa de uma pesquisa de mestrado. A proposta do artigo é debater o ensino de história para surdos, de modo preciso, por meio de um recurso pedagógico e de entretenimento que o é jogo, salientando que esse recurso será analógico, didático e bilíngue.

2. ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História vem se constituindo progressivamente como um campo de pesquisa no Brasil, portanto, tem sido agente de grande relevância entre a academia e a educação básica. (MONTEIRO, 2003). É importante lembrar que o tema é bem próximo à prática docente do Professor na educação básica, não que os demais não sejam, mas por se tratar especificamente do ensino e aprendizagem de história é que conseguimos observar a sua aproximação.

Por isso, buscaremos identificar, descrever e problematizar, através de autores do campo, o ensino de história, juntamente com a perspectiva da História escolar. Bittencourt (2004, p. 60) destaca que “O ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual”. Portanto, compomos a ideia de que a História escolar sempre fora de interesse dos governantes, cada um a sua época, reforçando a sua preocupação e, principalmente, com a construção de uma identidade nacional.

Dando seguimento a tal raciocínio, o ensino de história nacional parece ultrapassado, visto que na era da mundialização, ou seja, novas perspectivas mundiais no campo da história façam com que ele caia no esquecimento, entretanto, não podemos preterir o conhecimento sobre “as coisas e as gentes brasileiras”.

A historiadora e educadora Ana Maria Monteiro (2007) em sua obra *Professores de História - Entre Saberes e Práticas*, no qual estuda o papel do Professor na sociedade contemporânea como intermediário na idealização dos saberes escolares, espalhando esse campo que é tão rico. Do mesmo modo, e não menos relevante, ela também valoriza o trabalho do Professor, que em tempos tão sombrios fica cada vez mais necessário essa reafirmação do saber.

Assim, os professores de história são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da história, na constituição dos saberes edificadas no espaço escolar como também fora da Escola. A partir disso, entende-se que “com saberes que nela são produzidos e circulam, e onde os professores desempenham um papel estratégico” (MONTEIRO, 2007, p. 227), ou seja, que os educadores são fundamentais nesse processo do saber escolar - dentro da referência que lhe cabe.

Portanto, a investigação da prática docente no quesito educacional, mas, ligada ao campo do ensino de história, nos diz:

A partir dessa perspectiva recente no campo da pesquisa educacional, a escola passa a ser identificada como um espaço onde se constroem saberes próprios e que possui uma cultura escolar ao mesmo tempo em que esta cultura também faz da escola um ambiente vivo. Os sujeitos do processo educativo - estudantes e, no caso específico deste trabalho, docentes - não são apenas reprodutores, mas também criadores. (CUNHA; LIMA, 2017, p. 235).

É nesse entendimento do espaço escolar e com esses atores, alunas e professoras, que acredito que o ensino de história possa adentrar. É importante deixar cristalino que o nosso projeto falará sobre o ensino de história para surdas, em vista disso, mais adiante versaremos sobre esse conceito associadamente.

Diante disso, o ensino e aprendizagem de história são entendimentos distintos, visto que a aprendizagem lida com a assimilação do aluno sobre o conhecimento histórico e o ensino de história é mais direcionado à prática da formação docente. Todavia, entendemos que ambos atuam paralelamente.

É comum a afirmação de que o ensino e a aprendizagem de História acontecem por intermédio do domínio de conceitos, de modo que não basta, evidentemente, o aluno saber os nomes de pessoas famosas ou fatos ocorridos em determinados tempo e espaço que podem ser comprovados pelos documentos. (BITTENCOURT, 2004, p. 183).

Assim, o *lugar de fronteira* que Monteiro (2002) apresenta em sua obra, esse lugar de construção e de transmissão de saberes, ou seja, a geração de saberes a partir de conversas, de permutas e da reconhecimento das diferenças. Por isso, compreendemos que a aprendizagem e o ensino de história devem constituir, no espaço escolar ou fora dele, o saber.

Jogos no Ensino de História

O contexto escolar vem sentindo com urgência a necessidade de superar o modelo tradicional de ensino e as suas estruturas ultrapassadas esse sistema indiferente com a diversidade. Urge a busca por um ambiente escolar que trabalhe por aprendizagens mais significativas através do uso de métodos de ensino pertinentes aos novos discursos e técnicas. Neste caso, o ensino de história não pode ser apenas uma prática de leitura e cópia. É preciso ampliar as técnicas junto ao ensino para que tenhamos uma aprendizagem relevante.

À vista disso, a discussão sobre o uso do jogo no ensino de História é pertinente. Buscando romper com práticas ultrapassadas, o jogo ainda é um recurso recente na edu-

cação básica, mas que vem tomando força nos últimos anos. Para entendermos mais a sua significativa importância.

Huizinga nos argumenta:

A função do jogo (...) pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Essas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a 'representar' uma luta, ou se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa. (2000, p. 14)

Por meio do processo lúdico, perseguiremos a construção do conhecimento histórico na Escola. Logo, o ensino de história através do jogo, exige um planejamento. O jogo deve ser uma via de estabilidade. O momento de brincar e o de seriedade, tal equilíbrio é necessário para o bom andamento do jogo. Creio que sem essa harmonia, não conseguiríamos atingir os objetivos pedagógicos propostos. (GIACOMONI, 2013)

Os autores, Giacomoni e Mullet, apresentam a seguinte afirmação:

[...] que brincar é aprender. Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas do conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem. (2013, p. 79).

Diante de todos esses benefícios que o uso do jogo nos apresenta, é que idealizamos a proposta da nossa pesquisa. Um jogo analógico bilíngue como recurso pedagógico, para auxiliar professores e alunos surdos no processo de aprendizagem do ensino de história. O tema a ser utilizado para o jogo é o Massacre de Porongos com intuito de localizar o aluno surdo no tempo e espaço e, principalmente, instigar a construir uma perspectiva diferente daquela habitual que fora aprendido. Na proposta de rever tal tema, “[...] o jogo pode atender a distintos objetivos, desde uma sondagem ou revisão de conteúdos formais e de saberes informais, até o manuseio mais sofisticado de conceitos [...]” (MEINERZ, 2013, p. 107)

Nesse método, o papel do Professor é de suma importância, pois é ele que irá fazer o recorte a ser trabalhado através do jogo, é ele que tem o diagnóstico cultural e social de suas turmas e é, também, ele que irá planejar e provavelmente irá empregar a proposta. O professor, precisa orientar caminhos, por esse ângulo, justificamos com os autores “Nesse processo o professor faz escolhas, adapta, cria, recorta, tanto formas de jogar, quanto conteúdos para o jogo, convencido da ideia de que pesquisa e docência podem alimentar-se mutuamente”. (MEINERZ, 2013, p. 105).

Quando tematizamos o valor do jogo no Ensino de História pensamos que não se trata apenas de criar e depois aplicar uma boa estratégia pedagógica, ou ainda aplicar algum recurso melhor do que os tantos já experimentados nas últimas décadas. Importa o fato de que, através da opção metodológica que inclui o jogo,

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino de história, seja qual for a temática escolhida, tem um vasto campo de possibilidades de ensino e aprendizagem através dos jogos. Podemos problematizar, desmistificar, construir e reconstruir. Entretanto, salientamos a necessidade de inclusão, também, no mundo dos tabuleiros, por isso, a proposta de jogos no ensino de história que sejam bilíngues, para que alunos ouvintes e surdos, possam compartilhar suas dúvidas e construções que o jogo pode permitir.

3. CULTURA SURDA

O entendimento da cultura surda é decisivo no que se compreende como igualdade e desigualdade para com as minorias, mesmo que, por vezes, tal força não pareça pública ou resolutiva. Antes de adentrar especificamente no entendimento da cultura da comunidade surda, iremos falar sobre a percepção da cultura na contemporaneidade.

Como pondera Hall (1997, p.17):

[...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores.

Para além da educação de surdos, pesquisadores dessa temática têm otimizado os debates, conduzindo as questões culturais como espaço de análise e problematização (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011). Ou seja, o uso da cultura na contemporaneidade como aliada do campo educacional.

Em respeito às particularidades de cada cultura Skiliar (1998, p. 28) nos argumenta que:

Talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem - ou podem surgir - processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da 'cultura surda', trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura sem sua própria lógica, sem sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica.

Portanto, a cultura surda não é antagônica em relação à cultura do ouvinte, mas é preciso demarcar as suas diferenças, pois no entendimento do autor, a cultura surda é uma construção, a qual contém particularidades, perspectivas e na qual não existem determinismos para seu entendimento. Ela não é obstruída, ou seja, é plural. Entretanto, a cultura surda do estado do Rio Grande do Sul é diferente de um estado da região nordeste. Em destaque a essas diferenças, Karnopp, Klein, Lunardi-Lazzarin (2011, p. 19) nos dizem o seguinte: “Esses grupo usam línguas de sinais diferentes e possuem diferentes experiências de vida; no entanto, independentemente do local onde vivem, um dos fatores que os identifica é a experiência visual”. Isto posto, é de extrema importância o reconhecimento para as minorias linguísticas, em nosso caso os surdos, que aspiram fortalecer as suas origens, pois por muito tempo esses costumes foram fortemente reprimidos.

A concepção da identidade da pessoa surda também é um momento de construção diferenciada, pois parte de uma perspectiva diferente da que nós, ouvintes, estamos acostumados a perceber. O surdo vive num ambiente que, por vezes, é majoritariamente do ouvinte. Nesse local ele absorve diversas culturas - um ambiente pluricultural, mas também convive em espaços de convívio dos surdos, tais como: escolas de surdos, associações, grupos religiosos, associações culturais, ensino superior.

Em vista disso:

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país (QUADROS; SUTTON-SPENCE, 2006, p. 111).

Diante disso, trouxemos para aprimorar a nossa proposta, o conceito da cultura surda, para entendermos e respeitarmos as diferenças em todas as suas etapas de aprendizagem. Os surdos existem em todos os tempos da história da humanidade e com eles, as línguas sinalizadas, deixando seus traços visuais; marcas acerca da diferença surda, do seu modo de enxergar, discutir e descrever o mundo (STROBEL, 2008).

4. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Na metade do século XIX, mais precisamente em 1857, o Império do Brasil estava sob o comando do imperador Dom Pedro II. Neste ano, o Imperador instituiu uma política educacional voltada para a comunidade surda. Cabe lembrar que antes dessa oficialização em 1857 não se tem registro da existência de uma educação específica para essa população. Segundo Strobel (2008), o interesse de Dom Pedro II com a educação de surdos surge devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, marido da princesa Isabel, que

era parcialmente surdo. No entanto, não há informações aprofundadas sobre esse fato. Todavia, independente da motivação inicial, Dom Pedro II fica marcado na história por instituir uma política educacional específica para a comunidade surda.

Dom Pedro II faz um convite a Ernest Huet, um professor surdo francês, que prontamente aceita a convocação do imperador. Huet desembarcou no Rio de Janeiro, juntamente com a sua esposa, em 1855, com o claro objetivo de fundar uma escola para surdos. Assim, em 26 de setembro de 1857 é fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, dando início ao processo de educação oficial dos surdos no Brasil. Tal escola teve o importante papel de educar e oportunizar a criação de uma Língua de Sinais para a comunicação entre o povo surdo, além de servir de asilo para meninos surdos de todo o país, segundo Strobel (2008).

Entretanto, nem todo o processo foi benéfico, visto que em seu início a Instituição priorizou os meninos, conforme Alves (2015, p.29), “Vale salientar, entretanto, que as meninas surdas só tiveram direito à educação no início do século XX quando surgiu o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo”. Portanto, quase cinquenta anos de atraso para que as meninas tivessem o direito à educação voltada para o povo surdo.

A oficialização da política educacional veio através da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, que deu nome ao instituto que, entretanto, seria modificado pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, para “Instituto Nacional de Educação de Surdos”, apelidado de INES, tal alteração reflete o pensamento ideário contemporâneo. Sua sede permanece até hoje na capital do estado do Rio de Janeiro. Porém, apesar do avanço através da criação de uma Instituição voltada para a educação do povo surdo, o processo educacional não foi e não é fácil, conforme o relato:

Surdos foram obrigados a rejeitar sua língua natural e aprender outra língua de modalidade diferente da sua, a língua oral de seu país, e isto lhes trouxe e traz um grande prejuízo no que diz respeito ao processo de comunicação, tanto na Língua de Sinais como na própria oralização destes indivíduos. (ALVES *et al*, 2015, p.30)

Nesse contexto, os autores nos remetem a outra discussão acerca do método de ensino a ser utilizado na educação de surdos no Brasil: a necessidade do fortalecimento da Língua Brasileira de Sinais. Em todo o processo histórico mundial surgiram os mais variados posicionamentos acerca do uso da língua de sinais e da oralidade, boa parte das escolas estava com a oralidade enraizada em seus currículos e negando todos os aspectos socioculturais da comunidade surda.

Por isto, entendemos que D. Pedro II teve um papel fundamental na educação de surdos no Brasil, sendo seu precursor. Contudo, teve o auxílio e gerenciamento do professor Ernest Huet no comando da INES. Tal resgate trouxe novamente o debate da língua de sinais. Ademais, o estímulo e fim da negligência ajudaram no processo de oficialização da Língua Brasileira de Sinais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; STHEPANOU, Maria. Ensino de História e Educação Patrimonial: memória açoriana. In: CORSETTI, Berenice; PADRÓS, Enrique; RODRIGUES, Gabriela; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; BARROSO, Vera Lucia Maciel (Orgs.). **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: Ed. EST, 2002. P.92-101.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Daniela Vallandro de. **Fronteiras da Liberdade: “Experiências Negras de Recrutamento, Guerra e Escravidão”** (Rio Grande de São Pedro, c.1835-1850) Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

GASPAROTTO, Alessandra; FRAGA, Adriana; Al aram, Cuiá; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). **Ensino de História no Cone Sul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e Realidade, Porto Alegre: UFRGS/Faced, v.22, n.2, jul./dez. 1997, p. 15-46

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ, 2002. Tese (Doutorado em Educação)

MORI, N., SANDER, R. **História da educação de surdos no Brasil**. In. SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE., Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2015, p. 01-16.

MOURA, M. C., Atendimento Educacional Especializado: Estudante Surdo – Reflexões sobre a Identidade, Cultura e Comunidade. In: GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A.P (Orgs). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo, Cultura Acadêmica; Universitária, 2012. Cap. 5, p. 97 - 118.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000, 120 p.

PINSKY, Carla (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.

QUADROS, R. M.; SUTTON-SPENCE, R. **Poesia em língua de sinais**. Traços da identidade surda. In: QUADROS, R. M. (Org). Estudos Surdos I: Série de Pesquisas. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006. p. 110-165.

RIBEIRO, José Iran. **Quando o serviço os chamava: Milicianos e Guardas-Nacionais no Rio Grande do Sul**. Santa Maria: ED. da UFSM, 2005.

_____. **“De tão longe para sustentar a honra nacional”: brasileiros na Guerra dos Farrapos (1835-1850)**. Texto de qualificação de Doutorado em História, UFRJ, 2009.

SACKS, Oliver. Vendo Vozes: **Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990. ALVES, F.C., SOUZA, J.C.T., LIMA, M. E., CASTANHO, M. Educação de Surdos em nível superior: desafios vivenciados no espaço acadêmico. IN: ALMEIDA, W.G (Org). Educação de surdos: formação, estratégia e prática docente. Ilhéus, Editus, 2015. Cap. 2, p. 27-48.

SKLIAR, Carlos. “Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade”. In: _____ (org.). **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 3. ed, 2005.

SOARES, Maria Aparecida L. **A educação de surdos no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

STROBEL, Karin L. **História dos Surdos**: Representações “Mascaradas” das Identidades Surdas. In: QUADROS, Ronice M. e PERLIN, Gladis. (Orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p.18 – 38.

STROBEL, Karin L. Surdos: **Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO NA MEDIÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GAME AS A TEACHING RESOURCE IN MEDIATION OF TEACHING AND LEARNING HISTORY IN THE INITIAL SERIES OF FUNDAMENTAL EDUCATION

**MÁRCIA CRISTINA CABREIRA
RODRIGUES**

Universidade Federal de Santa Maria

**LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA
ALVES PEREIRA MOURAD**

Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/7689442989367017>

RESUMO: O presente texto visa apresentar reflexões sobre como se deve utilizar jogos como recurso pedagógico para mediar o ensino e aprendizagem de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente no quarto ano. Por isso, em um primeiro momento devemos refletir a maturidade para quem está sendo direcionado este jogo e, quem nos dará base será a teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget; depois direcionaremos para a discussão teórica sobre o uso do lúdico em sala de aula: regras a serem seguidas, cuidados em seu uso, desafios e dificuldades, relacionando todos estes elementos ao uso do jogo no ensino de História. Para concluir, exporemos a importância do uso de jogos, já vendidos no mercado ou mesmo confeccionar um jogo específico que direcione o educando para o conteúdo que queremos mediar.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de História ; Jogos; aprendizagem histórica.

ABSTRACT: This text aims to present reflections on how to use games as a pedagogical resource to mediate the teaching and learning of History in the Initial Series of Elementary Education, more precisely in the fourth year. Therefore, in a first moment we must reflect the maturity for who is being directed this game and, who will give us base will be the theory of Genetic Epistemology of Jean Piaget; then we will direct to the theoretical discussion about the use of playfulness in the classroom: rules to be followed, care in its use, challenges and difficulties, relating all these elements to the use of the game in the teaching of History. To conclude, we will expose the importance of using games, already sold on the market or even making a specific game that directs the student to the content we want to mediate.

KEYWORDS: History teaching; Games; historical learning.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto visa realizar uma reflexão sobre como podemos utilizar o jogo como um recurso didático, na mediação do ensino e aprendizagem de História nas séries iniciais do ensino fundamental, mais precisamente na etapa de ensino do quarto ano. Por que acreditamos que o espaço da sala de aula é um local onde o educador e

os educandos têm para trocar experiências, vivências e conhecimentos. A partir destas premissas, o educador tem como compromisso fazer com que essas trocas sejam significativas para seus educandos. Esta significação pode vir em forma de inúmeras metodologias diferenciadas para que a aula, o conteúdo e o conhecimento que este traz faça sentido para o educando e que ele também possa utilizá-lo fora do espaço da escola e, desenvolver, a partir daí, seu próprio conhecimento.

Assim, entre várias metodologias, escolheu-se o jogo para realizar a mediação do ensino e aprendizagem de História no quarto ano do ensino fundamental. O uso deste recurso didático auxiliará estas crianças, que têm entre 9 e 10 anos de idade, a apreender de modo mais efetivo os complexos conhecimentos da Ciência Histórica.

Mas para realizar um jogo como recurso didático, temos de conhecer sobre o desenvolvimento desta criança: na idade em que ela se encontra como direcionar a aprendizagem? Como ela absorve melhor um conteúdo? Estas questões e muitas outras serão respondidas com o auxílio da Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Sabemos que existem outras teorias que refletem sobre as fases de desenvolvimento de aprendizagem, mas para esse texto a de Jean Piaget é a que apresenta a melhor base para reflexão.

Também não poderemos deixar de lado como o lúdico, principalmente direcionado para o ensino de História pode contribuir para uma aprendizagem mais efetiva; que desafios nós temos de tentar vencer para que este direcionamento realmente atinja os objetivos que nos propomos ao utilizá-lo e, também mostrar ao educando que jogo não é só para lazer ou brincadeira, mas, que também pode ajudar na aprendizagem de conteúdos na sala de aula.

Por fim, realizaremos uma reflexão sobre a importância do uso de recurso didáticos diferenciados em sala de aula, para mediar seja qual forem os conteúdos e, que também podemos utilizar jogos já lançados no mercado ou mesmo nos desafiar a criar um jogo do zero, para mediar conhecimentos e empoderar nossos educandos de saber, que eles poderão utilizar em sua vida cotidiana.

2. DESENVOLVIMENTO

Jean Piaget e a Teoria da Epistemologia Genética

Jean Piaget (1896 – 1980) nasceu na Suíça, era psicólogo, e se destacou no campo da educação por sua teoria da Epistemologia genética sobre o desenvolvimento humano, que se baseia no estudo das origens da construção do conhecimento humano ao longo de seu desenvolvimento.

Conforme Fontana e Cruz (1997), Piaget considerava a infância o período essencial para a formação do pensamento que só se completa na idade adulta. Por isso, para expor

suas ideias sobre a formação do conhecimento no ser humano, a infância seria o ponto de partida para realizar uma reflexão de como o conhecimento evoluía e amadurecia ao longo do desenvolvimento dos sujeitos. As autoras continuam suas reflexões, quando colocam que:

A formação de Piaget em Ciências Naturais levou-o a buscar compreender o conhecimento com base na biologia. Em sua concepção conhecer é organizar, estruturar e explicar a realidade a partir daquilo que se vivência nas experiências com os objetos do conhecimento (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 53).

Conforme Silveira (2009), Piaget dividiu o desenvolvimento humano de acordo com as mudanças nas formas de pensar, que ocorrem à medida que o indivíduo constrói novas estruturas mentais para enfrentar os desafios. Sendo elas as seguintes: **Período sensório-motor** (entre 0 e 2 anos); **Período pré-operacional** (de 2 a 7 anos); **Período das operações concretas** (de 7 a 12 anos) e **Período das operações formais** (a partir dos 12 anos). [grifo da autora do texto]

Para a elaboração das reflexões deste texto o foco do nosso estudo é o Período das Operações Concretas, que abarcam segundos os estudos de Piaget no desenvolvimento de crianças entre 7 a 12 anos. O porquê da ênfase nesses períodos: por ser neles que se encontram os educandos 4º ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, aos quais são os sujeitos chaves para o desenvolvimento deste trabalho. Para tanto, Silveira (2009) descreve e caracteriza este período deste modo:

Período de operações concretas (de 7 a 12 anos) – neste período, a criança deixa de confiar nas informações sensoriais e passa utilizar o raciocínio lógico. Resolve problemas no plano do pensamento, o que anteriormente tinha de fazer na prática. Aqui a criança consegue contar mentalmente e sua capacidade de **categorizar** e **classificar** objetos se expande. [...]. Nesta fase consolidam-se as conservações de número, substância, volume e peso. O que caracteriza este período é a *reversibilidade do pensamento*, que é importante para a realização das operações matemáticas: soma, subtração, multiplicação e divisão. (SILVEIRA, 2009, p. 105 – 106).

Outro destaque da teoria de Piaget se encontra no fato de que, conforme Silveira (2009), “o ser humano nasce com a capacidade de adaptação ao meio ambiente em que vive, e que no caso humano a **adaptação** (ajustamento ao ambiente) é realizada por meio da inteligência, aqui entendida como a *capacidade de construir conhecimentos*, que se realiza ela criação contínua de estruturas mentais cada vez mais complexas e em progressivo equilíbrio, com o meio à medida que o organismo interage com esse meio” (p.100).

No desenrolar deste processo de troca de conhecimentos com o meio, o sujeito se confronta com o que já aprendeu e com que aprende, então, busca equilíbrio ou equilíbrio para adaptar este novo conhecimento com a realidade em que vive. Sendo assim, ao tentar equilibrar esta nova gama de saberes, o sujeito passa por dois subprocessos, a saber:

a) assimilação: encaixe de novas informações em esquemas cognitivos já existentes ocorre quando o indivíduo ao receber uma informação nova a categoriza em termos do que já conhece, por exemplo, um bebê que apenas mama (por meio de reflexo de sucção) no seio da mãe, ao receber leite em uma mamadeira, até então desconhecida para ele, e também a suga, está transformando a mamadeira (e a situação) no que já conhece; e

b) acomodação: alteração dos esquemas cognitivos existentes, ou seja, surgimento de novos esquemas em resposta às informações novas, o que ocorre quando as pessoas buscam soluções para situações que não “cabem” nas categorias já construídas do que já conhecem. Nos casos em que é preciso acomodar, categorias e estratégias são criadas, portanto, é preciso alterar as antigas categorias para lidar com o desafio. [...]. Assim, os desafios bem como os conflitos cognitivos também contribuem para que surjam no sujeito os diferentes esquemas, portanto. Para que suas estruturas mentais se modifiquem¹ (SILVEIRA, 2009, p. 100-101).

Esses subprocessos vêm em conformidade da formação de Piaget como biólogo, que concebe a inteligência como um caso de adaptação biológica. Este esquema pode ser conceitualizado, em linhas gerais, como o processo em que o ser humano apreende as inúmeras utilidades de determinada ação, como por exemplo, o ato de “sugar”. De início, o bebê liga este ato ao seio materno, mais tarde assimila o mesmo ato para a chupeta, a mamadeira, canudos, etc. Todos os elementos diferentes são conectados ao mesmo ato, ao qual é assimilado, acomodado e por fim equilibrado, quando este ato é ligado a inúmeros outros elementos ao longo da vida dos sujeitos.

Mesmo que Piaget não tenha dado ênfase, em seus estudos, ao desenvolvimento social, histórico e emocional das crianças, sua teoria é importante para analisarmos como o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos acontece e como ele poderá ser utilizado para o desenvolvimento das habilidades e competências ao longo de sua vida escolar. Pois, Fontana e Cruz (1997) colocam que a “apreensão de conhecimentos deve ser de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças, porque tudo que for transmitido fora de sua fase somente será uma aprendizagem mecânica, onde a criança somente imitará o que o adulto demonstrou, sem conhecer ou compreender o ato” (p.62).

A Criança e o Jogo

Tendo em vista as ideias de Piaget sobre a fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças para quem direcionaremos o jogo, se faz importante analisar como o lúdico² pode vir a ser um componente importante no desenvolvimento cognitivo das crianças, já que este promoverá uma aprendizagem onde a criança deverá ser independente, seguro de seus conhecimentos além de respeitar o colega que jogará com ele, sempre tendo em vistas as regras que este jogo trará.

1 As estruturas mentais, que para Piaget constituem os elementos básicos do pensamento (Ibid, p.101).

2 Segundo Massa (2015) o conceito de Lúdico, perpassa a história: os gregos utilizavam o ter *paídia*, relacionando-a às brincadeiras das crianças e as formas lúdicas gerais. Já os romanos utilizavam o termo *Ludus*, que abrangia todas as formas de jogos: desde brincadeiras infantis até jogos de azares (MASSA, 2015, p. 114).

Porém, um compromisso do educador é mostrar ao educando que o jogo não é somente um elemento competitivo. Ele deve ser também cooperativo e solidário. Mesmo prevendo que possa haver discriminação, devido a dificuldades de alguns colegas não entenderem ou mesmo não conseguirem avançar no jogo como previsto, o educador deve ter em mente, para evitar que isto aconteça, os pontos positivos e negativos da competição.

Neste sentido, o educador através do uso do jogo em sala de aula pode vir a amenizar sentimentos tão valorizados pela sociedade capitalista que é a competitividade e a individualidade. Pois, cada vez que entramos na sala de aula, além dos conteúdos que queremos que o educando tenha conhecimento, também levamos a esperança de que, quando a aula terminar, nós (os educadores) e eles (nossos educandos) saiam melhores como seres humanos.

O Ensino de História e o Jogo

Nesta contextualização o jogo, para ensinar história pode vir a ser uma proposta metodológica coerente e mesmo atraente para os educandos, pois, estaremos tentando reverter a grande influência que os jogos eletrônicos têm em nossas crianças na atualidade. Dambrós e Mourad (2017) refletem por meio da obra *Homo ludens* e Johan Huizinga (1872 – 1945), sobre a importância que o jogo tem na nossa vida.

Para Huizinga a importância do jogo e da dimensão lúdica das práticas sociais, ainda que possa modificar-se em diferentes contextos, pode ser identificada como uma marca identitária do desenvolvimento das crianças reportando-se ao mundo da fantasia, do faz de conta e do encantamento próprio do desenvolvimento infantil, sendo concebido como uma dimensão genuinamente primária da vida, sendo, pois, nas palavras de Huizinga, tão necessária quanto o raciocínio (*homo sapiens*) e o trabalho (*homo faber*) (DAMBRÓS; MOURAD, 2017, p. 120).

As autoras continuam referindo que Huizinga defende que “esta dimensão fantasiosa da brincadeira, do jogo desenvolve a criatividade e a imaginação, uma vez que tem um limite de tempo, regras consentidas, mas que são obrigatórias e têm um fim em si mesmas, o que cria uma tensão alegre e espontânea, muito diferente da vida cotidiana” (DAMBRÓS; MOURAD apud HUIZINGA, 2017, p. 121).

Assim o “jogar”, o seguir regras e realizar uma interação com adversários dá uma conotação competitiva que é inerente ao ser humano, fato que é valorizado desde o início do surgimento do homem. Mesmo que nos tempos atuais, o ambiente da sala de aula deva amenizar o espírito competitivo que se transformou em algo bastante desumano com o surgimento das grandes sociedades.

Uma das respostas pode ser a inovação da metodologia ao criar jogos, mesmo que analógicos para enfatizar a importância de determinado conteúdo. É neste contexto que Arruda e Espírito Santo (2014) colocam que “a importância de se ensinar a história por meio

do lúdico, pode vir a proporcionar aos alunos condições de construir o saber, desenvolver a criticidade, entendendo que todo aquele que ensina também aprende” (p.4).

E elas continuam:

[..]. O lúdico aqui, portanto é encarado como potencializador da interatividade no ambiente escolar, especialmente na aula de história. A aplicação de jogos passa a ser tomada como atividade criadora, que possibilita à pesquisa, a reflexão, a criação, a elaboração de situações de aprendizagem que privilegiem seu uso como prática pedagógica, propondo assim, atividade lúdica em sala de aula como estratégia, na tentativa de avanços nas expectativas de aprendizagem do educando. Busca-se uma associação da brincadeira com o processo de aprendizagem (ARRUDA; ESPIRITO SANTO, 2014, p. 4).

Mesmo que a ideia das autoras fosse o resgate da ludicidade nas aulas de História nas Séries Finais do Ensino Fundamental suas fundamentações sobre a ludicidade e o ensino de História nos auxilia a refletir sobre como a importância do jogo, voltado ao ensino de conteúdos específicos pode ajudar no desenvolvimento pleno do educando.

Ainda sobre da ludicidade e o ensino de história Hütther (2016) também nos auxilia nesta reflexão ao destacar que:

O jogo traz para o contexto da sala de aula muito mais do que um estudo oculto do conteúdo. Ele é capaz de expor as habilidades e dificuldades, bem como proporcionar uma diferente metodologia de aprendizagem, que não puderam ser diagnosticadas nas aulas que aconteceram no modelo tradicional. Enfim, o jogo permite que sejam trabalhadas diversas formas de aprendizagem, instigando o aluno a solucionar os desafios que vão surgindo ao longo dos estímulos provocados pelas atividades propostas pelo professor (HÜTHER, 2016, p. 19).

E é este desafio que proponho ao confeccionar um jogo analógico, com aspectos da História do município de São Borja a etapa do quarto ano. Não será somente mais uma metodologia diferenciada, pois, como já foi dito, o lúdico é mais utilizado nas séries iniciais do que nas finais, mas um modo de introduzir o ensino de história, que será uma novidade, de um modo atraente e acessível.

Fazendo com que esta criança seja instigada a desenvolver pensamento crítico e motivador, levando-a a perceber os conceitos principais de um determinado assunto, bem como de significá-lo à sua maneira. “Essa construção permite que o aluno trabalhe sua criatividade, pois ele precisa aprender o conteúdo, e, a partir deste, elaborar o conceito” (HÜTHER, 2014, p. 19)

Deste modo, o lúdico como metodologia para o ensino de história, neste caso, tendo como foco as séries iniciais do Ensino Fundamental, pode abrir um enorme leque de possibilidades para que o educador introduza conceitos que, na maioria das vezes é estranho às crianças, mesmo estes constando em sua grade de conteúdos.

Quanto a isto Hütther (2014), destaca que:

O jogo, como estratégia de ensino, possibilita, além de um olhar mais rigoroso, e ao mesmo tempo, mais criativo e lúdico do professor acerca das aprendizagens dos alunos, momentos de descontração envolvidos em e para o ensino. Entre as possibilidades, o jogo desencadeia percepções sobre as capacidades de relacionamento interpessoal dele para com os demais sujeitos, expondo possíveis impasses que possam estar atingindo e inviabilizando a aprendizagem, permitindo, enfim, que ela se torne mais rica e com qualidade pedagógica (HÜTHER, 2014, p. 24).

Complementando as ideias expostas pela autora, acredito também que, ao confeccionar o jogo devem-se tomar alguns cuidados: como a faixa etária, a maturidade e a forma como se abordar o conteúdo, levando em conta os dois primeiros itens. Para isto, Hütther (2014) auxilia o leitor com alguns questionamentos que são necessários para que ao confeccionar e/ou utilizar o jogo nas aulas de História, este apresente atraente e divertido e seja bem aproveitado para o desenvolvimento do conteúdo:

É importante que respondamos algumas perguntas, pois elas irão nortear a construção e a qualidade da atividade, garantindo que o jogo atinja os objetivos propostos ao longo de sua aplicação. As perguntas norteadoras são:

1. Qual o conteúdo/temática/assunto a ser explorado com o jogo?
2. O que eu espero que os alunos expressem (sentimentos/emoções/reações) ao jogar?
3. Quais as habilidades que pretendo que eles desenvolvam?
4. Quais as dificuldades de aprendizagem que pretendo perceber?
5. O que pretendo proporcionar aos alunos durante a aplicação?
6. De que forma eu irei avaliá-los?
7. Qual será a contribuição do jogo como material didático-pedagógico? (HÜTHER, 2014, p. 27).

Estas questões, devidamente respondidas, podem fazer com que a aplicação do jogo seja mais eficiente e seus objetivos possam ser alcançados com maior margem de sucesso. E que também o educador sempre tenha em mente que, por estar tratando com seres humanos e mais especificamente crianças, o sucesso sempre será uma incógnita.

Mas como sempre estamos trabalhando com o fator surpresa, pois, acredito que dificilmente qualquer educador seja ele a etapa em que trabalhe, ao planejar sua aula, consiga desenvolvê-la plenamente e exatamente da maneira que planejou sempre. Assim, a flexibilidade, a criatividade e a paciência são fatores preponderantes no bom andamento das metodologias cotidianas da sala de aula. E mesmo a aula sendo voltada para o lúdico, além de levar em conta os questionamentos que Hütther sugere, também devemos estar prontos para mudar nossas aulas. Em outras palavras, sempre ter um plano B ou C na manga.

Em relação ao preparo do professor para trabalhar com o lúdico em sala de aula, Alves e Santos (2013) alertam:

Uma aula lúdica desafia tanto aluno, quanto professor, transformando-os em sujeitosativamente participativos do processo pedagógico que os envolve, influenciando não só na forma como o professor ensina, mas na maneira como o aluno concebe o que está sendo ministrado e qual o seu papel nesse processo. Entretanto, percebe-se que há muitas dificuldades para o professor correlacionar o lúdico aos conteúdos, por razões como a pouca produção de materiais didáticos, o próprio desconhecimento do professor com a utilização do lúdico na sala de aula, a falta de estrutura das escolas públicas e por resistência como aponta (ALVES; SANTOS, 2013, p. 6).

Mesmo havendo estas dificuldades, as autoras colocam que há o que elas chamam de *resistências de personalidade*, onde o professor mesmo sabendo que o lúdico não faz parte do modo geral de se ministrar uma aula, ainda assim ele resiste ao que está posto e planeja uma aula lúdica (ALVES; SANTOS, 2013).

Isto também demonstra que, apesar da Educação, nos últimos tempos ser “a vilã” de todos os problemas encontrados na sociedade atual; e que as políticas e projetos ligadas a ela estão cada vez mais perdendo incentivos monetários para se manterem, são as *resistências de personalidade* do educador que está em sala de aula que ainda mantêm sua estrutura depauperada funcionando.

Ainda assim, todo o cuidado é pouco aos usarmos o jogo como recurso pedagógico. Alves e Santos (2013) advertem:

A falta de qualificação do professor para a utilização do lúdico em sala de aula representa um grande perigo, haja vista que o professor deve se apropriar de conhecimentos profundos a respeito da ludicidade, para proporcionar aos alunos uma aprendizagem eficaz. É necessário que os professores entendam o lúdico como uma ferramenta que é totalmente dependente de quem a domina (ALVES e SANTOS, 2013, p. 6).

Deste modo, o uso do jogo em sala de aula, seja para qual disciplina o educador o queira utilizar, este deve sempre ter em mente que este não é somente para complementar o tempo que falta para terminar a aula; ou que vieram poucos alunos na aula o jogo irá evitar que se desenvolva um conteúdo novo. Em outras palavras, o jogo não é somente um “tapa buraco”, ele deve ser visto como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento cognitivo das crianças

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do lúdico em sala de aula e especificamente para mediar o ensino de História nas séries iniciais, apresenta-se como um grande desafio para o educador. Principalmente no que se relaciona ao preparo teórico que o educador deve ter para que o jogo não caia simplesmente como um elemento que irá complementar uma aula que foi encerrada antes do horário previsto.

Com isso em mente, utilizamos da teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, para nos auxiliar no conhecimento de como essas crianças, entre 9 e 10 anos, para qual direcionaremos um jogo, aprendem e de que como podemos mediar conhecimento de História para elas. Esta reflexão foi importante porque, sem este conhecimento, poderíamos incorrer no erro de confeccionar um jogo muito complexo ou mesmo um que não fosse atraente para as crianças.

Também refletimos sobre a importância do lúdico para se ensinar história, principalmente para crianças das séries iniciais. As opiniões se convergem em um ponto: o preparo para usar o jogo como ferramenta didática é tão ou mais importante do que o jogo em si e seu conteúdo. Outro ponto que o educador deve cuidar, é que devido a sua função de refletir sobre fatos com grande distância temporal entre o fato histórico e o educando, principalmente as crianças, o “peso” dos conteúdos históricos muitas vezes deixam as aulas cansativas e entediantes. Neste contexto o jogo é uma forma de torná-los (os conteúdos) mais “leves”, acessíveis (não rasos) e atraentes.

Por fim, apontamos que o jogo é um entre muitos outros recursos didáticos diferenciados que podem auxiliar no processo de aprendizagem de conteúdos. E que não importa se ele já é um produto pronto que está a venda no mercado, o que importa é o direcionamento que o educador dará a ele, por exemplo, pode pegar um jogo de Pega-Varetas³ e direcioná-lo para o ensino de História, mas, também podemos confeccionar um jogo do zero, que é a ideia final, quando criaremos um jogo de tabuleiro que servirá de produto para escrever a dissertação de Mestrado do ProfHistória e adquirir o título de Mestre em Ensino de História.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Hilana de Oliveira; SANTOS, Maele dos. **O lúdico e o ensino de História**. XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH: Conhecimento Histórico e Diálogo Social. Natal/RN. 22 a 26 de julho de 2013.

ARRUDA, Mariza Cristina Camargo Iliano; ESPÍRITO SANTO, Janaina de Paula do. Atividade lúdica como estratégia no ensino da História. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Cadernos PDE. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Versão OnLine, 2014.

DAMBRÓS, Gabriela; MOURAD, Leonice Alves Pereira. Aprendizagem baseada em jogos digitais na infância: contribuições de Huizinga e Prensky. Cap. 6, p. 119 – 134. In: RISCAROLI, Eliseu (org.). **Epistemologias da Infância**. 2ª ed. Curitiba/PR: Appris Editora, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Junior**: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. 2ª ed. Curitiba/PR: Positivo, 2011.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Maria Nazaré da. 1. ed. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

3 Ver regras do jogo e histórico em <https://pt.wikihow.com/Jogar-o-Pega-Varetas> acessado em dezembro de 2020.

HÜTHER, Sabrina Fabiola. **Jogando com a História:** diferentes possibilidades de aprendizagem. Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de História, do Centro Universitário Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de licenciada em História. Lajeado/RS, 2014.

MASSA, Monica de Souza. **Ludicidade:** da Etimologia da palavra à Complexidade do Conceito. APRENDER – Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação. Vitória da Conquista/Bahia, Ano IX, n.15, p. 111 – 130, 2015.

SILVEIRA, Nícia L. Duarte. **Psicologia Educacional:** Desenvolvimento e Aprendizagem. Florianópolis: UFSC, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estrutura de apresentação de Monografias, Dissertações e Teses/ MDT.** 15 ed. rev.ampl. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2015.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE COVID-19

CONSIDERATIONS ABOUT REMOTE EMERGENCY TEACHING AND DISTANCE EDUCATION IN COVID-19 TIMES

ISADORA LUIZA FRANCISCA ALVES FLORES
UNIOESTE

LEONICE APARECIDA DE FATIMA ALVES PEREIRA MOURAD
UFSM

ZENICLÉIA ANGELITA DEGGERONE
UERGS

IDIANE MÂNICA RADAELLI
UNOESC

RESUMO: A pandemia de COVID-19, infecção respiratória altamente contagiosa, causada pelo vírus Sars-Cov-2 instaurou um cenário global sem precedentes: diante de uma doença sem medicamento antiviral específico ou vacina, agências mundiais de saúde estipularam o distanciamento social como imperativo para resguardar a sobrecarga dos sistemas de saúde ao redor do globo. Como resultado, fecharam-se as escolas. Em abril de 2020 segundo dados da UNESCO, cerca de 1.480.292.20 estudantes chegaram a ser afetados, ou seja, 85.5% do total de estudantes matriculados do mundo. Seguindo a tendência internacional, no Brasil, assistiu-se à proliferação de esforços educacionais remotos em todas as instâncias de ensino. Neste trabalho, procuraremos indagar se é possível caracterizar tais atividades de ensino remotas de caráter emergencial a partir da terminologia de Ensino a Distância. Buscamos assim, compreen-

der as possíveis incongruências de tal caracterização a partir de um viés crítico pelo qual possamos refletir a respeito das limitações de que a docência brasileira, de maneira geral, tem enfrentado mediante a atual crise sanitária. Postulamos, nesse sentido, que o uso dessa terminologia para designar tais atividades não contemplaria as especificidades das atuais experiências de ensino remoto. De forma que, por meio do presente texto, objetivamos também apontar como o estudo desses empreendimentos de ensino emergencial à distância podem subsidiar aos pesquisadores da educação novas reflexões a respeito da educação e das possibilidades do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) em processos educacionais. Para tal, também analisaremos o contexto brasileiro do desenvolvimento do EaD, tal como os principais estudos sobre acesso às tecnologias digitais no país.

PALAVRA-CHAVE: Educação à Distância, Ensino Remoto Emergencial, COVID-19.

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic, a highly contagious respiratory infection caused by the Sars-Cov-2 virus, has established an unprecedented global scenario: in the face of a disease without a specific antiviral drug or vaccine, global health agencies have stipulated that social distance is imperative to safeguard the overload of health systems around the globe. As a result, schools were closed. In April 2020, according to UNESCO data, around 1,480,292,20 students were affected, that is, 85.5% of the total enrolled students in the world. Following the in-

ternational trend, in Brazil, there has been a proliferation of remote educational efforts in all instances of teaching. In this work, we will seek to ask whether it is possible to characterize such remote teaching activities of an emergency nature from the terminology of Distance Learning. Thus, we seek to understand the possible incongruities of such characterization from a critical perspective by which we can reflect on the limitations that Brazilian teaching, in general, has faced through the current health crisis. We postulate, in this sense, that the use of this terminology to designate such activities would not include the specifics of current remote teaching experiences. So that, through this text, we also aim to point out how the study of these emergency distance learning ventures can provide education researchers with new reflections about education and the possibilities of using digital information and communication technologies (TDICs) in educational processes. To that end, we will also analyze the Brazilian context of DE development, as well as the main studies on access to digital technologies in the country.

KEYWORDS: Distance Learning, Emergency Remote Teaching, COVID-19.

1. INTRODUÇÃO

Em 2020, assistimos a emergência do COVID-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e que, em casos mais graves, pode comprometer fatalmente o sistema respiratório dos infectados. Identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, o vírus causador da COVID-19, apresenta uma alta taxa de contágio, podendo se propagar por meio do contato direto, indireto (através de superfícies ou objetos contaminados) ou próximo (na faixa de um metro) com pessoas infectadas através de secreções como saliva, secreções respiratórias ou de suas gotículas respiratórias, que são expelidas quando uma pessoa tosse, espirra, fala ou canta. Segundo informações da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS):

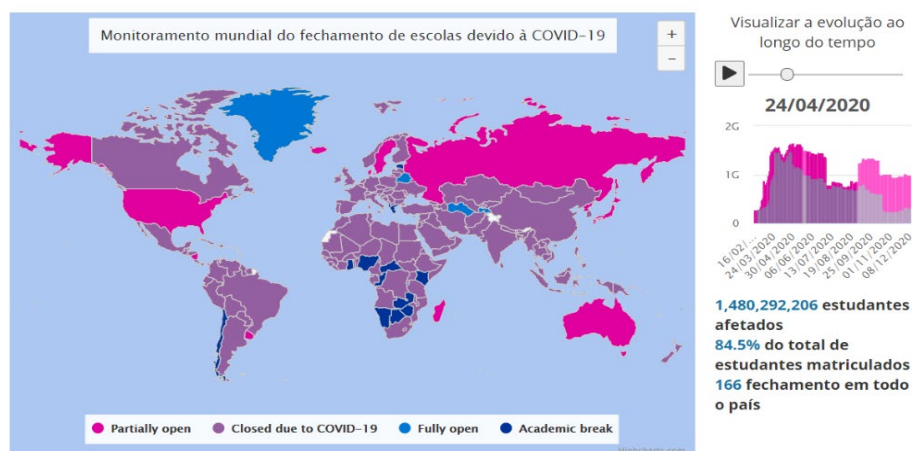
A maioria das pessoas (cerca de 80%) se recupera da doença sem precisar de tratamento hospitalar. Uma em cada seis pessoas infectadas por COVID-19 fica gravemente doente e desenvolve dificuldade de respirar. As pessoas idosas e as que têm outras condições de saúde como pressão alta, problemas cardíacos e do pulmão, diabetes ou câncer, têm maior risco de ficarem gravemente doentes. No entanto, qualquer pessoa pode pegar a COVID-19 e ficar gravemente doente (OPAS, 2020).

Ainda segundo informações da OPAS, até o momento, não há vacina nem medicamento antiviral específico para prevenir ou tratar a COVID-19. De forma que, diante de uma pandemia global, deflagrada por doença exponencialmente contagiosa e que já alcançou todos os hemisférios do globo, os órgãos internacionais de saúde encabeçados pela OMS, estipularam o distanciamento social enquanto principal medida para prevenir o contágio e resguardar a sobrecarga dos sistemas de saúde ao redor do globo.

Diante desse esforço global em “achatar a curva de contágio” o ensino presencial foi diretamente afetado. Segundo o mapa de monitoramento mundial de fechamento das

escolas devido à COVID-19 disponibilizado pela UNESCO, em abril, cerca 1.480.292.20 estudantes chegaram a ser afetados, 85.5% do total de estudantes matriculados no mundo.

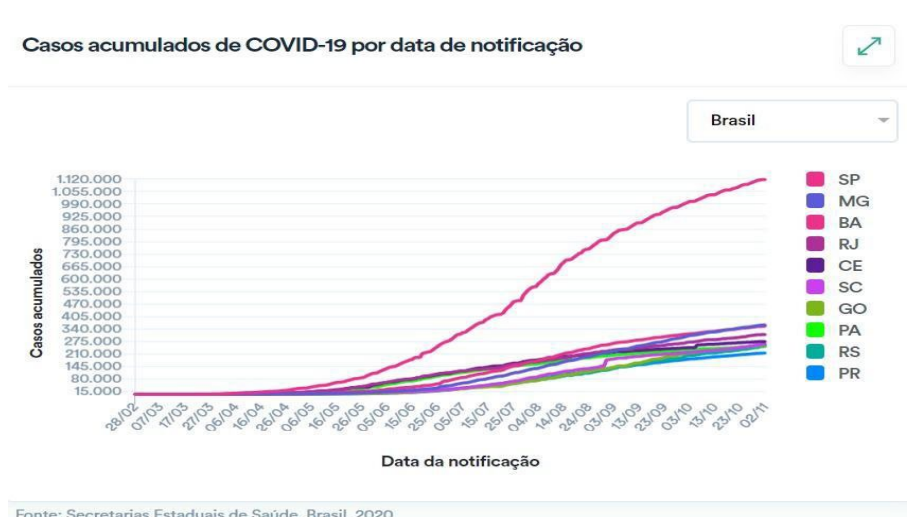
Figura 1: Mapa do impacto da Covid-19 na educação.



Fonte: Unesco

O contágio em território nacional avançou já nos primeiros meses do ano, tal qual podemos observar no gráfico abaixo:

Figura 2: Casos acumulados de COVID-19 por data de notificação.



Fonte: Secretarias Estaduais de Saúde. Brasil, 2020

Fonte: Secretarias Estaduais de Saúde. Brasil, 2020.

O Ministério da Educação, por meio da portaria n. 343, publicada em 17 março de 2020, dispôs a possibilidade da substituição das aulas presenciais por meios digitais nas instituições federais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus (BRASIL, 2020a). Em 1 de abril, o Governo Federal apresentou a medida provisória de número

934, estabelecendo as normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Através desta medida provisória o governo dispensou, em caráter excepcional:

[...] 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

[...] Art. 2º As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no **caput** e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020b).

A partir de tal posicionamento do Governo Federal, as instituições de Ensino Superior, tal como os gestores da rede básica, atuantes na articulação das esferas estaduais e municipais, passaram a elaborar iniciativas próprias de caráter emergencial para substituir a educação presencial por atividades de ensino remotas. Diante dos educadores brasileiros se colocava, portanto, mais um desafio: estabelecer uma dinâmica de ensino-aprendizagem remota, que respeitasse o imperativo sanitário pelo distanciamento, mas que também levasse em conta as especificidades de uma realidade social profundamente marcada por desigualdades.

Cenário esse, que nos impõe importantes reflexões a respeito de uma multitude de questões referentes à diferentes aspectos da experiência educacional. Nada obstante, no presente artigo, buscamos estabelecer em que medida podemos caracterizar a atividade de ensino remota emergencial à partir da terminologia de Ensino a Distância, buscando compreender as possíveis incongruências de tal caracterização à partir de um viés crítico pelo qual possamos refletir a respeito das limitações de que a docência brasileira, de maneira geral, tem enfrentado mediante a atual crise humanitária.

2. ATIVIDADES REMOTAS EMERGENCIAIS E O ENSINO A DISTÂNCIA

Segundo José Roberto Moreira Alves (2009, p.9) há registros históricos que colocam o Brasil entre os principais países no mundo no desenvolvimento de práticas educacionais à distância até os anos 70. A partir dessa época, outras nações teriam avançado enquanto o país estagnou, apresentando uma queda no ranking internacional. Tal qual também nos aponta o pesquisador, somente no final do milênio é que as ações positivas voltaram a acontecer e pudemos observar um novo crescimento da modalidade, gerando nova fase de prosperidade e desenvolvimento (2009, p.9-10).

No contexto do final do século XX, mais especificamente, em 1996, a Educação a Distância passou a ser uma modalidade educativa prevista pelo art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sendo conceituada oficialmente nos seguintes termos:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação [TDICs], com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 1996).

A legislação brasileira concebe a EaD a partir do desenvolvimento de atividades educativas por profissionais da educação e estudantes em tempos e lugares diversos utilizando-se de recursos tecnológicos. Mas não somente, tal qual pudemos observar, a lei regula tal modalidade educacional caracterizando-a, a partir da mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, se utilizando de TDICs e empreendidos por pessoal qualificado, prevendo também políticas de acesso e acompanhamento e avaliação compatíveis. A respeito da utilização de recursos tecnológicos, os TDICs, Beloni (2002, p.124) postula a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais como eixo pedagógico central da educação à distância pode ser uma estratégia de grande valia, desde que:

[...] se considere estas técnicas como meios e não como finalidades educacionais, e que elas sejam utilizadas em suas duas dimensões indissociáveis: ao mesmo tempo como ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para a melhoria e a expansão do ensino e como objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares, e podendo ser um “tema transversal” de grande potencial aglutinador e mobilizador (BELLONI, 2002, p.124).

Ainda segundo Beloni (2002, p.123), as TDICs já exerceriam influência em todas as esferas da vida social, cabendo sobretudo às instituições públicas, atuarem no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando. A autora dispõe os usos de tecnologias de comunicação, um dos eixos da concepção do EaD, dentro de uma perspectiva que considera a complexa realidade social com que se deparam os profissionais de educação brasileiros. Adotando tal posicionamento, a qualificação do pessoal, referida pela LDB ao conceitualizar o EaD, exprimiria um imperativo pela constante atualização dos profissionais da educação por meio de empreendimentos intelectuais e reflexivos a respeito dos TDICs.

Nada obstante, em 2020, em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia do COVID-19, muitas instituições que ainda não dispunham da modalidade EaD, sobretudo as da rede de ensino básico, se viram obrigadas a migrar seus processos educacionais para a esfera digital devido ao fechamento das escolas. Fechamento esse, aportado pelas já citadas portaria nº 343, de 17 de março de 2020, e a de nº 934. Posteriormente, outra portaria MEC, a nº 544, de 16 de junho de 2020 estipulou para o ensino

superior a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid- 19, revogando as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 (BRASIL, 2020c).

E no final do ano, o governo homologou o Parecer nº 19, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estendendo até 31 de dezembro de 2021 a permissão para atividades remotas no ensino básico e superior em todo o país (BRASIL, 2020d). A decisão do CNE foi publicada na edição do Diário Oficial da União (DOU), em despacho assinado pelo ministro Milton Ribeiro em 9 de dezembro de 2020. A decisão definiu as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 instaurada pelo COVID-19.

O parecer confere ainda, às instituições privadas, bem como aos sistemas públicos municipais e estaduais de ensino, autonomia para normatizar a reorganização dos calendários e o replanejamento curricular ao longo de 2021. Isso desde que, sejam observados critérios como: assegurar formas de aprendizagem pelos estudantes e o registro detalhado das atividades não presenciais, etc. O documento também flexibiliza a aprovação escolar ao permitir a “redefinição de critérios de avaliação”, recomendando ainda uma “especial atenção” à aprovação de estudantes dos anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano), devido ao alto índice de reprovação e abandono escolar característico dessa etapa de ensino. O texto também destaca a possibilidade de uma espécie de “continuum” curricular entre 2020 e 2021 para “evitar o aumento da reprovação do final do ano letivo de 2020”.

As referidas atividades não presenciais, cuja existência fora regulada pelos referidos documentos e que podem perdurar legalmente até dezembro de 2021, se enquadram como empreendimentos de Educação a Distância? O presente texto busca responder tal pergunta, afinal, tal qual nos aporta Formiga (2009, p.9) na educação, tal como em outras áreas, as “armadilhas terminológicas” estão sempre presentes, afinal:

[...] as pessoas em diferentes estágios da vida — da infância à maturidade — escutam, utilizam e participam de atividades educativas. E o fazem na condição de alunos, pais, professores, gestores educacionais ou legisladores. Até mesmo o cidadão comum está envolvido ou compartilha, direta ou indiretamente, a realidade educacional em seu cotidiano. Assim, para a maioria, a terminologia representa normalmente um perigo e uma dificuldade de compreensão. Se isso é um fato inconteste na educação geral, à medida que se afasta do geral para o específico, torna-se uma dificuldade crescente. É o caso especialíssimo da educação aberta e a distância. A EAD está intrinsecamente ligada às TICs por se constituir setor altamente dinâmico e pródigo em inovação, que transforma, moderniza e faz caducar termos técnicos e expressões linguísticas em velocidade alucinante (FORMIGA, 2007, p.39).

Atentos às possíveis armadilhas terminológicas, os pesquisadores Charles Hodges, Stephanie Moore, BarbLockee, TorreyTruste Aaron Bond (2020), advertem a respeito do estigma negativo que tal modalidade já era objeto antes da atual conjuntura. Os pesquisadores demonstram-se assim, receosos de que tal percepção negativa possa ser agravada

por instituições cujos esforços emergenciais por mediar processos pedagógicos *online não* arquitetados de maneira a aproveitar as potencialidades desse formato. Nas suas palavras:

Ao longo dos anos, pesquisadores em tecnologias educacionais tiveram o cuidado de definir termos para distinguir entre as soluções desenvolvidas: ensino a distância, aprendizado distribuído, aprendizado híbrido, aprendizado online, aprendizado mobile e outros. No entanto, o entendimento das diferenças não se difundiu para além do mundo da tecnologia educacional e dos pesquisadores e profissionais de design educacional. Aqui, queremos oferecer uma discussão importante sobre a terminologia e propor formalmente um termo específico para o tipo de educação que é entregue nas circunstâncias descritas anteriormente: ensino remoto de emergência (HODGES et al. 2020, p.3).

Os autores propõem, nesse sentido, que nos atentemos ao uso de terminologias que possam dificultar nossa compreensão das atuais experiências remotas de ensino empreendidas em função do COVID-19. E não somente, tal armadilha terminológica também pode contribuir para a descaracterização de modalidades há muito estudadas. O ensino remoto emergencial, ainda que um formato de escolarização mediado por tecnologia que ocorre a partir de um distanciamento entre docentes e discentes, diferencia-se da EaD.

Nesse sentido, embora o ensino remoto emergencial esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, a modalidade EaD é um campo já estabelecido, com concepções teórico-metodológicas próprias, a partir das quais diferentes disciplinas são desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem projetados para tais fins (ARAÚJO JR; MARQUESI, 2009, p. 358-368), contando também com o aporte de materiais didático-pedagógicos específicos (FERNANDEZ, 2009, p. 395-403).

Por certo, a produção oriunda desse campo pode contribuir para a reflexão do ensino emergencial remoto. Nada obstante, cabe a caracterização dos empreendimentos emergenciais de maneira histórica e socialmente localizada. Nesse sentido, as experiências de ensino remoto podem subsidiar a pesquisadores da educação novas reflexões a respeito da educação e das possibilidades da mediação dos TDICs em processos de ensino.

Em um artigo da revista UFG, os professores José Antônio Moreira e a Eliane Schlemmer (2020) auxiliam-nos na percepção dos desafios institucionais e pedagógicos decorrentes da implementação do ensino remoto emergencial. Os autores estipulam que as mudanças organizacionais decorrentes desses empreendimentos emergenciais que visam mediar seus processos de ensino-aprendizagem por meio de TDICs seriam muitas vezes:

[...] dolorosas e implicam enormes desafios institucionais de adaptação, de inovação, de alterações estruturais, de flexibilidade, de enquadramento e de liderança, e este é, claramente, um momento decisivo para assumir a mudança, porque a suspensão das atividades presenciais físicas, um pouco por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido apelidado de ensino remoto de emergência. O que outrora se delineava em breves traços é hoje uma realidade possível de concretizar devido a esta migração forçada (ANTÔNIO MOREIRA, SCHELMMER, 2020, p.7).

Antônio Moreira e Schelmer (2020, p. 7-10) advertem ainda contra o uso das tecnologias a partir de uma perspectiva meramente instrumental, opondo-se aos usos de TDICs que reduzem a metodologia e a prática docente a um viés puramente transmissivo. Observa-se a partir das reflexões dos pesquisadores, que o distanciamento físico atual da equipe gestora, docentes e discentes, deflagra desafios ímpares para a concepção, organização e execução de processos de ensino-aprendizagem. Nada obstante, outros importantes indicadores para reflexões sobre a educação intermediada pelos meios digitais podem emergir da análise dessas experiências, tendo em vista como a sua problematização pode também desvelar as dimensões sociais do acesso à essas tecnologias no cenário nacional.

Tal qual podemos observar nos gráficos abaixo, no levantamento de 2019 das Tecnologias de Informação e Comunicação em Domicílios Brasileiros formulado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), que 20 milhões de domicílios não possuem Internet, ou seja, aproximadamente 28% dos lares no Brasil (NIC.BR,2020, p.23). No que diz respeito às tecnologias que o restante dispõe para acessar a internet, o estudo apontou que o uso dos computadores foi concentrado nas famílias mais ricas: na classe A, 95% dos domicílios dispõem de tal tecnologia. Nas camadas C e DE, os índices são de 44% e 14%, respectivamente (NIC.BR, 2020, p.23).

Ainda segundo dados dispostos pelo mesmo estudo, 58% dos brasileiros acessam a Internet somente pelo celular, proporção que chega a 85% nas classes DE (NIC.BR, 2020, p.23-24).O uso exclusivo do celular também predominou entre a população preta (65%) e parda (61%), frente a 51% da população branca (NIC.BR, 2020, p.24).

Figura 3: Domicílios com acesso à internet. Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios 2019.

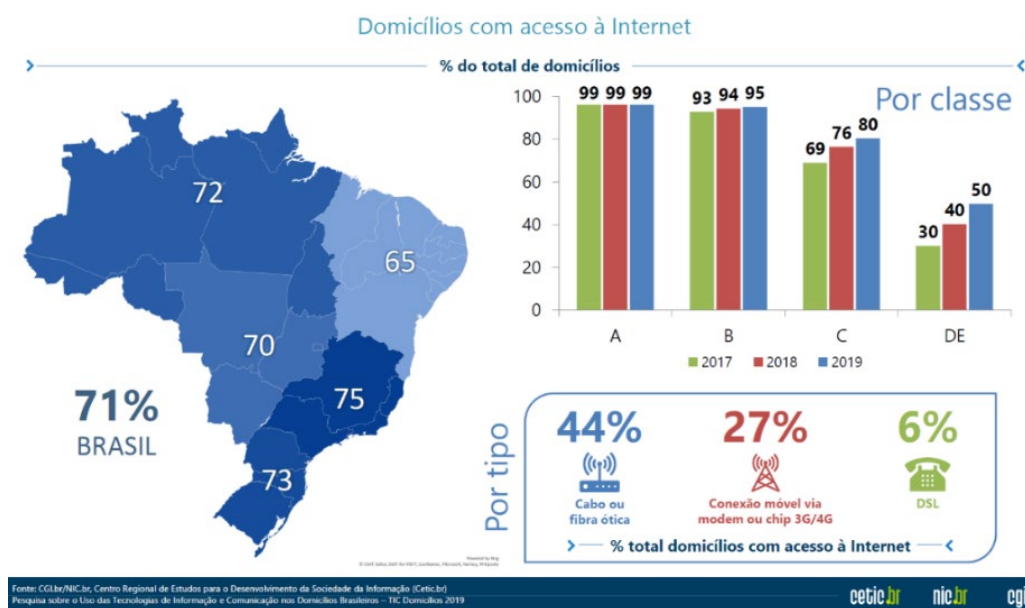
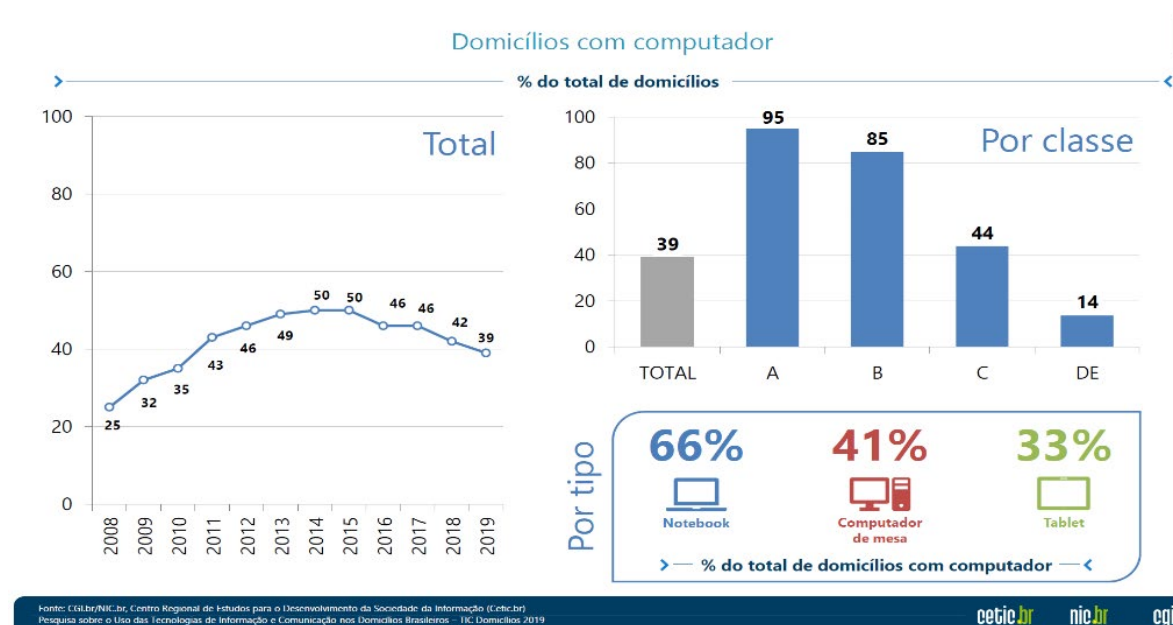


Figura 4: Domicílios com computador. Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios 2019:



No que toca à infraestrutura desses domicílios, segundo à Síntese de Indicadores Sociais (SIS) produzidas pelo IBGE, uma proporção de 21,6% da população brasileira residia em 2019, em domicílios nos quais havia ao menos uma inadequação domiciliar¹. Ou seja, em 2019, pelo menos 45,2 milhões de pessoas, residentes em 14,2 milhões de domicílios, enfrentavam algum tipo de restrição ao direito à moradia adequada, em seus elementos de acessibilidade econômica, habitabilidade ou segurança da posse (IBGE, 2020, p.78). Entre a população com rendimento domiciliar per capita inferior a US \$5,50 em termos de paridade de poder de compra (PPC) por dia, a proporção de pessoas residindo em domicílios com ao menos uma das cinco inadequações foi de 43,2%.

Números esses, que escancaram as condições desiguais pelas quais alunos de diferentes setores sociais têm integrado, ou não, os processos remotos de escolarização dispostos em função da pandemia. Conjuntura essa, que expõe à urgência pela democratização do acesso aos meios técnicos digitais, algo já apontado por pesquisadores da educação, mesmo antes da pandemia. Tal como avaliava Beloni (2002) no quadro de dificuldades

[...] para os países periféricos como o Brasil, as possibilidades de mudança, no sentido da democratização do acesso aos meios técnicos disponíveis na sociedade e da diminuição das desigualdades sociais, situam-se no nível das escolhas políticas da sociedade, ou seja, da capacidade de a escola e os cidadãos acreditarem – e agirem conseqüentemente – em uma concepção dos processos de educação e comunicação como meios de emancipação e não apenas de dominação e exclusão (BELLONI, 2002, p.121).

¹ O IBGE considera como inadequações a ausência de banheiro exclusivo, o adensamento excessivo de moradores (mais de três moradores para cada dormitório), a existência de paredes externas com materiais não duráveis, o ônus excessivo com aluguel e a ausência de documento de propriedade.

Colocando-nos, portanto, diante do imperativo pelo investimento em políticas públicas que permitam a inclusão de todos na era digital. Inclusão emancipatória, ou seja, pautada pelo desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Possibilidade essa, que segundo Belloni (2001), se situaria justamente na capacidade política e de organização dos grupos sociais em prol de projetos educativos de mudança que visem assegurar que os sistemas educacionais de todos os níveis e modalidades sejam capazes de oferecer oportunidades de acesso a estas tecnologias também para crianças e jovens periféricos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia instaurada pelo vírus SARS-CoV-2 condicionou ao ensino brasileiro uma conjuntura cujas consequências ainda não podem ser quantificadas. Gestores e professores da rede superior privada e particular, tal como aqueles atuantes na articulação das esferas de ensino básico e técnico estaduais e municipais, se viram diante de um desafio: elaborar emergencialmente iniciativas para substituir a educação presencial por atividades de ensino remotas. Vivendo um contexto ímpar na história da educação mundial, os educadores brasileiros se viram diante do desafio de estabelecer dinâmicas de ensino-aprendizagem remotas para estudantes oriundos de realidades sociais profundamente desiguais e cujas disparidades sociais e econômicas também se agravavam exponencialmente devido ao contexto pandêmico.

Tais experiências educacionais mediadas por tecnologia, impuseram importantes questionamentos a respeito das possibilidades de caracterizar a atividade de ensino remota emergencial a partir da terminologia de Ensino a Distância. A partir de um breve recorrido a respeito das especificidades do EaD em relação ao ensino remoto emergencial, buscamos nesse trabalho, estipular suas diferenças, buscando evitar cair em uma armadilha terminológica. Visto como, tal qual nos aporta a literatura sobre o assunto, essa armadilha terminológica também pode contribuir para a descaracterização de modalidades há muito estudadas. Ou seja, ainda que o ensino remoto emergencial faça uso de tecnologias digitais de comunicação e informação, o mesmo difere-se da modalidade educacional da EaD, um campo já estabelecido, com concepções pedagógicas e teórico-metodológicas próprias.

Assim sendo, por meio desse trabalho, buscamos contribuir para a proposição do estudo das experiências remotas de ensino oriundas do atual contexto de crise sanitária a partir de caracterizações históricas e socialmente localizadas. Acreditamos que tais análises podem colaborar para novas reflexões a respeito do uso de tecnologias digitais e informação, assim como a dimensão social do acesso aos meios de comunicação e a internet. A partir de dados referentes às condições dos domicílios brasileiros e sua disposição de computadores e acesso à internet, reforçamos o imperativo por políticas públicas que democratizam o acesso à era digital. Demanda essa, que já fora constatada por pesqui-

sadores da educação mesmo antes do COVID-19, mas que assume contornos ainda mais urgentes diante do atual imperativo pelo distanciamento social.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÔNIO MOREIRA, José; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. In: **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acessado em: 03 de janeiro de 2021.

ARAÚJO JR, Carlos Fernando de; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 1 ed. São Paulo: Pearson, 2009, p.358-369.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Ensaio sobre a educação a distância no Brasil*. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101733020020002000008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 21 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Distrito Federal: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acessado em: 15 de dezembro de 2020.

BRASIL (2020a). Portaria nº 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**. Disponível em: <http://abre.ai/bgvB>. Acesso 1 de janeiro de 2021.

BRASIL (2020b). Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Disponível em: <http://abre.ai/bgvH>. Acesso em 01 de janeiro 2021.

BRASIL (2020C). Portaria Nº 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 no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020**. Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>. Acesso em 01 de janeiro de 2021.

BRASIL (2020d). Despacho do Ministro Parecer CNE 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, Distrito Federal, p.106. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192#:~:text=1%C2%BA%20A%20presente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20tem,%2C%20privadas%2C%20comunit%C3%A1rias%20e%20confessionais. Acessado em 01 de janeiro de 2021.

FERNANDEZ, Consuelo Teresa. Os métodos de preparação de material impresso para EaD. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 1 ed. São Paulo: Pearson, 2009, p.395-403.

FOLHA INFORMATIVA COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. **Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS)**, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acessado em 23 de dezembro de 2020.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EaD. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 1 ed. São Paulo: Pearson, 2009, p.39-47.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e>. Acessado em: 01 de janeiro de 2021.

HODGES, Charles et al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. In: **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em 29 de dezembro de 2020.

MOREIRA, João Roberto Alves. A História da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. 1 ed. São Paulo: Pearson, 2009, p.2-14.

NIC.BR - NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2018/>. Acessado em 4 de janeiro de 2021.

CAPÍTULO 5

DO CAPITAL HUMANO AO EMPREENDEDORISMO: A ESCOLA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO SOB UMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

*FROM HUMAN CAPITAL TO ENTREPRENEURSHIP: SCHOOL
IN TIMES OF NEOLIBERALISM FROM A FOUCAULTIAN
PERSPECTIVE*

DIOVANE DA ROSA DILL

Universidade de Santa Cruz do Sul

MOZART LINHARES DA SILVA

Universidade de Santa Cruz do Sul

1. INTRODUÇÃO

RESUMO: O presente artigo é um ensaio bibliográfico cujo objetivo é apresentar algumas reflexões acerca da relação entre capital humano e empreendedorismo no espaço escolar, sendo tal relação mediada por categorias de análise de ordem foucaultiana. Constitui-se em um artigo de encerramento de uma disciplina do curso de doutorado ministrada pelo segundo autor. O ensaio problematiza o contexto sócio-histórico em que vivemos enfatizando sua relação com a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Capital Humano; Empreendedorismo; Foucault.

ABSTRACT: The present article is a bibliographic essay whose objective is to present some reflections about the relationship between human capital and entrepreneurship in the school space, being this relationship mediated by Foucaultian analysis categories. It consists of a closing article on a PhD course taught by the second author. The essay problematizes the socio-historical context in which we live, emphasizing its relationship with the school.

KEYWORDS: Human capital; Entrepreneurship; Foucault.

Por certo não é tarefa simples, refletir a respeito de conceitos tão complexos quanto escola, neoliberalismo, empreendedorismo, capital humano e ainda mais, tentar analisá-los sob uma perspectiva foucaultiana. Isso, contudo, nos põe diante de um desafio instigante que nos acena com possibilidades de uma melhor sistematização de nossas compreensões acerca de tais assuntos, as quais podem ser ampliadas diante de temas que são tão emblemáticos e caros a nós educadores.

Evidentemente, que não há nenhuma pretensão de aprofundar absolutamente nada, no que tange às questões citadas no parágrafo anterior, o que demandaria um outro tipo de investigação, com reflexões e tempos muito mais alargados do que se apresenta neste texto. Pelo contrário, aqui, o objetivo é apenas visualizar de maneira muito sintética as relações entre as temáticas que dão título a este “ensaio”.

Nesse sentido, é condição *sine qua non*, compreender minimamente o conceito de capital humano, entendendo que o mesmo não pode ser dissociado do neoliberalis-

mo, tendo em vista que surge com este, sendo uma de suas prerrogativas básicas. Por isso é bastante elucidativa a seguinte questão:

No prefácio do livro *Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa* publicado em 1969, Theodore Schultz, famoso economista da Escola de Chicago, agraciado com o Nobel de economia em 1979, afirmava: “Uma classe particular de capital humano, consistente do capital configurado na criança, pode ser a chave de uma teoria econômica da população (SCHUITZ, 1973, p.9 in GADELHA, 2009, p.172).”

A passagem acima deixa bastante evidente que o capital humano nada mais é do que investimento financeiro feito no sujeito, mais especificamente em sua educação desde sua mais tenra idade, o que nos leva a pensar que a escola tem um papel fundamental nesse processo, pois esta recebe as crianças, não raro, com meses de idade e a acompanha durante toda educação básica, sendo que a formação universitária ou profissionalizante, cursos de atualização de uma infinidade de possibilidades lhe acompanharão por toda a vida.

A escola entra nesse processo como uma chave essencial, ao contribuir no sentido de formar um sujeito que se postula empreendedor, inovador, autônomo e que se perceba como uma empresa, é o que Marilena Chaui (2016) chama de um *empresário de si mesmo*, e este indivíduo crê piamente que vai prestar um serviço, que barganha de igual pra igual com um outro empresário que demanda seus serviços que “ele empresa” oferece no mercado.

Todas estas questões, inclusive o fato de o sujeito não questionar o fato de ser ou não um empresário dizem sim respeito à escola, que vende constantemente essa ideia. Este cenário, faz parte daquilo que alguns autores chamam de sociedade do conhecimento onde:

[...] o recurso econômico básico – o meio de produção, para usar a expressão dos economistas – já não é o capital nem os recursos naturais (a terra dos economistas) nem o trabalho (...) É e será o conhecimento. Todavia não se trata de qualquer conhecimento em geral mas do conhecimento altamente especializado. (RAMÍREZ, 2009, p.13)

Aqui, diante do exposto, também se faz necessário ressaltar o papel da escola, já que esta tem alta relevância no que se refere ao processo inicial de aquisição e preparação do indivíduo para o conhecimento científico, além disso se encarrega de alfabetizar, ensinar os princípios da matemática e das ciências, com as quais, posteriormente o sujeito é iniciado no conhecimento especializado e na pesquisa.

Isto nos ajuda a compreender porque muitas vezes as escolas são levadas e incentivadas a desenvolverem múltiplos projetos que tratam de conhecimentos específicos, como empreendedorismo e inovação, com vistas à formação de um sujeito autônomo e independente, pois dentro desta ótica neoliberal, onde o conhecimento deve ser a tônica da sociedade, é necessário que se forme sujeitos aptos a lidarem com tais *prerrogativas*.

Assim, é relevante ter clareza, que determinadas falas com as quais estão extremamente atravessadas por um discurso do qual raramente temos conhecimento de que este é advindo de preposições neoliberais, por isso, faz todo o sentido o fato de:

[...] o mantra *aprender a aprender*, incentivado pelas pedagogias ativas, constitui-se em poderoso estímulo para que as crianças tenham cada vez menos relação com o adulto, que nessa perspectiva, facilita as suas aprendizagens para que elas se tornem protagonistas.”(HORN, Cláudia I; FABRIS, Elí T. 2018, p.38).

Entretanto, todos estes fatores não excluem o fato de a escola trabalhar ainda, com uma perspectiva disciplinar, pois muito embora a atualidade demande sujeitos mais autônomos, com maior iniciativa, com um perfil empreendedor e vários outros atributos demandados numa perspectiva neoliberal, isso não quer dizer que estes sujeitos não sejam disciplinados.

Não se trata de negar que as instituições escolares estão em consonância sim, com a sociedade de controle. Trata-se de perceber que elas são permeadas tanto pela disciplina quanto pelo controle e que um não necessariamente exclui o outro, até porque, dentro da perspectiva neoliberal, ser produtivo implica em muitos casos ser disciplinado e, é um dos requisitos do sujeito que o mercado demanda. Isso porque:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”, ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 1991, p.72).

Por outro lado, a chamada sociedade do conhecimento interfere na escola no sentido de arrancar-lhe a exclusividade de instituição a trabalhar com a educação, pois todos os ambientes, sejam eles empresariais, organizacionais, sociais, etc. são encarregadas de tal tarefa, assim:

A educação na sociedade pós Capitalista tem que saturar toda a sociedade e as organizações que fornecem emprego: as empresas, os escritórios do governo, as entidades sem ânimo de lucro, devem transformar-se em instituições de ensino e aprendizagem, e as escolas têm que trabalhar em associação com os empregadores e as organizações que fornecem emprego (DRUCKER, 2004, p.270 in RAMÍREZ, 2009, p. 13).

Em função dessas questões que muitas escolas buscam constantemente parcerias com empresas tanto no setor privado quanto público e adotam padrões empresariais em suas gestões, ou no mínimo incentivam iniciativas didáticas e pedagógicas nessa direção, fazendo questão de que isso seja evidenciado pela sociedade como sendo algo bom e qualitativo. Dito de outra maneira:

De certa forma podemos fazer uma analogia com a escola empresa; o cliente precisa ser satisfeito desde a tenra idade, e adolescência terá como meta facilitar as aprendizagens e colocar na vitrine tudo que cada indivíduo consegue produzir. (HORN; FABRIS; ELÍ. 2020,p.39).

Na citação acima, percebemos o quanto a escola é atravessada por um determinado discurso, no qual, neste momento, a questão produtiva está permanentemente em pauta. Esse quesito é bastante evidenciado na perspectiva foucaultiana na medida em que “Em sua análise do poder disciplinar, Foucault deslocou a ênfase das instituições repressivas para práticas produtivas” (OKSALA, 2011, p. 106).

É certo que a educação, seja ela institucionalizada ou não, se mostra sempre com as marcas de seu tempo, e a escola que é uma instituição educacional por excelência, reflete muito bem nossa sociedade contemporânea, a qual é pautada por determinados valores tais como padronização, individualismo, o sujeito empresa de si e várias outras características. A consequência de tudo isso é que

Sob um modelo gerencialista empresarial, a comunidade mundial vai se integrando a um padrão. No âmbito da educação, o GERM infeccioso contamina de forma global as reformas, propondo uma agenda educacional comum que se espalha realimentada por mecanismos transacionais que se articulam por meio de tentáculos operacionais para modelos locais (MARTINHO; LEITE; FERNANDES, 2019, p. 925).

Esse pensamento desenvolve um processo que leva a construção de sujeitos muito indiferentes diante dos problemas dos outros, pois o individualismo elevado ao extremo, regado com doses generosas da ideia de competitividade, de que o sucesso depende só de si, bem como o pavor do fracasso, que é resultado do esforço ou não de cada um acabam tendo como resultado seres humanos muito mais “frios” diante da dor do semelhante.

Diante de todas essas problemáticas, é que Bauman chama a atenção para o fato de estarmos extremamente indiferentes em relação ao(s) outro(s). Segundo o autor:

[...] estamos incapacitados de reconhecer o sofrimento do outro e de com ele nos sensibilizar, produzindo manifestações que apontam uma “insensibilidade social”, ou até mesmo uma banalização do mal (BAUMAN, 2018, p.95).

A citação acima, se mostra bastante relevante, pois é elucidativa de um âmbito global permeado pelo neoliberalismo qual postula entre muitas outras coisas, o empreendedorismo e o capital humano. No entanto, é o que ocorre no cenário nacional, no qual nós brasileiros somos atores atualmente, que ela nos é tão emblemática, pois como uma radiografia ela torna evidente uma ferida que nos incomoda, causa repulsa, náusea, dor.

A título de conclusão referimos que é bom que doa, que incomode, cause náuseas, enjoos e repulsas, pois tais sintomas são indicativos de que nem tudo está totalmente capturado, nem tudo é terra arrasada, que há sempre possibilidade de resistir, clamar por razão, ser razoável, de sorte que essa possibilidade evidencia que resta ainda esperança de um outro mundo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z; LEONCINE. T. **Nascidos em tempos líquidos: transformações no terceiro milênio**. Rio de Janeiro. Zahar. 2018.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo**. *Educação e Realidade*. v. 34, n.2 (2009). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>

FABRIS, E. T. H.; POZZOBON, M. C. C. **Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um -soco- na formação de professores**. *Revista Educar Mais*, v. 4, p. 233-236, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 1991.

HORN, Cláudia I; FABRIS, Elí T. **A docência design na Educação Infantil**. In: FABRIS, Elí T.; Dal'Igna, Maria Cláudia; SILVA, Roberto R. D. *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: Articulações entre pesquisa e Formação*. 1 São Leopoldo: Oikos, 2018. (p. 29 - 52).

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; Fernandes, Preciosa. **Germe Infeccioso Nas Culturas Escolares – Possibilidades E Limites Da Política De Autonomia E Flexibilização Curricular Em Portugal**. *Currículos sem Fronteiras*, v. 19. N , p. 923-943, set/dez de 2019.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. (p.13-48). Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18256/000727608.pdf?sequence=1>

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Contra a universidade operacional e a servidão voluntária**. In: Conferência de Abertura do Congresso da Universidade Federal da Bahia– 14 de julho de. 2016.

A ESCOLA E A RACIONALIDADE MODERNA NA PERSPECTIVA DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS

SCHOOL AND MODERN RATIONALITY IN THE PERSPECTIVE OF BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS

DIOVANE DA ROSA DILL

Universidade de Santa Cruz do Sul

MOACIR FERNANDO VIEGAS

Universidade de Santa Cruz do Sul

RESUMO: O presente capítulo é um artigo de revisão, com base na pesquisa bibliográfica, cujo propósito é apresentar a racionalidade moderna concebida na perspectiva de Boaventura Souza Santos e sua relação com a instituição escolar. Nesse sentido exploraremos o conceito de razão e suas diferentes adjetivações priorizando a sua utilização quando da análise da instituição escolar. As leituras realizadas para a elaboração do presente artigo indicam uma estreita relação entre a denominada razão moderna eurocêntrica ou razão indolente e o papel que a escola tem desempenhado na sociedade moderna e contemporânea, no sentido de legitimar as desigualdades.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Racionalidade Moderna; Boaventura Souza Santos.

ABSTRACT: This chapter is a review article, based on bibliographic research, whose purpose is to present the modern rationality conceived in the perspective of Boaventura Souza Santos and its relationship with the school institution. In this sense, we will explore the concept of reason and its different adjectives, prioritizing its use when analyzing the school institution. The readings made for

the preparation of this article indicate a close relationship between the so-called modern Eurocentric reason or indolent reason and the role that the school has played in modern and contemporary society, in the sense of legitimizing inequalities.

KEYWORDS: School; Modern Rationality; Boaventura Souza Santos.

1. INTRODUÇÃO

Por certo que não é tarefa das mais fáceis discorrer sobre um assunto tão árido quanto a racionalidade moderna ocidental, bem como suas influências na escola, e consequentemente nos sujeitos, os quais foram e são ampla e profundamente marcados pela sua lógica, que encontrou as fundações teóricas principalmente no pensamento newtoniano e cartesiano.

Para dar conta dessa pretendida tarefa, buscaremos nos referendar especialmente em Boaventura de Souza Santos, o qual, através do texto *Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências*, faz uma análise de como surge, se estabelece e se expande o racionalismo eurocêntrico, o qual, tendo emergido nos primórdios da modernidade, assume papel

crucial no desenvolvimento técnico, científico, epistemológico e escolar como conhecemos hoje.

É imprescindível, contudo, que se traga inicialmente algumas considerações a respeito do conceito de razão, tendo em vista que Boaventura, no texto citado, vai dissertar mormente sobre a racionalidade ocidental, sendo que, para entendermos de fato o que o autor está conceituando como racionalidade, precisamos compreender que razão é essa que está sendo tratada.

2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE RAZÃO

É condição de suma importância que se diga que a definição de razão é extremamente complexa, haja vista o fato de as correntes filosóficas nem sempre convergem ao conceituá-la. Justamente por este motivo, a importância de trazer, minimamente, que razão Boaventura toma por base para refletir sobre a racionalidade ocidental.

De forma muito sintética, pode-se afirmar que as bases filosóficas as quais Boaventura se refere e toma como pressupostos para trabalhar epistemologicamente as questões da racionalidade ocidental estão alicerçadas em certezas que:

Elogiam as ciências, dizendo que elas manifestam o ‘progresso da razão’. Aqui, a razão é colocada como capacidade puramente intelectual para conseguir o conhecimento verdadeiro da Natureza, da sociedade, da História e isto é considerado algo bom, positivo, um progresso (CHAUÍ, 2000, p.70).

Para que fique melhor evidenciado o exposto no parágrafo anterior, recorreremos mais uma vez a Chauí, quando a autora trata da relação entre racionalidade e razão ocidental modernas e salienta que em relação à modernidade, “(...)a razão, ou racional, significa clareza das ideias, ordem, resultado de esforço intelectual ou da inteligência, seguindo normas e regras de pensamento e de linguagem” (2000. p.71).

É pertinente ressaltar que quando se faz referência à razão em um determinado período de tempo, temos que nos reportar a Hegel, haja vista sua imensa contribuição ao propor a profunda relação entre razão e o período histórico. Segundo Chauí, o pensamento hegeliano a “todos endereçou a mesma crítica, qual seja, a de não haverem compreendido o que há de mais fundamental e de mais essencial à razão: a razão é histórica” (2000, p. 98-9).

Isso de modo algum quer dizer que a razão mude conforme a temporalidade, ou se transforme completamente para se adaptar ao período histórico vigente. Não, é justamente o contrário que ocorre, tendo em vista que é a própria história que é explicada, entendida e produzida pela razão. É justamente por isso que:

Ao afirmar que a razão é histórica, Hegel não está, de modo algum, dizendo que a razão é algo relativo, que vale hoje e não vale amanhã, que serve aqui e não serve ali, que cada época não alcança verdades universais. Não. O que Hegel está dizendo é que a mudança, a transformação da razão e de seus conteúdos é obra racional da própria razão. A razão não é uma vítima do tempo, que lhe roubaria a verdade, a universalidade, a necessidade. A razão não está na História; ela é a História (CHAUI, 2000, p. 89).

3. BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS E A RACIONALIDADE MODERNA

Tendo esses pressupostos sido elencados, fica mais fácil compreender o pensamento de Boaventura de Souza Santos, e a que ele se refere quando se propõe a pensar a racionalidade eurocêntrica moderna, bem como suas formas de se posicionar diante do mundo, compreendê-lo, inferir nele e, para além de tudo isso, se autoproclamar a única e verdadeira forma de entender com clareza a natureza.

Contudo, o pensamento eurocêntrico do qual somos epistemologicamente fruto, o qual a escola tem o papel não só de transmitir, mas também de reafirmar e de dar legitimidade, não se contenta em entender as dinâmicas da natureza. Para essa forma de racionalidade, é necessário dominar a natureza de acordo com a vontade do homem, colocando-a à disposição deste para que possa usufruir de acordo com seus mais diversos e, não raro, perversos interesses.

Dessa forma, o ser humano ocidental, de maneira geral, pensa estar fora do âmbito da natureza e isto lhe autoriza a servir-se dela de acordo com suas “necessidades”. Aqui, mais uma vez, podemos fazer a relação com a escola produzida na modernidade, a qual teria por finalidade universalizar o pensamento técnico científico, fornecendo aos estudantes um conhecimento pretensamente verdadeiro, universal e inquestionável, tendo em vista que o mesmo já passara pelo crivo das ciências, as quais, se corretamente utilizadas, submetem a natureza.

É justamente por conta de questões como estas, que Boaventura de Souza Santos chama atenção para o fato de que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (2002, p.238).

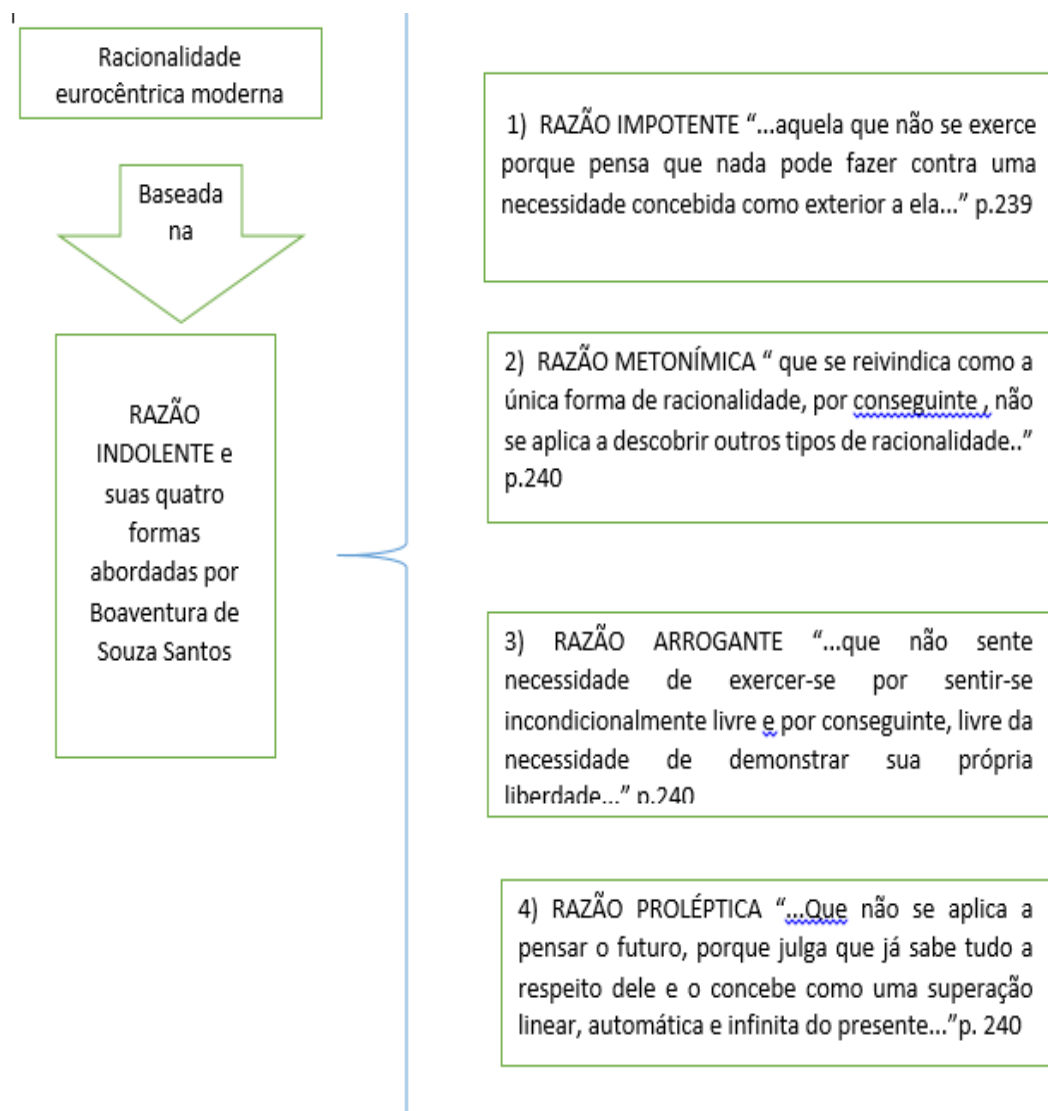
Em função disso, Santos chama a racionalidade eurocêntrica moderna de “indolente”. Isso porque ela não se importa com outras possibilidades de explicar o mundo e o universo em que nos inserimos, ou seja, é indiferente e insensível a outras possibilidades epistêmicas que não estejam sob seu cabedal teórico e metodológico, tido como único verdadeiro e capaz de explicar a realidade. Assim sendo, podemos, a partir dessa premissa, afirmar que a escola produzida por esta racionalidade também é indolente, pois não se ocu-

pa em pensar outras formas de perceber o mundo e nem respeitar a cultura do(s) outro(s), bem como as diferenças daí decorrentes.

Boaventura de Souza Santos tece duras críticas à razão indolente, a qual, segundo ele, se apresenta sob quatro faces, quais sejam: a razão impotente, a razão arrogante, a razão metonímica e a razão proléptica. O autor especifica as características de cada uma dessas faces, de forma a deixar evidenciado a que se refere quando critica a racionalidade moderna.

Nesse sentido, faz-se pertinente explicitar de forma mais sistemática as quatro características da razão indolente, que, por motivos puramente didáticos, serão aqui esboçadas em forma de um esquema bastante simples, mas que mostra como o autor estabelece as características da razão indolente.

Figura 1 - Esquema Explicativo Da Razão Indolente Ocidental



Fonte: Elaborado pelos autores

No texto “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” Boaventura de Sousa Santos se propõe a analisar a razão indolente a partir de duas de suas formas, quais sejam, a razão metonímica e a razão proléptica. Isto porque a primeira está profundamente ligada à questão da totalidade e da ordem, enquanto a segunda é profundamente vinculada à ideia de progresso.

Em relação à razão metonímica, faz-se necessário esclarecer que Boaventura chama atenção para o fato de ela pensar a totalidade baseada na dicotomia. Isto se dá porque ela:

Combina do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. (...) Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica x cultura literária; conhecimento científico x conhecimento tradicional; homem x mulher; cultura x natureza; civilizado x primitivo, capital x trabalho; branco x negro; norte x sul; ocidente x oriente; e assim por diante (SANTOS, 2002,p.242).

No que tange à razão proléptica, Boaventura chama atenção para o fato desta ser:

[...] a face da razão indolente quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear. Esta monocultura do tempo linear, ao mesmo tempo que contraiu o presente (...) dilatou enormemente o futuro. Porque a história tem o sentido e a direção que lhes são conferidos pelo progresso, e o progresso não tem limites, o futuro é infinito (SANTOS, 2002, p.254).

Diante do exposto, inferimos que tal forma de pensamento dá o suporte teórico para o capitalismo, haja vista que através da razão metonímica há todo um enaltecimento das prerrogativas do capital, isto é, através da dicotomia, há toda uma depreciação em relação ao que precisa ser “dominado” por este sistema econômico. No que se relaciona a esta questão, a escola reforça o dual valorizando o científico, o civilizado, o capital, o branco, o norte. Em contraponto, deprecia respectivamente o conhecimento tradicional, o primitivo, o trabalho, o negro, o sul.

Por outro lado, a razão proléptica, ao fazer o futuro dilatar-se indefinidamente, dá ao capitalismo a prerrogativa básica da “esperança” em dias melhores e promete que o vindouro será algo melhor do que o presente, o qual, por esta lógica, praticamente não existe, pois o mesmo é pensado e propalado como sinônimo de fugacidade. Aqui convém ressaltar que não raro ouvimos, durante nossa vida escolar, que deveríamos estudar para ter um futuro melhor, ou seja, a escola mergulhada na racionalidade moderna produz um sujeito que ainda “não é”, mas, no futuro, quando crescer, aí então será.

Contudo, nesta perspectiva, só há possibilidade de progresso e sucesso no futuro se houver um empreendimento individual de esforço no tocante a utilização de outros requisitos apregoados pelo capitalismo, tais como ciência, racionalização, domínio das forças naturais, estudo e responsabilidade, tendo em vista que qualquer fracasso é sempre atribuído ao indivíduo que supostamente não fez o suficiente.

As questões até aqui expostas estão profundamente entrelaçadas à escola, pois a racionalidade moderna, ao pensar esta instituição o fez, evidentemente, como uma das ferramentas para auxiliá-la no sentido de propagar e legitimar seus princípios, no sentido de disciplinar e de preparar sujeitos com determinadas habilidades para trabalharem em prol da economia capitalista.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreendermos melhor a relação entre a racionalidade moderna ocidental e a escola, é condição fundamental que tenhamos em mente que, juntamente com a modernidade e a razão que a norteou, uma nova classe social estava se firmando como a nova detentora dos meios de produção, ou seja, a burguesia. Neste sentido, é elucidativo o que nos diz Saviani, quando afirma que:

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. A escola é erigida pois, no grande instrumento para converter súditos em cidadãos (SAVIANI, 1991, p.18).

Nesta mesma direção, Gadotti nos aponta o fato de que na história, em realidade, nunca antes:

[...] se havia discutido tanto a formação de cidadãos como durante os seis anos da Revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios de uma educação laica [...]” (GADOTTI, 1995, p.88).

No que concerne à laicização, citada por Gadotti no parágrafo anterior, Boaventura (2002, p.243), chama atenção para um aspecto muitíssimo interessante, qual seja, de que ela foi responsável, no ocidente, pela “(...) redução da multiplicidade dos mundos ao mundo terreno(...)”. Aqui, mais uma vez, consegue-se perceber a intrínseca relação entre a racionalidade ocidental eurocêntrica e a escola que ela produziu.

Em relação aos fundamentos epistemológicos da escola produzida pela racionalidade ocidental, estes se alicerçam em pressupostos baseados no iluminismo, o qual, por sua vez, representou:

O fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente, na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado (GADOTTI, 1995, p. 90).

Concernente ao trabalho, a racionalidade ocidental moderna interferiu nele de forma bastante incisiva, pois subverteu a perspectiva medieval no tocante às questões laborais. Nesse sentido, a escola também teve uma grande importância, pois, através dela, os trabalhadores que vivenciaram a revolução industrial foram treinados para exercerem suas funções utilizando as máquinas. Em relação a essa questão, é importante compreender que:

[...] Pela maquinaria, que não é outra coisa senão o trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Esse processo aprofunda-se e generaliza-se com a Revolução Industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX (SAVIANI, 2007. p. 158).

Dito de outra forma, a escola, de alguma maneira, fez a aproximação entre a fábrica e o trabalhador, tendo em vista o fato de que:

[...] o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se de alguma maneira ao mundo da produção (SAVIANI, 2007, p.160).

Assim, a partir das ideias tanto de Gadotti quanto de Saviani percebe-se muito claramente o quanto a escola efetivamente esteve a serviço do processo de expansão e legitimação no que concerne à lógica da racionalidade moderna, bem como do capitalismo, um sistema econômico que, para esta ótica, possui critérios inquestionáveis. Faz-se necessário salientar ainda que:

Nos termos dessa lógica, o crescimento econômico é um adjetivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que mais bem serve esse objetivo. Esse critério aplica-se tanto à natureza como ao trabalho humano (SANTOS, 2002,p. 248).

O trecho do texto de Boaventura, acima, nos remete à questão que se refere à natureza e ao trabalho, sendo que estes dois conceitos são tratados na escola, tal qual são pensados pela racionalidade eurocêntrica, ou seja, tanto um quanto outro só são úteis se voltados ao sistema econômico. Assim, nesta ótica, um deserto por si só não vale nada. É estéril, inóspito; improdutivo. E o trabalho de um aborígene é primitivo, desqualificado, ultrapassado, improdutivo e inútil para o mercado.

Diante do que aqui foi exposto, conclui-se sobre a pertinência da discussão sobre as relações entre a racionalidade moderna europeia, as ciências, o capitalismo e a escola, os quais, em determinados momentos, apresentam-se tão emaranhados que fica difícil saber quem afeta ou produz quem. E isso na medida em que frequentemente nos deparamos com o fato de um produzindo, reproduzindo, afirmando, reafirmando, criando e recriando o outro.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: ÁTICA, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, out. 2002, p. 27-280.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12. n.34. jan-abr. 2007.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO A PARTIR DA PESQUISA

ACTIVE METHODOLOGIES IN HISTORY TEACHING: A TEACHING EXPERIENCE FROM RESEARCH

CLEBER AUGUSTO A'COSTA DE LIMA

Universidade Federal de Santa Maria

**LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA
ALVES PEREIRA MOURAD**

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade compartilhar proposta metodológica, voltada ao ensino de História, fruto de experiência realizada junto a uma escola da rede municipal de ensino de Cachoeira do Sul, região central do estado do Rio Grande do Sul, que resultou positivamente para posterior proposta de produto junto ao Mestrado em Ensino de História - PROFHISTÓRIA. A proposta de prática aqui apresentada alicerça-se em três pilares: Metodologias Ativas, Pedagogia de Projetos e Ensino pela Pesquisa. O Projeto Piloto teve aplicação no período de um trimestre, durante o ano letivo de 2018. Os estudantes escolhidos para vivenciarem esta experiência pertenciam ao 8º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Sagrado Coração de Jesus, localizada na Vila Piquiri, distante 34 km da área central de Cachoeira do Sul. Para a concretização deste relato foram utilizados estudos de diversos pensadores clássicos da Educação, com suas teorias referentes aos métodos propostos, bem como, atuais, através de suas visões contemporâneas sobre o tema. Objetiva-se com este relato a provocação de debate sobre o fazer educacional, diante dos desafios que o ensino vem encontrando ao longo dos tempos, bem como, conduzir

a reflexão sobre o *modus operandi* docente e os métodos utilizados para promover a construção do conhecimento, em especial no ensino de História. E, não menos importante, compartilhar a experiência vivida com o intuito de estimular, cada vez mais alternativas, para produção de conhecimento, por meio do ensino em todas as suas etapas de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas, Pedagogia de Projetos, Ensino pela Pesquisa.

ABSTRACT: The purpose of this article is to share a methodological proposal, aimed at teaching history, the result of an experience carried out at a school in the municipal school of Cachoeira do Sul, central region of the state of Rio Grande do Sul, which resulted in a positive result for a later product proposal with the Master in History Teaching - PROFHISTÓRIA. The practice proposal presented here is based on three pillars: Active Methodologies, Project Pedagogy and Teaching through Research. The Pilot Project was applied in the period of one quarter, during the academic year of 2018. The students chosen to experience this experience belonged to the 8th year of Elementary School I, of the Sagrado Coração de Jesus School, located in Vila Piquiri, 34 km away from central area of Cachoeira do Sul. For the realization of this report, studies of several classical thinkers of Education were used, with their theories regarding the proposed methods, as well as, current, through their contemporary views on the theme. The aim of this report is

to provoke debate on educational practice, given the challenges that teaching has encountered over time, as well as to conduct reflection on the *modus operandi* teaching and the methods used to promote the construction of knowledge, especially in history teaching. And, not least, share the experience lived in order to stimulate, more and more alternatives, for the production of knowledge, through teaching in all its stages of formation.

KEYWORDS: Active Methodologies, Project Pedagogy, Teaching through Research.

1. INTRODUÇÃO

É própria da natureza a construção, o anseio por desenvolver meios para alcançar seus propósitos!

Se observado atentamente, será possível ver que os objetivos, mesmo que instintivos no âmbito de cada ser, os levam a desenvolver meios para serem alcançados. Aves constroem ninhos, mamíferos cavam tocas e assim por diante, frente à necessidade de perpetuação da espécie. Ou seja: O objetivo almejado é notório e definitivo. O volátil, neste processo, é o meio para se concretizar este desígnio. Portanto, o método utilizado para tal.

Na espécie humana isso se potencializou, fruto de sua evolução intelectual, ao ponto de refletir sobre suas ações e dos métodos utilizados para alcançar seus objetivos. Com isso torna-se fundamental a importância do método para realização do que se propõe atingir.

Sendo assim, o objeto central do debate se altera, abrindo espaço para novas perspectivas. Antes, o que se desejava alcançar ocupava o foco da discussão. Agora, o como será feito para se chegar ao objetivo é o epicentro do certame.

Logo, discutir sobre os processos metodológicos utilizados para a garantia de sucesso é, conjuntamente, discutir o fazer profissional.

Essa perspectiva, na Educação, assume papel fundamental, uma vez que os processos educacionais estão em constante desafio para adaptação, fruto do dinamismo social e histórico que a cerca.

Portanto, reservar espaço para a análise sobre a importância do método é reservar, em uníssono, a reflexão sobre o fazer profissional da Educação.

Todavia, o método só toma real e concreta importância, à medida que está inserido no intuito de algo a ser alcançado, o que pressupõe a existência de um projeto.

O termo “projetar”, em sua essência significa “jogar para frente”, logo, é a proposta de um objetivo a ser alcançado e, como já foi dito anteriormente, para se chegar a este resultado é preciso desenvolver o meio para isso. Portanto, é no projeto que o método assume papel de primaz importância.

Ao dominar a constituição metodológica do projeto, o indivíduo apropria-se do conhecimento que lhe garante segurança, para decidir as etapas que irão alcançar um resultado pré-definido.

Sendo assim, proporcionar já, desde o Ensino Fundamental, oportunidades de utilização de método científico – respeitado o nível de conhecimento de cada estudante na etapa que vive no processo educacional ano/série – é estimular a construção do conhecimento muito além da mera absorção de informação, mas provocando posicionamento diante do proposto e, portanto, ressignificação da informação recebida, criando assim, nova perspectiva sobre a mesma. O que, por excelência, é a proposta do fazer educacional: ampliar o conhecimento acerca do objeto estudado.

No entanto, isso só é capaz de acontecer, mediante a reflexão sobre o fazer educacional através do debate sobre esta ação, como ora se propõe pelo presente relato.

Neste artigo, portanto, se propõe apresentar o resultado de parte do produto desenvolvido junto ao Mestrado em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal De Santa Maria, fruto de experiências já vivenciadas através de Pedagogia de Projetos e Metodologias Ativas, sob a orientação da segunda autora. Trata-se de uma revisão bibliográfica.

2. APRESENTANDO ALGUNS CONCEITOS

Para a realização da intervenção proposta no Mestrado em Ensino de História, realizamos preliminarmente a leitura e sistematização sumária de alguns conceitos que nortearão a investigação que vem sendo desenvolvida, entre elas, pedagogia de projetos, metodologia ativa, ensino a partir da pesquisa,

Pedagogia de Projetos

A etimologia da palavra “Pedagogia” revela a essência do ensino. De origem grega, este termo é o resultado da constituição de duas palavras: *paidós* (criança) e *agodé* (condução), ou seja, *Paidagogos*, condução da criança.

Sendo assim, a Pedagogia é a ciência que forma aqueles que irão conduzir as crianças. Sob esta ótica, podemos discorrer acerca do significado também, no sentido de contextualização, do que quer dizer o termo “criança”.

É sugestivo pensar que esta palavra possui um sentido mais amplo que seu significado real. O termo “criança” nesta proposta poder-se-á interpretar como “pureza”, diante

da grandiosidade de saberes que cercam o indivíduo que será conduzido, por este universo inóspito até então, pelo Pedagogo.

Portanto, a Pedagogia é responsável por dotar de didática seus acadêmicos para que os mesmos possam realizar sua essencial função: conduzir ao conhecimento todo aquele que está “puro” diante do novo saber.

Contudo, é também na universalidade desta ciência que o método para se absorver o conhecimento é estudado. Debate este que permeia as cátedras das universidades no estudo, desenvolvimento e aprimoramento de caminhos que auxiliem os pedagogos na concretização de suas funções, facilitando o acesso ao saber a inúmeros indivíduos que o buscam. Dentre estes meios, um que merece destaque é a Pedagogia de Projetos.

Pedagogia de projetos é uma metodologia de ensino na qual é proposto ao estudante um contato com o aprendizado através de um projeto de pesquisa, despertando assim, seu interesse.

A principal característica da Pedagogia de Projetos está na intencionalidade. Cabe ao professor determinar que objetivos pretendam alcançar com seus estudantes e que conhecimentos estes precisarão construir. Definido isto, as várias possibilidades de projetos surgirão, nos quais será possível contemplar os objetivos e conhecimentos propostos.

Ainda sobre as características da pedagogia de projetos, cabe ressaltar a multidisciplinaridade. Através desta proposta pedagógica o educando terá a possibilidade de identificar que, na prática, seu aprendizado está presente de maneira conjunta, constante. Diferente do modo como ele se relaciona na escola, onde a cada troca de período um novo conhecimento entra pela porta, como se fossem caixas cartesianamente separadas em uma prateleira.

Metodologia Ativa

Partindo-se do princípio de que o leitor tem compreensão do que é método, não havendo necessidade, portanto, de um resgate dos princípios norteadores da discussão do seu significado, a luz do pensamento cartesiano, de imediato apresenta-se a proposta de metodologia ativa, de acordo com alguns pensadores que reconhecem esse método válido para o ensino na atualidade.

Desta forma, o intuito é expor que este pensamento é um *modus faciendi* novo, diante dos modelos tradicionais de Educação. Contudo, isso não pressupõe dispensar caminhos que já foram trilhados e, em seu Tempo e Espaço, corresponderam aos anseios pertinentes àquele momento.

Conforme explanado anteriormente na introdução desta proposta de produto, muitos foram os autores que percorreram, em seus métodos e pensamentos, as veredas da metodologia ativa ou que deram as bases para que esta se desenvolvesse como a conhecemos.

Neste sentido, um dos nomes mais conhecidos é do pensador norte americano John Dewey (1859-1952), que em sua filosofia defendia a democracia e a liberdade de pensamento, como meios para a maturidade emocional e intelectual dos estudantes.

Seu pensamento, chegando ao Brasil, inspirou o movimento que ficou conhecido como Pragmatismo ou, como Dewey preferia, instrumentalismo, que teve grande influência no final do século XIX e início do século XX. Esta proposta ganhou muita força, uma vez que propunha um contraponto ao modelo tradicional de ensino, em uma sociedade – no caso em particular, a brasileira – que ainda vivia a transição da Monarquia para a República. Neste período é possível observar um urbanismo crescente, apesar da realidade rural ainda ser característica, e os sinais da industrialização, em especial na região sudeste, que avança com os processos de exportação. Portanto, características que o novo modelo de ensino defende são: democracia e modernização.

A situação do ensino primário na década de 1920 revelava, por outro lado, uma crônica falta de professores (PALMA FILHO¹). O que levou a uma reforma de ensino primária, iniciada no estado de São Paulo e que, posteriormente, seguiu para outras unidades da Federação. Dentre elas a Bahia, onde Anísio Teixeira (1900 – 1971) atuava.

Este advogado, que escolheu a Educação, foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis e, carregava consigo a defesa de uma escola para todos. O contato com John Dewey, de quem foi aluno ao fazer o curso de pós-graduação, nos Estados Unidos, o levou a propagar ideias revolucionárias para a época.

Este íntimo contato de Anísio Teixeira, em consonância com a realidade vigente na Educação do país, foi porta de entrada para a inserção da corrente filosófica de seu mestre. Que, além dos princípios já citados, continha a visão de que “o mundo em transformação requer um novo tipo de homem consciente e bem preparado para resolver seus próprios problemas acompanhando a tríplice revolução da vida atual: intelectual, pelo incremento das ciências; industrial, pela tecnologia; e social, pela democracia.” (FERRARI²).

É neste contexto, portanto, que é fecundado o movimento Escola Nova ou Escolanovismo, que toma força na década de 1930, em especial após a divulgação do “Manifesto da Escola Nova”, que leva a assinatura de Anísio Teixeira e de outros pensadores.

E, assim como no período de debates sobre a Escola Nova, a possibilidade de uma (re) significação da prática docente, diante da constante exigência social, tecnológica e cultural da atualidade e, a provocação de qualificar o processo de aprendizagem do aluno, conduz a experimentação de métodos alternativos. Desta forma, alicerçados nas constatações e referências anteriores, outros autores mais contemporâneos relatam, o que atualmente se compreende por metodologia ativa.

1 PALMA FILHO, João Cardoso. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3ª ed. São Paulo. PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005. p. 49-60

2 FERRARI, Márcio. www.novaescola.org.br/conteúdo/1375/Anísio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil. Pesquisa em: 18 de outubro de 2019. 11:21.

As mudanças que a humanidade vem registrando nas últimas décadas têm transformado o modo de relacionamento do Homem com o Tempo e o Espaço. Isso exige, no mínimo, a reflexão do modo como a Educação está sendo aplicada, quando não, uma prática que se adapte a estas transformações.

Os estudantes que frequentaram os bancos escolares sob a égide do modelo escolanovista, mesmo com as características modernas que o método apresentava, não eram tão dinâmicos quanto os “Nativos Digitais”, que ocupam as mesmas carteiras na atualidade, apesar de moverem-se virtualmente com uma rapidez espantosa.

[...] A garota adolescente com o *iPod*, sentada à sua frente no metrô, digitando freneticamente mensagens em seu telefone celular. [...] Todos nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais, como *Usenet* e os *BulletinBoard Systems*, chegaram online. Todos eles têm acesso às tecnologias digitais. E todos têm habilidades para usar essas tecnologias. [...] Mas uma coisa você sabe com certeza: estes garotos são diferentes. Eles estudam, trabalham, escrevem e interagem um com o outro de maneiras diferentes das suas quando você era da idade deles. [...] Os principais aspectos de suas vidas – interações sociais, amizades, atividades cívicas – são mediados pelas tecnologias digitais. E não conhecem nenhum modo de vida diferente. (PALFREY/ GASSER, 2011).

O acesso à informação, que antes era uma exclusividade da escola, agora está à disposição com um toque na tela do celular. Diante disso, surge a discussão acerca de como atingir este educando, ou, de como habilitá-lo frente às novas competências que o mundo dinâmico, em que ele está inserido, exige.

Nesta perspectiva, portanto, ocorre o entendimento de que as Metodologias Ativas podem ser um recurso para despertar o aprendizado, uma vez que coloca os estudantes como parte central do processo. Opondo-se, portanto, aos modelos tradicionais em que a teoria é apresentada, primeiramente, para em seguida, avançar em uma possível prática.

Por outro lado, as metodologias ativas já trilham o caminho contrário: partem da prática para o reconhecimento das teorias já existentes e, a partir da reflexão sobre as mesmas, o desenvolvimento de novas teorias, as quais servirão para solução dos novos desafios que surgem. E, desta maneira, promove dinamismo através de contrapontos sobre os caminhos para a aprendizagem. Com o mundo ao redor do estudante cada vez mais interativo, ocorre “[...] uma “migração do ‘ensinar’ para o ‘aprender’ [...]” (DIESEL et al., 2017, p. 273)³.

Esse movimento, que altera o modelo convencional de ensino, garante maior participação do discente, dando-lhe autonomia e oportunizando sua construção do próprio conhecimento. Todavia, é importante ressaltar também que, sob esta ótica, o professor não perde sua característica, apenas tem seu papel readaptado.

O professor, nas metodologias ativas, passa a ser responsável pela nutrição motivacional do discente, afasta-se da postura dominadora e passa a utilizar linguagens informacionais, menos controladoras. Respeita o ritmo de cada estudante, valoriza suas diferentes

3 DIESEL et al. 2017 APUD SOUZA et al., 2014, p. 285

habilidades, promove o cooperativismo, orienta racionalmente para a compreensão de certos conteúdos e/ou realização de tarefas e estimula a inclusão.

Para tanto, fica evidente que as metodologias ativas devem estar intimamente ligadas ao planejamento de “situações de aprendizagem” (DIESEL et al., 2017) o que exigirá características de um profissional em Educação voltado ao estudo, criatividade, dinamismo e transigência.

Por outro lado, é necessário também reconhecer que esta proposta carrega consigo exigências que vão além do docente. É preciso que o professor conheça a realidade em que está inserido, a fim de diagnosticar as possibilidades de aplicabilidade do pretendido.

Para os professores que pretendem aplicar a metodologia ativa na escola, é essencial analisar com antecedência os prós e contras de experiências relatadas a fim de prover um planejamento ideal, adequado à realidade da escola, assim como verificar os materiais que sejam disponíveis e a abordagem propícia para determinado fim. (RÜCK e VOSGERAU, 2015).

As questões mais recorrentes que aparecem, quando do tratamento da temática metodologias ativas, dizem respeito às seguintes questões, conforme elenca Rück e Vosgerau⁴, ao citarem “o despreparo no planejamento pedagógico, a carência de treinamento especializado, a falta de criatividade por parte docente, a resistência da gestão a mudança cultural na escola, a falta de recursos financeiros e materiais, bem como, a dificuldade de acesso aos recursos de tecnologias da informação – TICs”.

O que reforça a necessidade de atenção para os aspectos já apresentados e propõe um estado de alerta, diante das possíveis dificuldades que o professor diagnosticar. Cabe ainda, como sugestão, o registro sistemático dos acontecimentos por meio de um diário de classe, o que servirá de alicerce para avaliação processual, da aplicabilidade do método.

O ensino a partir da pesquisa

No atual contexto social em que vivemos, ser Professor e alcançar os objetivos traçados, tem se tornado uma tarefa hercúlea. Inúmeras são as dificuldades encontradas ao longo de um ano letivo. Algumas antigas, outras novas e assim por diante.

Dentre as antigas dificuldades é possível notar a impertinente presença, do que a Pedagoga Adriana Beatriz Gandin, já citava em sua obra “Metodologia de Projetos em Sala de Aula”, em meados de 2001:

A maioria das escolas, atualmente, “dá” conteúdos preestabelecidos. O comum é, então, ver professores/as falando diante de crianças, não raras às vezes, entediadas, distraídas, “indisciplinadas”, obrigadas a suportar isso, porque precisam passar de

4 RÜCK, Bruna de Fátima Nicolini; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos. Perspectivas da Aprendizagem Ativa no Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Outubro de 2015. PUCPR.

ano e chegar ao vestibular para satisfazer o desejo e, por vezes, a pressão dos pais. (GANDIN, 2001, pág. 13).

Já por outro lado, dentre as “dificuldades” atuais, esbarramos nos chamados “Nativos Digitais”. Jovens nascidos em um Mundo totalmente digital, onde as informações estão disponíveis no deslizar de seus dedos, sobre a tela de celulares e *tablets*, com características mais dinâmicas e atraentes do que as tradicionais aulas expositivas. Uma geração angustiada, que não assimila com clareza o verbo “esperar” e que, por fruto da velocidade com que os *bytes* transitam em suas vidas, se deparam com um modelo de ensino trágico, estagnado e arcaico.

Por outro lado, a escola brasileira, muito aquém dos modelos desenvolvidos do Hemisfério Norte, vê-se engessada, buscando satisfazer as necessidades acadêmicas destes estudantes como pode, utilizando da criatividade, como seu recurso pedagógico.

Não menos obstante, o objetivo da Educação brasileira ainda se demonstra imaturo para as perspectivas de uma nação desenvolvida. No Título I – Da Educação, Artigo 1º, parágrafo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), podemos ver que o foco é voltado ao Trabalho e não ao desenvolvimento humanístico.

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.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDBEN – Lei 9394/96).

Consequentemente, os conteúdos e metodologias utilizados entram em choque com as expectativas de estudantes, filhos de uma geração dinâmica, a “Geração X” e “Geração Y”, as quais possuem uma visão muito diferente do Trabalho e, do próprio Mercado, hoje globalizado, que vê com receio o investimento em nações com baixo desenvolvimento educacional e cultural, bem como, baixa qualidade de vida.

Portanto, todos os meios utilizados para qualificação educacional, que promovam verdadeiramente o crescimento humanístico dos estudantes, devem ser valorizados e amparados para que floresçam e gerem frutos. Somente com essa consciência o desenvolvimento de uma Nação será pleno de valores como Liberdade, Respeito e Justiça.

3. APRESENTANDO A INTERVENÇÃO

Ensinar sempre é um desafio! A busca pela emancipação intelectual de cada educando é um dos principais objetivos de um Professor. Conduzir uma jovem mente ao discernimento e criticidade então, é o ápice de tudo o que se deseja enquanto Educador.

Buscando, portanto, meios que tornem atrativas as aulas de História, iniciou-se o desenvolvimento de uma proposta de projeto com características mais dinâmicas em relação ao ensino tradicional. Assim, o desafio foi desenvolver um método de ensino que tem como foco a pesquisa.

Esta sugestão baseia-se na alteração do foco emissor do conhecimento, ou seja, pela proposta os conteúdos não mais são trabalhados pelo professor (diretamente), mas através da pesquisa realizada pelos estudantes, os quais, depois apresentam para uma Banca composta por professores e convidados - aos moldes de um Trabalho de Conclusão de Curso– TCC -os resultados, suas conclusões e relatos da construção do produto final.

A partir disso, portanto, ocorre à descentralização do Conhecimento e a inserção do estudante no processo de Ensino/Aprendizagem, garantindo a liberdade para que o mesmo construa seu saber dentro de suas capacidades, utilizando-se das habilidades que carrega consigo, respeitando seu próprio tempo, uma vez que não somente o resultado final é considerado, mas o desenvolvimento processual da pesquisa.

A diferenciação deste método, em relação a outros com características similares, está no papel que o professor assume. A partir desta proposição ao docente reserva-se o espaço para “dirigir” o processo, respaldando os estudantes com saberes que lhes facilitem a construção do Conhecimento, como: introdução à metodologia científica, normatizações técnicas para elaboração, registro e apresentação de trabalhos, orientações posturais para apresentação dos mesmos, utilização de ferramentas tecnológicas (computadores e celulares), bem como plataformas digitais para pesquisa, elaboração de Mapas Conceituais, etc.

Assim, o docente pode ter maior mobilidade para acompanhamento do processo de aprendizagem, intervir quando necessário, corrigir possíveis equívocos e fortalecer a independência intelectual e crítica dos estudantes, características de um projeto de pesquisa.

Quanto à avaliação, esta se sugere ser transparente, onde os estudantes saibam já, desde o início da pesquisa, quais resultados deverão alcançar. E ocorre de modo processual, através da observação da execução das exigências que os levarão ao resultado esperado e, portanto, garantia de êxito.

Dentro desta proposta de ensino a inclusão também merece destaque, haja vista que a experiência propõe revelar a superação de barreiras que muitas vezes, em um processo tradicional de ensino, pode causar limitações aos estudantes com deficiência, no alcance dos objetivos almejados. Neste modelo, os discentes poderão sentir-se à vontade

para transpassar as barreiras e mostrar suas capacidades, haja vista o respeito ao tempo individual de aprendizado, a utilização de ferramentas que agreguem em seu processo de aprendizado, em especial as novas tecnologias e, o método avaliativo que considera a integridade do processo, por meio da pesquisa, como resultado final.

O tempo reservado para a execução do projeto varia. O projeto Piloto que originou este relato foi aplicado em um trimestre, com estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. Todavia, esta proposta pedagógica, poder-se-á constituir como método de ensino para todo o ano letivo, na totalização trimestral e/ou bimestral, conforme propõe o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino em que será aplicado.

Todavia, independente do tempo que se aplicará este método é indispensável o apoio para a execução, o qual deverá ter o respaldo junto a Direção, aos Professores e Funcionários da instituição de ensino, uma vez que o método envolve mobilidade de ambientes (Laboratórios de Informática e Bibliotecas), bem como profissionais dos mais variados meios da sociedade, com participação junto às “Bancas de Avaliação” ou através de conversas e palestras para os estudantes. Com isso será possível a promoção da interdisciplinaridade, suporte tão importante para o desenvolvimento educacional em uma proposta de transformação do ensino.

Outro ponto chave que caracteriza esta proposta metodológica é a utilização de um “Cronograma de Ações”, elemento primordial para a elaboração e execução de um projeto. Através deste elemento os estudantes conseguiram prever as etapas de execução da pesquisa organizando-se, não apenas nos conteúdos específicos da disciplina de História, mas também em outras áreas e disciplinas, resultando em um crescimento acadêmico e pessoal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese de que essas metodologias (Metodologias Ativas, Pedagogia de Projetos, Ensino pela Pesquisa) unidas propiciam uma aprendizagem mais efetiva e dinâmica, pode ser observado ao longo da aplicação do Projeto Piloto. Logicamente, como tudo o que é novo, no início a resistência e o receio de que se alcançaria algum resultado foram sentimentos que permearam o processo, o que levou, por consequência, a um aprofundamento no estudo metodológico de autores que desenvolveram estes estudos e, a análise contemporânea sobre os mesmos.

No entanto, diante do que se foi proposto os resultados mostraram-se condizentes com o já descrito e, em relação aos objetivos propostos. Os estudantes desenvolveram autonomia e criticidade e, os demais segmentos da escola, em especial setor pedagógico e pais, consideraram válido o método reconhecendo-o como válido, ao ponto de ser apresen-

tado como proposta de produto para o ensino de História, através de Mestrado em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria.

Os resultados, logicamente, não são conclusivos, uma vez que o projeto ainda está em desenvolvimento. Porém, como já foi relatado, é possível constatar a potencialidade do método proposto, pois o mesmo demonstra ser um caminho para a emancipação intelectual e fomento a criticidade discente, pois garante sua participação efetiva no processo ensino/aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, José Carlos Souza. Fundamentos Da Metodologia De Ensino Ativa (1890-1931). 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens/ Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 251 p.

CORREIA, J. A. M. A Antinomia Educação Tradicional - Educação Nova Uma Proposta De Superação. Disponível em: http://www.ipv.pt/millennium/pce6_jmc.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

DIESEL, Aline et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, Pelotas/RS, Volume 14, nº 1, 268-288, 2017.

DE OLIVEIRA, Christian Mota. et al. Aplicação de Metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem: Relato de experiência. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, ISSN: 2177-1626, Minas Gerais, Volume 09, nº 19, 674-684, set-dez/2017.

DE ASSUMPÇÃO, André Luiz Monsorens et al. Metodologias ativas – Pontos e contrapontos de uma proposta metodológica. Revista Eixo, Brasília/DF, Volume 06, nº 1, 32-36, jan-jun/2017.

FERRARI, Márcio. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. Nova Escola, 2008. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>. Acesso em: 18 nov. 2019.

Filosofia da Educação, São Paulo — Rio de Janeiro. Título do original francês: Émile ou de l'éducation. Editions Garnier Frères, Paris 1979. p. 40.

FERRARI, Márcio. John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. Nova Escola, São Paulo, nº 216.

GUTEN BLOG. Pedagogia de Projetos.

Disponível em: <http://gutennews.com.br/blog/2018/09/18/pedagogia-de-projetos-saiba-os-passos-para-implementar-em-sua-escola/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

JOSÉ MORAN. Educação Transformadora. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran>. Acesso em: 27 set. 2019.

NOVA ESCOLA. Karl Marx: O Filósofo da Revolução. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7222/karl-marx>. Acesso em: 05 nov. 2019.

PORTAL EDUCAÇÃO. Pedagogia Libertária Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/pedagogia-libertaria/32709>. Acesso em: 06 dez. 2019.

Puerocentrismo - significado: Disponível em: <http://www.sapere.it/enciclopedia/puerocentrismo.html>. Acesso em: 20 set. 2019.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Revisão integrativa. SANARE, Sobral/CE, Volume 15, nº 02, 145-153, jun- dez/2016.

QUINTILHANO, Silvana Rodrigues et al. Metodologias ativas de aprendizagem: Aplicação da sala de aula invertida no curso de engenharia de produção da UTFPR – Campus Londrina. ENEGEP, Maceió/AL, 1-14, outubro/2018.

RÜCK, Bruna De Fátima Nicolini et al. Perspectivas da aprendizagem ativa no ensino fundamental: Uma revisão sistemática. Revista Educere, PUCPR, 11883-11901, outubro/2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Ensinar História/ Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. – São Paulo: Scipione, 2009. 198 p.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Organização do Trabalho Pedagógico - Pensadores da Educação - Dermeval Saviani Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=332>. Acesso em: 03 nov. 2019.

UNIFACS. Concepções de Escola, Ensino e Aprendizagem - José Carlos Libâneo - Biografia. Disponível em: <http://letrasunifacsead.blogspot.com/p/jose-carlos-libaneo-biografia.html>. Acesso em: 05 nov. 2019.

HISTÓRIA LOCAL, HISTÓRIA ORAL, ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUNS APONTAMENTOS

AIRTON VOLNEI PROCHNOW

Universidade Federal de Santa Maria

**LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA
ALVES PEREIRA MOURAD**

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: Dentro do atual contexto histórico, percebemos na educação grandes desafios sendo propostos nas práticas pedagógicas, inovações que vem a alavancar novas formas no fazer em sala de aula, apropriação de novas ferramentas educacionais. Assim os profissionais de educação na disciplina de história também devem promover aos seus alunos um ensino em que a aprendizagem possibilite a compreensão da historicidade cultural, social e econômica que o cerca, integrando os mesmos a sua comunidade. Assim irá se utilizar a contribuição de autores preocupados com uma maior compreensão sobre a importância do ensino da história local e a ressignificação de sua identidade histórica e social, enfatizando a compreensão do desenvolvimento de metodologias que favoreçam um ensino de História comprometida com a inserção da história local em sala de aula, para a valorização do cotidiano dos alunos. Essa investigação é parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Ensino de História da UFSM, que compreenderá a construção de material didático para as séries iniciais.

Palavras-chave: ProfHistória, História Oral, Ensino de História, Metodologia Ativa; História Local.

ABSTRACT: Within the current historical context, we perceive great challenges in education being proposed in pedagogical practices, innovations that come to leverage new ways of doing in the classroom, appropriation of new educational tools. Thus, education professionals in the discipline of history must also promote to their students an education in which learning enables them to understand the cultural, social and economic historicity that surrounds them, integrating them into their community. Thus, the contribution of authors concerned with a greater understanding of the importance of teaching local history and the resignification of its historical and social identity will be used, emphasizing the understanding of the development of methodologies that favor a teaching of History committed to the insertion of history classroom, to enhance students' daily lives. This investigation is part of a research developed in the Master in History Teaching at UFSM, which will comprise in the construction of didactic material for the initial grades.

Keywords: ProfHistória, Oral History, History Teaching, Active Methodology; Local History.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é a parte introdutória de uma investigação de dissertação de mestrado orientada pela segunda autora, cujo tema é a produção de material didático

sobre a história de Nova Candelária– RS. Nesse sentido faremos uma preliminar revisão bibliográfica de alguns conceitos importantes para o desenvolvimento do estudo, entre eles destacamos ensino de história, história local e história oral.

O objetivo desse artigo é apresentar sumariamente a temática de tal forma a auxiliar na construção do material didático, esse o objetivo da dissertação.

2. REVISITANDO OS CONCEITOS

Esta reflexão quer ressaltar a importância da história local no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, das fontes de pesquisa, da história oral, da metodologia ativa, que destaca a interação, o protagonismo do aluno.

O ensino de história vem passando por diversas mudanças desde o período instituído como disciplina, seja em reformulações, ocultamentos, embasamentos, assuntos tratados, pressões diversas dependendo dos períodos de nossa história, com diversos marcos, desde a sua inserção no currículo escolar no século XIX.

Em seu artigo Reflexões sobre o ensino de história (BITTENCOURT, 2018), escreve sobre o percurso do ensino de história no Brasil a partir de quando foi inserido nos currículos das Humanidades propostas para uma educação escolar nos países católicos ocidentais, a trajetória como disciplina escolar, seus objetivos, em meio a diversos confrontos sobre os mesmos, caracterizados principalmente pela exclusão dos diferentes grupos sociais dos sistemas de ensino dos séculos XIX ao XXI. Fala também das determinações das políticas educacionais, as práticas dos professores no processo de criação dos conteúdos e métodos nos currículos.

Bittencourt (2018) faz também uma síntese histórica dos objetivos do ensino de história, expondo os separados no ensino primário e no secundário, desde a primeira metade do século XIX onde um objetivava a finalidade fundamental de associar a constituição de identidades nacionais, até meados da década de 70 e 80 do século XX, onde ocorreu a tentativa de descaracterização da disciplina História com a sua diluição em Estudos Sociais, no período da ditadura, podendo dessa forma entendermos as mais diversas mudanças e finalidades para os mesmos.

No artigo “O ensino de História no Brasil, suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade”, escrito por (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015), falam sobre a criação do Colégio D. Pedro II, em 1838, no período regencial, como um marco na educação brasileira, criado com o objetivo de tornar-se escola-modelo de ensino secundário, os trabalhos pedagógicos com os alunos inicialmente atendiam ao ideário positivista que dominava a época. Segundo Circe Bittencourt, o nascimento da disciplina de História, com “pleno direito” de ser inserida nos currículos educacionais ocorre segundo os moldes

positivistas que a marcam como “genealogia da nação”, estando diretamente ligada com o ideal de construir e apresentar uma história da civilização, e construção de uma identidade comum da nação.

Flávia Eloisa Caimi, *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)*, comenta sobre a fundação do Colégio D. Pedro II como marco onde a História como disciplina escolar passa a ser obrigatória, do momento da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), onde ressalta que o quadro de profissionais docentes do colégio citado faziam parte dos intelectuais do IHGB.

Poucos anos após a independência do Brasil, em 1838, em meio ao período regencial e sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país. No mesmo ano desse acontecimento, houve a regulamentação da disciplina de História, a ser ensinada a partir da 6ª série. Ainda em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que passaria a orientar a história escolar desenvolvida pelo Colégio Pedro II. Se ao primeiro atribuíam-se a função de formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina. (CAIMI, 2001, p.27-28).

Quem comenta sobre a influência estrangeira, principalmente a francesa, nos manuais utilizados nas aulas da disciplina de história no Colégio D. Pedro II, é Elza Nadai no livro: *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*.

A influência francesa foi assumida pelos seus próprios idealizadores. Bernardo Pereira Vasconcelos, Ministro e Secretário de Estado da Justiça do Império, discursando na sua inauguração em 25 de Março de 1838 afirmou: “Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as idéias, as instituições e os costumes franceses, impôs-se o modelo francês” (Haidar 99). Coerentemente ao modelo proposto, desde o início, a base do ensino centrou-se nas traduções de compêndios franceses — para o ensino de História Universal, o compêndio de Derozoir, para História Antiga, o de Caiz e para História Romana, o de Durozoir e Dumont. Reformas posteriores cuidaram de adequar o programa de estudos do Colégio às últimas modificações realizadas nos Liceus Nacionais de França. Na falta de traduções, apelava-se diretamente para os próprios manuais franceses. (NADAI, 1993, p. 146).

Com Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e o controle sobre o ensino. O primeiro ministro foi Francisco Campos, “... que promoverá a reforma escolanovista de Minas Gerais em 1927, mas era católico e antiliberal...” (HILSDORF, 2005, p.94)

Com o advento das universidades iniciou a formação do professor secundário, ampliou-se e consolidou-se um campo cultural autônomo com a expansão do cinema e do rádio. Com Vargas ocorre a expansão da escola pelas pressões de demanda, criadas pelas pressões sociais, “não criou, todavia, condições para mudanças mais profundas, permanecendo a estrutura da escola a mesma do antigo regime”. (ROMANELLI, 1985, p.68).

(BITTENCOURT, 2018), ressalta o retorno da História do Brasil como disciplina autônoma na Reforma de Capanema no ano de 1942, com princípios nacionalistas patrióticos e cívicos, com conteúdo distribuído em várias séries, mas mantendo o referencial da civilização européia, tendo uma renovação curricular fundamentada nas Humanidades, continuava a se difundir as histórias das “guerras civilizadas” do mundo contemporâneo acrescidas de uma história econômica que anunciava a importância do desenvolvimento tecnológico e escondia a história das revoluções socialistas contemporâneas.

Jefferson da Silva Pereira no texto: O ensino de História durante a Ditadura Militar (1964-1985) expõem que durante as décadas de 50 e 60 foram estabelecidas novas expectativas em relação ao ensino de história, sendo os conteúdos selecionados e influenciados por historiadores estrangeiros, num contexto de pós guerra, onde os debates ocorreram no âmbito da escolarização, intensificaram-se as perspectivas e a história foi entendida a partir da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos de cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização.

De acordo com Schmidt e Cainel (2004, p 11) é no contexto histórico-político da Ditadura militar instaurada, com o aparato do estado todo sobre controle que os militares entenderam que era necessário um maior controle sobre o sistema educacional, dessa forma, surgiu a Lei 5.540/68, regida nos interesses do regime ditatorial imposto e trouxe consigo uma série de medidas que mudaram em muitos aspectos as políticas educacionais.

Através desta lei, foi oficializado o ensino dos estudos sociais nas Escolas brasileiras, ou seja, a historiografia foi repensada. Ficando os específicos da História destinados somente ao segundo grau. FONSECA, 1993, p. 25, portanto, nota-se que o ideário da educação nesse período baseava-se também em um desenvolvimento econômico mediante o controle da Segurança Nacional. De acordo Selva Guimarães, este fato é explicado pela ordem política, fundamentalmente, nos propósitos do poder que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.

A Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, estabeleceu, em caráter obrigatório, como disciplina, as disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e de “Estudos Sociais” em todos os sistemas de ensino no Brasil.

Introduzir as disciplinas sobre civismo significa impor a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da Filosofia e diminuição da carga horária de História e Geografia, que exerce a mesma função de diminuir o senso crítico e consciência política da situação (VEDANA, 1997, p.54).

Os PCNs (BRASIL, 1997), trazem os conteúdos para os primeiros ciclos do Ensino Fundamental que devem partir da história do cotidiano da criança, em seu tempo e espaço específicos, mas incluindo contextos históricos mais ampliados, partindo do tempo presente e denunciando a existência de tempos passados, modos de vida e costumes diferentes

dos que conhecemos, sempre os relacionando ao tempo presente e ao que a criança conhece, para que não fique demasiadamente abstrato.

O ensino de história nos anos iniciais deve sempre considerar a história de vida da criança, com um ser histórico, com suas vivências, influências, experiências e conhecimentos empíricos, fazendo com que ela se perceba nesse espaço como agente transformador, participativo, interativo e responsável.

Para Cruz, o ensino de história nos anos iniciais é de suma importância:

Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva. (2003, p. 2).

Assim o ensino de história nos anos iniciais deve promover a reflexão e o professor é quem deve efetivá-la, dentro da maturidade da turma, partindo da própria história da criança, indo para a história local, devendo ser apresentada como algo vibrante, vivo, que desperte paixão e que colabore para a compreensão do mundo, na construção da identidade da criança. “Os estudos da História Local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço” (BRASIL, 1997, p. 52). Buscando dessa forma envolver ela num sentido de valorização de sua própria história, embasando assim a aquisição da história local e de mundo, vendo a interação que existe entre elas, para que tenha a consciência da interferência de seus atos na sua vida e do grupo em que esteja inserida, identificando todas essas conexões e entendendo as consequências.

PCNs de História e Geografia para o Ensino Fundamental, ressalta, a importância do papel do ensino de História e o seu vínculo com a produção da identidade e que:

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do ensino fundamental explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira e acompanha o movimento existente em algumas propostas curriculares elaboradas pelos estados. (...) A demanda pela História deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua História o espaço de construção de sua identidade. (BRASIL, 1997, p.4-5).

Para isso o professor precisa estar preparado para que esta construção da identidade seja estimulada, e que a História seja o veículo de identidade e memória, para que o aluno assuma seu direito de voz e vez, atuando com cidadania, reconhecendo seu espaço e agindo na sua construção de identidade pessoal e coletiva.

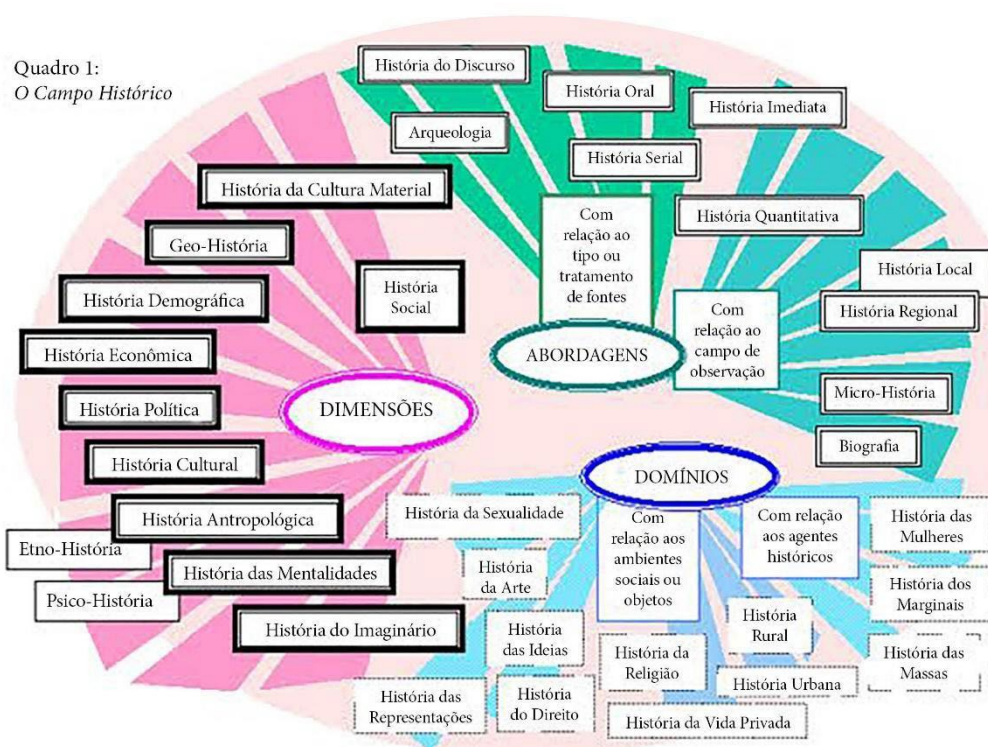
Sandra Regina Ferreira de Oliveira em seu artigo o Ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia, traz discussões a respeito do lugar do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, levanta questões também como no campo da pesquisa no ensino de História onde poucos historiadores in-

teressam-se pelo processo de construção do conhecimento histórico em crianças, quando muitos sequer acreditam na possibilidade da criança aprender História nas séries iniciais (BARCA, 2000), (CARRETERO, 1997).

A história possui diversas áreas compondo hoje seu campo historiográfico, com uma infinidade de contribuições, divergências e escolhas dos historiadores sobre qual caminho seguir devido às inúmeras possibilidades históricas, principalmente nas questões da escrita, teoria e metodologia da história.

Na obra *Domínios da História*, o historiador *Ciro Flamarion Cardoso* aborda a diversidade dos campos que a história pode trazer nas pesquisas atuais, citando os mais diversos domínios como: a História Oral, História Social, História Política, História Econômica, História Cultural, História das Ideias, etc. Essa diversidade pode ser observada no quadro abaixo.

Quadro 1 - O Campo Histórico



Fonte: <https://md.uninta.edu.br/geral/fundamentos-metodologicos-do-ensino-de-historia/img/img1.13.jpg>

O professor José Carlos Sebe B. Meihy, autor de “História Oral: como fazer, como pensar” e “Guia Prática de História Oral”, analisa a história oral como um mecanismo usado para validar algumas experiências, que nem sempre possuem um registro de documentos escritos ou que quando possuem, podem ter outra mensagem ou dimensão de valor subjetivo. Passando a ser um tipo de narrativa, onde a entrevista, particularmente, a entrevista

gravada ou filmada tenha um fundamento de registro em cima de uma matéria, de um suporte material que permite uma reflexão, que quase sempre varia das possibilidades da documentação escrita.

A história oral passa a ser usada depois dos anos de 1950, na Europa, América Central e do Norte pelos historiadores, antropólogos, pedagogos, psicólogos, cientistas políticos, e vários outros profissionais, devido a invenção e a difusão do gravador a fita, utilizando assim os relatos orais como fonte de compreensão do passado, comparando com outros documentos, como os escritos e fotografias por exemplo. O seu uso pode ser compreendido como uma técnica, uma metodologia ou uma disciplina.

Muitos pesquisadores interpretam a história oral como metodologia, pois entendem que ela pode ser uma ponte entre a teoria e a prática, estabelecendo e ordenando diversos procedimentos de trabalho, como os tipos de entrevista e suas implicações para a pesquisa, as possibilidades de transcrição das fitas gravadas, as maneiras de lidar com os entrevistados (FERREIRA; AMADO, 2000). Analisando (LANG, 2011), comenta que com isso, cria-se uma nova definição de se fazer história, através do contato direto da fonte histórica, sendo possível por meios metodológicos definidos como depoimento oral, história da vida e relato de vida.

Os historiadores que interpretam a história oral como técnica preocupam-se geralmente com as experiências com gravações, transcrições de entrevistas, aparelhagem de áudio e as formas de transcrição das fitas, organização de acervos. Nesse contexto, a história oral é um conjunto de procedimentos técnicos do gravador nas pesquisas e para conservação das fitas de gravação, cruzando a tecnologia do século XX com a curiosidade humana segundo (ROGER, 1986).

Há historiadores que consideram a história oral uma disciplina, pois ela teria iniciado as técnicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos. Esses não dissociam a história oral como teoria, mas a reconhecem como uma área de estudos com objetivo próprio e capacidade de gerar soluções teóricas para questões surgidas na prática de acordo com (FERREIRA; AMADO, 2000).

No uso da oralidade como fonte de pesquisa muitos historiadores trazem sua visão das vantagens do uso da mesma, assim como na obra de Paul Thompson, *A voz do passado*:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p. 17).

A história oral como procedimento metodológico busca o registro de vivências, impressões, lembranças de indivíduos que queiram compartilhar com a coletividade a sua memória, permitindo dessa forma um conhecimento do vivido muito rico, colorido e dinâmico.

co de situações que de outra forma não chegaríamos a conhecer. Para Alberti Em *História oral*: a experiência do CPDOC a história oral pode ser entendida como:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p. 52).

Pensando na história do município de Nova Candelária, onde existe pouco escrito sobre, sendo emancipado há pouco mais de 20 anos, procurando em bibliografias de municípios ao qual o território hoje emancipado fez parte, pode-se encontrar um pouco de sua história, dessa forma pensando em organizar um material didático para o ensino de história do município podendo ser usado para pesquisa, para ampliar um pouco mais as opções de fontes sobre o estudo do mesmo. Trazendo novas perspectivas à historiografia, podendo se utilizar de documentos variados e não apenas os escritos.

De acordo com Alberti:

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas *contemporâneos*, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos (ALBERTI, 1989, p. 4).

Quando são realizadas as atividades em que são convidadas diversas pessoas da comunidade para falar sobre o que lembram, da infância, de sua juventude, temos uma fantástica exposição de memórias, esses atores da vida real, que trazem as mais diversas perspectivas, rememorando o passado enquanto testemunha do vivido. E não é apenas a lembrança de um certo indivíduo, mas lembrar que este está inserido em um contexto familiar ou social, sendo suas lembranças permeadas por interferências coletivas, moralizantes ou não.

Toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Vale dizer que, de certa forma, filtramos nossas lembranças, ativando aquilo que queremos, que nos é significativo. Talvez não possamos impedir que certas lembranças afluam, mas podemos controlar a forma como essas lembranças saíam da esfera do íntimo, do privado, e ganharão vida própria no público. (HALBWACHS, 2004, p.85).

Quando falamos de memória, podemos citar Peter Burke que em **História como memória social**, descreveu a memória como uma reconstrução do passado, uma vez que lembrá-lo e escrever sobre ele não são atividades ingênuas e inocentes como julgávamos até bem pouco tempo atrás. Identificamo-os com acontecimentos públicos relevantes para o nosso grupo e que por nós passam a ser incorporados e filtrados por nossas estruturas comportamentais; lembramos de uma propaganda, de uma música que, uma vez assimi-

ladas em nossas lembranças, com elas nos identificamos, embora não tenhamos sido os construtores diretos das canções, mas por elas somos diretamente envolvidos.

Sendo assim a memória uma construção feita no presente de vivências ocorridas no passado, podendo facilmente confundir memórias individuais com coletivas, por não sermos ilhas, pertencemos a grupos, com que nos identificamos, onde podemos influenciar e sermos influenciados.

Maria de Lourdes Decósimo Garcia e Bruno Flávio Lontra Fagundes falam da importância de tornar a prática pedagógica na disciplina de história numa ação que consiga contemplar a utilização das mais diversas fontes, como: jornais, revistas, fotos, objetos, cartas, desenhos, relatos orais, que retratam a história do município, para chegar a uma análise dessas fontes históricas, para que o aluno compreenda desde a dimensão do tempo à compreensão social, para instigá-lo na construção do conhecimento, para a organização do processo histórico local, e conseqüentemente, do global, uma vez que:

[...] não se pode tender ao universalismo e excluir o local, como também não se pode tender ao localismo, abstraindo deste o universal, dado que tanto um como outro existem simultaneamente num mesmo tempo e espaço. O local, embora traga em seu bojo traços que o diferenciam do todo, do universal, isso não o exime de pertencer ao universal e vice-versa. (SANTOS, 2010, p.68).

Hoje cada vez mais em todo o mundo vem se utilizando a metodologia ativa de aprendizagem, para proporcionar aulas mais dinâmicas e inovadoras, chamando a atenção do aluno, tornando ele o protagonista do seu processo de aprendizagem.

As metodologias ativas de aprendizagem são “caracterizadas por buscarem fazer com que os estudantes tenham uma postura ativa em sala de aula e que reflitam sobre suas ações, em contraposição à postura passiva que predomina nas aulas expositivas” (FIGUEIREDO; MOTA, 2016).

Dentro do fazer historiográfico, percebeu-se nas últimas décadas a emergência de uma História Cultural, que se deve a aproximação da História com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia e a Antropologia, emergentes pelo advento da escola dos Annales, com sua crítica à história embasada em grandes personagens ou eventos políticos, mas expandindo os estudos para o cotidiano, a história das minorias, a subjetividade do indivíduo, multiplicando assim os objetos e os problemas de pesquisa.

No século XX, os Annales e novos marxismos acionaram um processo de expansão de fontes e objetos de estudo que mais tarde permitirá um resgate maior das relações entre História e relatos produzidos pela Memória. Para captar as pessoas comuns, e não apenas os grandes indivíduos, e também as diversas dimensões da sociedade para além da Política (a Cultura, a Economia, as Mentalidades, etc.) estimula-se uma diversificação de fontes, que nas últimas décadas do século XX (particularmente a partir dos anos 1980) vão atingir também os relatos produzidos por Memórias, o que irá ocasionar o surgimento de um novo setor historiográfico: a História Oral. Essa também é reforçada pela nova ênfase na pessoa comum, nos indivíduos que habitualmente estão excluídos, enquanto singularidades, dos documentos escritos oficiais, dos jornais, das crônicas. (BARROS, 2009, p. 61).

Destacando assim o que antes estava silenciado ou não percebido pela História tradicional, quando o conceito de verdade histórica se baseava apenas no documento escrito e na objetividade do historiador. A partir de então, a construção historiográfica se dá a partir de uma diversidade maior de fontes, incluindo inclusive a oral, procurando não mais naturalizar as fontes, mas compreender que independente do tipo de fonte elas, “(...) não expressam um significado central, coerente, comunal, não são transparentes nem inocentes, foram produzidos segundo determinados interesses e estratégias, assim como implicam uma desigualdade na sua apropriação.” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 419).

A metodologia ativa sendo muito utilizada nos mais diversos espaços de conhecimento, sendo que nesse formato os alunos se tornam agentes ativos do processo de pesquisa, organizando questões pertinentes do seu espaço de vivência, fazendo com que isso se torne mais significativo, usando da oralidade que por milênios, antes da escrita, transmitia as informações de nossos ancestrais mais longínquos de geração a geração.

No projeto de pesquisa utilizou-se da metodologia ativa para trabalhar as questões relativas à criação do banco de memórias, fazendo com que o aluno sinta-se parte atuante no processo de aprendizagem, e o professor um facilitador, organizador fazendo com que dessa forma seja significativo para o aluno, de forma desafiadora para ampliar suas habilidades e competências. Nesse sentido Moran em **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda** (2018) fala sobre o professor curador, que direciona para o que é relevante, também no sentido de cuidador, que acolhe, orienta, estimula o aluno, o grupo todo, necessitando ser um gestor de atividades múltiplas e complexas.

Quanto mais aprendamos próximos da vida cotidiana, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar nos processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. (Moran, 2015, p. 4).

Quanto maior a interação, maiores serão as conexões, as reflexões, dá sentido, torna próximo, dá vida, chama atenção, relaciona, amplifica.

Prince (2004) aponta que a metodologia ativa da aprendizagem torna os alunos ativos na busca de informações e pesquisas para posterior reflexão sobre os conteúdos estudados.

De acordo com Sholten(2015) o envolvimento ativo do aluno em experiências concretas leva a melhoria do aprendizado, assim como maior engajamento do mesmo com o assunto em questão, aumentando a capacidade de compreender relações complexas não-mecanicistas e o desenvolvimento de habilidades de ordem superior (PIERCY et al., 2012).

O uso de metodologias ativas de aprendizagem busca efetivamente explorar a relação entre teoria e prática (NOVAIS; SILVA; MUNIZ JR., 2017) e têm sido perseguidas por educadores e instituições educacionais que buscam uma graduação mais substancial

focada no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para futuros profissionais (MARTINEZ et al., 2010).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstrou que a história local tem grande importância, permitindo que o educando se perceba como parte integrante e não apenas um simples espectador do ensino da mesma, sendo construtor de fatos e acontecimentos, entendendo o mesmo com descontinuidades próprias do processo histórico e não lineares.

Da mesma forma revelando sua multiplicidade de realidades e não as silenciando, permitindo dessa forma a construção mais plural, diversa e integradora, não excludente, a utilização dessa estratégia de aprendizagem, a história local possibilita o domínio do conhecimento histórico. Nesse sentido também percebemos que o trabalho com a história local no ensino de história, apresentando as várias histórias de distintos sujeitos da história, assim como as histórias que foram silenciadas, que não apareceram como conhecimento histórico consegue viabilizar a construção de problematização fundante para a construção de conhecimentos, de interação, de mais fácil percepção pela proximidade. Favorecendo uma recuperação de experiências individuais e coletivas do próprio aluno, reconhecendo o seu laço com a realidade histórica, produzindo um conhecimento que contribui para a construção de sua consciência histórica.

O material didático elaborado para utilização em sala de aula no ensino da história local tem uma relevância muito grande, dessa real necessidade de fazer com que o educando sinta-se realmente parte integrante, além de fortalecer laços e interesses. Bastante relevante também devido a não disponibilidade ou falta de organização um trabalho nesse sentido de ensino da história local, podendo deixar dessa forma prováveis lacunas de aprendizagem, ou de conhecimentos relativos ao mesmo.

E por todas essas questões o uso também das metodologias ativas, que possibilitam realmente a participação, interação, pois as atividades concretas, as experimentações que fazem com que isso se transforme em conhecimento, estimule seu entendimento de ser ator na história, sentindo-se parte integrante, participativa.

As pesquisas se utilizaram de bibliografia já escrita nas histórias de outras municípios, bibliografia escrita sobre história local, oral, metodologia ativa e ensino de história, para a organização de um material didático de apoio referente ao ensino de história do município para as escolas municipais de Nova Candelária.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990. <https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB / Lei nº 9.394/96). Brasília: MEC, 1996.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, agosto de 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142018000200127&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 dez. 2019.

BURKE, P. História como memória social. In: _____. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo:UPF, 2001.

CÂNDIDO, M. M. D. Museus, história e interdisciplinaridade. In: NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; CHUVA, Márcia. **Patrimônio Cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012 (pp, 57-66).

CARDOSO, C.F. e VAINFAS, R. (Orgs.), **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro, Campus, 1997, pp.1-23.

CODANI, N. L. **O ensino de história nos anos iniciais**: orientações curriculares e concepções de professoras. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2000.

CRUZ, G. T. D. **Fundamentos teóricos das ciências humanas: história**. Curitiba: IESDE, 2003.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 135p.

FIGUEIREDO, J. P. Amado Baptista de. **Usos e abusos da história oral**. Fundação Getúlio Vargas. Edição do Kindle.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003. 153 p.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NADAI, E. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História. São Paulo. 1993.

OLIVEIRA, S. R. F. O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL**. V. 9. Londrina: EDUEL. 2003. p. 259-272

PEREIRA, J. C. C. **O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS**. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf>. Acessado em 11/10/2019.

SANTOS, N. A. T. M. **Cultura Local Versus Cultura Global: O Glocal**. Raído, Dourados, MS, v. 4, n. 7, p. 67-74, jan./jun. 2010.

SCHMIDT, Mari Auxiliadora e CARNELI, Marlene. **Ensinar História**. 1ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da Educação no Brasil**. Vol. III - século XX. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

RÜSEN, J. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência Histórica**. Editora Universidade de Brasília, 2001.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ZAMBONI, E. **O ensino de história e a construção da identidade**. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

APRENDENDO GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DOS JOGOS DIGITAIS

LUAN MARTINS DE ARAUJO SILVA
UNESP/BAURU

DORIVAL CAMPOS ROSSI
UNESP/BAURU

NATASCHA CAROLINA DE OLIVEIRA GERVÁZIO
UNESP/BAURU

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA
Universidade Federal do Pampa - Unipampa

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA
Professora da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre-RS

FRANCISCO MESQUITA SANTOS
Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

BÁRBARA VIERO DE NORONHA
Universidade Federal do Pampa - Unipampa

SALETE PEREIRA ZANELLA
Universidade Federal de Pelotas - UFpel

MÁRCIO DA MOTA MACHADO FILHO
Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JANETE HICKMANN
Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

Educação Infantil? Diante desse questionamento utilizou-se os jogos digitais como recurso pedagógico para colaborar com o ensino de geometria apostando na ludicidade como estratégia, desde a manipulação dos objetos até a tridimensionalidade. O trabalho foi desenvolvido tendo como público-alvo crianças de 5 anos de idade que frequentavam a pré-escola em um município de médio porte, localizado no interior do estado de São Paulo. Neste trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica na abordagem metodológica qualitativa, o estudo de caso, que é adequada quando procuramos descrever, explorar e compreender contextos, utilizamos para isso a observações e acompanhamentos em sala de aula da aplicação das atividades propostas. O referencial teórico foi os documentos nacionais oficiais: RCNEI, BNCC. Este trabalho tece considerações sobre a importância dos jogos no aprendizado. Foram utilizados jogos digitais, parte integrante de uma dissertação de mestrado, no qual trabalha a geometria na Educação Infantil a partir das relações sem que a percepção das cores fosse colocada em primeiro plano como fora identificado na sala de aula observado. Diante das observações, constatou-se satisfatório a utilização na apropriação das relações das formas geométricas.

PALAVRAS CHAVE: Geometria. Educação infantil. Jogos digitais.

RESUMO: O presente trabalho contribui para o ensino de geometria por relações, no qual buscou responder às questões: como é apresentada a geometria para as crianças na

ABSTRACT: The present work contributes to the teaching of geometry by relationships, in which it sought to answer the questions: How is geometry presented to children in

Early Childhood Education? Faced with this questioning, digital games were used as a pedagogical resource to collaborate with the teaching of geometry, betting on playfulness as a strategy, from the manipulation of objects to three-dimensionality. The work was developed with the target audience of 5-year-old children who attended pre-school in a medium-sized municipality, located in the interior of the state of São Paulo. In this work, bibliographic research was used in the qualitative methodological approach, the case study, which is appropriate when we try to describe, explore and understand contexts, we use observations and accompaniments in the classroom for the application of the proposed activities. The theoretical framework was the official national documents: RCNEI, BNCC. This work discusses the importance of games in learning. Digital games were used, an integral part of a master's dissertation, in which geometry in Early Childhood Education works from the relationships without the perception of colors being placed in the foreground as it was identified in the classroom observed. In view of the observations, it was found satisfactory to use the appropriation of the relations of geometric shapes.

KEY WORDS: Geometry. Child education. Digital games.

1. INTRODUÇÃO

O problema: origem e delimitação

Diante da prática docente na Educação Infantil foram observados o ensino de geometria e surgem as questões: Como é apresentada a geometria para as crianças?

No ano de 2019 foram observadas 4 salas de educação infantil, com uma média de 20 alunos em cada sala, em uma escola de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo.

Percebeu-se que o ensino de geometria, nas salas de aulas observadas, dá-se frequentemente pelo recurso da percepção visual, apresentam-se figuras iguais com as mesmas cores (todos os quadrados vermelhos, triângulos amarelos etc.) para que as crianças façam discriminação visual, não necessariamente reconhecendo a figura, mas sim as cores. Como afirma Smole (2003):

Ao falarmos de geometria, é muito comum imaginarmos atividades nas quais as crianças precisem apenas reconhecer formas geométricas, tais como quadrado, retângulo, círculo e triângulo, através de atividades que se baseiam no desenho e na pintura dessas figuras e na nomeação de cada uma delas. (SMOLE, 2003, p. 15).

Em vez de oportunizar o reconhecimento da figura apresentando um rol de figuras semelhantes na forma, mas distintas na cor, geralmente, faz-se o contrário, secundariza o foco principal, que é o aluno perceber a forma geométrica em virtude da cor.

Nesse caso os professores em questão falsamente acreditavam que as crianças já haviam se apropriado desse conteúdo.

Em nossa observação percebemos que o ensino de geometria na Educação Infantil (pré-escola) vem sendo trabalhado de forma resumida, não permitindo a reflexão sobre suas propriedades.

Em pesquisa na plataforma de distribuição digital de aplicativos, *Play Store*, na qual se constatou que a maioria deles estimula a percepção visual com a correspondência às cores e não associam as relações existentes entre as formas geométricas, desta forma restringindo resultados, pois podem confundir habilidade de visualização com a percepção do objeto geométrico em sua totalidade.

Na Educação Infantil estão sendo priorizadas as figuras planificadas, colocando como atributo as cores para induzir a apropriação da forma característica. Lorenzato (2011) destaca que devemos iniciar o ensino de geometria pela topologia que é um ramo da matemática que estuda certas propriedades das figuras geométricas.

Diante do exposto analisaremos o ensino de geometria utilizando como recurso metodológico os jogos digitais.

Algumas considerações teóricas e hipótese de trabalho

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), documento elaborado em 1998, a geometria está presente nas noções espaciais no bloco Espaço e Forma, no qual os conteúdos propostos são:

Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação;

Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionalidade, tridimensionalidade, faces planas, lados retos etc.

Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos;

Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço;

Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência. (BRASIL, 1998, p.229).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) no campo de experiência Espaço, tempos, relações e transformações a geometria está presente da seguinte forma:

[...]. Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos [...], contagem, ordenação, relações entre quantidade, [...] reconhecimento de formas geométricas. (BRASIL, 2017, p. 38).

Nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Campo de Experiência Espaço, tempos, relações e transformações buscam, além dos objetivos anteriores, “Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades” (objetivo 1) e no quinto objetivo “Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças”.

Acredita-se que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes no campo de experiência Espaço, tempos, relações e transformações que fazem menção a geometria na BNCC (BRASIL, 2017) não são suficientes para a apropriação dos conceitos geométricos. Segundo Gervázio (2020) “para além desses objetivos são necessários para apropriação dos conceitos que as crianças desenvolvam a acuidade óculo-manual, a percepção de conservação de forma, fazer corresponder imagens as ideias, identificar equivalência de figuras por movimento e discriminar formas”.

Este trabalho busca contribuir para o ensino de geometria apostando na ludicidade dos jogos digitais como estratégia.

O lúdico é compreendido por nós como uma forma específica de o homem se relacionar com o mundo, forma específica de efetivar as suas relações fundamentais de objetivação/apropriação. Considerando a atividade de trabalho como a atividade primária do homem, do ponto de vista de seu desenvolvimento filogenético, as atividades lúdicas surgiram em etapas posteriores de sua vida, como uma forma não utilitária de atividade, assim como as artes. Na contemporaneidade, as atividades lúdicas mantêm a sua importância como atividades que permitem a explicitação das relações de apropriação/objetivação, sendo, contudo, atividades secundárias para os adultos, mas essenciais para as crianças (NASCIMENTO, ARAÚJO, MIGUEIS, 2010, p. 127).

Os jogos interativos digitais que segundo Wlaslavick (2009) servirá como recurso pedagógico para demonstrar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos para identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras.

É através dos jogos que, para Fonseca (2008) é possível exercitar os seus processos mentais e provocar o desenvolvimento da sua linguagem e de seus hábitos sociais.

O projeto com jogos digitais tem o objetivo de auxiliar as crianças a avançarem em seus conhecimentos referentes à geometria.

O grande diferencial de um projeto com o uso dos jogos educacionais digitais aplicados em sala de aula, para a aprendizagem da Matemática, seria ampliar os conhecimentos técnicos que esses nativos digitais já possuem, naturalmente, transformando-os em ferramenta metodológica e auxiliando na prática de ensino. (HOFFMAN, BARBOSA, MARTINS, 2016, p. 8).

O jogo

Segundo Huizinga (2000, p. 6) o jogo é “como forma específica de atividade, como “forma significativa”, como função social” e parte integrante de nossas vidas, tornando uma necessidade tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade. Para Vigotski (2007, p. 162) o brinquedo dirige o desenvolvimento, pois através dele são aprofundadas as habilidades

conceituais. Nesse sentido, Giardinetto e Mariani (2007, p. 185) preferem diferenciar o jogo do brinquedo e da brincadeira, pois o jogo exige algumas habilidades.

A caracterização do termo “jogo”, além da aplicação da linguagem específica de cada cultura e do aparecimento das regras, a presença de um objeto (tabuleiro, arcos e flechas, peões, peças de diversos formatos, materiais diferenciados, etc.), se constitui um importante aspecto que diferencia o jogo do brinquedo e da brincadeira. No jogo certas habilidades são necessárias para o desenvolvimento da atividade, por exemplo, saber contar antes de participar de jogos que envolvam números. Portanto, no jogo a criança não só desenvolve a cultura lúdica, mas enriquece-se com ela. (GIARDINETTO, MARIANI, 2007, p. 185).

Através dos jogos as crianças se envolvem em situações problemas, sem medo de errar. Segundo Kishimoto “o benefício do jogo está nessa possibilidade de estimular a exploração em busca de respostas, em não constranger quando se erra” (2016, p.21).

Diante disso, a escola deve promover situações que diversos jogos estejam presentes na rotina para que as crianças ampliem ainda mais o acesso a diversas outras habilidades, como afirma Sommerhalder (2011, p. 13) “É no ‘como se’ dá brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e resposta para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva”.

À vista disso, o presente trabalho busca sistematizar a importância do uso de jogos digitais no ensino de geometria.

Escolhemos utilizar os jogos digitais como uma ferramenta que possibilita a aprendizagem de forma lúdica, pois as crianças da pré-escola hoje são consideradas como nativos digitais que segundo Telles (2006) são aqueles que já nasceram tecendo, digitando, vendo televisão. Ademais estimula o raciocínio lógico, a tomada de decisão, resolução de problemas entre outras como reforça Hoffman, Barbosa, Martins (2016):

Os jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem buscam despertar o interesse, a partir de uma metodologia envolvente, lúdica e desafiadora. Além disso, procura-se abordar o conteúdo de maneira diferente, favorecendo a tomada de decisões, o raciocínio lógico, a análise de resultados, a revisita aos conceitos e objetivos e reformulação dos procedimentos praticados durante o jogo. (HOFFMAN, BARBOSA, MARTINS, 2016, p.5).

2. O ENSINO DE GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste momento passamos a proceder à análise da intervenção pedagógica realizada.

A abordagem metodológica deste trabalho é de pesquisa qualitativa, o estudo de caso, que, de acordo com Coutinho e Chaves (2002, p. 223) é adequada quando procu-

ramos descrever, explorar e compreender contextos. Para isso, realizamos observações e acompanhamentos em sala de aula da aplicação das atividades propostas.

No estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o “caso” (ou um pequeno número de “casos”) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso todos os métodos que se revelem apropriados (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996).

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil do interior do Estado de São Paulo, nesta escola há 8 (oito) salas de aula. Para constituição da pesquisa, contamos com a colaboração da turma de crianças com 5 anos de idade do período da manhã, composta por 20 (vinte) alunos. O período utilizado para observação e aplicação das atividades foi em quatro aulas no mês de setembro de 2019.

Como o ensino não acontece de forma espontânea cabe à escola introduzir desde cedo os conteúdos sistematizados, transmitir o conhecimento erudito.

Destarte, o ensino de matemática deve iniciar nesta etapa de ensino, com a linguagem matemática adequada a faixa etária e isso não significa reduzir o vocabulário. A criança deve saber que a matemática assim como outras ciências surgiu da necessidade humana como afirma Prado (1955, p. 194) “A Aritmética e a Geometria, tanto como quaisquer outras ciências ou setores do conhecimento, têm seu ponto de partida no empirismo da prática”.

A escola tem uma responsabilidade muito grande no exercício de sua função, pois o não oferecimento ou oferecimento irregular no ensino da geometria pode prejudicar o desenvolvimento integral do pensamento matemático para resolução de problemas.

A ausência do ensino de geometria e a ênfase na álgebra pode estar prejudicando a formação dos alunos por privá-los da possibilidade do desenvolvimento integral dos processos de pensamento necessários à resolução de problemas matemáticos. (PAVANELLO, 1993. p. 16).

Os conteúdos trabalhados na Educação Infantil deverão ser introduzidos de maneira adequada à sua compreensão, ao seu desenvolvimento, mas isso não significa minimizá-los ou aceitar qualquer coisa, ou ainda não utilizar conceitos corretos por receio de não compreensão das crianças.

Obviamente que a transmissão desse saber erudito se adequará a especificidade da faixa etária com a qual se trabalha. Não se procurará ensinar equações de segundo grau para crianças de 5 anos, ou se tentará ensinar adição com dezenas a bebês de 4 meses. Queremos, apenas, reiterar a importância do ato de transmitir cultura, sistematizada. Revertamos o cenário apresentado anteriormente. Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que na instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades dos mesmos. (ARCE, 2007, p. 34).

Cabe ao professor identificar qual o nível de desenvolvimento de cada criança, criar e adaptar as atividades para que todos alcancem os objetivos propostos. Deve ter plena consciência em seu planejamento, registro e avaliação, pois sabe que esse desenvolvimento será marcado pelo trabalho intencional e sistematizado em sala de aula, e sua busca constante para ampliar seu conhecimento auxiliará na criação de situações problemas necessários para a ampliação do aprendizado das crianças sob sua responsabilidade. Isso em todas as áreas do conhecimento, principalmente na matemática que é o foco desse trabalho, para que sua fala reverbere na humanização das crianças e que a Educação Infantil tenha um ensino de qualidade que leve ao real desenvolvimento das potencialidades de cada uma.

Por ser agente responsável pela situação de aprendizagem na infância, cabe ao professor nesse contexto didático não só conhecer as necessidades matemáticas específicas de cada aluno para o desenvolvimento de suas habilidades, mas também ampliar seu próprio repertório que deve ser bastante flexível, assumindo o papel de mediador no processo de aquisição de conhecimentos através de interações significativas. (GIARDINETTO, MARIANI, 2007, p. 187).

O ensino de geometria inicialmente necessita ser de uma maneira exploratória, através da experimentação, da manipulação e registro fazendo que as crianças construam suas próprias estratégias para resolução dos problemas propostos.

A repetição dos procedimentos ou a mudança deles faz com que as crianças organizem suas estratégias, como afirma Vygotsky (1995), “através de experiências repetidas, as crianças aprendem, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade” (p. 39). Para que isso aconteça é necessário que o professor crie diversas situações que possibilitam a elas a apropriação do conhecimento.

Nas atividades propostas abordaremos alguns jogos digitais, pois, não podemos negar que a maioria das crianças da pré-escola, são consideradas nativas digitais e as tecnologias estão presentes em suas vidas e esse se torna um recurso a mais no ensino da geometria.

Diante de uma geração de ‘nativos digitais’, não se pode ignorar que a utilização das TICs em sala de aula, principalmente a partir da utilização de Jogos Educacionais Digitais, se faz necessária. Na área pedagógica, se buscam reformulações curriculares, as quais se dão a partir de novas propostas para sala de aula e na relação do ensino da matemática e educação matemática. (HOFFMAN, BARBOSA, MARTINS, 2016, p. 8).

As atividades para as crianças nessa etapa da educação, tem que possibilitar a análise, a comparação, a dedução, a manipulação. Martins (2007) destaca que a partir dessa idade a percepção da cor e forma fica mais exata, auxiliando nas abstrações sobre propriedades dos objetos.

Os RCNEIs (BRASIL, 1998), no bloco Espaço e Forma, apresenta os conteúdos que deverão ser trabalhados com as crianças da pré-escola, um deles é:

Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação. (BRASIL, 1998, p.229).

O jogo digital utilizado é **“A geometria na Educação Infantil a partir da lógica das relações”**, produto educacional integrante da dissertação de mestrado “Geometria na Educação Infantil: da aparência de suas formas a essência de suas relações” de Natascha Carolina de Oliveira Gervázio, a programação e execução do jogo digital foram realizadas pelo programador Luan Martins Silva.

O jogo tem a “Nataschinha”, personagem que faz a mediação entre a criança e o jogo, através de sua narração e comanda para execução das atividades.

O jogo é composto por fases que as crianças podem avançar conforme são ampliados os conhecimentos necessários para concluir cada uma, porém não há como tratá-las de forma linear, pois cada criança se encontra em um nível de desenvolvimento, dessa forma ela terá acesso aos diversos jogos independentemente de ter realizado a anterior.

O jogo digital está disponível no site Unesp (<https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos>). O primeiro jogo é “todos os lados iguais”, o objetivo é a percepção da relação que forma o quadrado, favorecer a discriminação visual e percepção da forma quadrangular.

Nesse jogo a criança deverá arrastar as partes para formar a imagem no formato retangular, portanto a criança deverá ter a percepção do tamanho das peças e encaixar cada uma no local correto. Não há nenhum sombreamento indicando o local de cada peça, portanto a criança perceberá a relação da forma retangular realizando a percepção visual como relatado anteriormente.

No segundo jogo o desafio foi as crianças conseguirem montar o retângulo, porém o número de retas disponíveis era maior do que o necessário para a formação do retângulo.

Para apropriação da forma retangular a criança teve que montar um retângulo com as representações de retas, haviam disponíveis 3 pares de representações de segmentos de retas maiores e 3 pares de representações de segmentos de retas menores. Para a construção do retângulo são necessários somente 2 pares de cada tamanho. Percebe-se que os pares de representações de segmentos de retas foram colocados com a quantidade superior ao necessário para a formação do retângulo de forma intencional para que a criança perceba essa relação. Ela clicará com o mouse sobre a representação de segmento de reta e arrastará até o espaço determinado, ao clicar mais vezes na representação de segmento de reta ela fará o movimento de rotação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou evidenciar a necessidade de se trabalhar com as relações que determinam as figuras geométricas, respondendo às questões iniciais: como é apresentada a geometria para as crianças na Educação Infantil? Percebeu-se no decorrer da pesquisa que a geometria na Educação Infantil está sendo frequentemente, apresentada pelo recurso da percepção visual, apresentando-se as figuras iguais com as mesmas cores (todos os quadrados vermelhos, triângulos amarelos etc.).

Os jogos digitais foram os recursos utilizados pois as crianças nessa faixa etária são consideradas nativas digitais e também não utilizariam a percepção visual das cores colocada em primeiro plano e sim centralizada a reflexão naquilo que determina a forma.

Com esse trabalho esperamos contribuir para a melhoria do ensino de geometria na Educação Infantil, salientando a importância do ensino por relações e não somente pela percepção visual através das cores.

Diante disso sabemos que essa discussão não se esgota aqui, há ainda muito mais a saber.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.p. 13-36.

_____. A pedagogia Histórico-Crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na educação escolar. In MENDONÇA, Sueli Guadalupe de lima. MILLER, Stela (Org.) **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf acesso em 29/04/2019.

BRASIL ESCOLA. <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/retangulos.htm> acesso em 17/06/19.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei 9394/96. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96> acesso em 23/12/2019.

COUTINHO, Clara Peres. CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(1), pp. 221-243. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf> Acesso em: 06/01/2019.

FONSECA, M. C. F. R. et al. **O ensino de geometria na escola fundamental** - três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Figuras e formas.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

GIARDINETTO, J.R.B.. MARIANI, JANETI M. O lúdico no ensino da matemática na Perspectiva Vygotskiana do Desenvolvimento Infantil. In ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.p. 185-218.

HOFFMAN, Luís Fernando. BARBOSA, Débora N. F. MARTINS, Rosemari L. **Aprendizagem baseada em jogos digitais educativos para o ensino da matemática**. Anais do SIE: XV Seminário Internacional de Educação: educação e interdisciplinaridade, percursos teóricos e metodológicos. 2016

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. - 4ª ed. – São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A., 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Ed rev. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 27, 2004.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

NASCIMENTO, C. P., ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. R. O Conteúdo e a Estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: ARCE, A. & MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 111-134.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 59-89.

PAVANELLO, Regina Maria. **O abandono do ensino de geometria no Brasil**: causas e consequências. Revista Zetetikê. Ano I – nº 1. 1993.

PRADO JR. Caio. **Dialética do conhecimento**. Tomo I. Preliminares: Pré-história da dialética. 2ª ed. Editora Brasiliense, SP. 1955.

_____. **Para aprender matemática**. 3. Ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores).

ROSA, Josélia Euzébio da. **Proposições de Davydov para o Ensino de Matemática no primeiro ano escolar**: inter-relações dos sistemas de significações numéricas. Curitiba, UFPR, 2012. (Tese de doutorado).

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SMOLE, K. S. **A matemática na educação infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. reimpr.rev. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOMMERHALDER, Aline. ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. – 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. vol. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

TELLES, M. **Formação sob medida**. Informativo da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, Escola Politécnica, USP, Ano XIV, nº 60, jan./fev., 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAGNER, Eduardo. **Uma introdução às construções geométricas**. Rio de Janeiro: PIC, 2015.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO MÉDICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS BÁSICAS, MOTIVAÇÃO E AMPLIAÇÃO DA CRIATIVIDADE PARA A ATUAÇÃO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA DA SAÚDE

*MEDICAL EDUCATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARÁ:
ACQUISITION OF BASIC COMPETENCES, MOTIVATION AND EXTENSION OF
CREATIVITY FOR PRACTICE IN PRIMARY HEALTH CARE*

WALTAIR MARIA MARTINS PEREIRA

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Faculdade de Medicina, Docente Associada
Belém – Pará

FRANCISCO CEZAR AQUINO DE MORAES

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Faculdade de Medicina, Discente
Belém – Pará

EMANUELE ROCHA DA SILVA

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Faculdade de Medicina, Discente
Belém – Pará

ANA PAULA DAS MERCÊS COSTA XERFAN NEGRÃO

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Faculdade de Medicina, Discente
Belém – Pará

JOAO VICTOR FILGUEIRAS MOTA

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Faculdade de Medicina, Discente
Belém – Pará

EMERSON ANDRÉ NEGRÃO DO NASCIMENTO

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Faculdade de Medicina, Discente

DIÓRGENES RODRIGUES CARDOSO

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Faculdade de Medicina, Discente
Belém – Pará

GABRIEL JERSEMI RODRIGUES COSTA

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Faculdade de Medicina, Discente
Belém – Pará

EDIE HELION DE SOUZA SILVA

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Faculdade de Medicina, Discente
Belém – Pará

FERNANDO SILVA GALVÃO

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Faculdade de Medicina, Discente
Belém – Pará

RESUMO: A oferta de competências básicas durante a formação médica é constantemente atualizada para atender às demandas inerentes aos cenários de atuação do discente e do futuro médico. Diante dessas modificações, no contexto do curso de medicina da Universidade Federal do Pará (UFPA), são incorporadas ferramentas tecnológicas ao processo de ensino aprendizagem desde o primeiro período, no eixo norteador Atenção Integral à Saúde do Indivíduo, Família e Comunidade (AIS), visando enriquecer o conhecimento dos discentes quanto à Atenção Primária da Saúde (APS) e às diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). Esse processo ocorre pela distribuição dos discentes em diferentes territórios do Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), situado na capital do Estado, onde o cenário de prática consiste nas áreas adstritas à Estratégia Saúde da Família (ESF) de cada localidade selecionada. Em diferentes momentos no decorrer do semestre letivo, discutiu-se de forma teórico-prática com amparo de ferra-

mentas de gestão de informação – Mapas Mentais, *Croqui* e vídeos - a lógica da Vigilância à Saúde no território adstrito à ESF Riacho Doce, especificamente, visando relacionar o processo saúde-doença aos Determinantes Sociais de Saúde (DSS), elencando cumulativamente os conhecimentos propostos pelo componente curricular de AIS. Tal vivência permitiu aos discentes a aquisição de habilidades e competências essenciais para a sua atuação na equipe multidisciplinar e interdisciplinar que compõe a APS no SUS, para impactar positivamente na comunidade. Esse feito ocorre visando guiar o desenvolvimento de senso de corresponsabilidade pela saúde integral dos indivíduos, por parte dos discentes, sob uma ótica permeada pela criatividade, a partir da inserção de tecnologias que permitiram a eles a criação de rede de conhecimentos de forma fluida, facilitando a construção de um novo olhar sobre o processo saúde-doença e permitindo a criação de uma relação mais próxima com a comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Atenção Primária à Saúde; Educação Médica; Tecnologia da Informação.

ABSTRACT: The offer of basic skills during medical training is constantly updated to meet the demands inherent in the student's performance scenarios and the future doctor. Given these changes, in the context of the medical course at the Federal University of Pará (UFPA), technological tools have been incorporated into the teaching-learning process since the first period, in the guiding axis Comprehensive Health Care for the Individual, Family and Community (AIS), aiming to enrich the students' knowledge about Primary Health Care (PHC) and the guidelines of the Unified Health System (SUS). This process occurs through the distribution of students in different territories of the Administrative District of Guamá (D'ÁGUA), located in the capital of the State, where the practice scenario consists of the areas assigned to the Family Health Strategy (ESF) of each selected location. At different times during the academic semester, theoretical and practical discussions were carried out based on information management tools -Maps, *MindSketch* and videos - the logic of Health Surveillance in the territory assigned to the ESF Riacho Doce, specifically, aiming at relate the health-disease process to the Social Determinants of Health (DSS), cumulatively listing the knowledge proposed by the AIS curriculum component. Such experience allowed students to acquire skills and competencies essential for their performance in the multidisciplinary and interdisciplinary team that makes up PHC in SUS, to positively impact the community. This feat occurs in order to guide the development of a sense of co-responsibility for the integral health of individuals, on the part of the students, from an perspective permeated by creativity, from the insertion of technologies that allowed them to create a fluid network of knowledge, facilitating the construction of a new look at the health-disease process and allowing the creation of a closer relationship with the community.

KEYWORDS: Primary Care the health; Medical Education; Information Technology.

1. INTRODUÇÃO

A evolução exigida das Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de medicina, diante da crescente exigência curricular por parte do Ministério da Educação, demandou que fossem criadas novas e adaptadas às já existentes diretrizes curriculares de graduação, com ampliação de práticas já estabelecidas e experienciadas na rede de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2019).

O curso de medicina da Universidade Federal do Pará tem incorporado em seu componente curricular a interdisciplinaridade, a intersetorialidade e a prática integrada à teo-

ria incorporadas em seu componente curricular, acontecendo desde o primeiro semestre, voltado para o cenário de prática da Atenção Primária da Saúde (APS), fazendo parte do eixo norteador de Atenção Integral à Saúde do Indivíduo, Família e Comunidade (AIS) (FAMED, 2010). Nesse contexto, as habilidades exigidas dos discentes perpassam pela resolução de problemas focados na tomada de decisão e julgamento clínico, com obrigação social de manter o conhecimento e as qualidades atualizadas desde o primeiro semestre do curso (NABIZADEH *et al.*, 2019).

As atitudes e habilidades adquiridas são acumuladas e fortalecidas a cada semestre com base na atenção integral, no conhecimento da área geográfica que envolve a responsabilidade das equipes e valorizando a lógica da importância da Vigilância à Saúde no território adstrito às Unidades da Estratégia Saúde da Família (ESF), entendendo o processo saúde-doença com envolvimento dos Determinantes Sociais de Saúde (DSS) dispostos em diferentes camadas, desde uma camada mais próxima ao indivíduo até a camada mais distal, onde se situam os macrodeterminantes, não menos importantes neste processo (FAMED, 2010).

No primeiro semestre do curso, em AIS, os discentes passam a ter contato com o território e a compreender como este se constitui, além de como os DSS se expressam na vida de seus habitantes a partir do conhecimento e da análise crítica e construtiva dos cenários de ensino e aprendizagem, bem como dos cenários de prática do profissional da medicina. Além disso, inicia o desenvolvimento de posturas éticas para o trabalho em equipe, para o relacionamento interpessoal e para a construção da relação médico-paciente, médico-família e médico-comunidade; o desenvolvimento de ações de saúde em Unidades Básicas de Saúde (UBS) e ESF; oportuniza o ganho de habilidades para a educação continuada, autodirigida, autoavaliação, e o raciocínio científico, crítico e clínico; e, ainda, permite reconhecer o outro (usuários, comunidade e equipe), como parte fundamental para a realização do trabalho médico (FAMED, 2010).

As práticas utilizam o cenário da rede de APS do município de Belém, especificamente no Distrito Administrativo do Guamá (D'ÁGUA), que abrange seis bairros assim especificados: Jurunas, Condor, Cremação, Guamá, Canudos e Terra Firme. Parte significativa da população dessa área é de baixa renda, com diversas áreas de ocupação espontânea ou Aglomerados Subnormais (IBGE, 2010).

Os bairros Guamá, Terra Firme e Jurunas são os que apresentam índices mais elevados de violência em Belém. A maior parte de suas ruas tem traçado irregular, quase totalidade delas construída de forma geminada em todas as travessas e vielas, por causa da ocupação rápida e desordenada que ocorreu nas décadas de 60 e 70 (IBGE, 2010).

A população em Aglomerados Subnormais, no município, é de 758.524 habitantes, com densidade demográfica de 8.854 hab./km². Quanto ao número de domicílios dos Aglomerados Subnormais em Belém, estes somam 193.557, sendo que 77,10% (149.220/193.557) desses domicílios estão dispostos em áreas de alagamento (IBGE, 2010).

O cenário de prática dos discentes, onde se concretizou esta experiência de ensino aprendizagem, localiza-se na localidade denominada Riacho Doce no bairro Guamá, próximo à Bacia Hidrográfica do Igarapé Tucunduba, margeado pelo Pantanal (Figura 1). Essa comunidade se originou através de um processo de invasão das terras pertencentes à UFPA, a partir do ano 1964, tendo se intensificado nas décadas de 70 e 80 (MACEDO, 2008).

Mapa de Localização do Distrito D'água

0 0,75 1,5 3 Km

BAIA DE GUAJARÁ

JURUNAS

CONDOR

CREMAÇÃO

GUAMÁ

CANUDOS

TERRA FIRME

RIO GUAMÁ

Mapa de Situação

0 5 10 20 Km

LEGENDA

AGLOMERADOS SUBURBANOS

BRUNOS DA ESTRELA NOVA JURUNAS

CANAL DO SÃO NARCOS

CANAL

CREMAÇÃO

ESTRELA NOVA

PARQUE ARABAZZ

PEREIRA

RIO DO DIOCE

SALUBRINA

VILA DAS COBRAS

INSTITUTO EVANDRO CHAGAS - IEC/SVS/MS

Seção de Parasitologia

Sistemas de Coordenadas UTM

Datum: Sirgas 2000

Fonte: IBGE, 2010/2019 CODEM, 2018

Elaboração: Nelson Gabriel

Data de Elaboração: JAN, 2021

103

A economia das duas áreas habitadas era de subsistência e com grande predominância de comercialização de materiais e produtos vindos de cidades e ilhas próximas a Belém. Nesse processo de comercialização de produtos como suco de açaí, madeira, carvão, frutas, palha, farinha, tijolos e outros produtos oriundos de ilhas e cidades localizadas nas proximidades de Belém, a porta de entrada é pelos portos localizados ao longo da Avenida Bernardo Sayão. Também existe na área um considerável número de pequenos comércios como mercearias, mercadinhos, venda de peixe assado, frutas e verduras, açougue, padaria, pequenos supermercados, suco de açaí, entre outros, em sua maioria estão localizados na Rua da Olaria, principal acesso para a localidade do Riacho Doce (MACEDO, 2008).

Sobre o esgotamento sanitário, as comunidades não são contempladas com esse serviço, sendo os dejetos lançados nos próprios terrenos ou no Igarapé Tucunduba, sendo que 47,04% lançam os dejetos a céu aberto, o que compromete a qualidade sanitária e ambiental das duas ocupações. O abastecimento de água é precário, com problemas de pressão e vazamento, fatores que facilitam a infiltração de águas contaminadas comprometendo a qualidade da água: 89,21% dos domicílios possuem abastecimento de água da rede pública, 0,91% utiliza poço e 2,18% se abastecem de outras formas. Atualmente, as duas ocupações são servidas pelo serviço de coleta de resíduos sólidos domiciliar, que atende as comunidades diariamente, por meio do sistema “porta-a-porta”, entretanto observou-se um volume muito grande de resíduos sólidos jogados a céu aberto. Quanto à energia elétrica, 89,49% das famílias são usuárias, e os demais utilizavam a energia através de ligação clandestina (MACEDO, 2008).

Nesse contexto, o processo de ensino aprendizagem no cenário de prática favorece a compreensão dos quadros sanitário e epidemiológico que serão atendidos pelo profissional médico. Para tal, há necessidade de que se ancore o desenvolvimento da educação na consolidação do diálogo como pressuposto político enquanto modo de viver em liberdade com os outros (ANTUNES e PERONI, 2017).

A nova ordem é que a educação escolar deva estar ligada ao conviver, como modo de concretização de um mundo comum. Formar o comum politicamente nesse conviver é a tarefa central da existência da humanidade (ANTUNES e PERONI, 2017). No mesmo campo interpretativo, a experiência entendida como práxis é o lugar de integração e apropriação singular de conhecimentos e modos de intervenção. A prática do médico é um tempo e um lugar de urgência, complexidade, incerteza e, inseparavelmente, de entusiasmo, perplexidade e questionamentos. Essa experiência é, pois, o lugar onde ocorre o confronto na maioria das vezes, tirando o discente da zona de conforto exigindo a construção da teia do aprendizado para a resolução das questões-problema que se descortinam à sua frente (FARIA, 2013, HAMIDO e AZEVEDO, 2013).

Segundo Pinheiro e Batista (2018), a aprendizagem está ligada ao desempenho do ensino, o qual tende a suprir os discentes de forma individual, emocional e social, assessorado pelo docente, que deve exercer o papel de problematizador e não de transmissor do conhecimento e das realidades já vistas. A dinâmica desse processo deve levar os envolvi-

dos a construírem os próprios conhecimentos, tendo como base os conteúdos já estudados e que tenham ainda o olhar voltado para o contexto histórico, social, psicológico e político em que vivem e onde vivem, assim como nas comunidades onde exercitam seus aprendizados.

O contínuo trabalho de construção e de desconstrução do saber, da prática à sua fundamentação teórica num movimento interpretativo de busca de sentido da própria experiência, faz com que essa prática caminhe em um espaço/tempo onde os conhecimentos provenientes de diferentes fontes, são mobilizados para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal na busca pela melhor capacitação, com vistas a capacitá-los para os diversos enfrentamentos que farão parte da prática do profissional médico na contemporaneidade (FARIA, 2013; HAMIDO e AZEVEDO, 2013).

Nesse sentido, processo de ensino aprendizagem envolvendo a teoria imbricada na prática, exige dos discentes serem capazes de atingir o saber através da especulação, da observação e da execução, passando a compreender, interpretar, refletir, julgar e avaliar as situações, os quadros sanitários e epidemiológicos das localidades onde exercem suas práticas. Porém torna-se necessário que esteja assegurada, de forma objetiva, a avaliação do aprendizado que cada discente tenha atingido (RABELO, 2018).

Muito cuidado deve-se ter para não transformar a avaliação do discente em um mero instrumento ou meio de atribuir notas ou conceitos aos discentes no término de cada semestre. Ainda, é importante que se distancie das práticas avaliativas denominadas de somativas e que se caminhe, a passos largos, em direção às avaliações formativas, que devem ser impulsionadas pelo uso de metodologias ativas, críticas, que acolhem e desenvolvem no discente a integralidade, promovendo a ampliação das potencialidades, permeando as habilidades social e emocionais e as competências necessárias para os enfrentamentos que lhes serão exigidos (VILLAS BOAS *et al.*, 2017).

Nesse sentido, torna-se importante que o dia a dia de aula incorpore o processo de avaliação, com oportunidade de tempo para falar, para relatar as situações vivenciadas, e para contar histórias que levem à expansão da criatividade, sem a delimitação de objetivos *a priori*. Dessa feita, a utilização das ferramentas na avaliação formativa cada vez traz para a centralidade a lógica construtiva do conhecimento (HOFFMANN, 2018).

Pode-se supor que a avaliação não deve tolher a espontaneidade e a liberdade dos discentes, mas sim fazer com que estes desenvolvam a capacidade de autocrítica e a autonomia para que, a partir dos novos conhecimentos, seja possível compreenderem que a construção do raciocínio lógico e do conhecimento, por meio de argumentações, que levem os discentes a compreenderem, de um modo novo o que outras pessoas já discutiram, apontando novos horizontes e metas que transformem a sociedade (RABELO, 2018).

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA

No eixo norteador de AIS, os discentes do primeiro semestre do curso de medicina são divididos em subgrupo de até 20 discentes, constituindo-se quatro subgrupos, com acompanhamento de um docente e um discente monitor, para a realização das aulas teóricas e práticas que são desenvolvidas nos cenários das ESF do Distrito D'ÁGUA.

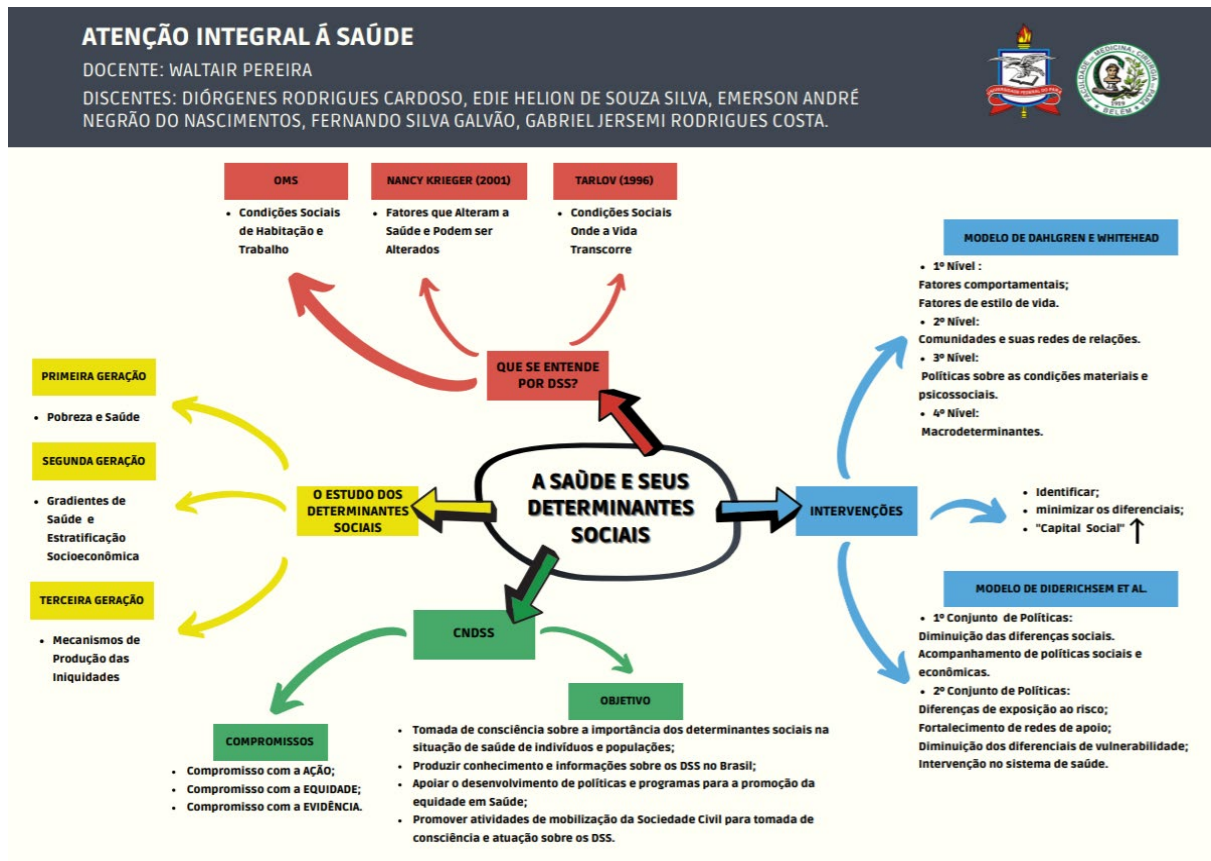
Esta experiência ocorreu com o desenvolvimento do ensino aprendizagem utilizando a área adstrita da ESF Riacho Doce, que conta com duas equipes completas: dois Médicos; duas Enfermeiras, dois Técnicos de Enfermagem, um Agente Administrativo e 15 Agentes Comunitários de Saúde (ACS).

No início do semestre, a primeira aula é designada para as discussões e pactos entre os discentes e docentes, através do detalhado Plano de Ensino (PE), com cronograma dos dias letivos e dos destinados à realização de atividades, bem como as formas avaliativas, que são executadas a cada dia de aula semanal no decurso do semestre.

No primeiro momento do processo de ensino aprendizagem, os discentes conheceram sobre o Sistema Único de Saúde (SUS), através de um vídeo elaborado pelo Ministério de Saúde (MS) que aborda de maneira objetiva e pedagógica a história das políticas de saúde no Brasil, a partir do qual elaboraram um relatório sobre os principais pontos observados no vídeo. Posteriormente, estudaram a Política Nacional da Atenção Básica (PNAB), em que observam as especificidades da sua execução nas localidades, e podem, assim, adquirir uma percepção holística no que tange a dualidade teoria e prática e a visão de que o médico possui atribuições estratégicas em conjunto com a equipe multiprofissional, cuja harmonia de trabalho impacta positivamente nas atividades voltadas à saúde, executadas na unidade e na comunidade. Ambas as atividades foram discutidas no subgrupo de cada docente, deixando em aberto para os discentes a utilização de suas competências e habilidades criativas.

No segundo momento realizaram a leitura do artigo científico intitulado “A saúde e seus determinantes sociais” de Buss e Filho (2007), onde apresentaram e oportunizaram a discussão através da elaboração do Mapa Mental (Figura 2).

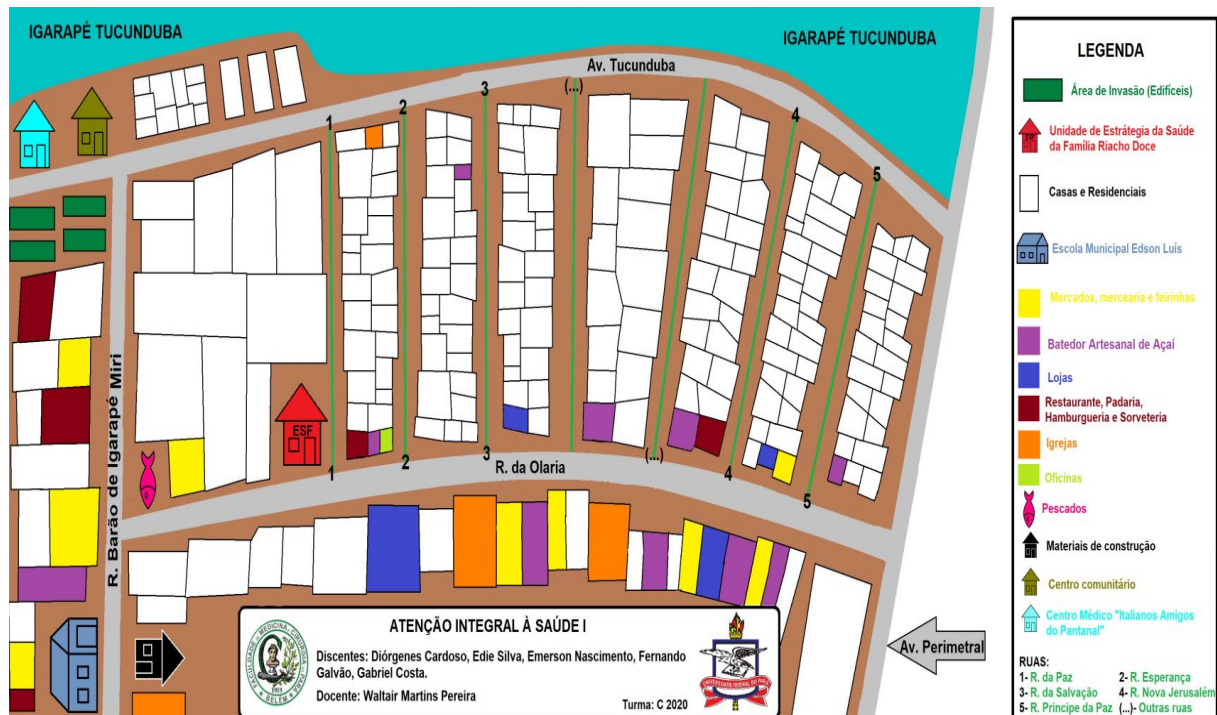
Figura 2 - Mapa mental acerca dos Determinantes Sociais de Saúde, elaborado por discentes do módulo I do eixo de Atenção Integral à Saúde, do curso de medicina da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2021.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

No terceiro momento do processo de ensino aprendizagem, os discentes reconheceram o território do cenário de prática, nas comunidades do Riacho Doce e do Pantanal e da ESF, complementado por vídeo elaborado pelos discentes monitores que enfatiza o território das duas comunidades e a ESF e suas peculiaridades, acrescido de explicação e imagens capturadas do Google Maps. Essa atividade foi complementada pela leitura do artigo científico intitulado “Vigilância em saúde e território: possibilidades teóricas e metodológicas” de Monken e Barcelos (2005), que traz a ideia dos diagnósticos das condições de vida e do estado de saúde, elementos constitutivos para a reprodução da vida social em vários locais, o reconhecimento da dinâmica social, dos hábitos e dos costumes como pontos importantes para o conhecimento da determinação e das vulnerabilidades à saúde humana. Tal processo é pautado na compreensão do uso do território como estratégia de análise e de possibilidades de que a intervenção nas condições de saúde pressupõe a identificação de objetos geográficos, bem como a sua importância para os fluxos dos indivíduos, que devem ser entendidos como elementos fundamentais nas práticas de saúde. Esse aprendizado foi apresentado em forma de Mapa Mental, ferramenta de gestão de informações que facilitou a apresentação e a discussão no grupo de discentes e docentes (Figura 3).

Figura 3 – Croqui de reconhecimento do território e cenário de prática, da área adstrita à Estratégia Saúde da Família Riacho Doce, Bairro Guamá, elaborado por discentes do módulo I do eixo de Atenção Integral à Saúde do curso de medicina da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2021.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Finalmente, no quarto e último momento segmentar, os discentes aplicaram o conhecimento teórico sobre Redes de Atenção à Saúde (RAS), utilizando o texto de Mendes (2011), com posterior apresentação em forma de Mapa Mental (Figura 4).

Figura 4 - Mapa mental acerca das Redes de Atenção em Saúde elaborado por discentes do módulo I do eixo de Atenção Integral à Saúde, do curso de medicina da Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, 2021



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas se desenvolveram conforme planejado no PE, meticulosamente elaborado para servir de guia para consultas sistemáticas a ser consultado sistematicamente por discentes e docentes do módulo, ampliando os horizontes do aprendizado e garantindo o respeito e a potencialidade de cada discente, a priorização e a sequência das atividades durante todo o semestre. A presença dos discentes nas aulas foi cerca de 95%, em todo o semestre, tendo sido cumpridas todas as atividades do ensino aprendizagem previstas para cada subgrupo. A sistematização das atividades executadas pautou-se no uso de ferramentas tecnológicas de aprendizado para sedimentar e ampliar o conhecimento na fundamentação de que a educação na atualidade deve ser horizontalizada, na condição de estar caminhando segundo a linguagem e a compreensão de mundo das novas gerações, que são, por excelência, tecnológicas (MOREIRA, *et al.*, 2020; HEIDEGGER, 2008).

O conhecimento sobre a história das políticas de saúde no Brasil, através de mídia, propiciou o que vem sendo reconhecido por Cunha e Giordan (2009), que aludem à inclusão do cinema nos processos de ensino aprendizagem como objeto de estudo, dispondo o

docente como mediador crítico na busca da consolidação do aprendizado, trazendo maior leveza para o aprendizado histórico que os ajudará a entender como foi possível e garanti-
da a criação do SUS.

De acordo com a PNAB, a atenção básica é definida como um conjunto de ações em âmbito individual e coletivo embasadas na promoção de saúde e na prevenção de doenças e de agravos nas quais impactam os DSS (BRASIL, 2017). O profissional da medicina faz parte de uma equipe interdisciplinar que tem compromisso com a comunidade adstrita à unidade de saúde onde exerce suas atividades, e deve desenvolvê-las, especialmente as da APS, de forma resolutiva, com a clareza de que, se necessário, deva ser assegurada ao paciente a referência a níveis de atendimentos mais complexos do SUS (BRASIL, 2017).

Portanto, o conhecimento sobre os DSS no início do curso é de grande importância para proporcionar a reflexão sobre os fatores que estão atrelados à esfera das condições de vida dos indivíduos e da comunidade, constituindo-se como fator intrínseco para que o profissional da medicina possa utilizá-lo com vistas a minimizar as iniquidades de saúde entre grupos e indivíduos (BUSS e FILHO, 2007).

Sobre a territorialização, uma das atividades em que o profissional da medicina deve estar envolvido, Monken e Barcellos (2005) salientam ser uma das metas da organização - para atuação em uma área espacial pré-designada - ligada às práticas de saúde e aos processos de trabalho. Além disso, os autores destacam ainda que, no contexto da saúde, ela tem sido indicada em iniciativas como o antigo e Programa Saúde da Família (atual ESF) e a Vigilância em Saúde, as quais são desenvolvidas pelo SUS. A categoria espaço tem sido utilizada, no campo da saúde, para dar suporte ao conceito de risco, devido à capacidade de localizar e observar as populações, os fluxos e os objetos, bem como situar o cenário onde o setor saúde deverá atuar observando os indicadores socioeconômicos, sanitários e ambientais para descrever os problemas que precisam ser resolvidos em uma atividade integral (Gondim *et al.*, 2008).

Os discentes, ao fazerem contato com a situação demográfica da população residente na comunidade, se deparam com a realidade dos indicadores do nível educacional dos moradores da comunidade que em estudo de Macedo (2008) configurou-se em baixo índice de escolaridade, com 5,10% de analfabetos, 7,2% semialfabetizados, em que 52% dos chefes de família tinham o primeiro grau incompleto, 11,10% primeiro grau completo, 7,95% tinham o segundo grau incompleto e 0,6% estavam cursando o terceiro grau (MACEDO, 2008). O conhecimento desse indicador por parte dos discentes permitiu a reflexão de que a distribuição de fatores de risco e de proteção para as doenças crônicas não transmissíveis recebem influências do nível de escolaridade dos indivíduos, e que baixos níveis de escolaridade influenciam negativamente na compreensão de que cada indivíduo é um agente promotor de saúde para si mesmo e para coletividade (RIBEIRO *et al.*, 2018).

A comunidade Riacho Doce apresenta baixos índices dos indicadores de saneamento básico, sendo que 47,04% das moradias lançam os dejetos humanos a céu aberto

lançados nos próprios terrenos ou no Igarapé Tucunduba, o que compromete a qualidade sanitária e ambiental da área. O abastecimento de água, da rede pública, cobre cerca de 89,21% dos domicílios, porém de forma precária porque apresenta problemas de pressão e vazamento; 0,91% utiliza poço artesiano ou escavado e 2,18% se abastece de outras formas. O abastecimento da energia elétrica cobre 89,49% das famílias, cerca de 10,51% fazem utilização através de ligação clandestina (MACEDO, 2008).

A coleta de resíduos sólidos domiciliares atende a comunidade em apenas dois dias por semana realizando a coleta direto das grandes caixas externas de depósito temporário, localizadas ao longo da margem do Igarapé do Tucunduba e do cruzamento das principais ruas e travessas. Essa coleta realizada de forma precária proporciona que os resíduos sólidos fiquem a disposições de diversos animais errantes, roedores, até mesmo de urubus, causando o espalhamento destes no meio ambiente. Nesse sentido, é bem estabelecido que problemas de saúde se relacionam às condições de saneamento básico. Quando estas são precárias, há proliferação de focos de doenças infecciosas e parasitárias, ocasionando externalidades negativas para a sociedade e afetando o bem-estar social (SCRIPTORE e AZZONI, 2018).

Conforme referenciado por Martino (2007), o croqui vai além de um mero desenho com um resultado formal, compreendendo o registro de um processo em desenvolvimento decorrente de pensamento criativo, utilizando imagens, textos e outros meios de expressão. A partir de desenhos e redesenhos, foi possível ampliar as percepções para novas possibilidades e, conseqüentemente, novas hipóteses perceptivas dos discentes sobre o território e sua influência no processo saúde-doença dos membros da comunidade (REGAL, 2003). Nesse sentido, a percepção da área adstrita à ESF Riacho Doce e suas peculiares oportunizou a elaboração do *croqui* pelos discentes, produto de grande valia, ainda, para a equipe da ESF - que não dispunha, de meio similar para localizar, rapidamente, os pontos físicos ou geográficos prioritários onde focar as atividades previstas de serem desenvolvidas.

Finalmente, a elaboração do Mapa Mental sobre as RAS contribuiu para a completude do aprendizado, facilitando a compreensão dos discentes sobre as mudanças necessárias nos serviços de Atenção à Saúde para atender às necessidades da comunidade, assegurando a eles os princípios e diretrizes do SUS (MENDES, 2011).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia de inserir os discentes de medicina desde o primeiro semestre do curso no cenário da ESF, onde se desenvolve a APS, visa orientar o pensamento e a tomada de decisões, e propicia o desenvolvimento, pelo discente, de senso de co-responsabilidade pela saúde integral das pessoas que estão sob seus cuidados, através de abordagem generalista e humana pela prática multidisciplinar e interdisciplinar. Além disso, proporciona

vincular esse aprendizado às necessidades reais de saúde da comunidade, de modo a proporcionar uma percepção positiva dessa inserção, se transformando ainda em um desafio para os discentes, docentes e equipe da ESF guiado pelo uso de ferramentas de gestão de informações. Tal processo contribui para o reconhecimento da importância deste cenário no processo de formação profissional da medicina, facilitando a construção de um novo olhar sobre o processo saúde-doença, voltando a uma relação mais próxima com a comunidade, o estabelecimento de vínculos e um cuidado integral à saúde da população, bem como a oportunidade de conhecer a realidade do SUS.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, F.; PERONI, V. **Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas.** Rev. Port. de Educação vol.30 nº 1 Braga jun, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Nº 2.436, de 21 de setembro de 2017.** Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html>. Acesso em 15 Jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação.** 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 18/01/2020.

BUSS, P.; FILHO, A. P. **A saúde e seus determinantes sociais.** PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 17 (1): 77 - 93, 2007.

CUNHA, M. B.; GIORDAN, M. **A imagem da ciência no cinema.** Química Nova na Escola, v. 31, n.1, p. 9-17, fev. 2009.

FACULDADE DE MEDICINA (FAMED). **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina,** 2010. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/68098903/PROJETO-PEDAGOGICO-UFPA>> Acesso em: 9 de janeiro de 2020.

FARIA, R. M. A. **Territorialização da Atenção Primária à Saúde no Sistema Único de Saúde e a construção de uma perspectiva de adequação** dos serviços aos perfis do território urbano. HYGEIA - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde, v. 9, n. 16, p. 121 - 130, 19 jun. 2013.

GONDIM, G. M. M. *et al.*,. **O território da saúde: a organização do sistema de saúde e a territorialização.** Território, ambiente e saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 237-255, 2008.

HAMIDO, G.; AZEVEDO, N. **investigar em educação: reflexões e perspectivas multidisciplinares.** interações no. 27, PP. 1-12 (2013). Revista Interações. Acesso: <http://www.eses.pt/interacoes>

HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências.** Petrópolis: Vozes, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Disponível em: http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/avaliacao/Avaliacao_mediadora_revista_ideias_Jussara_Hofman.pdf Acesso em: 118 jan. de 2021

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010.** Disponível: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/censo2010>. Acesso em: 16/11/2014.

MACEDO, C. M. **Meio ambiente na percepção dos moradores das ocupações Riacho Doce e Pantanal na bacia hidrográfica do igarapé Tucunduba, Belém, Pará. Dissertação** (Mestrado em Serviço Social, Universidade Federal do Pará) – Belém, Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2008. 100p

MARTINO, J. A. **A importância do croqui diante das novas tecnologias no processo criativo.** Dissertação (Mestrado Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista) - São Paulo, Bauru, 2007. 83p.

MENDES, E. V. **As redes de atenção à saúde.** 2. ed. Brasília, DF: OPAS, 2011. 551p. Disponível em: <<http://www.conass.org.br/bibliotecav3/pdfs/redesAtencao.pdf>>. Acesso em: 16 Jan. 2021.

MONKEN, M. BARCELLOS, C. **Vigilância em Saúde e Território utilizado: possibilidades teóricas e metodológicas.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3p. 898-906, Jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000300024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Jan. 2021.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan. /abr. 2020.

NABIZADEH, S.; HAJIAN, S.; SHEIKHAN, Z.; RAFIEI, F. **Prediction of academic achievement based on learning strategies and outcome expectations among medical students,** 2019.

PINHEIRO, M.; BATISTA, E. **O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers.** 7. 70-85. 2018.

RABELO, T. **Um panorama de investigações sobre avaliação de estratégias de aprendizagem em alunos do Ensino Superior (2008-2017) por meio das tecnologias digitais.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí) - Pouso Alegre – Minas Gerais, 2018. 97p

REGAL, P. H. **A prática gráfica do croqui e a criatividade.** Revista Educação Gráfica, Bauru, n.7, p.19-32, 2003.

RIBEIRO, K. G.; ANDRADE, L. O. M.; AGUIAR, J. B.; MOREIRA, A. E. M. M.; FROTA, A. C. **Educação e saúde em uma região em situação de vulnerabilidade social: avanços e desafios para as políticas públicas.** Interface comunicação, saúde e educação. 2018; 22(Supl. 1):1387-98

SCRIPTORE, J. S.; AZZONI, C. R. **Impactos do saneamento básico sobre a saúde: uma análise espacial.** In: ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia, 2018.

VILLAS BOAS, *et al.*, **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papi-rus, 2017.

MODELAGEM DE UMA HIPERMÍDIA SOBRE OXIGENOTERAPIA NÃO INVASIVA EM PEDIATRIA PARA O ENSINO DE ENFERMAGEM

ANA PAULA OLIVEIRA QUEIROZ

Universidade Federal do Ceará

**FRANCISCA ELISÂNGELA TEIXEIRA
LIMA**

Universidade Federal do Ceará

WALDEISE PEREIRA

Universidade Federal do Maranhão

SILVIA MARIA COSTA AMORIM

Universidade Federal do Maranhão

CYNTHIA GRISELDA CASTRO VIEGAS

Universidade Federal do Maranhão

GLAUBERVANIA ALVES LIMA

Universidade Federal do Ceará

**SABRINA DE SOUZA GURGEL
FLORÊNCIO**

Universidade Federal do Ceará

RESUMO: As hipermídias são recursos pedagógicos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Tem-se como objetivo: descrever a etapa de modelagem da construção de uma hipermídia sobre oxigenoterapia não invasiva em pediatria para o ensino em enfermagem. Estudo metodológico para desenvolvimento de uma hipermídia sobre oxigenoterapia no programa *Microsoft Powerpoint*. Utilizou-se o referencial metodológico proposto por Falkembach, seguindo três etapas: 1- Análise e planejamento; 2- Modelagem, com três modelos: conceitual, navegação e interface; e 3- Implemen-

tação. No modelo conceitual, a hipermídia ficou dividida em três módulos: o módulo 1 com anatomia e fisiologia do sistema respiratório; o módulo 2 com a definição e efeitos da oxigenoterapia; e o módulo 3 com os procedimentos de oxigenoterapia não invasiva em pediatria, contemplando os seguintes tópicos: cânula nasal, cateter nasofaríngeo, máscaras, Oxihood, CPAP Nasal e exercícios de fixação do conhecimento. O modelo de navegação definiu como seriam os elos, ou seja, as mídias e as estruturas de navegação disponíveis. O principal elo de navegação da hipermídia foi por meio de hiperlink. O modelo de interface criou a identidade visual do produto e tratou dos elementos que apresentaram a organização das informações e as ações do usuário. Diversas mídias foram utilizadas, tais como figuras, vídeos, animações, textos e hiperlinks. Essas ferramentas fomentam a autonomia do aluno, permitem a livre navegação pelo ambiente através dos links, a livre expressão, e o livre exercitar do conhecimento construído por meio dos exercícios. Conclui-se que a etapa de modelagem é importante para certificar-se de que hipermídia atende ao propósito de viabilizar o ensino e a aprendizagem dos acadêmicos e profissionais de enfermagem sobre oxigenoterapia.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem; Ensino; Hipermídia

ABSTRACT: Hypermedia are educational resources that assist in the teaching and learning process. It aims to: describe the stage of modeling the construction of a hy-

hypermedia on non-invasive oxygen therapy in pediatrics for teaching in nursing. Methodological study for the development of a hypermedia on oxygen therapy in the Microsoft Powerpoint program. The methodological framework proposed by Falkembach was used, following three stages: 1- Analysis and planning; 2- Modeling, with three models: conceptual, navigation and interface; and 3- Implementation. In the conceptual model, hypermedia was divided into three modules: module 1 with anatomy and physiology of the respiratory system; module 2 with the definition and effects of oxygen therapy; and module 3 with non-invasive oxygen therapy procedures in pediatrics, covering the following topics: nasal cannula, nasopharyngeal catheter, masks, Oxihood, Nasal CPAP and knowledge fixation exercises. The navigation model defined what the links would be like, that is, the available navigation media and structures. The main link of hypermedia navigation was through hyperlink. The interface model created the visual identity of the product and dealt with the elements that presented the organization of information and user actions. Several media were used, such as figures, videos, animations, texts and hyperlinks. These tools promote student autonomy, allow free navigation through the environment through links, free expression, and free exercise of knowledge built through exercises. It is concluded that the modeling step is important to make sure that hypermedia serves the purpose of enabling the teaching and learning of academic and nursing professionals about oxygen therapy..

KEYWORDS: Nursing; Teaching; Hypermedia

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino na área de Enfermagem tem passado por diversas modificações no decorrer dos anos. Um grande marco foi o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Enfermagem pelo Conselho Nacional de Educação, em 2001, no qual houve a ratificação de que o ensino de Enfermagem acontece em três ambientes: sala de aula, laboratório e campo de prática nas instituições de saúde. A partir de então, pôde-se perceber uma alteração no foco do ensino: ao invés de centrado no professor e nos conteúdos, o foco passa a ser o aluno, e, portanto, a relação professor-aluno deve ser pensada de forma horizontal (WALDOW, 2009; BORGES, 2015).

Nesse contexto de mudanças, o desenvolvimento cada vez mais rápido das tecnologias da informação e comunicação (TIC), permitiu sua utilização nas salas de aula como recursos pedagógicos que auxiliam no processo de aprendizagem. E, diante desta função, as TIC tornaram-se objetos de estudo frequentes em diversas áreas profissionais. Na Enfermagem destacam-se pesquisas com o desenvolvimento de hipermídias disponibilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem (LOPES, 2009; FREITAS, 2010; FROTA *et al.*, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2019;). As hipermídias são instrumentos capazes de unir diversos tipos de recursos de mídias (figuras, vídeos, animações, áudios) e textos (LOPES, 2009; LUNA, 2018).

Com o objetivo de acompanhar as novas tendências pedagógicas na área de Enfermagem, bem como, no campo das pesquisas científicas, tem-se como objeto de estudo o desenvolvimento de uma hipermídia acerca de oxigenoterapia não invasiva na pediatria.

A escolha pela oxigenoterapia justifica-se em diversas pesquisas que demonstram que as principais causas de atendimento hospitalar na pediatria são relacionadas a alguma disfunção respiratória (ABRANTES *et al.*, 1998; LENZ *et al.*, 2008; BARRETO; GRISSI, 2010; DUARTE *et al.*, 2012). As disfunções respiratórias acometem um elevado número de crianças de todos os níveis socioeconômicos e, por diversas vezes, constituem expressiva parcela da morbidade da população em todo o mundo, destacando-se os países em desenvolvimento (SILVA *et al.*, 2012).

Dentre as intervenções realizadas às crianças com disfunções respiratórias, destaca-se a oxigenoterapia não invasiva como um dos principais procedimentos realizados no ambiente hospitalar, já que esta consiste na administração de oxigênio numa porcentagem acima da encontrada na natureza, ou seja, maior do que 21%, visando minimizar o esforço respiratório da criança e, assim, melhorar seu estado clínico.

Devido à importância epidemiológica das disfunções respiratórias no processo de morbimortalidade infantil, a peculiaridade do cuidado direcionado às crianças e os níveis de insegurança relatados por profissionais recém-formados em atuar diante de populações específicas reitera-se a importância de qualificar os profissionais adequadamente para atuarem de forma eficaz e com adequada tomada de decisão e prescrição de condutas corretas (ENGUM; JEFFRIES; FISHER, 2003).

Estudos ratificam a importância do ensino das habilidades técnicas durante a graduação, pois a insegurança em realizar e supervisionar procedimentos é uma das principais dificuldades citadas pelos recém-formados (SILVA *et al.*, 2010; BENITO *et al.*, 2012).

Uma pesquisa com enfermeiros recém-formados identificou como desafios enfrentados pelos iniciantes na prática de enfermagem aqueles relacionados às habilidades de liderança, à competência e à habilidade técnica. Para este último, salienta-se que as situações de insegurança são, na sua maioria, decorrentes da lacuna de conhecimento de como lidar com o paciente em determinadas situações, das quais foram citadas: realização do exame físico e aplicação da consulta de enfermagem, tanto do ponto de vista da realização de procedimentos quanto da base teórica necessária para a tomada de decisões (SILVA *et al.*, 2010).

Outro desafio relacionado à competência e à habilidade técnica refere-se a especificidade do cuidado em áreas de especialidades. Os autores afirmam que a formação do enfermeiro é primordialmente generalista, porém difere da organização dos serviços de saúde, especialmente na área hospitalar, que tem como orientação as especialidades. Assim, os profissionais sentem-se inseguros na realização de procedimentos aos públicos mais específicos, tais como neonatologia e pediatria (SILVA *et al.*, 2010).

Para o enfermeiro atuar em áreas especializadas é necessário estabelecer padrões nas realizações de procedimentos de enfermagem, principalmente no caso de acadêmicos de enfermagem, durante a formação profissional, pois assim, o discente adquire mais segu-

rança para a realização dos procedimentos e, conforme vai treinando, torna-se proficiente nessa função.

A utilização das TIC na educação trouxe mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem atuando como modificadora de comportamentos de docentes e discentes e das formas de relacionamento (RODRIGUES; PERES, 2013). É possível mostrar conteúdos e teorias aos alunos que antes não podiam ser demonstrados, por meio de simulações, animações, objetos de aprendizagem, dentre outros. Esses recursos podem ser utilizados no ensino presencial ou remoto, por meio da Educação à Distância (EaD) (FELDKERCHER; MATHIAS, 2011).

Diante do exposto, este estudo busca responder aos seguintes questionamentos: como se dá o processo de desenvolvimento de uma hipermídia sobre oxigenoterapia não invasiva em pediatria?

Salienta-se a relevância deste estudo por permitir a formação do enfermeiro a partir de um método cada vez mais presente nos ambientes educacionais, possibilitando inovação na construção do conhecimento, facilitando o aprendizado e contribuindo para o avanço educacional (BOTTI *et al.*, 2011).

Ressalta-se a importância do desenvolvimento desta hipermídia na promoção da saúde das crianças, haja vista o mesmo proporcionar uma melhor qualificação dos profissionais, com a padronização dos métodos de oxigenoterapia, possibilitando aumentar o conhecimento do profissional e, assim, a segurança do paciente.

Tem-se como objetivo: descrever a etapa de modelagem da construção de uma hipermídia sobre oxigenoterapia não invasiva em pediatria para o ensino em enfermagem.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo metodológico para o desenvolvimento de uma hipermídia sobre oxigenoterapia não invasiva em pediatria no programa *Microsoft Powerpoint*, por ser de baixo custo e de grande compatibilidade com a maioria dos sistemas de computadores, bem como por possuir a possibilidade de visualização em equipamentos portáteis, tais como: *tablets* e *smartphones* ocupando pouca memória destes e facilitando a sua utilização.

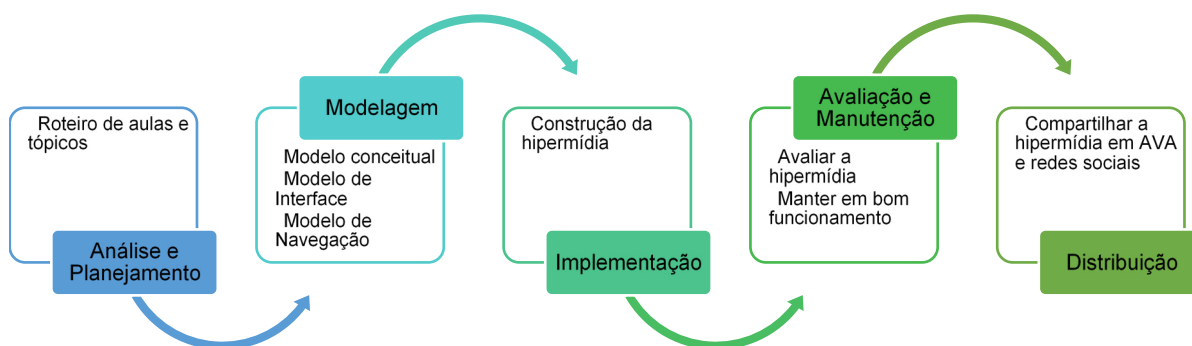
Para que a hipermídia seja desenvolvida é necessário que sua estrutura seja organizada. Diante disso, é importante o estabelecimento das etapas de construção da mesma.

Para o desenvolvimento da hipermídia foi utilizado o referencial metodológico proposto por Falkembach (2005), por já ter sido utilizado em estudos de desenvolvimento

de hipermídias com sucesso (LOPES, 2009; FREITAS, 2010; MORAIS, 2011; OLIVEIRA, 2019).

A construção da hipermídia deve seguir uma metodologia consistente que atenda aos requisitos de padronização, flexibilidade, documentação, modularização e planejamento. A ausência disso pode levar a um mau funcionamento do sistema e o consequente fracasso deste. É necessário, ainda, que os profissionais envolvidos no projeto trabalhem em cooperação para padronização dos procedimentos (FALKEMBACH, 2005). Por conseguinte, a metodologia tradicional se caracteriza por dividir o trabalho de criação de uma hipermídia em etapas. As etapas propostas por Falkembach (2005) podem ser visualizadas no fluxograma disposto na figura 1.

Figura 1- Fluxograma das etapas de desenvolvimento da hipermídia, conforme Falkembach (2005).



A etapa da modelagem permite a criação de um modelo para facilitar a visualização da hipermídia antes de sua construção real (FALKEMBACH, 2005). Esta visualização é feita a partir de três modelos, conforme exposto no quadro 1.

Quadro 1 - Tipos de modelo propostos por Falkembach (2005).

Tipo de modelo	Características
Modelo conceitual	Refere-se ao conteúdo da hipermídia e da forma de disponibilização ao aluno. É a disponibilização de um roteiro que mostra como será a hiperbase (estruturas de acesso e interface) da aplicação. O modelo conceitual detalha como o conteúdo será dividido em unidades, aulas, módulos, tópicos; como serão exibidos; quais as mídias a serem utilizadas; e como o usuário vai interagir com a aplicação. É a organização das informações e das mídias.
Modelo de navegação	Define as estruturas de acesso, ou seja, como serão os elos. A navegação deve ser intuitiva para evitar a desorientação do usuário e diminuir a sobrecarga cognitiva. O modelo define o uso de menus, índices, roteiros guiados, etc. São necessários mecanismos que equacionem a apresentação do conteúdo de forma que o aluno fique orientado e se concentre, possibilitando a identificação da sua necessidade de aprendizagem.
Modelo de interface	Deve ser compatível com os outros dois modelos. A interface cria a identidade visual do produto e pode ser definida como um conjunto de elementos que apresentam a organização das informações e as ações do usuário. É necessário ter atenção na escolha das mídias, pois estas podem impulsionar ou minimizar a motivação dos usuários.

Fonte: Falkembach (2005).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A etapa de modelagem foi subdividida em modelo conceitual, modelo de navegação e modelo de interface e possibilitou a visualização da hipermídia antes de sua real construção.

O modelo conceitual consistiu na construção de um roteiro detalhando a divisão do conteúdo em módulos e tópicos conforme exposto na figura 2.

Figura 2 - Roteiro dos módulos contidos na hipermídia.

Capa
Apresentação dos autores
Objetivos da hipermídia
Sumário
MÓDULO I - Anatomia e fisiologia do sistema respiratório
Tópico 1 - Anatomia e fisiologia do Sistema respiratório
Tópico 2 - Nariz
Tópico 3 - Faringe e laringe
Tópico 4 - Traqueia e brônquios
Tópico 5 - Pulmões e alvéolos
Tópico 6 - Testando os conhecimentos 1
Tópico 7 - Fisiologia da respiração
Tópico 8 - Regulação da respiração
Tópico 9 - Testando os conhecimentos 2
MÓDULO II - Oxigenoterapia: Definições e efeitos
Tópico 1 - Objetivos da Oxigenoterapia
Tópico 2 - Indicações da Oxigenoterapia
Tópico 3 - Fontes de Oxigênio
Tópico 4 - Testando os conhecimentos
MÓDULO III- Procedimentos de Oxigenoterapia não invasiva
Tópico 1 - Cânula nasal
Tópico 2 - Cateter nasofaríngeo
Tópico 3 - Máscaras
Tópico 4 - Oxihood
Tópico 5 - CPAP nasal
Tópico 6 - Testando os conhecimentos

Fonte: Autores (2020).

No modelo conceitual foram utilizados roteiros com a finalidade de facilitar e orientar o desenvolvimento do conteúdo da hipermídia sobre oxigenoterapia não invasiva em pediatria.

O modelo de navegação define como serão os elos, ou seja, as mídias e as estruturas de navegação disponíveis. O principal elo de navegação da hipermídia foi por meio de hiperlink. Já o modelo de interface cria a identidade visual do produto e diz respeito aos elementos que apresentam a organização das informações e as ações do usuário.

Diversas mídias foram utilizadas, tais como figuras, vídeos, animações, textos e hiperlinks. Essas ferramentas fomentam a autonomia do aluno, permitem a livre navegação pelo ambiente através dos links, a livre expressão, e o livre exercitar do conhecimento construído por meio dos exercícios (RODRIGUES, 2008; FROTA *et al.*, 2015).

Quadro 2 – Descrição das ferramentas de auxílio utilizadas na hipermídia e seus objetivos.

Ferramenta	Utilização	Objetivo
Hiperlink	O hipertexto oferece a oportunidade de o aluno escolher o tópico a ser estudado conforme seus interesses ou necessidades, fortalecendo o princípio da autonomia.	Proporcionar autonomia na aprendizagem e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico.
Link	Os <i>links</i> possibilitam o estabelecimento de relações entre os tópicos dos módulos ou traz maiores esclarecimentos sobre um determinado assunto. Quando externos, levam a leituras em outras páginas, tais como artigos científicos ou sites que auxiliam a leitura do estudante sobre a temática.	Oferecer ao aluno a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos pela leitura de materiais de apoio.
Fotografias e figuras	As fotografias utilizadas no conteúdo dos módulos pertencem ao arquivo pessoal da autora e as figuras foram obtidas em sites da Internet de domínio público.	Estimular uma educação contextualizada de forma que ajude o aluno a memorizar tópicos específicos com o tema abordado.
Animações	São recursos dinâmicos de vídeo e áudio, utilizados com a finalidade de melhor ilustrar ou demonstrar situações descritas ao longo dos textos nos módulos.	Proporcionar um ambiente mais atrativo e interessante para estimular o aluno no seu aprendizado.
Exercícios	Os exercícios foram disponibilizados no final de cada módulo como forma de revisão e fixação do conteúdo.	Fornecer oportunidade ao aluno de aprofundar suas competências, aplicando os conhecimentos adquiridos para desenvolver suas habilidades e atitudes.

Fonte: Frota *et al.* (2015); Oliveira (2015).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para acompanhar as novas tendências pedagógicas que utilizam cada vez mais as tecnologias da informação e comunicação como recursos pedagógicos para facilitar o ensino de Enfermagem, esse estudo mostrou a etapa da modelagem na construção de uma hipermídia acerca da Oxigenoterapia não invasiva na pediatria.

Na etapa de modelagem houve a construção de três modelos: no modelo conceitual criou-se um roteiro detalhando a divisão do conteúdo em módulos e tópicos, o modelo de navegação foi responsável pela definição dos hiperlinks e no modelo de interface como definiu-se as mídias que seriam utilizadas na hipermídia (hiperlinks, animações, vídeos).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Marcelo M *et al.* Causas de internações de crianças e adolescentes nos hospitais do SUS em Minas Gerais entre 1994 e 1995. **Informe Epidemiológico do Sus**, [s.l.], v. 7, n. 1, p.95-104, 1998. CrossRef. DOI: 10.5123/s0104-16731998000100006.

BARRETO, Ivana Cristina de Holanda Cunha; GRISI, Sandra J.F.E.. Morbidade referida e seus condicionantes em crianças de 5 a 9 anos em Sobral, CE, Brasil. **Rev. bras. epidemiol.** São Paulo, v. 13, n. 1, p. 35-48, Mar. 2010.

BENITO, Gladys Amelia Vélez, *et al.* Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Rev Bras Enferm.**, Brasília, v.65, n. 1, p. 172-8. jan-fev. 2012.

BERÇOT, Felipe Faria. **Desenvolvimento e avaliação de um software como recurso auxiliar ao ensino de imunologia básica.** 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Rio de Janeiro, 2011.

BORGES, Rosalia Figueiró. **CUIDADO EDUCATIVO:** relações e possibilidades de uma práxis transformadora no ensino superior. 2015. 168 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

BOTTI, Nadja Cristiane Lappann *et al.* Construção de um software educativo sobre transtornos da personalidade. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 64, n. 6, p. 1161-1166, Dez. 2011.

DUARTE, Josélia Giordano *et al.* Perfil dos pacientes internados em serviços de pediatria no município do Rio de Janeiro: mudamos? **Physis**, [s.l.], v. 22, n. 1, p.199-214, 2012. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0103-73312012000100011.

ENGUM, Scott; JEFFRIES, Pamela; FISHER, Lisa. Intravenous catheter training system: Computer-based education versus traditional learning methods. **The American Journal Of Surgery**, [s.l.], v. 186, n. 1, p.67-74, jul. 2003. Elsevier BV. DOI: 10.1016/s0002-9610(03)00109-0. Disponível em: <<http://api.elsevier.com/content/article/PII:S0002961003001090?httpAccept=text/xml>>. Acesso em: 13 set. 2015.

FALKEMBACH, G. A. M. Concepção e Desenvolvimento de Material Educativo Digital. **RENOTE**, v. 3, n.1, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13742/7970>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FELDKERCHER, Nadiane.; MATHIAS, Carmen Vieira. Tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação superior presencial e a distância: o ponto de vista dos professores. **rev. educação e tecnologia**, v. 15, n. 3, 2010.

FREITAS, L.V. **Construção e validação de hipermissão educacional em exame físico no pré-natal.** Fortaleza, 2010. 116f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.

FROTA, Natasha Marques *et al.* Validation of educational hypermedia about peripheral venipuncture. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 353-361, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072015003480013>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000200353&lng=en&tlng=en. Acesso em: 17 jan. 2021.

LENZ, Maria Lucia Medeiros *et al.* Hospitalizações entre crianças e adolescentes no território de abrangência de um serviço de Atenção Primária à saúde. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, [S.l.], v. 3, n. 12, p. 271-281, nov. 2010. ISSN 2179-7994. Disponível em: <http://www.rbmf.org.br/rbmfc/article/view/363>. Acesso em: 13 set. 2015. doi:[http://dx.doi.org/10.5712/rbmfc3\(12\)363](http://dx.doi.org/10.5712/rbmfc3(12)363).

LOPES, E.M. **Construção e validação de hipermissão educacional em Planejamento Familiar:** Abordagem à anticoncepção. 2009. 140p. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Fortaleza, 2009.

LUNA, I.T.; PINHEIRO, P.N.C.; OLIVEIRA, F.T. Hipermissões para o ensino de enfermagem em ambiente digital de aprendizagem. **CIET:EnPED**, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/207>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MORAIS, M.L. C. **Construção e validação de hipermídia educacional em saúde sexual - abordagem à consulta de enfermagem ginecológica**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Fortaleza, 2011.

OLIVEIRA, Lara Leite de *et al.* Educational hypermedia in nursing assistance at birth: building and validation of content and appearance. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S.L.], v. 72, n. 6, p. 1471-1478, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167/2018-0163>. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49786/1/2019_art_lloliveira.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

OLIVEIRA, Lara Leite de. **Construção e validação de hipermídia Educativa sobre parto para a graduação em enfermagem**. 2015. 110 f. Tese (Doutorado) - Curso de Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10596/1/2015_dis_lloliveira.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

RODRIGUES, Rita de Cassia Vieira. **Ambiente Virtual de Aprendizagem em Enfermagem sobre ressuscitação cardiorrespiratória em neonatologia**. 2008. 185 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Enfermagem, Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde-13062008-093356/publico/Rita_Cassia_Vieira.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

RODRIGUES, Rita de Cassia Vieira; PERES, Heloisa Helena Ciqueto. Desenvolvimento de Ambiente Virtual de Aprendizagem em Enfermagem sobre ressuscitação cardiorrespiratória em neonatologia. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [s.l.], v. 47, n. 1, p.235-241, 2013. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0080-62342013000100030.

SILVA, Denise Guerreiro Vieira da *et al.* Os desafios enfrentados pelos iniciantes na prática de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [s.l.], v. 44, n. 2, p.511-516, 2010. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0080-62342010000200038.

SILVA, M., PAIVA, M., SILVA, L., NASCIMENTO, M. Doença respiratória aguda na criança: uma revisão integrativa. **Revista Enfermagem UERJ**[s.l.], 20, out. 2012.

WALDOW, Vera Regina. Reflexões sobre Educação em Enfermagem: ênfase em um ensino centrado no cuidado. **Mundo Saúde**, São Paulo, v. 33, n. 2, p.182-188, 2009.

EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES E DESCOBERTAS

EXPERIENCES OF SUPERVISED INTERNSHIP IN FUNDAMENTAL EDUCATION: REFLECTIONS AND DISCOVERIES

ADRIANA DA SILVA BIAVASCHI

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

RAQUEL RUPPENTHAL

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Licenciando em Ciências da Natureza -
Unipampa

MÁRCIO DA MOTA MACHADO FILHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

BÁRBARA VIERO DE NORONHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

**LUIS ROBERVAL BORTOLUZZI
CASTRO**

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo -
RS

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação
de Tarauacá - AC

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Escola Municipal Especial de Ensino
Fundamental Professora Lygia Morrone
Averbuck

KARINA BRACCINI PEREIRA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

desenvolvimento do Estágio Supervisionado II, do curso de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa. O estágio teve duração de trinta aulas, ministradas em uma turma do 8º ano de uma escola estadual de ensino fundamental, no município de Uruguaiana – RS. Compreende-se que o componente Estágio Supervisionado é uma experiência essencial para a formação docente, pois oferece a oportunidade de participação no processo de ensino-aprendizagem do ambiente escolar real, possibilitando a qualificação do conhecimento teórico construído durante a graduação. Assim, os momentos experienciados em sala de aula no período de estágio, foram ricos, desafiadores e fundamentais para futuras práticas docentes.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Prática reflexiva. Formação docente. Ensino de Ciências.

ABSTRACT: This report aims to describe and reflect on the experiences in the context of basic education, during the development of Supervised Internship II, of the Natural Sciences course at the Federal University of Pampa. The internship lasted thirty classes, taught in an 8th grade class at a state elementary school, in the municipality of Uruguaiana - RS. It is understood that the Supervised Internship component is an essential experience for teacher training, as it offers the opportunity to participate in the teaching-learning process of the real school environment, enabling the qualification of theoretical knowledge built during graduation. Thus, the moments experienced in the

RESUMO: O presente relato tem como objetivo descrever e refletir sobre as vivências no contexto da educação básica, durante o

classroom during the internship period were rich, challenging and fundamental for future teaching practices.

Keywords: Supervised Internship. Reflective practice. Teacher training. Science teaching.

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado caracteriza-se como uma imensurável oportunidade de aprendizado e vivência da realidade escolar, sendo uma experiência essencial para a formação docente, possibilitando a qualificação do conhecimento teórico construído durante a graduação. É mediante ao processo de estágio que conseguimos, enquanto discentes, refletir sobre futuras práticas pedagógicas e metodológicas, levando em consideração o diálogo entre teoria e prática docente, conforme propõem Pimenta e Lima (2006, p. 14):

Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

Vale ressaltar que, o estágio supervisionado se concebe na perspectiva de intervenção do licenciando no espaço escolar pautado pela vivência e reflexão da prática docente, através da interação com professores(as), alunos(as) e comunidade escolar, envolvendo situações de: observação e conhecimento da realidade do contexto da escola; organização, planejamento e ações didático-pedagógicas; participação em reuniões coletivas na escola (quando pertinente) e na universidade; fundamentação teórica e prática referente ao ensino de Ciências na educação básica; produção de escrita reflexiva sobre as vivências no Estágio Supervisionado (UNIPAMPA, 2013, p. 51).

Conforme a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, o objetivo do estágio é visar o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 07). Nessa perspectiva, a experiência do estágio colabora com a formação integral dos acadêmicos, ampliando conhecimentos e embasando-o de forma teórica e metodológica, para o exercício da docência.

Desse modo, o estágio é compreendido como um processo articulador do saber docente, em que o futuro professor poderá conhecer sua realidade profissional, unindo questões curriculares, metodológicas e pedagógicas. Cunha et al. (2016) ressaltam que a experiência do estágio é fundamental para que os futuros professores sejam expostos a diferentes possibilidades teórico-práticas, e que ao longo do processo, possam lapidar suas identidades docentes. Em conformidade com esta questão, Pimenta e Lima (2004) comentam sobre a colaboração do estágio para a construção da identidade profissional:

Dessa forma, o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a expressar sua realidade e de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade. Nesse processo, encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, como vimos, não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente. Formadores e formandos estão constantemente construindo suas identidades individuais e coletivas em sua categoria (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 127).

Para que o trabalho realizado durante o estágio seja significativo, não basta apenas que o licenciando realize a regência de sala de aula. Na visão de Cruz e Sá (2017), é de fundamental importância a busca por momentos de reflexão, tanto dos dilemas encontrados em sala de aula, quanto das experiências que foram vivenciadas durante o período do estágio, numa constante revisão da própria prática.

Neste caminho, o estágio supervisionado representa um caminho para que ocorram reflexões sobre erros, acertos, encantamentos e frustrações que decorrem durante o processo, levando em conta todos os eventos direcionados para a construção de conhecimentos e os processos de mediação com os estudantes. O desafio se faz na busca por desenvolver uma mediação de conceitos visando uma aprendizagem significativa, na perspectiva de tornar os estudantes cidadãos críticos e ativos, capazes de intervir na sociedade partindo da realidade em que vivem (ELICKER et al., 2017).

Ao considerar que no Ensino de Ciências grande parte dos conteúdos são abstratos e difíceis à compreensão dos alunos, percebe-se que a ação docente vai além da mera transmissão de conhecimentos. Nas palavras de Freire (2002, p. 21):

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2002, p.21).

Este relato é fruto das vivências proporcionadas durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado II, do curso de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), realizado no período de 02 de setembro à 1º de novembro de 2019 com um total de trinta horas/aula. O estágio ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental República do Uruguai, localizada na rua Treze de Maio, bairro São Miguel, na cidade de Uruguai - Rio Grande do Sul. A regência de sala, com as aulas de Ciências, transcorreu em uma turma do 8º ano, constituída por treze alunos, sendo nove meninos e quatro meninas.

Neste contexto, o presente trabalho teve o objetivo de descrever e refletir sobre as vivências no contexto da educação básica, durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado II, considerando a importância do estágio para a formação de professores, os aspectos positivos e negativos nas aulas e possíveis ideias para as futuras práticas.

2. DESENVOLVIMENTO

Um breve delinear sobre o desenvolvimento do Estágio Supervisionado

A regência em sala de aula foi realizada na turma 8ºB da E.E.E.F. República do Uruguai, com aulas desenvolvidas nas segundas, terças e sextas-feiras, totalizando quatro períodos semanais com duração de cinquenta minutos cada. O estágio foi efetuado sob a orientação da professora Raquel Ruppenthal e junto à professora supervisora Ruth Galarça Rodrigues. Dessa maneira, minha prática docente foi exercida com grande liberdade para administrar a aplicação de metodologias e recursos didáticos que favorecessem o ensino-aprendizagem, de acordo com o perfil geral da turma.

O planejamento das aulas foi previamente delimitado em um plano de ensino, para discriminar as datas das trinta aulas, bem como conteúdos, recursos e avaliações que seriam ministrados durante o período de estágio. Os planos de aula eram construídos e enviados semanalmente para a orientadora de estágio, sempre com uma certa antecedência da aplicação, para que as considerações e alterações necessárias pudessem ser realizadas.

Os planos de aula foram aplicados na perspectiva de fomentar a participação e o diálogo entre os alunos em sala, através de questionamentos, contextualização dos conteúdos com o cotidiano e atividades lúdicas. Desse modo, as aulas foram ancoradas no modelo metodológico dos três momentos pedagógicos, ou seja, Problemática Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento.

A Problemática Inicial visa conhecer os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto, por meio de situações reais que se envolvam com o conteúdo. Trata-se de um momento em que os alunos expõem o que pensam e são instigados a buscarem novos conhecimentos. O momento de Organização do Conhecimento é a etapa em que o professor orienta os estudos dos conceitos científicos necessários para a compreensão do que foi discutido na problematização inicial. Por fim, a Aplicação do Conhecimento é a fase em que os alunos utilizarão os conhecimentos construídos para analisar e interpretar tanto as situações iniciais, quanto novas situações, que possam ser explicadas através do conhecimento desenvolvido durante a aula (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002).

O primeiro tema ministrado durante a regência foi o Sistema Digestório, com aulas sobre anatomia e fisiologia; etapas da digestão; nutrientes; pirâmide alimentar; cálculo do IMC e saúde do sistema, culminando com a realização da avaliação. O Sistema Respiratório foi trabalhado na sequência, com ênfase na anatomia e fisiologia; movimentos respiratórios; trocas gasosas; respiração celular e por fim, a saúde do sistema, completando o total de aulas exigidas.

A minha avaliação de desempenho na regência do estágio, se deu por meio de visitas da professora orientadora na escola, observando vários critérios, dentre eles: o apro-

veitamento dos conhecimentos prévios dos alunos; a organização do espaço pedagógico; o domínio do conteúdo; o aproveitamento dos recursos didáticos; iniciativa e criatividade; a pontualidade; a postura acadêmico-profissional e o relacionamento com os alunos.

A experiência do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental

O início da regência representou um verdadeiro desafio, pois nunca havia atuado como docente, somente em experiências esporádicas no componente curricular de Práticas Pedagógicas, logo, um pouco de insegurança foi inevitável. Neste primeiro dia, a turma não estava completa, dos treze alunos apenas oito estavam presentes, devido a participação de cinco meninos nos jogos escolares. O contato prévio com os alunos ocorreu de forma descontraída, pois preparei uma dinâmica de apresentação para o momento inicial da aula, a fim de conhecer nomes e perfil de cada um. Dessa forma, a partir da receptividade dos estudantes, percebi uma forte reação de aceitação, fato que me trouxe mais segurança e tranquilidade para percorrer a caminhada do estágio.

Figura 1 - Alunos realizando a atividade



Fonte: Acervo dos autores

No segundo momento da aula, em uma sondagem dos conhecimentos prévios e apresentação da maquete do sistema digestório, a turma demonstrou-se muito falante e curiosa. Características estas, totalmente contrárias ao perfil observado durante o Estágio Supervisionado I. Nesse sentido, Nicola e Paniz (2016), comentam que com o passar do tempo os alunos perdem o interesse pelas aulas de ciências pautadas no ensino tradicional, em que são considerados sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, “quando o recurso utilizado demonstra resultados positivos, o aluno torna-se

mais confiante, capaz de se interessar por novas situações de aprendizagem e de construir conhecimentos mais complexos” (NICOLA; PANIZ, 2016, p.357).

Ao final da aula, pude perceber que a maior parte do planejamento não pôde ser ministrada, por conta de fatores internos e externos, como por exemplo, o tempo, as indagações dos alunos, a ida para a merenda. No entanto, resolvi mudar de antemão uma prática, a de passar o conteúdo no quadro, pois preparei um texto explanando toda a parte anatômica do sistema digestório e não consegui finalizar. Desse modo, compreendi que os próximos planos deveriam ser mais enxutos, os textos deveriam ser bem resumidos, apenas com o essencial, de acordo com as possibilidades em cinquenta minutos, pois a realidade da sala de aula é antagônica ao planejamento teórico.

No seguimento das aulas desta primeira semana, considerei uma nova estratégia, levei o conteúdo impresso, para que fizéssemos uma leitura ativa, ou seja, a medida em que cada aluno lia um trecho do texto, eu explicava e sanava dúvidas, assim, os alunos iam assinalando no material as principais ideias e conceitos compreendidos.

Como forma de sistematização dos conhecimentos, optei pelo desenvolvimento de uma mapa conceitual pré-estruturado, visto ser uma atividade que os alunos não estavam acostumados, a fim de atribuir experiência para uma posterior construção autônoma. Logo, escrevi no quadro toda a organização do mapa sobre anatomia e fisiologia do sistema digestório, deixando algumas lacunas a serem completadas pelos alunos. De forma geral, foi uma experiência proveitosa para a turma, pois apesar de ser um recurso novo, a maioria gostou e realizou o desenvolvimento do mapa com tranquilidade. Rocha e Spohr (2016) declaram quanto a importância de utilizar os mapas conceituais (MCs) como instrumento didático:

[...] os MCs são instrumentos didáticos e avaliativos atuais e abrangentes que contemplam diferentes níveis de ensino, fornecendo aos professores suporte para identificar os subsunçores que são tão importantes no processo de ensino e mapear evidências da existência da aprendizagem significativa. Ainda, os MCs fazem do aluno sujeito principal da aprendizagem, representam um instrumento de aprendizagem, organização e integração das informações que são estudadas (ROCHA; SPOHR, 2016, p.50).

Além do mapa conceitual, também escolhi alguns exercícios para o momento de sistematização, com o intuito dos estudantes desenvolverem em casa para a próxima aula. Por sua vez, foi algo que não funcionou com a turma, pois a maioria não fez e muitos perderam as folhas. A partir daí, estabeleci outra mudança em minha metodologia para aplicação de atividades. Conversei com os alunos e acertamos que todo exercício proposto deveria ser feito em aula e fixado no caderno, pois esta organização seria avaliada. Assim, elaborei uma lista com os nomes dos estudantes, a qual serviu para acompanhamento diário, ou seja, se o estudante realizou as tarefas, se copiou, se está conseguindo compreender o conteúdo.

Para o fechamento do conteúdo Anatomia e Fisiologia do Sistema Digestório, realizei o jogo “Quebra-cabeça das etapas da digestão”, em que os alunos formaram duplas para interagir e trocar conhecimentos. O jogo dividiu-se em duas etapas: na primeira, cada estudante recebeu um texto dividido em várias partes desordenadas, que explicava todo o processo digestório; os alunos recortaram cada parte do texto e tiveram um tempo de 10 minutos para discussão da melhor ordem de organização. Na segunda etapa, as duplas foram respondendo a ordem de cada peça do quebra-cabeça, sendo que a resposta correta dava direito a 1 ponto, e a errada não pontuava. No entanto, sempre que surgia uma resposta errada, realizava-se uma problematização em torno do tema, para a descoberta da resposta certa. O jogo seguiu nesse linear até a finalização do quebra-cabeça e premiação da dupla que obteve maior pontuação.

O desenvolvimento do jogo ocorreu de forma muito prazerosa e espontânea, percebi que os alunos se envolveram com muito afinho e dedicação, mostrando que esse modelo de atividade lúdica poderia ser aplicado em outras oportunidades. Nessa perspectiva, Fortuna (2003) posiciona-se quanto a relevância dos jogos educacionais:

Enquanto joga, o aluno desenvolve a iniciativa, a imaginação, o raciocínio, a memória, a atenção, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade. Cultiva o senso de responsabilidade individual e coletiva, em situações que requerem cooperação e coloca-se na perspectiva do outro. Enfim, a atividade lúdica ensina os jogadores a viverem numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico (FORTUNA, 2003, p.16).

Dando continuidade à sequência de conteúdos, iniciei o tema Alimentos e nutrição, com planos de aula voltados para a importância dos alimentos como fonte de energia e para a constituição do organismo humano, bem como a classificação dos nutrientes e suas funções. Neste contexto, novamente utilizei o recurso do mapa de conceitos, porém, ainda de forma pré-estruturada, pois os alunos ainda não demonstravam segurança suficiente para a elaboração total do mapa. No entanto, como da primeira vez, a experiência foi muito significativa, tanto é que a turma teve a ideia de solicitar aos outros professores a inserção da construção de mapas conceituais em suas disciplinas.

Posteriormente, trabalhei com a turma o tema “Aprendendo a ler os rótulos dos alimentos”, em que distribui embalagens de diversos alimentos entre os alunos, para que a partir das tabelas nutricionais, os mesmos reconhecessem os nutrientes estudados e verificassem informações que desconheciam ou que não compreendiam. Logo, para sanar as dúvidas, fizemos a leitura ativa de um pequeno texto que trazia várias informações sobre as tabelas nutricionais. Por fim, distribui um trabalho que deveria ser realizado a partir do texto, para ser entregue na próxima aula. Confesso que a devolutiva do trabalho foi um pouco frustrante, pois menos da metade da turma fez a tarefa, mesmo sabendo que seriam avaliados. Portanto, definitivamente percebi que a turma 8ºB não se encaixava neste tipo de método avaliativo, então decidi aplicar outras estratégias.

Deste modo, na aula seguinte sobre Pirâmides alimentares, promovi a participação ativa dos estudantes. No primeiro momento, como forma de explorar os conhecimentos, distribui para cada um, o desenho de uma pirâmide alimentar em branco. Dessa forma, eles tiveram que escrever ou desenhar, em cada compartimento da pirâmide, os alimentos que julgavam ser mais importantes em sua alimentação diária, em uma ordem de baixo para cima, ou seja, da base para o topo. Logo após, expliquei os objetivos e a ordem da representação de cada grupo alimentar no esquema da pirâmide.

Figura 2 - Pirâmide Alimentar



Fonte: Acervo dos autores

Assim, uma grande pirâmide alimentar foi construída pelos alunos, que utilizaram recortes de diversos tipos de alimentos. Desse modo, realizaram comparações às pirâmides construídas inicialmente, em um momento de construção de conhecimentos e de esclarecimento de dúvidas.

Para tratar do último tema dentro do sistema digestório, isto é, a saúde do sistema, preparei uma aula bastante interativa para que os alunos pudessem reconhecer a importância da saúde bucal e compreender que a saúde do sistema digestório depende de uma alimentação equilibrada, hábitos de higiene e conservação dos alimentos.

Ao final, para a sistematização e avaliação da aprendizagem, preparei um quiz com perguntas e respostas rápidas sobre o conteúdo abordado em aula, que funcionou da seguinte maneira: uma pergunta era feita para dois alunos; o primeiro que batesse na mesa teria direito a responder; se a resposta estivesse correta o mesmo continuaria no jogo e desafiaria outro colega, até o momento que todas as perguntas fossem respondidas. Nesse

viés, levando em consideração a eficácia do jogo no favorecimento da aprendizagem Campos, Bortoloto e Felício (2003) acreditam que “[...] o jogo é uma importante estratégia para o ensino e a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos, favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, a interação entre alunos e entre professores e alunos” (CAMPOS; BORTOLOTO; FELÍCIO, 2003, p. 59).

No dia 08 de outubro, realizei a aplicação do recurso didático desenvolvido a partir das reflexões e vivências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado I para o Componente de Práticas Pedagógicas. A atividade intitulada “Compreendendo os ciclos” foi elaborada com a finalidade de abordar aspectos gerais dos ciclos da leptospirose, leishmaniose, toxoplasmose, ascaridíase e dengue, pois tratam-se de doenças que fazem parte do contexto social dos estudantes e ligam-se com o conteúdo Sistemas do Corpo Humano, ministrado no oitavo ano. A metodologia aplicada para o desenvolvimento do recurso, teve traços da Sala de Aula Invertida, que segundo Schmitz (2016) significa alterar eventos que seriam feitos em aula para fora da sala de aula, quando o aluno assume o protagonismo pelo estudo e aplica o que foi apreendido de maneira prática.

Uma semana antes da aplicação, os alunos foram divididos em cinco grupos e cada grupo sorteou um dos ciclos para trabalhar. A partir deste momento até o dia da aplicação, os grupos realizaram uma pesquisa sobre o ciclo sorteado, e assim, puderam compreender a dinâmica das doenças, que até então, eram desconhecidas para a maioria da turma. No dia da aplicação, cada grupo montou o ciclo de acordo com suas concepções, logo após, discutiram entre si a dinâmica do seu ciclo, e assim, a partir da compreensão significativa, refletiram quanto às possibilidades de “quebrar” esses ciclos. A metodologia aplicada teve uma excelente aceitação por parte dos alunos, pois permitiu que os mesmos demonstrassem autonomia, além de promover a reflexão e interação da turma.

A avaliação para encerramento do tema Sistema Digestório ocorreu somente na aula de número 21, muito aquém do que foi planejado no plano de ensino. Esse atraso deve-se a muitos aspectos, principalmente os organizacionais da escola, como por exemplo, feriados prolongados, conselho de classe, atividades extraclasse. O contexto da avaliação trazia questões abertas, onde os estudantes poderiam expressar os conhecimentos de forma significativa e reflexiva; e questões fechadas, em que os alunos responderiam com informações mais específicas, no entanto, todas tinham um certo grau de familiaridade com o que foi desenvolvido durante as aulas

Assim, de forma geral, o resultado da avaliação foi satisfatório, visto que toda a turma conseguiu atingir um número de respostas corretas acima da média. Deste modo, ao corrigir as avaliações percebi que os acertos não foram por acaso, mas sim por que os alunos realmente haviam compreendido o conteúdo.

No dia 22 de outubro, iniciei o tema Sistema Respiratório, com um primeiro momento de aula mais descontraído. Procurei reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos através de um bate-papo, com questionamentos do tipo: Por que respiramos? Qual a função

do sistema respiratório? Quais os órgãos do sistema respiratório? Qual o caminho do ar desde sua entrada?

Imagem 3 - Sistema Respiratório



Fonte: Acervo dos autores

Logo após, contextualizei a aula sobre os componentes do sistema respiratório com uma nova maquete, que evidenciou a anatomia e localização dos mesmos no corpo humano. A maquete foi construída com o auxílio de mangueiras interligadas a dois balões, localizados no interior dos pulmões. Essas mangueiras passavam pelas vias respiratórias desembocando em uma garrafa Pet, que ao ser flexionada, simulava os movimentos respiratórios.

Na aula seguinte, dando continuidade ao conteúdo, com ênfase nos movimentos respiratórios (inspiração e expiração), realizamos o experimento “o gás carbônico que expiramos”, para comprovar que o ar que inspiramos não é igual ao que expiramos. O experimento foi muito simples, necessitou apenas de um copo com água; um copo vazio; uma colher de sopa de cal; um funil; um chumaço de algodão; um canudinho. Primeiramente expliquei aos alunos que o gás carbônico, ao combinar-se com a cal, produz uma reação química. Logo, o resultado que eles deveriam observar estaria ligado a uma mudança da água de cal.

Após a experimentação e observação do que havia acontecido com a água de cal, a turma respondeu algumas questões com traços investigativos, como exemplo: O que aconteceu com a água de cal depois de ter sido soprada? Por que isso aconteceu? Quando e por que nosso corpo produz gás carbônico?

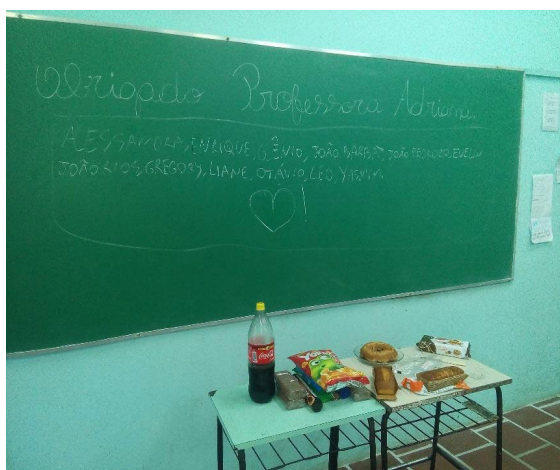
Desta maneira, com base na importância das atividades experimentais em sala de aula como ferramenta de aprendizagem, Catelan e Rinaldi (2018) afirmam que:

Quando o professor utiliza atividades experimentais a aprendizagem dos conteúdos concretiza-se por meio da constatação da necessidade de aprender, desencadeada por situações desafiadoras. Estas possibilitam aos aprendizes agirem como mediadores do seu próprio conhecimento. Portanto, o professor que desenvolve atividades experimentais, permite aos educandos serem protagonistas na aprendizagem, pois passam a ser condutores no debate de ideias e permite o desenvolvimento no aprendiz da capacidade de argumentação que subjaz o pensar (CATELAN; RINALDI, 2018, p.312).

O último dia de regência, foi marcado por um misto de agradecimentos pela experiência de aprendizado e pelo carinho recebido durante os momentos que passamos juntos. Pude contar aos alunos que a caminhada ao longo do estágio não foi fácil, porém, foi muito gratificante, pois aprendi muito mais do que ensinei, e com certeza me tornei uma pessoa muito melhor, tanto no sentido pessoal quanto no profissional. Portanto, esta vivência é algo que levarei para o resto de minha vida, como uma marca positiva na trajetória de formação docente.

A turma 8ºB demonstrou um sentimento de inteira gratidão, pois recebi uma festa surpresa com direito a confraternização, mimos e mensagens afetivas, que realmente me emocionaram.

Figuras 04 e 05 - Festa surpresa: externando gratidão



Fonte: Autores (2021).

Para finalizar, apliquei um pequeno questionário para que os alunos avaliassem meu trabalho como docente, a fim de verificar os aspectos a serem repensados em minha prática. As questões perguntavam sobre meu desempenho como professora; se demonstrei clareza e objetividade nos conteúdos ensinados; quais foram as principais dificuldades; se a avaliação correspondeu ao conteúdo que foi ensinado e se os exercícios e atividades foram interessantes e estimulantes.

Admito que chorei ao realizar a leitura dos questionários, pois as palavras foram de muito carinho, reconhecimento e agradecimento pelas aulas de ciências, como nas respostas abaixo:

“A senhora sabe ensinar de um jeito fácil e divertido de entender, isso me fez criar interesse numa coisa que eu não gostava. Está de parabéns”.

“Meu muito obrigado por tudo que a senhora fez. Eu agradeço de coração pela senhora ser professora do 8ºB”.

“O desempenho da professora Adriana foi muito bom, ela sabe nos ensinar com clareza e carinho, tem muita paciência com os alunos e é uma professora maravilhosa”.

“Está preparada porque a senhora sempre está ajudando alguém quando a pessoa está atrasada no conteúdo ou com alguma dificuldade”.

“Nunca tive uma professora tão incrível, obrigado por escolher nossa turma”.

“Com certeza ela vai ser a melhor professora de ciências, ela está preparada para tudo, espero que seja divertido as aulas dela como a nossa foi com ela”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Estágio Supervisionado II proporcionou-me significativas vivências que contribuirão em vários aspectos da minha formação como professora. Adquiri grande familiaridade com o ambiente escolar e pude exercitar diversas práticas pedagógicas, assim, aprendi que a teoria pode se tornar palpável quando temos oportunidade de participar do cotidiano de uma escola.

A experiência do estágio possibilitou-me descobrir ser uma pessoa muito mais paciente, observadora e capaz de ser reconhecida positivamente pelo trabalho desempenhado.

O estágio serviu para reafirmar minha escolha pela carreira docente, me trouxe confiança e amadurecimento, espero profundamente ter contribuído na aprendizagem significativa de meus alunos. Até mesmo o fato de não ter conseguido ministrar todo conteúdo planejado no plano de ensino foi um aprendizado, pois compreendi ser fundamental manter sintonia entre planejamento pedagógico e calendário escolar.

Assim, os momentos experienciados em sala de aula no período de estágio, foram ricos, desafiadores e fundamentais para futuras práticas docentes.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Nova cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: **Lei nº 11.788/2008** – Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008.

CAMPOS, L. M. L.; FELICIO, A. K. C.; BORTOLOTO, T. M. A. Produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Revista Caderno dos Núcleos de Ensino**, p. 35-48, 2003.

CATELAN, S. S.; RINALDI, C. A atividade experimental no ensino de ciências naturais: contribuições e contrapontos. **Revista Experiências em Ensino de Ciências**, Mato Grosso, v.13, n.1, 2018.

CRUZ, Q. S.; SÁ, E. B. F. Relato de experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em ensino de matemática. Aracaju–Sergipe. In: 10 ENFOPE/11 FOPIE, 2017, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UNIT, 2017.

CUNHA, et al. Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 585-596, 2016.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ELICKER, R. J. B. Estágio supervisionado em ciências: reflexões da ação docente. Rio Grande-RS. In: 37º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química (EDEQ), 2017, Rio Grande. **Anais...** Rio Grande: FURG, 2017.

FORTUNA, T. R. Jogo em aula. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v.19, n.75, p.15-19, jul./set, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. **Revista INFOR, Inovação e Formação-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Florianópolis, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

_____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez 2004.

ROCHA, C. E. S.; SPOHR, C. B. O uso de mapas conceituais como instrumento didático para identificar indícios de aprendizagem significativa em diferentes níveis de ensino. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre – RS, v. 21, n. 3, p. 23-52. dez. 2016.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem**. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12043>>. Acesso em: 18 out. 2019.

UNIPAMPA. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza-licenciatura. 2013. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/>>. Acesso em: 18 out. 2019.

PROPOSTA INOVADORA PARA O ESTUDO DOS CICLOS BIOLÓGICOS DE DOENÇAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

INNOVATIVE PROPOSAL FOR THE STUDY OF DISEASE BIOLOGICAL CYCLES: AN EXPERIENCE REPORT

ADRIANA DA SILVA BIAVASCHI

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

RAQUEL RUPPENTHAL

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Licenciando em Ciências da Natureza -
Unipampa

MÁRCIO DA MOTA MACHADO FILHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

IVANA FONTOURA CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JORGE NILTON BRAGA MENDES

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

BÁRBARA VIERO DE NORONHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

**LUIS ROBERVAL BORTOLUZZI
CASTRO**

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo -
RS

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação
de Tarauacá - AC

de algumas doenças, em uma turma do oitavo ano de uma escola de Ensino Fundamental. Dessa maneira, levando em consideração a importância de discutir essa temática nas escolas e pensando em uma maneira de fugir do tradicional, o trabalho realizado teve como objetivo proporcionar aos alunos um recurso que permita a participação ativa e interação da turma, com espaço para a pesquisa e reflexão, através de uma metodologia no viés da inovação pedagógica, capaz de possibilitar e evidenciar o protagonismo dos mesmos. Nesse sentido, fica evidente a importância de romper as formas tradicionais de ensino, em que o aluno é apenas um receptor, a fim de proporcionar maneiras em que ele possa aprender e construir conhecimentos de forma significativa, desenvolvendo suas habilidades potenciais.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa. Ensino de Ciências. Interação em sala de aula. Autonomia.

ABSTRACT: This report presents the results of the application of didactic material, aimed at the study of the biological cycles of some diseases, in a class of the eighth grade of a school of Elementary School. Thus, taking into account the importance of discussing this topic in schools and thinking of a way to escape the traditional, the work carried out aimed to provide students with a resource that allows the active participation and interaction of the class, with space for research and reflection, through a methodology based on pedagogical innovation, capable of enabling and highlighting their role. In

RESUMO: Este relato apresenta os resultados da aplicação de um material didático, voltado para o estudo dos ciclos biológicos

this sense, it is evident the importance of breaking traditional forms of teaching, in which the student is only a receiver, in order to provide ways in which he can learn and build knowledge in a meaningful way, developing his potential skills.

KEYWORDS: Meaningful learning. Science teaching. Classroom interaction. Autonomy.

1. INTRODUÇÃO

Uma das maneiras de proporcionar a aprendizagem significativa no ensino de ciências se dá através da aplicação de recursos didáticos que envolvam a ludicidade, estimulando o interesse, a curiosidade e a participação dos estudantes. De acordo com Cruz (2013), para que essa aprendizagem aconteça, é importante a presença de um recurso metodológico dinamizador, que promova a construção e compreensão de conceitos, permitindo que o aluno faça a leitura de mundo, associando as informações aprendidas anteriormente às novas informações.

O presente relato apresenta os resultados da aplicação de um material didático, voltado para o estudo dos ciclos de algumas doenças, em uma turma do oitavo ano de uma escola de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Uruguaiana - RS. O trabalho foi desenvolvido a partir das reflexões e vivências proporcionadas pelo componente curricular Estágio Supervisionado, do curso de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Dessa forma, a atividade foi elaborada com a finalidade de abordar aspectos gerais dos ciclos da leptospirose, leishmaniose, toxoplasmose, ascaridíase e dengue por se trata-se de doenças que fazem parte do contexto social dos estudantes e versam com o conteúdo Sistemas do Corpo Humano, ministrado no oitavo ano. Nesse sentido, Siqueira, et al. (2003) salientam que a contaminação de pessoas pelos parasitas está intimamente relacionada com seus hábitos de higiene e ao modo de vida. Além disso, observa-se que a alta ocorrência de parasitoses em geral está acompanhada da falta de informação quanto à sua origem, transmissão e prevenção.

Portanto, levando em consideração a importância de discutir essa temática nas escolas e pensando em uma maneira de fugir do tradicional, o trabalho realizado teve como objetivo proporcionar aos alunos um recurso que permita a participação ativa e interação da turma, com espaço para a pesquisa e reflexão, através de uma metodologia no viés da inovação pedagógica, capaz de possibilitar e evidenciar o protagonismo dos mesmos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento da atividade “Compreendendo os ciclos”, foi destinado a uma turma de treze estudantes do oitavo ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental República do Uruguai, sendo a aplicação realizada no segundo semestre de 2019. Para a confecção do material didático, foram necessários os seguintes materiais: folhas de EVA coloridas; papel contact transparente; cola branca; impressões coloridas das imagens e das descrições das etapas dos ciclos; fita adesiva e tesoura.

Primeiramente, em pesquisa na internet, as imagens para a representação de cada fase dos ciclos foram selecionadas, e com base nestas imagens, as explicações das etapas foram escritas. Logo após, as peças foram impressas, recortadas e coladas no EVA colorido, e para uma maior durabilidade, todas foram envolvidas com papel contact.

Figuras 01 e 02 - Peças do recurso pedagógico



Fonte: Autores (2021).

Na semana anterior à aplicação da atividade, os alunos foram divididos em cinco grupos e cada grupo sorteou um dos ciclos para trabalhar. A partir deste momento até o dia da aplicação, os grupos deveriam fazer uma pesquisa sobre o ciclo sorteado, levando em consideração a atuação de um agente causador e de um vetor no ambiente. Dessa forma, poderiam começar a compreender a dinâmica das doenças, que até então, eram desconhecidas para a grande maioria da turma.

No dia do desenvolvimento da atividade, os estudantes puderam exercitar os conhecimentos construídos a partir do contato prévio com o conteúdo, caracterizando uma metodologia bastante próxima da Sala de Aula Invertida, que segundo Schmitz (2016), significa alterar eventos que seriam feitos em aula para fora da sala de aula, quando o aluno assume o protagonismo pelo estudo teórico e em uma aula presencial, aplica os conceitos estudados de maneira prática.

Assim, as peças correspondentes a cada ciclo foram distribuídas para seus respectivos grupos, no entanto, uma das peças não encaixava no ciclo, pois pertencia a outra. Dessa maneira, na medida em que os alunos percebiam o erro, poderiam interagir com os outros grupos, até a peça correta ser encontrada. Cada grupo deveria montar o ciclo de acordo com suas concepções, e caso necessitasse de auxílio, receberiam orientações que estimulasse a reflexão até a conclusão correta.

Após a montagem, cada grupo discutiu a dinâmica do seu ciclo, e assim, a partir da compreensão significativa das formas de transmissão e de como os agentes causadores e os vetores se comportam no ambiente, refletiram quanto às possibilidades de “quebrar” esses ciclos. Por fim, os grupos apresentaram os ciclos para a turma, explicando o passo a passo e explanando as ideias de medidas preventivas, a fim de evitar a disseminação destas doenças.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram necessários dois períodos de cinquenta minutos para a aplicação da atividade. No primeiro momento da aula, percebeu-se que os grupos realmente haviam estudado sobre as doenças, pois conversavam entre si a respeito de suas descobertas, como exemplo, o número de ovos que um verme pode produzir e o tempo de vida do mosquito *Aedes aegypti*.

Quando cada grupo recebeu as peças correspondentes ao seu ciclo, em poucos minutos começaram a perceber a presença da peça errada. Logo, iniciou-se um diálogo de interação entre alunos e professora, permitindo uma troca de impressões e percepções sobre as doenças, até que todos os grupos encontrassem a peça que faltava. Nesse sentido, Vygotsky (1991) afirma que:

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros (VYGOTSKY, 1991, p.60-61).

No momento inicial da montagem dos ciclos, os grupos da leptospirose, toxoplasmose e ascaridíase apresentaram uma pequena dificuldade na avaliação da peça que melhor se encaixaria como ponto de partida dos ciclos. Neste momento, os alunos receberam auxílio no sentido de problematizar e estimular a reflexão, e assim, puderam concluir coerentemente a fase inicial de cada ciclo. De acordo com Santos (2005), aprender é resultado de um esforço que precisa ser a busca de uma resposta que nos satisfaça e nos reequilibre. Dessa forma, quando o professor se preocupa mais em dar respostas do que fazer perguntas, estará evitando que o aluno faça o essencial esforço para aprender.

Na fase de conclusão das montagens, um resultado que causou admiração foi a dedicação dispensada pelos alunos no desenvolvimento da prática, pois era perceptível o entusiasmo e o domínio dos principais conceitos de cada doença. Assim, quando todos os ciclos foram montados corretamente, evidenciou-se uma grande expressão de felicidade entre os grupos, pois haviam superado o primeiro desafio.

Desse modo, quando os grupos passaram para a próxima etapa, ou seja, a elaboração de estratégias para “quebrar” os ciclos, novamente foi necessária a intervenção docente para a problematização, pelo fato de os alunos possuírem a concepção que as medidas preventivas pertenciam a um universo distante de suas realidades sociais. Então, quando os alunos perceberam que pequenas atitudes poderiam interromper os ciclos, ficaram extremamente surpresos e rapidamente elencaram ideias de prevenção muito próximas de seus cotidianos. Para Kato e Kawasaki (2011, p.37), “trazer os contextos de vivência dos alunos para os contextos de aprendizagem torna-se um importante fator de aprendizagem, pois dá sentido aos conhecimentos aprendidos”.

Na fase final da atividade, os grupos realizaram as apresentações para a turma, iniciando pelo grupo da ascaridíase, que apesar de algumas dificuldades encontradas no processo, conseguiu relacionar as medidas preventivas com as aulas sobre a saúde do sistema digestório, indicando diversas formas para que o ciclo fosse quebrado, como exemplo, lavar e desinfetar frutas, legumes e verduras; higienizar as mãos antes das refeições e beber água tratada. Na sequência, o grupo da leishmaniose realizou uma apresentação com bastante propriedade, pois informações importantes foram mencionadas, como o fato da doença ser muito grave, podendo levar as pessoas à morte. Assim, os alunos chegaram à conclusão que para a prevenção é essencial acabar com os criadouros do inseto vetor, além do uso de repelentes e coleiras antiparasitárias nos cachorros.

A terceira apresentação foi do ciclo da toxoplasmose, em que os alunos fizeram questão de ponderar que a culpa não é do gato e que as pessoas precisam saber que o contato com o felino não causa a doença. Nas palavras do grupo “*o importante mesmo é não tocar no cocô do gato, lavar e cozinhar bem os alimentos*”. Por outro lado, o grupo da leptospirose demonstrou-se um pouco tímido na apresentação; no entanto, conseguiram expressar o resultado dos conhecimentos construídos, através de um rápido relato sobre a dinâmica do ciclo e alguns cuidados para prevenir a doença, como exemplo, não ter contato com a água de enchentes.

Por fim, o grupo da dengue realizou uma satisfatória apresentação, com grande riqueza de detalhes, relatando que é o mosquito fêmea que transmite a doença e que ele se reproduz tanto em água limpa como suja. Logo, eliminar quaisquer criadouros do mosquito, foi a forma de prevenção que os alunos consideraram mais eficaz.

A partir destes resultados, percebeu-se que a metodologia aplicada teve uma excelente aceitação por parte dos alunos, que conseguiram interagir e construir conhecimentos de forma autônoma e enriquecedora.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração a potencialidade da atividade, fundamentada com preceitos da Sala de Aula Invertida, conclui-se que o objetivo proposto foi alcançado em todas as expectativas, pois o trabalho permitiu que os alunos demonstrassem participação ativa em seu desenvolvimento, além de denotar a reflexão e interação da turma.

Compreende-se que a inserção de novos modelos metodológicos em sala de aula é extremamente incentivadora, pois promove as inúmeras potencialidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, fica evidente a importância de romper as formas tradicionais de ensino, em que o aluno é apenas um receptor, a fim de proporcionar maneiras em que ele possa aprender e construir conhecimentos de forma significativa, desenvolvendo suas habilidades potenciais.

4. REFERÊNCIAS

CRUZ, G. C. A contribuição do lúdico na aprendizagem significativa em História. In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/site/anaiscomplementares2#G>. Acesso em: 16/01/2020.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

SANTOS, J. C. F. **O papel do professor na promoção** da aprendizagem significativa. UNIABEU, 2005. Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/papeldoprof.pdf>> Acesso em: 16/01/2020.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem**. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12043>>. Acesso em: 16/01/2020.

SIQUEIRA, S. T.; CAVALCANTE, F. A. L.; DIAS, M. A. S. O Ensino de Parasitologia e a produção de cartilhas como meio de prevenção de zoonoses. In: III Encontro de Iniciação à Docência da UEPB, 2013, Paraíba. **Anais eletrônicos** [...]. Paraíba: ENID/UEPB, 2013. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/anais.php>>. Acesso em: 16/01/2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social de mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ALCANCE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

THE INFLUENCE OF THE TEACHER - STUDENT RELATIONSHIP IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING WITHIN THE SCOPE OF SIGNIFICANT LEARNING

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

ANDRIELLI VILANOVA DE CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

ANDREZA SANTIAGO GOTTGTROY DE ARAUJO

Universidade Candido Mendes - UCAM

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

LUCIANA MARTINS VIEIRA

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - RS

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - RS

LILIANA VIEIRA MARTINS

Centro de Produção da UERJ - CEPUERJ

PATRICIA ARAUJO TAVARES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

RENATA PEREIRA VIDAL DA SILVA

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ

MÁRCIO DA MOTA MACHADO FILHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

RESUMO: O seguinte capítulo visa apresentar uma revisão bibliográfica acerca da influência da relação professor - aluno no processo de ensino aprendizagem. A aprendizagem significativa é desencadeada quan-

do a troca deste processo entre a mediação do conhecimento é mútua. Muitos alunos apontam sucesso, alegrias e satisfações, lembrando-se de marcos pedagógicos por um profissional excelente. Ademais, muitos alunos também comentam que foram “apri-
sionados” em alguma disciplina, ou retidos por uma aplicação pedagógica mais autoritária e individualizada. Portanto o objetivo deste trabalho é avaliar as ênfases do processo de ensino e aprendizagem em função da psicologia da educação, eficiência na mediação docente, e como a relação professor-aluno amplamente afetiva e harmoniosa, pode ser potencializadora da aprendizagem significativa.

PALAVRA-CHAVE: Ensino-aprendizagem; Psicologia da Educação; Mediação.

ABSTRACT: The following chapter aims to present a bibliographic review about the influence of the teacher - student relationship in the teaching-learning process. Meaningful learning is triggered when the exchange of this process between the mediation of knowledge is mutual. Many students point out success, joy and satisfaction, remembering pedagogical milestones by an excellent professional. In addition, many students also comment that they were “imprisoned” in some discipline, or retained by a more authoritarian and individualized pedagogical application. Therefore, the objective of this work is to evaluate the emphases of the teaching and learning process according to the psychology of education, efficiency in teaching mediation, and as the teacher-stu-

dent relationship that is broadly affective and harmonious, can be a potentializer of meaningful learning.

KEYWORDS: Teaching-learning; Educational psychology; Mediation.

1. INTRODUÇÃO

A escola caracteriza-se como um dos principais espaços de socialização, assim, a relação professor-aluno é mediada pela troca de conhecimento e, também, pelo cuidado e afeto. A escola deveria ser uma extensão do nosso lar, e os professores não deveriam se limitar apenas à transmissão dos conteúdos curriculares. O agente de maior influência dessa formação é o professor, através dele que o aluno tem acesso aos conteúdos conceituais e com sua mediação que desenvolve a capacidade de usar o que aprende no seu dia a dia.

A afetividade é constituída fundamentalmente das relações interpessoais. É por meio dela que a proposta pedagógica pode ser melhor direcionada, sendo ainda parte indispensável para a construção do processo de aprendizagem do discente. Wallon relata que (1992):

A afetividade é uma fase do desenvolvimento humano, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional, portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com o predomínio da primeira. (WALLON, 1992, p. 90 apud SANTOS et al, 2016 p. 88).

Diante disto a instituição escolar, que tem como uma das suas premissas, formar cidadãos, deve observar com cuidado o comportamento do seu aluno e, como ele tem manifestado suas emoções, porém o que se tem observado nas práticas escolares, é que por não se dar a devida atenção, a questões como a afetividade, muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam fracassando. É possível constatar que, dentre as questões que ainda assombram a relação de ensino-aprendizagem estão: a falta de diálogo, a indisciplina e o autoritarismo em sala de aula presentes no ambiente escolar. Alguns dos desafios dos professores está em reverter essa relação de desencontros e conflitos instituídos entre a escola, os professores e os alunos. Sabe-se que o professor não pode ser o único agente responsável por efetivar uma educação de qualidade, mas o relacionamento que mantém com seus alunos deve fazer a diferença.

“O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor, incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.” (FREIRE, 1996, p.73).

Com essa afirmativa compreende-se a importância do relacionamento afetivo e da formação continuada desse professor, para lidar todos os dias com um corpo discente diverso e plural que demanda uma didática renovada. Nota-se que ainda são muito perceptíveis no cotidiano da escola, as reclamações e insatisfações por parte dos professores em relação aos alunos e vice-versa, ou seja, a relação professor-aluno parece ser permeada por animosidades ou conflitos.

Na abordagem Tradicional o ensino era centrado no professor, onde o conhecimento era visto como uma verdade pronta e acabada. O aluno passivamente assimilava o conteúdo sem discussão ou reflexão, ele era obrigado a adquirir conhecimentos impostos mesmo contra sua vontade. Saviani (2001, p. 41), por exemplo, sugeria que o papel do professor era garantir que o conhecimento fosse obtido, independente do interesse e vontade do aluno.

Ainda hoje, muitas escolas seguem essa abordagem, entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1994 é bem clara quanto às mudanças, onde o conhecimento é considerado uma construção contínua. A educação deve provocar situações de desequilíbrio para o aluno, adequado ao seu desenvolvimento, para que ele aprenda a interagir nessa situação. É através da interação com o outro e com o meio, que o aluno aprende a conviver com as mudanças e transformações, a criar sentimentos de afeição e solidariedade e também a inter-relacionar-se.

Segundo 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 a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos.

O papel do professor, na atualidade, tornou-se muito mais amplo e complexo, visto que, ele deixou de ser apenas o transmissor de informações e conhecimentos e já se revela como um parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos alunos integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes. É possível identificar na prática educativa que os alunos demonstram maior interesse pelas disciplinas das quais os professores mantêm uma relação amistosa com eles, seja fazendo elogios, incentivando-os, trocando ideias sobre seus deveres, questionando sobre suas vidas, ou seja, demonstrando afeição.

No momento em que, o professor cria laços afetivos com seus alunos, ele está estabelecendo um ambiente de segurança. Isto pode impedir bloqueios afetivos e cognitivos e, sobretudo estimular a socialização do aluno com o grupo na qual está inserido. Pois o homem como um ser social, necessita do outro. Vygotsky apud Arantes (2003), afirma que:

Só se pode compreender adequadamente o pensamento humano, quando se compreende a sua base afetiva. Quem separa o pensamento do afeto, nega de

antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral (VYGOTSKY, apud Arantes, 2003, p. 18-19).

Diante disto, percebe-se que a construção do conhecimento não acontece de forma individual. Ele é resultado das construções coletivas marcadas pelos encontros e desencontros sociais e culturais que ocorrem dentro do espaço escolar. O aluno deve ser entendido como um indivíduo singular, porém com necessidades afetivas que se completam a partir da vivência com o outro. Logo, conclui-se que o aspecto afetivo relacional é preeminente na relação pedagógica

Pretende-se então, neste artigo, discutir a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Assume-se que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Nosso estudo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica apoiada em teóricos que discutem o tema e, mostra-se relevante, porque, na condição de professores e formadores, precisamos constantemente refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as práticas afetivas do professor em seu fazer docente, especificamente no que diz respeito à consideração da afetividade em sala de aula.

2. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O PAPEL DA ESCOLA EM FUNÇÃO DO PLENO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Afetividade e aprendizagem sempre estiveram ligadas. Quando buscamos nossas experiências escolares na memória afetiva, lembramos nossos professores preferidos e podemos perceber a marca que a disciplina ensinada deixou para a nossa construção profissional, assim como os professores pelos quais tínhamos antipatia, aqueles cujas aulas mais pareciam sessões de tortura, já que a afetividade não é somente quando temos uma sensação agradável. Também existe o pouco caso, a indiferença e outros fatores que nos fazem sentir repulsa pelo ambiente de aprendizagem e em consequência pelo que é ensinado ali.

Segundo Wallon (1968) a emoção, que também podemos chamar de afetividade, é essencial para a evolução do ser humano e da aprendizagem. A importância da figura do professor e sua relação com os alunos pode influenciar significativamente o modo que o aluno absorve os conteúdos e como ele pode relacionar esse aprendizado com a sua vida, para Paulo Freire (1996) a escola tem que ser um ambiente favorável à aprendizagem, onde professor e aluno devem se relacionar de uma forma dialógica e com respeito mútuo.

Para Freire o docente deve ensinar a pensar, não se limitando somente ao ensino dos conteúdos curriculares pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 1996, p.28). As boas experiências escolares fazem com que o aluno construa uma identidade de sucesso e nessa mesma linha as experiências de fracasso tornam o aluno inseguro e desmotivado.

Pesquisadores da educação têm se preocupado em desenvolver teorias que ajudem a contribuir para um trabalho mais significativo nas escolas, mas ao focarmos no atual contexto escolar, ou até mesmo buscarmos notícias relacionadas a casos envolvendo instituições de educação, podemos perceber que conflitos, reclamações e insatisfações sobre o relacionamento interpessoal entre professor e aluno são constantes.

Para o professor é cada vez mais difícil saber dosar amizade, autoridade e respeito, já que estamos num mundo de “desconstrução” de conceitos e para muitos custa abrir mão de seus conceitos arraigados e vivenciados por anos em uma escola tradicional onde contestar seja, professor, pais, ou qualquer outro tipo de autoridade, era uma coisa que poucos jovens ousavam. Esse conflito de gerações pode ser muito desgastante no que tange o relacionamento interpessoal. Assim como o excesso de contato fora do ambiente escolar pode ocasionar diversos problemas, dentre eles uma maior carga de trabalho para o professor, já que os limites do horário de trabalho e a relação amizade e profissionalismo podem ser confundidos e o aluno pode pensar que o professor está ali a disposição para tirar dúvidas em qualquer momento ou até mesmo suprir uma carência afetiva dos pais.

Portanto, a escola como instituição social que prevê a plena formação do cidadão,- segundo a LDB em seu artigo 22: “ A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Deve também preocupar-se em como os relacionamentos de afetividade podem influenciar nessa formação. Através de sua gestão e regras normativas pode regulamentar e interferir nesses relacionamentos. Existem escolas que recomendam a não socialização entre seus funcionários e alunos fora do ambiente de trabalho, justamente para que não haja má interpretação do papel de cada um na comunidade escolar.

3. COMO PROCEDE O PAPEL DOS DOCENTES NA MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO?

Abordamos este tópico, enfatizando que, a figura do professor mediador vem se tornando cada vez mais comum no ambiente educacional, assim, podemos definir o papel do professor mediador e as competências que ele deve dominar.

O professor mediador é o professor de tudo, ele desenvolve o trabalho pedagógico ou trabalho educacional, hoje, cuja ideia principal é nós entendermos que a convivência e as relações de conflito, o que acontece no ambiente escolar na verdade são questões fun-

damentais, mas para o próprio processo de educação formal no próprio processo de ensino aprendizagem, no sentido que o ser humano é um ser que obrigatoriamente vai viver em sociedade, considerando que, é nesta mesma sociedade, ocorre em geral conflitos. Nas palavras de, Kramer (1989):

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãos. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais implica em não ignorar as diferenças. (KRAMER, 1989, p. 19).

Percebemos então, que todos nós passamos por este processo no decorrer da vida, seja na família, seja na escola, no trânsito. Mas a escola é apropriada a questão do conflito, e, são essas questões de convivência em sua disposição pedagógica, considerando que é sua função primordial do processo de ensino aprendizagem, cujo para se atingir seu objetivo final que é a formação de cidadãos autônomos do futuro. Segundo Libâneo (1994), "o trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo".

Sem dúvida, o professor mediador precisa ter uma postura que provoque e alcance o aluno a ter autonomia, pois, aquele professor que incluía somente o quadro, para o aluno copiar, não funciona mais. Aquilo que precisamos, é de um professor que instigue provoque. A este respeito Magalhães (1996) afirma, "Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões internacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental (...)".

Em outras palavras, quando desenvolvemos autonomia dos alunos vai ficando cada vez mais desnecessário a presença do professor, sendo este, portanto, o grande papel da mediação, isso quer dizer que a mediação é coerente e necessária, nesse sentido a mediação faz com que o aluno seja autônomo na própria aprendizagem.

Para Vygotsky (1996), "Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um indivíduo mais experiente".

Assim sendo, quando existe uma aprendizagem próxima, vira uma aprendizagem real, isso quer dizer que, algo que uma pessoa conseguiria fazer com a ajuda de outras pessoas, transforma-se em algo que ela já sabe fazer sozinha, na medida em que este fenômeno vai se repetindo ela vai aprendendo fazer mais e mais coisas sozinhas, vai se tornando mais capaz.

Ainda conforme, Vygotsky (1967), “todo aluno tem um conjunto de coisas que eles já conseguem fazer, ele chama isso de nível de desenvolvimento real”.

Essa distância entre esses dois níveis, que denominamos de zona proximal, é justamente o espaço que o mediador precisa atuar. Então precisamos incentivar, provocar, fazer com que o aluno vá a teste potencial. Isso indica que o aluno realmente cresceu e se desenvolveu.

Quando um aluno desenvolve seus cinco sentidos, por exemplo, falar, associamos isso às experiências que ele tem, ou seja, quanto mais o aluno tiver experiências, melhor, pois, aumenta a capacidade do aluno de perceber o segundo sentido de determinadas frases por exemplo. Dessa forma, ele vai perceber qual o conteúdo, aumentando assim, a capacidade desses indivíduos, então essa associação aumenta.

Com isso, aquelas aprendizagens que eram impossíveis, começam a entrar na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, vão se tornando aprendizagens possíveis.

Por este motivo, o papel do professor é justamente este, o de ajudar o estudante avançar e aprender coisas novas, que ele não conseguia aprender sozinho, afirmamos, portanto, que, quanto mais ele aprende, mais ele se torna capaz de aprender.

“A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”. (VÁZQUEZ apud SAVIANI, 2003, p. 73).

Em outras palavras, todo aluno tem um potencial, ele consegue ir além desde que ele receba ajuda, ou seja, desde que ele possa ser mediado. A mediação faz com que o aluno seja autônomo na própria aprendizagem.

4. OS PRINCÍPIOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO POTENCIALIZADORA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A psicologia da educação corresponde ao ramo da psicologia que se aprofunda no processo de ensino e aprendizagem. É através dela que podemos compreender as etapas do desenvolvimento infantil, compreender a essência da aprendizagem, entender métodos eficazes de ensino e conhecer os estudantes e suas particularidades.

A base da psicologia da educação contribuiu fortemente para a estruturação do sistema educacional moderno.

Amparada nas teorias de Wallon, Piaget e Vygotsky, esse ramo da psicologia traz importantes contribuições para a potencialização do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo o desenvolvimento humano e seus diferentes estágios de desenvolvimento.

Não será necessário aqui, trazer à baila as teorias dos três autores, apenas quero dar luz à principal característica dos três estudos que é o sujeito como o construtor da sua própria aprendizagem. O sujeito é ativo no processo de busca do objeto de conhecimento. Considero que estes autores devem ser conhecidos:

[...] devem ser lidos e estudados, não apenas em função da riqueza de suas contribuições teóricas, que podem ser colocadas a serviço dos professores, orientando seu entendimento de homem, mundo, sociedade e, sobretudo, de escola, de criança e de aluno, mas também porque suas diferentes abordagens podem dialogar, uma vez que partem de uma base epistemológica comum, que denominamos, para fins didáticos, de Interacionismo. Entende-se, assim, que Piaget, Vygotsky e Wallon partilham a ideia de que o sujeito, para conhecer, construir cultura e se constituir em uma pessoa, precisa interagir com o objeto e, nessa interação, ambos sujeito e objeto acabam por se constituir mutuamente. (DAVIS et al, 2012, p. 2).

Conhecendo estes autores o educador é capaz de identificar qual estágio de desenvolvimento seu aluno se encontra e quais as intervenções mais adequadas deve realizar.

O papel do professor é o de elo entre o aluno e o conhecimento disponível.

Mediar é uma forma do professor conduzir o aluno no ato de pensar em que se suscita discussões em torno de uma resposta obtida e, em seguida, questiona-se sua veracidade, indica-se caminhos que podem levar à resolução e orienta-se a reformulação de hipóteses para obtenção de teses e conclusões. (GONZAGA, FTD EDUCAÇÃO, 2011).

Desta forma a aquisição do conhecimento é construída numa caminhada coletiva. Na pesquisa, na busca, no questionamento, na dinâmica da sala de aula, nos diálogos e nos questionamentos.

Quando o papel de professor responsável por transmitir o conhecimento é desconstruído e ampliado, o professor tem um papel muito mais abrangente quando se torna mediador.

Pode-se ver, entretanto, que todos os papéis (organizador, consultor, mediador, controlador e incentivador) contribuem com o maior objetivo a ser atingido com a prática didática: educar. Educar é transformar e, antes de ir em busca dessa transformação em seus alunos, é necessário que o educador/professor transforme a sua forma de agir e de pensar. (GONZAGA, FTD EDUCAÇÃO, 2011).

Além da mediação, outros aspectos são importantes contribuições da psicologia da educação e seus teóricos, por exemplo, conhecer métodos eficazes de ensino.

Na Psicologia da Educação, existem algumas técnicas e abordagens que, comprovadamente, fazem toda a diferença para o processo de ensino e aprendizagem. Tendo em mente essas informações, o educador pode inserir no cotidiano escolar alguns desses princípios em benefício de seus alunos. Já foi entendido, por exemplo, que a dinâmica em sala de aula bem como os jogos e brincadeiras voltadas para a educação são bastante relevantes para facilitar a aprendizagem. Isso porque esses recursos são capazes de fazer com que os alunos (sobretudo crianças) absorvam o conteúdo ensinado de uma maneira divertida, porém saudável e eficaz. (UNYLEYA 2020).

É uma mudança de paradigma, a Psicologia da Educação, juntamente com as teorias sociointeracionistas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, compreendendo assim a essência desse processo. É por isso que ela se ocupa também dos problemas de aprendizagem. onde o professor com seu olhar atento será capaz de identificar

Conhecer o aluno é condição primordial neste meio, pois tendo uma visão ampla do aluno e ao mesmo tempo

- em qual estágio ele se encontra em seu desenvolvimento intelectual, físico, emocional e social,
- quais são os seus interesses,
- quais são as suas habilidades adquiridas ou inatas,

Partindo dessas informações o professor é capaz de não só desenvolver as funções intelectuais como também habilidades que vão além do português e da matemática.

Autoconfiança, autoconhecimento, respeito à diversidade, trabalho em equipe, compartilhamento e autonomia são capacidades que o professor com conhecimento em psicologia da educação pode trabalhar com seus alunos.

Diante do que foi abordado ao longo do texto, podemos compreender que para o professor, ter conhecimento em psicologia da educação é fundamental, pois baseando-se no aporte que esta área do conhecimento fornece, conhecendo seus alunos e percebendo as particularidades de cada um é possível estruturar as condições necessárias para que cada aluno atinja os objetivos propostos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto percebemos que, a escola deve sempre considerar os aspectos afetivos e emocionais no processo de construção do conhecimento que ocorre por meio da interação entre as pessoas. Consequentemente, na relação professor/aluno o afeto deverá encontrar-se atuante para servir de alicerce no processo de aprendizagem.

Provocar o interesse, a curiosidade, o entusiasmo e o amor pelo conhecimento, são estratégias que contribuem no processo de ensino-aprendizagem e que devem ser empregadas na prática docente tendo o conteúdo significação de maneira que a interação professor/aluno não sofra nenhum bloqueio que iniba a aprendizagem.

Assim, o professor deve ser um guia, um mediador do processo de construção do conhecimento do aluno, enquanto este é o responsável final da aprendizagem. Em outras palavras, o professor ensina, o aluno aprende e constrói seu próprio conhecimento e ambos compartilham o significado e o sentido do que fazem.

A criação de um clima favorável a essa construção de aprendizagem depende do compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos de forma democrática e em favorecer o respeito e a interação, por parte do grupo, assegurando a plena participação de todos.

Aprender não é tarefa fácil, convivemos o tempo todo com o que ainda não conhecemos. Entretanto, fica claro que, para o sucesso da aprendizagem, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Gropa. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

Arantes, V. (2003). **A Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Atlas.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira, et al. **Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/viewFile/28043/19749>. Acesso em 03 de dezembro de 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZAGA, Selma Mendes . **A importância da mediação na aprendizagem**. Disponível em: <https://ftd.com.br/noticias/a-importancia-da-mediacao-na-aprendizagem/>. Acesso em 04 de dezembro de 2020

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos: **uma proposta curricular**. São Paulo: Ática, 1989.

LIBÂNEO, José. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, M. C. Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: **foco na formação de professores**. The Specialist. V. 17, nº. 1, p. 01-18. São Paulo, 1996.

SANTOS, A. O.; JUNQUEIRA, A. M. R.; SILVA, G. N. DA. **A Afetividade no Processo de Ensino e Aprendizagem: diálogos em wallon e vygotsky**. Perspectivas em Psicologia, v. 20, n. 1, 7 set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/35591> Acesso em: 26/12/2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

UNYLEYA. **Psicologia da Educação: saiba por que essa disciplina é tão importante**. [S.l.] [2020?]

Disponível em: <https://blog.unyleya.edu.br/guia-de-carreiras/psicologia-da-educacao-a-importancia-da-disciplina-para-quem-quer-ser-professor/>. Acesso em 04 de dezembro de 2020.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. (1967). **Play and its role in the mental development of the child**. Soviet Psychology, 5(3), 6-18.

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

LUDICITY IN THE PROCESS OF INCLUSION OF SPECIAL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Licenciando em Ciências da Natureza
Universidade Federal do Pampa - Unipampa

LUCIANA MARTINS VIEIRA

Secretaria Municipal de Educação de Porto
Alegre - RS

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Secretaria Municipal de Educação de Porto
Alegre - RS

LILIANA VIEIRA MARTINS

Universidade do Estado do Rio de Janeiro -
UERJ

ANDRIELLI VILANOVA DE CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

PATRICIA ARAUJO TAVARES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro -
UERJ

RENATA PEREIRA VIDAL DA SILVA

Instituto Superior de Educação do Rio de
Janeiro - ISERJ

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

**ANDREZA SANTIAGO GOTTGROY DE
ARAUJO**

Universidade Candido Mendes - UCAM

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação
de Tarauacá - AC

e a analisar a importância do lúdico no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente escolar. O lúdico faz parte da vida humana e possui um importante papel no seu desenvolvimento. A utilização de jogos e brincadeiras no processo pedagógico faz com que as crianças enfrentem os desafios que surgem ao longo do processo, desenvolvendo suas potencialidades. Brincando a criança aprende, experimenta o mundo, se socializa e organiza suas emoções. Por meio dos jogos o aluno aprende regras, testa suas habilidades físicas e mentais e manifesta seus sentimentos. Dessa forma, educadores que trabalham com crianças deficientes não podem ficar alheios ao brinqueado, aos jogos e brincadeiras, pois essas atividades facilitam o desenvolvimento de seu potencial e os auxiliam a descobrir-se, a explorar o mundo e a posicionar-se na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Inclusão; Aprendizagem.

ABSTRACT: This article proposes to reflect on the prejudice against disabled people and to analyze the importance of playfulness in the process of including special students in the school environment. Playfulness is part of human life and has an important role in its development. The use of games and play in the pedagogical process makes children face the challenges that arise throughout the process, developing their potential. Playing, the child learns, experiences the world, socializes and organizes his emotions. Through Games the student learns rules, tests his

RESUMO: Este artigo propõe refletir acerca do preconceito com as pessoas deficientes

physical and mental skills and expresses his feelings. In this way, educators who work with disabled children cannot be oblivious to toys, games and play, as these activities facilitate the development of their potential and help them to discover themselves, to explore the world and to position themselves in society.

KEYWORDS: Playfulness; Inclusion; Learning.

1 INTRODUÇÃO

Ensinar através do lúdico é buscar novas maneiras de construir o conhecimento, é atribuir significado às ações educacionais, é contextualizar as brincadeiras no espaço em que as crianças estão inseridas.

Ao brincar a criança estabelece relações com o outro, quando brinca a criança se socializa. A brincadeira é fonte de integração dos alunos com necessidades educativas especiais no ambiente escolar.

O brinquedo estimula a representação da realidade; ao representá-lo a criança estará vivendo algo ou alguma situação remota e irreal naquele momento. E o jogo, como toda atividade lúdica, se caracteriza por transformações, pois, por ser uma atividade dinâmica tem a capacidade de se transformar no contexto de um grupo para outro.

Porém, não é suficiente dar às crianças o direito do jogo, é preciso despertar e manter nelas o desejo do jogo. E para isso não se faz necessário que se aumente o tempo de recreios, nem tampouco que se adquiram mais brinquedos, mas, sim, que se formem educadores animadores.

Diante disso, este estudo pretende levar a uma reflexão a respeito da importância do lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, particularmente daquelas com necessidades educativas especiais.

Pretendemos ainda, discorrer acerca do preconceito com os deficientes ao longo da história da humanidade.

2 AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UMA HISTÓRIA DE PRECONCEITO

A educação inclusiva é fruto de mudanças históricas que foram constituídas socialmente. Embora os fenômenos históricos aconteçam de forma não-linear, no que diz respeito à história da Educação Especial, conforme Sassaki (1997), esta pode ser dividida em quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Essas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os grupos sociais, já que cada população tem seu próprio momento histórico e cultural. Entretanto, não podemos pensar nas fases mencionadas por Sassaki (1997) desvinculadas de seus momentos históricos, pois as mesmas foram norteadas por políticas públicas com as visões de mundo da época.

Desse modo, a educação, que é uma dessas práticas, está diretamente ligada a essas mudanças. Assim, ao falar sobre exclusão, segregação, integração e inclusão, estaremos nos referindo ao acesso à educação.

A Educação Especial data de tempos remotos, porém os primeiros escritos acerca do tema são sucintos, o que sabemos é que nas sociedades antigas os deficientes não tinham nenhum valor, pois não serviam para o trabalho nem para prover sua própria subsistência.

Existem registros históricos acerca do preconceito e intolerância com os deficientes. Um deles é o de que algumas tribos aceitavam as crianças ou os adultos com deficiência,

[...] mas acreditavam que os maus espíritos habitavam essas pessoas e a maioria das tribos era nômade e acabava abandonando os idosos, os doentes e os deficientes, porque essas pessoas geralmente não conseguiam acompanhar o ritmo das caminhadas do grupo. A morte se dava por inanição ou eram devorados por animais ferozes (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 31).

O modelo de exclusão foi o que predominou por mais tempo no que diz respeito à história social das pessoas com deficiência. A medida que o cristianismo se difundiu, gerando o pressuposto de que o deficiente é um indivíduo dotado de alma e que, portanto, necessita ser socorrido, o pensamento da sociedade da época começa a mudar, surge a fase de segregação, momento em que ocorre a institucionalização da deficiência.

Com o desenvolvimento científico, a psicologia se expandia e seus conhecimentos tornavam-se públicos, o que contribuiu para os avanços nos tratamentos para deficientes hoje existentes.

Porém, durante a maior parte da História da Humanidade, Miranda (2003) ressalta que o deficiente foi vítima de segregação, pois a ênfase era na sua incapacidade, anormalidade.

A segregação acabava gerando o preconceito com relação aos estudantes que não “apresentavam padrões de normalidade”, ao eximir a responsabilidade da escola e consequentemente, o favorecimento de maiores avanços nos estudos acerca dessa população, que poderiam visualizar mudanças significativas no campo da educação.

Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos portadores de deficiências nas escolas comuns do ensino regular, surgiu o movimento de integração escolar. Esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. Ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, em 1994, que resultou na chamada Declaração de Salamanca, são dois momentos históricos marcantes na mudança de paradigma que baliza a educação inclusiva.

Na primeira, a educação aparece como preocupação mundial. Na segunda foi aprovada a declaração tendo como objetivos: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da “escola para todos” e a formação de professores.

A proposta desses instrumentos é que todos os alunos, inclusive os com deficiência, estivessem matriculados em escolas regulares, defendendo a urgência da reforma educacional para que a educação estivesse ao alcance de todos.

Entretanto, o preconceito e a discriminação ainda são barreiras para as pessoas com deficiência e criam obstáculos como a falta de oportunidades no mercado de trabalho e o acesso à educação formal, apesar das políticas de reservas de vagas destinadas a esse grupo minoritário.

3 UMA REFLEXÃO SOBRE A LUDICIDADE

A ludicidade é uma experiência na qual o indivíduo passa por uma ação de conhecimento de si e do outro. Ela implica em momentos de percepção, ressignificação, expressividade, fantasia, imaginação e realidade. Ludicidade é envolver-se numa atividade, utilizando objetos, em geral brinquedos, que trazem prazer à criança.

Segundo Valle (2008) “[...] brincar é uma ação que está presente em todos os períodos do desenvolvimento. Os objetos que despertam o interesse lúdico mudam dependendo da fase em que o ser humano se encontra”.

Vygotsky (1998) afirma que a arte de brincar pode ajudar a criança a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma.

Brincar é uma necessidade básica assim como a alimentação, saúde, moradia e educação pois, auxilia a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual, é por meio da brincadeira que a criança forma conceitos, se desenvolve corporalmente e constrói seu conhecimento.

Para as crianças com necessidades especiais, o brincar não é diferente. Estas também necessitam de atividades lúdicas no seu dia a dia, talvez até mais do que outras crianças, por necessitarem de estímulos que desenvolvam suas capacidades motoras, sensoriais e intelectuais.

E o professor tem o papel de mediador atuando na zona de desenvolvimento proximal, realizando intervenções para que o aluno avance nas suas aprendizagens com os demais colegas.

Assim, o ambiente escolar deve ser prazeroso, proporcionando às crianças especiais o direito de explorar, experimentar, expressar e vivenciar por meio de atividades diversificadas um ambiente rico em estímulos para seu desenvolvimento e crescimento equilibrado.

4 OS JOGOS COOPERATIVOS COMO FATOR DE INCLUSÃO

Os jogos cooperativos foram sistematizados inicialmente nos Estados Unidos na década de 1950 por Ted Lentz, ativista e atuante pela busca de uma cultura de paz. Entretanto, Terry Orlick doutor em psicologia é considerado a grande referência neste assunto.

Segundo Orlick (1989), a essência dos Jogos Cooperativos começou há milhares de anos, quando membros das comunidades tribais se uniam para celebrar a vida. O autor considera os Jogos Cooperativos como uma atividade física essencialmente baseada na cooperação, aceitação, diversão e no envolvimento, tendo como propósito mudar as características de exclusão, agressividade e de exacerbação da competitividade predominantes na sociedade e jogos tradicionais.

O jogo é muito importante para a compreensão da vida, é uma das experiências mais significativas da infância pois permite aperfeiçoar a convivência e conhecer aspectos da personalidade. Além de valores, princípios e crenças. Podemos aprender a ser solidários, a cuidarmos uns dos outros,

Os jogos cooperativos por definição são as dinâmicas de grupo que como o nome já diz promovem a cooperação, o espírito de equipe e a ajuda mútua entre os integrantes dos times. O intuito não é ganhar, mas criar a cultura de parceria em que as pessoas participam da atividade por um objetivo em comum.

O objetivo é que os participantes se vejam como aliados e não adversários e que o papel de todos é importante para a vitória, mesmo que muitos jogos cooperativos não tenham um vencedor, mas o processo é o foco principal.

A aprendizagem vista sob o prisma cooperativo, leva em conta a qualidade das relações entre os envolvidos de modo a transformar a realidade. Neste caso, o que importa não é o objeto em si e nem o objetivo a ser alcançado, mas o

Desta forma as atividades podem ser ressignificadas priorizando a interação entre o grupo e não apenas o resultado final. Por isso entendemos que os jogos cooperativos são um importante recurso a ser utilizado nas escolas para promover a inclusão dos alunos com deficiência, uma vez que tais atividades possibilitam que todos participem e se auxiliem na busca de um único propósito.

O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação. (IDE, 2008, p.96)

Estas atividades são essenciais ao desenvolvimento humano e possibilitam aos educandos aprendizagens significativas, despertando interesse por práticas individuais e coletivas, proporcionando crescimento intelectual e a integração de todos os participantes.

O jogo realizado de forma cooperativa permite criar e recriar as regras, incentivando a colaboração e união, pois a arte de cooperar deve ser considerada um objeto de aprendizagem em si mesmo e um atributo a ser alcançado para a vida em sociedade. A cooperação não é inata e necessita ser exercitada sempre. (MACHADO e STINGHEIN, 2016, P. 21)

Descobrir novas formas de ensinar é um desafio motivador para os educadores. Trabalhar com alunos com deficiência intelectual através do lúdico dá suporte para que explorem e exercitem suas próprias ações, enriquecendo sua capacidade intelectual e sua autoestima. Se nossos alunos não aprendem da maneira como nós ensinamos, devemos ensiná-los da maneira que eles aprendem e isso significa que podemos usar o corpo e os jogos cooperativos para abordar a temática da inclusão dentro da escola de ensino comum.

Utilizando uma forma lúdica e prazerosa os alunos podem ter contato com temas como diversidade, inclusão, deficiência, limitações, superação, trabalho em equipe e tantos outros que enriquecem o trabalho pedagógico caminhando numa perspectiva de preparação para a vida, indo além das habilidades e competências do currículo escolar.

5. AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

No contexto educacional o faz de conta não se limita apenas ao prazer e diversão, mas sim um meio para garantir a construção de conhecimentos e a interação entre indivíduos pensando a educação numa perspectiva criadora, autônoma e consciente. Neste sentido o papel do professor é fundamental como estimulador, apreciador, integrante, observador e mediador das situações de jogos simbólicos.

Podemos então definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros. (SANTOS, 2001, p.89)

Na perspectiva sócio interacionista o papel do adulto ganha destaque frente ao desenvolvimento infantil cabendo ao professor proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras para que as crianças fortaleçam a sua autoestima e desenvolvam suas capacidades.

Cabe ressaltar que os teóricos que falam sobre o desenvolvimento infantil não fazem distinção entre o desenvolvimento de crianças com ou sem deficiência.

Ao trabalhar com crianças especiais é preciso estar longe de rótulos, estigmas e preconceitos. É necessário assumir as diferenças de cada indivíduo, favorecendo o seu desenvolvimento educacional e respondendo às suas necessidades individuais no processo de aprendizagem. (MAFRA e KEMPA, 2008, p. 3)

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio para os profissionais da educação. Ao observarem uma brincadeira e as relações entre as crianças em sua realização, pode-se aprender sobre o interesse, nível de desenvolvimento, possibilidades de interação, habilidades de adaptação às regras, assim como suas experiências do cotidiano e as regras de comportamentos reveladas pelo jogo de faz de conta.

Portanto, partindo de uma concepção sócio-construtivista-interacionista do jogo, ou seja, pensando-o como um meio de garantir a construção do conhecimento e a interação entre os indivíduos; a possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é a possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma e consciente. (MAFRA e KEMPA, 2008, p. 5)

Desta forma o professor estará possibilitando a aprendizagem de maneira mais criativa e social possível, garantindo na escola o que muitas crianças não têm em suas casas com suas famílias, a interação com seus pares e o momento de brincar garantido durante a rotina do dia.

Educadores que trabalham com crianças deficientes intelectuais, não podem ficar alheios ao brinquedo, aos jogos e às brincadeiras; pois tais atividades são o veículo do seu crescimento, possibilitando à criança explorar o mundo, descobrir-se, entender-se e posicionar-se em relação a si mesma e à sociedade de forma natural. Pode-se dizer então, que o emprego do lúdico com crianças deficientes intelectuais facilita o desenvolvimento do seu potencial, se houver estimulação adequada. (MAFRA e KEMPA, 2008, p. 7)

Pois como é sabido, hoje em dia muitas crianças não brincam mais na rua com outras crianças, não constroem seus brinquedos e algumas não criam suas próprias brincadeiras. Muitas vezes a televisão, o celular ou o tablet lhes fazem companhia. Os brinquedos são aqueles que a televisão mostra, instigando o consumo. As famílias cada vez menores e os pais sem tempo.

Se não for a escola um lugar promotor da brincadeira, para onde caminhará nossa infância?

Por isso, enquanto professores temos o dever de proporcionar aos alunos momentos de ludicidade, criatividade, imaginação onde realmente possam ser crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por um trabalho pedagógico voltado para o lúdico busca romper com anos de segregação e preconceito para com os alunos com deficiência.

Quando pensamos em educação a partir da perspectiva da inclusão entendemos que todos fazem parte deste processo e que por isto, devem participar de todos os momentos da rotina escolar. Sendo assim, as brincadeiras e os jogos são um recurso poderoso que os professores podem lançar mão para enriquecer as relações, estreitar os vínculos e também trabalhar conceitos importantes como respeito, inclusão, reciprocidade e trabalho em grupo.

A proposta lúdica voltada para o brincar no espaço educativo articula a convivência com as diferenças e volta o olhar do professor para cada educando envolvido no momento de brincadeira.

Promover o encontro, os desafios e as conquistas durante a brincadeira faz parte de uma sala de aula que compreende o brincar como ato pedagógico que busca a autonomia e o desenvolvimento dos educandos de uma maneira mais fluida.

Além de enriquecedor, o brincar desacomoda o sujeito desafiando-o a se movimentar e interagir no seu espaço, respeitar regras, estimular a comunicação, o fortalecimento de vínculos entre o grupo, promove a convivência tolerante com as diferenças e a percepção de que cada um é único.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004. 353 p.

IDE, Sahda Marta. **O jogo e o fracasso escolar.** In: KISHIMOTO, Tisuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-107.

MACHADO, A. L. e STINGHEIN, F. M. **Os Desafios da Escola Pública na Perspectiva da Inclusão.** Paraná: 2016.

MAFRA, Sonia Regina Correa e KEMPA, Sydnei Roberto **O Lúdico na prática educacional de alunos deficientes intelectuais**. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em 19 de novembro de 2020.

MORAES, Denise de Ávila. **A importância do lúdico na Educação Especial**. Disponível em: [file:///C:/Users/Professor/Downloads/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DO%20L%C3%9ADICO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20_%20CIA%20-%20Publica%C3%A7%C3%B5es%20\(1\).html](file:///C:/Users/Professor/Downloads/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DO%20L%C3%9ADICO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20_%20CIA%20-%20Publica%C3%A7%C3%B5es%20(1).html) Acesso em: 23 de novembro de 2020.

MIRANDA, A. A. B. **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep, 2003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacao_02_05cee.pdf.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. Tradução de Fernando José Guimarães Martins. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Promovendo o desenvolvimento do faz de conta na Educação Infantil**. In CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre. Artmed, 2001.

SHIMAZAKI, E. M e MORI, N. N. R. Fundamentos da educação especial. In: MORI, N. N. R.; JACOBSEN, C. C. **Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Educação Básica**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 31 – 39. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/82824724/aee-no-contexto-da-educacao-basica-nerli-nonato>.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VALLE, T.G.M. (org.) **Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. 222 p. ISBN 978-85-98605-99-9. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org> Acesso em: 23 nov. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE REFLEXIVA A PARTIR DA ÓTICA PSICOPEDAGÓGICA EM UMA TURMA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PRAXEDES BRANDÃO

THE IMPORTANCE OF PSYCHOPEDAGOGUE IN THE SCHOOL CONTEXT: A REFLECTIVE ANALYSIS FROM THE PSYCHOPEDAGOGICAL OPTICS IN A CLASS OF THE THIRD YEAR OF PRAXEDES SCHOOL BRANDÃO

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Licenciando em Ciências da Natureza - Unipampa

ANDRIELLI VILANOVA DE CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

CAMILA PEREIRA BURCHARD

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

BÁRBARA VIERO DE NORONHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA

ALVES PEREIRA MOURAD

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

MÁRCIO DA MOTA MACHADO FILHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

DAIANE MAIRA SOCCAL

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

cola se encontra, tendo que lhe dá diariamente com inúmeros problemas de aprendizagem, dificultando o bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem. O presente trabalho foi realizado sob as diretrizes da pesquisa qualitativa, que tem o ambiente natural como fonte principal dos dados segundo Ludke e André (1986) sobre o viés da pesquisa exploratória e etnográfica, pois os pesquisadores fizeram uma interpretação de todos os dados coletados no campo, o que favoreceu uma melhor interpretação dos resultados obtidos. O estudo também compreendeu pesquisa de campo e aplicação de questionário semi-estruturado com uma professora que atua em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo apontar as possíveis contribuições do psicopedagogo em prol da melhoria do ensino-aprendizagem em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental da escola Praxedes Brandão; analisar o processo de ensino aprendizagem na turma do terceiro ano do Ensino Fundamental; identificar possíveis dificuldades de aprendizagem apresentado pelos alunos desta turma; propor metodologias para prevenir ou superar as dificuldades de aprendizagem. O estudo é apresentado em dois momentos, no primeiro embasado teoricamente salienta-se a importância e as contribuições do psicopedagogo no ambiente escolar. No segundo momento, apresenta-se a análise dos dados coletados via aplicação de questionário semi-estruturado e da observação participante, seguida de reflexões em torno da necessidade desse profissional no contexto escolar. Portanto, é imprescindível que o psicopedagogo realize ações no contexto escolar, considerando as

RESUMO: Este artigo apresenta algumas ponderações sobre a importância do psicopedagogo no ambiente escolar, o qual nasceu da necessidade de se discutir essa temática no presente contexto em que a es-

particularidades, dificuldades e potencialidades de cada aluno, desenvolvendo um trabalho de parceria com equipe pedagógica, professores, pais, alunos e demais especialistas em prol do progresso dos discentes.

PALAVRAS-CHAVES: Atuação psicopedagógica; Contexto escolar; Aprendizagem.

ABSTRACT: This article presents some considerations about the importance of the psychopedagogue in the school environment, which was born from the need to discuss this theme in the present context in which the school is, having it daily with numerous learning problems, hindering the good development of the teaching-learning. The present work was carried out under the guidelines of qualitative research, which has the natural environment as the main source of data according to Ludke and André (1986) on the bias of exploratory and ethnographic research, as the researchers made an interpretation of all the data collected in the field, which favored a better interpretation of the results obtained. The study also included field research and application of a semi-structured questionnaire with a teacher who works in a class of the third year of Elementary School, aiming to point out the possible contributions of the psychopedagogue in favor of improving teaching-learning in a class of third year of elementary school at Praxedes Brandão school; analyze the teaching-learning process in the third year of elementary school; identify possible learning difficulties presented by students in this class; propose methodologies to prevent or overcome learning difficulties. The study is presented in two moments, the first theoretically based on the importance and contributions of the psychopedagogue in the school environment. In the second moment, the analysis of the data collected through the application of a semi-structured questionnaire and participant observation is presented, followed by reflections on the need of this professional in the school context. Therefore, it is essential that the psychopedagogue carry out actions in the school context, considering the particularities, difficulties and potential of each student, developing a partnership work with the pedagogical team, teachers, parents, students and other specialists in favor of the students' progress.

KEYWORDS: Psychopedagogical practice; School context; Learning.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho surgiu a partir da necessidade de se debater a importância do psicopedagogo no ambiente escolar, e as contribuições que este pode trazer para melhoria do processo de ensino aprendizagem. O psicopedagogo é um profissional indispensável nas escolas pela importância que tem na ação interativa junto a professores e alunos, completando o ciclo da aprendizagem.

Por ser relativamente recente o surgimento desse profissional no campo educacional brasileiro a um grande desconhecimento de seu campo de atuação, e até mesmo da existência desse profissional, principalmente nas redes de ensino dos municípios mais isolados de nosso país.

Um exemplo, dentre muitos, do desconhecimento desse profissional é Marechal Thaumaturgo, município onde leciono a oito anos, localizado no centro-oeste do estado do Acre, em uma região de fronteira entre o Brasil e o Peru, com uma população de pouco

mais de 18 mil habitantes, e a rede municipal de ensino não conta com um único psicopedagogo.

O papel do psicopedagogo se dar na ação preventiva frente os problemas e bloqueios de aprendizagem, sua função é diagnosticar reflexivamente todo o processo de ensino-aprendizagem, considerando a influência dos fatores físico, psicológico, mental, pedagógico, social, cultural e etc. contribuindo assim com uma educação mais dinâmica e eficiente.

Nesse contexto, o presente trabalho, traz como tema central para fins investigativos, ***A importância do psicopedagogo no contexto escolar: uma análise reflexiva a partir da ótica psicopedagógica em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental da escola Praxedes Brandão.***

De acordo com o que foi discorrido, o presente estudo partiu da seguinte problemática: como está ocorrendo o processo ensino-aprendizagem na turma do terceiro ano do Ensino Fundamental da escola Praxedes Brandão? Quais são as dificuldades de aprendizagem apresentadas por estes alunos? Quais metodologias propor para prevenir ou superar as dificuldades de aprendizagem? Procurei, enfim, mergulhar a fundo nesta problemática com o objetivo de compreender o processo de aprendizagem nessa turma e propor intervenções didático-metodológicos para os possíveis problemas de aprendizagem.

2. JUSTIFICATIVA

Escolhi debater esse tema, primeiro porque há um desconhecimento visível do psicopedagogo e de sua importância de atuação no âmbito escolar. Faz necessário, frente ao presente contexto educacional em que nos encontramos debater a importância desse profissional e suas contribuições em prol da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

O universo escolar é permeado de grandes desafios que carecem serem superados para que a escolar atinja seu objetivo primário estabelecido pela LDB 9.394/96, em seu artigo 2º, que é o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dentre a vasta gama de desafios a serem superados, merecem destaques as dificuldades de aprendizagem que surgem no interior da sala de aula.

Quase sempre o aluno que não aprende na mesma velocidade dos demais, ou que é necessário o uso de metodologias diferentes para que venha absorver a matéria, é rotulado de “atrasado” ou que não aprende. Tal aluno torna-se esquecido no canto da sala pelo professor e pela escola ficando às margens do ensino-aprendizagem. A este é negligenciado o seu direito de aprender e se desenvolver.

Na maioria das vezes acontece esse isolamento do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, por que falta ao professor regente conhecimento para lidar com essas situações corriqueiras do ambiente escolar. Com a presença do psicopedagogo para está assessorando o professor, dando lhes suporte, buscando metodologias e verificando qual a origem e a causa que estão originando tais bloqueios de aprendizagem, a chance de êxito no processo de ensino-aprendizagem seria bem maior.

Desta forma esta pesquisa visa debater o quanto o trabalho psicopedagógico contribui de forma significativa para melhorar o fazer pedagógico no contexto escolar, haja vista o grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem e de outros desafios que englobam a comunidade escolar. Assim, este trabalho irá contribuir bastante para a compreensão da importância desse profissional dentro da instituição escolar

Desse modo, este trabalho será de suma importância para todos aqueles que demonstrarem interesse por esse tema, e quiserem se aprofundar um pouco mais nessa temática, visto que um dos grandes desafios das escolas é lidar com o baixo desempenho acadêmico de seus discentes.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O contexto escolar é repleto de desafios que precisam ser superados para o bom êxito do fazer pedagógico, e um desses desafios é lidar com o baixo rendimento escolar dos alunos. Portanto o psicopedagogo como profissional qualificado, está apto a trabalhar junto à instituição escolar, dando assistência aos docentes e aos demais profissionais da educação com o objetivo de melhorar as condições do processo de ensino-aprendizagem, assim como atuar na prevenção dos problemas de aprendizagem.

O professor está imerso num ambiente repleto de alunos com habilidades e características diferentes, portanto, segundo Dembo (apud FERMINO et al, 1994, p.57) “Evidências sugerem que um grande número de alunos possui características que requerem atenção educacional diferenciada”. Nesse sentido, a atuação do psicopedagogo pode contribuir bastante, dando suporte e assessoramento aos educadores para que se aprofundem e melhorem seus conhecimentos nas teorias do ensino-aprendizagem.

De acordo com Feldmann (2018, p. 3):

Ao psicopedagogo cabe avaliar o aluno e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhecê-lo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades, encaminhando-o, por meio de um relatório, quando necessário, para outros profissionais - psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, etc. que realizam diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber.

Desde modo o psicopedagogo é de fundamental importância para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita um olhar diferenciado e mais aprofundado para as nuances que compreende esse complexo processo de aquisição do conhecimento. Segundo Bossa (1994, p.23), “Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, [...] promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos”.

5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo foi realizado na escola de ensino fundamental Praxedes Brandão, município de Marechal Thaumaturgo, interior do Acre. Os levantamentos de dados se deram através da observação, visitas de acompanhamento com a turma do terceiro ano e por meio da entrevista semiestruturada. Esta possibilita ao pesquisador elaborar entrevistas de forma a colher informações relevantes em relação ao objeto em estudo. Segundo Lakatos (2010,p.180) o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada.

Nesta pesquisa adotou-se o paradigma da metodologia qualitativa, que tem o ambiente natural como fonte principal dos dados. Segundo Ludke e André (1986, p. 11) nesse contexto a pesquisa qualitativa tem sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Assim, por meio da coleta de dados no ambiente natural da pesquisa pretendemos colher dados fidedignos que nos auxiliem na elaboração de nosso trabalho. Prosseguindo com sua argumentação os autores afirmam que na pesquisa qualitativa:

O material obtido [...] é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. (Ibid, p. 11).

O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...] O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. (Ibid, p. 12).

Tendo como base os argumentos acima percorridos optamos por uma pesquisa qualitativa, pois foi uma pesquisa de campo onde utilizamos também um enfoque bibliográfico, fazendo pesquisas em livros, revistas, artigos acadêmicos, enciclopédias e na internet. Sempre buscando utilizar métodos de coleta de dados eficientes, para assim obtermos êxito em nosso trabalho.

O *lócus* de nossa pesquisa foi uma turma do terceiro ano da escola Praxedes Brandão, localizada no seio da floresta amazônica, às margens direito do Rio Juruá. Nesta escola funcionam turmas desde a creche ao 9º ano do Ensino Fundamental, contando com

um quadro de funcionários composto de uma diretora, dois coordenadores pedagógicos, um agente administrativo, quatorze professores, uma cozinheira, quatro AOSD, quatro motoristas fluviais e 251 alunos.

A turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, cuja pesquisa foi desenvolvida tem como professora regente uma profissional com formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre e que já está a onze anos no exercício da docência. É formada por um corpo discente de dezessete alunos, desse valor quatorze são repetentes e apenas 11 não estão com distorção idade-série.

5.1. TIPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa adotada foi à pesquisa exploratória e etnográfica, pois os pesquisadores fizeram uma interpretação de todos os dados coletados no campo, o que favoreceu uma melhor interpretação dos resultados obtidos. O trabalho de levantamento de dados foi, portanto, um estudo de campo, uma vez que os pesquisadores permaneceram no ambiente da pesquisa pelo tempo que foi necessário para a coleta dos dados.

5.2. MÉTODOS DE ABORDAGEM

Com a finalidade de obter resultados fidedignos dos materiais e fatos apurados optamos pelo método dedutivo e a observação participante, baseando-se na análise dos elementos gerais para obter maior entendimento sobre os resultados alcançados na pesquisa. Esses elementos dizem respeito às possíveis contribuições do psicopedagogo em prol da melhoria do ensino-aprendizagem em uma turma do terceiro ano do Ensino Aprendizagem; fazer análises de possíveis dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos; e propor metodologias para prevenir ou superar as dificuldades de aprendizagens.

5.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após termos feito a seleção e a escolha do local onde foi feito o estudo, através de uma busca sistemática de coleta de dados, selecionando os melhores métodos para compreender e interpretar os fenômenos estudados, fizemos a análise e interpretação dos dados. Esta interpretação se deu de acordo com os dados coletados através da observação e foram analisados considerando os objetivos geral e específico deste trabalho. Os dados foram analisados interpretativamente, mediante os indicadores levantados durante toda a pesquisa de campo e referencial teórico.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao chegarmos à escola começamos as observações na turma em estudo e realizamos uma entrevista com a professora da turma, além de realizarmos acompanhamento com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e suas famílias, com o objetivo de compreender a origem do problema e propor metodologias eficazes para superá-las.

Podemos perceber que a turma não possui um grande número de alunos, como dito anteriormente contava com 17 alunos, porém no início de nosso estudo podemos constatar de imediato vários problemas: a maioria da turma era de alunos repetentes e encontrava-se com distorção idade-série, e desses, 08 não se encontravam totalmente alfabetizados.

Verificamos que um dos motivos desse grande número de alunos com distorção idade-série era porque estes vieram de escolas menores onde o ensino funcionava na modalidade multisseriado. Nessa modalidade de ensino um único professor leciona para alunos de várias séries/anos ao mesmo tempo, sem poder dar a atenção devida a cada aluno que constitui sua turma. O resultado disso foi a formação de uma turma com uma enorme quantidade de alunos com defasagem de conhecimento.

Diante desse contexto; a professora da turma ao falar das dificuldades encontradas diz que:

“minhas dificuldades são muitas, mas vou destacar algumas, que de certa forma dificultam meu trabalho: alunos com distorção idade-série, crianças especiais, indisciplina, falta de materiais didáticos, o grande desinteresse dos alunos, falta de acompanhamento da família na vida escolar de seus filhos e os 08 alunos que não eram totalmente alfabetizados. Isso para mim foi um desanimo”.

Diante das observações realizadas no ambiente escolar, em constante contato com os alunos, por meio da entrevista com professora e analisando o processo de ensino-aprendizagem em seus vários aspectos (físicos, emocionais, psicológicos, metodológico, etc.) começamos a fazer um trabalho a partir da ótica e do fazer psicopedagógico com o objetivo de buscar soluções para os problemas de ensino aprendizagem identificados e a prevenção do surgimento de outros.

Primeiramente sentamos com a professora e trabalhamos da autoestima da professora que já estava desmotivada sem saber que caminho trilhar para que seus alunos avançassem. Segundo, passamos a acompanhar o fazer pedagógico na prática e ver como ocorria a interação professor-aluno e família.

Realizamos conversas com a turma com o objetivo de motivá-los, falando da importância do estudo na vida de cada um, que todos eram capazes de aprender e se desenvolver, que todos estavam ali naquela série e tinham capacidade de avançar, só dependia do esforço e empenho de todos e que só não podiam desistir.

Após fazermos esse diálogo motivacional com professora e alunos, começamos a chamar para conversar os pais dos alunos que apresentavam problemas sérios de aprendizagens, visto que a docente relatou que “alguns pais não se preocupam em saber como está a vida escolar de seu filho, e que a família que faz esse acompanhamento, à probabilidade do aluno ter êxito na escola é bem maior”. Conscientizamos estes da importância de acompanhar a vida acadêmica de seus filhos e de seu dever com o sucesso escolar de seus filhos, visto que muitos pais deixam apenas a carga da escola a árdua tarefa do ensino-aprendizagem.

Após um assessoramento junto à professora orientando-a conforme as necessidades de sua turma, a mesma nos falou com muito entusiasmo do avanço de sua turma. A docente diz que:

“Os pais estão mais interessados com o conhecimento de seus filhos, pois antes só se preocupavam com o número de faltas por motivo do Bolsa Família. Os alunos estão mais entusiasmados e demonstram mais interesse pelos conteúdos e dos 08 alunos que não sabiam ler, 04 já estão quase lendo convencionalmente”.

Após o acompanhamento realizado sobre uma ótica psicopedagógica os resultados positivos foram evidentes. Todos os problemas não foram resolvidos, mas muitos puderam ser amenizados, melhorando a qualidade da aquisição do conhecimento. A professora continua seu depoimento dizendo:

“Após o acompanhamento que vocês fizeram, aprimorei algumas das minhas metodologias e procurei trabalhar com o que eles mais gostam, que é música, brincadeira, jogos educativos, parlendas, poemas, textos pequenos, cruzadinhas, caça-palavras e etc. e isso me ajudou muito, pois quando vir a situação que se encontrava a turma, me desesperei”.

Esta é a incumbência do psicopedagogo, atuar na melhoria da qualidade de ensino, contribuindo com toda comunidade escolar. Em sua intervenção, este atua junto à direção da escola, equipe pedagógica, professores, alunos, pais dos alunos e demais funcionários da escola, com o objetivo de prevenir os bloqueios e problemas de aprendizagens, assim como detectar os problemas de aprendizagens já existentes e procurar, através de estudos minuciosos, detectar a gênese destes, para que a partir de então, propor metodologias e intervenções com o objetivo de serem superados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs fomentar provocações pertinentes sobre o papel importantíssimo do psicopedagogo e de sua atuação no ambiente escolar. Em dias tão turbulentos por que passa a educação brasileira, este profissional torna-se indispensável.

A atuação deste junto ao contexto escolar é de grande relevância para auxiliar a escola a estudar métodos e implementar metodologias para superar os vários problemas e dificuldades em sala de aula. Portanto, faz-se necessário mais do que nunca, unir forças para que a escola consiga cumprir sua função social que é garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, e o psicopedagogo é um importante aliado nessa nobre e árdua tarefa.

Portanto, conclui-se que, o psicopedagogo é um profissional que pode somar forças no sentido de prevenir e intervir na solução de problemas de aprendizagem em prol do bom desenvolvimento da aprendizagem das crianças, considerando as habilidades, potencialidades, e dificuldades de maneira particular.

8. REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FELDMANN, Juliane. **A importância do psicopedagogo dentro da instituição escolar**. Disponível em <https://docplayer.com.br/9258441-A-importancia-do-psicopedagogo-dentro-da-instituicao-escolar.html>, acessado em 10 de novembro 2020

FERMINO, Fernandes Sisto; BORUCHOVITH, Evely; DIEHL, Tolaíne Lucila Fin. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.

RENATA PSICOPEDAGOGA. **A Importância do Psicopedagogo Dentro da Instituição Escolar**, 2018. <http://renatapsicopedagoga.blogspot.com/2008/07/importancia-do-psicopedagogo-dentro-da.html> . Acesso em 05 de novembro de 2020.

ITINERÁRIOS DISCENTE E DOCENTE NO INTERIOR DA RESERVA EXTRATIVISTA DO ALTO JURUÁ-REAJ: A (R)EXISTÊNCIA DA ESCOLA NO INTERIOR DA FLORESTA

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá-AC.

RESUMO: O objetivo deste artigo é tecer um debate teórico-reflexivo sobre a oferta e a qualidade da educação no interior da Reserva Extrativista do Alto Juruá-REAJ, debatendo com teóricos que nos ajudam compreender melhor a realidade, os desafios e as lutas dos ribeirinhos amazônicos. Este trabalho se dá a partir de um relato de experiência discente e docente em várias escolas e comunidades desta unidade de conservação, em um constante diálogo com autores como Almeida e Cunha (2002); Rocha (2018); Machado e Castro (2016); Uchoa (2014); Lima (2009); Oliveira (2016). Os procedimentos metodológicos empregados foram à pesquisa descritiva e exploratória, pois o pesquisador, ao observar os fenômenos, busca conseguir resultados ao término da pesquisa, que permitam o entendimento destes fenômenos (FACHIN, 2003). Os resultados descortinam um sistema de ensino deficitário, fruto de um passado de esquecimento e abandono por parte das autoridades brasileira que queriam, no período anterior a implementação da REAJ, subjugar seus moradores subtraindo-lhes o direito à educação formal, pouquíssimas pessoas tinham o privilégio de frequentar o ambiente escolar; mas, esse sistema, mesmo com todos os balseiros encontrados nos caminhos do processo educativo no interior da floresta amazônica, tem dado conta de garantir

minimamente educação a seus moradores, possibilitando a busca por um futuro melhor, todavia muita coisa precisa ser feita ou melhorada na oferta de educação aos povos desta região. Nesse sentido torna-se necessário e urgente pensar o processo educativo e a oferta da educação para os povos da floresta. Garantir uma educação de qualidade é oferecer-lhes estratégias de fortalecimento e resistência, proporcionando-lhes um horizonte de possibilidades.

PALAVRAS-CHAVES: Povos da floresta; Escolarização; Resistência.

ABSTRACT: The aim of this article is to weave a theoretical-reflective debate about the offer and quality of education within the Alto Juruá-REAJ Extractive Reserve, debating with theorists who help us better understand the reality, the challenges and the struggles of the riverside dwellers. Amazonians. This work is based on an account of student and teacher experience in several schools and communities in this conservation unit, in constant dialogue with authors such as Almeida and Cunha (2002); Rocha (2018); Machado and Castro (2016); Uchoa (2014); Lima (2009); Oliveira (2016). The methodological procedures used were for descriptive and exploratory research, as the researcher, when observing the phenomena, seeks to obtain results at the end of the research, which allow the understanding of these phenomena (FACHIN, 2003). The results reveal a deficient education system, the result of a past of neglect and neglect on the part of the Brazilian authorities who wanted,

in the period prior to the implementation of REAJ, to subjugate their residents by subtracting the right to formal education, very few people had the privilege attending the school environment; However, this system, even with all the ferry boats found along the paths of the educational process in the interior of the Amazon forest, has been able to minimally guarantee education to its residents, enabling the search for a better future, however much needs to be done or improved in provision of education to the peoples of this region. In this sense, it is necessary and urgent to think about the educational process and the provision of education for the peoples of the forest. To guarantee a quality education is to offer them strategies of strengthening and resistance, providing them with a horizon of possibilities.

KEYWORDS: Forest people; Schooling; Resistance.

1. INTRODUÇÃO

Ao subir ziguezagueando as águas sinuosas, turvas e por vezes cristalinas dos rios e igarapés que são a única forma de acesso às comunidades que compõem a Reserva Extrativista do Alto Juruá, ficamos encantados com tamanha beleza que vai se descortinando a cada curva de rio percorrida.

A natureza é linda, bela, mágica e deslumbrante. A floresta forma paredes verdes que se debruçam sobre as águas quase que querendo beijá-la. Ali é possível, repentinamente, encontrar animais silvestres que descem as barrancas do Juruá e seus afluentes para refrescar-se e matar a sede. No alto das árvores, os pássaros formam um lindo coro que traz paz e tranquilidade para aqueles que ouvem o seu cantar.

Mas nesse lugar, não existem apenas rios, árvores e animais. Ali, espalhados pelas mais longínquas localidades da Reserva Extrativista do Alto Juruá, a partir de agora a identificarei apenas como REAJ, vivem centenas de pessoas que a cada dia batalham para escrever da melhor forma possível suas histórias, que nem sempre trazem o enredo esperado. Esses grupos de pessoas, moradores do interior da floresta amazônica, vivendo em harmonia com o meio ambiente, e retirando dele, apenas o necessário para a sua sobrevivência, ficaram mundialmente conhecidos como “povos da floresta”. Machado e Castro (2016) argumentam que:

A expressão ‘povos da floresta’ nasceu com Chico Mendes. Retomada na segunda metade do século XIX, após a crise da borracha no Norte do Brasil, remete ao processo de resistência empreendido não só pelos seringueiros e seringueiras, mas pelos povos extrativistas da Amazônia. (MACHADO e CASTRO, 2016, p. 63).

O difícil acesso, a precariedade da saúde e da educação, a quase inexistência do esporte e do lazer e inúmeros outros fatores fazem, da vida do caboclo ribeirinho, uma luta diária para desabrochar ao final do dia um sorriso no rosto. Falando sobre as lutas empreendidas pelos povos da floresta, sobretudo no que desrespeita ao acesso à escola, Machado e Castro (2016) afirmam que:

A educação dos povos da floresta historicamente tem se caracterizado em meio a processos de luta e resistência em torno dos seus territórios e modos de vida. É difícil escutarmos de uma comunidade que há escola e escola de qualidade, que há saúde e saúde de qualidade. (MACHADO e CASTRO, 2016, p. 65).

Viver em um lugar cercado por florestas, rios, respirando ar puro e que durante a noite é possível contemplar o céu brilhante e estrelado, nestes tempos turbulentos em que se encontram os grandes centros urbanos, onde a correria e o estresse minam a cada dia o bem estar de seus habitantes, é, sem sombra de dúvida, um privilégio; mas, como tudo na vida, nada é de graça. Para morar aqui é necessário enfrentar as dificuldades do difícil acesso e muitas vezes ver-se obrigado a conviver com o descaso e o abandono do poder público.

É a partir desse cenário que refletiremos sobre meu processo de escolarização, bem como da experiência que tive como professor de ensino fundamental durante oito (08) anos lecionando em várias comunidades da reserva. O objetivo é tecer um debate teórico-reflexivo sobre a oferta e qualidade da educação no interior da REAJ, dialogando com teóricos que nos ajudam a compreender melhor a realidade, os desafios e as lutas dos ribeirinhos deste solo acreano.

Os procedimentos metodológicos empregados nesse relato de experiência foram à pesquisa descritiva e exploratória, pois o pesquisador, ao observar os fenômenos, busca conseguir resultados ao término da pesquisa, que permitam o entendimento destes fenômenos (FACHIN, 2003). Para tanto, fez-se uso da pesquisa bibliográfica para melhor compreensão do universo ribeirinho dos povos amazônicos. Os autores que farão parte desse estudo são Almeida e Cunha (2002); Rocha (2018); Machado e Castro (2016); Uchoa (2014); Lima (2009); Oliveira (2016).

2. MEANDROS DO CAMINHO ESCOLAR NO INTERIOR DA FLORESTA

Como a grande maioria dos povos amazônicos, sou descendente de índios e do imigrante nordestino, trazido para esta região no final do século XIX fugindo das enormes secas que flagelaram muitos sertanejos, para trabalhar como seringueiros na Amazônia, estes chegavam com a promessa de ganhar muito dinheiro e ficar ricos. Segundo Almeida e Cunha (2002, p, 108) só no rio Tejo “em 1912, já havia pelo menos uns seiscentos seringueiros trabalhando em suas águas”.

Nasci e vivi a maior parte de minha vida dentro da REAJ, saindo apenas para cursar o ensino médio na sede do município de Marechal Thaumaturgo. A REAJ foi primeira a ser implantada no Brasil, tendo sua origem no dia 23 de janeiro de 1990, localizada no centro-oeste do estado do Acre, no Município de Marechal Thaumaturgo, em uma região

de fronteira entre o Brasil e o Peru; cercada a leste, sul e oeste por terras indígenas e com um parque nacional ao norte.

Chegar a Marechal Thaumaturgo, no interior mais profundo da floresta amazônica, é uma tremenda odisseia. Não existem estradas que ligam o município ao restante do país, portanto o acesso só é permitido pelo rio Juruá, que no período do verão gasta-se vários dias, ou por avião de pequeno porte. Vejamos como Rocha (2018) descreve essa empreitada:

A saída de Cruzeiro do Sul para Marechal Thaumaturgo é sempre um momento de fortes emoções e expectativas. O avião teco-teco estremece todo, no solavanco da pista e assim permanece também quando sobe sobre uma mata densa, cortando um ar pesado, de nuvens de chuva, entre as quais se avista, cortando a terra, por sob a sombra das árvores, rios e lagos invisíveis no plano horizontal. A natureza é verde e ampla, estendendo-se sem limites. (ROCHA, 2018, p. 264).

Para chegar à sede do município, precisam-se vencer inúmeros obstáculos, imaginemos agora, adentrar a REAJ que está situada no interior desta municipalidade. Há duas formas de acesso à reserva, a primeira e a mais comum entre os moradores é o acesso fluvial, já que não existem estradas ou rodovias na região; a segunda, utilizada apenas para resgatar algum morador em estado grave de saúde, ou por políticos em período eleitoral, é o transporte aéreo.

Em seu interior existem duas pistas de terra batida para pousos de aviões de pequeno porte; uma na Restauração, maior comunidade da REAJ, com mais de 120 famílias e outra na Foz do Breu; ambas localizam-se a cerca de 160 quilômetros da sede de Marechal Thaumaturgo, aproximadamente seis (06) horas de viagem em um “bote” de alumínio impulsionado por motor Honda de 13HP.

Por motivo da negligência do estado ao negar, por várias décadas, a esses povos, direitos fundamentais e imprescindíveis para uma vida digna, vários são os fatores que influenciam e dificultam o dia a dia do morador dessa região. Machado e Castro (2016), afirmam que os povos da floresta amazônica, foram por muito tempo “esquecido pelo estado brasileiro” acentuando a pobreza, falta de escolas, de saúde e demais políticas públicas. Porém, dadas as proporções deste texto e seus objetivos, nos ateremos à temática referente à educação a partir de minha experiência como aluno e professor dentro da REAJ.

Aos olhos das sociedades modernas a escola sempre esteve presente no horizonte, às crianças desde sempre estiveram permanentemente em processo de escolarização, é quase impossível imaginar a vida sem a presença da educação institucionalizada. Porém no interior das matas e florestas, onde vivem os ribeirinhos amazônicos, a escola é uma invenção recente, nem sempre foi possível vislumbrá-la por cima dos densos paredões formados pela mata fechada.

Os povos da floresta, sedentos por conhecimentos além-floresta, buscam de alguma forma, nas palavras de Uchoa (2014) e Oliveira (2016), criar “varadouros” para inserir-se no

mundo das letras, abrindo caminhos e possibilidades de uma vida melhor. Referindo-se a isso, Lima (2009) afirma que os ribeirinhos colaram letras nas paredes das casas e formaram um painel curioso de letras, imagens e números, a partir dos quais iniciaram o contato com o mundo letrado.

Minhas lembranças de criança me fazem recordar das paredes da casa de meus pais que eram ornamentadas e decoradas com painéis e mosaicos multicoloridos que despertavam a atenção de quem nos visitava. Estes papéis pregados nas paredes encontravam-se presentes em todas as casas de que tenho lembrança, muito embora pouquíssimas pessoas soubessem ler o que tinha ali escrito. O grande objetivo não era ler, mas tornar o ambiente mais bonito e mais alegre. Todavia, inconscientemente aí se deu os primeiros contatos dessas pessoas com os números, letras e palavras.

Meus pais faziam cálculos matemáticos simples, liam e escreviam cartas, isso naquela época era muita coisa. Porém, para alcançar tal proeza, foi necessário lutar contra a correnteza dos rios turbulentos que socialmente os impediam de navegar novas experiências. Meu pai, seringueiro que era, desde muito cedo começou a se embrenhar nas voltas de “estrada” cortando seringa, isso ocupava todo seu dia, minando seu tempo para se dedicar a outras atividades, sobretudo frequentar a escola.

Em 2018 realizei uma pesquisa sobre o processo de escolarização dos seringueiros da REAJ no período anterior a sua implantação, e ao entrevistar meu pai sobre esse assunto ele relatou que estudou dos 13 aos 15 anos, até a terceira série. Segundo ele, naquela época, no interior da floresta, quem conseguisse ler um pouco era considerado uma pessoa muito inteligente e justifica que estudou só até aí porque o ensino era oferecido apenas até esse nível, pois sua professora possuía apenas a quarta série. Em suas palavras: “eu estudava de segunda a sexta-feira, só à noite, trabalhava cortando seringa o dia inteiro. A tarde pegava a canoinha e o remo, batia remo meia hora, ficava até às 10 da noite, voltava pra casa e de madrugada ia pra estrada, era muito cansativo, e meus pais era quem tinha que pagar a professora com borracha pelo seu serviço de ensinar, dinheiro naquela época ninguém nem sabia o que era”.

Portanto, frequentar o ambiente escolar naquela época exigia do aluno-seringueiro uma autodeterminação enorme, tendo em vista o enfadonho trabalho de cortar seringa. Segundo relatos de moradores antigos, existiam escolas públicas apenas na sede dos maiores seringais, o restante das pessoas não conheciam essa importante instituição. Quem quisesse que seu filho aprendesse a ler e escrever para, pelo menos, assinar o nome, teria que encontrar uma pessoa, normalmente uma mulher, que estivesse disposta a ensinar o que sabia e pagar pelo seu trabalho. Essa negligência por parte do poder público de ofertar educação para todos os moradores que futuramente compreenderia a REAJ provocou graves sequelas no atual sistema de ensino.

Nasci em 1994, nesse período a realidade dentro da REAJ já era um pouco diferente, a criação da mesma trouxe consigo melhorias significativas para seus moradores, tais

como acesso à saúde e educação, embora que de forma muito precária, mas já era um alento.

Meus primeiros contatos com este universo mágico da leitura e da escrita se deu no ano de 2000, aos 06 anos de idade. A escola ficava perto de minha casa, minha tia era a professora, formada em nível médio pelo *PROFORMAÇÃO*. Para meus pais foi uma alegria contagiante e, por ser o filho mais velho, era o primeiro a adentrar em uma sala de aula com apenas um compromisso, estudar; algo que eles nunca experienciaram.

Sempre morei perto da escola, porém me lembro de colegas de classe do ensino primário que andavam diariamente várias horas para poder estudar. O trajeto percorrido pela maioria deles se dava pelos caminhos e varadouros abertos no meio da floresta, que mais pareciam veias e artérias que levam o sangue para o coração, neste caso, a escola, que como o coração, bombeava esperança de um futuro mais florido e verdejante.

Para quem olha a floresta Amazônia de cima, torna-se impossível visualizar esses varadouros que abrem caminhos para novos mundos por levar o aluno à escola; da mesma forma, as lutas empreendidas pelos moradores da REAJ para frequentar a escola, é desconhecida do grande público.

Nem sempre o caminho que leva à escola é o varadouro, muitos chegam através dos rios navegando nas águas de um amanhã mais promissor. O rio é tão importante para o ribeirinho, como as ruas são para o homem da cidade. É através deles que chegam a saúde, a educação, o lazer, o esporte, a notícia, a informação e tudo mais que é primordial para a sobrevivência.

Na sala de aula predominava o ensino tradicional, o professor era muito rígido, não permitia que os alunos participassem durante a exposição dos conteúdos. A metodologia utilizada era o “decoreba”, copiava se várias vezes o nome da escola, do professor, do aluno, etc. até fixar na memória tal informação. Lembro-me que aprendi a ler na primeira série, não existia creche e pré-escola, como em muitas escolas ainda não funciona essa modalidade de ensino, e que terminava as atividades propostas primeiro que a maioria e saia correndo para ajudar os colegas. Isso foi motivo de muitas repreensões do professor.

Estudei todo meu ensino fundamental na escola Zilda Vasconcelos, Vila Restauração, maior comunidade do município de Marechal Thaumaturgo. Esse era o maior estabelecimento de ensino da zona rural e, no ano que cursei a 8ª série, deveria ter entre 200 ou 250 alunos distribuídos em todas as turmas do ensino fundamental.

Aos 14 anos, na idade certa, o que era raridade para um ribeirinho filho de seringueiro e agricultor, concluir o último ano do ensino fundamental. E agora, o que fazer? Surge aí um grande dilema. Devo parar por aqui e seguir o curso das águas que correm todas para o mesmo lugar, assim como a maioria das pessoas que estudavam até este nível de escolaridade e saíam da escola, sabendo ler e escrever de forma elementar, e ia “colocar” seus

roçados e viver como agricultor; ou tomar o caminho oposto, nadar contra as correntezas culturais e sociais que tendem a colocar limites no imaginário das pessoas.

Na minha comunidade não tinha o ensino médio regular. O que funcionava era o programa Asas da Florestania organizado de forma modular, além disso, o programa não dispunha de escolas, as aulas eram ministradas em ambientes cedidos por terceiros, como Igrejas e Hospedarias. Nem de longe esse era o melhor ambiente para o oferecimento de uma educação de qualidade. Eu não me sentia confortável em estudar naquelas condições, pois sabia que o ensino que ali seria ofertado não era suficiente para o desenvolvimento pleno dos alunos que fizessem parte daquele processo. Dessa forma era necessário deixar o aconchego de casa e da família e se aventurar em busca de um ensino de melhor qualidade na sede do município.

Fiz as malas, ou melhor, as bolsas, não são comuns entre os ribeirinhos o uso de malas e sim de bolsas para viajar. Além de roupas coloquei também todas as minhas esperanças e sonhos, só neles eu encontraria forças para dar um abraço de despedida à minha família. Trago sempre na memória a cena de minha família melancólica, quase que em procissão, me acompanhando até a beira do rio. Embarquei na canoa que me levaria ao encontro de novos conhecimentos, ao olhar para trás, vi no rosto de minha mãe, as lágrimas escorrerem. Imediatamente senti um nó na garganta, porém era preciso continuar.

Essa luta em busca do conhecimento, rompendo com paradigmas, me faz pensar no mito da caverna de Platão. É necessário liberta-se dos laços históricos e socialmente construídos, de que nas entranhas da floresta amazônica, o filho do seringueiro vai ser sempre seringueiro, de que o filho do agricultor, ao levantar os olhos tentando contemplar seu futuro apenas vislumbrará a agricultura como seu único meio de subsistência. Assim como o prisioneiro liberta-se das correntes que o prende a parede da caverna e sai ao encontro da luz que o faz enxergar um mundo totalmente diferente daquelas sombras distorcidas e projetadas no interior da caverna, era preciso romper também com esses dogmas preestabelecidos.

Ao chegar à sede do município fui morar com minha tia, pessoa por quem tenho grande respeito e gratidão. Nos três anos de ensino médio, estudei na escola estadual Elvira Ferreira Gomes, única escola que oferece até hoje essa modalidade de ensino no formato regular. Fora a saudade da família, foram anos muito bons e de muito aprendizado. Mesmo sendo aluno vindo de escola da zona rural não tive dificuldades em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

Em 2011, aos 17 anos, concluí o ensino médio, para mim e minha família foi muito emocionante e gratificante. Um filme passou pela minha cabeça. Poderia não ser muita coisa, mas para nós era sinônimo de uma grande conquista, pois ser descendente de seringueiros, ter a oportunidade de estudar – coisa que nossos pais quase não tiveram - e concluir a Educação Básica, não era pouca coisa. Era sim motivo de orgulho.

3. A DOCÊNCIA COMO CAMINHO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR NO INTERIOR DA REAJ

Após a conclusão do ensino médio, não consegui ingressar no Ensino Superior. Um dos motivos era que no município não existia essa modalidade de ensino, portanto, para continuar a estudar teria que ir morar em Cruzeiro do Sul, porém minha família não dispunha de recursos financeiros para me manter estudando naquela cidade. Fiquei triste, mas não desisti. Aprendi desde pequeno, observando o esforço de meu pai para colocar alimento na mesa, que tudo que almejamos conquistar faz se necessário o desprendimento de grandes esforços.

As matas e os rios trazem grandes ensinamentos, restando a nós apenas decifrá-los. Assim como as águas criam furos nas curvas dos rios para melhorar seu fluir e encurtar distâncias, fazia-se necessário que eu, se quisesse verdadeiramente prosseguir, abrir furos nas barreiras socialmente impostas, para que pudesse continuar caminhando em busca de novos conhecimentos. Assim como as águas modificam o curso dos rios ao abrir novos caminhos para sua passagem, eu precisava criar novos caminhos para continuar acessando o conhecimento.

O quadro docente da zona rural do município de Marechal Thaumaturgo, por carência de professores de nível superior, era composto em sua maioria por professores leigos e, “corria” a notícia que nos anos seguintes a Universidade Federal do Acre através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR abriria turmas compostas por professores atuantes na rede de ensino do município, de preferências professores sem formação, para fazer uma graduação. A partir de então decidi lecionar no interior do município, minha esperança era que quando ocorresse a seleção dos professores para ingressar na universidade, meu nome estivesse entre os selecionados.

Meu ingresso na rede municipal de ensino foi, digamos, um tanto fora do comum. Normalmente se entra por concurso público ou processo seletivo, no meu caso, em meu primeiro ano de trabalho, foi totalmente diferente. Minha professora de língua portuguesa, do meu último ano de ensino médio, era coordenadora da secretaria municipal de educação, e pela carência de professores na rede de ensino, ela chegou para mim, achando que eu era um bom aluno, e perguntou se eu gostaria de dar aulas, dizendo que na qualidade de coordenadora poderia conseguir uma vaga para mim.

Era a oportunidade que eu estava esperando, pois como professor leigo, arranjaría uma fonte de renda, deixando de depender única e exclusivamente de meus pais, e ao mesmo tempo, poderia mais a frente cursar um nível superior. Existia apenas um problema, eu tinha 17 anos e não poderia exercer a profissão docente por conta da idade. Não falei nada a ninguém, fui me apresentar na secretaria de educação torcendo para que não descobrissem minha idade, pois eu precisava muito daquele trabalho.

Chegando lá, minha professora que era coordenadora, já tinha agilizado tudo, entregou minha lotação e me mandou para a formação inicial do início do ano letivo. Não pediram minha documentação e não perguntaram minha idade, apenas pediram para eu abrir uma conta no banco para receber meus vencimentos. Assim teve início minha carreira no magistério.

Lembro-me que na sala de formação para o início do ano letivo, fiquei, a princípio, sem entender nada. Os formadores falavam uma linguagem que para mim era completamente desconhecida, em suas falas faziam uso de termos como: projeto político pedagógico, referenciais, plano de curso, PCNs e outros termos da área da educação. Entrei naquela sala feliz e fiquei muito confuso, porém pensava, vou estudar essas palavras e descobrir o que elas significam, só podem ser muito importantes. Não foi fácil, tive que aprender na prática.

Mais uma vez fiz minhas malas e me propus a navegar em direção a novas experiências. Adentrando o território da REAJ pelo rio Juruá, segui pelo rio Tejo, um de seus afluentes, e fui parar em uma comunidade por nome Boa Vista, um pouco acima da Restauração, meu local de origem. A cada curva que a canoa fazia para chegar à comunidade onde eu iria lecionar várias voltas davam meus pensamentos em minha cabeça matutando como seria meu primeiro dia de aula.

A escola onde dei meus primeiros passos na carreira docente era a Ulisses Guimarães, formada por quatro turmas, funcionando duas turmas de multisseriados, uma composta por 1º, 2º e 3º ano e a outra 4º e 5º ano; uma turma de 6º ano e outra de EJA das séries finais do ensino fundamental. Fiz meus planos de aula conforme os modelos que a secretaria me passou, li o conteúdo e ensaiei minha apresentação, estava tudo pronto, nada poderia dar errado.

Minha turma era a do 6º, composta por 9 alunos, sendo 3 mulheres e 5 homens, a maioria com distorção idade-série. O primeiro dia de aula foi um momento de grandes descobertas, a sala de aula para mim era bastante familiar, porém na qualidade de professor era algo completamente novo e desafiante. Para a minha surpresa, de todos os alunos, apenas um não apresentava tanta dificuldade de leitura e escrita, considerando as capacidades e habilidades inerentes à série que se encontravam.

No início da primeira aula era um misto de nervosismo e felicidade, nervoso por não ter passado por uma formação específica para estar ali, e quando surgisse dúvidas, de imediato não teria a quem recorrer, já que a escola não possuía direção e nem equipe pedagógica para auxiliar os professores, o único suporte que recebíamos era a visita de um coordenador que vinha uma vez a cada bimestre; feliz por ter a oportunidade de contribuir, nem que fosse um pouquinho, com o processo de formação daquelas pessoas.

Eu estava disposto a fazer o melhor em prol daqueles alunos, independentemente das correntezas de problemas que surgissem no dia-a-dia do ambiente escolar. A falta de estrutura, tanto física como pedagógica, saltavam aos olhos, e eram percebidas por toda

comunidade, a começar pela escola que funcionava improvisada em uma casa alugada por um morador à prefeitura. A mesma não possuía cozinha para que a merenda fosse feita; refeitório para que os alunos pudessem merendar; biblioteca para colocar os livros e os alunos fazer suas leituras; nem banheiro tinha na escola. Cadernos, lápis e borracha, eram os únicos materiais disponíveis ali; Essa ainda é a realidade de algumas escolas no interior mais profundo da REAJ.

Após um ano exaustivo de muitas lutas travadas no interior da sala de aula para que os alunos saíssem daquela série pelo menos lendo e escrevendo de forma razoável, dada às condições oferecidas de trabalho, cheguei ao final do meu primeiro ano letivo como docente.

Em meio a um turbilhão de emoções vividas por mim em meu primeiro ano como professor, algumas ruins por conta das privações advindas da falta de suporte ao professor e aos alunos para o desenvolvimento de uma aula mais proveitosa e prazerosa; outras boas, ao contemplar meus alunos dando pequenos passos no longínquo e turbulento caminho do saber no interior da floresta; uma foi para mim motivo de grande alegria ao saber que o meu nome estava entre os selecionados para compor uma das turmas de pedagogia que seriam abertas em Marechal Thaumaturgo pelo programa Parfor, UFAC.

Iniciei meu segundo ano de trabalho como acadêmico do curso de pedagogia lecionando pelos próximos quatro anos na escola Zilda Vasconcelos, Restauração, escola onde, como dito anteriormente, cursei todo meu ensino fundamental. Ali as condições de trabalho já eram melhores, a escola contava com direção, coordenação pedagógica e administrativa.

O curso de pedagogia pelo programa Parfor era ministrado em formato modular, sendo ofertado no início de cada ano no recesso escolar. Foram cinco anos intensos de muito estudo, trabalho e aprendizado. Findava-se o ano letivo, fazíamos nossas malas e pegávamos o rio em busca do conhecimento. Apesar do cansaço físico e mental daquela rotina intensa, eu achava aquilo tudo muito maravilhoso, pois tinha a oportunidade de experimentar na prática tudo o que tinha visto e aprendido na academia.

Ao ter contato com os teóricos e com as teorias da educação eu tinha o privilégio de testá-las no decorrer do ano letivo e assim minha prática pedagógica se enriquecia e se diversificava no decorrer do curso. Diferentemente dos cursos regulares, onde os alunos primeiro têm contato com o campo teórico para depois partir para a prática, eu já cheguei à academia trazendo um conhecimento da prática que em contato com as teorias se modificava e se aprimorava produzindo novos conhecimentos.

Em junho de 2018 foi minha colação de grau, ali recebi meu diploma de pedagogo de uma universidade federal, algo que alguns anos atrás era apenas uma miragem distante vista por cima da copa das árvores da extensa e densa floresta Amazônia que compõe as matas da REAJ. Ali foi um dos dias mais felizes de minha vida, era o primeiro integrante da família a ser diplomado em nível superior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública como propulsora de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária é objeto de reivindicações dos movimentos sociais, porém a sua implementação entra em contradição com a sociedade burguesa em que vivemos. Lombardi e Saviani (2005, p. 257) esclarecem que “o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista”. Nos dias em que vivemos, mais do que nunca, ecoa a tônica de que conhecimento é poder.

Desta forma, a precariedade do sistema educativo no interior da floresta amazônica, sobretudo nos locais mais longínquos e isolados do Brasil, como é o caso da área que compreende a REAJ, é fruto de um passado de esquecimento e abandono por parte das autoridades brasileiras. Rocha (2018 p. 272) em um estudo sobre como ocorreu o processo de escolarização dos seringueiros ribeirinho na REAJ antes de sua implantação, afirma que “seus habitantes alicerçaram sua busca na livre determinação em buscar o conhecimento por si mesmo, transpondo o quadro de abandono e negligência do Estado”.

Essa negação de acesso à educação aos homens e mulheres da floresta não era algo impensado ou inocente era, sobretudo, uma forma de perpetuação do poder dos senhores patrões seringalistas sobre os seringueiros. Nos seringais de toda Amazônia a não existência da escola era uma estratégia para aprofundar a miséria e a servidão daquela população, que sem saber ler, eram incapazes de acompanhar suas despesas junto ao patrão, tudo isso corroborava para o aumento da miséria e da servidão.

Tudo isso denota que a atual precariedade no oferecimento de educação de qualidade nessas localidades, é fruto de uma herança vergonhosa do Estado Brasileiro de negar educação aos seus cidadãos, como forma de subjugar-los nos períodos áureos da exploração e produção da borracha.

Logo, pensar na melhoria da oferta da educação para os povos da floresta é oferecer-lhes estratégias de fortalecimento e resistência, proporcionando-lhes um horizonte de possibilidades. Um povo esclarecido torna-se consciente e é capaz de pensar e criar alternativas para se livrar das amarras e do jugo que lhes são impostos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Manoela Carneiro e ALMEIDA, Mauro B. **Enciclopédia da Floresta** (Org). São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4.ed.São Paulo: Saraiva, 2003.

LIMA, Maria Aldecy R. **Retratos, Imagens, Letras e Números colados nas paredes: representações sociais de escola para ribeirinhos do Rio Moa e Azul-AC**. Rio Branco: EDUFAC, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MACHADO, R. de C.; CASTRO, A. “Povos da floresta”! Trabalho e educação enquanto espaços democráticos. **Gavagai – Revista interdisciplinar de Humanidades**, v. 3, n. 1, p. 61-79, 7 jul.2016.

OLIVEIRA, Amarílio S. **O Programa Asas da Florestania/Fundamental como varadouro de mão dupla: encurtando caminhos entre governo, escola e povos da floresta**. (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2016.

Rocha, C. D. J. (2018). **Identidade e imaginário ribeirinho: a reinvenção dos papéis sociais a partir da escolarização improvisada em práticas heterodoxas**. *Communitas*, 2(3), 263-282.

UCHÔA, José Mauro Souza. **Narrativas de professores em formação sobre a didatização de podcasts para o ensino de inglês na floresta**. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ENTRE MÚLTIPLAS INFÂNCIAS: UM MODO DE SER CRIANÇA EM UMA ESCOLA RURAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

IVANDA FELIX

FAEST - UNISSERRA

MATILDES APARECIDA TRETTEL DE OLIVEIRA

FAEST - UNISSERRA

CECÍLIA DE CAMPOS FRANÇA

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

RESUMO: O artigo é uma exposição e análise de experiências vivenciadas em um centro de educação infantil rural “C.M.E. Diva Martins Junqueira”, tendo como objetivo apresentar ao leitor que através das brincadeiras, jogos e ludicidade tem alimentado o imaginário das crianças em estudo. Trata-se de uma investigação qualitativa e pesquisa bibliográfica e de campo, como coleta de dados, fez-se a opção pela técnica de observação. A pesquisa norteou-se na vivência coletiva apresentando valores e ações que os adultos transmitem para o universo infantil através da alegria da festa de rodeio, fazendo com que todos estejam dignamente incluídos. Assim as crianças participam do espaço real e imaginário, através de encenações, brincadeira e trocas de afetos, ao mesmo tempo, que aprendem e se desenvolvem significativamente.

PALAVRAS CHAVE: Infância; Imaginação. Brincadeira e ludicidade. Criatividade.

ABSTRACT: The article is an exposition and analysis of experiences lived in a rural children's education center “C.M.E. Diva Martins Junqueira”, aiming to present to the reader that through the games, games and playfulness has fed the imaginary of the children under study. It is a qualitative research and bibliographical and field research, such as data construction, the option was made by the observation technique. The research focused on the collective experience presenting values and actions that adults transmit to the infant universe through the joy of the rodeo party, making everyone worthily included. In this way children participate in real and imaginary space, through role plays, play and exchange of affections, at the same time, they learn and develop significantly.

KEYWORDS: Infancy; Mimecry; Playfulness and Ludic; Creativity.

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor.
Que é ser? É ter um corpo, um
jeito, um nome? Tenho os três.
E sou? Tenho de mudar quando
crescer? Usar outro nome, corpo
e jeito? Ou a gente só principia a
ser quando cresce? [...]

Carlos Drummond de Andrade

1. INTRODUÇÃO

A epígrafe nos remete a refletir sobre a forma como as crianças são vistas, na maioria das vezes, em nossa sociedade, como um devir constante. Há que se sensibilizar e entender que cada criança, como pessoa, apresenta características específicas. Ora, toda pessoa, independente da idade, é um devir constante, pois ninguém fica parado no estado em que se encontra. Sendo assim, adultos, jovens e crianças querem e precisam ser considerados com respeito e atenção de acordo com o momento em que estão vivendo. A vida é movimento e transformação constante em um processo ininterrupto, nos ensina que vivemos uma sequência constante e insistente de ser/ estar de muitas maneiras numa mesma existência.

O presente artigo tem a finalidade de pensar o ser criança e apresentar ao leitor como uma festa de Peão de Boiadeiro, com o envolvimento da comunidade, mobiliza as crianças de uma escola de educação infantil rural oferecendo elementos para o brincar no cotidiano. A brincadeira, o jogo, a ludicidade presente nessas atividades alimenta o imaginário das crianças, promovem imitação e criatividade e constrói momentos fascinantes em suas vidas.

O que motivou esta escrita foi a vivência de Felix no ano de 2017, pois ela fazia parte do quadro de funcionários deste centro municipal de ensino. O interesse pelo trabalho se deu no momento em que a pesquisadora começou a observar os tipos de brincadeiras que as crianças da educação infantil faziam naquele espaço escolar, nas ruas e também em suas casas, após a realização da festa do peão de boiadeiro naquela localidade.

O caminho que percorremos para a realização dessa investigação contou com a opção pelo estudo de campo, que para Gil, (2002, p. 53) “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente [...] ele mesmo tem experiência direta com a situação de estudo. Exige-se do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, [...] pois com essa imersão da realidade é que se pode entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado”.

O tipo de investigação adotado para uma compreensão mais teórica do objeto foi a pesquisa bibliográfica, “[...] sendo desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p.44). Também realizada por meio de suporte impresso, pois através dela tem-se o acesso aos “periódicos científicos e as bibliotecas virtuais, além de oferecer informações sobre os mais variados temas [...]” (OLIVEIRA, 2007, p.71).

Como procedimento fundamental para a coleta de dados desta pesquisa qualitativa, fizemos a opção pela técnica de observação. A definição da técnica de observação para Marconi e Lakatos (2003) é que o pesquisador utiliza os sentidos para conseguir informações e obtenção de determinados aspectos da realidade. “Não consiste apenas em ver e

ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (2003, p. 190). Para Oliveira (2007, p. 37) a pesquisa qualitativa auxilia no “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”.

O *locus* da pesquisa se deu no Centro Municipal de Ensino “Diva Martins Junqueira”, criado em 14 de março de 1989 com autorização para funcionamento em 15 de dezembro de 1992. Atualmente este centro de ensino atende crianças de 01 a 05 anos dos sítios vizinhos, chácaras e fazendas da região, e também do Distrito de São Joaquim do Boche, onde o centro de ensino está localizado. Caracteriza-se por ser uma pequena vila criada pela Lei Estadual nº 4081 de 10 de julho de 1979, com população aproximada de 689 habitantes, no município de Tangará da Serra - MT¹.

Trata-se de uma comunidade rural bastante carente com pouco investimento em infraestrutura. O local da investigação oferece pouco impacto na qualidade de vida da população e há um restrito acesso às tecnologias atuais. A população ao redor vive da lavoura e da criação de gado leiteiro e de corte.

Em se tratando de uma comunidade rural, com pouco lazer, os moradores deste local se preparam e esperam com grande expectativa a tradicional “Festa do Peão de Boiadeiro” que precisamente acontece no mês de agosto de cada ano.

A comunidade se reúne em parceria com a igreja católica local, fazendo com que aconteça à tão esperada festa, com atrações do ‘Rodeio Profissional e Rodeio Mirim’, que tem sido bem conhecida neste município em destaque.

Durante o evento várias autoridades e peões vêm de outros lugares para participar e disputar a premiação ofertada pelos organizadores. São três dias de muito divertimento e alegria para toda população e comunidades vizinhas.

A festa tem deixado as crianças, fascinadas com as montarias dos cowboys, e com o mundo em que eles vivem. Há até relatos de crianças que quando crescerem querem ser cowboys de rodeios profissionais como eles.

É importante ressaltar que não somente as crianças se encantam com o evento, mas toda comunidade expressa alegria em participar da tão esperada festa do peão de boiadeiro que geralmente se inicia na sexta-feira, estendendo até o domingo.

Gilmar Rodrigues (2012)², um dos organizadores do evento, afirma que durante a Festa do Peão, sempre há atrações de Rodeio Profissional, mas também o Rodeio Mirim. Vejamos o que diz:

1 Lei estadual nº 4081, de 10-07-1979, é criado o distrito de São Joaquim e anexado ao município de Tangará da Serra.

2 Radio Pioneira: São Joaquim do Boche promove 9ª Festa do Peão de Boiadeiro.

Para participar do Rodeio Mirim, o menor de idade deve levar o registro de nascimento, (que esteja no nome do pai e da mãe) e ter firma reconhecida em cartório, além contar com os equipamentos de segurança, como capacete e colete. Os jovens peões montarão em bezerros com idade entre seis a oito meses. “Se não tiverem os equipamentos não participarão do Rodeio. É uma questão de segurança.

São feitas exigências necessárias para a participação das crianças no evento, pois a montaria requer muita segurança dos participantes, e esse cuidado nos dá o tom de seriedade e importância para as atividades ali desenvolvidas. Nem todas as crianças têm a chance de participar da montaria no momento da festa, por não ter condições financeiras de adquirir os equipamentos necessários. Ainda assim, percebemos o grande envolvimento daquelas crianças em participar e assistir o tão sonhado “Rodeio Mirim”, e o quanto isso tem influenciado na vida delas.

Nos dias que se sucedem a festa na comunidade, fica evidente o quanto aquelas crianças chegam à escola fascinadas com o acontecimento e têm assunto pra falar e vivenciar por muito tempo. Relatam tudo o que vivenciaram naqueles três dias de encantamento. Felix (2017) relata que é a partir dessa motivação que elas iniciam as brincadeiras relacionadas a tudo que presenciaram durante os dias do evento.

Chega ser algo impressionante o quanto essas crianças conseguem imitar tal como acontece na festa real. Montam uma arena, preparam as rainhas e princesas, selecionam os peões, locutores e até os salva vidas, organizam tudo para a brincadeira começar.

Wallon (2008) coloca a questão da imitação fazendo menção a duas formas de conceituá-la. A primeira diz respeito a imitar pessoas que são vistas como significativas e que representem um ser/estar no mundo constante no contexto social da criança. A segunda é pela semelhança de dois comportamentos, se os sujeitos estiverem em observação mútua. No entanto, já aponta um problema nesta forma de entender a imitação, pois se pensarmos em dois animais famintos eles se comportarão de maneira semelhante, sem que necessariamente estejam em processo de imitação. Suas ações são mobilizadas pelos instintos de sobrevivência e a necessidade do alimento.

Wallon (2008) concebe a imitação como uma atividade onde a representação deve chegar a formular-se. As etapas sucessivas da imitação “obrigam a reconhecer um estado do movimento, em que este deixa de se confundir com as reações imediatas e práticas que as circunstâncias fazem surgir de seus automatismos, e um estado de representação em que o movimento a contém já antes dela saber traduzir-se em imagem ou de explicitar os traços de que deveria ser composta (pp.137-138).

A ação imitativa tem origem na atividade postural em que se nota a diferença entre a imitação espontânea da imitação inteligente. Na primeira o que se imita é externo à pessoa. No ato imitativo inteligente ocorre que a pessoa faz uma imitação que se diferencia do objeto de sua ação, pois decidirá o que vai ou não imitar de um objeto que percebe ser exterior a ela. A passagem dessa primeira etapa para a segunda se dá por via de um processo contínuo, complexo e lento. Nessa segunda etapa da imitação vai ocorrer o que

Wallon diz ser uma dissociação entre o que é percebido, desejado, imaginado pela pessoa e o que ela faz de fato. Há uma ação consciente que traz variações a essa imitação. É essa oposição, esse espaço de ação voluntária do sujeito que abre caminho para a construção de representação (PEDROSA, 1994).

2. O JOGO, O BRINCAR, O LÚDICO COMO FENÔMENO CULTURAL

Johan Huizinga historiador e linguista holandês contribuiu significativamente com as reflexões sobre o jogo, o brincar e o lúdico explicitando que esses são fenômenos culturais anteriores às culturas como as conhecemos hoje em dia. Em sua obra *Homo Ludens* escrita em 1938, o autor põe no mesmo nível a tríade que caracteriza o ser humano: *homo faber* (que trabalha), *homo sapiens* (que conhece) e *homo ludens* (que transcende).

Um mundo sem utopia, sem transcendência lança o ser humano no imediatismo dos objetivos práticos ocupado com as atividades que lhe garantam a sobrevivência. No entanto, na medida em que seja possível por meio do *homo ludens* transcender ao mundo prático, objetivo, material, torna-se possível adentrar outros mundos que lhe inspirem e lhe sinalizem novas formas de existência.

O jogo é uma totalidade, pensamento, experimentação, criação e a possibilidade de transformar o mundo. A ação lúdica infantil é caracterizada pelos verbos brincar e jogar, sendo que brincar indica atividade lúdica não estruturada e jogar, atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos. Nessa atividade se articulam os três elementos da tríade que caracteriza o ser humano. Há um caráter estético implicado no jogo. Huizinga (2000, p.7) nos diz que:

As grandes atividades arquetípicas³ da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Exemplo é a linguagem. Ela permite a comunicação, ensinar, comandar, distinguir coisas, defini-las e constatar-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por trás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o ser humano cria, um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza.

O autor dá também o exemplo do Mito:

[...] que também é transformação ou uma “imaginação” do mundo exterior, mas implica em um processo mais elaborado e complexo do que ocorre no caso das palavras isoladas. Em todas as caprichosas invenções da mitologia, há um espírito fantasia que joga no extremo limite entre brincadeira e seriedade.

3 Para Karl Gustav Jung arquétipos são conjuntos de “imagens primordiais” originadas de uma repetição progressiva de uma mesma experiência durante muitas gerações, armazenadas no inconsciente coletivo.

Huizinga (2000) nos mostra que esse universo lúdico é constitutivo do ser humano capaz de transcender ao mundo vivido objetivamente e, é exatamente por conta dessa transcendência que ele disponibiliza elementos para a pessoa se reconstruir na direção que sonha e, poder vislumbrar no mundo da imaginação os efeitos sociais dessa nova maneira de ser e estar no mundo.

O lúdico e o jogo trazem características que além da transcendência permite a antecipação de papéis sociais. Para a criança quando brinca ela pode assumir qualquer papel e dirigir seu desempenho. Isso também é importante para que ela vá compreendendo a dinâmica da sociedade na qual está inserida. Experimentar novas posições sociais e papéis no plano da imaginação traz elementos importantes para o desenvolvimento tanto do pensamento, das emoções, dos sentimentos, da imagem corporal e da socialização sob várias perspectivas.

3. AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA EM ARTICULAÇÃO

Piaget em sua obra o Juízo Moral nos diz que existem, historicamente, para a Filosofia como para a literatura duas formas de pensar o relacionamento estreito entre razão e emoção. A primeira delas é de confronto entre elas. Nessa perspectiva, as emoções, as paixões podem adquirir o caráter avassalador e assim inibir o pensamento racional de uma dada situação. A segunda possibilidade é de a razão inibir a emoção e os princípios morais saírem vencedores. No entanto para o autor em questão há uma terceira possibilidade que é de haver uma articulação harmônica, pacífica entre elas, quando há consonância entre o que se quer e o que se deve fazer. Vejamos como ele caracteriza as fases do processo de desenvolvimento do juízo moral.

A anomia como primeira delas se caracteriza quando a criança de aproximadamente 5, 6 anos se interessa por brinquedos que seja possível brincar sozinha. Seu interesse está mais centrado em atividades motoras, em suas fantasias simbólicas do que em participar de alguma atividade coletiva. A expressão da emoção nessa fase está centrada no próprio sujeito (LA TAILLE, 1992).

A segunda delas é a heteronomia que se caracteriza por um interesse em participar de atividades coletivas e com regras estabelecidas. A faixa etária aproximada é de entre nove a dez anos. Um fato marcante dessa fase está sobre a concepção da origem das regras. Essas não podem ser modificadas: “foram ‘senhores’ ou até Deus que muito tempo atrás, conceberam e impuseram as regras dos diferentes jogos. E assim sendo não podem ser modificadas, pois “é trapaça” (LA TAILLE, 1992, p.50).

No entanto Piaget observou que mesmo com esse respeito enorme pelas regras, a criança se mostra bastante liberal quanto a elas, mudando as regras do jogo que participa de acordo com seus interesses pessoais. Além disso não lhe parece estranho afirmar ao

final do jogo que todos ganharam. Quando apresentada uma situação para a criança e solicitar que ela a analise, recorre às informações mais superficiais disponíveis na aparência primeira da situação sem levar em consideração a intenção do sujeito em questão. A heteronomia é a fase em que ocorre o realismo moral realismo, pois as regras morais não são elaboradas pela consciência e tão pouco entendidas com uma função social. “O dever significa tão-somente obediência a uma lei revelada e imposta pelos adultos” (LA TAILLE, 1992, p.52).

A última etapa Piaget denomina de autonomia. Nessa fase a criança passa a ter uma concepção de jogo e regras tal como tem o adulto. Já se vê como um legislador em potencial, e entende que desde que combinadas as regras antecipadamente com os participantes, eles mesmos podem inserir variações no jogo. Surge aqui a importância de se consultar os demais e de buscar a aceitação dos demais para que as novas regras sejam legitimadas. Aqui surge o princípio de justiça e a intenção dos sujeitos passa a ser valorizada. Quando apresentada uma situação para que ela avalie, a pessoa busca informações que não estão mais na superfície do fato, considerando intenções, entendimentos e não somente o que está à vista. Nesta fase há a compreensão de que os deveres são decorrentes de “*obrigações mútuas* que implicam acordos entre as consciências e não mera conformidade das ações e determinados mandamentos (LA TAILLE, 1992, p.52).

Se na heteronomia o sentimento de certo e errado em relação a conduta está colado no que a autoridade disser para ser feito, na autonomia a avaliação feita levará em consideração outros elementos, podendo mesmo tecer críticas à conduta da autoridade (LA TAILLE, 1992).

Para Piaget a moral é um fato social e, assim sendo “uma consciência puramente individual não seria capaz de elaborar e respeitar regras morais”. O autor em questão fala de “*relações interindividuais*, que podem ser diferentes entre si e, decorrentemente, produzir efeitos psicológicos diversos”. Piaget propõe duas grandes categorias de relações interindividuais: a *coação* e a *cooperação*. Na primeira não existe reciprocidade e as regras são dadas antecipadamente para serem cumpridas. Essas relações coercitivas são nefastas e contraditórias com o desenvolvimento intelectual e emocional das pessoas a elas submetidas. Já as relações cooperativas são simétricas e regidas pela reciprocidade. “São relações constituintes, que pedem mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não são dadas antecipadamente. Com esse tipo de relação cooperativa “é que o desenvolvimento intelectual e moral podem ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se descentrem para poder compreender o ponto de vista alheio” (LA TAILLE, 1992, pp.58-59).

4. REFLEXÕES E ANÁLISES

No centro de ensino e na comunidade o que vimos é que a festa do Peão de Boiadeiro é o evento do ano. Isso significa dizer que a maior parte das atividades desenvolvidas coletivamente pela comunidade gira em torno dessa festa. Sendo assim, as crianças da educação infantil, do centro de ensino, ficam mobilizadas por muito tempo antes e depois da festa com as atividades do universo dos peões de boiadeiro, como se vestem, o que fazem, seus modos de se proporem como sujeitos sociais, suas preferências e cada detalhe vivido pelo coletivo na comunidade, pois se trata de crianças muito carentes e não há outras festividades de tão grande porte além dessa.

Como Piaget discute as relações interindividuais, notamos que há cooperação entre as pessoas nos preparativos da festa e todos têm seu papel e seu lugar naquele contexto. As pessoas participam ativamente de seu desenvolvimento moral e intelectual, constituindo uma autonomia perante a sociedade. Razão e Emoção de modo geral estão afinadas e em harmonia, realizando a terceira possibilidade de relação entre essas dimensões, conforme discute o autor.

As crianças se imaginam assumindo o papel de *cowboy*, realizando montaria e sendo hábeis nessa. Quando reproduzem com criatividade, junto com as professoras, a festa já finalizada, acabam por imitar os papéis que lá observaram com entusiasmo e encantamento. Cada uma delas fica com uma função e assim, exercitam e antecipam pela experiência do jogo, da brincadeira, do lúdico o desempenho em diversas posições do universo dos peões. Pela idade que elas têm, como alunos da educação infantil, ainda não se pode falar em representações propriamente ditas, mas sim em pré-representações conforme o estudo de Pedrosa (1994).

Importante destacar que como atividade coletiva a festa se caracteriza como uma grande referência de socialização, de trocas afetivas, de vivência emocional intensa marcando a todos profundamente e sinalizando modos possíveis de ser naquele contexto.

Conforme vimos em Huizinga, a atividade no mundo objetivo passa a fazer parte, pela apropriação de elementos culturais, da dimensão do espírito e, desta forma, enriquece o processo psicológico do operar humano.

Wallon (2208) nos diz que na imitação, na encenação, na brincadeira do faz de conta ocorre o desenvolvimento do pensamento, das emoções, desenvolve a inteligência e as habilidades motoras das crianças.

A cultura é um elemento constitutivo do ser humano e como tal, é como se fosse sua pele. Oferece contornos, modos possíveis de desempenho de papéis, mostra a valorização feita pela comunidade e também o que não é valorizado naquele espaço.

A função de transcendência que o jogo, a brincadeira e o lúdico proporcionam às crianças abre as portas, da imaginação, para que elas vivam e experimentem na encenação a vivência de personagens distintos, regras que mobilizam o entendimento racional de como as coisas funcionam por lá, o que pode e o que não é permitido fazer, tal como subir na montaria sem estar devidamente equipado com os instrumentos necessários para garantia de segurança. Conforme exercitam as atividades nos contextos escolares, familiares e na rua, vivem também as variações propostas pelas circunstâncias o que também serve como enriquecimento de referências diversas sobre as possibilidades de desempenho de um mesmo papel. E assim sendo as crianças, os adultos, as profissionais da escola e a comunidade em geral estabelecem entre si trocas significativas de afetos, conhecimentos e convivência solidária, compartilhada que os une, e os mobiliza para viver sua alegria, sua esperança, sua cultura, sua imaginação de formas diversas, transcendendo o local objetivo da vida cotidiana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que falar da infância e de crianças requer uma visão multi e interdisciplinar e o entendimento de que não há um só modo de ser criança, mas muitos. Esse trabalho visou apresentar e refletir sobre a comunidade do Boche e como, nesse espaço, as pessoas exercitam o lúdico, a imaginação para transcender as dificuldades diárias, esperando com ansiedade a realização da festa ano a ano. Nesta experiência eles trocam afetos, sentimentos e se (re) socializam sempre com inovações contemplando diferentes dimensões de aprendizagens. No centro de ensino estudado percebemos que as crianças são bem cuidadas e queridas das professoras o que também constrói uma ambiência promissora para desenvolvimentos e aprendizagens.

A vivência coletiva dos valores, ações dos adultos, da alegria da festa, o espaço que as crianças têm no evento, fazem com que todos estejam saudavelmente incluídos, participando de cada acontecimento. As crianças têm, portanto, espaço para imaginação, encenação, brincadeira e trocas de afetos, ao mesmo tempo, que aprendem e se desenvolvem significativamente moral e intelectualmente.

Nos próximos trabalhos junto à comunidade procuraremos levantar mais informações juntos às pessoas que lá moram com entrevistas e observações, a fim de buscar compreender como a universidade pode contribuir com a comunidade. Outra questão que se faz importante é dar visibilidade para as atividades lá desenvolvidas e pensar junto com eles em proporcionar outros eventos que possam ser significativos e servir como novas referências culturais e lúdicas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Autêntica, 2000.

LA TAILLE, Yves (et al). Piaget, Vygotsky e Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PEDROSA, Maria Isabel. A Imitação como um Processo de Construção de Significados Compartilhados. *Revista Temas em Psicologia*. N.2, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. São Paulo: Vozes, 2008.

COMUNICAÇÕES REMOTAS NOS DIFERENTES CENÁRIOS QUE IMPLICAM NAS APRENDIZAGENS: TEMPO X ESPAÇO

REMOTE COMMUNICATIONS IN DIFFERENT SCENARIOS THAT IMPLY IN LEARNING: TIME X SPACE

JOEL DE ALMEIDA NUNES

Universidade Luterana do Brasil, ULBRA

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

LUCIANA MARTINS VIEIRA

Secretaria Municipal de Educação de Porto
Alegre - RS

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Secretaria Municipal de Educação de Porto
Alegre - RS

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo -
RS

DAIANE MAIRA SOCCAL

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA

ALVES PEREIRA MOURAD

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

PATRICIA ARAUJO TAVARES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro -
UERJ

MÁRCIO DA MOTA MACHADO FILHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

O texto é um recorte da visão do autor sobre as suas vivências escolares diárias, o autor possui formação acadêmica na área de licenciatura em Matemática, especialista em Novas Tecnologias Educacionais e Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática. Esse texto está subdividido por diferentes vivências e observações da conjectura atual, visando levar o leitor a refletir sobre esse período em que muitas coisas ficaram para trás, havendo a necessidade de ser reconstruída novamente, ou melhor, uma desorganização interna e externa precisa ser reestruturada psicologicamente e socialmente. Fato que vem acontecendo desde o início desse vírus SARS-CoV2, conforme o Ministério da Saúde (2020), conhecido por Coronavírus (COVID 19) no meio em que cada indivíduo vive. Certamente, de uma forma ou outra, cada sujeito já começa imaginar as pequenas e grandes modificações que vêm ocorrendo no seu próprio estilo de vida, ao longo desses últimos meses, mais precisamente a partir de março de dois mil e vinte, aqui no Brasil. Desse modo, não há como omitir que quando alguns autores falam, no campo cognitivo, sobre quebra ou ruptura de paradigmas (Moraes, 1997) ou então a saída da zona de conforto, remete-se, instantaneamente, a pensar que essa ruptura não é tarefa muito fácil e automática. Esse novo tempo envolve diversos fatores, entre eles, um novo olhar aos hábitos e crenças construídos e praticados há anos. Então, a partir disso é que faremos uma analogia dessa ruptura de paradigmas que ocorreram do dia para a noite, caso possamos denominar assim. Porém, agora no campo sanitário, saúde humana, essa trans-

RESUMO: O presente capítulo faz uma breve abordagem reflexiva dos tempos em que estamos vivendo num cenário de pandemia.

formação de hábitos e de vidas são imediatistas, pois ocorrem transformações em diversos campos do ambiente e das vidas dos seres humanos. Dessa forma, início com algumas reflexões pertinentes a este capítulo sobre o tempo e o espaço na perspectiva da Comunicação Remota.

PALAVRA-CHAVE: Comunicações Remotas; Pandemia; Vivências; Aprendizagem.

ABSTRACT: This chapter provides a brief reflective approach to the times when we are living in a pandemic scenario. The text is an excerpt of the author's view of his daily school experiences, the author has an academic background in the area of a degree in Mathematics, a specialist in New Educational Technologies and an Academic Master in Science and Mathematics Teaching. This text is subdivided by different experiences and observations of the current conjecture, aiming to lead the reader to reflect on this period in which many things were left behind, with the need to be reconstructed again, or better, an internal and external disorganization needs to be restructured psychologically and socially. This has been happening since the beginning of this SARS-CoV2 virus, according to the Ministry of Health (2020), known as the Coronavirus (COVID 19) in the environment in which each individual lives. Certainly, in one way or another, each subject already begins to imagine the small and large changes that have been occurring in their own lifestyle, over the past few months, more precisely from March of two thousand and twenty, here in Brazil. In this way, there is no way to omit that when some authors talk, in the cognitive field, about breaking or breaking paradigms (Moraes, 1997) or leaving the comfort zone, it immediately refers to thinking that this break is not very easy and automatic task. This new time involves several factors, among them, a new look at the habits and beliefs built and practiced for years. So, based on that, we will make an analogy of this rupture of paradigms that occurred overnight, if we can call it that. However, now in the field of health, human health, this transformation of habits and lives is immediate, as transformations occur in different fields of the environment and the lives of human beings. Thus, I begin with some reflections pertinent to this chapter on time and space from the perspective of Remote Communication.

KEYWORDS: Remote Communications; Pandemic; Experiences; Learning.

1. INTRODUÇÃO

Na vida cotidiana na perspectiva do contexto “tempo e espaço” houve muitas modificações, dentre as quais já mais imaginávamos que poderiam acontecer. Até então, tínhamos relatos dos nossos bisavós sobre as consequências marcadas pela gripe Espanhola, ocorrida entre os anos de 1918 e 1919 (Bertolli F., 2003) que, segundo algumas literaturas e lembranças contadas por familiares, deixaram séries lembranças tristes, tanto no âmbito humano, político, social e financeiro. Assim, após um século então surge o Coronavírus (COVID 19), inicialmente e ainda desconhecida a sua verdadeira origem. Este vírus tem trazido séries de turbulências para a Sociedade e para os seus governantes.

Logo quando se espalhou essa matéria desse surto da pandemia, pelas diferentes mídias, surgiram vários impactos assustadores por parte das pessoas, tanto para os mais velhos quanto para os mais jovens. Naquele momento era de conhecimento que o vírus

estava circulando no território brasileiro, alguns mapeamentos já se iniciavam e diariamente a mídia informava, mas o medo maior era chegada dele ao meio local de cada um. Entretanto, foi questão de poucos meses para que o coronavírus começasse a nos rodear.

Vírus então que vem atingindo muitas pessoas próximas, como amigos, familiares e conhecidos. Alguns ainda, devido a sua boa imunidade, apresentam sintomas leves, outros apresentam sintomas mais sérios e agravantes, além daqueles que ficam lutando contra esse vírus, mas infelizmente as suas defesas imunológicas e outros históricos crônicos de saúde, conforme aponta o Ministério da Saúde (2020), não dão conta da recuperação, levando a pessoa a óbito. Tudo isso ocorrendo num cenário em que muitas pessoas encontram-se desassistidas financeiramente, já que as empresas tiveram que suspenderem as suas atividades econômicas e alguns desses empregadores, recentemente, retornando aos poucos e com o quadro de funcionários reduzidos.

Todos os aspectos destacados acima têm gerado muitas angústias, pois as pessoas acreditam que a volta à normalidade das diferentes atividades, como por exemplo, escolares, econômicas e de lazer ainda está muito distante, visto que algumas vacinas estão em fase de testes e algumas medicações são indicadas e orientadas pelos médicos quando o paciente apresenta um sintoma mais leve ou até mesmo mais elevado, exigindo muitas vezes de internações hospitalares, devido às complicações que se agravam.

Então, esses fatores e esses modos de vidas, tanto sociais quanto culturais ficarão marcados na História novamente, assim como outras doenças tão avassaladoras que já ocorreram nas últimas décadas e séculos, mundialmente. A partir disso, esse momento atual tem feito muitas pessoas a procurarem outras formas de vida para se ocuparem com algumas coisas, ou até mesmo para se distraí-los, já que o distanciamento social ainda se faz muito necessário, assim como o uso de máscaras, álcool em gel para higienização, dentre outros equipamentos de proteções.

2. DISTANCIAMENTO SOCIAL E NOVOS ESTILOS DE VIDAS

Sabemos que o distanciamento social não é um hábito comum dos brasileiros, pois grande parte do povo dessa nação gosta de contatos mais diretos, tais como, um aperto de mão, um abraço, costumes e características mais aconchegantes, comparadas aos costumes de outras nações.

Os brasileiros, principalmente os que vivem no Estado do Rio Grande do sul, têm por tradição a roda de chimarrão, o churrasco, o ajuntamento de várias pessoas para contações de histórias, causos, piadas, entre outros. Tradições e modos de vida que parecem estarem distantes da vida normal que se levava, apesar de que, isso até se continua com apenas os integrantes da própria casa ou com os irmãos, dessa forma é a vida que muitos têm levado. Esforços colaborativos que não têm sido fáceis para as pessoas, mas que são

necessários para a redução da proliferação viral, se assim cada um colaborar com a sua parte, de forma consciente e empática.

A partir disso considera-se que um novo modo de se viver está sendo imposto, perante o momento pandêmico que está sendo vivenciado. Esse vírus, com uma força tão expressiva, exige-se dos sujeitos que os mesmos procurem manterem-se calmos e tranquilos, dentro das suas possibilidades individuais e emocionais, para que a sua imunidade não enfraqueça ainda mais. Outra saída é continuar mantendo as precauções colocadas pela área da saúde que tem propriedades consistentes para darem as recomendações fundamentais.

Os sujeitos precisam estar cientes que alguns dos entes queridos já se foram realmente por acharem desnecessários esses cuidados com as medidas recomendadas, ou talvez, pela ignorância ou desinformação de pensar que esse vírus era mito, ou uma simples gripe como qualquer outra, ou por acharem que esse vírus estava muito distante. As consequências comportamentais desses sujeitos que agiram assim e não tiveram sucessos nas suas recuperações deixaram apenas lembranças e saudades para os seus amigos e familiares. A partir desses exemplos que já temos conhecimentos corroboram mais uma vez que devemos continuar com os cuidados, nem que sejam aqueles mínimos necessários que vemos ou escutamos nas diferentes mídias sociais diariamente.

3. DISTANCIAMENTO ESCOLAR/ACADÊMICO

Essa nomenclatura “Distanciamento Escolar/Acadêmico” está sendo usada para enfatizar algumas das questões que vêm ocorrendo no âmbito político das Instituições Escolares, sejam elas públicas ou privadas. Então, falando principalmente das Instituições Escolares públicas, pode-se elencar que os desafios estão sendo imensos, tanto para os profissionais de Educação quanto para os estudantes, pois uma nova forma de ensino aprendizagem rapidamente teve que ser repensada e reestruturada, enfrentando então algumas resistências por parte da sociedade e por alguns profissionais também. Essa resistência pode ser entendida como um novo desafio a ser enfrentado, saindo cada um, aluno, família, professor e gestores da sua zona de conforto para novas perspectivas de estratégias educacionais. Assim, tornando-se necessário a construção de novos horizontes desconhecidos, que jamais havíamos pensado que essa necessidade de mudança ocorresse de forma tão rápida e importante para a continuidade do conhecimento formal, ainda que num estilo de aula não presencial.

Essa nova estrutura imposta e necessária está sendo uma nova ruptura de paradigmas, não simplesmente pelo fato do ensino não presencial que já vem sendo praticado há anos no campo educacional, mas sim por essa conjectura de novas moldagens estruturais necessárias, tanto para o professor quanto para o aluno que estava acostumado naquele

ensino tradicional ou naquela rotina escolar e que de uma hora para outra tudo mudou. Inicialmente, várias discussões foram trazidas, pensadas e refletidas de como se faria. Discussões e novas estratégias (Ponte, 2003) que precisavam de encaminhamentos rápidos e seguros, já que a pandemia aumentava diariamente e o retorno presencial já era projetado distante para os próximos dias e meses.

Assim, com o passar do tempo, mais precisamente na escola pública, o ensino à distância (Farina, 2020), denominado também como ensino remoto se consolidava, pois já não havia mais tempo para aguardar, visto que os meses passavam e algo na área educacional deveria ser decidido. Entre os problemas relevantes encontrados foi e está sendo desde o início, com o acesso à internet e aos meios de comunicações para atingirem esses alunos e professores de forma efetiva e de maneira mais qualificada possível.

Faz-se necessário mencionar aqui que outros meios foram disponibilizados aos alunos, tais como materiais impressos, adaptados para que eles não ficassem fora desse novo modo de estudar e aprender, considerando-se as suas aulas presenciais que tinham. Um novo modo de ser, agir e pensar tem se constituído, por parte dos sujeitos envolvidos no meio educacional.

Momentos desconhecidos surgem a todo momento, tanto para os alunos quanto para os professores, principalmente com o uso das tecnologias educacionais, principalmente àqueles que nunca tiveram contato com o Ensino à distância (EAD). Modalidade de Ensino que permite ao sujeito se autorregular no seu tempo e espaço, que também se torna desafiante, organizar o seu próprio tempo, dividindo entre as diversas tarefas diárias, aonde tudo se mistura, vida pessoal, familiar e educacional.

A autorregulação da aprendizagem na perspectiva do tempo e espaço em que muitas demandas surgem e se misturam ao mesmo tempo, tem sido desafiadoras, ainda que não impossível. Desafiador pelo motivo que o estudante aparenta não dar muita importância a tais atividades impressas, assim como se estivesse levado um simples tema de casa, em que muitas vezes, numa aula presencial, o aluno copia, guarda ou armazena trazendo na próxima aula da mesma maneira como levou.

Nesse modelo de aprendizagem novas conscientizações são trabalhadas, construídas e explicadas, enfatizando-se que o material disponibilizado foi construído e planejado para aquisição de conhecimento e que a única diferença é a de estar num local diferente e que precisa ser realizado, porém no horário adequado que o estudante achar, mas há a obrigatoriedade de realizá-lo, mesmo que surjam outros compromissos ao longo do dia.

Assim, percebe-se nos estudantes o quanto é difícil conciliar-se tempo e espaço de forma autônoma, o que não é muito diferente para o professor que também se encontra em outro espaço e não naquela rotina habitual, em que tudo se tinha um tempo cronológico de atividades diárias, trimestrais pré-definidas. Com isso, os professores também, na sua grande maioria, se cobram mais no sentido de dar conta de todos os seus diferentes afazeres ao mesmo tempo, tanto pessoais como profissionais.

Diante da explanação realizada pode-se dizer que todos estão numa nova adaptação diária no seu modo e estilo de vida, rompendo com alguns obstáculos e enfrentando outros para darem conta das diversas demandas que surgem. Pois, o trabalho que era realizado na Escola e apenas complementado em casa, agora virou como tarefa exclusiva domiciliar, e sem limites de horários, também pelo fato que os alunos realizam as tarefas em diferentes horários. Novas organizações e reorganizações diárias são pensadas, além da preocupação de fazer, junto com a família, com que os estudantes motivem-se com seus estudos.

Por fim, esses desafios e essas novas maneiras de ser, agir e pensar, certamente, se constituirão numa sociedade diferenciada no pós-pandemia, ao menos é o que espera-se de nossa sociedade, enquanto educadores que somos e que cremos na transformação social.

5. DISTANCIAMENTO DAS ATIVIDADES ECONÔMICAS

A pandemia como uma das principais consequências tem deixado várias marcas desde o seu início para o setor econômico, pois surgiram novas necessidades de remodelação. Algumas das atividades econômicas tiveram que se reinventarem imediatamente, diante desse cenário, para assim manterem-se no ramo empresarial. Essa reinvenção das empresas tem ocorrida de forma peculiar a cada uma delas, algumas optaram na redução de funcionários, outras trocaram de ramo econômico e outras acabaram invertendo os seus papéis, no sentido de que os próprios patrões viraram os seus próprios empregados, devido a redução dos seus faturamentos mensais.

Por conta da reinvenção realizada de forma estratégica para que os empresários se mantivessem ao Mercado, algumas das consequências têm surgidas, tais como, algumas famílias que perderam as suas rendas, outras que deixaram de pagar as suas dívidas, além de outras situações ocorridas nesse efeito cascata.

No meio de tantas turbulências, a maneira encontrada por alguns indivíduos de nossa sociedade é a de se reinventar, mudando a sua atividade comercial, reduzindo assim as suas despesas, outros com um poder aquisitivo mais favorável estão apostando na abertura do seu próprio negócio, muitos passando de empregados para empresários e talvez futuros empregadores. Diante dessa crise algumas oportunidades positivas também surgem, encorajando as pessoas a fazerem aquilo que sonhavam a tempo. Tudo é uma questão de tempo para saber se o sucesso virá à altura dos sonhos apostados por cada um. O importante é que a tentativa saiu do campo das ideias e foi posto em prática. Por outro lado, temos àquelas pessoas que apenas permanecem com os auxílios do Governo Federal e ajudas espontâneas de pessoas próximas.

Então, aqui fica a questão, como fazer uma comunicação remota de forma eficaz já que muitos até os seus telefones tiveram que cortarem, devido à perda dos seus salários. Portanto, nem sempre é possível aliar tempo e espaço em algumas situações peculiares em que o mais básico se tem, tal como a alimentação diária.

Diante desses apontamentos elencados entre tempo e espaço na crise econômica, torna-se um processo angustiante ao professor que procura ajudar o aluno, mas, ao mesmo tempo, reconhece que as necessidades mais básicas não são garantidas diariamente. Assim, constantemente Educadores, Equipes Diretivas e Mantenedoras têm pensado no que fazer e como fazer para que esse meio educacional sofra o mínimo de impactos possíveis, no que compete a Área Educacional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das explanações citadas neste capítulo fica bem evidente que a situação posta é desafiadora para todos, tanto às pessoas, enquanto membros da sociedade, como para empresários que também lutam para se manterem no Mercado Econômico. No campo Educacional novas estratégias de ensino estão sendo colocadas em práticas (Skovsmose, 2000) na tentativa de dar continuidade às aquisições de conhecimentos. Alunos e professores são desafiados diariamente pelas tecnologias que antes nem sequer eram conhecidas, mas que de uma forma ou outra, aos poucos esses movimentos estão sendo realizados, apesar dos obstáculos existentes. Assim, essas novas estratégias e esse novo modo de vida deve ser pensado e refletido para que algo de positivo se tire de tudo isso que estamos vivenciando, vimos que há várias realidades, algumas mais favoráveis e outras nem tantos, mas que de qualquer forma a questão e os cuidados com a saúde individual e coletiva é de responsabilidade de todos para que logo possamos voltar às nossas realidades e costumes que nos caracterizam como povo brasileiro que somos.

Entretanto, no campo Econômico também podemos observar que essa reinvenção tem feito com que a lei da oferta (Kotler, 2000) tenha sido maior que a procura, justamente por conta dessa remodelação do Mercado econômico e pelas novas estruturas das empresas e competitividades.

Cabe aqui deixarmos uma provocação ao leitor e, ao mesmo tempo, um convite para pensarmos amplamente sobre como conciliar tudo isso: vida pessoal, vida familiar, vida profissional diante de todos esses impactos que vivenciamos diariamente nesse cenário de pandemia. Criando alternativas eficazes para um ensino remoto em que permita fazer da Educação e da Saúde uma solução para saída da pós-pandemia, com um novo olhar nas situações Educacionais e novo modo de ser, agir e pensar diariamente no campo sanitário.

Enquanto educador que sou há quase duas décadas penso que essa reflexão não acaba aqui, apenas o que foi descrito neste capítulo sirva para futuros trabalhos que tratem

sobre esse tema. Mas que as ideias, sensações e percepções pessoais e do convívio do autor possam serem aproveitadas para que outras ideias e estratégias venham a surgir por parte dos leitores, contribuindo às novas literaturas que estão surgindo no campo Educacional e nas Comunicações Remotas em tempos de Pandemia.

7. REFERÊNCIAS

BERTOLLI FILHO, Cláudio. **A gripe espanhola em São Paulo, 1918: epidemia e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. O que você precisa saber. Brasília: 2020. Disponível em: < <https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2020

FARINA, Erik. **Como famílias e escolas têm se adaptado ao ensino à distância forçado pela pandemia**. Zero Hora, Porto Alegre, 17 abr. 2020, Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-eemprego/noticia/2020/04/como-familias-e-escolas-tem-se-adaptado-ao-ensino-a-distancia-forcadopela-pandemia-ck93asfae00rf014q7v149pwy.html?fbclid=IwAR10ER8l0UjYrc3M-95ZOlccF2oK-u67Adnb-f9hNJdMkWBVnVZEC8PPHYmC4>. Acesso em: 10 dez. 2020.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing**. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **A Ruptura do Paradigma**. In: Paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PONTE, J. P. **Investigar, ensinar e aprender**. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa. Actas do ProfMat (CD –ROM, pp. 25-39). Lisboa: APM. 2003

SKOVSMOSE, O. **Cenários para investigação**. Publicado em Bolema, nº 14, pag. 66 a 91, 2000.

A PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR ÉTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

SIBELI PACHEVITCH
UNINTER

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; Democracia; Escolas do campo.

RESUMO: Esta análise parte acerca da questão existencial de compreender, modificar e atualizar a gestão das escolas, principalmente, as públicas das áreas rurais, denominadas escolas do campo, ou seja, melhorar a apresentação didática, pedagógica e estrutural das escolas do campo, a fim de proporcionar um planejamento adequado às práticas locais desses estabelecimentos. Neste aspecto, buscou-se inserir um referencial teórico para estabelecer as perspectivas práticas da gestão democrática e igualitária observando os conceitos básicos de administração, gestão participativa e inclusão educacional nas escolas do campo. Deste modelo Ciseski e Romão (2004) nos dizem que a capacitação de todos os segmentos escolares são pressupostos da gestão democrática dentro da unidade educacional, portanto, quando nos referimos a gestão educacional devemos pensar em todos os setores funcionais da escola, e não somente a função de diretor ou equipe administrativa. Cabe, por fim, salientar que esta perspectiva de gestão não é algo estático, mas dinâmico, não existe um método pronto e eficaz que se adapte a escola, pelo contrário, essas unidades é que deverão trabalhar para construir uma gestão democrática e um ensino de qualidade.

ABSTRACT: This analysis starts with the existential question of understanding, modifying and updating school management, mainly public schools in rural areas, called rural schools, that is, improving the didactic, pedagogical and structural presentation of rural schools, the in order to provide adequate planning to the local practices of these establishments. In this regard, we sought to insert a theoretical framework to establish the practical perspectives of democratic and egalitarian management, observing the basic concepts of administration, participatory management and educational inclusion in rural schools. From this model Ciseski and Romão (2004) tell us that the training of all school segments is a prerequisite for democratic management within the educational unit, therefore, when we refer to educational management, we must think about all the functional sectors of the school, and not only role of director or administrative team. Finally, it should be noted that this management perspective is not something static, but dynamic, there is no ready and effective method that adapts to the school, on the contrary, it is these units that should work to build democratic management and teaching of quality.

KEYWORDS: Management; Democracy; Country schools.

1. INTRODUÇÃO

As escolas do campo implicam um direcionamento especial voltado a atender as peculiaridades de seus educandos, ou seja, ampliar a cultura local e proporcionar meios de fixar esses sujeitos em seus contextos e espaços. Para isso, o sistema educacional deverá voltar-se à realidade do aluno e sua comunidade sejam estas de agricultores familiares, ribeirinhos, caiçaras, pescadores artesanais, indígenas, grupos de assentamentos ou acampamentos MST, extrativistas e quilombolas. Neste sentido de educação do campo Caldart nos explica:

Uma escola do Campo não é final, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2004. P.110).

Deste modo, a estrutura das escolas do campo deverá favorecer com disciplinas do currículo e conteúdos adequados e calendário escolar adaptado a realidade do aluno. O Projeto Político Pedagógico terá que ser repensado de modo a favorecer a contextualização entre o conhecimento científico e práticas do modo de vida.

Entendendo que as escolas do campo necessitam de uma gestão democrática e participativa se faz necessário envolver todos os agentes envolvidos pela educação, sendo estes professores, funcionários, diretores e equipe administrativa, pais de alunos, APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários), enfim todo o Conselho da Escola.

A gestão escolar quando planejada e bem aplicada proporciona uma nova realidade à escola, em termos que se aplica envolvendo todo o trabalho em prol da educação com qualidade.

Portanto, neste trabalho partiu-se da necessidade de conceituar primeiramente as escolas do campo, compreendendo sua finalidade e importância dentro de um espaço mais precário de informação e informatização que são as escolas de zonas rurais.

Posteriormente, será explanado sobre a gestão escolar de forma mais dinâmica e participativa, democrática e ética entre o acesso, mas também a permanência de alunos do campo na escola, apesar das adversidades e do trabalho que estes desempenham dentro de sua família e comunidade.

Por fim, apresentar um estudo de caso, no Colégio Estadual do Campo Professor Francisco Gawlouski, a partir das experiências do diretor da escola na gestão escolar, analisando o Projeto Político da Escola (PPP), documento norteador de todas as atividades e procedimentos adotados dentro do espaço escolar, bem como, o Plano de Ação do Diretor, que apresenta as propostas do seu mandato na gestão da instituição de ensino e obser-

vando as singularidades para com a escola do campo, em realmente planejar uma gestão escolar ética, eficácia e respeitando as necessidades e características dos alunos

2. AS ESCOLAS DO CAMPO E SUAS REALIDADES ADMINISTRATIVAS

As escolas do campo em sua maioria são de mais difícil acesso, os professores muitas das vezes não possuem formação ou capacitação para desenvolver um trabalho especializado, os livros didáticos recentemente estão sendo alterados para incluir conteúdos mais relevantes às necessidades desses estabelecimentos.

Tais escolas apresentam não somente o espaço geográfico diferente, mas principalmente pedagógico, no sentido que o conhecimento empírico, as experiências que os alunos trazem em si são diferentes de uma visão urbanizada, nem por isso este aluno se diferencia uns dos outros. Todo seu potencial deverá ser aproveitado e suas capacidades potencializadas. Assim, nenhum local é mais importante que o outro e sim dependentes entre eles, cada um com características diferentes, mas com grande significado social, cultural e econômico na sociedade. Neste sentido, segundo Machado e Knorst (2010):

No contexto educacional das escolas do campo é importante o significado da palavra “campo”, a fim de compreender seus sentidos em que inúmeras escolas de educação básica estão localizadas. Assim, é fundamental destacar que podemos pensar no campo como espaço de muita cultura e história e de grande diferença do espaço urbano das escolas. (MACHADO E KNORST, 2010, P.112).

A gestão escolar é fundamental em todas as escolas, na educação do campo ela se torna um ato democrático de valorização cultural e de respeito à diversidade. Segundo Gadotti e Romão quando se referem à gestão escolar explicam:

[...] ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam ou trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim acompanhar melhor a educação ali oferecida. (GADOTTI e ROMÃO. 2004. P. 16).

Valorizar o aluno do campo é outro fator importante neste conjunto, deste modo, o aluno se torna independente e tem maior interesse pela sua cultura e pela sua realidade de vida. O gestor de uma escola do campo terá uma função fundamental em fomentar ações de ensino e elaborar projetos adequados à realidade dos alunos e da escola.

Esses parâmetros estão apoiados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), pelo Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica

e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

O principal fundamento da Gestão Escolar é a elaboração adequada e re-pensada sempre que necessário do Projeto Político Pedagógico da Escola. Este por sua vez, conforme Libâneo (2003) exemplifica, tem intenções, objetivos, aspirações e ideais do coletivo escolar, tendo em vista que o processo de escolarização deve atender a todos os envolvidos na escola, principalmente aos alunos.

No âmbito dos alunos pode-se exemplificar que o Grêmio Estudantil é a melhor forma de democratização e representação entre os estudantes, formados por um grupo diverso de estudantes, cada integrante possui uma função específica e uma hierarquia funcional. Este é eleito através de eleições. O Grêmio é o responsável pela mediação entre os interesses e objetivos da realidade acadêmica e as intenções e possibilidades da escola junto a equipe de direção.

Nem sempre ao longo da história a gestão escolar foi democrática, podemos dizer que a partir das décadas de 1970 e 1980 iniciou-se uma luta pela democratização, que em 1990 teve uma substituição de nomenclatura, passando de *administração* para *gestão*. As escolas passaram a ter muito mais liberdade em suas atividades antes disso, conforme Carvalho (2008) descreve o ensino autoritário:

A concepção de administração escolar que predominou durante todo este período apoiou-se no modelo clássico da administração empresarial. Ou seja, a administração era concebida como um processo técnico, cientificamente determinado e burocrático, cujo fim era obter unidade, economia de tempo e de recursos e maior produtividade. Esse processo envolvia normas rígidas, autoridade centralizada, hierarquia, planejamento, organização detalhada e avaliação de resultados. (CARVALHO, 2008, P. 13)

É importante destacar que uma escola não é uma empresa que visa lucros, nem uma igreja que sobrevive de doações, ela em um grupo mantido pelo governo, ou seja, poder público, que tem como fonte econômica os impostos taxados em todo território nacional e em todos os produtos que comercializamos. Portanto, a escola é de todos e para todos, nesse aspecto ela deverá respeitar os objetivos coletivos desde que coerentes.

3. A GESTÃO ESCOLAR ÉTICA E O PAPEL DOS GESTORES EDUCACIONAIS

A gestão ética das unidades escolares é um sistema que agrupa os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à escola e que tem como objetivo os resultados. Por exemplo, o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, quando aplicado adequadamente traz resultados significativos ao aprendizado dos alunos e promove a integração de um conteúdo a diversas disciplinas. A participação de todos os agentes da escola é

fundamental para uma gestão democrática com ética, conforme Machado e Knorst (2010) nos apresentam:

Com a participação de todos que compõem a comunidade escolar nas decisões da escola, podemos construir um espaço de diálogo, discussão, troca de ideias e valores. Acredita-se que uma gestão democrática que luta para defender os ideais de um lugar que é o alicerce da educação está realizando uma gestão preocupada com o desenvolvimento da unidade escolar e dos educandos que ela compõe. (MACHADO E KNORST, 2010, P.112).

Este processo tem como objetivo melhorar significativamente os indicadores de Educação, como o IBED (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Neste viés o MEC (Ministério da Educação e Cultura) formulou alguns programas para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas entre eles podemos destacar: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação e Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Uma política clara de gestão democrática para a Escola do Campo deve estabelecer, para as diversas instâncias do poder público e para a escola. (...) São instrumentos importantes para esta experiência democrática, dentre outros: a implantação do Fórum Nacional de Educação; a revisão na composição e atribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE); o fortalecimento dos Conselhos Estaduais Conselho Escolar e Educação do Campo e Municipais de Educação; a implantação de Conselhos Escolares em todas as escolas e a escolha democrática dos dirigentes escolares. (GRACINDO, 2006, P. 45).

No ambiente das escolas do campo essa gestão democrática deverá garantir a preservação das especificidades, da cultura, sejam hábitos religiosos, ou costumes familiares, de modo a manter a identidade da comunidade. Essa tomada de decisões necessárias durante uma gestão implica formular ideias coletivas trazendo os pais e familiares para a vivência escolar.

Os gestores educacionais por sua vez participam ativamente no contexto escolar, em níveis de estudar, reestruturar e inserir um método eficaz de ensino que proporcione melhor desempenho por parte do corpo docente e concomitantemente potencialize o grupo de estudantes. Neste sentido Carvalho (2008) nos apresenta um referencial:

A prática educativa, em termos de gestão administrativa e pedagógica, implica acolher o aluno, responder às suas necessidades básicas intelectivas, motoras, psicológicas e sociais, durante o período em que ele permanecer no ambiente da escola, disponibilizando à comunidade escolar subsídios que lhe permitam suprir suas carências culturais e lhe dêem parâmetros para sua conduta cívica. A indagação é se, efetivamente, isso está ocorrendo nas escolas brasileiras. (CARVALHO, 2008, P. 102).

Essa indagação proposta pela autora é bastante pertinente, pois se uma gestão escolar com qualidade e eficiência, envolvendo todo o Conselho Escolar, não for implantada as carências básicas que se referem à educação não serão supridas.

Deste modo, parece-nos estranho estabelecer o termo gestão ética quando nos referimos a uma gestão democrática, essas denominações remetem a procedimentos equitativos no sentido de que todas as ações de um país democrático deveriam, por sua vez, ser éticas.

Nas unidades escolares estamos diretamente ligados às pessoas que trabalham, professores, funcionários e equipe administrativa em prol de outras pessoas, que são nossos alunos. Quando trabalhamos com grupos de pessoas estamos diretamente sendo imbuídos de ética ou de falta dela.

Importante que a falta de ética é um dos fatores principais do fracasso das escolas, pois as relações interpessoais entre indivíduos partem dos princípios harmônicos e consensuais, estabelecendo que a cadeia hierárquica possa ser respeitada e uma boa comunicação entre as partes do todo se efetive.

A ética, portanto, é a ciência da conduta. Ao longo dos séculos vem sendo vista de formas diferentes, como ciência do fim para o qual é direcionada a conduta humana e também dos meios para atingir esse fim. Também é reconhecida como ciência do instável da conduta humana, uma vez que busca a identificação da própria inconstância, com o objetivo de direcionar, orientar, alinhar tal conduta. (CARVALHO, 2008, P.104).

Conforme a autora acima mencionada, se a ética se refere às normas de conduta, se dirige às outras questões tais como, as reflexões do correto ou errado, ou ainda atitudes boas ou más.

Tais conceitos variam de acordo com as etnias, culturas, crenças, ou seja, são variáveis entre sujeitos. A escola em sua gestão deverá contemplar tais análises. De modo que, o Projeto Político Pedagógico seja bem elaborado e apresenta sentenças de normas de conduta, e em casos de ocorrências que a equipe responsável pela administração, os gestores educacionais tenham total controle e saibam tomar as medidas preventivas.

Em relação a esse controle, Guimarães (2003), diz:

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: “quanto mais igual, mais fácil de dirigir”. A homogeneização é conseguida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. (GUIMARÃES, 1996a, P. 2)

Vamos lembrar que a escola não é uma ditadura, que esta deverá ter o respeito à diversidade, sendo assim, ela não poderá ser pensada como homogênea, pois os direitos a quem dela usufruir deverão ser os mesmos, mas as formas de estabelecer tais critérios precisam variar de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Esta gestão, portanto, servirá para ação planejada e não somente como um termo burocrático de administração.

Neste contexto, podemos assim compreender que as diferenças da escola do campo devem ser pensadas de forma a explorar a experiência do aluno, a necessidade que ele apresenta e os objetivos que ele almeja, para aproximar sempre o conteúdo da prática e propor métodos de eficácia para garantir que mesmo no meio rural, o aluno se torne agente de transformação de sua realidade.

Assim, a escola não cumpre somente seu papel educativo, mas, formativo e cidadão, buscando alternativas para agir de forma consciente e transformando não só a vida do aluno, mas, da família e da comunidade.

4. A GESTÃO ESCOLAR PLANEJADA POR TODOS E PARA TODOS, OBJETIVANDO UM ENSINO DE QUALIDADE.

É errôneo pensar que o papel da gestão está ligado somente à função do diretor da escola, pois a posição hierárquica estabelece funções, porém estas deverão ter diálogos entre si, a fim de que, os interesses da escola sejam os mesmos e as atitudes tomadas sejam coerentes ao objetivo do grupo e não a somente uma das partes.

No sentido da organização e gestão para as escolas do campo Gracindo (2006) destaca:

A Escola do Campo, talvez mais fortemente que todas as demais, tem recebido reflexos negativos do sistema econômico, interferindo no entendimento do campo e de suas escolas. Desta forma, todo o trabalho escolar necessita questionar a sua finalidade e seus objetivos. Com isso, ficará claro o tipo de educação a ser desenvolvida e, conseqüentemente, a melhor forma de organização da escola. (GRACINDO, 2006, p.61)

Essas finalidades variam entre escolas, pois dependem da comunidade que atendem. Por exemplo, uma comunidade de ribeirinhos possui um modo de vida característico e muito diferente de agricultores familiares, isso acontece em todos os grupos tais quais a educação do campo abrange.

No entanto, uma escola do campo necessita reestruturar em seu Projeto Político Pedagógico muito mais que há necessidade de um livro didático adequado, o calendário escolar deve ser revisto e também o espaço físico. Está reflexão Gracindo (2006) complementa:

Vale ressaltar que pelo menos dois tipos de educação podem surgir a partir da reflexão sobre a Escola do Campo: (1) uma escola que reforça a manutenção da realidade vigente, que se volta apenas para o conteúdo, onde o aspecto técnico é o mais enfatizado, (2) ou uma escola que se apresenta como instrumento para a transformação da realidade, onde a educação almejada é a educação emancipadora, que por ter caráter político-pedagógico, torna-se mediadora de transformações sociais. (GRACINDO, 2006, p.61).

Esses modelos conforme o autor acima coloca, terão que ser discutidos no ambiente escolar, revistos de acordo com a realidade da escola, porém deverão contemplar as transformações sociais, mesmo que seus conteúdos sejam em parte técnicos.

A educação brasileira sente diversas dificuldades, de modo que a educação do campo é mais prejudicada. As escolas das áreas rurais possuem uma infraestrutura menor, muitas das vezes, não tem sala de informática ou biblioteca. Faltam recursos financeiros e se torna mais difícil encontrar profissionais dispostos a se deslocar para trabalhar nessas regiões.

Ocorre devido à falta de professores no início do ano letivo ou ainda as trocas de profissionais se sucedem durante o decorrer do ano. Garantir por meio do poder público federal, estadual ou mesmo municipal que se efetive uma oferta de ensino de qualidade vai além de ter escola e alunos. É importante uma gestão integrada e ética, democrática e consensual.

A participação de todos é indispensável, pois a escola tem sua função social de transformação, a qualidade de ensino promove a qualidade de vida, a inserção em sociedade e ao futuro da cidadania.

4. ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO FRANCISCO GAWLOUSKI

Esta pesquisa buscou apresentar um breve histórico do Colégio Estadual do Campo Francisco Gawlouski em sua forma de gestão escolar. Os dados históricos foram obtidos a partir de consulta ao site escola disponível através da Secretária de Estado de Educação do Paraná, no link <http://www.plffrancisco.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> para as demais informações sobre a gestão escolar aplicada no estabelecimento foi realizada uma entrevista escrita com o atual diretor do estabelecimento Sr. Marco Antônio Geller e pesquisa no Projeto Político Pedagógico.

Identificação, localização e história: o campo de estudo

As informações a seguir foram coletadas a partir do PPP e Histórico da unidade escolar disponível do site da escola, mas, também disponibilizado em visita à escola, para estudo e conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico que a escola desempenha.

O Colégio Estadual do Campo Professor Francisco Gawlouski – Ensino Fundamental e Médio localiza-se em São Roque, interior do município de Paulo Frontin – PR, sendo está a única a oferecer o Ensino Fundamental e Médio na modalidade de escola do campo no município, atendendo diversas outras localidades distantes: São Roque, Limoeiro, Can-

dido de Abreu, Iguacu, Agudos, Monjolos, Paralela, vicinal 1,2,3,4, Colônia Nova, Gonçalves Junior, Jararaca, Espigãozinho, necessitando de transporte de longas distâncias, onde os alunos muitas vezes ainda saem de suas casas antes do sol nascer e retornam muito tarde, devido ao tempo que passam no ônibus no trajeto da escola para casa.

A escola foi inaugurada em 17/06/1992 pelo decreto municipal 05/92, que criou a Escola Municipal Rural Carlos Gomes, no mandato de Sr. Ercílio João Dallazen.

Em 2001 foi feita a solicitação e carta consulta para implantação do Ensino Fundamental – séries finais para Escola Estadual Gessil Antonio Carlotto. Em 2002 foi feita a ampliação da Escola Rural Carlos Gomes para implantar a Escola Estadual Gessil Antonio Carlotto.

Em 2002 pela resolução 772/2002 do DOE 22/03/02, e pelo parecer nº 547/2002 foi criado e autorizado o funcionamento da Escola Estadual Tetsuya Shibata – Ensino Fundamental. A Escola foi autorizada a funcionar sob a imposição de homenagear um cidadão desconhecido em nossa região o Sr. Tetsuya Shibata.

Em eleição feita no dia 23 de abril de 2003, conforme ata, foi escolhido pela maioria dos pais dos alunos o nome do Prof. Francisco Gawlouski, em substituição ao nome atual. Dessa forma, a escola tem como Patrono o Sr. Francisco Gawlouski, que além de ser munícipe, foi professor e também prefeito da cidade de Paulo Frontin.

Em 2004 pela resolução 324/04 do DOE 20/02/04, alterou a denominação para Escola Estadual Professor Francisco Gawlouski – Ensino Fundamental. Em 2005 pela resolução Nº. 759/05 de 23/03/2005 a Escola Estadual Professor Francisco Gawlouski foi reconhecida. Ainda e de forma definitiva no ano de 2009, pela resolução 483/09 de 06 de fevereiro de 2009, mudou sua denominação, passando a ser Colégio Estadual Professor Francisco Gawlouski.

Em julho de 2011, conforme a Resolução nº 3084/11 – SEED/SUED, que reconhece a realidade deste estabelecimento de ensino, foi alterada a denominação do Colégio Estadual Professor Francisco Gawlouski para: Colégio Estadual do Campo Professor Francisco Gawlouski. Atualmente tem em sua direção o Professor Marco Antônio Geller.

Neste pequeno e breve apanhado histórico, observou-se que somente em 2011, se reconheceu devidamente como escola do campo, respeitando suas adversidades e singularidades de acordo com as normas que regem as escolas nesses espaços rurais, enfatizando a importância que vai além do termo “Campo” no nome, mas da prática pedagógica e da gestão eficiente que se torna necessário.

Análise dos dados: a gestão escolar em seus aspectos positivos e negativos

A escola da presente pesquisa, se destacou pela forma democrática, esclarecida e participativa, todas as decisões são tomadas na coletividade, de acordo com os interesses na comunidade.

Os pontos positivos são inúmeros, participação coletiva, respeito a diversidade de ideias, colaboração e incentivo. Através da gestão democrática, permite a participação social, transparência nas informações e poder de decisão respeitando a decisão da maioria.

No entanto, se não for bem gerida pode acarretar em problemas de hierarquia das funções, ultrapassando limites e causando consequências nas relações interpessoais dentro da escola.

Outra característica importante observada foi a autonomia dos alunos, a participação e envolvimento nas atividades que a escola desempenha para com a comunidade, sendo entre alguns exemplos narrados importantes, a Semana da Cultura com oficinas práticas que melhoram o conhecimento e o preparo para a vida e o trabalho, o Dia do Talento (denominado Show de Talentos), onde os alunos podem demonstrar seus traços artísticos, cantando, dançando, declamando ou dramatizando, conforme suas fichas de inscrições e maior afinidade pelas áreas. Os jogos intersalas, onde a prática esportiva é valorizada nas diversas modalidades, sempre orientando a importância do respeito e da unidade dentro do esporte.

Dessa forma, o ensino busca ir além da sala de aula, com a participação da comunidade dentro da escola, bem como ações de conscientização dos alunos da escola em campanhas contra a Dengue e abuso e exploração sexual infantil, ou ainda de violência contra a mulher.

Essa escola do campo é a única a atender os municípios nesta modalidade em todos os níveis de ensino, sendo o fundamental e o médio, portanto, os alunos que ali frequentam moram em comunidades distantes, que necessitam o transporte escolar de longos percursos e sofrem as adversidades de mal tempo, um inverno rigoroso, épocas de ano de muito trabalho na lavoura e dificuldades de acesso a supermercados e comércios em geral.

Portanto, a escola deve, na função da gestão, observar todos esses fatores e planejar ações afirmativas que busquem através de projetos, diminuir a dificuldade de acesso e promover de fato a permanência com qualidade dentro da escola.

Um projeto observado, foi o de leitura, onde semanalmente os alunos visitam a biblioteca e ocorre o empréstimo de livros para a leitura e é destinada uma aula para a leitura, pois sabe-se da necessidade de destinar maior tempo a essa prática tão importante de forma planejada e articulada.

O trabalho com o grêmio estudantil é bastante intenso, para que desenvolvam atividades entre e para os alunos, auxiliando a direção na gestão e apresentando representatividade do corpo acadêmico.

Nesse processo de eleição dos grêmios já se busca imbuir a ideia de política, democracia, exemplificando para os alunos a importância do voto consciente e do trabalho com equidade para com todos dentro da escola.

Assim, a escola traça seus objetivos e continua suas atividades, se tornando cada vez mais, espaço de interação, busca por conhecimento, trocas de experiências e formação cidadã.

Neste contexto, é importante ressaltar que na gestão democrática, tem muitos profissionais envolvidos além do diretor, são pedagogos, professores, funcionários, que compreendem a escola como espaço diversificado e pretendem ir além da suas aulas e conteúdo, mas, pensar o ensino na totalidade, na formação do ser em suas especificidades, não como mero reproduzidor das informações.

5. METODOLOGIA

Este trabalho partiu da escolha por pesquisa exploratória, onde objetivou-se aumentar a familiaridade ao assunto através de pesquisa bibliográfica e estudo de caso, com análise de documentos e entrevista realizada dentro de uma Unidade Escolar ao gestor da escola, sendo esta escola do campo e com as características do objeto de estudo e nas temáticas que a pesquisa bibliográfica propunha.

Inicialmente, partiu-se da leitura dos materiais e análise da proposta no assunto por autores diferenciados, contrapondo ideias e observando as singularidades discutidas entre esses artífices.

Posteriormente, observado dentro do município, quais escolas apresentam o Ensino do Campo, atendendo todos os níveis de Ensino, sendo estes Fundamental e Médio, onde elencou-se a escola do estudo de caso, sendo esta a única existente e de uma pluralidade de alunos de diversas comunidades, todas da zona rural.

Para finalizar, foram realizadas visitas à escola, para observar a dinâmica do processo de gestão, análise do Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação do Diretor, incluindo entrevista com a equipe de gestão na pessoa do diretor da escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho possibilitou uma visão crítica e diagnóstica da educação do campo na perspectiva da gestão escolar. As escolas do campo caminham a uma independência metodológica e pedagógica, observando suas realidades e aumentando a inserção de seu grupo de alunos nas possibilidades do modo de vida em comunidade.

O respeito à diversidade é também de suma importância, pois possibilita valorizar a cultura local, preservar os hábitos e costumes e ainda potencializar ações coletivas a fim de melhorar a qualidade de vida nos aspectos sociais e econômicos.

Tais questões devem ser contempladas no PPP (Projeto Político Pedagógico) e asseguradas pela gestão das escolas, para que fiscalizem e executem projetos eficientes em gestão democrática e ética. Valorizando seu espaço, seus valores e principalmente seus alunos.

A eleição de um Conselho Escolar também reflete progressivamente no desempenho da escola, pois se refere à representação de todos os membros envolvidos com a unidade escolar, pais, professores, funcionários e comunidade.

Assim, efetivar uma gestão eficiente em escolas do campo apresenta suas dificuldades, porém com a participação ativa de todos. Esta ação se torna possível e surte grandes resultados na aprendizagem e no desenvolvimento individual e do grupo, seja na escola, família e em toda comunidade.

Outro fator muito importante, é a atuação dos grêmios estudantis, com efetiva participação entre os alunos e representatividade, sendo um braço da gestão escolar ética, porém, ouvindo e dialogando com os interesses e anseios dos estudantes.

7. ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETOR DE ESCOLA DO CAMPO. UNINTER

Acadêmica: Sibéli Pachevitch

TEMA: A PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR ÉTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. Há quanto tempo você atua como gestor nesta escola?

2. Já atuou nesta função em outras escolas?

3. Qual sua formação?

4. Quais são para você, as principais responsabilidades do gestor escolar?

5. Quais os aspectos positivos do trabalho de gestão escolar em uma escola do campo?

6. Quais são suas maiores dificuldades e enfrentamentos em desempenhar seu trabalho na educação do campo?

7. Como é a comunidade escolar? (Envolvendo todos os agentes educacionais, pais e alunos).

8. O que recomendaria, com a sua experiência profissional, aos novos gestores escolares?

Grata pela sua colaboração!

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.

CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

CISESKI, A. A; ROMÃO, J. E. Conselhos de Escola: Coletivos instituintes da escola cidadã. In: **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (orgs). 6. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. Introdução, Escola e Democracia: um tema revisitado. In: **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (orgs). 6. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GRACINDO, R. V. **Conselho Escolar e a Educação no Campo**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 2006.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: Conflito ambigüidade**. Campinas: Autores Associados, 1996a.

MACHADO, D .L; KNORST, P. A. R. **A gestão democrática presente na escola do campo: o caso da Escola de Ensino Fundamental Linha Biguá – SC**. UNOESC & CIÊNCIA – ACHS, Joaçaba. Vol 1. n. 2 p. 111-120. Jul/dez 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Caderno de apoio para elaboração do Regimento Escolar. SEED/PR: Curitiba, 2007.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação do Paraná. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Desenvolvimento Educacional. Gestão escolar. (orgs) CARVALHO, E. J. G. de. [et al.] SEED/PR/UEM, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos - **Planejamento: Projeto de Ensino e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**, 10ª edição. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1) São Paulo, 2005.

Site da escola: <http://www.plffrancisco.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>
Acesso em: 17/02/2020.

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

CHILDREN WITH DISABILITIES AND REMOTE EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

LUCIANA MARTINS VIEIRA

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - RS

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - RS

REJANE MARQUES ALVES

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - RS

MÁRCIO DA MOTA MACHADO FILHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

ANDRIELLI VILANOVA DE CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

PATRICIA ARAUJO TAVARES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA

ALVES PEREIRA MOURAD

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

tanto para os docentes quanto para os alunos, particularmente para os alunos com deficiências, que necessitam do auxílio de seus professores e familiares para a realização e entendimento do que lhe é proposto pela escola. Para garantir o direito à educação de alunos da educação especial o Conselho Nacional de Educação, emitiu pareceres dispondo sobre a garantia de ensino remoto desses alunos, durante o período de pandemia pelo coronavírus (COVID-19). Assim, todos os integrantes da comunidade escolar tiveram que se adaptar, abraçar a tecnologia como ferramenta pedagógica, descobrir uma maneira de manter o vínculo, os laços afetivos e garantir a aprendizagem do público alvo da educação especial, conforme relatam as docentes que fazem parte deste estudo.

PALAVRA-CHAVE: Ensino Remoto; Educação Especial; Tecnologias

ABSTRACT: The change from face-to-face to remote teaching has been challenging for both teachers and students, particularly for students with disabilities, who need the help of their teachers and family to achieve and understand what is proposed by the school. To guarantee the right to education of special education students, the National Education Council issued opinions providing for the guarantee of remote education of these students, during the pandemic period by the coronavirus (COVID-19). Thus, all members of the school community had to adapt, embrace technology as a pedagogical tool, discover a way to maintain the bond, affective

RESUMO: A mudança do ensino presencial para o ensino remoto tem sido desafiadora

bonds and ensure the learning of the target audience of special education, as reported by the teachers who are part of this study.

KEYWORDS: Remote Education; Special education; Technology

1. INTRODUÇÃO

Este relato é fruto das experiências de educadoras de uma escola pública municipal de educação especial do município de Porto Alegre, a respeito do ensino remoto para os alunos com deficiências.

A escola a que nos referimos tem 31 anos de trabalho com crianças e jovens com deficiência dos 0 aos 21 anos de idade, oriundos de diferentes bairros da nossa cidade, promovendo desde a estimulação precoce até a preparação para o mundo do trabalho através de práticas pautadas no respeito à diversidade e à inclusão.

Iniciamos o ano letivo de 2020, no mês de fevereiro de forma presencial, tudo transcorria dentro da normalidade até que em 11 de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente o Novo Coronavírus (COVID-19) como uma pandemia.

Uma das recomendações da OMS, foi o distanciamento social com a consequente suspensão das aulas em todo o território nacional e em todas as modalidades de ensino. Assim, em 18 de março às aulas na escola foram suspensas e nos encontramos diante do desafio de reaprender a ensinar.

O setor educacional foi atingido em cheio, tendo que fechar as portas das escolas físicas e nós, professores da educação especial, tivemos que promover adaptações nos planejamentos a fim de que os alunos mesmo distantes tivessem seus direitos de aprendizagem assegurados.

Analisando o cenário atual selecionamos algumas pautas que emergem desta construção teórica. Entre elas, destacamos a importância de se perceber que a missão da escola mudou, que é preciso focalizar o indivíduo e que o ensino por meio de recursos virtuais deve ser visto com tranquilidade, pois, de forma alguma substituem o professor, pelo contrário, sua mediação principalmente em se tratando de alunos especiais faz toda a diferença.

2. ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO REMOTA

No ensino não presencial a equipe gestora das escolas deve assegurar que todos os alunos tenham acesso às atividades propostas para serem realizadas remotamente,

disponibilizadas por meio digital ou impressas. Nesse contexto lidamos com outra forma de inclusão, a digital

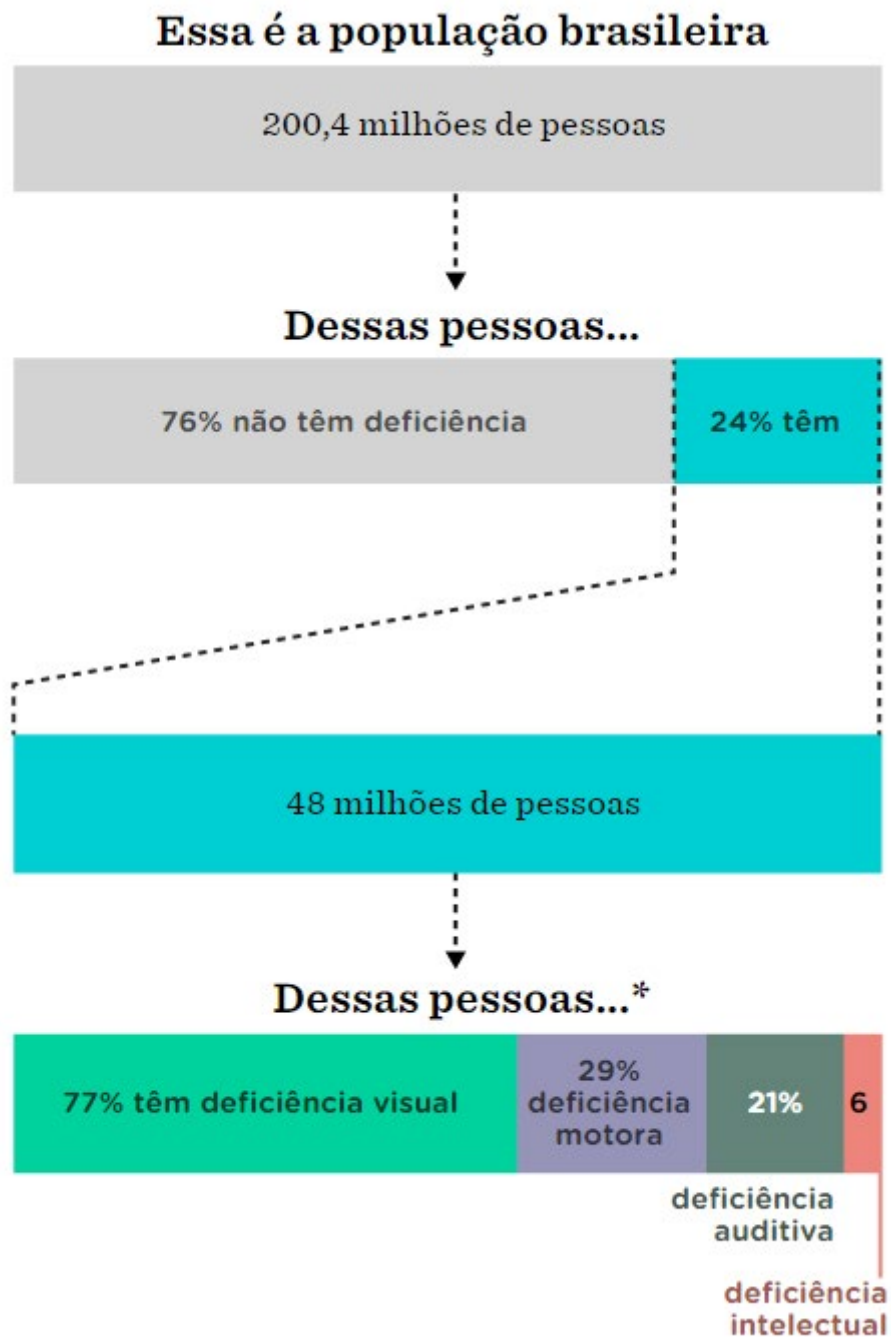
O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2014, s.p.).

Entretanto, o acesso à informação, que deveria ser direito de todos, não é homogêneo, podendo ser organizado hierarquicamente crescendo conforme o patamar de poder aquisitivo, criando barreiras à educação do aluno com necessidades educacionais especiais.

Para a eliminação de barreiras na web que atingem, principalmente, pessoas com deficiências, ainda é necessário dimensionar os afligidos por essas dificuldades: só no Brasil, 45,6 milhões de pessoas (24% da população) enfrentam esse tipo de barreira, de acordo com o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Apresentamos a seguir um infográfico detalhado, dimensionando e englobando o acesso de pessoas com deficiência à educação, (Figura 1).

Figura 1 - Infográfico



FONTE: Adaptado de <<https://bit.ly/3e34zUf>>. Acesso em: 27. nov.. 2020.

A partir deste infográfico, é possível mensurar a quantidade expressiva de pessoas com deficiência no Brasil, logo, fica exposto que são necessários ajustes que visem resguardar os direitos de inclusão dessas pessoas, no ensino remoto, durante a suspensão das aulas presenciais nas escolas brasileiras.

3. RECOMENDAÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE O ENSINO REMOTO

Diante do contexto de enfrentamento da pandemia provocada pelo novo coronavírus, o Conselho Nacional de Educação (CNE), emitiu o Parecer CNE/CP nº 11/2020 que dispõe sobre “Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, no contexto da Pandemia”.

O referido Parecer propôs orientações para o atendimento de todos os estudantes, incluindo o público da Educação Especial, algumas das quais foram consideradas discriminatórias, sob a alegação de desrespeito ao Artigo 5º do Decreto nº 6.949/2009, o qual define que “todas as pessoas são iguais perante e sob a lei a que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual benefício da lei”.

O Art. 4º, § 1º da Lei nº 13.146/2015 (LBI), que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), define como discriminação: “toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, com propósito de prejudicar, impedir ou anular direitos”.

No cumprimento da legislação, é importante destacar que a LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência) estabelece claramente no Título II, Capítulo do Direito à Vida - artigo 10º, a necessidade de atendimento diferenciado à pessoa com deficiência, quando define a competência do Poder Público em garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo da vida, ressaltando no seu parágrafo único que “Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o Poder Público adotar medidas para sua proteção e segurança”.

Então, diante da complexidade das decisões que devem ser tomadas relativas ao isolamento e/ou distanciamento social, ao uso de equipamentos e medidas preventivas, à oferta de materiais didáticos apropriados às atividades remotas ou presenciais, e quanto aos cuidados com as relações com profissionais de apoio e docentes, destacam-se as definições do Artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 6º. Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (BRASIL, 2001. Art. 6).

O CME recomenda ainda por meio dos pareceres publicados que atividades pedagógicas remotas ou não presenciais podem ser destinadas a estudantes em todos os níveis,

etapas e modalidades educacionais, sendo, portanto, extensivas a todos os estudantes da Educação Especial.

Para efeitos de validação das cargas horárias do atendimento escolar e/ou atendimento educacional especializado, remoto, os respectivos profissionais, devem registrar, de maneira apropriada e detalhada as atividades realizadas, indicando as formas de interação (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) com o estudante, o registro da participação dos estudantes, bem como os objetivos alcançados.

Essas recomendações do CME dizem respeito às aulas remotas e precisam ser materializadas em ações efetivas, garantindo a inclusão educacional e social de todos os alunos, com olhar especial aos estudantes com deficiência, estes devem ter seus direitos de participação assegurados bem como igualdade de condições com os demais estudantes.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM RELAÇÃO AO ENSINO REMOTO

Todas as crianças têm o direito de participar das atividades propostas pela escola, sejam presenciais ou remotas, desse modo não podemos privar alunos com deficiências do acesso à educação.

Crianças com deficiência são aquelas com síndrome de down, com deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiências múltiplas, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades (SUPERDOTAÇÃO) entre outras.

Com esta nova forma de ensinar tivemos que nos reinventar, aprender a planejar a distância de maneira a conseguir alcançar as necessidades de aprendizagem dos nossos alunos, pois, na educação especial o currículo é adaptado conforme as necessidades e possibilidades do educando.

Como estávamos construindo nossos vínculos em sala de aula quando a pandemia chegou, essa construção do currículo teve que se dar ao mesmo tempo em que as aulas eram aplicadas, com a colaboração efetiva das famílias e com o desafio de não aumentar a exclusão.

Devido às restrições impostas pelo distanciamento social, o momento se configura como um tempo de experimentação de novas rotinas pedagógicas.

Assim, as experiências vivenciadas pelas professoras, que serão relatadas a seguir, envolvem os objetivos a serem atingidos, o processo de aprendizagem que foi estimulado, os recursos e condições que permearam a prática pedagógica e o ensino dos alunos com necessidades especiais em tempos de pandemia.

4.1 RELATO 1

O presente relato se refere às práticas pedagógicas com alunos especiais durante o período de ensino remoto, em uma escola de Educação Especial da rede municipal de Porto Alegre onde atuo como docente^[1], a escola atende alunos com transtorno do espectro autista (TEA), Síndrome de Down, deficiências físicas, intelectuais e mentais, que não possuem condições de ser incluídos nas escolas de ensino regular

No mês de fevereiro de 2020 iniciamos o ano letivo de forma presencial, com nossos alunos, apesar das notícias do surgimento do novo Coronavírus (COVID-19), ainda não podíamos imaginar o que viria a acontecer.

Em março de 2020, as aulas foram suspensas, tivemos que reorganizar nossas práticas e procurar uma maneira de manter o vínculo dos alunos e familiares com a escola.

O ano mal havia iniciado, ainda não havia sido possível conhecer todos os alunos e nem seus familiares, ainda estávamos na fase de entrevistas com os responsáveis e começando a adaptar os novos alunos

Sou professora especialista em Educação Especial com ênfase em deficiência mental e minha turma é constituída por seis alunos nas idades dos 6 aos 10 anos, todos são não verbais, ou seja, não se expressam por meio da língua falada, sendo que 2 deles têm Síndrome de Down e os outros 4 são portadores do espectro autista (TEA), todos os alunos da turma possuem também outras comorbidades.

Aulas suspensas, começaram as discussões do que fazer para dar continuidade às práticas pedagógicas e como evitar que os alunos fossem ainda mais excluídos, até que em meados de abril surgiu a proposta da equipe pedagógica da escola de que cada professor criasse um grupo de WhatsApp para sua turma e, que aí fossem postadas atividades, fotos e outros materiais que levassem os alunos a aprendizagem e a estabelecer relações afetivas com seu professor.

Nós, humanos, somos seres sociais. Ansiamos por vínculo, troca, segurança e por um olhar que nos valide desde o início das nossas vidas. A primeira infância é, além de um período de total dependência de nossos cuidadores primários, uma fase em que criamos as primeiras formas de apego. (D'AGOSTINI, NOVA ESCOLA. 2019).

Para mim, foi muito desafiador, de um momento para o outro precisei modificar minhas rotinas, minhas práticas de vários anos no ensino presencial e aprender a ensinar meus alunos por meio das tecnologias e de forma remota, sem contar o desafio de levar a sala de aula para dentro de casa, o que de certa forma acabou envolvendo também meus familiares.

Além de desafiador, o ensino remoto para alunos especiais, só foi possível com o auxílio dos familiares, o que para algumas famílias foi uma fonte de estresse, pois, de uma hora para outra, em meio às dificuldades econômicas e aos afazeres diários, além de pro-

verem os cuidados de bem estar dos filhos, tiveram conforme relato de alguns pais, que executar também o trabalho que seria da professora, sem contar a falta de acesso a internet, o que me levou a ofertar atividades impressas as crianças.

De qualquer forma, cabe a mim, que sou docente da turma, orientar e dialogar com as famílias, bem como auxiliar os alunos, tentando tornar a rotina o mais produtiva possível. Não podemos esquecer que cada aluno da educação especial possui uma necessidade específica. Por isso foi preciso selecionar os conteúdos e as competências que deveriam ser desenvolvidas com cada um e criar um planejamento com recursos e materiais específicos para cada aluno.

Contudo, não posso negar que o ensino remoto proporcionou uma maior aproximação entre nós colegas que atendemos alunos do mesmo ano ciclo, levando-nos a realizar um trabalho conjunto para atingir o mesmo objetivo e propiciou um maior contato com a comunidade escolar.

O maior aprendizado deste período de ensino remoto, para mim, está no reconhecimento das diferenças de cada família, de cada professor e de cada escola e na conscientização da importância das tecnologias no processo de escolarização de alunos com necessidades educativas especiais.

4.2 RELATO 2

O relato a seguir tem como origem o trabalho desenvolvido durante a pandemia do novo coronavírus ao longo do ano de 2020, com uma turma de crianças de 6 a 10 anos de uma escola pública especial municipal no município de Porto Alegre.

O trabalho pedagógico com alunos com deficiência nessa faixa etária tem como fator preponderante o vínculo. É ele que estabelece toda a base do trabalho que é desenvolvido com os alunos. A partir da construção do vínculo é que surgem possibilidades de interação, aprendizagem, desenvolvimento e crescimento.

O ano letivo mal tinha começado e fomos pegos de surpresa com a notícia da suspensão das aulas. De repente tudo parou. Nossa vida mudou do dia para a noite e foi preciso se reinventar. Buscar uma forma de ensinar longe da sala de aula.

A casa virou escola. A sala, a cozinha, o quarto, viraram espaços de aprendizagem. E o vínculo que estava se estabelecendo presencialmente precisou ser cultivado virtualmente e a partir do mês de abril através de uma proposta da supervisão da escola criamos grupos de whatsapp para retomarmos os laços e realizar atividades remotamente.

Passamos a encaminhar atividades, vídeos e a fazer contato diário com os alunos e suas famílias, pois quando falamos da educação de alunos com deficiência muitas vezes são os pais, mães e/ ou cuidadores que dão voz a estas crianças.

Mas, o desafio estava só começando, que tipo de atividades desenvolver? Como lançar propostas que fossem acessíveis aos alunos sem tornar a rotina das famílias ainda mais pesada? Foi preciso um olhar sensível por parte do grupo de professores.

Foi necessário haver uma pandemia para que percebêssemos que a escola não se limita ao prédio e que é possível estudar e trabalhar a distância.

Sabemos que neste momento de pandemia, um dos nossos principais desafios é garantir a aprendizagem de todos, considerando uma perspectiva inclusiva e não apenas organizar aulas via internet desvinculadas das especificidades de nossos alunos. Nesse sentido, destacamos que:

O movimento mundial pela educação inclusiva, é uma ação política, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2014, S.P.)

Entender como se dá o desenvolvimento infantil, quais os comportamentos são esperados para determinada fase do desenvolvimento, é condição para que o professor possa organizar as suas intervenções e estratégias com o aluno a partir do seu olhar atento e individualizado para o educando.

Nos encontramos diante do desafio de reaprender a ensinar, a fim de continuar, aprimorar e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, que, nesse momento, acontece por meio de aula remota.

E assim fomos lançando as primeiras propostas de atividades através de vídeos no WhatsApp.

Uma colaboração bem-sucedida entre o lar e a escola é uma das precondições para a educação bem-sucedida de um aluno com deficiência. Sem essa colaboração e sem a participação ativa dos pais na educação dos filhos, esses alunos têm menor probabilidade de obter bons resultados. (PACHECO, 2007, P. 162)

Neste processo, a participação das famílias foi fundamental, pois as crianças não operam o celular sozinhas. São os pais que leem as mensagens e colocam os vídeos para que as crianças assistam. Essa parceria pais e professores foi se estabelecendo aos poucos.

Nem todos participavam inicialmente o que nos levou a fazer contatos individuais, pois algumas famílias não se sentiam à vontade no grupo. Tinham outras preocupações: emprego, alimentação, as despesas da casa, medicações etc.

Então, abrimos um canal de escuta dos anseios e necessidades dos grupos e pudemos ir adequando as nossas solicitações às preferências e possibilidades dos alunos e suas famílias.

São tempos difíceis, precisamos passar uma mensagem de tranquilidade e contribuir para a saúde emocional de todos, principalmente de nossos alunos, pois, a educação não presencial evidenciou ainda mais as desigualdades, tendo em vista que nem todos possuem acesso à internet, que no momento é o principal meio de acesso do estudante ao conhecimento.

Posteriormente, no mês de setembro, as atividades passaram a ser postadas na Plataforma Córtex, um modelo de plataforma de ensino remoto de atividades assíncronas. Plataforma esta que foi adotada para todas as escolas da rede municipal de Porto Alegre, assim como os dados móveis de internet que também foram custeados pela prefeitura. Observamos logo no início uma queda na participação dos alunos nas atividades, fizemos um novo movimento de resgate das participações retomando os contatos pelo WhatsApp e incentivando que acessassem as atividades na plataforma.

Consideramos que neste momento o mais importante para estes alunos seja a manutenção do vínculo com os professores através de atividades lúdicas e prazerosas.

É sabido que o trabalho com crianças com deficiência se faz no dia a dia, como um trabalho de formiguinha, nas relações humanas que nos permitem construir conhecimento e no afeto que dá significado à aprendizagem. Mas isto é o que é possível fazer neste momento. O ensino remoto foi um desafio lançado e abraçado pelos professores e famílias.

Talvez mais do que aprendizagens ditas acadêmicas, conteudistas, os alunos neste momento precisam aprender o valor da vida, a importância do autocuidado, a importância de poderem falar dos seus sentimentos, medos, angústias. A aprendizagem formal pode ser recuperada, a hora agora é cuidar do ser humano. (Silva, Bins e Rozek. 2020, p. 133)

Entre erros e acertos o ano foi passando, novas formas de ensinar foram surgindo e nossos alunos foram crescendo e se desenvolvendo diante das telas dos smartphones.

Reconhecemos o empenho das famílias, apesar das dificuldades e nos colocamos como mediadoras e incentivadoras do acesso ao saber, pois, estamos aprendendo juntos, estamos principalmente aprendendo a ser humanos, empáticos e a desenvolver novas maneiras de ensinar.

A pandemia não dá sinais de perder a força, não conseguimos ainda vislumbrar o fim, o retorno às salas de aula com segurança ainda é distante. Apesar da legislação vigente assegurar o retorno às aulas, as famílias ainda não se sentem seguras para este retorno.

Seguimos com as propostas a distância, mantendo o vínculo, respeitando o ritmo e a individualidade dos alunos, esperando que logo tudo isso passe e possamos voltar para o nosso chão. O chão da escola e das salas cheias de vida das nossas crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 ficará marcado na história pela passagem do coronavírus pelo mundo. De repente tudo parou e nossa vida mudou do dia para noite e foi preciso se reinventar, buscar uma forma de ensinar longe da sala de aula. A casa virou escola, a sala, a cozinha, o quarto, viraram sala de aula.

A experiência do ensino remoto nos mostrou que não era possível ficarmos parados esperando o tempo passar e o vírus ir embora. Era preciso agir o quanto antes para que os danos não fossem irreversíveis. Neste cenário, a pandemia oportunizou aos professores aprendizagens e vivências pedagógicas ainda não vistas na forma presencial, além da inserção de diferentes ferramentas educacionais no cotidiano dos alunos com deficiência.

Procurar formas de manter o vínculo com os alunos e suas famílias, encontrar atividades possíveis de serem realizadas com os recursos que estavam disponíveis foi um desafio. O ensino remoto para a educação especial foi uma novidade para professores, alunos e suas famílias. E neste processo o uso da tecnologia foi fundamental.

Vídeo chamadas, mensagens de vídeo, de texto, links de jogos online, histórias gravadas em vídeo, lives, foram alguns dos recursos que os educadores lançaram mão para realizar o trabalho de ensinar a distância. O papel das famílias neste contexto foi fundamental, pois eram o elo entre os professores e os alunos.

Entre erros e acertos o ano foi passando e os alunos crescendo e se desenvolvendo diante das telas dos celulares. Encerramos o ano, mas não a batalha contra este vírus, talvez em 2021 tenhamos ainda mais histórias para contar sobre o ensino remoto para a Educação Especial. Seguimos.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 27. out. 2020.

_____. **Diretrizes para escolas durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 26. nov. 2020.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24. nov. 2020.

D'AGOSTINI, Ana Carolina C. **O Convívio entre Professor e Aluno**. 2019. Disponível em: box.novaescola.org.br Acesso em: 11. dez.2020.

PACHECO, José, EGGERTSDÓTTIR, Rósa, MARINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão. Um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da, BINS, Katiuscha Lara Genro, ROZEK, Marlene. **A Educação Especial e a COVID-19: Aprendizagens em tempo de isolamento social. Interfaces Científicas**. Volume 10. N1. Aracaju, 2020

PROJETO PARA LER O MUNDO: ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM AULAS REMOTAS

**CRISTIANE LUMERTZ KLEIN
DOMINGUES**

Centro Universitário Cesuca

GREICI KELEN BELLOLI GONÇALVES

Centro Universitário Cesuca

**JAQUELINE BELLOLI DA SILVA
CAMARGO**

Centro Universitário Cesuca

JENNEFER PINTO DA SILVA

Centro Universitário Cesuca

JULIANA BURATTO SANTOS JACOBY

Centro Universitário Cesuca

MARLENE TERESINHA DOS SANTOS

Centro Universitário Cesuca

em geração, desse modo os alunos teriam interesse em algo que conhecem da vida cotidiana deles. As aulas aconteciam nas terças e quartas, durante uma hora, sendo que no primeiro dia era feito um trabalho conjunto referente ao projeto trabalhado e, no segundo dia com turmas individuais, sendo um aluno e a professora, que era a continuidade do trabalho iniciado na terça. O estudo aqui descrito fez parte de uma pesquisa de cunho qualitativo, com análise documental, através das gravações das aulas, recuperando formas de trabalhar com a alfabetização em meio remoto e listando as estratégias utilizadas. Com isso, podemos afirmar que existem possibilidades criativas e interessantes para se trabalhar remotamente com jovens e adultos em fase de alfabetização.

Palavras-Chave: Alfabetização; Jovens e Adultos; Aula Remota.

RESUMO: O estudo aqui descrito foi realizado por cinco alunas e uma professora do curso de Pedagogia e tinha como meta o seguinte problema: É possível variar as propostas de trabalho de alfabetização para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de aula remota? O relato aconteceu a partir do Projeto de pesquisa intitulado “Para ler o mundo: alfabetização de adultos”, o qual foi realizado em uma instituição de ensino superior, em Cachoeirinha, teve seu início no ano de 2020. Para tanto, decidimos realizar as aulas por meio de projetos de ensino, então elaboramos uma proposta sobre “Sabedoria Popular”, pois entendemos que os provérbios fazem parte do nosso dia a dia e vem de geração

ABSTRACT: The study described here was carried out by five students and a teacher from the Pedagogy course and aimed at the following problem: Is it possible to vary the proposals for literacy work for students of Youth and Adult Education (EJA) in the remote classroom mode? The report came from the research project entitled “To read the world: adult literacy”, which was carried out in a higher education institution, in Cachoeirinha, started in 2020. Therefore, we decided to take classes through a project, we then developed a proposal on “Popular Wisdom”, as we understand that proverbs are part of our daily lives and come from generation to generation, so students would be interested

in something they know about their daily life. The classes took place on Tuesdays and Wednesdays, for an hour, and on the first day we did joint work related to the project we worked on, and on the second day we had individual classes with a student and a teacher, which was the continuity of the work started on Tuesday. The study described here was part of a qualitative research, with documentary analysis, through the recordings of the classes, recovering ways of working with remote literacy and listing the strategies used. With that, we can say that there are creative and interesting possibilities to work remotely with young people and adults in the literacy phase.

KEYWORDS: Literacy; Youth and Adults; Remote Class.

1. INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para indivíduos que não tiveram acesso, por determinado motivo, à educação regular na idade adequada. Entretanto, são pessoas que têm uma cultura própria e percebem a sua falta de estudo com preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros estereótipos. Sabemos que o papel docente é de suma importância no processo de reingresso desse aluno ao estudo, ou seja, na modalidade EJA. Por isso, essa instituição de ensino superior teve uma preocupação com as necessidades da comunidade do município e arredores do centro universitário e constituiu um projeto de pesquisa, que tinha por finalidade ensinar as habilidades de leitura e escrita para quem tinha o desejo de se alfabetizar, para isso disponibilizou uma das suas professoras e cinco alunas do curso de Pedagogia para ministrarem as aulas, sempre com a supervisão das alunas feita pela professora da instituição.

Diante da situação emergencial que vivemos com a pandemia da COVID 19, nosso grupo conseguiu continuar trabalhando e pensando no bem-estar dos alunos de modo remoto, sendo que a nossa maior dificuldade foi montar turmas, porque os inscritos para a modalidade presencial queriam fazer aulas remotas, mas dependiam de familiares para acessar remotamente as aulas, desse modo conseguimos formar uma turma pequena de adultos para trabalharmos com processos de alfabetização, sendo que as aulas foram ministradas por meio da plataforma do Blackboard, disponibilizada pela instituição de ensino superior, de onde o projeto era derivado.

Esse recorte do estudo realizado pelo grupo de pesquisa, composto por cinco alunas e uma professora do curso de Pedagogia, tinha como meta o seguinte problema: É possível variar as propostas de trabalhos de alfabetização para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de aula remota?

O resultado do estudo dessa problemática foi o relato aqui descrito, que fez parte do Projeto de pesquisa intitulado “Para ler o mundo: alfabetização de adultos”, o qual aconteceu em uma instituição de ensino superior, em Cachoeirinha, tendo seu início no ano de 2020, através de um grupo de 03 alunos adultos, com idades em torno de 60 anos em mé-

dia, em fase de alfabetização. A nossa aluna mais idosa, por volta dos 80 anos desistiu na primeira aula, porque não ficou confortável falando pelo celular.

O grupo de pesquisa estudou os níveis de alfabetização da psicogênese, a importância do trabalho por meio de projetos de ensino, consciência fonológica e como decidimos elaborar um projeto sobre provérbios estudamos esse gênero textual, a fim de darmos suporte teórico ao trabalho que seria realizado com o grupo de alunos da EJA. Para tanto, escrevemos um projeto de ensino sobre sabedoria popular, intitulado “Sabedoria popular: conhecimento que vem de mundo em busca de uma aprendizagem significativa”, pois sabíamos que os provérbios fazem parte do dia a dia de todas as pessoas, desse modo os alunos teriam interesse nessa temática durante o processo de alfabetização. O objetivo geral traçado para o projeto de ensino foi: Perceber que os provérbios são portadores de informações, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, promovendo a autonomia e o resgate da autoestima ao valorizar os saberes que respeitam as diversas variedades do português falado. Acreditamos que o tema trouxe aos educandos valorização dos saberes, resgate da autoestima e respeito ao Português falado nas diferentes vertentes sociais, como classes sociais, gênero, regionalidade. Para o trabalho a partir do uso do texto no projeto de ensino escolhemos a música Provérbios, de Adoniran Barbosa, que norteou todas as aulas previstas no projeto.

As aulas aconteciam nas terças e quartas, durante uma hora, sendo que no primeiro dia fazíamos um trabalho conjunto referente ao projeto trabalhado e, no segundo dia tínhamos turmas individuais com um aluno e uma professora, que era a continuidade do trabalho iniciado na terça. Importante destacar que começamos as aulas no mês de setembro, totalizando 23 dias, em 45 horas de aula com o grupo. Por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo fizemos uma análise documental, através das gravações das aulas, recuperando formas de trabalhar com a alfabetização em meio remoto e listando as estratégias utilizadas. Com isso, podemos afirmar que existem possibilidades criativas e interessantes para se trabalhar remotamente com jovens e adultos em fase de alfabetização.

2. O TRABALHO COM PROJETOS DE ENSINO

Segundo Barbosa e Horn (2008), projeto é um planejamento que possui uma intenção, com a possibilidade de potencializar a capacidade de avaliar o futuro a quem propõe ou vive, ou seja, múltiplas possibilidades, de resolução, por meio de caminhos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados com flexibilidade e organização.

Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e

também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. (BARBOSA E HORN, 2008, p. 31).

A metodologia do projeto, segundo Barbosa e Horn (2008), fundamenta-se em uma perspectiva socioconstrutiva e sociointeracionista, ligada ao pensamento complexo e às perspectivas interdisciplinares como forma de resolução de problemas. A aprendizagem é centrada no coletivo, em cooperação, onde pode ir mais longe em função dos outros elementos sustentados pelo grupo. O projeto deve estar diante das possibilidades, tornando-se uma escada para o conhecimento, e o aluno é a parte ativa, com suas capacidades, com suas criações, fazendo sentido para sua existência, participando do processo como o sujeito do seu próprio desenvolvimento. Segundo Almeida (2002, p. 37):

Projeto pode partir de uma questão relacionada com uma única área de conhecimento e, em seu desenvolvimento, ir se abrindo e articulando conceitos de outras áreas. Pode também ocorrer o inverso. Iniciar com uma questão abrangente e pouco a pouco ir afunilando em um determinado conceito.

Neste contexto é importante estar atento para as necessidades e interesses dos alunos e, assim, propor temas e pesquisas que envolvam o interesse deles e com isso estarão motivados a participar ativamente das atividades.

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e de aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (HERNÁNDEZ, 1998, p. 89).

O professor pode, a partir de uma necessidade identificada no grupo com o qual trabalha apresentar um projeto a ser trabalhado e explorado pelo grupo. Além disso, os professores necessitam também levar em conta os interesses declarados pelo grupo, as dúvidas apontadas sobre determinado assunto, os questionamentos, o que indica o nível de curiosidade dos alunos e assim o tema que pode ser trabalhado em um projeto.

3. O CAMINHO PERCORRIDO NA ALFABETIZAÇÃO

Entendemos o ponto de partida do processo de alfabetização visto pelo prisma do texto, porque só ele tem significado, sendo que um texto não se define por sua extensão, pois um nome, uma placa, uma lista, um recado, um romance, uma notícia são textos, pois todos apresentam uma função comunicativa. A intenção deve ser sempre apresentar textos contextualizados, uma ideia interessante seria a possibilidade de trabalhar com provérbios, uma vez que eles estabelecem uma conexão com a vida cotidiana das pessoas, pois:

Nossa experiência pessoal de falante, ouvinte e pesquisador testemunha com absoluta segurança a frequência e a recorrência, o aproveitamento e uso da língua falada do povo com recursos verbais como gírias, expressões e provérbios que podem ser agrupados sob a denominação geral de “fraseologia popular”, cujo o uso permite transitarem os usuários de qualquer condição seja geográfica, socioeconômica e/ou cultural. (URBANO, 2008, p.32).

Conforme Urbano (2008), “Na realidade de modo mais ou menos sistemáticos, admitimos que o trânsito dessas expressões em particular os provérbios, se dão da fala para a escrita de várias formas (p.39)”. São os provérbios que dão expressividade as frases dos falantes, por meio da linguagem informal. Assim suas metáforas são vinculadas ao cotidiano vivenciado pelo povo.

A partir de um processo contextualizado de alfabetização o professor tem que observar o nível de escrita e de leitura dos alunos, com o objetivo de desafiar esse sujeito a superar a hipótese em que se encontra e avançar no caminho da alfabetização. Para isso, consideramos o caminho percorrido pelo aluno em fase de alfabetização em quatro níveis a conhecer:

Segundo Fernandes (2008), as principais características da hipótese pré-silábica são: falta de consciência de correspondência entre pensamento e palavra escrita; falta de correspondência entre grafema e fonema; impressão de que a ordem das letras não é importante; a impressão de que só se podem escrever substantivos, pois, eles têm significado; a ideia de que leitura e escrita só são possíveis se houver muitas letras (sempre mais de três) e letras diferentes e variadas; a crença de que letra ou símbolo não se repetem na mesma palavra. Por exemplo, é comum nessa fase dizer que para escrever **elefante** é preciso muitas letras, e, para escrever **formiguinha** precisa de poucas, isso porque a formiga é pequena. Segundo (WEISZ, 1990, p. 73): “[...] (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome”.

Ao chegar ao nível silábico, segundo Fernandes (2008), a criança sente-se confiante, pois descobre que pode escrever com lógica, ela encontra as sílabas, e coloca um símbolo (letras), para cada pedaço. Essa noção pode acontecer com ou sem valor sonoro convencional. A criança pode, por exemplo, escrever **fita** assim: “**IA**” ou “**LX**”. Assim, o aluno acredita que resolveu o problema da escrita, mas a leitura continua problemática. As características da hipótese silábica são: possibilidade de convivência com hipótese de quantidade mínima de letras por um bom tempo; utilização de uma letra para cada palavra ao escrever uma frase; falta definição das características linguísticas (artigo, substantivo, verbo, etc); maior precisão na correspondência som/letra, o que não corresponde necessariamente sempre.

O nível silábico-alfabético é um nível intermediário, e mais uma vez um momento conflitante, pois o sujeito precisa restabelecer outra ordem de organização e não o que aprendeu no nível silábico, pois:

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a [...] descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. (FERREIRO, 1999, p. 13-14).

Essa hipótese alfabética, ainda de acordo com Fernandes (2008), representa as seguintes características: compreende a lógica da base alfabética da escrita; conhecimento de todas ou grande parte das letras, juntando-as em sílabas para formarem palavras; distinção de letras, sílabas, palavras e frases, às vezes, contudo, não divide a frase convencionalmente, e sim de acordo com ritmo frasal. Esse é o momento do estudo ortográfico, pois:

[...] não podemos confundir “ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita” com “estar alfabetizado”. A passagem da primeira condição à seguinte deverá ser, em nosso ponto de vista, o resultado de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, agora não mais (ou principalmente) de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas, sim, das convenções som-grafia [...] (MORAIS, 2012, p.65).

Conhecer os níveis de desenvolvimento de cada aluno permite ao professor elaborar um trabalho direcionado às especificidades de cada um, com um plano de aula com atividades adaptadas para cada nível, o que acontece igualmente para crianças, jovens e adultos, que passam pelos mesmos níveis. Lembrando sempre no processo de alfabetização o que diz Ferreiro (1999, p. 14): “[...] que alfabetizar não é decifrar códigos, sonorizar um texto e copiar formas. [...] mas, por trás da mão que pega um lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que ouvem, há uma pessoa que pensa”.

4. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: REFLETINDO SOBRE A ESCRITA E LEITURA

Alfabetizar-se está relacionado a desenvolver habilidades de raciocínio sobre a língua para comunicar-se pela leitura e escrita, utilizando os gêneros textuais que circulam em cada contexto cultural. Em nosso dia a dia, no contato com outras pessoas e com as diversas informações que recebemos, estamos expostos a várias situações comunicativas, cada uma situada em seu devido contexto. O uso de diversos tipos de gêneros textuais auxilia no aprendizado e desenvolvimento da escrita, fazendo com que o processo se torne mais entendível.

No entanto, precisamos ensinar às habilidades necessárias para que a alfabetização ocorra, que estas estejam articuladas, para que se desenvolva a capacidade metalinguística, a qual consiste em um conjunto de habilidades que possibilitem ao indivíduo pensar sobre como a língua é empregada no cotidiano, nas mais diversas situações de comunicação.

Passamos a enxergar, então, que, ao usar a linguagem, as crianças tendem não só a tratá-la como um meio para interagir com os outros membros da cultura ao seu

redor, pedindo ou fornecendo informações, expressando sentimentos ou interesses, mas também pensando sobre a língua, analisando-a, tratando a própria linguagem como objeto de reflexão (MORAIS, 2019, p.41).

Aqui referimo-nos as habilidades que compõem a competência metalinguística: consciência fonológica, consciência semântica, consciência sintática e consciência pragmática.

Segundo Piccolli e Camini (2012), consciência fonológica é a habilidade que nós temos em manipular os sons de nossa língua. “De forma genérica o termo consciência fonológica tem sido utilizado para referir-se à habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem (MORAIS, 2019, p. 45)”. A consciência fonológica é dividida em níveis:

De acordo com Klein e Lamprecht (2012), [...] pois é uma habilidade contínua, que se desenvolve em escalas. A autora classifica os níveis da Consciência Fonológica em:

- a) Nível de sílaba – a criança é capaz de dividir palavras em sílabas. A sílaba é a unidade segmentada da palavra e, conseqüentemente, da fala, sendo desse modo mais acessível para criança do que as outras unidades;
- b) Nível das unidades intra-silábicas – além da sílaba, a palavra pode ser dividida, ainda, em outras duas unidades menores, nesse caso as unidades intra-silábicas, como, por exemplo, as unidades das palavras, que dão origem as rimas (não - são);
- c) Nível de fonema – compreende a capacidade de dividir a palavra, em unidades menores, ainda mais do que as outras duas supracitadas, que são os fonemas. Os fonemas são as menores unidades de som, que dão sentido à palavra, quando modificados podem alterar, significativamente, o sentido da mesma. Daí a concluir que esse nível ocorre na criança, quando ela já tem o reconhecimento de que uma palavra é um conjunto de sons, conseqüentemente, um conjunto de fonemas, que podem ser modificados, apagados ou translocados em uma mesma palavra. Esse é considerado o nível de maior dificuldade para a criança, se comparado aos outros (*apud* SORDI, 2017, p.7).

Ainda, Piccolli e Camini (2012), afirmam que a consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que leva o aprendente a compreender e pôr em funcionamento as unidades sonoras da língua. Por exemplo; compreender que uma palavra não é composta somente por consoante e vogal, que há consoante + vogal + vogal ou consoante + consoante + vogal. E a consciência do fonema é a última habilidade a ser adquirida e a de maior complexidade, pois nesta o indivíduo já tem a percepção de que o fonema pode alterar o sentido de uma palavra.

A consciência semântica é um ramo da linguística que estuda o significado das palavras, frases e textos de uma língua. A semântica está dividida em: descritiva ou sincrônica, que estuda o sentido atual das palavras e em histórica ou diacrônica, que estuda as mudanças que as palavras sofrem no tempo e no espaço. A consciência semântica:

[...] inclui selecionar vocabulário apropriado a cada situação de comunicação e a cada gênero textual e também o estabelecimento de relações entre palavras a partir de radicais comuns, como pedra, pedrada, pedreiro, pedregulho, entre outras. Quem possui essa habilidade, ao se deparar com uma palavra desconhecida, geralmente tenta inferir seu significado a partir de elementos familiares (PICCOLLI, CAMINI, 2012, p. 115).

A consciência sintática, segundo Piccolli e Camini (2012), refere-se à capacidade do indivíduo em ordenar as palavras em uma frase, tendo a percepção de que a frase pode ter seu sentido alterado quando as palavras são colocadas em diferentes ordens. Esta habilidade auxilia na separação das palavras, pois no início do processo de alfabetização, o sujeito tende a aglomerar as palavras, uma vez que escuta várias palavras numa única frase. Então, quando o indivíduo possui a habilidade da consciência sintática, compreende que uma frase é composta por mais de uma palavra e consegue, na escrita, reproduzir a separação destas.

Enfim, temos também a consciência pragmática explicada por Piccolli e Camini (2012), como a que consiste em o sujeito ter a habilidade de situar-se às questões como qual gênero textual mais adequado para cada situação de uso da língua, quais termos, palavras apropriadas, levando em conta também os aspectos culturais para que a língua seja empregada com coerência.

Ao planejar a alfabetização com textos, priorizando-os, não significa abrir mão das unidades linguísticas menores, pois estas são de grande importância para que o aprendiz perceba as relações de unidades menores e maiores e que elas se relacionam. Importante no planejamento que o professor seja mediador do aluno colocando-o em situações didáticas para que este perceba segmentos sonoros, como: trabalhar com palavras retiradas do texto lido pelo grupo, fazendo dar sentido, refletindo sobre o significado das mesmas, a origem da palavra, formar novas palavras, promover desafios para quem adivinhar a palavra oculta e muitas outras possibilidades a partir da palavra escolhida, retirando letras ou colocando. Isso leva os alunos a colocar suas experiências linguísticas em funcionamento, instigando a novos conhecimentos e desafios.

6. METODOLOGIA

Como o próprio título já diz, esse projeto foi pensado para jovens e adultos, com o intuito de ajudar e ensinar pessoas que tem um grande interesse e vontade de aprender a ler e escrever, foi dessa maneira que nasceu o projeto de pesquisa “Para ler o mundo: alfabetização de adultos”. Ele aconteceu em uma instituição de ensino superior, em Cachoeirinha, teve seu início no ano de 2020, com um grupo pequeno de alunos, que tinham aulas remotas pela plataforma Blackboard, utilizada pela instituição de ensino. Conseguimos resgatar da nossa lista de matriculados para o projeto presencial, antes de ocorrer a pandemia, três alunos, dois do sexo masculino e uma do sexo feminino, nomeados aqui na sequência como Aluno A, Aluno B e Aluna C, para mantermos o sigilo de seus nomes. As aulas aconteciam nas terças e quartas, durante uma hora, sendo que no primeiro dia fazíamos um trabalho conjunto referente ao projeto sobre provérbios trabalhado e, no segundo dia tínhamos turmas individuais com um aluno e uma professora, que era a continuidade do trabalho iniciado na terça.

Como forma de desenvolver a aula e torná-la atrativa para os alunos, sem deixá-la infantil, porque nossos alunos eram adultos, utilizamos alguns recursos interessantes para fazer em aulas remotas. Foi utilizado para a aula “Jamboard”, uma lousa digital, que foi útil para escrever com a ajuda dos alunos e para jogar forca, também para elaborar listas de palavras, abordando a aliteração. O powerpoint é uma ferramenta interessante para montar jogos como bingo, roleta. Wordwall, um jogo de memória, com uso do LH ou LI. Crossword Labs, para realizar uma cruzadinha com palavras com S e Z. O canva para elaborar e-card. Também o “Quizziz”, para fazer um quizz de perguntas. Importante destacar que começamos as aulas no mês de setembro, totalizando 23 dias, em 45 horas de aula com o grupo.

A intenção nesse recorte da pesquisa é o de conseguir mostrar a possibilidade de realizar atividades diversificadas no modelo remoto de aula, na alfabetização de adultos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, tal método estuda os fenômenos sociais e do comportamento humano, buscando explicações para a compreensão dos fenômenos humanos, crenças e valores, considerando o contexto em que está inserido, sociedade e as características. Segundo Minayo (2009, p.31), “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”.

Para a coleta de dados nossa análise pautou-se em buscar nas 45 gravações das aulas as atividades que foram realizadas durante o trabalho com a temática de provérbios, fazendo uso do método de análise documental para levantar as atividades propostas. Numa primeira etapa, fazendo o registro de todas as gravações por datas e meses subsequentes, para registrar posteriormente a descrição das atividades desenvolvidas.

7. ANÁLISE DE DADOS

Para desenvolver a análise, além de contar com as gravações das aulas, também foi considerado o projeto de ensino elaborado pelo grupo de pesquisa para as aulas, foram anotados em um quadro as atividades propostas na parte escrita do projeto e ao lado como as aulas aconteceram, aos quais se acrescentaram observações ou comentários sobre possíveis relações existentes, mas isso será tema para a escrita de um próximo artigo, pois aqui interessa-nos mostrar como aconteceu o trabalho. A seguir foram realizadas as aulas na terça feira, quando o grupo estava todo reunido, desta maneira:

A primeira aula foi realizada no dia 29/09/2020, neste dia iniciamos o trabalho com a temática de provérbios, para isso montamos um powerpoint com quatro imagens, que formavam um enigma: cavalo + dado + olha + dentes. O grupo foi desafiado a pensar se conheciam essas palavras dentro de uma ideia e reconheceram: “Cavalo dado não se olha os dentes”. Após ouvimos a música “Provérbios” (essa letra norteou todo o trabalho no projeto), de Adoniran Barbosa, a partir disso conversamos sobre o significado de provérbios e

quais eles conheciam, para nos debruçarmos ao estudo de uma estrofe em específico: “Periquito leva a fama; Papagaio come milho”. Discutimos a origem dos periquitos e algumas curiosidades sobre o passarinho e olhamos o mapa mundi para localizar a Austrália, país de origem do bichinho. Os alunos copiaram os versos no caderno.

Na terça seguinte trabalhamos com os seguintes versos da música: “Pergunte ao velho Colombo; Que também usava franja; Se galinha velha é boa; Ou é melhor sua canja” Essa aula aconteceu no dia 06/10/2020, quando ouvimos, lemos o trecho da música e foi copiado no caderno, depois conversamos sobre Cristovão de Colombo. Em seguida, a partir de um mapa do Brasil localizamos o nosso estado, os lugares onde cada um mora e falamos das regiões do Brasil. Para cada região do Brasil apresentamos cinco provérbios oriundos da região, lendo e interpretando seu sentido, com apoio do mapa para mostrar a região. Como fechamento fizemos um circuito de jogos elaborados no “Jamboard”, a partir de uma lista de palavras dos provérbios regionais: caça palavras, forca monte as palavras.

Quanto à aula do dia 13/10/2020 trabalhamos com o seguinte trecho da música: “Muita verdade se esconde; Entre o céu e a terra; Cão que ladra não morde; Bom cabrito não berra”. Com base nesses versos foi possível estudar sobre os movimentos de rotação, translação da Terra e as estações do ano. Como tarefa de casa os alunos tinham que pesquisar com familiares provérbios utilizados por eles, no dia a dia e escrever no caderno.

No dia 20/10/2020 foi contada a fábula “A lebre e a tartaruga”, de Esopo, sendo avisado que os alunos precisavam prestar atenção na história porque dentro dela teria um provérbio que eles teriam que descobrir. Muitas conversas foram feitas sobre valores importantes para o convívio entre as pessoas. Depois com uma roleta montada no powerpoint, com vários valores escritos (humildade, amor, honestidade, bondade, amizade, compaixão, tolerância, gratidão, respeito, equilíbrio), a roleta girava e a palavra que caía o aluno lia e falava sobre ela no dia a dia da vida cotidiana.

Na aula do dia 27/10/2020 as professoras apresentaram o seguinte trecho da música, “Minha terra tem “coríntias” onde canta o Curió! Não há nada mais gostoso que o pastel da minha vó!”. Apresentamos o trecho da música Provérbios de Adoniran Barbosa, tocada no violão, utilizamos o trecho onde fala sobre coríntias, curió (pássaro), pedindo que prestem atenção na letra pois a atividade seguinte depende deste trecho. Aproveitando o trecho que fala sobre nossa terra, apresentamos a canção do Exílio de Gonçalves Dias, mostrando o que tem em comum entre os dois trechos lidos, falamos sobre Gonçalves Dias, quem foi, que lugar fez esse poema, por qual motivo, falamos sobre curiosidades sobre o pássaro e sobre o Descobrimento do Brasil. Para o fechamento mostramos o que seriam rimas, fazendo um gancho com a parte da música que fala do pastel da minha vó, pegamos palavras terminadas em L e U, apresentamos noções relacionadas ao som, de quando usar um ou outro e fizemos uma cruzadinha com essas palavras.

Levamos os noticiários que estavam noticiando sobre o excesso de chuva em muitos lugares, assim aproveitando para no dia 03/11/2020 falar sobre a chuva ácida, explicando

com imagens como acontece e conversando sobre a preservação do meio ambiente, a partir do provérbio: “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. Para terminar montamos um jogo que chamamos de “Show do milhão”, no “Quizziz”, com perguntas diversificadas sobre nuvens, relâmpagos, trovão e chuva.

Na aula do dia 10/11/2020 trabalhamos o seguinte trecho da música: “Tire o cavalo da chuva; Que depois o sol esquentar; Para curar um mau feito; Use chá e água benta”. A partir dos versos realizamos uma atividade de ligar uma figura que representasse o que explica o sentido de cada verso, feito no powerpoint com animação para ligar. Realizamos um ditado com palavras dos versos e trabalhamos com explicações referentes à escrita de “mal” e “mau”. Para finalizar foram ouvidos todos os trechos já trabalhados nas aulas com a escrita junto, para que pudessem acompanhar a escrita e fazer uma revisão do que já foi visto. Sendo enviado pelo whatsapp as gravações para que eles pudessem ouvir e acompanhar a letra escrita no caderno, fazendo um estudo extra.

Dia 17/11/2020 abordamos na aula o seguinte trecho da música provérbios: “Mosca com boca fechada; E rato que rói a roupa; Sexta-feira dia 13; Panela velha dá sopa”. A partir desse trecho depois de ler, ouvir e copiar no caderno abordamos os significados dados ao dia 13 quando cai na sexta-feira, promovendo conversas sobre o assunto e trazendo algumas curiosidades para ler ao grupo. Depois explicamos o que seria um antipróverbio e para concluir os alunos fizeram e-card, no “canva” com criações de antipróverbios, com base em um provérbio dado.

Já, a aula do dia 24/11/2020 abordou a matemática e cálculos mentais, para isso iniciamos com a estrofe da música: “Muito trabalho ele teve; Você sabe como é; Botar um ovo é fácil; Difícil é botar ele em pé”. Falamos de números e, em seguida, foi contada a história “O gambá e o Jarro de leite” do livro: “Histórias que o povo conta” de Ricardo Azevedo, editora Ática. O conto narra a história de um gambá que quer ficar rico vendendo o leite do jarro, imaginando diferentes compras possíveis, mas ao final ele derrama o leite e fica sem nada. A partir disso fizemos desafios para cálculo mental. Fizemos uma lista de palavras que iniciam com h e jogamos bingo, primeiro cada aluno escolheu 6 palavras e, depois, copiaram no caderno, sendo essa a cartela do jogo. O Bingo foi montado com 33 palavras, no powerpoint com animação de aparecer em ordem aleatória, assim sorteando as palavras.

Na aula do dia 01/12/2020 aula foi abordado a temática de “casos de família”, onde contextualizamos com os alunos um trecho da música, trazendo uma conversa sobre a família dos mesmos e também a escrita das palavras com a letra S e som de S ou Z, fazendo a repetição do trecho da música diversas vezes para que eles pudessem ter a percepção do som das palavras e pudessem distinguir o uso de S para que tenham o som de S ou Z nas mesmas. Após, foi contada a história “O casamento”, a qual possui diversas palavras escritas com S e som de S e Z. Após, foi proposto que os alunos completassem a escrita de algumas palavras do trecho da música com S ou Z. Para concluir, os alunos separaram as palavras presentes na história lida, numa lista com duas colunas, uma de palavras com S e som de S e outra com S e som de Z.

No dia 08/12/2020 foi lido o trecho da música: “Pão de ló não deve dar; Pra quem dentes não tiver; Não discuta futebol; E nem bata em sua mulher”. A partir de um texto de revista apresentamos a biografia de Maria da Penha Maia Fernandes, que deu origem à Lei Nº11.340/2006. Conversamos sobre a vida dessa figura tão importante, ouvimos as opiniões dos alunos e contribuimos com as nossas. Em seguida, pegamos a letra da música “Provérbios” e fizemos uma lista com todas as palavras escritas com LH que encontramos, a partir dessa listagem colocamos frases e conversamos como se estrutura a escrita de uma frase. Para finalizar a aula fizemos com os alunos um caça palavras, com as palavras com LH, da música de Adoniran Barbosa, confeccionado no “Criador de caça palavras Geniol”.

Como encerramento, no dia 15/12/2020 do projeto pensamos em um “Qual é a música?” elaborado no powerpoint, com partes da música cortadas no “Kizoa app”, tocava a música, parando um pouco depois e quem sabia cantava o que faltava. Para conferir a resposta, tiramos a tarja que tapava a letra da música com a animação sumir do powerpoint. Nesse dia podemos retomar todos os conhecimentos trabalhados nas aulas, já que cada assunto saia de partes específicas da música, lembrando dos assuntos tratados e da maneira como foi estudado.

Nessa parte vamos descrever as aulas de quarta-feira e uma pequena análise sobre as atividades desenvolvidas. Essas foram as aulas de quarta: 30/09/2020; 07/10/2020; 14/10/2020; 21/10/2020; 28/10/2020; 04/11/2020; 11/11/2020; 18/11/2020; 25/11/2020; 02/12/2020; 09/12/2020, totalizando 11 aulas com o grupo de professoras e alunos juntos.

Foi pensado para a aula individual com o **Aluno A** o trabalho com leituras, já que o aluno reconhecia muitas sílabas, mostrando confusão em sílabas mais complexas, a fim de ampliar o repertório dele de conhecimento de diversas sílabas e seus sons em leituras e escritas, a partir dos provérbios da música. Também, atividades para desenvolver a escrita em jogos, caça palavras, cruzadinhas, jogo da memória e jogo da força para auxiliar no entendimento do aluno sobre o que estava sendo trabalhado. Retomando brevemente o que tinha sido visto na aula anterior, porque o segmento era sempre conectado ao dia anterior, partia-se do tema de provérbios como principal, era pensado em atividades e outros assuntos que poderíamos conversar e aprender ao mesmo tempo. Trabalhamos algumas regras para identificação do som da letra nas palavras, como por exemplo: “R e RR, H, L e U, X e CH, S e Z”. Atividades de memorização e a prática da escrita ajudaram para a compreensão e utilização correta das letras, junto de jogos pedagógicos, como caça palavras, cruzadinha, força e jogo da memória, sendo uma maneira mais descontraída de trazer conhecimento.

Fazendo uma análise das aulas, pode-se dizer que procuramos ir em busca do que o Aluno A encontrava dificuldade em realizar para traçarmos a estratégia de aula, sempre através de diálogo e estudo procuramos avançar aos poucos no que era necessário, conseguindo ver e obter resultados positivos no aprimoramento da escrita e leitura dele.

Ao encontrar com o **Aluno B** por vídeo surgiu um certo receio de como conseguir avaliar a fase da escrita e leitura em que o mesmo se encontrava. Porém, no primeiro dia foi possível descobrir, através de pequenas palavras retiradas dos enigmas sobre provérbios, o Aluno B escreveu faltando letras, sendo possível perceber que ele era silábico. A partir dessa aula foi possível planejar as demais, procurando atender as necessidades do mesmo, sempre com o tema provérbios, diversificando, com caça palavras em que o aluno dizia onde circular, descobrindo palavras ocultas, jogo da memória virtual em que o aluno dizia em qual coluna encontrava o par da palavra, foi uma atividade muito prazerosa, também foi realizado cálculos mentais utilizando a realidade do aluno, nessa atividade ele utilizou galinhas, em que cria para vender, e as possibilidades do lucro. Foi desafiado a vender 10 galinhas a R\$ 10,00 o kg, sendo que cada uma pesava 1kg. O resultado descoberto pelo aluno foi de R\$60,00, então ele foi desafiado com a professora como compradora, para que ele fosse falando como ele faria essa venda. Sugeriu-se que ele fosse somando mentalmente de 10 em 10, até chegar nas 10 galinhas vendidas, o resultado foi animador, porque ele gostou muito do desafio, conseguiu fazer associação ao cálculo proposto. Foi realizado muito bate papo sobre fatos do cotidiano, relacionados ao passado comparando com o momento, houve ditado de palavras retiradas dos provérbios e nessas atividades foi procurado trabalhar as dificuldades ortográficas, como: descobrir e reconhecer palavras escritas com S, mas com som de Z, e que nessa dificuldade o S tem som de Z, quando encontra-se entre duas vogais, outras dificuldades que foram trabalhadas são LH, CH, U, L, sempre utilizando lista de palavras para leitura, após identificar a dificuldade, seguindo de complete, derivando outras palavras a partir das propostas e sempre deixando uma atividade para reforçar o que foi proposto em sala. Por último foi trabalhado a composição de uma frase, como ela se estrutura, sendo que esta precisa ter início, meio e fim, com finalidade e que quem ler precisa compreender o sentido da frase, por exemplo: ao escrever sobre um sapato sujo, não posso escrever: - O está sujo. O que está sujo? O aluno precisa entender que ao escrever sobre esse tema o leitor entenda o que está escrito, então escreveria assim: - O sapato branco está sujo! Assim o leitor entenderá o que queremos dizer.

Todas as atividades propostas foram pensadas no perfil do aluno, procurando atender às suas necessidades, foi possível perceber a vontade e o desejo de aprender por parte de todos, encantando a cada aula o empenho do aluno em aprender, ficando o desejo de ajudá-lo a resgatar um tempo perdido. Houve um progresso enorme, a cada leitura e escrita correta era uma vitória, até chegar a formar uma pequena frase. Mesmo sendo aula remota e em meio às dificuldades de acesso à internet, ele sempre se manteve disposto até o final. Também foi possível aprender muito com ele, principalmente, que a educação vai muito além de uma busca financeira, mas um ato de amor.

As aulas com a **Aluna C**, na sala de aula individual quando o trabalho era realizado somente com ela, partiram de provérbios trabalhados na região sul do Brasil, de forma mais enfática no estado do Rio Grande do Sul. Esta temática surgiu a partir da aula de terça-feira (06/10/2020), onde foram abordados os provérbios falados em cada região do nosso país. Já, na quarta (07/10/2020) retomamos os provérbios da região sul trabalhados na aula an-

terior, abordando a partir de uma cruzadinha desenvolvida no “wordwall”, em seguida fizemos a separação silábica das palavras, respeitando o nível silábico da aluna em questão.

As aulas que decorreram a partir disto foram propostas inúmeras atividades como leitura de imagens, ligue os pontos com diversas sílabas para formar palavras, jogo da memória elaborado no site Wordwall com imagens e palavras para serem completadas com LH ou LI, versos com rimas, inclusive a família da aluna participou recitando um versinho, o que proporcionou o desafio para que a aluna compusesse um verso de rimas com as palavras já trabalhadas nas aulas. Procuramos sempre partir das dúvidas e dificuldades da aluna, por exemplo desenvolver atividades com palavras com a letra H, a qual ela possuía mais dificuldade de identificar, o que não inviabilizou a abordagem de outras temáticas, pois a partir disso, conseguimos trabalhar até mesmo questões sobre sustentabilidade, laços familiares, sempre trazendo a formação de palavras, frases, dicas para escrita e leitura de forma contextualizada com a realidade da aluna.

As aulas proporcionaram um entrosamento entre professoras e a Aluna C, o ambiente, mesmo que virtual, era de amizade, conversas, risadas, fazendo com que a aprendizagem fosse prazerosa gerando segurança para que a aluna se sentisse igual à suas professoras. Vemos o resultado deste laço quando a aluna não faltou a nenhuma aula do projeto, fazia as atividades propostas e não se continha nisto, ia além, pesquisava e fazia mais do que era pedido, demonstrando sempre muito entusiasmo em seu processo de aprendizagem. Mesmo em pouco tempo, foi notável a aprendizagem da aluna, pois a maior dificuldade dela era ler, e, ao final do projeto, durante o ano de 2020, ela já conseguia fazer a leitura de mensagens escritas recebidas em um aplicativo de comunicação simultânea (whatsapp), antes a aluna só recebia mensagens por áudio de seus familiares. Os conhecimentos que foram compartilhados durante as aulas foram enriquecedores para as docentes e a discente, mostrando que tudo é aprendido, que não há idade para recomeçar e que devemos estar abertos a todos os tipos de conhecimento, sejam eles científicos ou sobre a vida cotidiana.

Concluimos que o ensino da leitura e da escrita teve avanço com as atividades deste projeto extraclasse que proporcionaram um encontro com o novo, com textos e culturas diferentes, essas atividades foram bastante positivas porque atenderam a necessidade que os alunos, de modo geral, tiveram em explorar o novo, o desconhecido que provoca e atrai.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema provérbios que escolhemos para elaborar o projeto de ensino nos ajudou a pensar sobre assuntos possíveis de serem ligados com as experiências de vida dos alunos, uma vez que esse tipo de texto faz parte do cotidiano da maioria dos sujeitos aos se expressarem em suas conversas diárias, e de traçar atividades para cada nível diferente

de leitura e escrita para cada aluno em especial, bem como interligar as diferentes áreas do conhecimento.

Trabalhar a partir de projeto e com a temática de provérbios oportunizou diversas possibilidades de diálogo com os alunos, para que eles falassem sobre suas experiências a partir dos assuntos discutidos em aula. Essa tarefa exigiu das professoras muita sensibilidade e delicadeza para que os alunos não ficassem retraídos e com dificuldade de falar ao grupo, tentamos nesses momentos criar um clima descontraído para deixá-los tranquilos e confiantes, porque percebemos o quanto falar para eles era penoso, mas nunca desistimos diante dessa dificuldade, investimos no aperfeiçoamento dessa habilidade deles tão pouco desenvolvida e no mês de dezembro começamos a notar uma maior liberdade nesse aspecto, mas, ainda, eram muito cuidadosos para se expressarem oralmente.

Contemplar o estudo de texto era nossa prioridade também, por isso trabalhamos a partir de estrofes da música intitulada “Provérbios”, de Adoniran Barbosa, pois as estrofes oportunizaram uma abordagem com as diferentes áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências da Natureza), além de ampliar o repertório dos alunos sobre letras, sílabas, palavras, frases e textos, dependendo do nível da psicogênese em que cada um se encontrava, o que tornou a abordagem mais variada e dinâmica.

Não ensinamos nossos alunos apenas a ler e escrever com as letras soltas, pois o som da letra não é garantia de aprendizado, trabalhamos muito as três consciências fonológicas e utilizamos a rima da música dos provérbios como nossa aliada, abordando diferentes possibilidades de rima. Percebemos o esforço de ambas as partes, tanto dos alunos quanto das professoras para que a aprendizagem se tornasse ativa e essa evolução fosse constante.

A escolha pela temática de provérbios foi muito dinâmica para trabalhar de acordo com cada nível dos alunos, pois sendo os mesmos já adultos seria um assunto que faz parte da vida de cada sujeito, pois os provérbios nos trazem várias visões e aprendizados. Durante o período em que construímos e planejamos as aulas procurávamos pensar em como atingir nosso aluno, procurando fazer uma construção através de seus conhecimentos. Primeiramente parecia ser hipotético, mas a partir das primeiras aulas fomos descobrindo que existem outras tantas possibilidades de abordagem e que a aula remota trazia muitos aprendizados, envolvendo maior comunicação, desenvolvimento através das tecnologias, tanto por parte do aluno como por parte dos professores. As aulas remotas descortinam diversas curiosidades, aprendizados para todos os educadores e educandos ao trazer novas propostas desafiadoras. Fica o nosso desejo de que os profissionais da educação se desafiem todos os dias, mesmo diante de possíveis dificuldades, buscando aprender junto com os alunos sem desistir. Depois de toda essa experiência, acreditamos que mesmo voltando à aula presencial, também podemos continuar aplicando nossas descobertas no trabalho remoto com alunos da EJA em um trabalho conjunto, que só irá contribuir no trabalho pedagógico, que nunca mais será o mesmo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E.B.de. *Como se trabalhar com projetos* (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, n. 22, mar./abr. 2002.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, M. das Graças. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas 1999.
- FERNANDES, Maria. *Os segredos da alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur G. de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Grupo Autêntica, 2019.
- PICCOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em espaço, tempo e corporeidade*. São Paulo: Edelbra, 2012.
- SORDI, Claudia. Alfabetização e consciência fonológica: considerações teóricas sobre sua relação com o sistema alfabético. *Ensino e Tecnologia em Revista*. Londrina, v. 1, n. 1, p. 33-45, jan./jun. 2017.
- URBANO, Hudinilson. Da fala para a escrita: o caso de provérbios e expressões populares. *Revista Investigações*. São Paulo, v.21, n.2, p. 31-56, out.2008.
- WEISZ, T. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, 1990.

