

ENSAIOS SOBRE AS ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS

ORGANIZADORES

FABÍOLA PEREIRA SARMENTO DA FONSECA
LÚCIO COSTA DE ANDRADE


EDITORA
SCHREIBEN

FABÍOLA PEREIRA SARMENTO DA FONSECA
LÚCIO COSTA DE ANDRADE
(ORGANIZADORES)

**ENSAIOS SOBRE AS
ABORDAGENS DE ENSINO
E APRENDIZAGEM:
PERSPECTIVAS E
EXPERIÊNCIAS**



2021

© Dos organizadores - 2021
Editoração: Schreiben
Capa: Fabíola Pereira Sarmento da Fonseca
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marciane Kessler (UFPEl)
Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensaios sobre as abordagens de ensino e aprendizagem : perspectivas e experiências. / Organizadores: Fabíola Pereira Sarmento da Fonseca, Lúcio Costa de Andrade. – Itapiranga : Schreiben, 2021. 200 p. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-89963-15-8
DOI: 10.29327/543705

1. Educação. 2. Professores – formação profissional. 3. Educação especial. I. Título. II. Fonseca, Fabíola Pereira Sarmento da. III. Andrade, Lúcio Costa de.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
<i>Lupércio Aparecido Rizzo</i>	
OLHAR SENSÍVEL: O SER DOCENTE, A FORMAÇÃO CULTURAL	8
<i>Alexandra da Silva</i> <i>Inês Cristina de Castilhos Pauli</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DE UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA DE ENSINO E APRENDIZAGEM	19
<i>Leiliane Domingues da Silva</i>	
INFÂNCIA NA MODERNIDADE E NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO CULTURAL, SOCIAL E EDUCACIONAL.....	30
<i>Rosely Rodrigues de Bessa Marmet</i> <i>Itajaci Meiri Marques Machado</i>	
OS QUINTAIS, O BRINCAR E A NATUREZA, DESDE A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA	39
<i>Márcia Izabel de Souza Quisselaro</i> <i>Luci Márcia Capovilla</i> <i>Alexandra da Silva</i>	
A PSICOLOGIA POSITIVA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM – SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	53
<i>Givaldo José dos Santos</i> <i>Valdir Eneias de Melo</i>	
O TDAH (TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE) E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA O CONTEXTO ESCOLAR	64
<i>Cristina Chevitarese Alves Souza</i> <i>Geralda Magela Rocha</i>	
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO TDAH	80
<i>Semiramis Eduarda da Silva Ferreira</i> <i>Natália Gabrielle Rodrigues Martins</i> <i>Ana Laura Barbosa de Oliveira</i> <i>Lúcio Costa de Andrade</i>	

<p>ADOLESCÊNCIA: CONHECENDO E DEBATENDO NO ESPAÇO ESCOLAR ASTRANSFORMAÇÕES ORIUNDAS DESSA FASE.....</p>	97
<p><i>Marta dos Anjos Queiroz</i> <i>Andréia Dias de Almeida</i></p>	
<p>JOGOS DIDÁTICOS PARA INTRODUÇÃO DE QUÍMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL</p>	113
<p><i>Patricia Lunardi Martins</i> <i>Luana Bentim Moreira</i> <i>Bibiana Kaiser Dutra</i> <i>Ediane Machado Wollmann</i></p>	
<p>ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA SARS-COV-2.....</p>	125
<p><i>Vinicius Garcia Brinck</i> <i>Eder Mais Freo</i> <i>Ediane Machado Wollmann</i> <i>Bibiana Kaiser Dutra</i></p>	
<p>ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: ALGUMAS DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS.....</p>	141
<p><i>Kênya Jessyca Martins de Paiva</i> <i>Fabiola Pereira Sarmento da Fonseca</i></p>	
<p>A ICONOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL II</p>	155
<p><i>Andressa Freitas dos Santos</i></p>	
<p>LUTAS COMO CONTEÚDO ESCOLAR: A ÓTICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE PALMAS - TO</p>	167
<p><i>João Francisco Severo Santos</i> <i>Kathywssia Santos Martins</i></p>	
<p>A ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE CIDADANIA.....</p>	185
<p><i>Lucas Falconnes Ferreira de Lima</i></p>	
<p>SOBRE OS ORGANIZADORES</p>	199

PREFÁCIO

Receber o convite para fazer o prefácio dessa coletânea de textos e vivências é motivo de alegria e honra, mas também de responsabilidade e cuidado. Começo apresentando tais condições porque é dessa forma que a educação pode ser vista, parafraseando o título da obra, pensar sobre educação implica em perspectivas e experiências.

A educação é uma atividade humana que dentre suas marcas merece destaque a complexidade. Trata-se de uma temática fácil e difícil, e exatamente por isso, arenosa. Fácil na medida em que todos falam sobre ela e de certa forma sentem-se com autoridade para tal, difícil, paradoxalmente, pelo mesmo motivo, por ser permeável a qualquer ser humano nas mais diferentes condições, torna-se mais ampla do que podemos compreender, por mais que nos esforcemos para tal.

Desde Heráclito, que afirmava que o mesmo homem não entra no mesmo rio duas vezes, até os dias atuais, sabemos que estamos em constante mudança. Podemos ver o mundo por meio da complexidade de Morin ou da fluidez líquida de Bauman, tudo é uma questão de perspectiva. Para cada experiência uma explicação e compreensão, por isso alegria e honra, por estar nesse processo, mas também com responsabilidade e cuidado, por se tratar de uma atividade que inegavelmente transforma pessoas e contextos.

Faço essa introdução como aproximação respeitosa e elogiosa para com os trabalhos que aqui se seguem. Poderia seguir por uma breve descrição, artigo por artigo, mas posso também descrever a sensação que os textos e as abordagens provocaram em mim. Opto pela segunda alternativa, descrever um pouco da minha conexão com autores que não conheço pessoalmente, que talvez nunca venha a conhecer. Mas a existência me traz felicidade.

Entendo que a educação pressupõe mais do que instrução ou treinamento, implica em verdadeiramente acreditar que existe algo para além da tentação utilitarista que cerca os discursos mais rasos. Nesse

sentido, em toda a presente obra o leitor vai notar que salta aos olhos a preocupação com a subjetividade do processo educativo, que vê para além do imediatismo pragmático que desconsidera as trocas entre sujeitos que se percebem como iguais na existência de suas individualidades, escapando do individualismo.

Vale lembrar que fiz menção ao fato de que a educação é um terreno complexo porque exige técnica e aprofundamento, mesmo sendo um processo natural ao ser humano. Mais uma vez o conjunto dos capítulos me enche de alegria. Uma sociedade melhor e uma educação de qualidade carece que acreditemos verdadeiramente nisso. Contudo, mais do que esperar que isso aconteça, lembrando de Paulo Freire, precisamos esperar, acreditar e trabalhar para isso.

Diversos são os aportes que os autores trazem acerca de experiências didáticas que buscam aprimorar e qualificar a ação docente. Trata-se, a meu ver, de contribuição mais que necessária, elementar, posto que precisamos de boas ações e intenções, mas também e especialmente de pesquisa e qualificação.

A compreensão das diferenças e o fazer docente que contempla a todos precisa lançar luz sobre qualquer pessoa, independentemente de suas características, necessidades ou origens. Mais uma vez a obra me alegra por contemplar as lutas de classe, as parcerias que se fazem no bojo das iniciativas acolhedoras e a relevância para as artes e tradições milenares. Uma educação que é seletiva na sua ação não pode lograr êxito em sua intenção de ser inclusiva.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de salientar a importância que todo o livro confere a construção de cidadania, em alguns trechos de forma mais literal, em outros mais discreto, contudo, em muito me anima saber que existem muitas pessoas riscando fósforos continuamente na esperança/esperança, de uma sociedade mais justa e inclusiva. Sim, riscar fósforos frente a escuridão que a visão sem profundidade sobre a educação propicia.

Vivemos tempos árduos, que nos convidam ao imediatismo, à solidão e a movimentos de nos entrincheirar nas nossas parcas convicções. Mais do que ler, saber que existem locais, mesmo sendo um e-book, em que pessoas que acreditam na capacidade humana de ser melhor se

encontram, é motivo de reafirmação na convicção da capacidade emancipatória da educação.

Boa leitura!

Lupércio Aparecido Rizzo¹

¹ Doutor em Filosofia da Educação pela USP, Mestre em educação pela Uninove, pós-graduado em docência no ensino superior pela Uninove e pedagogo pela Fati – Tijucussu. Coordenador institucional na Universidade São Caetano do Sul – USCS e Coordenador do curso superior de gestão em recursos humanos no Centro Universitário Senac – SP, E-mail: lupercio.rizzo@online.uscs.edu.br.

OLHAR SENSÍVEL: O SER DOCENTE, A FORMAÇÃO CULTURAL

Alexandra da Silva¹

Inês Cristina de Castilhos Pauli²

INTRODUÇÃO

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2018, p.15)

Este relato de experiência tem por finalidade compartilhar os encontros das primeiras aproximações teóricas sobre a importância da Formação Cultural na Formação Docente, com um agrupamento específico de Coordenadores Pedagógicos do município de São Bernardo do Campo, no ano de 2021, com o propósito de provocar reflexões sobre os seus próprios repertórios culturais, sobre as formações que realizam para os docentes, e as proposições sobre a ampliação do repertório cultural, visando proporcionar experiências transformadoras, que contribuam para o desenvolvimento e conscientização, reverberando no cotidiano escolar e nas propostas oferecidas aos discentes, trazendo reflexões e ações

1 Pedagoga, Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia, Orientadora Pedagógica. alexa.alexawork.sil@gmail.com.

2 Pedagoga, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática - UNIFESP, Orientadora Pedagógica - ines.pauli@outlook.com.

para uma sociedade mais justa e com equidade.

Autores relatam sobre a importância de encontrar caminhos possíveis para a promoção de experiências no cotidiano da escola, especialmente na Educação Infantil. As formações docentes, neste sentido, referem-se aos campos de experiências e citam definições sobre o sentido da palavra experiência. Por vezes, a palavra experiência é confundida com experimentações, na tentativa de uma “releitura” da pedagogia nova de Dewey, para a educação atual.

Para SAVIANI (2019), o ponto de chegada da educação é a própria prática social e não consiste na aplicação dos conhecimentos assimilados, preconizados pela pedagogia tradicional, nem na experimentação como teste de hipótese, conforme determina a pedagogia nova.

Nas propostas formativas, ao contrário de tentarmos somente definir o conceito de experiência, o que tem nos movido é a percepção sobre a dificuldade encontrada pelos docentes na qualificação das propostas, de modo que sejam de fato significativas, e que proporcionem experiências que permitam a aprendizagem das crianças por meio da apropriação e transformação da cultura elaborada e humanizadora, que é fundante na concepção da finalidade da *Instituição Escolar*, do ponto de vista da Pedagogia Histórico Crítica.

Segundo SAVIANI (2013), “[...]o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (p.13)

Pensar somente em brincadeiras e interações que promovam experiências que já fazem parte do cotidiano da criança e, consequentemente, já pertencem ao seu repertório para além dos muros da escola, seja por meio do seu núcleo familiar ou da sua comunidade local, pouco tem a contribuir para a ampliação do seu repertório cultural, ou seja, pouco tem a contribuir para o seu conhecimento sobre a cultura produzida historicamente.

Segundo Newton Duarte (2021), na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, os clássicos das ciências, das artes e da filosofia são uma riqueza da atividade humana condensada, que se encontra em estado de repouso até ser novamente trazida, por meio do trabalho educativo,

à vida.

No ano de 2020 utilizamos uma plataforma educacional para oferecer formação aos docentes do município, da educação infantil, conforme os anseios e as demandas levantadas pelos orientadores pedagógicos em suas escolas de atuação. Dentre muitos textos disponíveis para as reflexões dos docentes, uma proposta de análise foi a que mais nos chamou a atenção.

Tratava-se do trecho INFÂNCIA, FORMAÇÃO CULTURAL E EXPERIÊNCIA - do artigo “INFÂNCIA, CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE”, de Sonia Kramer. Na comanda da proposta foi destacado aos docentes e aos coordenadores pedagógicos que esta parte do texto trazia uma reflexão sobre a importância da formação cultural dos profissionais que trabalham com as infâncias, e que versava sobre assegurar experiências de cultura, pelo seu potencial formador e humanizador, dando ênfase à narrativa, como importante ferramenta para construir e compartilhar os processos vividos.

Compreender o valor da cultura como experiência – e não consumo ou lazer – implica pensar a coletividade, o sentido da vida, da morte, da história. Defendo políticas de infância que assegurem experiências de cultura pelo seu potencial humanizador e formador. Aliás, apenas defendo a necessidade de uma política de cultura e educação como um projeto contra a barbárie. Pois o problema não está no fato de as pessoas não lerem literatura ou não terem aprendido a gostar de teatro ou cinema. O problema está em que isto pode ser um sintoma do nosso processo de desumanização. (KRAMER, 2000, p.11)³

Por meio da análise desse texto, tínhamos como expectativa que as respostas sobre os questionamentos realizados na articulação com a leitura proposta, trouxessem reflexões sobre a importância do caráter humanizador da educação e paradigmas que embasam as escolhas pedagógicas que fazemos, e que estão para além dos conceitos e conteúdos dispostos tradicionalmente nos currículos, ou mesmo, somente, relacionados às metodologias de ensino e de aprendizagem.

3 Parte deste texto foi apresentado na conferência realizada no “Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, jul. 2000.

Apesar das orientações para a realização da proposta já destacarem o caminho a percorrer na leitura e análise do texto, nas respostas suscitadas foi possível constatar que os docentes não conseguiram inferir as reflexões que tentávamos provocar, os professores e professoras pareciam simplesmente ignorar contextos históricos e citações de autores de relevantes na educação referentes às questões humanizadoras.

Este resultado nos causou grande estranhamento e refletimos: como seria possível estes docentes proporcionarem experiências transformadoras no cotidiano escolar, para e com as crianças, visando que estas aprendam os conhecimentos que se tornaram patrimônio universal da humanidade, ampliando seu repertório e sua formação cultural, inferindo sobre diferentes possibilidades, diferentes contextos e formas de pensar o mundo?

Como poderíamos proporcionar o pensar de diferentes visões de mundos alternativos e possíveis para as crianças? Como promover experiências que levem a humanização dos sujeitos, para além dos conteúdos curriculares, metodologias, ou técnicas, e que proporcionem o conhecimento da cultura elaborada nas ciências, nas artes e na filosofia, desde a Educação Infantil?

Com o intuito de trazermos reflexões sobre estas questões, planejamos encontros com os coordenadores pedagógicos, responsáveis diretamente pela formação dos docentes das unidades escolares em que atuam. Nestes encontros utilizamos como estratégia as Tertúlias Dialógicas, tanto artísticas quanto pedagógicas.

Por meio do trabalho com as Tertúlias Dialógicas, com a proposição de leituras e apreciações de textos e obras de arte clássicas no coletivo, discutimos os destaques que chamam a atenção e fazem pensar o desenvolvimento humano, seus desafios e suas nuances, mediante a socialização de diferentes olhares a partir de experiências, visando construir interpretações e rever conceitos estigmatizados, na tentativa de romper com os processos de alienação, dominação e preconceitos.

Acreditamos que lapidar o olhar, construir pontos de observação e critérios sejam um caminho para libertar a educação do atual modelo privatista que corrobora para o desenvolvimento de uma educação utilitarista e reprodutora, responsável pela manutenção da exploração, da

segregação e da opressão, para satisfazer ao mercado dando continuidade ao modelo imposto pelo poder hegemônico.

Planejamento das primeiras aproximações e encontros

Como metodologia, para promover os encontros com as coordenadoras pedagógicas, utilizamos a ação educativa Tertúlias Dialógicas⁴ e sua metodologia. Os textos, os filmes e as músicas, para os primeiros encontros com o grupo, foram indicados por nós. Durante os encontros solicitamos que os integrantes do grupo fizessem sugestões visando ampliar as discussões de forma dialógica.

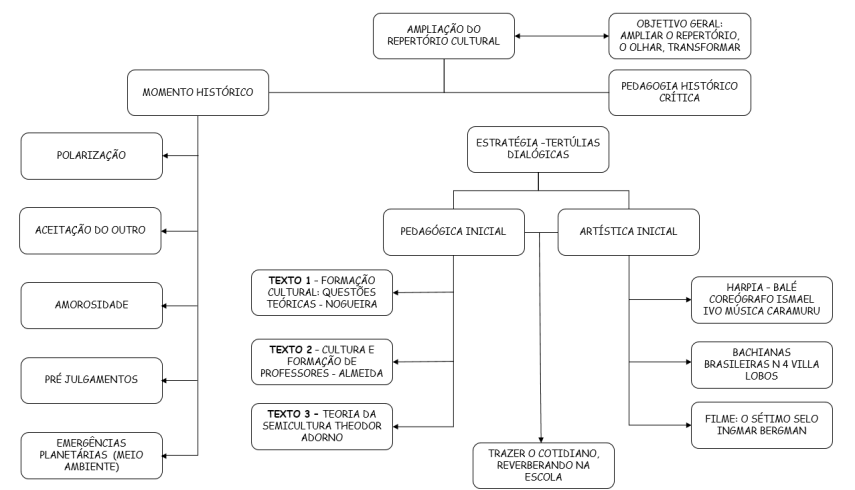


Figura do autor - estrutura dos encontros

Sendo assim, da mesma forma que trabalhamos com textos teóricos para aprofundamentos, também trouxemos as múltiplas linguagens artísticas como filme, dança, música, literatura, artes plásticas, com vistas a ampliação cultural envolvendo clássicos, que permitem, a medida em que tomamos contato com estas obras, as discussões atemporais e

4 As Tertúlias Dialógicas são uma das ações educativas de sucesso que se desenvolvem nas comunidades de aprendizagem. Estas compreendem uma construção coletiva de sentido e conhecimento baseado no diálogo com todos os alunos e participantes da tertúlia. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_7_-_tertulias_dialogicas.pdf

significativas, possibilitando interpretações de diferentes concepções de mundo. Entendemos que “[...]o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.31).

A primeira tertúlia realizada foi a artística com a indicação do quarto videoclipe da série *EcoMúsica | Harpia*⁵ – que transborda em sensibilidade e pureza trazendo como cenário de fundo as Cataratas do Iguaçu, Paraná; a dança representando o voo da harpia – o músico e compositor Caramuru contracenava com o coreógrafo e bailarino Ismael Ivo, tendo como base uma criação musical que foi composta especialmente para a ocasião, tratando-se de um tributo ao gavião real, harpia.

Este encontro trouxe questões que suscitaram diálogos sobre a harmonia artística entre a coreografia e a música, mas também o tema ambiental com relação a preservação da harpia, por meio do trabalho desenvolvido no Refúgio das Aves em Itaipu, ave ameaçada de extinção. Entre as discussões foi possível constatar o poder da arte na sensibilização de temas relevantes e ampliação do conhecimento.

Além disso, alguns integrantes do grupo revelaram que apenas conheceram os trabalhos desenvolvidos por Ismael Ivo em função da grande repercussão da mídia pela prematura morte ocorrida em 08 de abril de 2021, aos 66 anos, em decorrência da Covid19. O coreógrafo e bailarino era referência no cenário mundial, evidenciando, pelas reflexões suscitadas, que, por vezes, pouco conhecemos em relação aos artistas brasileiros que representam os mais diversos segmentos da cultura.

O primeiro texto para a realização da Tertúlia Pedagógica foi *Formação cultural: Questões Teóricas*⁶ aborda os fundamentos que norteiam a compreensão do conceito de formação cultural, em especial sobre o alcance do tema no campo educacional na formação de professores.

Neste primeiro encontro já foi possível constatar a potência da

5 EcoMúsica Harpia | com Fábio Caramuru e Ismael Ivo | Cataratas do Iguaçu | Iguazu Falls, – disponível em <http://fabiocaramuru.com.br/fabio-caramuru-e-ismael-ivo-novo-videoclipe-ecomusica-harpia-cataratas-do-iguacu/>

6 Formação cultural: Questões Teóricas, Prof^{ra} Dr^a Monique Andries Nogueira, Formação cultural de professores, Ano XX boletim 07 - junho 2010, MEC, BRASIL.

utilização das Tertúlias Pedagógicas Dialógicas como instrumento de construção coletiva de conhecimento por meio das trocas interativas e reflexivas do grupo. As discussões suscitadas pelos participantes trouxeram à tona seus próprios processos formativos ocorridos durante toda a trajetória de vida e de experiência profissional docente; sobre seus tempos destinados à formação cultural na atualidade, bem como seus interesses; e a percepção das experiências inférteis que diversos docentes proporcionam aos discentes devido a constatação das poucas vivências culturais que possuem.

O segundo texto - Cultura e Formação de Professores⁷ - demonstra, como foco principal, a questão específica do lugar da cultura na formação do professor. Traz, também, as questões da legislação educacional, e apresenta dados de pesquisas que comprovam a pouca frequência dos docentes brasileiros nos espaços destinados à arte e à cultura.

A tertúlia pedagógica, realizada com base nesse texto, ocorreu após uma tertúlia musical. Infelizmente, com o fechamento dos eventos presenciais, a fruição plena e o uso de todos os sentidos que são possíveis na experiência de vivenciar uma orquestra sinfônica ao vivo, in loco, ficou comprometida, mesmo assim procuramos compartilhar a execução das Bachianas Brasileiras número 4 de Villa Lobos, de extrema qualidade em áudio e vídeo, realizada pela orquestra sinfônica de Berlim.

A riqueza das análises dos coordenadores pedagógicos sobre os quatro movimentos que compõem a obra, foi extremamente relevante para a reflexão por todo o grupo, abarcando os elementos da cultura europeia e nacional, imbricando as identidades culturais, demonstrando a capacidade de, a partir da cultura erudita clássica, incluir os elementos nacionais, ressignificados e transformados.

Como última sugestão de tertúlia artística utilizamos o filme *O Sétimo Selo* do diretor Ingmar Bergman, filme sueco de 1956 do gênero drama, baseado em uma peça de teatro de autoria do mesmo diretor. O filme, apesar de ambientar-se na Europa no período da Idade Média traz questões dos conflitos existenciais e sociais presentes no mundo

7 Cultura e Formação de Professores, de Prof^a Dr^a Célia Maria de Castro Almeida, Formação cultural de professores, Ano XX boletim 07 - junho 2010, MEC, BRASIL.

contemporâneo, especialmente no Brasil. Implicitamente demonstra o poder de superação pela arte e de forma explícita as questões do medo da morte, do sentido da vida, das crenças, da “grande peste”, o que inevitavelmente trouxe as questões e comparações com o momento pandêmico atual, as implicações nas expectativas de vida, nos valores e nas negações humanas.

Durante as Tertúlias, tivemos a percepção de que o grupo compreendeu a importância de se pensar no processo de formação docente, abarcando a cultura elaborada, a partir da promoção de experiências relevantes, provocadas por meio do interesse e do prazer proporcionados pelo acesso à arte, a filosofia e as ciências, ressignificando objetivos e propostas, **para e com as crianças**, caminhando para uma concepção que permita o movimento para a mudança e o devir, considerando os contextos sócio-históricos-culturais, de maneira crítica, em que elas estão inseridas, e as suas curiosidades, as suas angústias, os seus desejos, as suas necessidades de superação e transformação.

O terceiro texto escolhido nas primeiras aproximações sobre a Formação Cultural Docente, foi a Teoria da Semicultura de Theodor Adorno, visando introduzir o tema sobre a Indústria Cultural. A discussão sobre este tema é de extrema relevância para que os coordenadores e os docentes possam refletir sobre sua própria formação humana e sobre as escolhas que fazem quando desenvolvem as propostas para as crianças: que valores são trazidos, que valores eles próprios carregam, quais visões do mundo lhes foram sutilmente impostas ao longo de suas existências.

Com o propósito de iniciarmos uma simples reflexão citamos a história dos Três Porquinhos na versão do desenho animado do Walt Disney, entre outros tantos que são oferecidos às crianças. Solicitamos que imaginassem um caso “hipotético”, um professor que transmitisse o vídeo dessa história para as crianças bem pequenas assistirem inúmeras vezes, simplesmente reproduzisse o vídeo para as crianças. E questionamos: Que reflexões elas poderiam ter a partir deste vídeo? Como poderemos, a partir das imagens apresentadas, desconstruir, posteriormente, a ideia de que uma habitação dos povos originários não é segura em função dos materiais que utilizam, e que estes trabalham coletivamente e não tem “preguiça” por não utilizarem tijolos? O que fica no imaginário infantil

quando sucessíveis produções embutem modelos de uma sociedade?

Retomando sobre o conceito da Pedagogia Histórico Crítica, provocamos sobre quais seriam os verdadeiros motivos:

- Do esvaziamento dos conteúdos escolares;
- Da fragmentação do conhecimento;
- Dos projetos que sempre remetem a um futuro incerto, ao invés de abordar as necessidades educativas do presente,
- De se ignorar tanto as reflexões sobre o passado, quanto às questões urgentes das mudanças necessárias e que são iminentes.
- De não refletir sobre as transformações na atualidade;
- Da pedagogia das competências serem amplamente citada nos documentos atuais da educação.

O que de fato nos revela as ideias pedagógicas centradas no “aprender a aprender”?

Pelo caminho da agenda pós-moderna, a educação ou perde o caráter de prática que modifica os sujeitos envolvidos, ou se transforma em mera aculturação. Além disso, ela abdica do horizonte do sujeito como agente histórico e extrai do ser humano o que lhe é mais precioso: o fazer história e o fazer-se na história. (DUARTE, 2010, p.3)

Tivermos a percepção que as discussões sobre os temas apresentados nas tertúlias podem promover aprofundamentos, tanto sobre a Pedagogia Histórico Crítica, quanto da Psicologia Histórico-cultural, trazendo questões que abordem a Formação Cultural Docente como fundamental para a transformação das práticas pedagógicas, tornando, assim, as experiências para as crianças mais humanizadoras, significativas.

Ademais, outros temas foram trazidos no contexto das tertúlias, em especial os relativos ao espaço escolar, como preconiza DUSSEL (2018) citando o livro *Em defesa da escola*, com a perspectiva filosófica-política de Jan Masschelein e Maarten Simons, revelando que a escola também é um lugar em que “se educa a atenção, em que se produz ou se promove um tipo de trabalho e de olhar para o mundo que não está disponível em outros espaços, e que é antes de tudo um espaço de iguais.”(p. 93). Ressignificando o espaço escolar para o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como grupo e indivíduos, vivemos momentos emocionantes na realização das Tertúlias, de forma dialógica, em que revivemos as histórias ressuscitadas pelas nossas memórias das experiências mais significativas, e que nos constituíram como seres humanos, em todas as dimensões, inclusive com todas as nossas imperfeições, que moldaram a integralidade do que somos, como pessoas e profissionais da educação, reconhecendo as falhas que ocorreram nos processos da nossa própria Formação Cultural.

Entendendo as necessidades quanto a nossa formação integral, conseguimos dar o primeiro passo para rever nossas concepções de mundo, com criticidade, no intuito de nos compreendermos e nos transformarmos.

Além disso, consideramos os saberes discentes e docentes em suas dimensões cognitiva, social, política, ética e estética de formação humana, expressas por intermédio de múltiplas linguagens das aprendizagens coletivas com a construção histórica da cultura e das suas contradições.

Sendo assim, compreendemos que todo este processo, em que é possível acessar os conhecimentos do patrimônio cultural construído pela sociedade, bem como as significações e compartilhamentos desses saberes, contribuem para a formação de um repertório de experiências ricas, que podem subsidiar e qualificar as escolhas realizadas pelos educadores e educadoras em relação às propostas desenvolvidas com as crianças, sua intencionalidade e os caminhos mais humanizadores a trilhar.

Por fim, a partir da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, nas quais o grupo atua, foi possível constatar a valorização da cultura elaborada e humanizadora na maioria dos documentos, tanto no que se refere à formação docente, quanto nas intervenções das propostas oferecidas às crianças.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos/ Theodor W. Adorno, Max Horkheimer; tradução. Guido Antonio de Almeida – 20ª reimpressão. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985

DUARTE, Newton. Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos: Contribuição à Teoria Histórico-crítica do Currículo. 2ª ed. - Campinas, SP, Autores Associados, 2021.

____. Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica / Newton Duarte, Sandra Soares Della Fonte. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DUSSEL, Inês. Sobre a precariedade da Escola. Elogio da escola - organização Jorge Larrosa; tradução Fernando Coelho - 1ª ed.; 1. reimpr - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (p. 87-111)

KRAMER, Sônia. “Infância, Cultura Contemporânea e Educação Contra a Barbárie” disponível no link <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>. Acesso 23/08/2021.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

____. Pedagogia Histórico- Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

____. Marxismo, educação e pedagogia. IN: SAVIANI, D; DUARTE, N. Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. – 1ª Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DE UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Leiliane Domingues da Silva¹

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento dos jardins de infância, a concepção de infância e a forma de atendimento a ela dispensada, vêm sofrendo mudanças significativas. Assim, da mesma forma com que mudamos a maneira de encarar a criança - de uma concepção de um adulto em miniatura para “sujeito de direitos”, também evoluímos na maneira de compreender a atuação do educador infantil – de um professor assistencialista para a necessidade de um professor dotado de competências, e que precisa de uma formação inicial de qualidade e também de uma formação continuada.

Sabendo da influência direta que as transformações históricas, econômicas, sociais e tecnológicas provocam nas concepções de infância, de Educação Infantil e também sobre o profissional da área; surgem alguns questionamentos: De que criança e de que infância estamos falando? Qual é o modelo de Educação Infantil que almejamos? E quais devem ser as competências de um professor para atuar com essa faixa etária de ensino?

Logo, esta discussão tem como foco principal analisar o outro lado da infância, suas aspirações, visão de mundo e, desejo de autonomia.

¹ Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Prof.^a Tutora do Curso de Pedagogia do Consórcio Cederj/Fundação CECIERJ – UERJ. e-mail: leilianedomingues@globomail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3764-8818>.

Entendo que por esta via, possa contribuir para ampliar os entendimentos sobre a concepção de criança/infância, legislação, educar/cuidar em relação às crianças e assim, aprofundar reflexões a respeito da formação do professor de Educação Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA ÁREA

Os dados do Ministério da Educação (MEC) e do Censo Escolar, apontam que o acesso de crianças brasileiras a Educação Infantil (creches e pré-escolas) deu um salto significativo.

Em comparação ao ano de 2019 para 2020, as matrículas nas creches cresceram 10,5%, alcançando 2.540.791 crianças com até 3 anos. Enquanto, as matrículas na pré-escola registraram um aumento de 1,6%, atualmente com 4.754.721 alunos com idade entre 4 e 5 anos.

Logo, estes são indicativos de que as crianças estão chegando à escola cada vez mais cedo.

Tomando as instituições educativas como locais de vivência, onde as crianças permanecem cerca de 4 horas mínimas por dia, 80 horas por mês, 960 horas por ano, durante os primeiros anos de suas vidas; leva-nos a refletir, se esses espaços educativos vêm garantindo às crianças o direito a especificidade de suas infâncias e de que forma elas vêm sendo assistidas pelo meio e pelos profissionais que as cercam, pois se a criança tem acesso a uma experiência escolar, é preciso ter em mente que a mesma volta a cada dia diferente porque vivenciou experiências diferentes.

O período que a criança passa no jardim de infância é de extrema importância na construção dos alicerces de sua afetividade, socialização e inteligência e, conseqüentemente em seu desenvolvimento integral e harmônico. Para que a escola possa cumprir esse papel, é necessário conhecer as características do desenvolvimento infantil até os seis anos e organizar o ambiente e as atividades da pré-escola de modo a atender às necessidades das crianças nessa etapa da vida (THIESEN, 1998, p. 10).

Dessa forma, é necessário se contrapor ao caráter assistencialista, espontaneísta ou compensatório da educação e assumir seu caráter educativo – que se volte aos reais interesses e necessidades das crianças.

Assim, se faz necessário sair do campo da uniformidade e da homogeneização, para darmos lugar ao campo da diversidade e da heterogeneidade, a fim de olharmos para a criança numa perspectiva que valorize sua condição histórica e social.

Portanto, todos os profissionais envolvidos com a Educação Infantil precisam conhecer quem são as crianças e suas famílias, suas características e expectativas. Ou seja, trata-se de “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular da criança ser e estar no mundo; e este, é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais” (RCNEI, 1998, p. 22).

Martins e Barbosa (2004) e Alves (2002), ressaltam que a discussão sobre as funções e especificidades da Educação Infantil, bem como das concepções de criança, torna-se sobremaneira importante nos processos e cursos de formação inicial e continuada, tendo em vista, explicitar as contradições que marcam a infância e sua educação.

E, uma questão que permeia a Educação Infantil e que ainda não é compreendida por todos os educadores, concentra-se justamente no binômio educar e cuidar.

Para compreendermos o porquê dessa dualidade, que acaba se refletindo na prática do professor, Tiriba (2005), nos aponta que tudo não passa de uma conotação hierárquica, onde as professoras – seriam responsáveis pelo educar (a mente) e as auxiliares – seriam responsáveis pelo cuidar (do corpo). Dessa forma, Rosseti-Ferreira (2003), afirma que as professoras não admitem o cuidado, por considerar esta, uma ação desvalorizada de sua função. Portanto, notamos aqui, uma supervalorização do educar em detrimento do cuidar.

Segundo Didonet (2003, p. 9), “não há conteúdo ‘educativo’ desvinculado dos gestos de cuidar”.

De acordo com o RCN para a Educação Infantil (1988):

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que

atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (p.25).

Neste sentido, o cuidado apresenta-se de forma mais ampla, onde as necessidades das crianças devem ser o eixo norteador do atendimento, ou seja, é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizando e desenvolvendo suas capacidades numa troca de relação contínua.

Nessa perspectiva, o RCNEI (1998), frisa que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser, e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (p.23).

Então, educar nesta etapa de ensino, nada mais é do que promover o desenvolvimento infantil, a socialização, enfim, propiciar ações pedagógicas que sejam significativas às crianças.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), colocam a importância do trabalho com o cuidar e o educar de forma indissociável, valorizando as necessidades e os direitos que cada criança possui. Todavia, nas instituições infantis, na faixa etária de 0 a 3 anos – que corresponde a creche, o atendimento é voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças. E, a partir da pré-escola (4 a 5 anos), o atendimento é voltado para o educar, no que se refere a contar, identificar letras, cores, etc.

Entretanto, o que os estudos da área pontuam é que, a formação docente para a Educação Infantil está ligada a educação como um todo. Assis (2008), ressalta que “cuidar é nada mais, nada menos que demonstrar preocupação com o outro e, quando cuidamos, dentro das coisas mais simples da rotina escolar, estamos também educando, sendo assim um ato recíproco”.

A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5

anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem às ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (CRAIDY E KAERCHER, 1998, p.59).

Nisso posto, concluímos que essa visão fragmentada de cuidar e de educar, nas instituições de Educação Infantil, deve ser superada, porque todas as ações realizadas devem ser pedagógicas, e as mesmas, só serão alcançadas se as atividades proporcionadas estiverem ancoradas numa educação que vise acima de tudo o cuidar e educar para a vida!

Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância. Desta forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras (FOREST; WEISS, 2007, p.2).

Dessa maneira, essa discussão sobre o binômio cuidar e educar revela o quão necessário é superar o caráter assistencialista no qual a Educação Infantil se alicerçou, substituindo-o pelo caráter pedagógico.

Para que isso ocorra, é preciso investir no desenvolvimento de propostas pedagógicas e acima de tudo, em ações curriculares para serem implementadas na formação inicial dos professores, pois só assim, será possível superar essa dicotomização.

Dado esse contexto, surge um cenário de discussão sobre a formação deste “novo profissional” que deve não somente educar e cuidar das crianças pequenas, mas também ter uma formação ética e competente para a especificidade de sua tarefa. E, tudo isso, deve-se a uma nova visão de criança/infância - que se desencadeia numa nova concepção de profissional.

Os profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil, independente da faixa etária, devem fazer de todos os momentos de seu cotidiano, momentos nos quais as crianças possam estar interagindo e participando de forma dinâmica de seu cuidado e aprendendo-o como forma ativa de investimento em si mesma com qualidade de vida (CRAIDY E KAERCHER, 1998, p.59).

Contudo, o profissional da Educação Infantil deve ser alguém qualificado, capaz de mediar o desenvolvimento da criança, tendo-a como ponto de partida, como nos esclarece Kuhlmann (2000):

Quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação do profissional que irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam (p.65).

Percebe-se então, o quão relevante é esse trabalho na infância para o desenvolvimento integral do ser humano e o quão relevante é oferecer uma educação de qualidade que seja apropriada às características e necessidades das crianças pequenas. Assim, a LDB (1996), nos traz que os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior e que os mesmos devem contemplar conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.

Todavia, vale ressaltar que a formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimentos de forma estática, mas sim como um processo contínuo de saberes e experiências encontradas nas próprias vivências pessoais e rotinas escolares, as quais imprimem significados ao fazer educativo.

Para Demo (1993), o professor de Educação Infantil deve abandonar a imagem de “auleiro” e ser capaz de estabelecer o diálogo inovador com os desafios do futuro.

Libâneo (2001), retrata com muita clareza que não basta ao professor ter apenas saberes, mas sim, saberes e competências. Definindo dessa forma, “saberes como conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício profissional, e competências, como qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos que permitem o exercício adequado da profissão”.

Visto as peculiaridades das crianças pequenas, as quais exigem encaminhamentos docentes diferenciados, especialmente, em função do nível de autonomia e dependência próprias dessas crianças, se faz necessário uma profissionalização que favoreça a prática pedagógica. Segundo Freire (1996), as competências de um professor devem ser de “observar e ser observado, se colocar no lugar do outro, estar aberto a críticas e

sugestões, compartilhando o que sabe e o que não sabe, respeitando sempre as regras, as suas limitações e as do outro, se colocando na posição de aprendiz”.

Entendemos então, que:

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância (KRAMER, 2005, p. 129).

Ou seja, a definição de uma profissionalidade para os educadores infantis deve considerar acima de tudo, a promoção do desenvolvimento infantil.

A profissionalidade dos educadores infantis deverá ser fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade (ANGOTTI, 2008, p.19).

Assim, para trabalhar com essa etapa de ensino, o professor deve ser polivalente, tendo competência que abrange desde os cuidados básicos até os conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento, entre eles: Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes visuais, Movimento e Música (RCNEI, 1998). Logo, o professor deve criar oportunidades para que as crianças vivenciem experiências capazes estimular a construção e apropriação de conhecimentos. Cerisara (2002), pontua:

Responsabilidade de organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade,

entre outros, enfim, que ajudem a acreditar em si mesmas e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa (p. 109).

Podemos refletir então, que a formação do professor de Educação Infantil não se resolve apenas com a aquisição de uma graduação. É preciso uma formação continuada de qualidade para que se atenda a este novo perfil de profissional que seja capaz de ser compromissado e preparado para refletir criticamente sobre a realidade que o cerca.

A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (PÉREZ GÓMES, 1995, p. 103).

Contudo, para que se consolide de fato essa busca pela profissionalização do professor de Educação Infantil e de uma proposta pedagógica de qualidade para todos, é preciso que haja um movimento de âmbito social e político que ressalte a importância de todos os cidadãos, nos direitos da infância e na qualidade do trabalho educacional realizado junto à criança.

Temos como objetivo educar para o novo, educar para o convívio em grupo e para a socialização, educar para o cuidado e o respeito às necessidades básicas do ser humano como segurança, o sentimento de pertencer e educar para a autonomia, não esquecendo que esses objetivos devem ser estendidos também às famílias... (SOUZA e BORGES, 2002, p. 33).

Sabendo que perante a legislação (LDB 9394/96), as crianças têm o direito a uma educação que contemple o seu desenvolvimento integral, e que esta mesma Lei, ressalta a relevância na qualidade da formação dos profissionais que atuam com a Educação Infantil, percebemos que o grande desafio hoje é justamente, preparar este profissional com capacidade de ter, uma fundamentação teórica consistente e sólida, e uma prática crítica e reflexiva, pois somente essas competências e saberes, é que tornarão possível a melhoria na qualidade do ensino destinado às crianças pequenas.

O desenvolvimento profissional das educadoras de infância, deve basear-se em uma concepção de profissionalidade que requer integração de saberes, integração de funções, interações e interfaces com pais, comunidade e outros protagonistas que atuam nesse campo (FORMOSINHO-OLIVEIRA, 2002 . p. 1)

Dessa forma, analisar as concepções de criança e infância, torna-se sobremaneira importante para o entendimento e reflexão sobre a Educação Infantil e também para analisarmos a importância do papel do educador nesse contexto escolar.

CONCLUSÃO

O atendimento à educação da pequena infância nos remete a uma época onde os principais requisitos para atuar como profissional dessa faixa etária, era ter “jeito” para lidar com criança. Felizmente esse discurso se modificou e caminhamos para uma profissionalização que exige cada vez mais competência e saberes – que são os alicerces rumo a uma educação de qualidade.

Entretanto, a dicotomia entre o cuidar e o educar ainda se encontram muito presentes nas práticas educativas dos professores. E, para a mesma ser superada, é preciso investir na qualificação desses profissionais para que atendam a criança inteiramente, em todas as suas necessidades. Para isso, é fundamental uma formação inicial de qualidade e uma educação continuada capaz de permitir para os que já atuam, uma experiência contínua de capacitação.

Conclui-se então, que uma formação profissional de qualidade e que considere a criança e suas respectivas infâncias, se constitui em material significativo capaz de construir outra referência de escola para crianças, capaz de torná-las, desde muito pequenas, protagonistas de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Elementos mediadores e significados de docência em Educação Infantil na rede municipal de ensino de Goiânia. Goiânia: FE/UFG, 2002.

ANGOTTI, Maristella. Educação Infantil: Para que, para quem e por quê? 2. Ed. Campinas: Alínea, 2008.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). Educação Infantil: Para que, para quem e por quê? 2. Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p.87-104.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis a educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis P. da Silva (org). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. Pátio Educação Infantil: Artes Médicas, ano I, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessário a prática educativa. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOREST, N. A. , WEISS, S. L. I. Cuidar e Educar: perspectivas para a prática pedagógica da Educação Infantil. Disponível em: <[www.sst.sc.gov.br/arquivos/eca 20/.../Cuidar_e_Educar_Icpg%5B1%5D.pdf](http://www.sst.sc.gov.br/arquivos/eca%20/.../Cuidar_e_Educar_Icpg%5B1%5D.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2012.

FORMOSINHO-OLIVEIRA, Júlia; KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, Sônia. (Org.). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO. Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN, JÚNIOR, Moisés. Educação Infantil e Currículo. In:

GOULART FARIA PALHARES, Marina Silveira (Org.). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios. Campinas: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MARTINS, T. A. T. e BARBOSA, I. G. Trabalho docente: um olhar sob a teoria histórico-cultural. Goiânia, 2004.

PÉREZ GOMEZ, Angel. Autonomia profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. Volver a pensar la educación. (V. II) Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica) Madrid Morata. 1995.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. A necessária associação entre educar e cuidar. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, p. 10-12, abr./jul. 2003.

SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda Tognozzi. A práxis na formação de educadores infantis. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THIESEN, Maria Lucia; BEAL, Ana Rosa. Pré-Escola, Tempos de Educar. São Paulo: Ática, 1998.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia. Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. P. 66-86.

INFÂNCIA NA MODERNIDADE E NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO CULTURAL, SOCIAL E EDUCACIONAL

Rosely Rodrigues de Bessa Marmet¹

Itajaci Meiri Marques Machado²

INTRODUÇÃO

Este capítulo busca apresentar algumas considerações sobre apontamentos pessoais acerca de estudos referentes as faces da infância na modernidade e na contemporaneidade. Buscamos nestas reflexões trazer abordagens em seus contextos culturais, sociais e educacionais. Os diversos desafios de ser criança, encontrados no período moderno, instiga a investigação sobre o processo do crescimento e da autonomia desta criança na sociedade e averigua assim, quais os avanços conquistados pelas mesmas na contemporaneidade, dentro e fora das unidades escolares.

Buscamos apresentar uma diversidade de contextos e a construção da existência da criança no meio em que está inserida, a forma de observância em diferentes tempos e espaços. Esses estudos tem seu ponto de partida, através de leituras e a práxis vivenciada. E por fim apresenta a busca do crescimento e autonomia da criança, enquanto parte sólida da sociedade para um futuro em construção, tendo em vista que a modernidade favoreceu mudanças como a precocidade e até mesmo o prolongamento da infância.

1 Pedagoga, e-mail: roselymarmet@gmail.com.

2 Bibliotecária no Ifal- Especialista em Formação de Leitores- E-mail: pedra-elua@gmail.com.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA SOCIEDADE MODERNA

A Idade Moderna nasce nos séculos XV e XVI e consigo mudanças que marcam historicamente esse período na Europa e conseguinte no mundo; nesse período a criança assim como a infância é entendida e interpretada de acordo com suas necessidades, seu modo de agir e pensar, modos e representações de uma infância que se redefine conforme a família que tem, na classe social que está inserida, o gênero, sua etnia, faixa etária entre outras peculiaridades.

A infância na modernidade é representada na seguinte perspectiva: a infância nesse sentido é classificada como um processo biopsicológico e sócio histórico, pois leva-se em consideração as capacidades que a infância traz e sua construção social e de vivência. Ainda assim a infância que conhecemos é uma criação da modernidade.

Logo há várias formas de considerar o que é infância na modernidade, sendo que esta tem várias faces em seus diferentes contextos representativos sendo eles sociais, geográficos, étnicos, econômicos, religiosos, cada um com suas peculiaridades, especificidades, criando assim um tipo de infância em cada temporalidade.

Não é difícil entender como era compreendida a infância no período moderno, vide:

Esses séculos foram marcados por grandes transformações, sendo elas nas relações sociais, políticas, econômicas, religiosas e já vislumbra-va um novo sentido de vida, novas organizações e valores até então herdados do período medieval, mas que abria portas para um novo mundo, um novo tempo.

Nesse sentido podemos sinalizar que fatores de ordem sociais e econômicas faziam toda a diferença para a construção e concepção de infância e ser criança, que nasce em pleno século XVI, e a criança passa a ser vista em uma nova perspectiva, a indivíduo social com suas peculiares, antes não observadas, iniciando assim uma noção de infância que é tão bem discutida séculos depois por Descartes em O Discurso do Método, onde afirma que o homem não deveria ter sido criança, pois assim faria uso da razão sem ser influenciado por ninguém, o que deste

modo seria livre.

Uma das autoridades no assunto em se tratando de infância é Ariès na obra *História Social da Criança e da Família* (1981), este identifica costumes daquela sociedade e sua construção histórica, fazendo assim uma ponte para a infância na modernidade. Uma de suas maiores contribuições é a descoberta da infância num período que os homens não distinguiam indivíduos de pouca ou muita idade. A sociedade moderna esclarece e fundamenta a infância tanto no campo da intelectualidade como nas leis que a resguardam enquanto sujeitos sociais.

Para Silva (2007), a etimologia da palavra infância, vem do latim, *infantia* que significa ausência de fala. Podendo ser entendido tanto como a fala biológica – o ato de falar - quanto sua representação social de indivíduo e grupo.

Segundo Paula (2005) Logo podemos entender que a infância é marcada por concepções que a sociedade moderna está acostumando, compreendendo suas necessidades e direitos instituídos para a garantia de ser criança. O que por sua vez essa é uma fase importante que criará condições para este indivíduo ser um adulto saudável e feliz.

Pois segundo estes autores ressaltam essa abordagem aqui apresentada é sem dúvida ainda muito discutida, pois ainda há a ideia de que a criança é um ser incompleto, no entanto estes são na verdade participantes da construção de sua própria história em sua contemporaneidade.

Rousseau em seu conceito moderno de infância busca delimitar o mundo da criança e do adulto, sua percepção das coisas e da infância, assim como as condições de orientação, formação e diferenciação da vida na infância e adulta.

A concepção de infância e sua influência na educação escolar pode ser notada ao longo da história da escolarização na Europa Medieval e depois no resto do mundo.

Não havia infância ou criança, eram pequenos adultos, aprendiam com os adultos pela experiência vivida com estes, não tendo nenhum tratamento distinto.

Nesse período nasce a percepção da criança como indivíduo e os pais passam a priorizar estes pequenos, e consequentemente com sua educação. Ainda Áries (1981) conceitua a criança como o centro das

atenções da família, sendo que esta passa a ser reconhecida como um indivíduo social e a família demonstra a valorização e interesse na criança, favorecendo assim o surgimento das instituições escolares para crianças, sendo que estas foram criadas na intenção de educar e disciplinar moralmente as crianças.

Logo a primeira preocupação com a criança na infância era a disciplina e as práticas culturais da época, sempre voltadas para o aprendizado e atitudes socialmente valorizadas.

A sociedade estava sendo formada pelos princípios de liberdade, de igualdade e de fraternidade ora estabelecida pela Revolução Francesa, que muda a forma do estado pensar suas responsabilidades com as crianças e suas peculiaridades.

Rousseau (1995), propunha que a criança deveria passar pela educação infantil, sendo esta mediada por uma pedagogia da liberdade de sentir criança. Sendo este considerado um dos primeiros pedagogos da História.

Logo podemos observar que os teóricos acima citados foram os primeiros pela busca no entendimento “dos fios que tecem” a criança, a escola, a infância e aos objetivos que eram disciplinar, criando assim uma identidade moral nestes indivíduos.

Nesse sentido a escola passa a ser um direito, um local reservado para as crianças. É regulamentado pelas leis, uma garantia civil. Se pensarmos na infância no contexto atual veremos que lugar de criança é na escola.

Por outro lado, as crianças foram alvos de diversas modalidades de trabalho infantil no período moderno, a Inglaterra foi a precursora da Revolução Industrial, e esta conseqüentemente se apropria da mão de obra barata de mulheres e crianças. A exploração do trabalho nesse período foi sem dúvida a mais violenta da história na Europa. Precede esse processo uma mão de obra voltada para ajuda à família, em suas atividades laborais e em outros casos os de escravidão, no período medieval.

O período moderno foi marcado pelo nascimento do capitalismo, e teve a primeira lei de amparo aos trabalhadores infanto-juvenis, a Lei de Peel, de 1802. Depois a Lei da Comissão de *Sadler*, de 1833, no entanto foi a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que

ampliou e difundiu a discussão do trabalho na infância.

Segundo Nascimento (2004, p.38), os principais avanços dessa lei para as crianças e os adolescentes foram: “Anos seguintes (1819) foram aprovadas novas leis que proibiam que menores de 9 anos trabalhassem; proibição do trabalho noturno para menores de 18 anos (1833).

O PROCESSO DO CRESCIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA NA SOCIEDADE

Compreendendo um pouco da gênese do mundo, em relação aos habitantes “invisíveis” (crianças), podemos observar a visão ilógica (na atualidade contemporânea em relação a idade moderna), que se tinham da infância no mundo, e qual seria seu papel nos aspectos já citados acima.

Transcorrer aqui momentos históricos se faz necessário para a sequencialidade da construção da autonomia da criança.

O relato nos envia a uma dimensão esquecida ou talvez sem a importância para um futuro, ou mesmo para o momento sem importância sequenciais dos aspectos, propositalmente ou não era o percebido para a época anterior a atualidade da observância das necessidades das pesquisas revolucionárias e seus avanços até os dias contemporâneos em busca dessa provável ‘autonomia saudável’ adequada.

Fica nítido os atrasos na sociedade em relação aos aspectos, sociais e educacionais, pois a importância dos mesmos vieram tardiamente, e uma possível cura para um tempo que deveria estar bem à frente de subtrações com consequências bem negativas, as quais os pensamentos retróados em relação ao tratamento da infância enquanto futuro, progressão das benéficas somatórias educacionais, sociais e culturais, condicionando uma aceitação por parte de todos os grupos sociais, onde a união dos povos poderiam ser concedidas em tempos contemporâneos com mais tolerância, em sentidos múltiplos, e tendo uma autonomia a qual se conseguira avanços protagonista alçados.

Até o momento histórico citado, é possível perceber as complexidades com as quais eram tratadas as imagens da infância, o sujeito da infância seria como algo invisível ou sem a importância devida, não eram

amadas ou os adultos não se apegavam por não saberem qual a condição futura de tais personalidades, a vida era muito incerta, meramente nasciam e viviam aquele cotidiano hipotético, não se alcançavam uma visão futura enquanto infância. Ariès (1978) afirmou que: Mal sabiam que seriam transformadas essas visões contíguas com o controle advindas das pesquisas sociais, as quais começaram a oferecer um olhar diferente e adequadamente nítido para o que nascia na contemporaneidade, momento que começaria ali a busca pela mínima autonomia na infância, um grande momento tratado como um marco importantíssimo para o futuro de incerto para sensato.

A CRIANÇA COMO PESSOA DE DIREITO

Nesses pressupostos faz-se necessário o respeito as fases de desenvolvimento da criança, na contemporaneidade a criança cada vez mais está inserida ao mundo dos adultos, isso se dá ao capitalismo onde os pais ficam longas horas fora de casa, quem cuida dos menores é uma criança, e muitas das vezes é hostilizadas a fazer parte da organização da casa.

Nessa concepção enfatiza que; a família é responsável pelo cuidar, e educar a criança de forma que todos seus direitos sejam garantidos, e ao ir para escola essa de continuidade, fazendo uma transposição de comportamentos e hábitos para que os se sintam seguros em relação do educar. O comprometimento com as instituições de ensino é crucial na primeira infância da criança.

Diante desse fato, sem olhar de um adulto os pais deixam ao alcance das crianças aparelhos tecnológicos, comidas *food* etc. e o dever da escola o qual deveria ser acompanhado pelos pais deixa de ser feito. A criança na atualidade na condição de ser criança, passou a ser um critério de poucas horas nas férias, e já para algumas famílias não é um direito da criança. A confusão na mente desses pequenos desequilibra e quebra suas fases de desenvolvimento, responsável pelo seu crescimento, psíquico, motor e de aprendizagem.

Esta citação nos leva a refletir se de fato a educação está sendo construída nesta perspectiva, e se a infância tem sido contemplada com

devido respeito, habilidades e competências, se a infância tem tido olhares para além da escolarização, para a vida.

É comum ao chegar na escola a criança está cansada, e nada te atrai, somente os aparelhos eletrônicos e tecnológicos. Segundo os Referenciais

Podemos assim entender que a escola voltada para infância que que os Referenciais curriculares nos trazem, busca a formação integral da criança e sua escolarização na perspectiva de formar um indivíduo crítico e intelectualmente habilitado para o meio em que vive.

Vale considerar que a escola tradicional, por muito tempo não concordava que as crianças fossem criadoras e sim somente reprodutoras do conhecimento, uma educação voltada para mecanizar os saberes das crianças, formando indivíduos dependentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ao abordar a Educação Infantil, garante que: “a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade propiciar o pleno desenvolvimento da criança”. Podemos analisar então, que o principal objetivo é dar condições de pleno desenvolvimento para a criança na infância, construindo uma base sólida e eficaz.

O século XXI vem marcado pela influência da mídia na infância e consequentemente o consumo, correspondendo à estrutura social vigente.

A educação é um direito civil e um dever do estado, o que podemos observar na Lei nº 12.796, Art. 6º, de 4 de abril de 2013 e sancionada em 2016, “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade” p.1 e p.2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa linha de pensamento conclui-se que: como a infância é entendida e interpretada de acordo com suas necessidades, seu modo de agir e pensar, modos e representações de uma infância que se redefine conforme a família que tem na classe social que está inserida, o gênero, sua etnia, faixa etária entre outras peculiaridades e é classificada como um processo bi psicológico e sócio histórico, pois leva-se em consideração

as capacidades que a infância traz e sua construção social e de vivência.

Nesse sentido podemos sinalizar que fatores de ordem sociais e econômicas faziam toda a diferença para a construção e concepção de infância e ser criança, que nasce em pleno século XVI, e a criança passa a ser vista em uma nova perspectiva, a indivíduo social com suas peculiares, antes não observadas, iniciando assim uma noção de infância que é tão bem discutida séculos depois por Descartes em *O Discurso do Método*.

Quanto ao processo do crescimento da autonomia da criança na sociedade das formas que se percebem tudo em nossa volta, em cada momento ou sistemas que estão sempre em movimentos, tudo permanece em processos contínuos em oscilações aleatórias, sempre dinâmicas, mas aparentemente circuncidados por culturas respeitáveis há níveis científicos, mas difíceis de serem compreendidas e aceitas entre referências diferentes entre variações culturais, sociais e educacionais.

Até o momento histórico citado, é possível perceber as complexidades com as quais eram tratadas as imagens da infância, o sujeito da infância seria como algo invisível ou sem a importância devida, não eram amadas ou os adultos não se apegavam por não saberem qual a condição futura de tais personalidades, a vida era muito incerta, meramente nasciam e viviam aquele cotidiano hipotético, não se alcançavam uma visão futura enquanto infância.

Nesses pressupostos faz-se necessário o respeito as fases de desenvolvimento da criança, na contemporaneidade a criança cada vez mais está inserida no mundo dos adultos, isso se dá no capitalismo onde os pais ficam longas horas fora de casa, quem cuida dos menores é uma criança, e muitas das vezes é hostilizada ao fazer parte da organização da casa.

Nessa concepção enfatiza que; a família é responsável pelo cuidar, e educar a criança de forma que todos seus direitos sejam garantidos. A escola assegura a continuidade, fazendo uma transposição de comportamentos e hábitos para que os pais se sintam seguros em relação do educar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de

Janeiro: LTC Editora, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF. 1996.

DESCARTES, René. **O Discurso do Método**. São Paulo: Escala Editora, 2005.

LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein 9394.pdf> Acesso em 06 de set. 2021.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. **Curso de Direito do Trabalho**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

PAULA, Elaine de. Crianças e Infâncias: universos a desvendar. **Zero a Seis**: revista da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, v.6, n.10, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/10048/9241>. Acesso em 06 de set. 2021.

SILVA, Amanda Bertola. **Múltiplas Faces da Infância**: Concepções que se constroem no Mundo Contemporâneo. 2009, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **Infância, experiência e trabalho docente**. 2007. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

OS QUINTAIS, O BRINCAR E A NATUREZA, DESDE A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Márcia Izabel de Souza Quisselaro¹

Luci Márcia Capovilla²

Alexandra da Silva³

INTRODUÇÃO

Na construção de um Projeto Político Pedagógico respaldado em pedagogias que se contraponham aos currículos obsoletos e sem significados para a primeira infância e que aproxime as práticas educativas aos estudos epistemológicos baseados nas teorias sociointeracionistas⁴, mobilizamos a equipe da nossa escola a repensar as propostas pedagógicas, as interações, os tempos, os espaços e os materiais que organizamos para as crianças.

Temos como pressuposto que a qualidade do atendimento na creche implica garantir os direitos de vivenciar uma infância saudável, segura, feliz, onde a criança protagoniza o processo de aprendizagem, mediada pelos educadores, em suas curiosidades e descobertas. Conforme nos lembra Piorsky:

“O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores e texturas, assim como perguntas sem fim, sua

1 Pedagoga, dedicada às pesquisas sobre práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas, Coordenadora Pedagógica. marciaquisselaro@gmail.com.

2 Pedagoga, Especialista em Gestão Escolar, Educação Infantil e Direito Educacional, Diretora de Escola. luma.capovilla@gmail.com.

3 Pedagoga, Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia, Orientadora Pedagógica alexa.alexawork.sil@gmail.com.

4 Trata-se de uma teoria na qual o desenvolvimento cognitivo do sujeito acontece por meio das interações sociais.

vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, podem ser traduzidos por um desejo de se intimidar com a vida. Este desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimidar para conhecer, pertencer fazer parte estar junto daquilo que a constitui como pessoa.” (PIORSKY, pág. 63, 2016)

As aprendizagens das crianças, através da imersão na natureza, garantindo o contato com o sol, a terra, o vento, a chuva, as plantas e a convivência com os bichinhos de jardim, bem como as experiências e o desenvolvimento de atitudes de respeito e apreciação do meio natural, a solidariedade e empatia através das interações e brincadeiras, alimentam as reflexões que realizamos constantemente com educadores e comunidade escolar.

O documento elaborado pelo Ministério da Educação em 2009, *“Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”*, norteou nossas discussões, especialmente, com o texto *“Esta Creche Respeita a Criança”*, onde são apresentados doze critérios básicos para a qualificação das práticas em creche, dos quais destacamos:

“Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza - se desdobre em outros que afirmam os direitos ao sol, as brincadeiras com água, areia, argila, pedrinhas etc.; ao convívio com plantas e canteiros; a janelas que permitam a visão do que está lá fora, a visitar parques e jardins zoológicos, a passear ao ar livre.” (CAMPOS, pág. 122, 2009)

Os estranhamentos emergiram no acompanhamento da prática pedagógica e nas avaliações, nas quais constatávamos: planejamentos pautados em atividades nas quais as crianças permaneciam muito tempo contidas em ambientes fechados, com pouco tempo destinado às brincadeiras livres, excesso de utilização de materiais artificializados e industrializados, rotinas com tempos inflexíveis que desconsideravam os diferentes ritmos e um atendimento mais individualizado para as crianças, enfim propostas importadas de outros segmentos, questões que foram colocadas em pautas nos encontros formativos semanais.

Narraremos sobre o processo formativo da equipe, ressaltando as novas concepções de educação de 0 a 3 anos que nos impulsionaram

a transformar os espaços externos da escola, as estratégias que tivemos para sensibilizar os educadores da unidade escolar, as famílias e comunidade e os benefícios obtidos que qualificaram as brincadeiras livres.

Destacamos que o Projeto Político Pedagógico da escola se respalda, prioritariamente em orientações e princípios descritos na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010 e na Base Nacional Curricular Comum de 2019.

No artigo 9º das DNCEI, observamos que as interações e as brincadeiras são eixos norteadores da proposta curricular para educação infantil, sendo assim entendemos que é nossa responsabilidade repensar os tempos, os espaços e as rotinas na creche, para que sejam significativos para as aprendizagens das crianças.

Para construirmos o Projeto Político Pedagógico e torná-lo, de fato, um documento “vivo”, consideramos as características das famílias e as histórias relatadas pelos moradores, as memórias saudosas de suas infâncias e nos apropriamos da história do bairro, conhecendo as suas transformações físicas, culturais, sociais, antropológicas e estruturais. Estudamos e observamos a rotina já estabelecida, para compreender e acolher os interesses e as necessidades dos bebês e crianças, que passam, diariamente, oito horas aos nossos cuidados, qualificando todos os momentos.

Por meio dos diálogos, escuta reflexões sistemáticas, nossos projetos são sempre revisitados e estão em constante reconstrução. Nossa meta principal tem sido potencializar os espaços internos e externos para as brincadeiras, de modo que sejam ambientes que agreguem elementos naturais e culturais, despertando a curiosidade e nutrindo a imaginação dos bebês e crianças enquanto brincam.

As transformações nas práticas pedagógicas aqui descritas se revelam nas decisões que ocorreram no período de 2010 a 2021. Esperamos que, ao final da leitura, reconheçam a nossa creche, como um lugar de pertencimento e interações saudáveis e que se encantem e sintam-se inspirados pelas histórias que compõem os nossos quintais.

MAS, AFINAL, QUEM SOMOS? ONDE ESTAMOS? PARA ONDE CAMINHAMOS?

Temos o privilégio de atuarmos como gestoras desde 2009 em uma escola da primeiríssima infância, localizada numa região sudeste do Brasil.

A construção do prédio da escola se deu em um terreno em que, em outros tempos, já serviu de espaço para as crianças brincarem, entre os pés de amoras cultivados nas chácaras que existiam no bairro. Com o crescimento demográfico, esse terreno, também foi usado para depósito de lixo orgânico e resíduos recicláveis.

A creche foi inaugurada no ano de 2008 e atualmente em 2021, atendemos 210 bebês (4 a 11 meses) e crianças pequenas (1 a 3 anos) no período integral.

A cada ano, as instalações físicas vêm sendo modificadas, de acordo com nossas concepções, que consideram os princípios da escola da primeiríssima infância, éticos, estéticos e políticos⁵, como preconiza as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, para se adequar às necessidades dos pequenos e qualificar o atendimento.

Nossa comunidade tem poucos espaços de lazer, cultura e arte e podemos perceber suas preocupações, reveladas em gestos singelos como, por exemplo, quando escolheram os muros da creche para expressar o que pensam sobre a infância “Na época da inauguração, moradores locais picharam o muro da creche com a frase: *“Vamos olhar nossas ‘pras’ crianças, que é a razão, o futuro e a esperança”*. Reparamos que é comum na região o cultivo de plantas em vasos ou em pequenos espaços ao redor das casas, num esforço de conservar e recuperar as belezas naturais que remetem à vida simples do campo, revelando uma preferência estética.

Dona Francisca, uma antiga moradora do bairro, nos conta orgulhosa sobre as diversas suas plantas, algumas trazidas da Paraíba (Estado

5 As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

localizado na região nordeste brasileira), outras germinou em sementes. Cultiva desde parreira, ervas medicinais, pés de laranja, café, pitanga e palmito. Um pequeno “oásis” em meio ao asfalto, cimento e casas.

Ao conhecermos essa e outras histórias e observarmos as paisagens, nos inspiramos a devolver às crianças e adultos, dessa comunidade, a possibilidade de viver uma infância mais criativa e cheia de descobertas, oportunizando experiências com a natureza, uma vez que, nesse bairro, em sua grande maioria, a casa não tem quintais.

AS CALÇADAS, ESPAÇOS BRINCANTES, PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Um problema sério no entorno de nossa escola, que exige diálogo constante com os moradores locais, é o descarte do lixo orgânico e reciclável, na calçada da creche.

Em reuniões entre a comunidade escolar e os membros dos órgãos colegiados (Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola), surgiram as primeiras ideias e ações para tentarmos resolver a situação. A primeira decisão foi solicitarmos a retirada das caçambas, que ocupavam toda a calçada lateral, para evitarmos o descarte de entulhos, móveis velhos e outros materiais não mais usados pelos moradores do entorno, que dificultavam a passagem de crianças e demais pedestres. A partir dessas primeiras escutas, outras ações vieram: planejamos passeata com as crianças pelo bairro, florimos nossos canteiros e sensibilizamos a comunidade local através de informativos e entrega de mudas de flores em suas casas e por fim revitalizamos a calçada para que as crianças pudessem brincar.

Após a retirada das caçambas, o lixo orgânico veio para a calçada em frente a creche, novamente envolvemos os membros dos órgãos colegiados, que saíram a campo para conhecerem, as casas e os moradores, investigando as razões que os levam a depositarem lixos na calçada da escola ao invés de esperar o dia da coleta de lixo, que ocorre três vezes na semana. Por meio dessa aproximação foi possível percebermos que nossos vizinhos vivem em casas pequenas, sem quintais e espaço para acondicionarem o lixo. Essa dura realidade, desperta em nós a sensibilidade

para compreender a importância de nosso papel, nos unindo em prol da reorganização dos descartes de lixo produzidos por essas famílias. Conversamos e em acordo, decidimos que a melhor solução seria instalar lixeiras de aramados para os moradores mais próximos da creche.

Em nossa, cidade a coleta seletiva é realizada em dias determinados, mas em nosso bairro este serviço é feito, principalmente, pelos “catadores autônomos”, que valorizam os resíduos sólidos, como alumínio, plástico e vidros. O Sr. João tem sido nosso parceiro, desde 2014, no destino aos materiais recicláveis produzidos na unidade escolar.

O descarte adequado do lixo orgânico e separação de materiais recicláveis são hábitos a serem construídos, portanto, é necessário retomarmos de tempos e tempos com a comunidade, já que sempre temos novos vizinhos.

Estas ações estão diretamente ligadas a ideia de que a calçada da escola deve ser um lugar cuidado, de passagem e encontros, para as crianças e adultos do bairro, onde aproveitam para pular amarelinha e apreciar as flores do canteiro ao redor do muro e lembram com saudade do tempo em que frequentavam a creche.

Temos como princípio, dialogar com a comunidade escolar e local sobre as questões ambientais. Os cuidados com o entorno da escola e manter a calçada limpa, como extensão dos quintais e espaços de brincadeira da creche e das casas, tem sido nosso grande desafio, que se tornou maior durante a pandemia de COVID-19, já que a creche ficou sem atender as crianças presencialmente durante quatorze meses, a partir de março de 2020, quando constatamos a necessidade de replanejar algumas ações, considerando também que o nosso grupo de educadores também mudou.

MEMÓRIAS, NATUREZA E BRINQUEDOS

Sinto a EMEB Armando Zóboli como um grande quintal. Quintal vivo, que pulsa nos ritmos de cada bebê e criança. Natureza, cores, experiências, descobertas, encantamentos... pura poesia! (Professora Denise, P.P. P; 2021 p.11)

Vivemos em uma sociedade que valoriza a “modernização”

⁶ e o “crescimento capital”, onde, o ter se sobrepõe ao ser. Essa cultura capitalista contribui para que desapareçam as ruas de terras, árvores típicas e plantas, dando lugar a prédios, carros e casas, além do aumento de objetos descartados no lixo. O cimento tem tomado conta dos quintais e nas escolas, materiais como EVA⁷ e gramados sintéticos são utilizados com cada vez mais frequência. Bebês já nascem em um mundo que incentiva, o uso de tecnologias avançadas e o consumo de brinquedos e produtos industrializados, direcionados ou não a primeira infância. E os adultos, por sua vez, sucumbem aos apelos da publicidade, para compensar as próprias carências e falta de tempo para estar com as crianças.

Por conta desse cenário, que nos submete a rotinas mecânicas, acelera nossas crianças e nos aliena, defendemos a creche como espaço diferenciado, para revivermos a infância em conexão com a natureza e aprendermos valores de respeito, cuidado e preservação de todos os seres.

Para alcançarmos esses ideais de educação, resgatamos nossas próprias memórias promovendo passeios com os educadores em hortas, parques, bosques, praças e calçadas nos arredores da escola. Experiências simples, mas profundas, uma vez que despertam os sentidos e nos fazem reconectarmo-nos com a natureza. Paramos para ouvir os pássaros, tocar em árvores, admirar o céu, pisar no mato, coletar sementes ou folhas caídas pelo chão, sentir os aromas de diferentes locais, coletar amoras, colorir os dedos e as degustar, contemplando a natureza que insiste em viver em meio ao concreto das calçadas e asfalto.

Por meio dessas vivências, recuperamos os valores e os benefícios que as experiências brincantes nos proporcionam e nos fazem romper com práticas artificializadas e influenciadas pelo estilo capitalista e consumista de vida que a sociedade nos impõe.

Nos momentos formativos retomamos nossas infâncias, com histórias de tempos em que podíamos brincar em terrenos baldios e nas ruas, livremente, sem nenhum temor quanto à segurança. Tempos em que nos encontrávamos e fazíamos amizades, compartilhávamos fantasias,

6 Entendendo como modernização a visão de sociedade com construções urbanas que desconsideram a preservação e cuidados com a natureza visando somente o acúmulo do capital.

7 Espuma Vinílica Acetinada - material flexível e altamente poluente, muito utilizado nas escolas.

aprendíamos cantigas, brincadeiras, coletávamos flores, subíamos em árvores ou simplesmente acompanhávamos o caminho das formigas carregando suas folhinhas nas costas.

Memórias saudosas em “tempos suspensos” nos quais a felicidade estava diretamente ligada às coisas simples do mundo natural, de onde tirávamos matéria prima para criarmos nossos brinquedos, como bonecas feitas de espigas de milho ou jogos com pedrinhas e sementes, cordas de cipós, bolos e “comidinhas” feitos de terra, enfeitados com pétalas de flores. Tempos que “corriam lentamente”, em comunhão com o rastejar, sem pressa, dos pequenos caracóis de jardins.

Segundo Alves, em sua obra, *Ostra Feliz Não Faz Pérolas*:

[...] “Quem observa os ritmos da natureza acaba por ganhar equilíbrio pessoal. Plantar uma horta talvez seja a terapia mais poderosa que as do consultório. A velocidade é o ritmo das máquinas. Mas nós não somos máquinas. Somos seres da natureza como os animais e plantas. E a natureza é sempre vagarosa. É perigoso introduzir a pressa em um corpo que tem suas raízes na lentidão da natureza.” (ALVES, 2016, p. 138)

Resgatar nossas memórias e a forma como brincávamos, possibilitou analisarmos criticamente os brinquedos que oferecemos às crianças: seriam realmente são necessários? E quais valores carregam?

Nos brinquedos industrializados, identificamos o plástico como matéria predominante, além de estarem implícitos estereótipos étnicos, de gênero e de hegemonia cultural. A exemplo disso, em nossa sociedade, é comum vermos brinquedos fabricados para jogos simbólicos que direcionam as meninas aos trabalhos domésticos, ou aos cuidados com a beleza, enquanto, os meninos têm mais acesso aos brinquedos de raciocínio lógico ou voltados para os movimentos corporais.

Estes estudos, atrelados ao conhecimento sobre desenvolvimento infantil, nos levaram a perceber que a maioria dos brinquedos industrializados são desnecessários, por restringirem a liberdade, a criação e a imaginação, por isso, validamos o brincar heurístico, pela descoberta, com materiais de largo alcance (tecidos, tocos de madeira, sucatas), objetos da cultura, como: panelas, colheres de pau, funis, peneiras, bacias, entre outros, além das folhas, galhos, sementes, pedras e todos os “tesouros da natureza”. Conceitos que dialogam com o pensamento de Piorsky,

quando destaca a relação da criança com a materialidade:

O brincar não tem especialidade técnica está mais próximo do trabalho do artesão do que do homem industrial. O material do brincar dos restos, especialmente restos naturais, traz a matéria essencial sem os racionalismos do brinquedo pronto, amiudado a realidade. É a memória do primitivo trato inventivo com o mundo natural e da exigência de conhecê-lo para habitá-lo. (PIORSKY, pág. 103, 2016)

No processo de escolha dos brinquedos e materiais que ofereçamos às crianças, fazemo-nos as seguintes perguntas: quais são as possibilidades de aprendizagens que eles oferecem? Favorecem a imaginação, possibilitando a criação de outros objetos? Convidam às interações? Oportunizam o protagonismo, o movimento e autonomia enquanto os exploram? São duráveis ou descartáveis? E de que forma foram extraídos da natureza? Desse modo, nos tornamos muito mais criteriosos ao planejarmos nossas propostas pedagógicas.

INSPIRAÇÕES, SONHOS E REALIZAÇÕES

Se eu fosse ensinar a uma criança arte da jardinagem, não começaria com as lições das pás, enxadadas e tesouras de podar. Eu as levaria para passear por parques e jardins, mostraria flores e árvores, falaria sobre suas maravilhosas simetrias. (Alves, 2014, p.130)

Pelas janelas da nossa escola, vemos as casas vizinhas e sonhamos como seria maravilhoso se tivessem quintais e que nesses quintais as crianças brincassem ao ar livre, em contato com a natureza. As flores atrairiam passarinhos, abelhas, joaninhas e outros bichinhos da terra e do mato. As lagartas seriam apreciadas e bem-vindas. Com paciência, esperaríamos a metamorfose acontecer para admirarmos a beleza das borboletas. Esse é o nosso ideal de quintal para que as crianças fiquem em perfeita comunhão com a natureza!

Como as experiências seriam ricas se as crianças tivessem oportunidades de ter contato com a natureza nos quintais de suas casas! Porém, sem essas possibilidades, resta às famílias oferecer os recursos que tem, geralmente, os programas de TV, as atrações da internet, disponíveis nos

celulares, os jogos eletrônicos, ou ainda, levá-las aos playgrounds de shopping centers, onde estão expostas a todos os tipos de atrações que, por muitas vezes, as famílias não têm condições de adquirir, provocando frustrações à criança e impaciência nos adultos.

Em contrapartida, é no cotidiano da creche, que as crianças são naturalmente atraídas pela natureza e especialistas em descobrir as aranhas ou formigas “perdidas” pelos pátios. As curiosidades precisam ser apoiadas por adultos que, reaprendem a se conectar com a natureza por meio dos interesses latentes das crianças. Segundo Léa Tiriba:

“As crianças também aprendem conteúdos, quando estão distanciadas do papel, da cola, enfim, dos materiais que permitem a sistematização das aprendizagens. Elas aprendem em contato direto com a realidade socioambiental. A vivência da situação concreta não é apenas suporte para as atividades mentais “superiores”. Pois em se tratando de um momento da história da humanidade em que é necessário preservar a vida sobre a Terra, não basta adquirir noções, conceitos, conhecimentos sobre a realidade, é preciso aprender e agir localmente.” (TIRIBA, pág. 98, 2018)

O percurso de estudo e sensibilização dos educadores tem sido fundamental para romper com mitos de que “terra é sujeira”, “brincar ao ar livre faz criança ficar gripada”, “pisar no chão traz doenças”, “quando chove, devemos proteger as crianças da água”, entre outras construções do senso comum que trazemos para os currículos e reproduzimos como ideias e concepções. Nesse sentido, nos provocamos a repensarmos sobre quais responsabilidades temos de assumir para garantir em nossas escolas, a natureza como direito das crianças.

HORTA, ÁRVORES E JARDINS, CORES, CHEIROS E SABORES DO NOSSO QUINTAL

Um dos conteúdos mais importante e desafiador da creche é alimentação dos bebês e crianças, por isso, escolhemos e estruturamos um espaço para cultivarmos hortaliças, aonde as experiências, vai desde plantar, observar o crescimento, germinação, regar, colher, preparar receitas, incentivando a degustação de diferentes sabores.

Cultivar árvores em nosso quintal possibilitou experiências incríveis às crianças, com frutas colhidas do pé, sombras, balanços e piqueniques. Firmamos parceria com a Secretaria de Educação e do Meio Ambiente que nos doaram muda de plantas e árvores, de diversas espécies e a equipe escolar, juntamente com as famílias e as crianças, participaram do plantio de abacateiros, goiabeiras, pés de jabuticaba, araçás.

Onde antes havia muito mato e resíduos de lixo diversos, hoje temos um espaço para ervas aromáticas e flores, que chamamos de Jardim Sensorial.

Nos alegra e enche de esperança ver as crianças interagindo com a natureza, fazendo suas descobertas, acompanhamos e nos encantamos com os ciclos da vida, o crescimento das árvores, frutos, suas florações e diferentes nuances em cada estação do ano.

A natureza está presente em todos os espaços de nossa creche, externos e internos, agregando os cheiros, cores, sabores e saberes para os bebês, crianças e adultos, que se unem para “verdejar” os quintais da escola.

Assim, com olhares mais sensíveis e críticos, resgatamos as lembranças de nossas infâncias além de referências teóricas e literárias, modificamos a paisagem, que ganharam “ares de quintais” com diversidade de natureza e possibilidades de brincadeiras, tal como nos inspiram o poeta das “coisas singelas”, Manoel de Barros, em suas Memórias Inventadas (Barros, 2010, p. 47).

O apanhador de Desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras

fatigadas de informar.

Dou mais respeito

às que vivem de barriga no chão

tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas

Dou respeito às coisas desimportantes

e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

*das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios*

CONSIDERAÇÕES E ENCANTOS FINAIS

Caminhamos para a consolidação de um projeto político pedagógico norteado por princípios humanizadores, “plantando sementes” e “colhendo afetos”.

Agora, das janelas de suas casas, os vizinhos, apreciam os quintais da escola e as novas paisagens naturais que crescem e florescem, enquanto os bebês e as crianças desfrutam os benefícios que essas interações promovem.

As crianças são “alquimistas” e pesquisadoras, incentivadas pelas educadoras que se dispõem a escutar e observar a natureza com olhos da infância. Tudo é significativo, desde a pedrinha que encontram no meio do caminho e passam a colecionar como tesouros, como os percursos das formigas ou molejos das minhocas que despertam as curiosidades e interesses.

“Evidentemente, o discernimento do alquimista ou poeta diferencia-se daquele da criança em seu impulso natural na descoberta do brincar, mas a substância imaginária que move o olhar avesso e âmagô é a mesma. São crianças em seu alquímico pronunciamento imaginárias.” (PIORSKY, pág. 69, 2016)

Em meio às preciosidades que o mundo natural nos oferece, as experiências que envolvem: tocar, cheirar, ouvir, sentir a terra, a grama, as flores, os frutos, despertam a essência humana nutrindo com ingredientes essenciais os sentidos, a imaginação e a confiança em adultos.

Como mencionamos, não pretendemos encerrar nossos projetos, ao contrário, muitos outros ainda nascerão, porque sonhamos muito e sonhamos juntos. Neste processo de construção nossa maior pretensão, parafraseando Manoel de Barros, é que nossos quintais sejam sempre “maiores que o mundo”, e mais bonitos, também!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem, Ostra feliz não faz pérola. São Paulo; Planeta, 2016.

BARROS, Manoel. Memórias inventadas. São Paulo; Planeta, 2006.

BARBOSA, M.C.S. Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre; Artmed, 2006.

BOFF, L. Saber cuidar: Ética do Humano, Compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2, 15 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Brasília: MEC/SEB, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Jorge. A Ilha das Flores – Disponível em: <<http://www.portacurtas.com.br/download.asp>> acesso em 03.09.2021.

GRÜN, Mauro. A Outridade da Natureza na Educação Ambiental. ANPed, GT 22, 2003.

RENNER, Estela. Criança, a alma do negócio –. Disponível em: <<http://criancas.uol.com.br/ultnot/multi/2009/02/26/04023964D8A17326.jhtm?crianca-aalma-do-negocio-04023964D8A17326>> acesso em 03.09.2021

LEONARD, Ennie. A História das Coisas – Disponível em: <<http://sununga.com.br/HDC/?topico=display>> acesso em 03.09.2021

LOUV, Richard. A Última Criança na Natureza: Resgatando Nossas Crianças do Transtorno do Déficit de Natureza, Editora: Aquariana, 2016.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos de Chão: A Natureza, O Imaginário e o Brincar. Brasil. Ed. Peirópolis, 2016.

TIRIBA, Léa. Diálogos Entre Pedagogia e Arquitetura. Revista Presença Pedagógica, p. 29-36, 05 set. 2008.

____. Educação Infantil Como Direito e Alegria. Em Busca de Pedagogias Ecológicas e Libertárias. 1ª edição, Rio de Janeiro / São Paulo. Editora Paz e Terra, 2018.

____. Crianças da Natureza 1 – Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>> acesso em 03.09.2021

VYGOTSKY, Levi Semenovich. (2003). Pensamento e linguagem (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1934).

ZÓBOLI, EMEB Armando. Projeto Político Pedagógico. São Bernardo do Campo, 2021.

A PSICOLOGIA POSITIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM – SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Givaldo José dos Santos¹

Valdir Eneias de Melo²

INTRODUÇÃO

A criança e o adolescente têm direito à Educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990). Com essa premissa destacamos a importância da Educação para todos; contudo, ano após ano são registrados inúmeros índices de violência nas escolas bem como o seu abandono. Diversas causas são enumeradas para isso, algumas delas podem ser a falta de sentido, o não pertencimento e ainda a dificuldade de lidar com frustrações advindas do processo educacional, bem como o enfrentamento a questões emocionais decorrentes do mesmo. No contexto escolar a pessoa com deficiência enfrenta vários contextos disfuncionais por isso é muito importante o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para promover a empatia e solidariedade, facilitando a convivência sadia entre todos os envolvidos no processo educacional.

Passamos grande parte de nossas vidas no ambiente estudantil, nele fatores de risco e de proteção podem ser desencadeados. Portanto, quando trabalhamos as emoções nas escolas, estamos promovendo prevenção para que os discentes e comunidade escolar tenham uma melhoria na qualidade de vida e na sua saúde mental. Depressão, ansiedade,

1 Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Psicólogo. E-mail: santosgivaldo2015@gmail.com.

2 Mestre em Ciências da Religião. Psicólogo. E-mail: melovaldir21@hotmail.com.

problemas psicossomáticos, baixa tolerância à frustração e falta de assertividade são algumas das consequências da inabilidade em lidar com as questões emocionais do dia a dia. Na escola, ainda, temos o agravamento das brigas constantes entre colegas, o *bullying* e a falta de concentração durante as atividades. Educar é um trabalho árduo e lento, demanda constantes reflexões, o profissional em sala de aula tem que se dispor a contribuir com a formação integral dos alunos, cultivando valores e estimulando o autoconhecimento.

Com esse trabalho se pretende ressaltar a importância das emoções em sala de aula, identificar a influência da educação emocional positiva nas relações sociais bem como na facilitação da aprendizagem, constatar que assim como a aquisição de conteúdos específicos do programa curricular, desenvolver a inteligência emocional é tanto quanto primordial para o desenvolvimento integral do indivíduo.

DESENVOLVIMENTO

Por inúmeros anos, quicé séculos, a Educação foi imposta de forma dogmática e como instrumento de poder. Coube à Filosofia e outras Ciências o papel de questionamento sobre a Educação. Para Romanelli (2001), a Educação para o desenvolvimento, numa realidade complexa, como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir, já que se trata de pensar a Educação num contexto profundamente marcado por desníveis. A ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso.

O homem atua sobre o mundo, transformando-o. Cada geração assimila a herança cultural dos antepassados, ao mesmo tempo que estabelece projetos de mudança. Ou seja, o homem se insere no tempo: o presente humano não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro. (ARANHA, 1996, p. 17)

No tradicionalismo encontrado, ainda, hoje em várias escolas, presenciamos atitudes desrespeitosas para com os alunos, pois docentes com tais práticas se consideram insubstituíveis e assumem a figura de poder total; isso dificulta todo o processo, pois afasta os discentes, bem como toda a comunidade escolar e reforça o comportamento de que

ninguém além do poderoso professor pode se expor em relação às suas necessidades, menos, ainda, quando se diz respeito às suas emoções.

Os fatores atuantes na organização e evolução do ensino, tais como o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder permaneceram durante longos períodos afetando as exigências da sociedade quanto à Educação. Na contemporaneidade novos elementos se somam a estes fatores para também modificarem as práticas da educação vigente, sendo eles de suma importância na elaboração de políticas públicas que garantam o direito à Educação a todos.

Uma visão ampliada do processo de aprendizagem

A aprendizagem envolve inúmeras variáveis, dentre elas citamos o cotidiano do aluno, planejamento pedagógico, interação professor-aluno, a criatividade no ensino, a sensação de pertencimento ao ambiente educacional, bem como ver sentido na educação. A função de professor na atualidade deve ser além de técnica, questões relacionadas ao cotidiano dos alunos e o ajustamento às suas necessidades individuais. A preocupação de adequar e garantir a todos o processo de ensino-aprendizagem, ainda, preocupa os docentes com o intuito de buscar novas formas criativas de ensino direcionado aos alunos com dificuldades na aprendizagem. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem não deve ser conduzido apenas em ensaio e erro, orientação apenas para acertos soberanos, desconsiderando a validade das tentativas e muitas vezes até do erro, e ainda mais desvalorizando as emoções envolvidas em todo esse caminho.

Como profissionais de qualquer área, devemos observar tais conceitos e valorizar a identidade de cada pessoa envolvida, pois é sabido que temos diferentes formas de aprender e modular ou adaptar nossos comportamentos a partir das aprendizagens, portanto, considerar a experiência e conhecer a evolução do desenvolvimento da criança é de suma importância para qualquer planejamento, seja pedagógico, seja terapêutico. Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes

e incapazes” (FREIRE, 1979, p.21, grifo do autor).

Princípios da Psicologia Positiva

A Psicologia Positiva tem o intuito de aumentar a satisfação com a vida. Para isso enfoca as forças pessoais, as virtudes e o bem-estar. Seu objetivo maior é promover o florescimento, a compreensão da felicidade e do bem-estar. Para tal, o indivíduo deve desfrutar de características essenciais como emoções positivas, engajamento/interesse, sentido/propósito, e ainda características adicionais como autoestima, otimismo, resiliência, vitalidade, autodeterminação e relacionamentos positivos.

Criada por Martin Seligman, pesquisador e professor da Universidade da Pensilvânia e colaboradores, também ex-presidente da American Psychological Association (APA) tem um objetivo novo; explorar aquilo que faz a vida valer a pena e produzir as condições para isso. O intuito de compreender o bem-estar e produzir as condições capacitadoras de vida de modo algum se iguala ao de compreender o sofrimento e desfazer as condições debilitantes da vida.

A Psicologia Positiva torna as pessoas felizes, nela há cinco pilares que norteiam sua teoria, que são a emoção positiva (vida agradável), engajamento, sentido, realização, relacionamentos positivos.

Lecionar a psicologia positiva, pesquisá-la, usá-la na prática, oferecer exercícios de psicologia positiva em sala de aula, criar filhos a partir da psicologia positiva e apenas ler sobre a psicologia positiva, tudo isso torna as pessoas mais felizes. As pessoas que trabalham com a psicologia positiva são as que desfrutam do mais alto bem-estar que conheço. (SELIGMAN, 2004, p.12)

As forças pessoais são um dos objetos de estudo da Psicologia Positiva, Martin Seligman e o Dr. Christopher Peterson realizaram estudos em diversas culturas e encontraram uma gama de 24 forças pessoais, dispersas em seis grupos de virtudes: saber e conhecimento; coragem; amor e humanidade; justiça; temperança; espiritualidade e transcendência. Das forças pessoais encontradas nas cerca de 200 culturas pesquisadas destacam-se Curiosidade, Gosto pela Aprendizagem, Inteligência Social/Inteligência Pessoal/Inteligência Emocional, Perseverança/Dinamismo/Diligência, Cidadania/Dever/Espírito de

Equipe/Lealdade, Autocontrole, Apreciação da Beleza e a da excelência, Gratidão.

Seligman (2004) acredita que todos os bebês nasçam “aptos” a todas as forças pessoais. Ao interagir com outras pessoas a criança vai entendendo o que dá resultado as suas necessidades ou não, vai criando seu repertório comportamental e emocional, e consequentemente vai qualificando suas forças pessoais. Segundo o mesmo, as forças pessoais se desenvolvem nas crianças logo nos primeiros seis anos de vida, por isso a importância de possibilitar aos alunos/sujeitos novas formas de alcançar seu desenvolvimento completo e saudável, e o bem-estar.

Princípios da Inteligência Emocional

Nos últimos anos, cada vez mais pesquisadores relacionam a inteligência não só ao alto índice do Quociente Intelectual (QI). Adotaram uma visão mais ampliada da mesma, adicionando além do intelecto, o que é necessário para se viver bem a vida. Nesse entendimento é relevante a Inteligência Pessoal ou Emocional. Além do autocontrole, é inquestionável a necessidade do autoconhecimento. Sem tais aspectos não é possível ser assertivo numa ocorrência que nos coloque frente às adversidades e frustrações. Autoconsciência, autocontrole, consciência social e a habilidade de gerenciar relacionamentos são itens indispensáveis ao sucesso de qualquer indivíduo, pois lhes traz assertividade e Inteligência Emocional. Além do aparato técnico, o professor deve dispor de empatia e qualificação para mediar os conflitos em sala e internos de seus alunos. “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 14).

A Inteligência Emocional determina o nosso potencial para aprender os fundamentos do autodomínio e afins, nossa competência emocional mostra o quanto desse potencial dominamos de maneira que ele se traduza em capacidade profissional, bem como relacional.

Segundo Goleman (2012), todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam lidar com a vida.

Em nosso repertório emocional, cada emoção desempenha uma

função específica, como revelam suas distintas assinaturas biológicas. Diferentes tipos de emoção preparam o corpo para diferentes tipos de respostas:

Na raiva, o sangue flui para as mãos, os batimentos cardíacos aceleram-se e uma onda de hormônios, a adrenalina, entre outros, gera uma pulsação, energia suficiente para uma atuação vigorosa.

No medo, o sangue corre para os músculos do esqueleto, como o das pernas, facilitando a fuga, o rosto fica lívido, já que o sangue lhe é subtraído. Ao mesmo tempo, o corpo imobiliza-se, ainda que por um breve momento, talvez para permitir que a pessoa considere a possibilidade de, em vez de agir, fugir e se esconder.

A sensação de felicidade causa uma das principais alterações biológicas. A atividade do centro cerebral é incrementada, o que inibe sentimentos negativos e favorece o aumento da energia existente, silenciando aqueles que geram pensamentos de preocupação.

Uma das principais funções da tristeza é a de propiciar um ajustamento a uma grande perda, como a morte de alguém ou uma decepção significativa. A tristeza acarreta uma perda de energia e de entusiasmo pelas atividades da vida, em particular por diversões e prazeres. (RODRIGUES, 2015, p.118)

Essas tendências biológicas são ainda mais moldadas pela nossa experiência e pela cultura. Diante do exposto, devemos considerar que a demonstração de nosso pensar, como exibimos ou contemos nossas emoções é determinada de forma cultural, mas ao mesmo tempo individual, intrínseco e subjetiva. Portanto, no contexto escolar deve-se privilegiar o entendimento desses fatores para não compactuar com formas preconceituosas e rotulantes de entendimento do agir de profissionais e alunos.

Salovey e John Mayer (1990, *apud* GOLEMAN, 2012, p. 66-67) propuseram uma definição elaborada de inteligência emocional, expandindo essas aptidões em cinco domínios principais:

Conhecer as próprias emoções – Autoconsciência; reconhecer um sentimento quando ele ocorre; é a pedra de toque da Inteligência Emocional.

Lidar com as emoções - É a capacidade de confortar-se, de livrar-se da ansiedade, tristeza ou irritabilidade que incapacitam – e as consequências resultantes do fracasso nessa aptidão

emocional básica.

Motivar-se - Pôr as emoções a serviço de uma meta é essencial para centrar a atenção, para a automotivação e o controle, e para a criatividade.

Reconhecer emoções nos outros - A empatia, outra capacidade que se desenvolve na autoconsciência emocional é a “aptidão pessoal” fundamental.

Lidar com relacionamentos - A arte de se relacionar é, em grande parte, a aptidão de lidar com as emoções dos outros.

Cada um de nós apresenta diferentes formas em lidar com essas aptidões, alguns de forma mais assertiva e outros nem tanto, mas deve-se considerar que assim como a aprendizagem, as emoções são de ordem neural, portanto há uma flexibilidade para serem aprendidas, principalmente nas crianças em fase escolar, pois a neuroplasticidade é ainda mais constante na infância. Contribuindo significativamente com a desejada mudança de paradigma, que busca o equilíbrio entre o racional e o emocional. Freire (1996, p. 146) afirmava:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

O autor enfatizava que o ato de conhecer e o ato de pensar estavam inteiramente ligados à relação com o outro. O conhecimento precisava de expressão e comunicação na gestão coletiva do conhecimento. E dizia: “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p. 33).

Segundo Goleman (2001), a alfabetização emocional amplia nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida – isto significa um retorno ao papel da educação. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em

lições de competência emocional.

Educação Emocional Positiva

A emoção é um processo biológico, resultado da combinação de fatores internos e externos, administrado pelo cérebro e é de fundamental importância para adaptação ao meio e a sobrevivência da espécie. Vale destacar a qualidade da comunicação, pois ela que vai eliciar a resposta do receptor e dependendo dos ruídos encontrados na mensagem podem surgir respostas não assertivas. O termo Educação Emocional foi utilizado pela primeira vez pelo francês Claude Steiner, Ph.D., em 1975, em seu livro *Healing Alcoholism* (“Curando o Alcoolismo”), após ele, inúmeros estudos e programas foram aprimorando as técnicas para a construção de habilidades emocionais.

Nossa sociedade afetada pelas redes sociais e toda a manipulação das mídias sociais, valoriza a interiorização e o prazer exacerbado, fazendo com que não se demonstre emoções essenciais à convivência sadia, como as consideradas negativas a raiva, medo, tristeza e ainda até mesmo as vistas como positivas. É constante ver a proibição da demonstração de afeto a si e aos demais causando distanciamento das pessoas, acarretando o não aprendizado de um repertório emocional e comportamental assertivo.

A alfabetização emocional no contexto escolar constitui-se em um novo caminho para inserir as emoções e a vida social nos currículos formais. As lições emocionais podem fundir-se naturalmente com leitura e escrita, saúde, ciência, estudos sociais e também com outras disciplinas padrão. Os educandos aprenderão que a questão não é evitar inteiramente possíveis conflitos, mas resolver discordâncias e ressentimentos antes de se tornarem brigas abertas. Essa assertividade acentua a expressão direta dos sentimentos, mas de maneira que não se torne uma agressão.

O processo de educação emocional deve ser conduzido de forma prazerosa e lúdica, adaptado à linguagem infantil de acordo com cada faixa etária, a arte-educação é um dos caminhos mais indicados neste processo, pois a arte proporciona a facilitação na comunicação ou expressão do “indizível”, tem uma diversidade de materiais expressivos

proporcionando a capacidade de simbolizar, que por sua vez, gera a função organizadora.

Há materiais e recursos que podem ser usados de maneiras diversificadas com o intuito de promover a educação emocional, como exemplo; o desenho livre ou dirigido, monocromático ou colorido, pinturas, modelagem, colagem, sucata para estimular, entre outras coisas, a criatividade, música e, ainda, teatro e dramatização, possibilitando treinamentos, alternativas de posturas e soluções para resolução de situações conflituosas. Tais recursos e atividades propostas ajudam os envolvidos na criação de repertórios comportamentais e emocionais, treinando posturas necessárias para a sedimentação de habilidades sociais e pessoais.

O ambiente escolar deve ser acolhedor e espaço de escuta, desenvolver o trabalho com as emoções nele é promover prevenção, proteção psíquica, fatores de proteção, com o objetivo de prevenir a instalação de transtornos e problemas emocionais. As interações sociais, principalmente na infância, desencadeiam o desenvolvimento socioemocional do indivíduo. É necessário que o educador trabalhe o seu interior para ter domínio da sua impaciência. Se ela prevalece, acontecerão embates e desentendimentos, mas se o docente reconhece seus limites, tentará contornar a situação, utilizando serenidade e acalmará os ânimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas das psicopatologias são derivadas da inabilidade de lidar com os fatores emocionais. A sociedade está adoecida devido ao estresse, à correria diária, ao consumismo compulsivo e cultuado.

Atento as ciladas das interpretações apressadas e tendenciosas, o educador precisa tornar sua prática intencional, o que significa ultrapassar o senso comum. Apenas quando consciente dos seus fins, a práxis educacional pode e deve ser mais coerente e eficaz aliada as necessidades advindas do processo de ensino-aprendizagem. A Educação é, e sempre foi, instrumento de transformação e desenvolvimento do ser humano, para tal deve ser exercida com liberdade, favorecendo a solidariedade e o viver comunitário com amor e respeito entre as pessoas.

Vemos professores e educandos vivendo uma fase marcada por

dificuldades, incertezas e ausência de valores humanistas; assistimos a uma desenfreada onda de violência nas famílias, nas escolas e na sociedade. Diante desta análise, podemos afirmar que a inserção do estudo da inteligência emocional nas instituições de ensino implica um mandado ampliado para todos os atores envolvidos com a Educação.

Essa difícil tarefa exige mudanças, o educador ir além do tradicionalismo de ensinar a ler e a escrever; as instituições de ensino de todos os níveis inserirem em sua matriz curricular o ensino das emoções; e as famílias e comunidade interna e externa se envolverem mais com a escola, buscando a empatia trabalhando em conjunto com vistas na melhoria da qualidade de vida, do bem-estar e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Quando refletimos pela pesquisa realizada acerca da capacidade de autoconhecimento, autogestão e administração de relacionamentos, as limitações humanas são constatadas. Tais habilidades não são componentes de discursos nas interações sociais, menos ainda é um objetivo a ser alcançado nas instituições de ensino brasileiras, principalmente nos níveis elementares onde o cerne é a aquisição da linguagem verbal, escrita e da matemática. Constatada essa ineficiência, psicólogos, professores, família e sociedade devem repensar práticas e favorecer o florescimento de crianças e jovens, promovendo Educação Emocional e Saúde Mental para todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)**. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2013.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 45. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **O cérebro e a inteligência emocional: Novas perspectivas**. Rio

de Janeiro: Objetiva. 2012.

RODRIGUES, M. **Educação emocional positiva**: saber lidar com as emoções é uma importante lição. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015._

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. 25. ed. Petrópolis: Ed. Vozes. 2001.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica**: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

O TDAH (TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE) E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA O CONTEXTO ESCOLAR

Cristina Chevitarese Alves Souza¹

Geralda Magela Rocha²

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observam-se pesquisas sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) diante da alta dos casos de estudantes diagnosticados nas instituições escolares. Nota-se um aumento no número de psicopedagogos, neurologistas, neuropsicólogos, neuropediatras e psiquiatras especialistas envolvidos em estudos e pesquisas sobre este tema e os pais têm buscado orientações acerca dos direitos dos seus filhos. Observa-se que há poucos profissionais na área da educação, especialmente professores, com efetivo conhecimento sobre esse relacionada à vida dos educandos.

Os primeiros estudos sobre os transtornos hipercinéticos³ apareceram na literatura médica na metade do século XIX. Esta nomenclatura

-
- 1 Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pelo Centro Universitário UNA (Belo Horizonte/MG). Especialista em Biologia Geral (UFPA). Química (UNIUBE). Bióloga (FACIC). Professora da Rede Privada e Estadual de Minas Gerais. E-mail: cristinachevitarese@hotmail.com.
 - 2 Mestre em Educação (PUC/MG). Psicopedagoga (CEPEMG). Assessora de instituições públicas e privadas de Educação Básica e Superior. E-mail: magelarocho@gmail.com.
 - 3 A síndrome hipercinética é caracterizada por início precoce e por uma combinação de comportamento hiperativo e pobremente modulado com desatenção marcante, falta de envolvimento persistente nas tarefas, conduta invasiva nas situações e persistência, no tempo, dessas características de comportamento.

sofreu alterações contínuas ao longo dos anos (ROHDE, BARBOSA, TRAMONTINA e POLANCZYK, 2000). Estes estudos apontam que na década de 40, surgiu a nomenclatura “lesão cerebral mínima”, que, em 1962, foi alterada e denominada “disfunção cerebral mínima”, reconhecendo-se que as alterações características desta síndrome se relacionam mais a disfunções em vias nervosas do que propriamente a lesões nas mesmas. Os atuais sistemas classificatórios mais utilizados em psiquiatria, CID-10, DSM⁴-IV, DSM-V apresentam mais similaridades do que diferenças nas diretrizes diagnósticas para esse transtorno, embora utilizem designações diferentes: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade no DSM-IV, no DSM-5, a nomenclatura permanece a mesma, porém o TDAH se classifica entre os transtornos do neurodesenvolvimento e como Transtornos Hiperclínicos no CID-10.

Diversos estudos situam a prevalência do TDAH entre 3% e 6% com crianças em idade escolar na sua maioria. Sendo que as crianças que apresentam estes sintomas além do comprometimento escolar, apresentam ainda efeitos negativos na autoestima. As pesquisas indicam ainda que crianças com essa síndrome apresentam um risco maior de desenvolverem outras doenças psiquiátricas (ROHDE, BARBOSA, TRAMONTINA e POLANCZYK, 2000).

O TDAH é um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que afeta a atenção, o controle de impulsos e o nível de atividade (BARKLEY, 2002). Várias perguntas surgem com este tema: Quais são os sintomas apresentados com esse transtorno? Qual é a parte do cérebro relacionada com o TDAH? De que maneira a neurociência pode contribuir para o ensino mais eficaz?

Sabe-se que as ciências relacionadas com o cérebro, progredem intensamente, corroborando para a melhoria técnica da formação dos professores, acrescentando informações científicas importantes para a melhor compreensão do ensino aprendizagem (CARVALHO, 2010).

4 Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM): É um manual de critérios diagnósticos dos transtornos mentais de todas as fases da vida. Foi criado em 1952 pela Associação Americana de Psiquiatria (AAP) para sistematizar e organizar todos os transtornos mentais existentes desde 1840. Estes estudos são embasados em pesquisas, estudos clínicos e evidências científicas reunidas a cada 15 anos, formados por comissões de especialistas e profissionais afins e em constante atualização.

Diante disto, os objetivos do presente capítulo foram definidos em parte como exploratórios por pretender conhecer e identificar o conceito de TDAH e os critérios para seu diagnóstico, bem como as contribuições dos estudos das neurociências podem auxiliar para melhor inserção dos educandos que apresentam TDAH no ambiente escolar, de forma a auxiliar o trabalho do professor em sala de aula tornando a relação ensino aprendizagem mais sólida.

REVISÃO DE LITERATURA

1. O QUE É TDAH

A primeira descrição do transtorno denominado como TDAH data de 1902, pelo pediatra inglês, George Still, que apresentou casos clínicos de crianças com hiperatividade e outras alterações de comportamento, que para ele não podiam ser explicadas por falhas educacionais ou ambientais, mas que deveriam ser provocadas por algum transtorno cerebral (MATTOS, 2016).

De acordo com as pesquisadoras Werlang e Oliveira (2006) o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é definido como:

O TDAH, segundo critérios diagnósticos da American Psychiatric Association – DSM – IV (APA, 1994), é um transtorno mental que consiste em um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade. O diagnóstico de TDAH, segundo Rohde *et al.* (2000), é fundamentalmente clínico, baseando-se em sistemas classificatórios como a CID – 10 (OMS, 1993) e o DSM-IV (APA, 1994).

Silva (2014), pesquisadora da área apresenta o seguinte conceito:

O TDAH se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental. Costuma se manifestar ainda na infância, e, em cerca de 70% dos casos, o tratamento continua na vida adulta. Ele acomete ambos os sexos, independentemente de grau de escolaridade, situação socioeconômica ou nível cultural, o que pode resultar em sérios prejuízos na qualidade de vida das pessoas que o têm, caso não sejam diagnosticadas e orientadas precocemente (SILVA, 2014, p.01)

De acordo com o DSM-5 (2013), o TDAH é um transtorno do

neurodesenvolvimento classificado por graus que provocam prejuízos em relação à desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização implicam na incapacidade de ficar em uma tarefa somente, aparência de não escutar e perda de materiais em níveis incoerentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade acarretam atividade excessiva, impossibilidade de permanecer quieto e sentado, interferência inoportuna em atividades de outros e incapacidade de esperar – sendo que esses sintomas são exagerados

O TDAH é mais comum em meninos (9%) com sintomas de hiperatividade do que em meninas (3%) que apresentam mais sintomas de desatenção (ROHDE, BARBOSA, TRAMONTINA e POLANCZYK, 2000). Levantamentos nas populações indicam que esse transtorno ocorre na maioria das culturas em média de 5% das crianças e 2,5% dos adultos (DSM-5, 2013)

O TDAH ocorre com mais frequência nos homens do que nas mulheres na população em geral, com uma proporção em média de 2:1 nas crianças e de 1,6: 1 nos adultos. Há uma possibilidade maior de pessoas do sexo feminino manifestarem primariamente com características desatencionais na comparação com as do sexo oposto. (DSM-5, 2013)

2. SINTOMAS DO TDAH DE ACORDO COM O DSM-5

De acordo com Goulardins (2015), uma pessoa pode ser diagnosticada com TDAH baseado no DSM-5 estabelecendo um *“padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento.”*

Em ambos os domínios, seis (ou mais) dos seguintes sintomas devem persistir por pelo menos seis meses, em um grau que é inconsistente com o nível de desenvolvimento, e tem um impacto negativo diretamente sobre as atividades sociais e acadêmicas/profissionais, e no caso de adolescentes mais velhos e adultos (a partir de 17 anos), são necessários a apresentação de cinco sintomas (GOULARDINS, 2015):

1. Desatenção: Durante seis meses, seis ou mais sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e infere negativamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais. Destaca-se que os sintomas não são apenas

uma manifestação de comportamentopositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções.

Com frequência apresentam as seguintes características:

- não presta atenção em detalhes, comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades;
- dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- aparenta não escutar quando outra pessoa conversa diretamente com ele (ex.: transparece estar pensando em outra coisa);
- não obedece a regras até o fim e não consegue finalizar atividades escolares, para casa ou tarefas no ambiente de trabalho;
- apresenta dificuldade para gerenciar atividades e tarefas (ex.: não consegue organizar o tempo, dificuldade no cumprimento de prazos, atividades desorganizadas);
- esquiva-se em envolver em atividades que exijam esforço mental maior (ex. elaborar relatórios, correção de trabalhos longos, preenchimento de formulários);
- perde objetos indispensáveis para atividades ou tarefas;
- distrai-se com facilidade por estímulos externos;
- esquece de detalhes em atividades corriqueiras (ex.: transmitir na íntegra um recado).

2. Hiperatividade e Impulsividade: Durante seis meses, seis ou mais sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e infere negativamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais. Destaca-se que os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamentopositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções.

Com frequência apresentam as seguintes características:

- batuca/ remexe as mãos ou os pés ou contorce na cadeira;
- levanta da cadeira nos momentos que deveria permanecer assentado;
- corre ou sobe nos objetos em situações inconvenientes; (obs. em adultos ou adolescentes, pode ficar limitado a sensações de inquietude);
- com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer

- conversa muito;
- “não para”, comportando-se como se estivesse a “mil por hora”; (ex.: não consegue ou se sente incomodado em ficar quieto por muito tempo, como em escolas, reuniões, restaurantes);
- apresenta dificuldade em aguardar sua vez;
- termina frases das outras pessoas, não aguenta esperar a vez de falar;
- interrompe ou se intromete (ex.: mete-se nas conversas alheias, atividades ou jogos, usa objetos dos outros sem pedir autorização).

Além disso, de acordo com o médico Mattos (2016), a APA exige outros critérios para a classificação de uma criança com o TDAH. São eles:

1. Como já foi dito é necessário que esses sintomas ocorram no mínimo de 6 (seis) do grupo de Desatenção e/ou 6 (seis) do grupo de sintomas de Hiperatividade/Impulsividade.
2. É preciso que a ocorrência desses sintomas seja frequente.
3. Faz-se necessário que esses sintomas existam desde a infância ou o início da adolescência.
4. Também se requer que esses sintomas estejam causando algum tipo de prejuízo na vida da pessoa em pelo menos duas áreas da vida da pessoa, como na escola e em casa, por exemplo.
5. E finalmente, outra condição importante é que esses sintomas não estejam sendo ocasionados por outros transtornos.

3. COMORBIDADES ASSOCIADAS AO TDAH

Os pesquisadores Rohde, Barbosa, Tramontina e Polanczyk (2000) afirmam no seu artigo Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:

As pesquisas mostram uma alta taxa de comorbidade entre o TDAH e os transtornos disruptivos do comportamento (transtorno de conduta e transtorno opositor desafiante), situada em torno de 30% a 50%.⁵ No nosso meio, Rohde et al. (1999) encontraram uma taxa de comorbidade de 47,8% com transtornos disruptivos em adolescentes com diagnóstico de TDAH. A taxa de comorbidade também é grande com as seguintes doenças: a) depressão (15% a 20%); b) transtornos de ansiedade (em torno de 25%); e c) transtornos da aprendizagem (10% a 25%).

Inúmeros estudos têm mostrado uma grande taxa de comorbidade entre TDAH e abuso ou dependência de drogas na adolescência e, principalmente, na maior idade (9% a 40%). Discute-se ainda se o TDAH, por si só, é um fator de risco para o abuso ou dependência a drogas na adolescência. Sabe-se que é muito grande a comorbidade de TDAH e transtorno de conduta, e que o transtorno de conduta se associa claramente a abuso/dependência a drogas. Assim, é provável que o abuso/dependência a drogas ocorra com mais frequência num subgrupo de adolescentes com TDAH que apresentam conjuntamente transtorno de conduta. Resumindo, o fator de risco não seria o TDAH em si, mas sim a comorbidade com transtorno de conduta. (ROHDE, BARBOSA, TRAMONTINA e POLANCZYK, 2000)

Já o médico Dr. Paulo Mattos (2016) afirma, que o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), pode vir seguido das seguintes comorbidades:

1. Transtornos de aprendizagem (dos quais os mais comuns são os Transtornos de Leitura, de Escrita e de Matemática).
2. Transtorno de Desafio e Oposição e Transtorno de Conduta.
3. Tiques
4. Transtornos Ansiosos (Pânico, Fobia Social, Transtorno de Ansiedade Generalizada).
5. Transtorno do Humor (Depressão, Distímia, Transtorno Bipolar).
6. Abuso de Drogas e Alcoolismo.

Dessa maneira, como o TDAH está diretamente atrelado a várias comorbidades, faz-se importante o tratamento o quanto antes possível, seja através de terapias ou medicamentos, evitando assim tais doenças.

4. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM ALUNOS COM TDAH

Os estudos da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2017) à baixa concentração de dopamina e/ou noradrenalina em regiões sinápticas do lobo frontal, leva o indivíduo a uma tríade sintomatológica de falta de atenção, hiperatividade e impulsividade, ocasionam sérias dificuldades para o processo de aprendizagem.

Essa tríade está diretamente relacionada com a falta de atenção em um único foco por algum tempo e a mobilidade intensa (como, andar de um lado para o outro, se movimentar muito).

Tais estudos mostram ainda que nos portadores de TDAH predominantemente desatentos, parece que quanto mais a pessoa tenta se concentrar, mais ela sofre. O que ocorre no córtex pré-frontal é um desligamento da sua atividade ao invés de ligar. Quando ocorre uma pressão na pessoa que tem déficit de atenção, ela se torna menos eficiente do que estava antes, dando uma falsa impressão de que houve um decréscimo no seu desempenho ou má conduta de propósito. O que ocorre é que nós, seres humanos trabalhamos melhor com elogios, tal fato se torna mais intenso em quem apresenta essa doença. É interessante trabalhar com essas pessoas em ambientes e estímulos que sejam altamente compensatórios e tranquilos.

As crianças com TDAH possuem uma dificuldade maior no âmbito da aprendizagem e grandes problemas em provas ou em simples testes em relação aos seus colegas, principalmente no que diz respeito à sua organização (ou falta dela), capacidades de se expressar e/ou controle motor.

É importante ressaltar que a criança com esse transtorno possui o funcionamento intelectual igual das outras crianças, não faltando a elas a capacidade de aprender. O baixo desempenho escolar pode ocorrer devido à falta de atenção, à realização incoerente de atividades e agitação, provocando a falta de mérito por participação e comportamento fora do esperado pelo professor.

5. POSSÍVEIS CAUSAS DO TDAH

A etiologia do transtorno é da ordem de vários fatores diferentes, ou seja, enquanto fenótipo o TDAH se origina da interação de inúmeros fatores ambientais e genéticos que atuam na manifestação de seus diferentes quadros clínicos (ROMAN *ET AL.*, 2003). Contudo, em relação à baixa maturidade emocional, segundo Riesgo e Rohde (2004), algumas situações pré ou perinatais como, por exemplo, o baixo peso ao nascer, a exposição a drogas durante a gestação, aumentam a chance

para o desenvolvimento do TDAH. Eles atestam que ocorrem diversas evidências de que esse transtorno esteja relacionado a uma permanência de imaturidade, em um curso de maturação progressivo e normal, porém um pouco mais lento em determinados setores.

No que se refere as pesquisas da área genética envolvendo o TDAH, estudos demonstram a repetição na família e, de acordo com Todd (2000), o risco da recorrência desse transtorno entre membros da família é cerca de cinco vezes maior que a prevalência no restante da população. Estas conclusões foram feitas a partir de estudos feitos com famílias com gêmeos e adotados.

Apesar destas pesquisas demonstrarem a existência de uma contribuição pela carga genética substancial para a ocorrência do TDAH, não comprovou nenhum gene específico para o desenvolvimento do transtorno, situação que de acordo com o pesquisador pode ser explicada pela complexidade clínica do transtorno.

Em outra pesquisa, Faraone e colaboradores (1992) afirmaram que 57% das crianças com o transtorno têm pais que apresentam o TDAH, com uma possibilidade de 15% entre irmãos. Também concluíram esta teoria os estudos envolvendo gêmeos idênticos, nos quais se constatou a incidência de 51%, enquanto em *dizigotos* a incidência é de 33% com maiores casos de TDAH em familiares de primeiro grau do indivíduo afetado. Segenreich e Mattos (2007) concluíram em estudos recentes que há indícios de que o TDAH se trata de um distúrbio neurobiológico.

Estudiosos como Barkley (2002) afirmam ainda que o TDAH se caracteriza por um baixo funcionamento no comportamento inibitório. Para este estudioso, um dos grandes problemas é que a criança com este transtorno apresenta dificuldade em manter o foco por um período maior.

Assim, as causas do TDAH podem apresentar um sintoma único ou um conjunto de fatores. Devido a isso, torna-se importante um diagnóstico detalhado por uma equipe multiprofissional, como: psicopedagogos, psicólogos e neuropsicólogos (BADÍA ET AL., 2006). Porém, apesar das variadas condições que influenciam o desenvolvimento do TDAH, constata-se cada vez mais que o motivo do transtorno é *neuro-genéticoambiental*.

6. TRATAMENTO DO TDAH

Para um melhor tratamento do TDAH é preciso um envolvimento de profissionais de várias áreas, exigindo uma intervenção psicossocial e psicofarmacológica. Em relação às intervenções psicossociais, a psicoterapia pode ser indicada para: a) abordagem de outras patologias interligadas (ansiedade e depressão); e b) a abordagem de sintomas que se associam com o TDAH (estima baixa, dificuldade de controle de impulsos e de relacionar socialmente).

Em relação às intervenções psicofarmacológicas, a indicação dos medicamentos para o TDAH depende das comorbidades associadas. A literatura sugere os estimulantes como as medicações de primeira escolha. Nos estudos de Spencer T, Biederman J, Wilens T, Harding M, O'Donnell D (1996), mais de 150 estudos controlados e bem conduzidos metodologicamente, comprovaram a eficácia destes remédios. É importante ressaltar que maior parte deste estudo está restrito a crianças em idade escolar. Sharp et al. (1999) encontraram resposta parecida aos medicamentos em meninas com diagnóstico desse transtorno.

Psicoestimulantes são a categoria de medicamentos mais comuns no tratamento do TDAH. Ritalina, Concerta e Venvanse são seus nomes comerciais. Apesar de, por muitos anos, terem sido a primeira linha de tratamento para TDAH, ainda há muito desconhecimento, preconceitos e ideias errôneas sobre o uso de medicação psiquiátrica.

O remédio mais encontrado no mercado brasileiro é o metilfenidato (nome químico). Porém, esse estimulante é administrado geralmente duas ou três vezes ao dia, já que sua meia vida é curta. Aproximadamente 70% dos pacientes respondem favoravelmente aos estimulantes e os toleram bem. Esse remédio parecem ser a primeira escolha nos casos do transtorno sem patologias associadas e nos casos que apresentam comorbidade com transtornos disruptivos, de ansiedade, depressivos, da aprendizagem e retardo mental leve.

De acordo com o Texas Children's Medication Algorithm Project (1999) foi estabelecido um entendimento que, para portadores de depressão associado com o TDAH a primeira escolha medicamentosa estimulante é um inibidor seletivo de reabsorção do hormônio serotonina, como a conhecida fluoxetina. Já para os feriados e férias existe uma

controvérsia. Somente devem ser feitas as pausas para os estudantes que apresentam prejuízo na escola ou ainda para adolescentes que fazem uso de alguma droga como o álcool. *Já a suspensão do medicamento é feita para os pacientes que permanecerem um ano sem sintoma ou mesmo na redução do mesmo.*

Existem ainda muitos estudos que indicam a eficiência dos antidepressivos tricíclicos no combate do Transtorno do Déficit de atenção e hiperatividade. Esses remédios são indicados para as crianças que não dão resposta aos medicamentos considerados estimulantes e com a presença de comorbidades. Nesse caso deve-se observar a dosagem que fica entre 2 e 5 mg/kg/dia e prestar atenção nos efeitos cardiotoxicos, pois já existem relatos na literatura médica de morte súbita em crianças que usaram a desipramina. (GUTGESELL, ATKINS, BARST, BUCK, FRANKLIN, HUMES, 1999)

Também já foi comprovado a eficiência de outros medicamentos antidepressivos para o tratamento desse transtorno, principalmente a bupropiona, cuja dosagem fica na faixa de 1,5 a 6 mg/kg/dia, que são ingeridos de duas a três vezes ao dia. Porém existe o risco de convulsão para doses superiores a 450 mg ao dia. Os principais efeitos colaterais relatados pelos usuários desses medicamentos são vômitos, dores de cabeça, constipação, boca seca, tremores e perda do sono (EMSLIE, WALKUP, PLISZKA, ERNST, 1999).

Tem se questionado muito o excesso de prescrições, especialmente para crianças, bem como as limitações de seu uso - os efeitos apenas de curto prazo, além do risco de efeitos colaterais. A ideia de que o uso de medicação é a “principal” linha de tratamento e que todas as outras são apenas coadjuvantes está cada vez mais enfraquecida, diante dos resultados insuficientes de tratamentos que seguem linhas exclusivamente medicamentosas.

7. TDAH E A NEUROBIOLOGIA

Atualmente, existe uma teoria que o TDAH ocorre devido uma há uma disfunção da neurotransmissão dopaminérgica da região frontal, regiões subcorticais e límbica cerebral. Estudos da pesquisadora Rúbia

(2001), mostram uma mudança destas regiões cerebrais resultando na impulsividade. De acordo com as pesquisas de Han e Gun (2006), existe também a participação do sistema noradrenérgico, nas pessoas que possuem esse transtorno. Mais especificamente, as insuficiências nos circuitos do córtex pré-frontal e amígdala, a partir da neurotransmissão das catecolaminas, resultam nos sintomas de distratibilidade, impulsividade, esquecimento e desorganização (ARMSTEN E LI, 2005). Nos estudos usando imagens de ressonância magnética, mostrou a diminuição de atividade neural na região frontal, córtex singular anterior e nos gânglios da base de pacientes com TDAH (BUSH *ET AL.*, 1999).

Estudos relacionados à área da genética mostram que a maioria dos genes específicos implicados no TDAH codifica sistemas de sinais de catecolaminas e incluem o transportador de dopamina, transportador de noradrenalina, receptores dopaminérgicos d4 e d5, dopamina b-hidroxilase e a proteína-25 (snap-25) que facilitam a liberação dos neurotransmissores implicados no TDAH (YANG *ET AL.*, 2004; FARAONE *ET AL.*, 2005).

8. TDAH E AS INTERVENÇÕES ESCOLARES

Em relações às intervenções psicossociais, é primordial que exista uma clareza nas informações no âmbito educacional com a família. Os pais devem ser orientados a ajudarem, a trabalhar com seus filhos, conhecendo estratégias para o bom planejamento e organização nas atividades escolares. Por exemplo, conferir junto à criança o material escolar a ser levado para a aula, colocar o filho para fazer as tarefas em ambientes silenciosos e sem estímulos visuais.

Já no ambiente escolar, os professores precisam ser orientados a organizar uma sala de aula com pouco ou nenhum estímulo (aumentando assim o foco atencional do aluno). Seria interessante que os gestores colocassem poucos estudantes em sala de aula, para que o professor tenha condições de dar mais atenção aos alunos com algum tipo de transtorno como TDAH.

Deve-se manter o aluno na carteira da frente, próximo ao professor, longe da porta e da janela. As tarefas têm que ser pequenas e com

perguntas objetivas. Caso o aluno se apresente agitado, peça-o para fazer alguma atividade diferente, como pegar algum material na coordenação. Se ele terminou a tarefa antes dos colegas, peça-o para ajudar algum amigo de sala. Na hora da avaliação, é interessante que ele faça as provas na coordenação, diminuindo assim a distração.

Geralmente, os alunos com TDAH necessitam de algum acompanhamento extraclasse em algumas matérias ou mesmo de um acompanhamento psicopedagógico. Em outros casos, um tratamento psicomotor pode ser indicado para melhorar o controle excessivo do movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exame teórico das análises de autores referenciados, é possível tecer algumas considerações importantes: as contribuições científicas da Neurociência têm abarcado desde o conhecimento e diagnóstico preventivo de possíveis transtornos de aprendizagem e a diferença destes com o desempenho escolar, o planejamento de intervenção pedagógica individualizada e o repensar das políticas para o campo educacional.

Conhecer como a criança aprende em nível da atividade cerebral quanto às estruturas e circuitos responsáveis pelos processos cognitivos possibilita ao educador refletir sobre as capacidades e limites de cada aprendiz em sua particularidade. Soma-se ainda a adequação das práticas e metodologias de ensino para um melhor desempenho dos alunos que apresentam o TDAH.

Finalmente este artigo teve o objetivo de possibilitar uma reflexão sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade com base no DSM-5. Através da observação e levantamentos dos critérios que permitem a identificação de um indivíduo que possui este transtorno, ensina-se a análise das bases neurais nas crianças que o apresentam. Desta forma, possibilitamos que os professores compreendam melhor os aspectos envolvidos e suas consequências, e, assim passam a favorecer um ambiente socioeducativo favorável para o aprendizado destas crianças.

REFERÊNCIAS

ANTONY, Sheila; RIBEIRO, Jorge Ponciano. A Criança Hiperativa:

Uma Visão da Abordagem Gestáltica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 20 n. 2, pp. 127-134, Mai-Ago 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v20n2/a05v20n2.pdf>> Acesso em: 08 nov. 2017.

ARMSTEN, A.F.T.; LI, B. *Neurobiology of executive functions: catecholamine influences on prefrontal cortical functions*. Biol. Psych, 2005.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BADIA, B; PUJOL, B. MENA, A.; MURILO, B. El pediatra y la familia de un niño com TDAH. *Rev. Ped. Atencion Prim*, 2006.

BARBOSA, Genário Alves; BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião. *Síndrome hipercinética: sintomas e diagnóstico*. Disponível em: <http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id_materia=465&fase=imprime> Acesso em: 22 nov. 2017.

BARKLEY, Russel A. *Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUSH, G; FRAZIER, J.A; RAUCH, S.L.; SEIDMAN, L.J.; JANIKE, M.A. *Anterior cingulate cortex dysfunction in attention deficit / hyperactivity disorder revealed by MRI and counting stroop*. Biol. Psychiatry., 45, 1999.

CARVALHO, Fernanda Antoniollo Hammes. *Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente*. Trab. educ. saúde, vol.8, nº.3. Rio de Janeiro, Nov. 2010.

COUTO, Taciana de Souza; MELO-JUNIOR, Mario Ribeiro de. GOMES; Cláudia Roberta de Araújo. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. *Ciências & Cognição*; Vol 15, 2010, pp.241-251. Disponível em: < http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_1/m202_09.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017

EMSLIE, GJ.; WALKUP, JT.; PLISZKA, SR.; ERNST, M. Nontricyclic antidepressants: current trends in children and adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. Maio 1999.

FARAONE, S.V.; BIEDERMAN, J.; CHEN, W.J.; KRIFCHER, B. KEENAN, K.; MOORE, C. Segregation analysis of attention deficit hyperactivity disorder. Evidence for single gene transmission. *Psychiatr. Genetics*, 1992.

FARAONE, S.V.; PERLIS, R.H.; DOYLE, A.E.; SMOLLER, J.W.; GORALNICK, J.J.; SKLAR, P. *Molecular genetics of attention-Deficit /Hyperactivity disorder*. Biol. Psychiatry, 2005.

GOULARDINS, Juliana. *O TDAH no DSM-5*. 28. set. 2015. Disponível em: <<https://www.tudosobretdah.com.br/o-tdah-no-dsm-5/>> Acesso em 21 ago. 2021.

HAN, D.D.; GUN, H. Comparison of the monoamine transporters from human and mouse in their sensitivities to psychostimulant drugs. *BMC Pharmacol*, 6. 2006

HUGHES CW.; EMSLIE GJ.; CRISMON ML.; WAGNER KD.; BIRMAHER B.; GELLER B. *The Texas Children's Medication Algorithm Project: report of the Texas Consensus Conference Panel on Medication Treatment of Childhood Major Depressive Disorder*. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 1999.

ROHDE, Luis Augusto. BARBOSA, Genário. TRAMONTINA, Silzá e POLANCZYK Guilherme. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Rev. Bras. Psiquiatria*, vol.22, São Paulo, dez. 2000.

RÚBIA, K.; TAYLOS, E.; SMITH, A.B.; OKASANEN, H.; OVERMEYER, S. *Neuropsychological analyses of impulsiveness in childhood hyperactivity*. Br. J. Psychiatry, 2001.

SHARP WS.; WALTER JM.; MARSH WL.; RITCHIE GF. HAMBURGER SD.; CASTELLANOS FX. *ADHD in girls: clinical comparability of research sample*. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 1999.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes inquietas: TDAH: Desatenção, hiperatividade e impulsividade*. 4. ed. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, Katia Beatriz Corrêa; CABRAL, Sérgio Bourboun; MATTOS, Paulo (revisão). Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Disponível em: <http://www.aionpsicologia.com/artigos/cartilha_ABDA.pdf> Acesso em: 21 ago. 2021.

SPENCER TJ.; BIEDERMAN J.; HARDING M. O'DONNELL D.; FARAONE S; WILENS TE. *Growth deficits in ADHD children revisited: evidence for disorder-associated growth delays?* J Am. Acad. Child Adolesc

Psychiatry, 1996.

TODD, R.D. *Genetics of attention déficit /hyperactivity disorder: are we ready for molecular genetic studies?* Am. J. Med. Gen., 2000.

WERLANG, Blanca Susana Guevara; OLIVEIRA, Margareth da Silva (orgs.). *Temas em Psicologia Clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

YANG, S.M.; WANG, Y-U.; FARAONE, S.V. *Association of norepinephrine transporter gene with methylphenidate response*. J. Am. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry, 43, 2004. <<https://www.tdah.org.br/>> Acesso em 21 ago. 2021.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO TDAH

Semiramis Eduarda da Silva Ferreira¹

Natália Gabrielle Rodrigues Martins²

Ana Laura Barbosa de Oliveira³

Lúcio Costa de Andrade⁴

INTRODUÇÃO

Os transtornos do neurodesenvolvimento sempre existiram desde o início da humanidade, mas suas características eram desconhecidas pela sociedade e acarretava além do desmerecimento dessas pessoas, também o abandono, sem que houvesse chances para um tratamento.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), não foge dessa linha de pensamento da antiguidade, não tendo a devida importância perante a sociedade para a investigação do que acontecia com as crianças da época ao se comportarem de maneira “inadequada”. Só surgindo na literatura médica apenas na metade do século XX, desde então começaram várias investigações dessas crianças que geraram

-
- 1 Atendente Terapêutica, Professora-Pedagoga – UniNabuco Psicopedagoga Clínica e Institucional- Alpha. E-mail: semiramisduda@gmail.com.
 - 2 Pedagoga. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Alpha pólo de Camaragibe. E-mail: natalia.martins47@hotmail.com.
 - 3 Pedagoga / Psicopedagoga, Especialista em Educação Infantil e Ciências da Educação. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica- IFPE/ProfEPT-Campus Olinda Professora Municipal de Olinda e Camaragibe. Professora da Uninassau-atuando no curso de licenciatura em Pedagogia. E-mail: anasalamax@hotmail.com.
 - 4 Licenciado em História, Filosofia e Pedagogia, Especialista em Libras, Educação no ensino superior, Educação especial inclusiva e em Psicopedagogia. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica- IFPE/ProfEPT- Campus Olinda, Professor estadual de PE, profluciocosta@gmail.com.

diversos “diagnósticos” como, por exemplo, criança com defeito no controle moral, portadora de deficiência mental leve ou branda, hiperativa ou hipercinética, criança com cérebro moderadamente disfuncional, criança com déficit de atenção e por fim portadora do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.

A sociedade desse período apontava essas crianças como tendo uma disfunção no cérebro causando um excesso de movimento e incapacidade de inibir seus impulsos, dando ênfase no diagnóstico centrado na hiperatividade e ignorando os outros indicativos da desatenção que só passou a ter relevância no final dos anos 70.

Por diversas vezes já ouvimos de professores, pais, cuidadores ou responsáveis das crianças comentários de como elas são agitadas, que não param quietas, que vivem no mundo da lua, que falam pelos cotovelos, que são lentos, que não prestam atenção na aula e por isso não sabem fazer as tarefas entre outras coisas, assim como são chamados de desobedientes ou rebeldes. Todos esses rótulos, dependendo do padrão de persistência e do grau, são características do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

O diagnóstico do TDAH é pautado em uma tríade composta por sintomas relacionados à atenção, hiperatividade e impulsividade. Segundo o DSM-V, a gravidade do transtorno pode variar entre leve, moderado e grave de acordo com os sintomas apresentados. Porém a característica essencial do transtorno é a interferência que impacta de forma negativa as diversas atividades na qual o sujeito

está relacionado, como por exemplo, no ambiente escolar quando o aluno não consegue ficar sentado na realização de uma tarefa, ou até mesmo numa contação de história não é capaz de fixar a atenção na história e se distrai com qualquer outro estímulo externo.

Muitas vezes, o educador em sala de aula não sabe o que fazer com alunos TDAHs devido às características do transtorno, principalmente quando prevalece a hiperatividade/impulsividade. Logo se faz necessário uma equipe multidisciplinar para tratar e ajudar esse aluno.

O Psicopedagogo faz-se necessário em todos os processos, percebendo possíveis alterações no processo de ensino aprendizagem, levantando hipóteses em conjunto com os demais profissionais com o intuito

de identificar todas as possibilidades na desordem da aquisição de conhecimento do sujeito e chegar a um diagnóstico para que se busque alternativas junto com a família, escola e demais profissionais na intervenção pedagógica.

Com a atuação do profissional munido da participação ativa das outras especialidades o psicopedagogo consegue adequar o processo de ensino-aprendizagem de forma prazerosa para a criança, analisando e compreendendo como elas se desenvolvem pontuando suas dificuldades e criando alternativas com objetivo de auxiliar o sujeito diagnosticado com TDAH a superar suas dificuldades de aprendizagem, promovendo seu desenvolvimento cognitivo, social e habilidades, criando espaços de intervenção e combinando procedimentos junto com os educadores, família e demais profissionais indicando a melhor atitude a ser tomada.

O interesse em pesquisarmos sobre o TDAH surge a partir da leitura do livro *Mentes Inquietas*, da autora Ana Beatriz Barbosa Silva, no qual a autora faz uma abordagem muito interessante acerca do tema. Utilizando uma linguagem simples, porém não simplista, de forma que qualquer pessoa que se disponha a lê-lo consegue entender do que se trata. Ana Beatriz traz uma visão diferente acerca do transtorno, visto a sua vasta experiência em consultório com sujeitos TDAHs e foi justamente essa abordagem diferente das características e do próprio sujeito com o transtorno que nos chamou a atenção para a temática.

Essa pesquisa é de grande importância, pois quando não se tem uma intervenção psicopedagógica a pessoa com TDAH em um tempo hábil pode acarretar inúmeros prejuízos na sua vida em geral. Não é só na escola com o seu péssimo desempenho, mas sua relação interpessoal é afetada e acaba sendo instáveis e turbulenta, evoluindo até para um quadro de depressão com risco de suicídio, podendo também levar ao uso de substâncias, como drogas ilícitas por exemplo. Na família a criança começa a se cobrar e ao mesmo tempo se frustrar por não conseguir atingir o nível de exigências que os pais lhe impõem gerando mais angústia e sofrimento que atrapalha no seu desenvolvimento. A escola também se torna um pesadelo para as crianças com esse transtorno que não tem o acompanhamento necessário. Elas recebem todos os tipos de apelidos pejorativos relacionados com seu comportamento, sofrem *bullying* pelo

seu baixo desempenho acadêmico que mais a frente vai refletir na sua vida profissional.

Portanto temos como objetivo entender as possibilidades de atuação e intervenção do psicopedagogo clínico frente a essa demanda, primeiramente buscando compreender e desmistificar o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, compreender o papel do psicopedagogo no tratamento desse sujeito e elaborar estratégias a fim de amenizar os sintomas.

Dada as características da pesquisa, optamos pelo método de pesquisa qualitativa, pois buscamos analisar e compreender determinados comportamentos sem o intuito de obter números com os dados levantados, mas entender qual o melhor caminho para solucionar o problema. No que diz respeito à coleta de dados, optamos por analisar artigos, pesquisas, livros e publicações científicas em periódicos, anais de congressos, etc.

CAMPO DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

A Psicopedagogia é uma área do conhecimento que surgiu a partir do fracasso escolar na década de 40 na Europa, juntando médicos, psicólogos e educadores em prol de um único objetivo, compreender o que leva ao insucesso educacional e as dificuldades de aprendizagem. A psicopedagogia tem como objetivo compreender, estudar, investigar e intervir na aprendizagem humana, não se limitando apenas aos distúrbios de aprendizagem, idade e espaços escolares, mas a aprendizagem de modo global do indivíduo, tendo em vista que o ser humano está interligado ao ato de aprender, desde o seu nascimento até o fim de sua vida, estando presente em todos os momentos, ciclos e etapas do homem.

O psicopedagogo não se restringe a trabalhar apenas com transtornos de aprendizagem, por mais que haja um estigma sobre a profissão, já que ela surgiu através dos entraves de aprendizagem, ao contrário do que muitos pensam ela é bem mais ampla e diversa. Na Argentina, a psicopedagogia se potencializou com os estudos feitos com eixos na psicologia, psicanálise e social, ganhando espaço na sociedade mostrando a importância de um profissional com formação específica para trabalhar o desenvolvimento e as individualidades de cada ser.

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que advém de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – evoluiu devido a existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las. (BOSSA, 2007, p. 24)

Onde existe aprendizagem, pode haver dificuldade em níveis e graus diferentes, por diversos motivos, mesmo que a pessoa tenha passado por toda sua carreira acadêmica, sem dificuldades aparentes, ou com algum transtorno de aprendizagem, o profissional pode se fazer presente contribuindo para eliminar o obstáculo do não aprender como um facilitador do conhecimento que explora o desenvolvimento humano de como se aprende, como está a aprendizagem, como identificar distúrbios, tratar e prevenir de uma forma contínua, singular, trabalhando a afetividade, o cognitivo e o social.

A psicopedagogia vem crescendo e ganhando cada vez mais espaços na sociedade, temos a psicopedagogia clínica de caráter terapêutico com atendimento especializado individual no consultório, contribuindo para o fechamento de diagnóstico levantando hipóteses mediante a aplicações de testes, conversas e brincadeiras. Com intuito de avaliar e compreender os motivos das dificuldades para que sejam aplicadas às intervenções psicopedagógicas com o propósito de sanar os obstáculos da aprendizagem, sendo um trabalho contínuo, identificando as evoluções e trabalhando em benefício da concretização da aprendizagem. Geralmente, na clínica o aluno já vem com esse diagnóstico fechado e é encaminhado ao psicopedagogo para que ele possa, com o seu olhar diferenciado entender as dificuldades e adaptar atividades enxergando a condição específica do paciente para desenvolver as estratégias de intervenção.

A psicopedagogia institucional de caráter preventivo pode ser

dividida em três áreas: na escolar, empresarial ou hospitalar com o intuito de prevenir dificuldades de aprendizagem e potencializar habilidades do sujeito. Na empresarial, por exemplo, o objetivo é aprimorar e desenvolver os funcionários, os auxiliando a se aperfeiçoar em suas atividades dentro do ambiente corporativo, também podendo contribuir com treinamentos, processos seletivos sempre visando o melhor desenvolvimento de acordo com os valores da empresa.

No hospital, o psicopedagogo não é tão comum dentro das unidades de saúde, mas é de suma importância para as crianças que estão internadas para que ele possa minimizar os impactos que o distanciamento da escola no aluno, contribuindo para que quando ele retorne às atividades normalmente, não fique atrasado e consiga seguir seu desenvolvimento junto com os colegas de classe.

Na instituição chamada escola, o profissional da psicopedagogia trabalha de forma preventiva avaliando não só o aluno, mas também o professor, para entender a real dificuldade da criança se é organizacional ou metodológica e intervir caso necessário para que o processo de ensino-aprendizagem seja excelente.

Alguns professores são um pouco resistentes aos psicopedagogos, achando que eles vão interferir em sua sala de aula, mas o profissional está ali para somar, contribuir com a aprendizagem para que ela seja mais significativa possível para o sujeito. Além de auxiliar pais, avaliando possíveis distúrbios na aprendizagem para que seja investigado mais a fundo, e também os professores que não conseguem muitas vezes dar uma atenção especial a algum aluno. Vale salientar que o psicopedagogo não vai dar aula no lugar do professor e muito menos reforço escolar, mas sim desenvolver habilidades e competências para que assim o sujeito consiga compreender os conteúdos, sendo desta forma o aprendizado dos assuntos uma consequência da intervenção psicopedagógica.

O PERCURSO HISTÓRICO DAS DISCUSSÕES EM TORNO DO TDAH

Por volta da década de 50, o TDAH era descrito como uma questão motora, ou seja, um excesso de movimentação conhecido como a

síndrome do impulso hiper cinético. Na década de 60 sofreu uma redefinição e passou a ser a síndrome da criança hiperativa. Ou seja, todas as definições até então eram centradas na hiperatividade.

Só a partir do final da década de 70 que a ênfase passou a ser no que diz respeito aos sintomas de desatenção. Em meados da década de 90 surge uma novateoria, a de que se tratava de um defeito da inibição e da capacidade de autocontrole. Mas segundo Caliman (2010, p.52) “ a história oficial do TDAH conta que, na literatura médica, ele foi primeiro um defeito do controle Moral.”

O TDAH nas discussões neurocientíficas não é um discurso único, havendo várias linhas de pesquisas. “Há grupos que sugerem ser o TDAH um mero “rótulo” para designar um grupo de crianças que se comporta diferente.” (MATTOS, 2015. p.19). “Há outros grupos que julgam que se trata de “questões sociais” (MATTOS, 2015. p.20). Porém segundo a Associação Médica Americana o TDAH é um transtorno muito bem estruturado dentro da medicina e sua validade chega a ser mais convincente que a maioria dos transtornos mentais. Por essa razão, apesar das várias linhas de pesquisa, nenhuma delas consegue desconstruir o diagnóstico.

Tais discussões neurocientíficas e médicas começaram a falar sobre o assunto na literatura no século XX e desde então as crianças com TDAH já foram taxadas como defeituosas no que diz respeito ao controle moral, portadora de uma deficiência mental, hiperativas, mal-educadas, que vivem no mundo da lua, etc.

Hoje o TDAH é visto como um problema clínico que requer diagnóstico envolvendo vários profissionais da área da saúde e educação. O seu diagnóstico é bastante complexo, pois não exige nenhum exame ou teste psicológico. Para se chegar ao diagnóstico é necessário que o profissional colha a história de vida da pessoa e análise dos critérios descritos no DSM - V ou pela Organização Mundial de Saúde.

O QUE É O TDAH?

Todos nós apresentamos desatenção e/ou inquietude, porém algumas pessoas apresentam esses sintomas com mais intensidade e que tais sintomas causam prejuízos em suas vidas. Sendo assim, não é o fato

de ter ou não ter os sintomas e sim o fato desses se apresentarem em “excesso”.

Segundo a Cartilha da ABDA (Associação Brasileira do Déficit de Atenção) - Perguntas e respostas sobre TDAH:

O TDAH é um transtorno neurobiológico, com grande participação genética (isto é, existem chances maiores dele ser hereditário) que tem início na infância e pode persistir na vida adulta, comprometendo o funcionamento da pessoa em vários setores de sua vida, e se caracteriza por 3 grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção. (p.4)

No DSM - V está entre os transtornos do neurodesenvolvimento, contendo 4 (quatro) critérios diagnósticos que definem o transtorno em “Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade - impulsividade que interfere no funcionamento e desenvolvimento[...] (p.59)”, tais sintomas devem estar presentes antes dos 12 anos de idade, em 2 (dois) ou mais ambientes e devem causar prejuízo às atividades “[...] sociais, acadêmicas e profissionais [...] (p.60)” ao indivíduo.

Ainda segundo Mattos (2015, p.22) o TDAH é um transtorno comportamental “que leva a comportamento que o impede de aprender, se desenvolver e ter um relacionamento saudável com as demais crianças da mesma idade.”

Frequentemente crianças com TDAH têm muita dificuldade em sustentar a atenção por muito tempo em determinada coisa. Comumente se fala que elas vivem “viajando no mundo da lua” pois por causa da dificuldade de atenção, acabam pensando em outra coisa ou em um monte de coisa ao mesmo tempo.

Em alguns casos essas crianças são inquietas, não permanecem paradas ou sossegadas por muito tempo, detestam coisas repetitivas ou situações monótonas e são até mesmo impulsivas. Muitas vezes propende a serem desorganizadas e esquecidas.

Os sintomas do TDAH não trazem benefícios para o indivíduo, podem ser um problema para a vida toda, sendo crônico na maioria dos casos.

CARACTERÍSTICAS E SINTOMATOLOGIAS DO TDAH

Pessoas com TDAH podem ter muitas coisas em comum, mas não são necessariamente iguais nos seus comportamentos. O TDAH é constituído por 18 sintomas e não é necessário que todos estejam presentes, apenas um determinado número mínimo deles. Na maioria das vezes tais sintomas estão presentes desde cedo, porém são mais visíveis por volta dos 7 anos de idade e em alguns casos os sintomas aparecem ainda um pouco mais tarde. Porém é necessário que estejam presentes antes dos 12 anos.

Pouco se falam em crianças com 1, 2, ou até mesmo 4 anos de idade com TDAH, pois nessa fase os sintomas de hiperatividade e de desatenção podem não ser fáceis de identificar pelo fato de que nessa idade é natural das crianças serem mais dâmicas.

A característica essencial do transtorno segundo o DSM -V é “[...] um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade - impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. (p.61)”. Ele define a desatenção como uma manifestação do comportamento onde há a “[...] divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade em manter o foco, desorganização, não constitui consequência de desafio ou incompreensão.(p.61)”.

A hiperatividade como sendo a excessiva atividade motora, onde a criança fala excessivamente, se remexe bastante e batuca nos objetos, está sempre mexendo as mãos ou os pés, ou seja, se define como uma incapacidade de manter controle sobre o próprio corpo. E a impulsividade como as ações precipitadas que podem aparecer como a intromissão numa conversa, a dificuldade de esperar a sua vez, responder perguntas antes de seu término, apatia, baixo limiar de frustração, etc.

Apesar da maioria dos profissionais se basearem no DSM e no CID para descreverem os sintomas, eles não descrevem todos os sintomas. O que acontece é que eles listam os principais sintomas e os que se diferenciam de outros transtornos. O que no caso do TDAH é um pouco mais difícil pois muitos dos sintomas estão presentes em outros transtornos.

Além da desatenção, hiperatividade e impulsividade, também estão presentes no TDAH a labilidade emocional que é a oscilação de humor, descrito no DSM - V como comorbidade e dentro desse sintoma

tem a irritabilidade, o TOD (Transtorno Opositor Desafiador) e a impulsividade emocional. Há também a alteração no sistema de recompensas, ou seja, “existe uma necessidade maior de ser recompensado “aqui e agora”” (MATOS, 2015. p. 54). Há também a dificuldade na percepção do tempo, ou seja, dificuldades em estimativa de tempo e em aprender música, por exemplo. E as dificuldades com as funções executivas, que são habilidades de planejamento e execução de atividades.

A partir do DSM -V o TDAH passou a não ser mais classificado em tipos e sim em apresentações. Então segundo o DSM - V as apresentações do TDAH podem ser:

- Combinado - Se houver a desatenção e a hiperatividade - impulsividade. (p.60);
- Predominantemente desatento - Se houver mais sintomas de desatenção. (p.60);
- Predominantemente hiperativo/impulsivo - Se houver mais sintomas de hiperatividade - impulsividade. (p.60).

O PSICOPEDAGOGO E O TDAH: DO DIAGNÓSTICO ÀS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES

O diagnóstico do TDAH é clínico. É feito por uma equipe multidisciplinar composta por: neurologista, neuropsicólogo, psicopedagogo, psicólogo, e/ ou um fonoaudiólogo, segundo Stroh (2010). O diagnóstico do TDAH deve seguir as seguintes etapas:

Entrevistas com os pais (levantamento das queixas e sintomas e relato sobre o comportamento da criança em casa e em atividades sociais); Entrevistas com professores (relato sobre o comportamento da criança na escola, levantamento das queixas, sintomas, desempenho escolar, relacionamento com adultos e crianças); Questionários e escalas de sintomas para serem preenchidos por pais e professores; Avaliação/observação da criança no consultório; Avaliação neuropsicológica; Avaliação psicopedagógica; Avaliação fonoaudiológica; (STROH, 2010)

No entanto, iremos nos ater a etapa da avaliação psicopedagógica, visto que é nossa área de atuação.

HIPÓTESE DIAGNÓSTICA PSICOPEDAGÓGICA

A ação psicopedagógica compõe-se da investigação do principal causadora dificuldade da criança. Determinando assim, se há um distúrbio de aprendizagem ou uma dificuldade ocasionada por outros fatores que podem ser emocionais, sociais e familiar. Cada psicopedagogo, como todo profissional estabelece quais etapas deve cumprir para o melhor exercício da profissão, sendo a anamnese um instrumento utilizado que é de suma importância, feita com os pais para que nesse primeiro momento possa compreender o indivíduo desde sua concepção, sua história, ambiente escolar, condições familiares e o meio em que a criança pertence.

Para Bastos (2015), a função da anamnese:

Vem resgatar a história de vida da criança ou do adolescente por meio da entrevista de anamnese, que tem um roteiro próprio de questões, desde aquelas relativas à concepção, à evolução, até o momento atual em que se encontra o sujeito. (p.26)

O levantamento de informações, precisa ser integral, devendo conter o relatado histórico acadêmico com suas habilidades, desenvolvimento cognitivo, incluindo o relato do profissional de educação para que ele explique os conteúdos em que o educando demonstra progresso e os que ele tem dificuldade, a proposta pedagógica da escola a qual a criança faz parte, a relação com a aprendizagem, hábitos, desenvolvimento psicomotor, raciocínio lógico, linguístico, etc.

No consultório o psicopedagogo precisa se utilizar de metodologias dinâmicas para que se possa identificar as características emocionais da criança, o modo como reage aos estímulos e consigna, como a criança se expressa, se apresenta baixa tolerância à frustração, funções cognitivas e motoras, atividades matemáticas, jogos, desenhos, provas de avaliação do pensamento formal, leitura, escrita e entre outras peculiaridades para que seja tomada a decisão sobre se há necessidade ou não de uma intervenção psicopedagógica.

Inicialmente, deve-se perceber, na consulta inicial, que a queixa apontada pelos pais como motivo do encaminhamento para avaliação, muitas vezes pode não só descrever o “sintoma”, mas também traz consigo indícios que indicam o caminho

para o início da investigação. “Aversão que os pais transmitem sobre a problemáticae principalmente a forma de descrever o sintoma, dão-nos importantes chaves para nos aproximarmos do significado que a dificuldade de aprender tem na família. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 144).

O psicopedagogo poderia ser comparado a um detetive, onde ele recebe várias pistas sobre a criança, mas precisa investigar, analisar e descartar algumas hipóteses para chegar à análise que não é uma tarefa fácil, conseguir identificar um distúrbio de aprendizagem, se fazendo necessário atuar junto com uma equipe multidisciplinar que envolvem neurologistas, fonoaudiólogo e psicólogos trabalhando ao lado da família e da escola.

As etapas da avaliação psicopedagógica irão variar de acordo com a queixa que os pais chegam ao consultório, podendo ser dividida da seguinte forma:

- Anamnese apenas com os pais da criança, buscando entender os motivos que o levaram a buscar o profissional, compreendendo a história da criança, a relação com a família, com a aprendizagem, história clínica, entre outras perguntas que são importantes para juntar o quebra cabeça com o intuito de compreender os reais entraves da aprendizagem, deixando os pais a vontade para que eles expressem seus sentimentos e pensamentos.
- Sessões centradas na aprendizagem, exclusivamente com a criança, sendo o momento em que o psicopedagogo começa a avaliar se todas as queixas dos pais devem ser ponderadas ou desconsideradas e fazer suas observações referente a conduta do sujeito, de modo integral em seus os processos cognitivos, afetivos e sociais.
- Provas e testes operatórios, é importante para a avaliação psicopedagógica, que confirmam o grau do desenvolvimento cognitivo, existem diversos tipos como a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A), Prova do Diagnóstico Operatório de Piaget, Testes Projetivos (Consigo mesmo, Par Educativo, Familiar) Testes do Pensamento formal (Português e Matemática) Testes Motores e entro outros que contribuem para uma análise mais sólida.

- Síntese diagnóstica é o momento de fazer uma síntese de todas as análises e testes colhidos durante a avaliação para a formulação das hipóteses sobre as respostas das áreas afetivo-social, psicomotora, pedagógica e cognitiva.
- Entrevista de devolução é uma etapa que a família aguarda ansiosamente, sendo o momento de explicar para a família, todos os resultados obtidos de forma empática e afetuosa. Esclarecendo as dúvidas, eliminando rótulos, passando segurança, enaltecendo os pontos fortes do paciente. Indicar os entraves que causam a dificuldade de aprendizagem. Encaminhar para profissionais específicos caso necessário, como psicólogos, neurologistas e fonoaudiólogos.

DIAGNÓSTICO

Como exemplifica Mattos (2014), o diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção é um processo complexo e sempre representa um grande deságio pelas equipes de saúde multidisciplinares, uma vez que não se dispõe até o momento um teste ou exame específico que, por si só, identifique o TDAH, por isso, é necessário confirmar o diagnóstico através de exames clínicos com parecer de especialista, realização de anamneses, preenchimento de questionários e testes neuropsicológicos e até avaliação da linguagem.

Na maioria das vezes, a criança TDAH é taxada apenas como uma criança “agitada”, os pais acreditam que quando a criança for para a escola os problemas de inquietude serão resolvidos, e quando ingressam na instituição de ensino começam as dificuldades de aprendizagem e se percebe a hiperatividade, a falta de atenção e a impulsividade. Então é neste momento que os pais começam a perceber a importância de buscar um profissional para uma análise clínica a fim de entender o motivo de seus filhos se comportarem de maneira “diferente” das outras crianças.

Para Weiss apud Ramalho (2015), a “história do paciente tem início no momento da concepção”. No processo do diagnóstico um profissional que entende bem o transtorno é um diferencial já que alguns sintomas também são característicos de outros transtornos e para isso é

necessária uma coleta de informações de várias pessoas do convívio da criança, a priori a entrevista com os pais é o primeiro passo para entender o histórico familiar e o desenvolvimento da criança, também devendo ouvir a criança e analisar seu comportamento, as informações da escola são importantíssimas desde o início da carreira escolar, analisando provas, relatórios de desenvolvimento dos professores. Dentro deste contexto, com todas as informações colhidas, utiliza-se o DSM – V como critérios comparativos aos sintomas de no mínimo 6 de 9 sintomas de desatenção e/ou 6 de 9 dos sintomas de hiperatividade e impulsividade. Se utilizando desses critérios, o diagnóstico é feito no mínimo em 6 meses.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Quando nos referimos ao trabalho com a criança ou adolescente com TDAH, estamos falando de um trabalho interdisciplinar, isto é, se faz necessário também outras intervenções e entre elas a intervenção psicopedagógica.

A intervenção psicopedagógica vai trabalhar não apenas com a criança em si, mas também com os pais, fazendo um trabalho de reflexão e orientação familiar para direcionar condutas que auxiliem a adequação e integração da criança ou do adolescente com TDAH, trazendo perspectivas para a evolução do mesmo.

A criança ou adolescente com TDAH precisa ser estimulado, dependendo do caso, de forma integral para que mantenha a atenção e concentração naquilo que está fazendo. Diante desse processo, o psicopedagogo é de suma importância, pois terá um papel fundamental na intervenção cognitiva junto com a construção do saber da auto-estima, fazendo com que a criança e o adolescente se sintam capazes de desenvolver determinada atividade, sendo ela intelectual, profissional ou pessoal. Sabendo que as crianças com TDAH muitas vezes tem um baixo rendimento escolar.

Segundo Benczik (2006 apud STROH, 2010):

O profissional pode focalizar dificuldades específicas da criança, em termos de habilidades sociais, criando um espaço e situações para desenvolvê-las, por meio da interação com a criança por intermédio de qualquer atividade lúdica. (p.92)

O psicopedagogo deve observar os seguintes pontos para o processo interventivo segundo Stroh (2010): “A imaturidade com relação ao desenvolvimento da atenção [...]” e “ O déficit de atenção do paciente [...]”, visando minimizar as consequências desses pontos na vida dos indivíduos com TDAH.

Atitudes psicopedagógicas importantes para a intervenção de um aluno com TDAH, contribuindo para amenizar as dificuldades de aprendizagem:

- Organização de rotina é bastante importante para um TDAH, já que costuma ser desatento e se perde no tempo com facilidade, a rotina o ajudará a realizar todas as atividades que precisam ser feitas num dia.
- Reforço positivo, aumentando a probabilidade de um comportamento positivo, com estímulos. Que não precisam ser necessariamente algo material, um elogio de “parabéns”, “muito bem” já são reforços positivos.
- Intervalos durante as tarefas, não quer dizer que o TDAH pode passear a hora que ele desejar, mas precisamos compreender que a hiperatividade não ajuda no processo de aprendizagem e que esse pequeno intervalo vai ajudá-lo a se reorganizar para voltar ao foco da atividade.
- Adaptação de atividades, podemos nos utilizar do hiperfoco do aluno para adaptar e reinventar atividades, deixando-as mais ativas e menos passivas para que ele consiga executar por um número maior de tempo, sem desviar a atenção com tanta facilidade.
- Jogos com regras, que desenvolvam habilidades de raciocínio, saber esperar a sua vez, planejar uma situação e aprender a ouvir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o TDAH ainda não tenha um discurso único nas discussões que envolvem a saúde mental e a educação, sabemos que ele é um problema clínico e em razão disso, o diagnóstico também é clínico, precisando da avaliação de vários profissionais para se fechar o laudo. Pois apesar de não ter um discurso unívoco, alguns estudos estão em

consonância e nos trazem alguns aspectos que são muito comuns nos indivíduos com TDAH e a partir disso é que os profissionais envolvidos no diagnóstico se baseiam.

Diante disso, o trabalho do psicopedagogo é de extrema importância, não apenas na avaliação e no levantamento de hipóteses diagnósticas, mas também no processo de intervenção. E dentro desse processo, não trabalha apenas com a criança, ele também trabalha com a família da criança com TDAH de forma a auxiliar a criança de forma integral para que as consequências geradas pelo transtorno na vida no sujeito sejam minimizadas. E para isso, irá se utilizar de várias estratégias junto com a família e na intervenção individual com o sujeito de forma lúdica e prazerosa, para que o indivíduo com TDAH se sinta capaz de realizar as atividades que lhe forem pedidas, tanto no contexto escolar, como no contexto social e pessoal.

Partindo desse entendimento, é crescente a importância do psicopedagogo nos estudos e nas avaliações diagnósticas e nas intervenções e prevenções sintomáticas do TDAH no processo não só de aprendizagem, mas no geral. Cada vez mais a sociedade vem reconhecendo o trabalho do psicopedagogo como essencial nas terapias e não apenas nelas, mas também de forma preventiva de forma a prevenir possíveis dificuldades futuras.

O trabalho do psicopedagogo vai empenhar-se em adaptar a criança e o adolescente com TDAH à sua realidade, a aumentar as possibilidades de aprendizagem e também de orientação parental.

REFERÊNCIAS

ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção, 1999. Cartilha de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Disponível em URL: <http://www.tdah.org.br>. Acessado em: março 2021.

BORIM Carla, CORDEIRO Cátia, BARBOSA Gabriela, BAPTISTA Mariângela. Atuação psicopedagógica na relação entre o professor e o aluno com TDAH. Revista Educação em Foco. São Paulo: edição nº 10, 2018.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a História Oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH. Revista Psicologia,

ciência e profissão. n.30, v.1.2010.

CASTRO, Emerson Luiz. Amorim, Elaine Soares. Psicopedagogia da educação superior: possibilidade ou necessidade? Belo Horizonte, Centro Universitário NewtonPaiva. Cap II, 2011.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM - V. American Psychiatric Association. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARREGA, Stela Nolla. A prática do psicopedagogo na clínica. Portal Educação. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/a-pratica-do-psicopedagogo-na-clinica/52947>. Acesso em 14 de maio de 2021.

MORAES, Deisy Nara Machado. Diagnóstico e Avaliação Psicopedagógica. Reeducação, Vol.5 2010.

SANTOS, Lilian Clemente dos Santos. Correlações entre a gravidade dos sintomas do TDAH e o desempenho escolar de crianças e adolescentes. Universidade Presbiteriana Mackenzil. São Paulo, 2020.

SERRA, Dayse Carla Gênero. Teorias e Práticas da Psicopedagogia. Curitiba, IESDE Brasil S.A, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentes Inquietas TDAH: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

SILVA, Katia Beatriz Corrêa. CABRAL, Sérgio Bourbon. Cartilha da ABDA - Perguntas e respostas sobre TDAK. Disponível em: <https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha%20ABDA.final%2032pg%20otm.pdf>. Acesso em: Maio de 2021.

STROH, Juliana Bielawski. TDAH - Diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. Revista Construção Psicopedagógica. v.18, n.17. São Paulo, 2010.

ADOLESCÊNCIA: CONHECENDO E DEBATENDO NO ESPAÇO ESCOLAR A TRANSFORMAÇÕES ORIUNDAS DESSA FASE

Marta dos Anjos Queiroz¹

Andréia Dias de Almeida²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo relata uma experiência vivenciada com alunos do quinto ano de uma Escola Municipal, localizada na zona sul do município de Porto Velho no período de agosto a outubro do ano de 2012. A abordagem qualitativa, foi desenvolvida através da pesquisa-ação. O objetivo foi trabalhar uma proposta onde alunos e professores pudessem refletir e debater sobre as transformações oriundas da fase da adolescência.

Foi realizado o diagnóstico da realidade da turma, planejamento e execução de cinco encontros com os alunos, que contemplaram atividades lúdicas para trabalhar o tema “adolescência” e avaliação do trabalho. O trabalho desenvolvido permitiu a interação entre os alunos, e a participação nas discussões e realização das atividades propostas. Conclui-se que as escolas devem inserir em seu currículo ações mais efetivas voltadas para orientação sexual.

A adolescência é um período de existência, onde o indivíduo vivencia conflitos relativos à identidade. Nesta fase, é comum o indivíduo conviver com crises existenciais onde há maior probabilidade de culminar

1 Graduada em Ciências Naturais e Biologia – UNIR/RO. Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: martaqueiroz5966@gmail.com.

2 Professora Orientadora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

em vulnerabilidades, portanto percebe-se a necessidade de haver um apoio maior da família e escola, onde envolva uma relação de confiança, diálogo e carinho.

Esta fase caracteriza-se por um momento de transição entre a infância e a vida adulta; onde o indivíduo esforça-se para obter alvos relacionados às expectativas sociais, emocionais, mental e um desenvolvimento físico. No entanto, para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998):

O modo como se compreende cada fase da vida (a infância, a juventude, a maturidade, a velhice) e fruto de processos históricos de transformação da humanidade. Cada sociedade, em cada época histórica e de acordo com os diferentes grupos que constituem, define a duração, as características e os significados desses tempos da vida. (BRASIL, 1998, p. 104).

O adolescente passa por descobertas, onde ocorre uma reorganização da maneira de viver, e a busca do autoconhecimento nos aspectos emocionais e corporais. Neste sentido Rodrigues (2014) destaca que:

A sexualidade se faz presente em todo o desenvolvimento físico e psicológico dos indivíduos, manifestando-se desde o seu nascimento até o momento da sua morte. Assim sendo, a sexualidade vai além do ato sexual em si, pois se encontra marcada pela história, cultura e ciência, igualmente como os afetos e sentimentos de cada sujeito. (RODRIGUES, 2014, p. 90).

Segundo Rodrigues (2014) ainda citando Silves (2002), as pesquisas atuais evidenciam que há uma compreensão de que as crianças não entendem totalmente vários aspectos ligados à sexualidade no que concerne a se envolver em uma diversidade de condutas sexuais, e que fornecer informações sexuais para as crianças, *“torna-as mais aptas para realizar decisões responsáveis no que diz respeito à sua própria conduta sexual”*. (Rodrigues, 2014, p. 91).

Partindo desta reflexão, observa-se que a Educação Sexual é importante para a vida do aluno, tornando-se de grande relevância a atuação da escola neste processo de formação, para tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) afirma que:

Se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer

pelo conhecimento e necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para a sexualidade ligada a vida, a saúde, ao prazer e ao bem estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto. (2014, p.114).

Deste modo, prosseguindo nesta linha de pensamentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), pontua que:

Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores". (Parâmetros Curriculares, 1997, p. 45).

Nesse aspecto, não podemos esquecer que a orientação sexual corresponde a um tema que é transversal e, portanto, pode ser trabalhado por distintas áreas do conhecimento na escola, através de relações e associações didáticas que permitam ao aluno melhor compreender esse processo particular de desenvolvimento biológico, frente às estruturas sociais que orientam os modos de vivenciá-los e organizá-los como requer as propostas contidas nos Parâmetros Curriculares.

Com base nesse entendimento, consideramos que a orientação sexual na escola atua para ampliar o significado desse currículo, ao mesmo tempo em que permite ao aluno o seu acesso a outras referências de leitura, inclusive do seu próprio mundo. Desta forma não há como pensar a transversalidade, sem que se leve em conta também, a fala desse aluno na elaboração e discussão da educação sexual na escola.

Isso, contudo, vem corroborar com o que diz Miguel Arroyo em seu artigo "Os Jovens seu Direito a Saber, e o Seu Currículo" (2014) onde aponta que:

Reconhecido o direito a se saber, se impõe uma pergunta: Que

currículos reelaborar para garantir a esses outros jovens que os jovens-adultos o direito a saber de si no mundo? Coletivos docentes preparam suas aulas pensando em como cada conhecimento de que são profissionais poderá contribuir no aprofundamento dessas questões. Todo conhecimento de cada área foi produzido na tentativa de compreensão das grandes questões que os seres humanos se colocaram no trabalho, na sobrevivência, nas relações com a natureza, com as doenças e no viver-conviver na sociedade. As experiências mais dramáticas estiveram sempre na raiz da produção do conhecimento. O reconhecimento da necessidade de entender essas experiências leva os seres humanos à procura do entendimento de ser no mundo”. (ARROYO, 2014, p. 159).

Como vimos evidenciando, até aqui, a vivência da juventude, desde a adolescência tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da sua vida subjetiva e social, partindo disso, Arroyo (2014) nos aponta a necessidade de uma reelaboração do currículo de forma garantir aos jovens esse “*direito a saber de si no mundo*” o que inclui também sua sexualidade. Por isso acompanhamos Arroyo nessa necessidade dos coletivos docentes estarem preparando aulas pensando em como esses conhecimentos podem contribuir para o aprofundamento dessas questões, que aqui incluímos, a que envolve a sexualidade adolescente. Conhecer as grandes questões, ou melhor, torná-las compreensíveis para os jovens das novas gerações, a exemplo da educação sexual, pode levá-los a procura do entendimento desse mundo e como diz Arroyo (2014) ao “*reconhecido direito a se saber*”.

É a presença desse processo, e dessa lógica que remete aos temas transversais onde a escola pode em muito contribuir com uma melhor formação da cidadania, sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais, destaca que “Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema de Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa”. (BRASIL, 2001, p. 128).

As dimensões subjetivas e sociais do jovem os levam a refletir e se ver como indivíduos que participam da sociedade, e que, por isso mesmo, recebem e exercem influência evidenciando com isso nas palavras de Arroyo (2010) um verdadeiro exercício de inserção social.

Com base nesta pesquisa bibliográfica, e de alguns de seus postulados, iniciei a pesquisa na escola em estudo considerando minha trajetória como docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Vicente Rondon, com uma turma de 5º Ano. Após algum tempo, depois de ter lecionado para várias turmas, me foi oportunizada a experiência de implantar o Laboratório de Ciências da escola. Nesta ocasião, a escola possuía alguns equipamentos e matérias outrora adquiridos, assim como uma sala para este fim. No entanto, todos estes recursos não eram utilizados na ministração de aulas práticas de Ciências. Sendo coordenadora do laboratório de Ciências, esta oportunidade “espaço para reflexão pedagógica” me permitiu refletir a respeito da prática pedagógica como docente; segundo Freire (2006, p.16) “*A primeira condição, para que um ser possa assumir um ato comprometido, está em ser capaz de agir e refletir.*”.

Durante esta trajetória profissional, observei que havia a necessidade do educador, através da reflexão, buscar alternativas que possibilitava inovar suas práticas, dinamizando o processo de transformação e diálogo no espaço escolar.

Sendo assim desenvolvi várias atividades no laboratório da escola, assim como projetos voltados ao meio ambiente e feira de ciências, no entanto a questão da orientação sexual era ainda um assunto que não estava sendo desenvolvido pelos professores o que memotivou a elaborar um projeto de intervenção sobre o tema, este projeto também se tornou um caminho de aprendizado para mim, pois possibilitou a reflexão e planejamento de minha prática docente, permitindo inclusive que a definição de novos valores pudesse emergir para além da cultura escolar ali vivenciada em muito de seus aspectos, quesuperou apenas uma perspectiva técnica de avaliação, sem recorrer a mecanismos de controle, mas valendo-se daquilo que propôs Arroyo (2014) o *reconhecido direito a saber* que está juventude evidencia, a partir de suas vivencias adolescente.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Vicente Rondon, no período de agosto a outubro do ano 2012, tendo como público alvo uma turma de 5º Ano A. O

objetivo do trabalho foi desenvolver um projeto de intervenção pedagógica de forma a oportunizar a reflexão sobre as transformações oriundas da adolescência com alunos do 5º ano do ensino fundamental.

O trabalho foi desenvolvido através da pesquisa ação, este tipo de pesquisa possibilita uma aproximação com a realidade escolar e através de suas etapas: diagnóstico, planejamento e ação, avaliação e reflexão, permite a investigação e intervenção de questões encontradas no ambiente escolar (PEREIRA & ZEICHNER, 2002).

Num primeiro momento foi realizada solicitação à direção da escola para o desenvolvimento do projeto e conversa com a professora titular da turma. Posteriormente foi desenvolvida a etapa de diagnóstico como observação da turma e conversas informais com a professora. A partir do diagnóstico foi realizado o planejamento das ações e o desenvolvimento de cinco encontros com os alunos. Para coleta de dados foi utilizado o caderno de campo, registro fotográfico e avaliação dos resultados com os alunos.

APLICAÇÃO DO PROJETO

A primeira etapa da pesquisa se constituiu em um diagnóstico. Apesar das observações vivenciadas em minha trajetória profissional, que me levaram a iniciar esta pesquisa, eu ainda precisava verificar como era a realidade da turma que eu iria trabalhar e como a professora desenvolvia o tema. Assim analisei o planejamento da professora, conversamos sobre o tema e pude realizar observações dos alunos.

Diagnóstico

A turma do 5º ano da Escola Municipal Joaquim Vicente Rondon, era formada por 33 alunos, sendo 21 meninas e 12 meninos. A faixa etária da maioria dos alunos será 10 a 11 anos, existindo algumas exceções de alunos com 12, 13, 14 anos de idade. Pode-se observar que geralmente reuniam-se em grupos por afinidade e costumavam conversar durante as aulas eram participativos e principalmente quando a atividade apresentava proposta de atividade em grupo.

No primeiro momento foi possível observar diferentes

comportamentos dos alunos, devido ser uma turma heterogênea, alguns alunos apresentam características clássicas da adolescência, enquanto outros ainda estão vivenciando infância.

A observação aconteceu no contexto de sala de aula e no horário do lanche da turma, onde foi possível visualizar algumas cenas interessantes como, por exemplo, um grupo composto por 4 alunas que no decorrer da aula faziam intervalos para maquiar-se e pentear o cabelo, e sempre gargalhavam entre si, era um grupo seletivo composto por meninas que usufruíam de afinidades revelando uma sociabilidade em comum. A turma tinha também alunos fora da faixa etária, estes apresentavam certa apatia com relação às aulas, eram mais introspectivos, conversavam pouco.

Em reunião com a professora da turma pude perceber que a orientação sexual não estava sendo trabalhada com os alunos, e verificamos a necessidade de elaborar propostas de intervenções que contribuíssem para o desenvolvimento do tema adolescência com os alunos.

Planejamento

Após o diagnóstico, foi o momento de planejar a intervenção. Minha prioridade era trabalhar o tema de forma a permitir o diálogo, planejando ações em que o tema pudesse ser desenvolvido buscando auxiliar os alunos nesta fase de descobertas e mudanças. Dessa forma foi elaborada uma sequência de cinco encontros com a turma sobre o tema, com aproximadamente uma hora e meia de duração, que serão descritos abaixo:

1º encontro: Uma conversa sobre o que é a adolescência e as mudanças desta fase.

Este encontro se deu no período de cinco a seis de setembro do ano de 2012, teve como objetivo realizar um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, e a construção de historinhas em quadrinhos sobre a temática adolescência.

Num primeiro momento solicitei que os alunos se organizassem em forma de círculo, após se acomodarem foi dado início a uma conversa de maneira descontraída, para que os mesmos pudessem sentir-se a

vontade para expressar suas idéias.



Foto 1 - Turma do 5º ano da Escola Municipal Joaquim Vicente Rondon

O ponto de partida foi através da seguinte questão: O que significa adolescência para eles?

Após alguns momentos de murmúrios feitos por alguns alunos, outros de silêncio, os alunos começaram a participar, e várias respostas foram surgindo, como por exemplo: fase de crescimento físico, outros acrescentavam que significava expressar sentimentos, outros diziam que era época de dormir mais que trabalhar.

Percebi neste primeiro momento, a dificuldade de alguns alunos para expressar sobre o tema, os alunos com idade maior participaram mais, diferentemente dos alunos mais novos, que tiveram dificuldades de verbalizar suas percepções, talvez pelo fato de que ainda não haviam passado pelas mudanças próprias da adolescência.

Observei ainda um grupo de alunos retraídos que optaram em ficar calados. Durante a observação, evidenciou-se que esse tipo de assunto se encontrava marcado por tabu, possivelmente a convivência familiar não possibilitava o diálogo em torno dessas questões, e que a vergonha refletia um entrave pelo qual esse tema tornava-se distante.

Após esta pergunta os alunos foram convidados a refletir sobre possíveis mudanças ocorridas no comportamento dos mesmos, eles participaram mais, obtive variadas respostas, algumas meninas ressaltaram que há uma preocupação com a aparência, outras falaram que ficaram mais indispostas, alguns acrescentaram que aumentava suas responsabilidades. Já alguns dos meninos afirmaram que ficaram mais espertos e acrescentaram que a voz modificou.

Foi ainda discutido a questão de preferência de companhia, ou seja, com quem acham mais interessante passar o tempo. Em relação a isso, um grupo de alunos expressou que preferia a companhia dos amigos, pois é mais legal e divertido, outros disseram que preferiam a companhia da família, pois é mais seguro e um pequeno grupo disse que preferia ficar sozinhos. Este primeiro momento foi perceptível que os alunos fizeram uma associação das modificações físicas as comportamentais, corroborando com o que disse Vilelas:

Para ocorrer uma transformação nas atitudes das crianças em relação à sexualidade, é preciso levar em consideração o modo como a educação sexual é abordada, tanto com os familiares quanto com a escola. Os pais precisam tratar os assuntos mais individuais e profundos, já a escola deve trabalhar de maneira geral e superficial, tratando assuntos de cunho social convívio entre ambos os sexos. Desta forma, pais e escola necessitam trabalhar em conjunto, de modo a auxiliar o enfrentamento das crianças ante tais questões (VILELAS JANEIRO, 2008. In: RODRIGUES, 2014, p. 91).)

Após este momento de conversação os alunos foram convidados a organizarem-se em grupos, e após acomodarem-se lhes foi proposto uma atividade a qual teriam que construir uma história com ilustrações que caracterizasse a fase da adolescência. Este momento foi marcado pela inquietação dos alunos que evidenciaram dificuldades em organiza-se, pois conversavam demais e selecionavam com quais colegas queriam realizar a atividade proposta, foi então necessária minha intervenção, através de alguns momentos de diálogos sobre a importância de aprender a ouvir e de relacionar-se com outros colegas. Após estes momentos de reflexão, foi possível retomar as atividades, dando início à produção das historinhas.

2º Encontro : A Construção de historinhas sobre o tema adolescência

Esse encontro deu-se no período de doze a treze de setembro de 2012, iniciou-se retomando ao tema do encontro passado Adolescência, onde houve uma rápida fala a respeito do tema proposto, em seguida os grupos foram reorganizados para dar continuidade à construção da história. Foi perceptível a dificuldade de colocarem suas ideias no papel, talvez pelo fato dos alunos tratarem pela primeira vez diretamente da temática, ou por ser nova a metodologia para eles. A proposta de construção de uma história está relacionada a produção de texto, sendo assim percebi que apresentavam dificuldades tanto na organização de ideias como na escrita, este fato me chamou atenção pois refleti que as crianças precisavam de mais atividades como estas para auxiliar no processo de construção de competências e habilidades fundamentais para a compreensão e elaboração de textos.

Além das dificuldades de escrita, percebi que alguns alunos, mesmo evidenciando os sinais da pré-adolescência, não estavam relacionando o tema com o momento que estavam passando ou estavam com dificuldades em perceber se já haviam entrado no período da adolescência. Uma das alunas, com onze anos de idade, me perguntou como faria para saber se já estava na adolescência, confesso que me senti desafiada diante de tal pergunta, no entanto optei por não lhe trazer a resposta pronta e conversamos que durante as aulas realizaríamos algumas atividades que iriam ajudá-la a encontrar a resposta.

E assim esse encontro foi desenvolvido e priorizou trazer questões aos alunos que os levassem a refletir sobre o tema, e não trazer respostas prontas.

Ao final do encontro os alunos conseguiram expressar suas ideias, ao analisar o resultado pude perceber que os alunos usaram mais figuras do que textos em suas histórias. Pode-se observar que 02 dos 04 quadros grupos construíram histórias que expressavam um teor infantil, com desenhos de piscina, parque e sorveteria, como exemplos de atividades que os personagens desenvolviam quando saíam de casa. Enquanto os outros 02 grupos evidenciavam em suas produções comportamento da adolescência, descrevendo personagens que passeavam no shopping, frequentavam baladas. Inclusive um dos grupos evidenciou em sua história, o

consumo de bebida alcoólica e suas consequências, relatam um acidente de trânsito após consumo de bebida alcoólica.

Dentre as atividades a construção de historinhas objetivou estimular o aluno à reflexão, trazendo como resultado a possibilidade de encontrar possíveis respostas às suas indagações, ao analisar as historinhas, observou-se que atividade de certa forma contribuiu para o aluno refletir nas mudanças ocasionadas pela adolescência e relacioná-las às suas experiências.

Acredito que a atividade alcançou o objetivo, pois esta suscitou interrogações e reflexões a respeito da adolescência de forma lúdica e permitindo a exposição das ideias através dos personagens das histórias elaboradas.

3º Encontro: Refletindo a importância de discutir a temática “Adolescência” no espaço escolar

Este encontro aconteceu no período de dezenove a vinte de setembro de 2012, foi solicitado que os alunos se organizassem em forma de círculo de mãos dadas com seu colega, em seguida foi-lhes apresentado um cartaz, com a seguinte pergunta:

A importância de debater o tema adolescência no espaço escolar e o porquê. Os alunos foram convidados a refletirem sobre a questão em discussão, logo após foi distribuído uma folha de papel sulfite aos alunos, para que exteriorizasse suas ideias construindo um texto, esta atividade priorizou provocar no aluno a espontaneidade para verbalizar a importância do debate da temática no contexto escolar, nesta atividade observou-se que os alunos tiveram certa facilidade em expor seus pensamentos, pois se sentiram à vontade, e através de seus escritos, percebeu-se o interesse dos mesmos em declarar a importância de debater a temática no âmbito escolar, destacando-o como um local ideal para trabalhar temas relacionado a formação do aluno. A respeito disso, temos a fala de um aluno de onze anos de idade, onde declara a importância de ser debatido a temática na escola, enfatizando que ajuda a melhorar a forma de pensar e que a Escola é o melhor lugar para falar desses assuntos.

Mediante os textos produzidos pelos alunos, foi observado que estes veem a Escola como uma instituição que possui as ferramentas para

a produção dos conhecimentos em seus variados aspectos, auxiliando a formação do indivíduo em um todo, como afirmou a aluna de doze anos de idade em seus escritos expressa que: a Escola deve ajudar os adolescentes a não pensar coisas ruins, mas auxiliar os adolescentes a ser alguém.

Diante dos relatos, pode-se concluir que os alunos entendem que a escola tem um papel fundamental na formação deles quanto seres humanos, e que ações como estas contribuem para se tornarem pessoas melhores para interagir em sociedade.

4º Encontro - Trabalhando as questões conceituais do tema e confecção de maquetes

Este encontro foi marcado por grande aprendizado e curiosidade por parte dos alunos, foi o momento de aprofundar os conhecimentos, o mesmo aconteceu no período de sete a onze do mês de novembro do ano de 2012, onde com a utilização de uma apresentação com slides, foi possível desenvolver o tema. Foi possível explicar o tema sobre Adolescência. A explanação iniciou abordando o conceito, e as características típicas da fase da adolescência, em seguida foi explicado sobre os órgãos reprodutores feminino e masculino. Logo após este momento foi realizado uma atividade, onde alunos foram convidados a construir uma maquete, onde caracterizasse os órgãos reprodutores masculino e feminino. As maquetes foram construídas a partir de alguns materiais como: folha de isopor, massinha de modelar, lápis de cor, canetinhas, cola, tinta guache.

Este encontro teve como objetivo o esclarecimento e o debate da temática os alunos tiveram a oportunidade de sanar dúvidas e agregar conhecimento a respeito do tema em discussão, esse momento foi marcante, pois percebi o envolvimento dos alunos tanto na discussão do tema como no momento da construção das maquetes. Foi gratificante vê-los construindo as maquetes e fazendo suas descobertas, construindo pontes entre o conhecimento e realidade. A aluna que em uma atividade anterior havia me questionado se estava na adolescência, me procurou para dizer que chegou a conclusão que ela estava sim caminhando para fase da adolescência.

Neste encontro assim como nos demais pude perceber como é importante o papel da escola e do educador a fim de desenvolver ações estratégicas para criar um ambiente propício para a compreensão da sexualidade. O papel da escola é importante, pois segundo os PCNs (Brasil, 1997, p. 33).

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitara os alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais.

A escola e seu papel enquanto um processo socializador, propõe ainda, Dayrell citando Miguel Arroyo (2014, p. 160) encontrar-se no papel de repetir um processo de produção do conhecimento, pois construir outros currículos é reconhecer que toda experiência social produz conhecimentos e que entre os jovens há uma rica diversidade de experiências sociais, culturais, morais e de indagações sobre o mundo que os cerca.

Portanto, diante das inquietações referentes à maneira superficial de como é trabalhada a temática adolescência, as observações em campo permitiram-me evidenciar frente às análises teóricas aqui empreendidas a necessidade de modificar a minha prática trabalhando de maneira mais elaborada e prazerosa, onde o aluno sinta-se participante do processo de construção de sua autoestima e da ampliação de um leque de conhecimento.

Sendo assim, cabe ao educador criar situações que favoreçam a atuação do aluno no processo da construção de saberes, formando indivíduos livres da passividade com potencial de resolver conflitos e sensíveis à reflexão de seus atos. No entanto vale ressaltar que as observações já nos revelavam que há diferentes comportamentos dos alunos representando uma turma heterogênea onde existem indivíduos que apresentam características clássicas da adolescência enquanto outros não chegam a se dá conta disso.

Foi a partir disso que se percebeu que o tema da educação sexual deve passar necessariamente pela renovação dos currículos nas escolas

visando trazer de um lado novos conhecimentos de cada área e de outro reconhecer e incorporar os conhecimentos que vêm das experiências sociais e das indagações dos próprios sujeitos no cenário da vida escolar.

5º Encontro - Avaliação dos Resultados

Este momento teve por objetivo avaliar os resultados da pesquisa, este encontro se deu aos dias vinte e dois do mês de novembro do ano de 2012, foi o momento bem descontraído, os alunos encontravam-se reunidos na sala de aula e através de uma conversa e registros em folhas de papel, foi realizado com os mesmos avaliação do trabalho, foi destacado alguns pontos como: o que os alunos acharam das atividades, as atividades contribuíram em algum momento para esclarecer dúvidas no que se refere a adolescência?

As respostas foram unânimes com relação a importância do projeto, onde os mesmos destacaram que a atividades contribuíram para agregar conhecimento, esclarecendo as dúvidas no que se refere a adolescência. Neste encontro foi oportunizado aos alunos manifestarem de maneira livre seus posicionamentos, alguns destacaram que a maneira de pensar deles modificou após estes momentos que estiveram participando do projeto, pois debateram sobre uma fase do desenvolvimento humano que não tinha conhecimento. Outros destacaram que diante das informações recebidas descobriram que já estavam entrando na adolescência, acrescentaram que gostaram da maneira diferente de aprender através das atividades aplicadas como: desenhos, construções de maquetes e produção de textos. Alguns alunos acharam que no início acharam que poderia ser chato, mas ao realizar as atividades perceberam que seria interessante, e realmente percebi que houve um envolvimento grande da parte dos mesmos.

Sendo assim, após esse momento de conversação seguido de produção de um pequeno texto, foi finalizada a aplicação do projeto de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado permitiu a participação dos alunos, que tiveram a oportunidade de expor suas dúvidas e refletir sobre as modificações

físicas, psicológicas e comportamentais próprias da adolescência.

As metodologias utilizadas permitiram a interação entre os alunos e o aspecto lúdico foi facilitador da abordagem do tema; sendo importante para trabalhar a orientação que ainda é tratado como “tabu” nas escolas.

A forma de desenvolver a Orientação Sexual nas escolas deve ser sistemática por meio de ações mais efetivas que promovam uma real participação dos adolescentes, de modo que estes possam refletir sobre suas próprias experiências advindas de suas práticas sociais. Para tanto, o currículo torna-se uma ferramenta essencial de diálogo capaz de enriquecer essa mediação entre professor, aluno e processo de conhecimento.

Por fim em diálogo com a equipe pedagógica e a professora da turma nesta pesquisa indicamos ações junto à escola estudada que incentive os jovens a evidenciarem suas narrativas como forma de reconhecerem-se nessa diversidade, auxiliando-os na construção de sua educação sexual e nas descobertas do necessário reconhecido direito a se saber.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Diálogo Sujeito e Currículos. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; LINHARES, M.C. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. p.158-202. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Introdução. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade Cultural Orientação Sexual**. V.10.3ª Edição. Brasília, 2001.

BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:

Terceiros e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998. BRASIL.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:

Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; LINHARES, M.C. (Orgs.). **Juventude e ensino médio. Diálogo, sujeito e Currículos**. Belo Horizonte.

UFMG, 2014.

FREIRE. **Educação e Mudança**. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 16ª ed., 2006.

PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, Cibele. P. A Sexualidade no Ambiente Escolar: a visão dos professores de educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, 1 (1): 89-104. São Paulo:2014.

RODRIGUES, Cibele. P. A Sexualidade no Ambiente Escolar: a visão dos professores de educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, São Paulo: 2014.

JOGOS DIDÁTICOS PARA INTRODUÇÃO DE QUÍMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Patricia Lunardi Martins¹

Luana Bentim Moreira²

Bibiana Kaiser Dutra³

Ediane Machado Wollmann⁴

INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96, uma das principais finalidades da educação é o preparo do educando para o exercício da cidadania. Ensinar o conteúdo de Química é capacitar os alunos a participar de forma crítica na sociedade. Tendo em vista que a química faz parte do dia a dia de todas as pessoas, exige-se que o cidadão tenha o mínimo de conhecimento sobre essa Ciência.

Portanto, devido a precariedade na estrutura de ensino brasileiro há baixo interesse dos jovens pela educação. Nesse sentido, para manter os educandos interessados em desenvolver o conhecimento é necessário obter meios didáticos que chamem sua atenção acerca dos temas

-
- 1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul (IFFAR-SVS) - RS - Brasil. Contato: patricia.2018013441@aluno.iffar.edu.br.
 - 2 Acadêmica do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul (IFFAR-SVS) - RS - Brasil. Contato: luana.2018012060@aluno.iffar.edu.br.
 - 3 Acadêmica do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul (IFFAR-SVS) - RS - Brasil. Contato: bibianakaiser@gmail.com.
 - 4 Professora Dr. do Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul (IFFAR-SVS) - RS - Brasil. Contato: ediane.wollmann@iffarroupilha.edu.br.

trabalhados em sala de aula. Atividades lúdicas são ferramentas simples e eficazes para trabalhar diversos conteúdos. Para despertar o interesse dos alunos, jogos, experimentos e observação são meios criativos de adaptar os conteúdos trabalhados, adequando a realidade dos alunos e do seu conhecimento de mundo. (WARD; RODEN; HEWLETT; FOREMAN, 2008)

A partir do que foi exposto, a presente pesquisa tem como principal questionamento: *como a didática de jogos auxilia na aprendizagem de Química na disciplina de Ciências no 9º ano do ensino fundamental em uma escola do interior do Rio Grande do Sul?* Esse tema demonstra relevância, pois atualmente está difícil de atrair a atenção dos educandos em sala de aula, principalmente nas aulas de Ciências/Química, já que é uma ciência na maioria de seus conteúdos abstrata. Vivemos em uma era de muitas informações, onde os jovens estão inseridos em um mundo digital que traz vários atrativos e possuem um vasto local para pesquisas e análises de conteúdos, já o educador apenas com a lousa e a teoria não consegue competir com o mundo digital.

Entende-se que os futuros educadores devem buscar novas metodologias de ensino para que poder ter mais a atenção dos educandos e, consequentemente, desenvolver um bom trabalho. Considera-se que os jogos quando são elaborados com um objetivo de auxiliar na aprendizagem de conteúdo específicos, tendem a atingir resultados positivos. Os jogos educativos têm duas funções: a primeira é a função lúdica, propiciando diversão e o prazer do conhecimento. A segunda é a função educativa, ensinando qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber e sua compreensão de mundo.

A utilização de jogos didáticos pode atingir vários objetivos, como os relacionados ao desenvolvimento das habilidades necessárias para compreender conteúdos do ensino fundamental, os quais estão na iniciação do estudo de química dentro da disciplina de ciências. A presente pesquisa poderá auxiliar educadores e os educandos no momento da introdução de conteúdos bem como na fixação dos mesmos.

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como a didática de jogos auxilia na aprendizagem de Química na disciplina de Ciências no 9º ano do ensino fundamental em uma escola localizada no

interior do Rio Grande do Sul. A pesquisa possui o intuito de reconhecer as maiores dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo de química na disciplina de Ciências no 9º ano do Ensino Fundamental, através da observação em sala de aula e um questionário que foi aplicado aos educandos, juntamente com um jogo didático o qual abordou o conteúdo que a professora regente da turma estava trabalhando na turma de 9º ano. Tornou-se possível realizar uma análise da percepção dos alunos através das respostas obtidas nos questionários, tendo uma visão do mundo dos jogos aliada ao ensino.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, tem-se a imagem de que a Educação é capaz de resolver todos os problemas sociais do país. Entretanto, não é fornecido meios de valorização para docentes, alunos e escolas. A baixa remuneração e reconhecimento do profissional da educação são as principais causas da desmotivação dos jovens em querer ser professores. Segundo dados do relatório Políticas Eficientes para Professores, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), somente 2,4% dos jovens têm interesse em seguir tal carreira. (ESTADÃO, 2018).

A partir desta precariedade na estrutura de ensino brasileiro podemos relacionar ao baixo interesse dos jovens pela educação, para manter os educandos interessados em desenvolver o conhecimento é necessário obter meios didáticos que chamem sua atenção acerca dos temas trabalhados em sala de aula. Atividades lúdicas são ferramentas simples e eficazes para trabalhar diversos conteúdos. Para despertar o interesse dos alunos, jogos, experimentos e observação são meios criativos de adaptar os conteúdos trabalhados, adaptando a realidade dos alunos e do seu conhecimento de mundo. (WARD; RODEN; HEWLETT; FOREMAN, 2008).

Segundo Howard Gardner (1995), os membros de uma comunidade devem desenvolver juntos durante o processo de aprendizagem seus objetivos e os meios para atingi-los, bem como possuir métodos de verificação do progresso deste processo. Para atingir tal objetivo, é necessário reconhecer que as mudanças requerem do docente tempo, liderança e

orientação adequada dos educandos, identificando quais são as potencialidades e as dificuldades dos alunos, criando assim um ambiente mais efetivo para a aprendizagem.

Para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964), o sujeito é submetido às vontades predominantes da sociedade, fazendo o que ela determina e de forma inconsciente acredita em discursos dominantes ocultos no sistema de ensino, reproduzindo-os e crendo que está pensando por conta própria. Os autores destacam como combater esta estrutura através de uma “escola para todos”, igualitária, que realizaria a possibilidade de potencialização humana. Segundo Bourdieu (1998, p. 53):

É necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Diante disso, a educação é um processo social dos indivíduos, onde há obstáculos aos desfavorecidos. Porém as práticas pedagógicas não podem ser neutras a este fato, deve compreender seu modo de educar de maneira democrática potencializando, com equidade, o desenvolvimento dos alunos de modo imparcial, fornecendo a mesma condição a todos neste método de aprendizagem. (RODRIGUES, 2011, p. 09).

Para o embasamento teórico vinculado à prática no curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul, o Projeto Político do Curso (PPC) estabelece a importância da Metodologia Científica logo no início do curso. No segundo semestre, está inserida essa disciplina que aborda os diferentes métodos, tipos e abordagens científicas. A partir disso, desenvolveu-se presente trabalho no ano de 2018 com o intuito de iniciar a produção de conhecimento com caráter científico e auxiliar os estudantes de ciências a explorar métodos não-convencionais de aprendizagem.

No ensino de ciências, atividades que instigam a curiosidade do aluno podem despertar um interesse maior relacionando ao tema trabalhado, desenvolvendo desta forma o pensamento científico, permitindo que os educandos tragam seus conhecimentos prévios para a nova

situação, formando uma base para o conhecimento que está sendo aperfeiçoado, levantando questões e tentando encontrar as respostas, relacionando ideias anteriores com entendimentos atuais, aprimorando o trabalho investigativo através da exploração prática (WARD; RODEN; HEWLETT; FOREMAN, 2008).

Os jogos didáticos podem ser utilizados como meio para atingir determinados objetivos do educador. Servindo como uma alternativa de potencializar o conhecimento dos alunos em conteúdos de difícil aprendizagem, entusiasmando-os de forma interativa que resulta em melhor compreensão do que está sendo desenvolvido em sala de aula e fornecendo autonomia crítica dos alunos (GOMES; FRIEDRICH, 2001).

Sobre atividades lúdicas, Campos, Bortoloto e Felício (2003) destacam:

Por aliar os aspectos lúdicos aos cognitivos, entendemos 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.

Portanto, no ensino de química, os jogos didáticos podem exercer a função de facilitar a familiarização dos alunos com a linguagem da química e obtenção de conhecimentos básicos para outros conceitos a serem trabalhados posteriormente, da mesma maneira que o aluno é instigado a relacionar o ensino de ciências em contextos específicos, através do raciocínio lógico (CUNHA, 2011).

A presente pesquisa foi aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal no interior do Rio Grande do Sul, na qual a metodologia utilizada visava auxiliar na fixação e melhor entendimento da disciplina de ciências, através de um jogo lúdico. O plano de ensino da escola visa a seguinte distribuição da matéria de ciências do nono ano: primeiro semestre desenvolvimento das matérias de introdução da química e no segundo semestre o desenvolvimento de introdução à física. A química no mundo escolar, diferente de outras matérias, chega (ou chegava até a implementação da Base Nacional Comum Curricular de 2018) nas salas de aulas apenas no fim do ensino fundamental, talvez por isso tamanha dificuldade na aprendizagem de alguns alunos.

Com a intenção de instigar os alunos a participar do jogo, eles foram convidados a conhecer o Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul e realizar a atividade dentro de suas dependências, destaca-se que a instituição possui Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos, visando assim a oportunidade de os alunos futuramente ingressarem ao campus.

Para atingir o objetivo desta pesquisa qualitativa caracterizada como um estudo de caso, a metodologia usada, foi desenvolvida nas seguintes etapas:

- a. Aplicação do primeiro questionário e observação das aulas;
- b. Aplicação do jogo “Bingo da Tabela Periódica”;
- c. Aplicação do segundo questionário;
- d. Avaliação e conclusão dos resultados.

Acredita-se que são necessárias algumas metodologias diferenciadas para estimular os alunos a participarem das aulas, em um primeiro momento, pode-se parecer difícil, mas após verificarem a existência desses meios de aprendizagem, tornam-se estimulantes, melhorando sua participação nas aulas.

O primeiro questionário visa reconhecer os conhecimentos prévios sobre a química, o que cada aluno sabe sobre a introdução que tiveram da matéria e onde podemos encontrá-la no dia-a-dia, acompanhado com este questionário, foi realizado uma observação de 3 dias nas aulas de ciências, pelas licenciandas responsáveis pela pesquisa. Abordou-se também no questionário inicial como os alunos recebem jogos dentro da sala de aula, se acreditam ter resultados positivos ou não.

O jogo aplicado segue os mesmos passos do bingo tradicional, porém ao invés de conter números na cartela, possuía os símbolos dos elementos químicos da Tabela Periódica. Adaptou-se esse jogo com os elementos dos subníveis trabalhados anteriormente pela professora regente da turma, os quais são os do subnível s, p e d.

Cada aluno recebeu uma cartela e as licenciandas passaram a sortear o nome do elemento, já que a intenção era que os alunos pudessem relacionar o nome com o símbolo, apenas o nome era dito e cada aluno deveria marcar aquele elemento que acreditava corresponder ao nome sorteado. Até que alguém preenchesse todas as casas da cartela.

Este jogo visou a fixação dos elementos da Tabela Periódica, sendo que o principal motivo para usar o jogo nas aulas é fazer com que os alunos relacionem o símbolo com o nome do elemento. Com este jogo os alunos poderiam encontrar mais facilidade em realizar a nomenclatura dos compostos químicos ou o balanceamento estequiométrico no seu futuro escolar, já que no ensino médio possui uma disciplina específica de Química.

Após a realização do jogo, foi aplicado o segundo questionário que irá mostrar os resultados, tanto positivos, quanto negativos que o jogo apresentou. Através destes questionários, poderíamos ajustar o jogo para uma próxima aplicação, ou até mesmo reaplicar na turma, caso fosse necessário.

Após a aplicação dos dois questionários e do jogo, obteve-se um total de 18 questionários respondidos, sendo que foram dez respostas no primeiro questionário, 8 respostas no segundo questionário e 8 alunos participaram do jogo, a turma possuía um total de 12 alunos, o que podemos relatar então que a maioria dos alunos participou da pesquisa, tornando-a significativa para o levantamento dos dados referentes ao problema de pesquisa inicial.

No primeiro questionário, os alunos responderam a um total de seis questões, as quais possuíam o intuito de fazer um levantamento do contato dos alunos com jogos dentro da sala de aula, a partir disto foram feitas perguntas que os alunos pudessem relatar se já haviam utilizado jogos dentro da sala de aula, o que achavam de praticar este tipo de atividade e se achavam que era relevante para o seu aprendizado.

Na questão número um foi perguntado: “Para você o que é um jogo e qual a sua importância?”, a resposta do aluno E foi: *“Para mim um jogo pode ser competitivo ou de aprendizagem, o jogo é importante porque eu aprendo e me divirto ao mesmo tempo”*, o aluno C relatou que *“várias importâncias, até ajuda a entender melhor o conteúdo”*. Diante dessas respostas, pode-se perceber que eles possuem um interesse em utilizar jogos, porém como não é usado com frequência, possui um certo receio em usá-lo como metodologia de aprendizagem.

Diante do questionamento da segunda questão, cerca de 80% dos alunos disseram que acreditavam que a aula ficaria *interessante* se tivesse

um jogo nas aulas de ciências. A curiosidade pelo aprender divertindo-se ficou notável diante da resposta do aluno E: *“Interessante porque é mais fácil de aprender jogando do que copiando do quadro e lendo do livro”*, a pergunta era a seguinte: *“Quando o professor usa um jogo na aula de Ciências você acha que a aula fica: () Interessante () Boa () Regular () Ruim () Chata”*. Nesta questão também houve uma resposta que o aluno J disse: *“regular porque eu nunca fiz um trabalho com jogo”*, com esta resposta podemos concluir que poucas vezes os alunos foram expostos a este tipo de metodologia.

Na questão número 3, os alunos foram questionados: *“O uso de jogos ajuda na sua aprendizagem da disciplina de Ciências?”*, diante desta questão, o aluno H respondeu: *“Sim tudo que a professora traz ou faz na sala de aula é muito importante porque a gente tá aprendendo e ao mesmo tempo tendo a oportunidade de ensinar também”*. A partir desta resposta além do aluno analisar que ele aprende com a metodologia, possibilita ele auxiliar seus colegas que possuem mais dificuldades, já que a atividade pode ser desenvolvida em grupo, o que traz ao encontro a questão número quatro, onde aborda a forma que os alunos gostam de trabalhar, em grupo ou individual, a resposta foi unânime, um total de 100% das respostas foram assinaladas e justificadas a preferência em trabalhar em grupo.

Na questão número cinco foi questionado: *“Quando você joga você aprende mais facilmente o conteúdo? Por quê?”*, já na questão seis: *“O que você entende por química? E onde você a encontra no dia-a-dia?”*. Na questão cinco, os alunos puderam relatar que sim, mesmo utilizando pouco esta metodologia de jogos, eles poderiam compreender melhor o conteúdo, mesmo que este questionário foi aplicado antes do jogo ser desenvolvido.

Já a questão seis o principal interesse foi que nós acadêmicas pudéssemos analisar se os alunos conseguem perceber a química em outros locais a não ser dentro da sala de aula. Ao analisar as respostas, 7 alunos responderam que observam a química no dia-a-dia no fogão a lenha, nos alimentos, nos objetos, o que conclui-se que eles conseguem obter esta percepção da química na nossa vida mesmo antes de ter contato com esta ciência.

Após a aplicação do jogo os alunos foram submetidos a responder outro questionário, este com cinco questões e que obteve-se oito alunos respondentes, os quais foram os mesmos que participaram do jogo.

As questões foram elaboradas com intuito de que os alunos pudessem expressar os seus sentimentos a partir do desenvolvimento do jogo. Na questão número um foi questionado: *“Como você avalia a introdução de jogos no ensino de química, após este jogo? () Interessante () Boa () Regular () Ruim () Chata. Justifique”*, onde sete das oito respostas foram interessantes, já que eles saíram da zona de conforto, a qual estavam acostumados a trabalhar, tiveram que pensar, refletir e lembrar aquilo que estudaram em sala de aula sobre o assunto. Segundo a resposta do aluno F *“Interessante é uma forma diferente de aprender, desperta mais interesse sobre o conteúdo”*, assim como esta resposta, os demais alunos obtiveram a mesma percepção, que com o jogo o conteúdo torna-se mais divertido de aprender e consequentemente mais fácil.

A questão número dois abordou o que os alunos avaliaram da sua aprendizagem, o questionamento era: *“O uso de jogos ajudou na sua aprendizagem da disciplina de Ciências? () Sim () Não () Em partes () Não faz diferença. Justifique.”*, nesta questão os alunos deixaram evidente que a aprendizagem não foi significativa, já que das oito respostas, apenas três assinalaram que sim, auxiliou na aprendizagem, porém não houve uma relevância a curto prazo, ou seja, logo após a realização, porém poderíamos realizar uma nova aplicação do questionário para analisar a longo prazo quais as lembranças que os alunos tiveram, já que sabemos que alguns momentos em nossa vida tornam-se relevantes a partir do novo ou daquilo que não nos acompanhado no dia-a-dia.

Com a intenção de analisar se os alunos gostaram de realizar o jogo e se gostaria de participar de novas atividades, foi feita a seguinte questão: *“Você conseguiu aprender algo com este jogo? Gostaria de jogar novamente com outro conteúdo? Por quê?”*, ao analisar as respostas, foi possível observar o engessamento que os alunos ainda possuem em relação ao conteúdo a ser ensinado durante o ano. Diante da questão, o aluno H respondeu que: *“olha, sim e não porque por um lado é bom e outro não porque precisamos de conteúdos”*, esta resposta demonstra a visão que os alunos têm do ensino, onde realmente só está sendo ensinado ou se aprender apenas quando que possui livros, caderno, caneta.

A partir das respostas dos alunos foi possível analisar a falta de metodologias diferenciadas dentro da sala de aula e do ensino básico,

não podemos culpar apenas os professores, pois deveria ter um incentivo das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação para que ocorressem investimentos em formações para os docentes da educação básica, permitindo estarem atualizados e acompanhando a evolução de tecnologias e dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, tornou-se possível analisar as dificuldades dos alunos do ensino fundamental, turma de nono ano, com o seu primeiro contato com a Química na disciplina de Ciências. Um dos principais objetivos era estabelecer um elo entre o conteúdo ensinado em sala de aula e o cotidiano dos alunos, no qual é uma tarefa difícil para os docentes na área de química, por este fato muitos alunos acabam considerando esta disciplina muito complexa e consequentemente difícil.

Por conseguinte, unir a disciplina de Ciências à ludicidade não se torna apenas um meio de passar o tempo, e sim, aliam-se atividades de entretenimento à formação de conhecimento científico dos alunos. Outro ponto importante a se destacar é o fato de que o jogo “Bingo Químico” pode ser implementado com mais facilidade nas escolas por ser de economicamente viável, pois necessitam-se poucos materiais para sua elaboração e, também, pode-se adaptá-lo em outras disciplinas e conteúdos, pois é bastante versátil.

Diante disso, a proposta de contribuir para uma melhor eficácia no ensino de ciências, fazendo uso de jogos didáticos, revelou-se positiva, visto que os alunos (em sua maioria) participaram e fizeram questão de auxiliar os demais colegas, mesmo que a atividade não fosse em grupo. Tornou-se possível estimular o pensamento crítico dos alunos, bem como incentivar a pesquisar e pensar sobre o que ocorre ao seu redor e no mundo referenciando a química.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação É A Base. Dis-

ponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei Nº 9.394/96.**

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia:** uma proposta para favorecer a aprendizagem. Cadernos dos Núcleos de Ensino, São Paulo, p. 35-48, 2003. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CHAVES, J. C. do N. N., STANO, R. de C. T., NOGUEIRA, L. A. G. **O ensino de química aliado ao lúdico numa pedagogia empreendedora.** Universidade Federal de Itajubá, II Congresso Internacional TIC e Educação.

CUNHA, M.B.; COSTA BEBER, S.; FIORESI, C.A.; LAYTER, M. e SILVA, V.M. **Jogos na educação química:** algumas considerações. In: ENCONTRO PAULISTA DE PESQUISA EM ENSINO DE QUÍMICA, 6, 2011. São Carlos, 2011.

ESTADÃO. **Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor.** Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>>. Acesso: 01 dez. 2018 .

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. **A Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia.** In: EREBIO,1, Rio de Janeiro, 2001, p. 389-92.

KLEINA, C. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** Curitiba-PR. 2016.

NETO, H. da S. M.; MORADILLO, E. F. de. **O jogo no ensino de química e a mobilização da atenção e da emoção na apropriação do conteúdo científico:** aportes da psicologia histórico-cultural. Universidade Federal da Bahia, Química Geral e Inorgânica, Rua Barão de Geremoabo, 147, CEP 40170-115, Salvador, BA, Brasil. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil, 2015.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação.** Rio de Janeiro:

Lamparina, 6^a ed., 2011.

SENA, J. Y. de; ROCHA, Z. de F. D. C. **Uma experiência didática com jogos educativos no ensino de ciências.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina. Revista Educação Online, n. 17, set-dez 2014.

SILVA, A. S. K. P. **Jogo educativo sobre a tabela periódica aplicado no ensino de química.** Monografia. Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Campos dos Goytacazes – RJ, 2005.

WARD, H.; RODEN, J.; HEWLETT, C.; FOREMAN, J.. **Ensino de ciências.** Porto Alegre: Artmed, 2^a ed., 2010.

ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA SARS-COV-2

Vinícius Garcia Brinck¹

Eder Mais Freo²

Ediane Machado Wollmann³

Bibiana Kaiser Dutra⁴

INTRODUÇÃO

Mesmo passando um pouco mais de um ano do início da pandemia de Covid-19 e com o isolamento social, ainda não é possível definir o tamanho da lacuna do ensino remoto na vida dos estudantes, principalmente de escolas públicas.

No ano de 2020, foi possível reconhecer o quanto é importante investir na ciência, tecnologia e políticas públicas. Com a chegada da pandemia, e fechamento das escolas, aumentou a pressão e responsabilidades dos professores para administrar as aulas de forma remota, pois as escolas não estavam preparadas e organizadas para desenvolvê-las.

-
- 1 Acadêmico do curso de Lic. Ciência Biológicas do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul, São Vicente do Sul - RS, Brasil. E-mail: viniciusbrinck@gmail.com.
 - 2 Acadêmico do curso de Lic. Ciência Biológicas do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul, São Vicente do Sul - RS, Brasil. E-mail: edermaia-freo@gmail.com.
 - 3 Professora Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Orientadora do Programa Residência Pedagógica do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul, São Vicente do Sul - RS, Brasil. E-mail: ediane.wollmann@iffarroupilha.edu.br.
 - 4 Doutora em Zoologia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: bibianakaiser@gmail.com.

Ainda temos no país muitas pessoas sem acesso às mídias, ficando ainda mais acentuada as diferenças sociais.

Docentes e pais tiveram um envolvimento maior para que o aluno estudasse, se empenhasse e aprendesse durante a quarentena. “Mesmo levando em consideração as várias mudanças na estrutura familiar atual, a família ainda se encontra em uma posição intermediária entre a sociedade e os indivíduos, com uma organização e dinâmica especiais” (BEZERRA, 2015).

Com o Covid-19, o Brasil mostrou-se despreparado para tal situação, devido as escolas não possuírem suporte para atender as demandas educacionais, desta forma com o decorrer do tempo foram buscando tecnologias e se aperfeiçoando para atender os anseios dos alunos quanto a educação.

Entretanto, o ensino e a tecnologia de certa forma substituíram a sala de aula presencial. Marque e Mendes (2020), afirmam que já que “estamos vivendo em um mundo onde as tecnologias estão presentes nos mais diversos setores da nossa sociedade, a escola precisa preparar os alunos para utilizá-las”.

Os professores necessitam de domínio sobre ferramentas tecnológicas e uma atenção redobrada para possíveis plágios em provas e trabalhos feitos pelos alunos. “As aulas por plataformas de vídeo chamadas ou aulas gravadas, tendo uma certa limitação, unificam o foco apenas nos tópicos e na matéria como se só estes fossem os objetos da educação, do ensino e da aprendizagem” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020 apud CARDOSO; MENDONÇA, 2020). Os professores fazem suas aulas síncronas e assíncronas e se sobrecarregam com inúmeras atividades, textos e vários trabalhos para comentar e corrigir, além de repassar a seus alunos muitas atividades diárias.

No Brasil as escolas sempre passaram por dificuldades devido à falta de recursos, espaços adequados, logísticas, ou ainda com práticas retrógradas. Nesse contexto, em um estalar de dedos o mundo educacional teve que se reinventar devido ao distanciamento social, utilizando principalmente ferramentas nunca imaginadas pela educação. Desta forma, os docentes tiveram que se adaptar utilizando de outras maneiras, para desenvolver suas aulas. Neste contexto já afirmava, Moran (2007,

p. 11) que “a educação tradicional baseada no método expositivo, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o receptor, o aluno apenas memoriza o conteúdo para a realização de provas”.

Desta forma, a internet tornou-se vital, para aproximar os professores dos alunos, estabelecendo-se como o principal meio de contato entre eles, sendo também um dos meios indispensáveis ao acesso às informações. Assim, o professor continua tendo um papel fundamental, não como transmissor do conhecimento, mas sim como mediador no acesso e organização dos processos de aprendizagem. Chizzotti e Almeida (2020) salientam que:

No momento em que a sociedade convive com o isolamento social e apoia-se fortemente nas tecnologias digitais, sobretudo as da web, como mediadoras das relações sociais, serviços e manutenção das atividades pedagógicas, a instituição educacional começa a ser identificada também como um conceito abstrato para além do lugar físico frequentado, em determinado tempo, onde se realizam os processos de ensinar, aprender, investigar e construir conhecimentos (CHIZZOTTI; ALMEIDA 2020, p. 474).

Porém, há uma certa dificuldade para manusear tantas plataformas e ferramentas úteis para o aprendizado do discente. E além de ultrapassar a relação do profissional com o pessoal, uma vez que o quarto do docente virou a sala de aula/escritório onde são feitas as aulas, local onde era para repouso agora é para trabalho ou o que antes era sala de jantar é agora estúdio para gravar vídeos. Redes sociais como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram etc.*, que antes eram para se descontraírem, passaram a ser ferramentas de trabalho, na qual o aluno tira dúvidas com o professor, possibilitando uma maior interação entre aluno/professor.

Para Gesser (2012), “as novas tecnologias trouxeram avanços na área da educação, em especial no Ensino, com metodologias empregadas para se fazer na educação, nas diferentes formas de materialização do currículo, de aquisição ou de acesso às informações para a efetivação da aprendizagem”.

As políticas públicas para a educação estão ganhando visibilidade e finalidade em várias nações ao redor do mundo no último século. Para que haja uma reforma educacional, é necessário repensar os sistemas

educacionais, valorizando os professores e levando em conta as vivências do aluno. As políticas públicas para a formação de docentes no Brasil, estão cada vez menos valorizadas, tendo cada vez mais cortes de verbas.

A Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o recente, com apenas duas edições, Residência Pedagógica (RP). Programas como estes têm o objetivo de formar e capacitar futuros professores para o exercício na educação básica, tencionando a diminuição da evasão dos cursos de licenciaturas, assim como, integrar a realidade escolar com os futuros professores. A formação dos futuros professores, requer a obrigatoriedade do estágio curricular, o qual pode ser substituído pelo Programa Residência Pedagógica. Este Programa tem como objetivo:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; Introduzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, [...] estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018).

O Programa Residência Pedagógica trata-se de um programa de iniciação à docência, com o objetivo de aperfeiçoar e promover o trabalho docente, desta forma o estágio proporciona a aproximação do acadêmico com a realidade da sala de aula.

Tendo em vista os desafios atuais, parece oportuno ressaltar o papel da educação nesse contexto, para tanto, faz-se necessário refletir sobre a formação de educadores. Desta forma, para contribuir neste processo surge o Programa Residência Pedagógica. O referido programa foi criado em 2018 e está articulado com a “Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior – CAPES” (BRASIL, 2018).

Neste contexto, a educação passou por inúmeras transformações, devido à atual situação da COVID-19, novas ferramentas nunca tinham sido tão usadas como agora, fazendo parte no auxílio à aprendizagem, corroborando com o que diz o autor Nogueira (2013), “às tecnologias transformaram a educação influenciando diretamente no campo educacional”. Para que tenha efetividades na educação de forma remota é essencial o uso de tecnologias pelo docente, só assim, é possível ter uma comunicação aluno/professor para construir o conhecimento do sujeito.

“No mundo atual e moderno as TICs são empregadas e dissolvidas nas mais variadas atividades, e, dessa forma, em setores diversos, desde o mundo dos negócios até a esfera da educação” (PEREIRA, 2019). Este processo proporcionou uma nova forma de linguagem para educação. Conforme Feldkercher e Mathias (2010)

As tecnologias trazem também novas exigências ao trabalho docente. Conhecer as tecnologias, identificar possibilidades e limites do uso de cada tecnologia, desenvolver novas metodologias para os processos de ensino e aprendizagem são algumas das funções que hoje são exigidas ao professor. Mas, será que o professor possui tempo para conhecer, experimentar e elaborar planos que se utilizem de tecnologias? O professor está sendo formado para a utilização das tecnologias aplicadas à educação? (FELDKERCHER; MATHIAS, 2010. p. 84).

Neste contexto, as ferramentas digitais e mídias substituíram o espaço físico da sala de aula. Conforme Behrens (2011), “o uso da internet foi um instrumento primordial para a construção da educação neste ano. Fazendo que o professor, precise ir além de seus conhecimentos adquiridos em suas formações, buscando alternativas diferentes”.

Desta forma com a chegada da pandemia e com o início das aulas de maneira remota por videoconferência, surgiu uma dificuldade enorme em fazer com que os alunos ligassem as câmeras de seus computadores e celulares, para que tivessem uma maior comunicação do aluno com o professor. Obviamente que nem todos os alunos têm acesso à internet, “aproximadamente 30% dos lares brasileiros não têm esse acesso em casa” (CETIC.BR/CGI.BR/NIC.BR, 2019). Em uma pesquisa, realizada em 2020, pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CETIC.BR/CGI.

BR/NIC.BR, 2020), “entrevistou 2.728 usuários com acesso à internet com mais de 16 anos, onde entre os estudantes 37% disseram usar o celular como seu principal meio para acompanhar as aulas remotas e fazer as atividades e 29% utilizam notebook”.

Muito se destaca sobre as dificuldades dos alunos além do acesso à internet, como um espaço onde ele possa estudar em silêncio, tempo para fazer suas atividades etc. Porém, não podemos deixar de salientar que os professores também estão suscetíveis a enfrentarem problemas similares, tendo até que aprender a utilizar novas tecnologias. Os professores necessitam buscar novas metodologias considerando o “novo normal”, ferramentas que possibilitem uma maior eficiência nas aulas com seus alunos. Mas para que isto ocorra, o docente precisa de tempo e oportunidade de aprender e muita das vezes resiliência, identificar suas maiores dificuldades e tentar superá-las.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo analisar as vivências durante a pandemia da Sars-Cov-2, dos bolsistas do Programa Residência Pedagógica Multidisciplinar Química e Biologia presente no Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul - RS.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho, é de origem descritivo com abordagem qualitativa, “que visa explorar e compreender a natureza do ser humano, considerando seus conhecimentos” (BREVIDELLI, 2010), com o propósito de relatar uma realidade vivenciada pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica durante sua imersão na pandemia de COVID 19 no ano de 2020.

Os entrevistados são 24 Bolsistas e 1 Voluntário do Programa Residência Pedagógica presente no Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul, no estado do Rio Grande do Sul, localizado a 378 Km da capital Porto Alegre. As escolas estaduais e municipais nas quais os residentes fizeram a sua imersão são no total três. A primeira instituição de ensino fica localizada na cidade do *Campus* São Vicente do Sul/RS. A segunda fica localizada na cidade vizinha chamada Cacequi/RS, há 31 km de distância. E a terceira e última, fica situada em outra

cidade da região conhecida como São Francisco de Assis/RS, há 45 km de distância. As aulas foram ministradas no ensino fundamental de 6^a a 9^a Ano em escolas públicas.

Foi utilizada a Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), “a qual é um conjunto de mecanismos metodológicos em constante desenvolvimento, em que se aplicam em discursos, que se configura em um conjunto de métodos de análise de diálogo com processos sistemáticos e objetivos”.

Foram utilizadas as plataformas *Google Forms* e o aplicativo *WhatsApp* para interação. Através do *WhatsApp* foi enviado um link, o qual redirecionava para o *Google Forms*, com um formulário de seis perguntas dissertativas para o entrevistado.

A primeira pergunta, indagava sua idade, para termos uma média da idade dos participantes; a segunda, perguntou como ele, “residente” avalia o ensino remoto, onde deveriam falar sobre suas experiências, para compreender se foi satisfatório ou insatisfatório; a terceira questão, questionava sobre as dificuldades que o residente encontrou para desenvolver as aulas remotas, com a finalidade de deduzir os maiores obstáculos encontrados durante a imersão; a quarta pergunta, sondava a visão do residente perante a aprendizagem do aluno; a quinta pergunta, questionava se o residente teve alguma formação para ensinar de forma remota através de plataformas como, *Google sala de aula*, *Meet* e *Zoom*; e a sexta e última pergunta, indagou se o residente conhecia e/ou utilizavam estas ferramentas antes da pandemia e desse tipo de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados analisados instituem-se das respostas dos residentes; bolsistas e voluntários da 2^a Edição do subprojeto da Residência Pedagógica de forma Multidisciplinar (Química e Biologia) do Instituto Federal Farroupilha do *Campus* São Vicente do Sul - RS. A comunicação com os participantes, veio através da rede social *WhatsApp* e por *e-mail*. Por meio destas plataformas foi compartilhado um link do formulário com mais detalhes. Nesse sentido, ao entrar no link os participantes tiveram que aceitar um termo de consentimento. Para manter o sigilo deles,

serão identificados com nome de elementos químicos presentes na tabela periódica.

No total foram 18 que participaram da pesquisa. Em relação à faixa etária dos participantes, a maioria tem entre vinte a vinte e três anos de idade, sendo que sete participantes têm entre 26 a 38 anos.

No que diz respeito à avaliação e experiência do residente durante o ensino remoto, onze responderam que tiveram uma experiência negativa e seis tiveram uma experiência positiva.

Na minha visão o ensino remoto é muito mais complicado que o ensino normal, falta contato com alunos e professores e isso faz uma diferença enorme no ensino e aprendizagem. É o que eu sinto, que parece que aprendemos muito menos, pois as conversas, trocas e discussões da sala de aula não podem ocorrer. Temos alternativas como o Google Meet para a realização de reuniões, mas os alunos ficam claramente tímidos, o que é compreensível, pois é uma coisa totalmente nova, então não é a mesma coisa (PLATINA).

No início tive bastante dificuldade, porém depois fui conhecendo e me habituando. Minha experiência foi algo totalmente novo pra mim e me ajudou a enxergar o ensino remoto com olhos mais atentos. Mas ainda não consegui encontrar a melhor forma de trabalhar desta forma, pois acredito que o aprendizado não foi significativo como deveria ser (MAGNÉSIO). Gostei, muito bom por ser um modo mais prático, pelo fato de não ter que gastar tempo viajando de uma cidade para outra, desse modo canso menos e sobra mais tempo para mim (PRATA).

Regular, pois nossa política educacional não permite que tenhamos um bom desenvolvimento dos conteúdos, muitas pessoas não tinham como acessar as aulas e fazer as atividades, pois não possuíam celular, notebook e/ou internet (GÁLIO).

Desta forma podemos destacar que nada substitui o sistema presencial de aula, pois o contato e aproximação com os alunos refletem respostas rápidas, conforme Vygotsky (1984), “a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo”.

Vale salientar que a maior dificuldade relatada pelos residentes entrevistados foi no começo das aulas de forma remota, conforme o decorrer do tempo os anseios foram diminuindo, logo, o Residência Pedagógica vem ao encontro destas necessidades, auxiliando e

contribuindo na formação de seus residentes, pois com o passar da RP, as formações e preparações vem suprindo essas necessidades em suas preparações para desenvolver suas aulas. Para Chizzotti e Almeida (2020):

Os resultados assinalam que a inter-relação entre formação inicial dos professores, da prática pedagógica e da preceptoria da instituição, acarretada pelo estágio, coloca em acordo teorias e práticas experienciadas e indica o potencial do Programa para desenvolver a formação de futuros professores segundo uma concepção reflexiva e emancipatória. Há evidências de que a Residência Pedagógica enseja a articulação entre a teoria e a prática autêntica vivenciada na realidade e cria uma sinergia de realimentação recíproca entre os agentes envolvidos (CHIZZOTTI; ALMEIDA; 2020, p. 476).

Ao serem questionados sobre suas maiores dificuldades encontradas para desenvolver suas aulas, todos relataram a falta de participação do aluno nas aulas síncrona e assíncrona e o atraso nas devolutivas dos trabalhos. Alguns relataram ter dificuldade com as tecnologias, pois não tinham o costume de utilizá-las, outros com problemas devido à má qualidade no fornecimento de internet e/ou do computador em mau funcionamento e a ainda na elaboração das aulas muitas vezes eram maçantes, uma vez que elas deveriam ser resumidas ao máximo.

Alguns problemas quando acontece uma queda na rede de internet, quando o PC falha, ou a minha imagem aparece com má qualidade e quando o som de áudio não sai direito (PRATA). A produção de materiais de aula se torna muito maçantes. A falta de esclarecimento de conteúdos também, uma vez que existe uma ementa a seguir, mas nós não devemos seguir? Essas confusões diminuem o desejo de trazer coisas novas, pelo fato de precisar cumprir obrigações pouco esclarecidas (NÍQUEL). Os alunos não entravam nas nossas aulas do Meet, e não retornaram às atividades no Classroom. Esta foi a maior decepção que tive (IODO).

Não ter tido contato com os alunos pessoalmente ou por webcam, baixa participação deles, acabei sem saber se os que participaram estavam realmente me ouvindo ou interessados (FÓSFORO).

Acredito que minha maior preocupação e desafio era desenvolver aulas que não fossem extensas e cansativas, mas que fossem significativas (BORO).

A forma híbrida de montar os conteúdos uma vez que a matéria

deveria ser pensada para as aulas via Meet, e que fossem também desenvolvidas de forma a serem utilizadas em formato impresso para os estudantes que não possuíam internet. Também houve, no meu caso, problemas de via material uma vez que tive problemas de internet e o próprio computador que teve defeito (MERCÚRIO).

Aulas de forma remota, no seu início se destacou-se por grandes dificuldades pelo despreparo dos residentes neste quesito, juntamente com o pouco uso das TICs, e ainda por não possuir o contato com os alunos, desta forma fazendo com que os mesmos refletissem sobre o processo de construção do conhecimento de forma remota, pois Freire (1983), já afirmava que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados”. Com isso reafirma que a educação é um processo de construção do conhecimento e de aproximação com os envolvidos.

Quando foi perguntado sobre a aprendizagem do aluno durante o ensino remoto, a maioria narrou de forma negativa, sendo pela pouca participação, por dificuldades para se adaptar, o pouco contato, desigualdades sociais, devolutivas que não estavam de acordo com as atividades e muitas vezes plagiadas.

No meu ponto de vista o ensino remoto talvez tenha sido um dos momentos de maior possibilidade de aprendizagem para os estudantes, uma vez que eles têm a possibilidade pesquisar e desenvolver o conhecimento de maneiras dinâmicas e direcionada em áreas de interesse, mas também tem o problema da exclusão nos casos em que a internet não é possuída pelos estudantes (MERCÚRIO).

Desigual, pois nem todos tiveram acesso às tecnologias, e assim muitos não tiveram condições de acessar os vídeos, aulas pelo Meet ficou defasado para alguns (SÓDIO).

A aprendizagem no ensino remoto na melhor das hipóteses é muito rasa, mesmo que desenvolva as melhores ferramentas, possibilita os melhores contatos, tenha aulas toda semana, os estudantes não têm o contato com o que se ensina, se torna algo pontual, no qual se explica um conteúdo uma vez por semana sem se preocupar com a verdadeira aprendizagem, tendo essa comprovação apenas por atividades, que em suma são feitos por cópias de sites (NÍQUEL).

Acho que em relação ao ensino normal perde-se muito. O contato, as trocas e discussões de dentro da sala de aula permitem ao aluno aprender com o outro. Mas infelizmente o ensino remoto em função da pandemia nos impossibilita que estejamos juntos para que esse contato seja possível. Acho que também quando algum aluno tem dificuldade de aprendizagem, é muito mais fácil e efetivo que ele esteja em sala de aula contando com a ajuda de professores e colegas. Acredito que no ensino remoto muitos conteúdos importantes são deixados para trás, porque é difícil para o aluno aprender sozinho em casa, e nem sempre esse aluno pode contar com a ajuda dos pais, por exemplo (PLATINA).

Ao serem indagados sobre terem alguma formação para ensinar de forma remota, muitos relataram que tiveram um curso disponibilizado pelo Programa Residência Pedagógica. Alguns procuraram aprender e a utilizar outras ferramentas além do *Google Sala de Aula* e *Meet*, para tentar fazer uma aula mais dinâmica e diversificada.

Sim, para aprender a usar o Classroom e procurei aprender a utilizar várias ferramentas, com o objetivo de deixar as aulas e as atividades bem didáticas (CÁLCIO).

Tivemos algumas formações. Mas acredito que contribuíram um pouco, pois através dessas formações aprendi a manusear algumas ferramentas que usei durante o período (ESTANHO). Sim, da plataforma Classroom e alguns cursos de aplicativos em eventos da área de educação (COBALTO).

Tivemos formação para trabalhar com a plataforma Google sala de aula o que contribuiu muito para nosso domínio das turmas dentro da plataforma (BORO).

Tive uma aula sobre como lidar com o Google Classroom, graças ao Programa Residência Pedagógica (PLATINA).

Nota-se que a formação que foi proporcionada no começo antes da imersão, foi de suma importância para os residentes e muitos procuraram se aperfeiçoar ainda mais, buscando aprender outras ferramentas além da ensinada na formação. Desta forma, Santiago (2007), afirma que “a formação é uma atitude fundamental para o exercício profissional docente, pois estimula a busca do conhecimento”. Desta forma preparando os mesmos para suas atividades docentes, sendo esta prática de suma importância para os residentes pois podemos observar que auxiliou nas utilizações das ferramentas.

Por último, foi questionado aos residentes se já conheciam e/ou utilizavam estas ferramentas antes da pandemia e do ensino remoto. A maior parte dos entrevistados não conheciam tais ferramentas, outros conheciam, mas não as utilizavam ou as utilizam com menor frequência, como é possível reconhecer nas falas.

Não tinha conhecimento dessas plataformas, portanto, nunca utilizei (FÓSFORO);

Não, enquanto não se tem necessidade, não se tem conhecimento, para suprir necessidades nos dispomos a procurar novas ferramentas, isso é básico do professorado (NÍQUEL).

Não, nem conhecia, nem usava nenhuma (OURO).

Sempre utilizei as plataformas do Google, mas durante o ensino remoto foi mais frequente (BORO).

Desconhecia essas plataformas, na verdade, só aprendi a lidar com as mesmas durante a pandemia que ocasionou o ensino remoto. Já utilizava o Google Drive para fazer alguns documentos compartilhados, mas somente isso (PLATINA).

Assim, afirma-se que a tecnologia digital tem gerado mudanças sociais consideráveis, deve-se crer que a escola e as universidades precisam se adequar para atender às necessidades de seus alunos. Pois ao analisar podemos observar que os mesmos não as utilizavam como afirma PLATINA em sua resposta.

Desta forma, com o passar das aulas e com o decorrer do processo da residência os mesmos tiveram que se apropriar e ainda buscar entender seus funcionamentos pois foi um grande desafio aliar as tecnologias e suas metodologias de forma remota.

Antunes (2010), afirma que “os profissionais devem estar sempre em busca de novas estratégias metodológicas para esfera da educação para atender os anseios de seus alunos, pois é de suma importância a atualização curricular dos futuros professores”.

Neste ano com educação de forma remota, as TICs foram as principais aliadas no processo de aprendizagem, pois elas realizaram a aproximação dos professores com os alunos potencializando o processo de construção do conhecimento e de cidadania, oportunizando a interação entre os envolvidos no processo de educação.

A imagem a seguir (Figura 1) mostra uma nuvem de palavras, as quais foram citadas com mais frequência pelos residentes neste processo.

Figura 1: Nuvem de palavras. Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Para Pezzini e Szymanski (2015), “às dificuldades na educação do Brasil, pode-se destacar o desinteresse de alguns alunos que se sentem obrigados a estarem nas aulas e a participar das atividades”. Estes estudantes não demonstraram desejo a iniciativas dos docentes, os quais muitas vezes acabaram decepcionados por não terem alcançado seus objetivos. Em contrapartida, mesmo com o desenvolvimento e da expansão das tecnologias das grandes metrópoles para cidades menores, é notório que poucos alunos de escolas públicas têm infraestrutura adequada para ter aulas de forma remota, o que ocasiona a sua falta nas aulas.

O período ensino remoto emergencial revolucionou a educação, reinventando-se, aperfeiçoando-se e ainda estimulando a destreza para a realização delas. Desta forma, para atender os anseios e necessidades enfrentadas, tal período proporcionou aos docentes/residentes/estudantes aprender a lidar com o novo e fazendo criar um “novo normal”.

residentes passaram por inúmeras dificuldades e com o passar do tempo estas foram sendo sanadas. Com isso, podemos destacar que foi de significativo esta prática pois possibilitou aos mesmos rever as metodologias até o momento praticadas em sala de aula, buscando aperfeiçoamento e destrezas para os desenvolvimentos das aulas.

Desta forma, concluímos como é de suma importância o Programa Residência Pedagógica, pois proporciona aos residentes uma aproximação da realidade real de uma sala de aula no seu dia a dia, fazendo com que a cada aula reinvente-se para atingir seus objetivos na construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Utilizando a tecnologia a seu favor**. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEZERRA, M; RIBEIRO, M; LINCOLN, S; et al. O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos. **Revista da SPAGESP**, v. 16, n. 1, p. 43–59, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000100005>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BREVIDELLI, M. M; SERTÓRIO, S. C. M. **Tcc - Trabalho de Conclusão de Curso: guia prático para docentes e alunos da área da saúde**. 4ª ed. São Paulo: Editora Érica Ltda; 2010.

CARDOSO, N. de S; MENDONÇA, S. G. de L. Forpibid-rp e a Politização como enfrentamento ao ensino remoto. **Revista Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 647-654, jul./dez. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.647-654>. Acesso em: 07 fev. 2021.

CETIC.BR/CGI.BR/NIC.BR. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – **TIC Domicílios 2019**. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Comitê Gestor Da Internet No Brasil (Cgi.Br). Núcleo De Informação E Coordenação Do Ponto

Br (Nic.Br). Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf> Acesso em: 15 jan. 2021.

CETIC.BR/CGI.BR/NIC.BR. **Painel TIC COVID-19:** Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus - 3ª edição: Ensino remoto e teletrabalho. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Comitê Gestor Da Internet No Brasil (Cgi.Br). Núcleo De Informação E Coordenação Do Ponto Br (Nic.Br). Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eitr%C3%B4nico.pdf> Acesso em: 18 jan. 2021.

COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA CAPES. **Programa de Residência Pedagógica.** Capes.gov.br. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

CHIZZOTTI, A; ALMEIDA, M. E. B. A REVISTA E-CURRICULUM EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 473–479, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49305>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

GESSER, V. Novas tecnologias e educação superior: Avanços, desdobramentos, Implicações e Limites para a qualidade da aprendizagem. IE Comunicaciones: **Revista Ibero americana de Informática Educativa**, n. 16, p. 23-31, 2012.

MACARINI, S., MARTINS, G., MINETTO, M., & VIEIRA, M. (2010). **Práticas parentais:** uma revisão da literatura brasileira. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 119-134.

MARQUES, D. F. C; MENDES, Luciana Canário. O uso do google sala de aula como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p. 256-269, out./dez., 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>ISSN: 2675-6889.

MORAN, J. M. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

NOGUEIRA, L. K. da C. et al. **Formação de professores e tecnologias da informação e comunicação** – TDICs: uma relação necessária para o uso de recursos tecnológicos na educação. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância. Belém, 2013. Disponível em: Acesso em:

08 Mar. De 2021.

SANTIAGO, M. E. **Ser professor/professora**: convivência ética, respeitosa e crítica. Revista de Educação AEC, Rio de Janeiro, v. 36 n. 145, p. 61.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000

PEREIRA, P. V. A. **O uso da tecnologia na educação infantil: contribuições e implicações pedagógicas**. Trabalho de Conclusão de Curso em Mídias na Educação – Universidade Federal de São João Del-Rei. São Paulo, 2019.

PEZZINI, C. C.; SZYMANSKI, M. L. S. **Falta de desejo de aprender**: Causas e Consequências. 2015. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/853-2.pdf>>.

FELDKERCHER, N; MATHIAS, C. **Uso das TICs na Educação Superior presencial e a distância: a visão dos professores**. 2010. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/14215/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: ALGUMAS DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS

Kênya Jessyca Martins de Paiva¹

Fabíola Pereira Sarmento da Fonseca²

INTRODUÇÃO

História, palavra que em sua etimologia faz referência a visão dos acontecimentos apreendidos pelo *historiador*, “aquele que vê”, é a área que utiliza da investigação para buscar compreender aspectos da vida das pessoas, tais como suas práticas, formas de construir a economia, de produzir e adaptar ou readaptar as culturas, de se relacionar na sociedade e de fazer política, em determinado tempo e espaço. Le Goof (1996), ao refletir sobre o conceito de História, nos traz que:

A palavra história (em todas as línguas românicas e em inglês) vem do grego antigo *histoire* (...). Esta forma deriva da raiz indo-européia *wid, weid, “ver”*. Daí o sânscrito *vettas*, “testemunha”, e o grego *histor*, “testemunha” no sentido de “aquele que vê”. Essa concepção da visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à ideia de que *histor*, “aquele que vê”, é também “aquele que sabe”; *historein* em grego antigo é “procurar saber”, “informar-se”. *Histoire* significa, pois, “procurar” (LE GOOF, 1996, p. 17).

1 Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pampa (2015). Email: paiva.kenya@gmail.com.

2 Especialista em Docência no Ensino Superior e Educação Infantil, Mestranda em Ciência da Educação, Universidade do Algarve, Portugal, email: fabiola.sarmen-to1987@gmail.com.

Por meio da reflexão de Le Goff (1996), percebe-se que está na historiadora e no historiador a função de “procurar saber”, com essa procura ou pesquisa será estabelecido a possibilidade de identificação e posteriormente, as análises que serão desenvolvidas com intuito de produzir explicações. Na História, não há, como outrora se acreditou, verdades absolutas, em outras palavras: “não existe trabalho histórico que revele uma verdade absoluta” (DARAHM, *et al*, 2014).

Na contemporaneidade, um dos desafios da professora e do professor de História consiste em escolher quais conteúdos serão trabalhados junto às e aos estudantes, já que “a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um ‘recorte’ temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente.” (SILVA; FONSECA, 2010, p.16). Estas escolhas também são condicionadas pelas escolhas que partem de “cima”. Ou seja, as versões dos acontecimentos são amplamente discutidas, contestadas e/ou aprovadas entre os pares.

Os marcos temporais, usados para delimitar o começo ou o término de determinado período histórico não representam rupturas concretas em todos os sentidos, isto é, há sempre diversas permanências³ (LE GOFF, 2015). Cabe ressaltar também, que são constituídos em um contexto específico, e por mais que haja modificações posteriores com o advento de novas pesquisas, demora muito tempo para chegar a ser compartilhado entre a comunidade acadêmica e é ainda mais demorado para adentrar na comunidade escolar e se tornar ensino (*ibidem*, 2015). Contudo, é preciso salientar que ensinar História vai além da reprodução daquilo que é produzido nas universidades, existe também uma produção escolar. (SILVA; FONSECA, p.14, 2010).

Com base nesse contexto, o nosso objetivo é apresentar as discussões e reflexões acerca dos desafios contemporâneos do Ensino de História no Brasil, especialmente sobre as dificuldades dos docentes em selecionar os conteúdos a serem lecionados. Utilizamos como referencial, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

A metodologia adotada ancora-se na abordagem qualitativa, em

3 Le Goff, no livro “A história deve ser dividida em pedaços?” (2015) propõe um debate acerca da divisão da História em períodos.

que por meio de pesquisa bibliográfica, buscou-se trabalhos científicos para auxiliar nas reflexões realizadas nos três subtítulos do texto: o Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (PEREIRA; RODRIGUES, 2018; MARTINS; MATOS, 2016), Consciência Histórica na escola (CERRI, 2010; CAIMI, 2016) e Práticas do Ensino de História (BITTENCOURT, 2018; GIL; EUGÊNIO, 2018). Os resultados nos auxiliam a desenvolver maior reflexão sobre o Ensino de História no Brasil, percebendo o quanto os conhecimentos abordados nesta área são frutos de intensas disputas políticas na sociedade e, consequentemente, na escola.

1. ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

No texto “BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História” (2018, p.03), Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina Rodrigues fazem uma reflexão crítica acerca dos pontos que fundamentam as decisões sobre a Base Nacional Comum Curricular no ensino de História. No referido artigo, são apresentadas problematizações sobre as três versões disponibilizadas pelo MEC, partindo, sobretudo, do debate das questões teóricas e temáticas das identidades e temporalidades. Havia, inicialmente, um questionamento que buscava refletir sobre a necessidade de existir uma base⁴ que oferecesse orientação de conteúdo a serem trabalhados em todo o território nacional, e se houvesse, esta deveria ser realizada com o maior número possível de pesquisadoras, pesquisadores, intelectuais, com a sociedade em geral para buscar garantir decisões sobre o que narrar em História. E ao falar em narrativas, essa também foi alvo de reflexões, uma vez que, há diversos confrontos sobre o que e como realizar narrativas históricas.

De acordo com os pesquisadores citados, o componente *História* foi o campo mais visado na primeira versão da BNCC e por isso, foi o foco de debates calorosos, advindos de setores conservadores que lutam pela “Escola Sem Partido”, o motivo está visível, afinal:

4 Ressaltando que a BNCC é um documento que possui caráter pedagógico, portanto não legislativo.

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um locus de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriidade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo. (CAIMI, 2016, p. 87)

Na primeira versão da BNCC em 2016, de acordo com PEREIRA e RODRIGUES (2018, p. 04), esses embates ajudaram a conduzir posturas que trouxeram atenção especial sobre as identidades e as temporalidades, nesse momento o foco esteve em retirar a centralidade europeia da História e devolver a outros povos tais como: africanos, indígenas, latinos etc. Neste momento, foram convidados (as) 12 pesquisadores (as) para elaborar o primeiro documento e disponibilizar para o envio de propostas através do site do Ministério da Educação. A comissão integradora buscou pensar fora de uma perspectiva tecnicista, fazendo um real confronto de um ensino meramente factual, em que as estudantes decoram conteúdos tão somente transmitidos pela educadora.

Essa forma de compreender o ensino de História foi extremamente avançada, principalmente porque a educação escolar continua a reproduzir um modelo que não basta para auxiliar a juventude a construir sua Consciência Histórica. Além disso, foi posto como prioridade repensar o ensino eurocêntrico. Ainda assim, o Ministério da Educação constituiu uma nova comissão, contendo apenas pesquisadores de uma mesma universidade e com trajetórias acadêmicas não voltadas ao ensino de História (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 04, *apud* CAIMI, 2016, p. 90). Como esperado, essa comissão serviu para alimentar mesma visão que a primeira comissão buscou romper.

Os autores, PEREIRA e RODRIGUES (2018, p.08) ressaltam que na primeira versão da BNCC se deu “um lugar de menos destaque para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África. Isso permite pensar que não há conteúdos obrigatórios, canônicos, definitivos e, portanto, não problemáticos, na história”. Já na segunda versão, de acordo com os pesquisadores citados, houve um

trabalho contrário em relação às questões do passado para o presente social das pessoas. Nesse sentido, a Associação Nacional de Professores de História - ANPUH, em 2016, realizou uma nota sobre a segunda versão da BNCC contendo críticas oriundas do professorado da educação básica e universitário, uma das questões destacadas foi:

O enfoque cronológico e a permanência da “grande narrativa” centrada no processo histórico de matriz europeia são os principais sintomas dessa permanência da tradição. Nesse caso, lamentamos o descarte, uma vez que a primeira versão provocou um interessante debate entre historiadores de várias regiões e atuantes em diferentes esferas do ensino⁵. (GUIMARÃES, *et al.*, 2016)

A retomada da visão colonialista, na versão final, veio acompanhada por uma falta de inserção dos debates em torno das questões de *gênero*. Conceito este, que inclusive, foi retirado da BNCC, sob “uma ação coordenada pelo MEC e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, sem participação popular ou mesmo sem levar em consideração as sugestões advindas das consultas públicas” (SILVA, 2020, p.154). Os estudos de *Gênero*, importantes para pensar as relações de ser, saber e poder das pessoas, foram tidos por setores conservadores, como motivos para degenerar a família e a sociedade. (*ibidem*, 2020, p.155).

No escopo dessa discussão, podemos trazer um exemplo para a reflexão sobre o ensino de História. Em alguns livros didáticos, a História Moderna, marcada como período em que a razão e o progresso seriam o foco da sociedade, onde há participação das mulheres no mercado de trabalho, fato que justificaria um suposto rompimento da esfera privada, é sempre apresentada como ruptura total com a Idade Média, considerada atrasada e idade “das trevas”, mas na verdade possui muitas permanências com o medievo, uma delas está ligada a fatores de construção de estereótipos de gênero (MARTINS; MATOS, 2016, p. 272 - 273). As historiadoras MARTINS e MATOS (2016) produziram um artigo intitulado “Ensino de História Moderna no livro didático: Representações dos

5 GUIMARÃES, Gêssica, et al. Considerações acerca da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular - História. ANPUH, 2016. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

gêneros” no qual o objetivo foi de refletir sobre as formas de representação de gêneros e estereótipos no conteúdo de História Moderna no livro didático Projeto Araribá (editora Moderna), responsável Maria Raquel Apolinário, volume 7º ano. A escolha se deu por meio de dados estatísticos do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e para tal elas utilizaram duas categorias de análises: Qual o papel social atribuído ao sexo masculino e feminino do manual didático? Há funções próprias para cada sexo?

As autoras apresentam esses questionamentos para elucidar o conceito de Cultura Histórica, onde uma narrativa é capaz de atribuir questões positivas ou negativas à períodos, pessoas e eventos. Através de dois gráficos demonstraram que a média dos nomes próprios que aparecem nos livros é de 93% masculino para apenas 7% feminino. Já em relação as funções sociais exercidas por cada sexo, há grande presença de protagonismo masculino, os homens aparecem como “profissional”, “liderança”, “submissão”, “religiosa” e “familiar” (funções ligadas ao âmbito público), já as mulheres como “familiar”, “submissão” e “liderança” (funções ligadas ao espaço privado).

O livro didático, que deveria servir de suporte para uma educação significativa, termina por criar na juventude uma falta de pertencimento e possivelmente, a sensação de que as mulheres (de diferentes etnias e classes sociais) não fizeram parte dos processos históricos do período correspondente. É o mesmo caso de pensar o povo africano como um único grupo social, com uma única cultura e associá-los nos livros apenas à escravidão, colocando-os como escravos e não *escravizados*. Outro exemplo é o fato de que poucos sabem que após a *Declaração dos Direitos dos Homens e do cidadão* (1789) elaborada no processo da Revolução Francesa, Marie Gouze - conhecida como Olympe de Gouges – escreveu em resposta a: *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (1791). Neste documento a autora manifesta e “questiona radicalmente tal pretensão, reclamando a participação das mulheres no poder do qual, aliás, elas tinham sido excluídas quando da Declaração dos deputados homens” (SIESS, 2016, p.144).

Essas questões ajudam a alimentar as discussões sobre as identidades, as memórias, as temporalidades e pertencimentos das pessoas, mas

infelizmente foram ainda menos priorizadas na versão final da BNCC, esta, por sua vez, criada justamente após o *impeachment*, *golpe* que retirou no dia 17 de abril de 2016, a presidência da República de Dilma Rousseff (BRAZ, 2017).

Na sequência, abordaremos alguns pontos para refletir sobre a Consciência Histórica e sua importância na construção das percepções da aprendizagem em História.

2. CONSCIÊNCIA HISTÓRIA NA ESCOLA

Para o desenvolvimento das aulas de História, a produção do conhecimento histórico e a constituição de consciência histórica das e dos estudantes (considerando que elas/eles já possuem essa consciência e a escola servirá para fortalecê-la), o trabalho da educadora e do educador deve ser referenciado a partir de uma metodologia que sirva para problematizar a História delimitando e selecionando conteúdos e fatos, que servirão de suporte para abordar questões importantes e também devem ser utilizadas para elaboração e reelaboração do conhecimento (BITTENCOURT, 2018).

Sobre o uso de fatos considerados marcos para narrar determinada época ou contexto é necessário que se realize discussões acerca dessa compreensão para determinada época, colocando no debate pistas para as e os estudantes analisarem os porquês e para quê o passado foi usado. É importante que tenhamos em mente que são as formas de apresentar as discussões históricas para as e os estudantes e o uso das fontes que farão a diferença nesse processo de ensino e aprendizagem. Assim como, a inclusão de assuntos que estejam próximos às suas experiências, de modo a trazer o sentimento de pertencimento que ajuda a fortalecer e construir o desejo de conhecimento das Histórias. Dessa forma, entende-se que:

No caso da BNCC, a lista de conteúdos foi o elemento manifesto em torno do qual as disputas se deram, mas, certamente, junto com os objetivos, teriam que entrar no jogo das escolhas o modo como o professor apresenta tais conteúdos na sala de aula e tudo aquilo que a imprevisível reserva para esse lugar. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 04).

Ainda que o conteúdo seja algo que faça parte desse processo,

faz-se necessário construir a consciência de que não é a única questão importante para pensar o ensino como um todo, logo é preciso que as formas de realizar as aulas, o uso das fontes, o planejamento participativo, também façam a diferença positiva para ter um alcance expressivo no processo de ensino e aprendizagem significativa. Corroborando com a citação de PEREIRA e RODRIGUES (2018), há outros fatores que são parte da construção do Ensino de História:

A outra questão nos faz pensar que o currículo prescrito é apenas um dos tantos agentes mediadores externos que incidem sobre os processos educativos escolares, como as políticas educacionais públicas, os paradigmas educativos vigentes em cada época, os sistemas de avaliação em larga escala, o próprio mercado editorial (materiais de ensino, livros didáticos e sistemas apostilados), dentre outros. Concorrendo com esses mediadores externos, há um agente mediador decisivo: o professor. (CAIMI, 2016, p. 89)

Todos esses fatos levantados nesta última citação nos dão suporte para refletir sobre a construção da Consciência Histórica, que nada mais é como o “modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...]” (RUSEN, 2001, p.59), ou seja, processo ligado a todas as vivências e aprendizados históricos estabelecidos por uma pessoa tanto em âmbito privado, como em público. Um conhecimento que vai além do aprendizado escolar e, que, portanto, toda a espécie humana tem e se relaciona com ela de diferentes modos.

Apesar da constituição de Consciência Histórica não estar ligada apenas ao âmbito escolar (CERRI, 2001), é na escola que se estimula a percepção sobre o passado, se faz as relações com o tempo presente e também se instiga a curiosidade para que se crie possibilidade de estabelecimento de conexões que permitam pensar em “como nós sabemos sobre o passado e de serem preparados para formular perguntas e elaborar respostas cada vez mais complexas acerca dele” (CAIMI, 2016, p. 90).

Feitas essas colocações, apresentamos a seguir aspectos para refletir sobre as práticas no ensino de história na contemporaneidade, com vistas a dialogar em contato com temas sensíveis, tão pertinentes e importantes no campo da aprendizagem em História.

3. PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Acerca dos apontamentos e reflexões supracitados, apresentamos o cerne da questão sobre as práticas do ensino de história na atualidade: como construir o currículo de história se distanciando das práticas tecnicistas e caminhando ao encontro das humanidades científicas? Nesse questionamento se concentram desafios importantes que afetam diretamente a prática docente e em consequência o processo de aprendizagem dos educandos. Um deles se destaca na “inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres” (BITTENCOURT, 2018, p.127), que trazem discussões relevantes para a construção da identidade do currículo de história.

Segundo Bittencourt (2018), o ensino de história se destaca por transformações importantes e digamos que até recentemente, reduzido a uma concepção mnemônica com raízes em um passado criado para consolidar uma origem branca e cristã. “No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria, são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais” (BITTENCOURT, 2018, p.127).

Com a revisão dos marcos históricos mesmo que de forma cadenciada, especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, na sequência os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, fortemente influenciada pelas lutas dos movimentos sociais, foi proposta a obrigatoriedade do ensino de história e a cultura africana, afro-brasileira, indígena e uma educação das relações étnico-raciais por meio da legislação 10.639/03 e 11.645/08. A legislação revela claramente a tentativa de romper com a lógica eurocêntrica e com o racismo estrutural na busca pela superação das desigualdades étnico-raciais no país (BITTENCOURT, 2018; SILVA; RIBEIRO, 2019).

A proposta curricular apresentada na última versão na BNCC reduz a potencialidade crítica do ensino de história no que se refere às identidades dominantes e o seu papel de construção e reconstrução da memória. “É dessa forma que as listas de conteúdos e competências apresentadas para o ensino fundamental, apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias de negros e indígenas, não denunciam as marcas de sua invisibilização

e silenciamento, muito menos aquelas que atingem os movimentos LGBT, os quilombolas etc. (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 13).

As tendências pedagógicas para o ensino de história têm provocado discussões sobre temas sensíveis, principalmente sobre diferentes grupos que lutam pela legitimidade das suas histórias e são contra a homogeneização que acaba por ser evidenciada no ensino da história. Digamos que esse fenômeno tem influenciado a prática dos professores de forma a construir materiais didáticos e propostas numa perspectiva inclusiva e com base nos direitos humanos. Ao mesmo tempo que temos a ruptura da História escolar com viés moral, surge um novo constrangimento para os docentes que são atacados e acusados de doutrinadores por diversos segmentos da estrutura social, embora a educação para exercício da cidadania implica o estudo de temas sensíveis e que podem ser controversos, conforme a própria orientação dos documentos legais (GIL e EUGÊNIO, 2018).

O que seria temas sensíveis? Para os intelectuais Gil e Eugênio (2018), esses temas podem provocar o enfrentamento de interesses e valores, pode ser constrangedor na tomada de decisões para um determinado grupo social. O objetivo principal será sempre preservar os direitos humanos.

Os referidos autores relatam uma experiência de uma docente em formação, especificamente em estágio, que ouve do aluno “Mas meu pai sempre diz que nessa época era muito bom...”, se referindo ao período da Ditadura, essa situação gera uma controvérsia, pois contrapõem os saberes da disciplina, o comentário serve como leitura do que ele sabe sobre o que está sendo abordado e ela toma decisão de retomar a análise documental, constatando a “ impossibilidade de se noticiar ou denunciar tais práticas criminosas do Estado, retomando aspectos da repressão para além das torturas e prisões.(GIL; EUGÊNIO, 2018, p.145). É nesse sentido que os temas sensíveis são associados com a postura do docente que envolve tomar decisões políticas e pedagógicas, afirmadas pelos autores como relação dialética.

Estudos de Mével e Tutiaux-Guillon de 2013 (citado em GIL; EUGÊNIO, 2018), propõem três sugestões para abordar os temas sensíveis:

1. A proposta é a reconstrução da problemática com base na seleção, análise e interpretação de evidências, para que possa favorecer a

pesquisa e investigação do aluno sobre o tema em questão e em consequência a reflexão “final”.

2. O planejamento do trabalho considerando a “controvérsia” como estratégia didática, propiciando espaço para a controvérsia científica com a intenção de explorar o tema em suas diferentes perspectivas:
3. Considerar as emoções que podem ser provocadas nesse contexto como cólera, piedade, vergonha, admiração, ansiedade, compaixão, culpa, medo entre outras que exige observação do docente e apoiar os educandos a gerir tudo isso.

A intenção é não sucumbir a prática do ensino de História a uma lógica subordinada aos interesses do mercado e ampliar o espaço de experiência para além do presente, com base na multiculturalidade e na constituição das identidades (BRINCO; CABRAL, 2020). Para tanto, o processo de aprendizagem ultrapassa o currículo e a própria prática docente, da qual abordamos, torna-se indissociável as experiências culturais do discente, nesse caso, legitimar a escuta sensível e apoiá-los na pesquisa e investigação, certamente contribuirá para uma reflexão crítica perante os temas abordados ao invés da reprodução meramente automática.

4. REFLEXÕES FINAIS

O passado se modifica de acordo com o uso que precisamos dar a ele frente ao presente. Portanto, para auxiliar na realidade das pessoas o Ensino de História precisa buscar seu fortalecimento consolidando abordagens que considerem as experiências das pessoas e as utilize como contribuição para a formação de jovens pensantes e agentes de mudanças sociais. Buscar uma aproximação que seja condizente com a realidade do nosso país e da juventude inserida nas escolas, fugindo desse eurocentrismo instaurado há tanto tempo e que só coloniza os saberes e focar também na realidade do local em que estamos inseridos, talvez seja um dos caminhos para um ensino significativo e realmente preocupado em barrar as desigualdades enfrentadas nessa sociedade.

Para isso, as e os docentes precisam estar atentos não somente às escolhas dos conteúdos, mas às formas em que eles são apresentados nos

manuals orientadores. Estar atento, significa ter o conhecimento que os manuais foram construídos em determinado contexto histórico e político e, portanto, as perspectivas e informações expressas podem estar contaminadas por juízos de valores, contrapondo aos princípios basilares da Educação Inclusiva, como a diversidade, igualdade e equidade entre todos os povos e culturas. À vista disso, pesquisar e diversificar diferentes materiais de apoio, pode ser um caminho para confrontar os momentos históricos e oportunizar o debate crítico entre os discentes.

Ao encontro do que foi dito, reforçamos os estudos de Mével e Tutiaux-Guillon de 2013 (citado em GIL; EUGÊNIO, 2018), especialmente para falar sobre conteúdos ou temas sensíveis, o papel do docente é extremamente crucial, pois, é necessário considerar “as controvérsias” no seu planejamento de trabalho, como estratégia para a didática, visto que pode favorecer no debate de diferentes perspectivas, além de incentivar a pesquisa autônoma dos discentes. Gerir todas essas aprendizagens, expectativas, opiniões, sentimentos e emoções em sala de aula requer observação do docente, planejamento e registro das aprendizagens e necessidades de cada um. São desafios constantes e oriundos da contemporaneidade, inerentes da construção do Ensino de História, da qual a figura docente é essencial para mediar tantas especificidades e responsável por influenciar diretamente na perspectiva dos discentes, mesmo que esse não seja o objetivo. Por isso, o olhar sensível, observador e o cuidado no planejamento das aulas podem ser cruciais, apesar de serem consideradas práticas comuns, mas necessárias para lidar com as chamadas “disputas” que o Ensino de História suscita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. Ensino de Humanidades. *Ensino de Humanidades - Estudos avançados* 32 (93), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqhmpwWpGVY47wWtp/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002905169>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

Brasília, 2018.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/J74WJRdJH6sHMHC9MhSDc8Q/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRINCO, Naicon Souza. CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente. *Revista História Hoje*, v. 9, nº 18, p. 55-76 – 2020. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/689/365>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, nº.4, vol.3, jan/jun. 2016.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

CHILANT, Leticia. O uso historiográfico no ensino de história moderna: saberes e percepções em sala de aula. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, nº.3, vol.2, jul/dez. 2015.

DARAHAM, Gabriela Campos *et al.* O uso da história oral na Psicologia: percepção de experiências individuais. *Estud. pesquis. psicol.*, Dez 2014, vol.14, nº.3, p.1039-1053. ISSN 1808-4281.

FONTES, Virgínia. História e verdade. In: *Revista Ciências & Letras* n. 18, FAPA, Porto Alegre, 1997 In: Frigotto, G. e Ciavatta, M. (Orgs) – Teoria e Educação no labirinto da capital. RJ, vozes, 2001.

FRANCO Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR; Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, 25(4), 1016-1035, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v-25n3e2018-10>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*. Anpuh-Brasil. Vol. 7, nº 13 (jun. 2018), p. 139-159 Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/188773>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LE GOFF, Jacques. *A História Deve Ser Dividida em Pedacos?* São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MARTINS, Michele Borges; MATOS, Júlia Silveira. Representações dos gêneros: o ensino de história moderna no livro didático. *Momentos Diálogo em Educação*. PPGEDU FURG Rio Grande. v. 25, n.2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5870> Acesso em: 03 jun. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 26, nº 107, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em: 06 jul. 2021.

RÜSEN, Jorn. Trad. Estevão de Rezende Martins. *Razão histórica: teoria da história fundamentos da ciência histórica*. Brasília, UNB, 2001.

SIESS, Jürgen. Reivindicar os direitos das mulheres em 1791: uma tentativa fadada ao fracasso? O interdiscurso da Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. Trad. Rubens Damasceno Morais. EID & A - *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. esp. ADARR, p. 142-161, mai. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.17648/eidea-10-adarr-1063>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

SILVA, Marcos Antônio Batista da; RIBEIRO, Maria Sílvia. Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08. *Revista Exitus, [S. l.]*, v. 9, n. 5, p. 77-101, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1101. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1101>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. *História, histórias, [S. l.]*, v. 8, n. 16, p. 143–169, 2020. DOI: 10.26512/hh.v8i16.31928. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/31928>. Acesso em: 20 ago. 2021.

A ICONOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Andressa Freitas dos Santos¹

INTRODUÇÃO

O uso de fontes históricas em sala de aula tem o grande papel de colocar o aluno em contato direto com o ofício do historiador. Trazer fontes e novos métodos para o ensino de história que auxiliam o professor a tirar o foco das cansativas e repetitivas aulas expositivas e expõem os discentes a algo novo e instigante. Os documentos históricos trazem inúmeros benefícios e riquezas à sala de aula que contribuem e torna mais significativa e atrativo o processo de ensino-aprendizagem. Procurar novas formas que fomentem de forma mais rica esse processo é um desafio que os docentes na graduação tanto enfatizam para os discentes, que procuram por em prática esse aprendizado nos estágios supervisionados.

Uma maneira bastante rica, construtiva e convidativa de se trabalhar a história é por meio da análise de imagens. Há uma grande fonte, praticamente inesgotável, de documentos imagéticos de diferentes tipos e estilos, concebidos nos mais variados locais e épocas que auxiliam na compreensão dos valores e costumes de determinadas sociedades. Em termos gerais, existe, partindo do pressuposto do senso comum, um desprezo em relação ao estudo das fontes imagéticas em detrimento das fontes escritas. Por parte dos alunos existe a tendência em achar que as maiorias das imagens presentes nos livros didáticos são meros “desenhos” feitos

¹ Bacharel em Comunicação Social (2014) e licenciada em História (2019) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestranda pelo Programa de Pós Graduação em História (UFRN). Email: andressafreitas@gmail.com.

por quem escreveu o livro. Pensar na relevância do estudo das imagens se mostra importante, pois auxilia os alunos a romperem essa tendência de acharem que as imagens dos livros são meros “enfeites”, e os ajuda a compreender e analisar aquele instrumento como uma fonte do historiador. A fonte imagética para os alunos deve ser uma ferramenta que comunica, tal como o texto escrito, e que através dela pode-se abordar inúmeras informações.

Dessa forma, tanto o aprendizado como a pesquisa com o uso das fontes iconográficas para a história se tornam realidade palpável em todos os níveis de ensino. Várias são as possibilidades de trabalho a partir dessa fonte. A utilização da arte e a história traz certa maleabilidade que é percebida pelo aluno, que, ao estar em contato com as fontes iconográficas, não tem contato tão exaustivo de leituras pesadas. Além disso, a atratividade das imagens pode suscitar muitas questões e debates sobre determinado contexto. A iconografia auxilia na percepção de valores, modos de vida e aspectos culturais de um determinado recorte histórico. Para que esse aprendizado e o uso da iconografia sejam efetivos, a orientação do professor de História é imprescindível.

Um dos problemas mais comuns ao se deparar em uma turma de adolescentes no Ensino Fundamental II é o constante estigma que os alunos têm de que a disciplina de História apenas lida com textos grandes e pouco interessantes. Essa visão é reforçada quando o professor se recusa a se integrar uma nova metodologia em sala de aula, e apenas trabalha com o básico, como aulas expositivas e leituras seguidas de exercício. Esse mecanismo monótono não coloca o aluno como agente da história, apenas corrobora para que a disciplina seja indesejada entre os alunos. O contato com o ofício do historiador em sala de aula auxilia os alunos no sentido de que todos podem construir suas histórias.

O forte contato marcado por uma cultura que faz extenso uso de tudo aquilo que é visual faz com que os alunos tenham necessidades mais dinâmicas, que uma mera aula expositiva não consegue suprir. É necessário que o estímulo também seja criado a partir do olhar. Obviamente, o intuito não é desprezar a leitura de textos escritos, mas tentar outras modalidades de leitura através do uso de iconografias.

A partir do trabalho que é feito em sala de aula através do livro

didático existe uma resistência por parte dos alunos que se sentem insatisfeitos ao terem que ler páginas e mais páginas dos livros. Ao ter que lidar com uma rotina tão repetitiva, o professor deve estar preparado para a inserção de novas metodologias em sala de aula que vão propor um novo olhar em determinado objeto ao quais os alunos vão estar ancorados.

A abordagem através das iconografias na sala de aula possui um amplo leque de trabalho com o qual o professor pode trabalhar. A partir do uso dessa fonte em sala de aula pode se inferir o seguinte problema: como a iconografia contribui para a construção do conhecimento histórico? Esse problema norteia o plano de aula, e procura, na medida do possível, através do entendimento do aluno, compreender como esse processo é realizado através da perspectiva dos próprios discentes.

O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: UMA ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para refletir sobre as novas metodologias em sala de aula é necessário realizar uma revisão de como o ensino da história passa por uma transição de paradigmas. O estatuto do próprio conhecimento histórico é colocado em cheque, ao mesmo tempo em que, verdades históricas universais são desconstruídas e reconstruídas seguindo um novo molde paradigmático (ECCO, 2007). A presença marcante do positivismo no ensino da história se mostra como um desafio bastante difícil de romper. De acordo com Ecco (2007), é comum o ensino pautado no uso da linha cronológica tradicional, fruto de concepções positivistas que mostram a linha do tempo como o resultado de sucessivas evoluções que foram aperfeiçoando o homem e sua história. Enquanto isso sucede, o professor responsável pela conexão presente-passado para o aluno concentra-se apenas nos grandes homens e acontecimentos marcantes do passado, fazendo com que a História seja apenas um compêndio de fatos e personalidades ilustres.

Essa forma de atuar em sala de aula impossibilita que o aluno se sinta parte do processo histórico, e julgue que apenas alguns escolhidos façam parte da linha histórica da humanidade. Considerando isso Ecco (2007) argumenta que:

Faz-se necessário frisar que o modelo paradigmático positivista contribuiu para a limitação dos aspectos dialéticos e crítico do estudo historiográfico, de certa forma não superado até então e manifesto nas abordagens fragmentadas, desconexas e limitadas. (ECCO, 2007, p.127).

Nessa perspectiva o autor afirma que a função da História é direcionada, ou seja, ela serve para atender a determinadas classes, faz parte de um projeto político de dominação burguesa, em que apenas as vozes da elite são as escolhidas para narrar os eventos históricos (NADAI, 2002, Apud ECCO, 2007).

A tarefa do docente em sala de aula é efetuar a transição dos paradigmas no ensino da história, e construir novas formas pedagógicas de atuar em sala de aula. Tomando como pressuposto que a ação do docente é de profunda importância para que a mudança dos paradigmas seja efetivada, o plano de ensino deve corroborar com essa atitude. Em um contexto mais detalhado, o plano de aula, obviamente, também deve cumprir essa função. É imprescindível que a atitude reflexiva faça parte do processo de planejamento da aula. Refletir sobre a própria ação é uma forma de avaliar os objetivos, os conteúdos trabalhados e a contextualização do mesmo, a metodologia utilizada, a avaliação do aluno e do próprio professor (AZEVEDO, 2013). Planejar é um ato político-pedagógico e também “é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade.” (LIBÂNEO, 2013).

Antes de tudo, o exercício de planejar tem como os seus objetivos prever possíveis resultados das ações do docente. Além desses aspectos, se qualifica como um processo pautado em uma atitude científica (SCHON, 1992, Apud AZEVEDO, 2013). As fases que implicam no planejamento tornam o docente não só um mero portador ou mediador de técnicas, métodos e do ensino propriamente dito, mas fazem com que esse ator político também desempenhe o papel de pesquisador. Para esse profissional de dupla orientação, a finalidade não é formar alunos que reproduzam o conhecimento tal como nas instituições de ensino superiores, o que é debatido é a possibilidade dos alunos pensarem e que possam questionar, refletir e ler novas possibilidades de interpretação sobre os

eventos humanos (AZEVEDO; LIMA, 2011). Além disso, o professor-pesquisador se utiliza de sua própria experiência prática para que a sua prática possa ser bem fundamentada. Para tanto, Azevedo (2013) atenta que todas as novas experiências docentes devem ser registradas no plano de ensino, e que no plano de aula novos conhecimentos e experiências também devam ser inclusas. Dessa forma, “criar e recriar” a didática história, tem na prática do planejamento parte de uma ferramenta auxiliar ao professor que tem condições de se autoavaliar. Com todos esses conceitos internalizados o profissional está apto para escrever seu plano e executar sua metodologia em sala de aula para que os objetivos elaborados para os alunos sejam alcançados.

A metodologia que o professor se utiliza pode ser aprazível ou não pelos alunos, que irão repelir qualquer forma de método que não esteja de acordo com as suas necessidades e que não atendam a nenhuma de suas expectativas ou curiosidades. A elaboração de um bom material didático e um bom uso das fontes históricas pelo profissional pode ser uma saída interessante e auxilia no processo de “desintoxicação” de ambientes que promovem a famosa “educação bancária”, termo cunhado por Paulo Freire e que designa o modelo de ensino rígido em que o professor apenas é um transmissor de mensagens, enquanto que os alunos, tal como equipamentos, captam e decoram essas mensagens para que em seguida elas possam ser transmitidas tal como foi originalmente.

Para mudança desse modelo de ensino, o presente plano de aula que embasou a intervenção realizada para a disciplina Estágio Supervisionado II, procurou trabalhar por linhas transversais e interdisciplinares. A inserção de documentos históricos no ambiente escolar se mostrou uma realidade mais interessante do que trabalhar apenas leitura a partir do livro didático. O campo educacional não sofre apenas a interferência do professor, mas também é influenciado pelos gostos e preferências da sociedade. Devido a alta exposição que sofremos com uma cultura essencialmente visual, o exercício do olhar, algo tão comum nos dias de hoje, é altamente banalizado e na maioria das vezes as imagens são analisadas apenas superficialmente sem se atentar para o contexto que a envolve. Leão e Rodrigues (2013) atentam para o fato de que o campo da pesquisa acadêmica trabalha cada vez mais com novas possibilidades. A

história oral e o uso das iconografias são duas novas tendências que se sobressaem. Embora as fontes escritas sejam ainda extensamente utilizadas em sala de aula, as fontes iconográficas informam tal como o texto escrito e muitas vezes os profissionais não as utilizam apropriadamente em sala de aula.

Propomos, então, que as fontes iconográficas – imagens de diversos tipos – são tão legítimas e por vezes mais interessantes para a pesquisa e aprendizagem de História em todos os níveis de ensino. E lembramos que a própria escrita também é um tipo de imagem iconográfica, que como toda representação gráfica, só tem sentido comunicativo quando seus códigos são socialmente construídos e compartilhados (LEÃO; RODRIGUES, 2013, p. 2).

Essa tendência tão próxima das fontes textuais e do uso extensivo de fontes escritas em sala de aula esteve próximo ao projeto civilizador e evangelizador da Companhia de Jesus. A metodologia de ensino utilizada no Brasil durante e depois desse período sempre esteve associado à leitura (BITTENCOURT, 2009). Após os anos 1980, novas orientações metodológicas são introduzidas no ensino da História e a utilização das iconografias em sala de aula é uma delas. Leão e Rodrigues (2013) propõe que o professor deve seguir seis estágios para que os alunos possam compreender os materiais imagéticos:

- Trabalhar a sensibilização dos alunos;
- Questionar o olhar dos educandos e perceber o que eles enxergam;
- Apresentação, por parte do professor, dos aspectos conceituais da imagem;
- Processo de interpretação em que os alunos expressam as ideias e sensações a respeito da obra em questão;
- Conhecimentos sobre a história de arte, que auxiliam os alunos a ampliar seus conhecimentos sobre obras de arte;
- Processo de criação de conteúdo através do que foi vivenciado;

Através dessas diretrizes é possível orientar o discente sobre como interpretar a produção artística no contexto histórico em que ela foi elaborada. Mesmo que seja breve, o trabalho com imagens em sala de aula é relevante, pois os alunos tem contato com fontes históricas não escritas possibilitando um novo olhar sobre o passado.

A PRÁTICA HISTÓRICA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL II

DADOS INICIAIS DO CAMPO DE ATUAÇÃO

A vivência relatada aconteceu na Escola Municipal Maria de Lourdes Lima. Esta escola está localizada na Rua das Sempre Vivas, Nº 100, Cidade das Flores, São Gonçalo do Amarante, região metropolitana da grande Natal. A escola foi fundada em 2008 no último ano da gestão do prefeito Jarbas Cavalcanti (PMDB), e atende ao Ensino Fundamental I e II nos turnos matutino e vespertino, e à noite atende a população que necessita da modalidade EJA. O nome da escola faz referência à professora Maria de Lourdes de Lima, que atuou na educação de jovens e adultos e ministrou um curso de formação para professores leigos. O terreno em que a escola foi estruturada foi cedido pela Caixa Econômica Federal à cidade (ARAÚJO, 2017). O prédio passou por uma grande reforma inaugurada no dia do estudante de 2015, penúltimo ano do mandato do prefeito Jaime Calado (PR), em que foi construído uma biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, seis salas de aulas novas, refeitório e dois banheiros, além da quadra poliesportiva, que não só atende a escola, mas também a própria comunidade que se utiliza do espaço para a realização de eventos religiosos e culturais. De acordo com o Portal No Ar, o valor total da reforma custou R\$908 mil reais².

Na segunda reforma realizada no início de 2018, na gestão do prefeito Paulo Emídio (PR), foram realizados alguns reparos na rede elétrica e hidráulica, além da construção de vias de acessibilidade para portadores de deficiência física³. De acordo com o coordenador da escola, responsável pelas turmas do turno da manhã, a escola conta com cerca de 1000 alunos matriculados, que moram na zona rural do município. De acordo com o funcionário todas as 13 salas de aula são usadas no período

2 Disponível em: <http://portalnoar.com.br/prefeitura-de-sao-goncalo-finaliza-reforma-da-escola-municipal-maria-de-lourdes/> Acessado em 9 de junho de 2018.

3 Disponível em: <http://agorarn.com.br/cidades/prefeitura-de-sao-goncalo-reforma-e-amplia-a-escola-municipal-maria-de-lourdes/> Acessado em 9 de junho de 2018.

matutino e vespertino, enquanto que no período noturno existem apenas 6 turmas. A estrutura da escola é dividida de forma que os alunos menores do Fundamental I fiquem em um espaço separado dos alunos do Fundamental II. Ao todo a instituição conta com 102 professores efetivos em seu quadro, 3 coordenadores, 12 funcionários terceirizados, 1 diretora e 1 vice-diretora. Ao indagar a vice-diretora da escola, a mesma informou que este documento encontra-se em reformulação desde o ano passado e que ainda não foi finalizado.

A escola não possui Gestão Democrática, tanto a vice-diretora como a diretora possuem cargos comissionados. Ao conversar um pouco mais com o coordenador o mesmo revela que durante seus vários anos de trabalho na escola nunca viu uma escola tão desafiadora como o Maria de Lourdes. A instituição conta com 26 alunos com necessidades especiais que não possuem nenhuma assistência. Além disso, o histórico de roubos e tráfico de drogas é uma constante na escola. O coordenador narra vários eventos de furtos, incluindo um em especial em que um aluno roubou o automóvel e uma considerável soma de dinheiro de um dos professores da instituição. Também conta que a polícia já teve que intervir na rotina da escola, pois foi descoberta a circulação e venda de drogas que entravam lá durante o intervalo. Apesar dos grandes desafios, o coordenador enfatizou que era preciso combater e impedir que os alunos tivessem acesso ao mundo do crime e das drogas e deu ênfase para o trabalho dos professores, e que em conjunto poderiam realizar grandes feitos.

A INTERVENÇÃO COMO PROFESSORA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: O ENSINO DE IDADE MÉDIA E O USO ICONOGRÁFICO DE FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA

O estágio supervisionado II foi realizado entre os dias 09 de abril ao dia 06 de junho de 2018. A experiência como monitora ocupou grande parte do estágio, sendo o último dia destinado a realização da primeira intervenção em sala de aula. A aplicação das aulas foi realizada no 7º ano, turma “B”. Com 29 alunos em sala, os alunos foram orientados em um primeiro momento a recordar dos principais tópicos relacionados

ao tema anterior, Alta Idade Média. Em seguida, orientamos os alunos a imaginar quais seriam as diferenças efetivas entre Alta e Baixa Idade Média. Nenhum deles sabia, mas ao falar em Idade Média muito falaram palavras chave como “feudalismo”, “castelo” e “terras”. Nesse contexto, foi perguntado aos alunos se eles sabiam de onde vinham as imagens que viam nos livros e se elas realmente retratavam o cotidiano das pessoas. Muitos afirmaram que as imagens haviam sido pintadas pelas pessoas que haviam escrito os livros. Dentro desse contexto, foi introduzido o conceito das iluminuras medievais, sempre presente em manuscritos e que traziam uma alta carga informativa sobre o que era realizado no cotidiano dos medievais e quais fatos foram marcantes para essa sociedade. O objetivo desse momento foi deixar a obra de arte em evidência e observar como as fontes visuais podem comunicar fatos e eventos tal como a escrita.

Com os conceitos esclarecidos e com a ponte feita entre cotidiano moderno e o medieval, a aplicação das imagens foi realizada. As duas imagens iniciais trabalhadas estavam centradas no eixo “ofícios medievais”. A primeira que consta no Livro de Horas, *Très Riches Heures du Duc de Berry*, imagem que serviu para dar introdução a questão do aperfeiçoamento de técnicas agrícolas, e em seguida o grande crescimento populacional e o aumento de excedentes propiciando o surgimento dos mercados. A segunda imagem que retrata um artesão, presente no *Codex Manesse* e que ilustra um ferreiro fora utilizada para introduzir a questão das corporações de ofício e do crescimento de várias indústrias dos mais diferentes ramos. Os alunos foram bastante receptivos às imagens e fizeram muitos comentários, um deles afirmando que o trabalho camponês ainda que fosse medieval ainda existia e em grande quantidade. Outro aluno indagou se os ricos trabalhavam e então pode-se comentar sobre a questão do desprestígio do trabalho presente em toda Idade Média, e a ociosidade como símbolo de status da nobreza medieval. Muitos alunos questionaram a imagem da roda zodiacal presente em *Très Riches Heures du Duc de Berry*, e então foi aproveitada a ocasião para introduzir a temática da ciência do homem medieval e explicar que embora fossem cristãos, muitos medievais se utilizavam da astrologia para prever as colheitas e momentos não tão propícios para o plantio.

Finalizado o primeiro momento da aula, foram distribuídas duas novas imagens que dariam sustentação para o segundo tema em foco que seria a questão da Igreja e a ciência medieval. Dentro desses dois eixos tivemos como tema a expansão do cristianismo; criação das universidades (mesclando com a temática de ciências); As Cruzadas e a Peste Negra.

Utilizou-se uma imagem da *Bíblia de Tottenburg* que retrata duas vítimas da peste negra. A curiosidade sobre a imagem foi notória. Muitos questionaram o que eram os inchaços pelo corpo dos dois indivíduos retratados. Nenhuma questão ou comentário foi suscitado com a imagem do pintor *William of Tyre*. Os alunos pareciam mais curiosos a respeito da imagem dos doentes. A imagem do conflito que representa As Cruzadas causou pouca comoção e algumas questões foram elaboradas na hora para que se conseguisse mobilizar a atenção dos alunos. Dessa forma, foi sugerido que os alunos pensassem no embate religião/ciência e então houve espaço para um pequeno diálogo que explorou a crença de que para o homem medieval a peste só havia se alastrado porque Deus havia mandado essa doença. Essas observações levaram os alunos a perceberem o quão precário era o conhecimento científico do homem medieval, que por falta de técnicas eficientes de higiene e de saúde, tornou a Europa um lugar propício para a propagação dessa terrível doença que dizimou $\frac{1}{4}$ da população.

O segundo momento da aula foi dedicado à aplicação da atividade. A sala foi dividida em grupos de cinco a seis pessoas. Cada grupo recebeu uma cartolina, cola, tesoura e várias imagens das iluminuras exploradas na aula. A proposta da atividade era fazer com que os alunos, a partir do que foi discutido na sala, elaborassem a sua própria narrativa a respeito das iluminuras distribuídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal intuito dessa intervenção foi tornar os alunos sujeitos ativos no processo histórico. Ao ter que lidar com as fontes propostas, os alunos tiveram que se organizar, pensar e discutir a narrativa que seria atribuída às imagens. Após o término da intervenção, algumas considerações foram pensadas de modo que a aula se tornasse mais efetiva. A

dinâmica poderia ter sido pensada para um grupo menor, com apenas três ou dois integrantes, dessa forma a delegação de atividades estaria bem melhor distribuída e todos participariam ativamente do exercício proposto. Contudo, o resultado da atividade mostrou-se bastante otimista.

Os estudantes perceberam que as imagens carregam em si, não somente uma mera ilustração de caráter recreativo, mas que comportam diferentes informações, significados e evidências históricas imprescindíveis para o aprendizado da História. A partir da compreensão dessa produção, ficou claro para os alunos o sentido de se fazer uma leitura mais aprofundada sobre esse tipo de documento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na sala de aula: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN: 1809-2705) – versão *on-line*, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013. P. 3-28. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>> Acesso em 16 de jun. de 2018.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e Compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. In: **Revista Roteiro** (ISSN: 2177-6059) – versão *on-line*, n. 1, Joaçaba – SC (Brasil), jun. 2011. P. 55 – 79. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/791>> Acesso em 16 de jun. de 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAIMI, Flávia. Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação. **Revista História Hoje**, v.2, nº3, p.87-107, 2013.

ECCO, Idanir. O ensino de história: evidências e tendências atuais. In: **Revista de Ciências Humanas** (ISSN: 2178-4582) versão *on-line* n. 10, Frederico Westphalen – SC (Brasil), jun 2007. P. 123 – 141. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/306>> Acesso em 16 de jun. de 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo, hoje).

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; RODRIGUES, Poliana Jardim. Ensino de História: a imagem como fonte documental. **XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social (ANPUH)**. Natal – RN (Brasil), 2013. Disponível em:<http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364760748_ARQUIVO_EnsinodeHistoriaaimagemcomofontedocumental.pdf> Acesso em 16 de jun. de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. PIMENTA, Selma Garrido. Estágio: diferentes concepções. In: _____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUTAS COMO CONTEÚDO ESCOLAR: A ÓTICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE PALMAS - TO

João Francisco Severo Santos¹

Kathywssia Santos Martins²

INTRODUÇÃO

A Educação Física pode ser entendida como uma disciplina que trata pedagogicamente do conhecimento da cultura corporal de movimento, isto é, dos esportes, das danças, das ginásticas, das lutas, entre outras temáticas que se relacionam com as formas de atividade física culturalmente desenvolvidas e legitimadas no decorrer da história nas sociedades humanas (SOARES et al, 1992).

Atualmente, há quase consenso de que, para que ocorra o desenvolvimento completo e adequado dos seres humanos, faz-se necessário o estímulo, durante toda a vida, de atividades que possibilitem conhecer e aprimorar diversas habilidades e capacidades cognitivas e físicas (GALLAHUE; OZMUN, 2005). Dessa forma, seria essencial que o aluno do ensino básico tivesse um ambiente rico em oportunidades para vivenciar as mais diversas práticas que englobadas pela cultura corporal de movimento, que se manifestam por meio dos jogos, brincadeiras, ginásticas, danças, esportes e lutas.

O termo luta deriva do Latim, “*lucta*”, e significa ação corporal afim de estabelecer dominância contra um adversário. Trata-se de uma disputa

1 Doutor em Ciências do Ambiente (UFT). Analista de Estatísticas (IBGE). jsevero@uft.edu.br.

2 Licenciada em Educação Física pelo CEULP/ULBRA. kathywssia@hotmail.com.

ou combate, com ou sem armas, entre pessoas ou grupos. No campo da cultura corporal do movimento, o termo é aplicado a qualquer situação onde haja combate, seja ele sistematizado ou não (LANÇANOVA, 2007). Embora documentos, orientações pedagógicas, teóricas e metodológicas sobre lutas na educação física escolar tenham sido produzidos nos últimos 30 anos, poucos são os professores dessa disciplina que se apropriam desse conteúdo da cultura corporal de movimento e o disponibilizam em suas aulas (BELO et al., 2017; MOURA et al., 2019). Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), a educação física deve ser centrada nas vivências práticas das manifestações da cultura corporal de movimento por meio de unidades temáticas tais como jogos, brincadeiras, ginásticas, esportes, danças, práticas corporais de aventura e lutas.

Normalmente, os esportes coletivos competitivos como o futebol e o voleibol são os mais trabalhados pelos professores de educação física escolar e os demais conteúdos que abrangem o conhecimento da cultura corporal de movimento (atividades rítmicas e expressivas, os jogos, as ginásticas e as lutas) são, comumente, negligenciados (FERREIRA, 2006; LACERDA et al., 2015). Assim, na tentativa de mitigar essa dificuldade, a configuração da BNCC orienta o docente para o trato pedagógico da unidade temática lutas, onde devem ser trabalhadas as disputas corporais, nas quais os participantes aplicam técnicas, táticas e estratégias peculiares para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de certo espaço, combinando ações de ataque e defesa focadas no corpo do oponente (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, o objetivo desse estudo foi verificar a opinião dos professores de educação física de Palmas sobre o processo de inclusão das lutas como conteúdo a ser trabalhado nas escolas públicas, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esse estudo é o resultado de atividades de pesquisas de campo realizadas entre 2011 e 2016, na disciplina de lutas do curso de licenciatura em educação física do CEULP/ULBRA, no qual a abordagem

qualitativa foi utilizada como parâmetro para a coleta, categorização e análise dos dados, solicitados como requisito parcial para aprovação dos discentes na disciplina. Essa abordagem é recomendada para interpretar e explicar fenômenos complexos que determinam o foco da percepção humana e, conseqüentemente, suas crenças, valores e atitudes frente as decisões práticas do cotidiano (KAHNEMAN, 2012; PREMEBIDA et al., 2013).

O arcabouço teórico para a interpretação dos dados e informações levantadas foi o dos sistemas mentais dualísticos, paradigma cognitivo da psicologia evolucionista (PRZEDZMIRSKI, 2020; KAHNEMAN, 2012). Nesse sentido, a teoria das heurísticas de tomadas de decisão foi aplicada as informações coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de educação física que atuam no ensino básico de Palmas-TO. Para Kahneman (2012), os Sistemas 1 e 2 (Figura 1) não pretendem ser descrições literais de como funciona a cognição humana, mas apenas metáforas que pretendem facilitar o entendimento de que o comportamento humano é controlado parcialmente pela cognição reflexiva e parcialmente por vieses inerentes, heurísticas e experiências anteriores.

Entende-se por heurística, a execução de raciocínio rápido e simples para elaborar respostas pré-determinadas, e geralmente falhas, para perguntas difíceis e/ou complexas, que exigem grande gasto energético do sistema cognitivo. As heurísticas são justificativas para vieses comportamentais, ou seja, são desculpas internas para manter um comportamento que, mesmo sem eficácia, acarreta conforto, economia energética e protege os sistemas de autoconceito do indivíduo. Ao proteger o autoconceito, as heurísticas aliviam os sentimentos de culpa que causam antecipação de estresse, ou seja, ansiedade. Como pode ser visualizado na Figura 1, as heurísticas são um dos tipos de unidade de funcional do sistema 1 (GOLEMAN, 2008; KAHNEMAN, 2012).



Figura 1 – Características dos sistemas cognitivos 1 e 2 (PRZEDZMIRSKI, 2020).

O Sistema 1 por ser chamado de “atalho mental”. Ele opera de forma inconsciente e intuitiva, baseando-se em elementos como a experiência, o modo de pensar, a criatividade e a imaginação. Assim, representa a forma como o ser humano simplifica o entendimento de questões complexas, seja porque precisa decidir em ambientes de incerteza e/ou partir de informações incompletas e/ou porque busca economia de energia. Já o sistema 2 representa funções cognitivas mais recentes na história evolutiva da espécie humana, sendo controlado e consciente, mas lento, porque exige muito esforço cognitivo quando da sua execução (PRZEDZMIRSKI, 2020; KAHNEMAN, 2012).

Obtida a autorização dos diretores de cada escola para a realização da pesquisa, os professores foram convidados a expressar suas opiniões para os entrevistadores, acadêmicos do curso de educação física treinados para tal fim durante as aulas da disciplina lutas, após assinar o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE. O anonimato dos professores foi garantido a fim de estimular maior liberdade de expressão dos mesmos. Também foi solicitado aos professores que preenchessem um formulário sobre seu perfil de formação com dados sobre titulação, tempo de atuação na escola, cursos realizados e experiências, formais e informais, em modalidades de luta.

Foram entrevistados 35 professores de educação física de escolas públicas do plano diretor da cidade, sendo 10 lotados em escolas estaduais e 20 em municipais. As entrevistas foram registradas em meio digital (duas filmadoras digitais e um gravador MP3) e tiveram, em média, 15 minutos de duração. Após a efetivação dos registros digitais, as entrevistas foram novamente ouvidas pelos responsáveis pela pesquisa e posteriormente transcritas para a realização da análise de conteúdo, a qual categorizou as heurísticas justificadoras das supostas falhas de implementação dos conteúdos de lutas nas escolas públicas do plano diretor de Palmas-TO. Nesse processo, foram analisados os tópicos apresentados no quadro 1:

Variáveis	Características
Grau de formação	Graduação, especialização, mestrado ou doutorado.
Experiência em lutas	Se frequentou sistematicamente aulas de lutas (esportes de combate ou artes marciais) em qualquer fase da vida e em qualquer ambiente, obtendo graduação, no mínimo, intermediária na modalidade praticada.
Estrutura física do ambiente escolar	Presença ou não de quadra coberta ou sala ou equipamentos específicos para a prática de lutas na escola.
Capacitações na formação inicial	Disciplinas ou cursos extracurriculares ou projetos de extensão ou pesquisas vivenciadas na formação acadêmica.
Capacitações na no trabalho	Cursos, oficinas, palestras e seminários oferecidos pela escola ou pelas secretarias de educação ou pelo conselho federal de educação física ou pelo sindicato dos professores.
Capacitações pessoal/por conta própria	Aquisição de cursos, oficinas, palestras, seminários, livros, artigos, documentários ou matrícula em academias de artes marciais.
Características das aulas se ministradas	Somente práticas ou somente teóricas ou ambas.
Importância do tema lutas na escola	Grau de importância da abordagem do tema para a legitimação da disciplina (objetivos históricos) e para o desenvolvimento dos alunos (objetivos imediatos)

RESULTADOS

O perfil resumido dos professores de educação física da rede pública de ensino de Palmas-TO revela que a maioria são homens, com especialização na área, concursados ou contratados na rede municipal de ensino e sem experiência em esportes de combate ou artes marciais

(Figura 2).

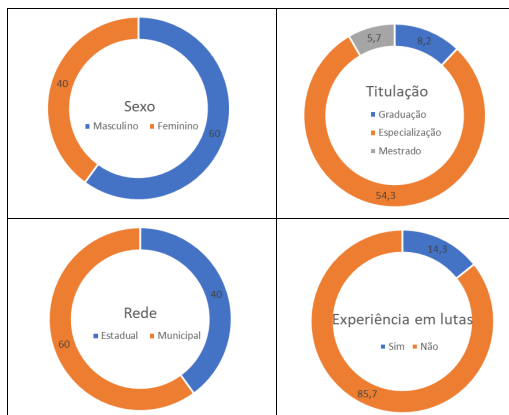


Figura 2 – Perfil dos professores participantes da pesquisa.

Alguns dos relatos obtidos mostram que os profissionais entrevistados tem ciência de que os conteúdos de lutas são preconizados, tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), quanto pelo BNCC (BRASIL, 2017). Entre tanto, seus discursos são repletos de heurísticas para explicar a falta de abordagem ou a abordagem incompleta dos conteúdos de lutas em suas aulas. O relato do professor 11 representa, ao menos, 57% das heurísticas apresentadas pelos professores de educação física para justificar a falta de atividades práticas de lutas entre os conteúdos ministrados para suas turmas no decorrer se seus anos de atuação nas escolas públicas.

“Há, este tema é tratado como todos os outros... é bimestral, a gente vai fazer o quê?! Tudo através de pesquisa! O que a gente pode fazer é avaliar o ponto positivo e o negativo de cada modalidade de luta, perceber o que é possível fazer na escola que não tem equipamento, não tem tatame, é porque o tatame é o que dá proteção na maioria das lutas, e é isso, pouco mesmo”.

O professor 11 é concursado na rede Estadual de ensino, tem especialização em educação física e trabalha na área há 23 anos. Relata ótimo convívio escolar com alunos e demais professores. Contudo, considera que apenas uma quadra poliesportiva coberta e equipamentos comuns de esportes coletivos e ginásticas não são suficientes para diversificar os conteúdos práticos ou vivenciais relacionados as lutas. Alega ter cursado

com sucesso a disciplina de Judô em sua Graduação em educação física, mas se considera inapto para ministrar aulas práticas de lutas.

“Tive aula de judô na faculdade, mas na faculdade é diferente né... tinha tatame e os meus colegas eram adultos. Se ague se machucasse, não vinha pai encher o saco. Aqui é diferente, se uma criança se machucar, vem pai, vem direção da escola, vem conselho tutelar... é muito risco deixar lutar sem tatame”.

O professor 11 aplica o conteúdo de lutas, o qual é planejado bimestralmente e é trabalhado através de discussão, pesquisa e observações. Toda via, o seu discurso demonstra um certo descontentamento, uma vez que fica claro que sua abordagem se dá apenas pela obrigatoriedade e não pelo comprometimento com o conteúdo...e continua:

“Imagina se eu iria colocar meus alunos para fazer prática, prática mesmo não há! O boxe, por exemplo, como que eu iria fazer aula prática? É possível sim fazer uma brincadeira, uma iniciação, um cabo de guerra, uma queda de braço ou outra atividade que mostre esse combate. Com relação a investimento em cursos de capacitação, a escola não investe nisso”.

Na fala do professor 11 é possível observar que ele trabalha com o tema de lutas em seu planejamento de forma basicamente teórica. A heurística da segurança impera na tomada de decisão a respeito da prática. Contudo, ele faz menção a jogos e brincadeiras associados ao tema. Isso caracteriza uma prática não consciente ou sistematizada a respeito das relações existentes entre os jogos e brincadeiras com os conteúdos de sistemas de lutas como sumô, judô, capoeira e outros. Percebe-se, também, que esse professor parece ter medo das consequências de uma aula prática para seus alunos e essa insegurança está relacionada com a falta de materiais, apoio e qualificação para tratar desse conteúdo no ambiente escolar.

Na figura 3 são apresentadas as proporções de professores que responderam ministrar ou não, conteúdos de lutas em suas aulas na escola pública. Constatou-se que poucos consideram baixa a importância dos conteúdos de lutas, que são eminentemente práticos, para alcançar os objetivos imediatos e históricos da educação física escolar. Contudo, são poucos os que, de alguma forma, ministram esses conteúdos e a maioria trata de forma incompleta os mesmos. Apenas 11,4% dos 35 professores

entrevistados relataram abordar as lutas de forma prática e teórica.

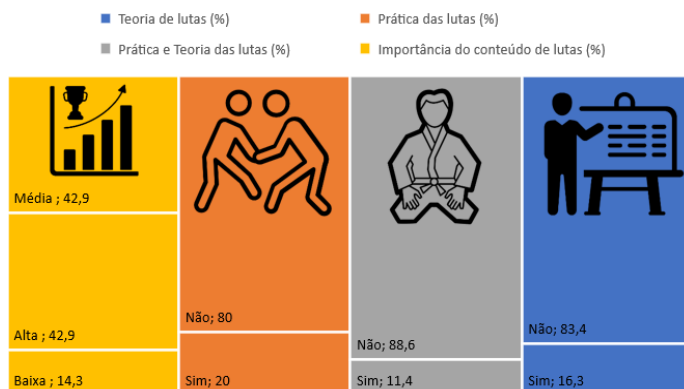


Figura 3 – Percepção de importância e formas de abordagens das lutas nas aulas de educação física dos professores de Palmas-TO.

A consciência da importância das lutas e seus conteúdos para a educação física e para o desenvolvimento dos educandos é bem representada pela fala dos professores 2: “Sei que é necessário para o desenvolvimento da criança vivenciar várias modalidades, mas em nossa instituição quase não recebemos apoio do estado, não temos nem quadra coberta, teríamos que receber mais apoio, receber mais valor”.

O professor 2 trabalha na rede estadual de ensino e é graduado em educação física. Trabalha nas escolas há, aproximadamente, 5 anos e, apesar de achar importante a prática das lutas no contexto escolar, não a vivencia com seus alunos. Coloca que na faculdade a disciplina de lutas era optativa e preferiu não cursar. Pode-se observar que, apesar de acreditar na importância de as crianças vivenciarem os conteúdos práticos das lutas, ele se restringe às outras modalidades esportivas. No seu discurso, a responsabilidade por essa carência é da secretaria estadual, por não fornecer subsídios. Nesse sentido, a figura 4 representa a percepção dos professores sobre a estrutura e as condições de trabalho das escolas onde estão vinculados, bem como suas experiências de capacitação em lutas.

Constata-se, na figura 4, que 48% dos professores consideram boa ou regular a estrutura das escolas para ministrar aulas práticas de lutas, ou seja, percebem haver condições para ministrá-las. Isso contrasta com a informação de que apenas 20% dos professores (Figura 3) participantes

desse estudo relataram proporcionar aulas práticas de lutas aos seus alunos.

A fala do professor 15 expressa o pensamento que permeia o discurso de vários professores que, mesmo tendo estrutura favorável às práticas de lutas, admitem não abordar esse tema com seus alunos.

“Por falta de domínio, não tive base estrutural, a única que tive foi bem superficial e teórica. A secretaria de educação não oferece e, acho um defeito por essa parte, trazem pessoas de fora e não habilitam o professor de educação física. Nunca tentei trabalhar lutas”.

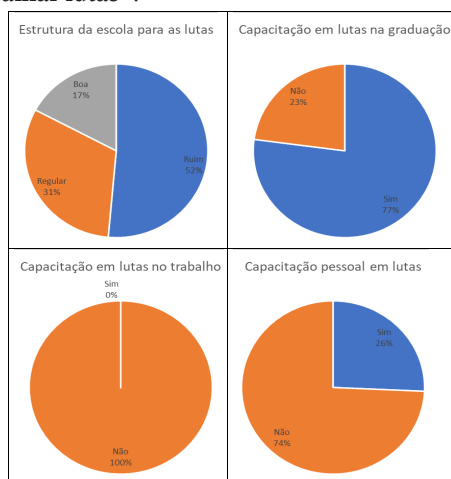


Figura 4 – Percepção dos professores de Palmas-TO sobre a estrutura das escolas para abordar as lutas nas aulas de educação física, bem como o seu acesso a capacitações.

O professor 15 é pós-graduado na área, trabalha com educação física há sete anos, na rede municipal de Palmas e não insere os conteúdos de lutas nos planejamentos de sua disciplina. Relatou que nunca teve nenhum curso e nem atividades extracurriculares relacionadas as lutas em sua graduação ou pós-graduação. Ele salienta que:

“A minha relação com a instituição é péssima, a estrutura está em desenvolvimento e não é boa, também não é ruim, já trabalhei em escolas piores. Com relação ao tema acho muito interessante, pois ajuda a trabalhar com as crianças a diferença entre outras e violência, e distinguir lutas da brincadeira”.

Outra heurística bastante utilizada pelos profissionais de educação física atuantes nas escolas públicas do plano diretor de Palmas é a da terceirização da responsabilidade, que fica evidente na fala do professor 24: “Em relação à aplicação das lutas em aula, não aplico, mas sempre que tem uma oportunidade, há profissionais que fazem este tipo de trabalho, sejam estagiários ou convidados”.

O professor 24 trabalha na rede estadual de ensino e tem mestrado em educação física. Trabalha a 14 anos na área e relata que a estrutura da escola está em processo de reforma, mas é satisfatória. Seu relacionamento com os alunos e demais professores é bom. A temática das lutas é considerada importante, como como demonstra seu discurso:

“A luta tem duas vertentes a primeira é que ser for ensinado para alunos de boa índole pode gerar bons resultados, devido ao seu potencial de autodefesa, porém se for aplicado com alunos mal intencionado pode gerar um problema para sociedade, uma vez que não podemos assegurar que a escola é constituída somente por bons alunos.”

Percebe-se que o professor 24 apresenta heurísticas mais sofisticadas que se mesclam para fornecer argumentos (insegurança, responsabilidade, terceirização de responsabilidade, julgamento) que justificam a negligência para com os conteúdos das lutas em sua prática. Sua heurística central afirma que as lutas devem ser aplicadas e orientadas com muita responsabilidade, pois os alunos podem usar as técnicas apreendidas de forma violenta na comunidade. Devido isso acha melhor convidar pessoas, para apresentar aos alunos o conteúdo.

O professor 34 trabalha na rede municipal de ensino e na área de educação física há dois anos e meio. Possui apenas graduação em educação física e relata que a estrutura escolar é insuficiente para a realização de um bom trabalho e que a escola não possui materiais adequados para as aulas de educação física. Nas suas palavras:

“Apesar das carências me sinto com o dever cumprido, pois tenho obtido êxito em meus trabalhos. Acredito que o tema luta é um assunto que vem a contribuir para que os alunos possam ver a luta como um esporte e não como agressão, mas não vou arriscar comprometer o meu trabalho para dar aula de um assunto perigoso, polêmico e que não domino”.

O professor 34 não aplica o conteúdo referente as lutas em suas aulas, devido à falta de estrutura, pois salienta que pode comprometer o resultado, embora considere o tema importante de ser trabalhado nas aulas. Observa-se aqui, uma heurística diferente: a de que a inclusão das lutas pode comprometer o sucesso alcançado pelo trabalho com outros temas da educação física.

As heurísticas expressas nos discursos representativos desses professores podem ser observadas no quadro 2. Percebe-se que a maioria utiliza a heurística estrutural, ou seja, falta de equipamentos e/ou locais adequados para a realização das aulas para justificar a não aplicação ou aplicação parcial dos conteúdos relacionados as lutas em suas aulas de educação física curricular.

A heurística da incapacidade, falta de capacitação, experiência ou formação em lutas, foi a segunda mais frequente. Em relação a isso, observa-se que, embora apenas 14,3% professores tenham experiência previa em modalidades de lutas, 77% deles vivenciaram disciplinas de lutas na graduação. Nessa mesma heurística, outra forma de justificação foi alegar que as aulas na faculdade foram restritas e superficiais.

Heurística	%	Características
Estrutural	87	Não disponho de equipamentos ou ambiente adequado. Logo, não ofereço aulas de lutas por falta de condições estruturais.
Incapacidade	85	Não tenho experiência e a instituição não me oferece capacitação adequada para esse tema. Logo, não ofereço aulas de lutas por falta de capacitação.
Julgamento	45	Os alunos mais agressivos podem usar as técnicas para cometer atos de violência. Logo, não ofereço aulas de lutas porque as julgo perigosas.
Insegurança	79	As lutas são atividades com maior risco de acidentes do que as demais. Logo, não ofereço aulas de lutas por falta de segurança física.
Responsabilização	49	Se houver algum incidente, serei cobrado pela direção da escola ou pelos pais ou pelo conselho tutelar. Logo, não ofereço aulas de lutas para não ser responsabilizado.
Terceirização da responsabilidade	20	Há muitos professores e estagiários para tratar desse tema com os alunos. Logo, não ofereço aulas de lutas porque outros devem oferecer seria repetitivo.
Degradação da Imagem	20	Se houver algum incidente nas aulas de lutas, poderá comprometer o sucesso do trabalho realizado com outros temas. Logo, não ofereço aulas de lutas pelo risco de degradação da imagem do meu trabalho.

Quadro 2 – Principais heurísticas utilizadas pelos professores de educação física de palmas para justificar a não adoção ou a adoção incompleta das lutas em suas aulas.

Todos os entrevistados reclamaram da falta de investimento em cursos de capacitação para preparar o professor, para assumir essas novas demandas, ou em materiais e equipamentos necessários para uma prática segura e de qualidade. Por outro lado, apenas três professores dos que não tinham experiência ou formação prévia em lutas relataram fazer investimentos de seus recursos na busca de qualificação ou estruturação para oferecer aulas de lutas aos seus alunos.

Dentre os professores que não possuíam nenhuma vivência pedagógica ou formação em lutas, o professor 7 apresentou um discurso diferenciado:

“Na internet tem muita coisa. Pesquisei em artigos, vídeos e materiais didáticos sobre o assunto. Também conversei com pessoas que praticam judô e taekwondo para oferecer oficinas aos meus alunos”.

“O mais difícil foi o judô por causa do tatame, que não tem na escola. Aí eu lancei o desafio para os alunos: como podemos resolver o problema dos tatames para ter uma aula de judô com um professor Faixa preta? Daí os pia trouxeram caixas de papelão para cobrir o gramado e a aula foi um sucesso.”

“Dei aulas teóricas, mas também mandei os alunos pesquisarem para apresentar um seminário. Também fiz aulas de jogos de oposição e trouxe professores de judô, karatê, taekwondo e capoeira para darem oficinas na escola... faço isso todos os anos em pelo menos três turmas.”

Por outro lado, entre os professores com formação em lutas, o professor 19 é graduado em educação física com especialização em fisiologia, além de faixa preta de Karatê. Não cursou a disciplina de judô na faculdade porque era optativa e, conhecendo artes marciais, preferiu investir tempo e dinheiro em outras disciplinas. Atua na rede estadual há 15 anos, mas não ministra aulas de lutas. Suas falas agregam várias heurísticas para justificar sua comodidade no ambiente escolar em relação as lutas, ainda que seja altamente especializado em uma arte marcial. Para ele:

“Até tinha vontade de ensinar karatê aqui, mas os outros professores acham perigoso. Uma vez dei aula disso e disseram que eu estava fazendo propaganda da minha academia. Pra não me incomodar, deixo isso pra lá. Os meninos só querem saber de jogar bola mesmo”.

“Conheço os PCNs e sei que querem que demos aulas de lutas e danças, mas na realidade não tem condição. Todo mundo é contra porque dá problema com os pais. Aqui a maioria é evangélico e não que nem ouvir falar em artes marciais. Eles acreditam que isso sempre dá em violência. Então, prefiro respeitar a cultura local e forçar... ninguém quer mesmo!”

DISCUSSÃO

Os resultados desse estudo revelam que, apesar das transformações que estão sendo promovidas para a legitimação da Educação Física como disciplina fundamental no ambiente escolar, a unidade temática de lutas tem sido negligenciada. Segundo Ferreira (2006), os mais variados argumentos surgem para justificar tal situação, como: o de ser um conteúdo inadequado, capaz de despertar violência e agressividade nos alunos; a falta de conhecimento e o desconforto em ensinar algo que não faz parte do seu repertório; a carência de estrutura e material adequado na escola; dentre outros.

Del Vecchio e Franchini (2006) afirmam que, normalmente, quando há aulas de lutas na educação física escolar, esta é realizada por professores que possuem maestria em alguma arte marcial ou que se não são faixas pretas, experts ou mestres, apresentam alguma intimidade com as modalidades de esportes de combate. Pode ser um viés relacionado a formação dos professores, que não é suficientemente completa para reduzir as heurísticas impregnadas de preconceitos a respeito das lutas e/ou suas experiências frustradas nesse tipo de prática. Para Moura et al. (2019), a escassez de professores que tratam do tema lutas em suas aulas se dá, por um lado, em razão do desconhecimento a respeito dos conteúdos, o que dificulta a intervenção didático-pedagógica. Por outro lado, existem crenças bastante difundidas de que este tipo de atividade só é possível com a presença de equipamentos e espaços específicos para garantir a segurança diante de uma atividade potencialmente perigosa.

Outro fator que reforça as heurísticas apresentadas no quadro 2 é a dificuldade de abordagem de temas que vão além dos esportes populares como futsal, basquete e voleibol. Na opinião de Rufino e Darido (2015), essa dificuldade reflete a falta de vivência dos professores em

modalidades não hegemônicas na sua formação acadêmica e também a carência de motivação para se apropriar de ferramentas metodológicas que provoquem o conhecimento e a compreensão dos alunos, seja com as Lutas, seja com outros temas menos populares, a exemplo das danças e do atletismo.

Contudo, Fensterseifer e Da Silva (2011) afirmam a necessidade de ter consciência de que a graduação é apenas o ponto inicial da formação do professor. Nesse sentido, os professores que formam outros professores deveriam compreender os acadêmicos em formação e as reais necessidades do campo de atuação. O problema é que os professores das instituições de ensino superior estão sujeitos as mesmas heurísticas que os professores do ensino básico e, diante de um contexto mais confortável das universidades e faculdades, podem não ser estimulados a orientar a descoberta de metodologias que reflitam as condições estruturais precárias das escolas públicas.

Lopes et al., (2017) investigou a formação de 112 professores de educação física de São Paulo e descobriu que a maioria teve a disciplina de Lutas ou Artes Marciais em sua formação acadêmica, porém a maioria foi apresentada a modalidades específicas como Judô, Capoeira e o karatê, as mais comuns respectivamente. Isso pode ser resultado da falta de exigências do que se deve apresentar como luta na formação de professores.

As lutas sistematizadas apresentam imensa variedade. Ao considerar-se as civilizações que habitam diversos territórios, seriam centenas de sistemas de lutas a serem explorados, cada qual com suas variantes técnicas, táticas e ritualísticas que refletem a cultura e o meio ambiente onde esses foram desenvolvidos (LANÇANOVA, 2007). Fensterseifer e Da Silva (2011) ressaltam diante das inúmeras possibilidades de se trabalhar as lutas na escola, essa tarefa se torna complexa, o que requer atualização contínua, que vai da leitura livros e artigos à participação em congressos da área.

Para Rufino e Darido (2015), as Lutas vêm conquistando espaço no cenário científico/acadêmico e, dessa forma, criam-se possibilidades mais democráticas de apropriação desses conhecimentos. A autora chama a atenção para a importância da atualização contínua para a

compreensão do processo ensino-aprendizagem e a superação do receio em trabalhar com a temática das lutas no ambiente escolar.

Atualmente, a informação e o conhecimento estão amplamente disponíveis na internet. Inúmeros sites de editoras especializadas em divulgação científica disponibilizam seus conteúdos gratuitamente. Além disso, não faltam cursos, apostilas, vídeos, documentos oficiais de orientação pedagógica e curricular para o trabalho com diferentes formas de conhecimentos, habilidades e competências. Dessa forma, a maioria das heurísticas apresentadas no quadro 2 se demonstram totalmente defasadas diante da imensa democratização do conhecimento que ocorreu nos últimos 10 anos.

Infelizmente, muitos professores foram submetidos a uma formação “tradicional”, onde o tecnicismo esportista impera. Santos (2006) analisou os currículos dos cursos presenciais de formação de professores de educação física de Santa Catarina e os relacionou com a teoria dos estilos de pensamento de Ludwik Fleck. Seu estudo revelou que, apesar de os eixos curriculares com maior concentração de carga horária serem os das dimensões pedagógicas do movimento humano e das manifestações da cultura corporal de movimento, a formação dos docentes responsáveis pelas disciplinas que compõem esses eixos e as bibliografias básicas indicadas nos seus planos de cursos não eram compatíveis com um diálogo harmônico e intenso entre essas dimensões.

Há estudiosos renomados que acreditam que a difusão científica pode ser uma ferramenta forte o suficiente para superar as heurísticas que justificam a negligência com as lutas e outras formas não hegemônicas de manifestação da cultura corporal de movimento nas escolas públicas. Para Rufino e Darido (2015), a medida em que as lutas começam a aumentar a frequência com que são temas de estudos científicos e de livros dedicados, elas reduzem sua carga de preconceitos e desvalorização por parte dos professores de educação física, podendo adentrar no ambiente escolar com menor resistência. Conforme Silva e Bracht (2012), a abordagem científica de uma manifestação da cultura corporal de movimento fornece conhecimento teórico e aplicado que forja a estrutura para subsidiar claramente a prática adequada a ser realizada no meio escolar para provocar e motivar o discente com um mundo diferente e de formação

integral.

Alessi e Boeira (2017) reforçam a necessidade de não só de disseminação das práticas, mas também, de se pensar em uma modalidade de luta própria da escola, na qual os professores sem formação específica em sistemas de lutas, fossem capazes de assimilar de forma rápida as habilidades necessárias para estimular e orientar seus alunos. Nesse sentido, Goleman (2008) e Kahneman (2012) ressaltam que o Sistema cognitivo 1, através de seus esquemas/heurísticas, apresenta vieses perceptivos que filtram o que será trazido à consciência e que, conseqüentemente, terá possibilidade de causar reflexão. Dessa forma, o conhecimento apresentado de uma forma fácil de lembrar tende a ser mais facilmente assimilado por esse sistema. Ocorre que o Sistema 1 é o responsável pela fixação dos hábitos, pois o sistema 2 - reflexão só pode ser acionado eventualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo de lutas ainda é pouco inserido pelos professores no processo de ensino/aprendizagem dos alunos de educação física, mas o tema é visto por esses como de suma importância para ser aplicado na escola. As heurísticas que justificam a falta de inserção dos conteúdos de lutas, especialmente das práticas, no ambiente escolar são a estrutural, a incapacidade e a insegurança. Tais heurísticas são facilmente superáveis dada a abundância de conteúdos disponíveis gratuitamente no ambiente virtual.

REFERÊNCIAS

ALESSI, A.; BOEIRA, W. N. da S. Os benefícios das lutas e como trabalhar esse conteúdo na educação física escolar. In: **8º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%20CONPEF%202017/os%20beneficios%20das%20lutas%20129613-19826.pdf>. Acesso em: 24/08/2020

BELO, C. S.; SILVA, H. V. T.; OLIVEIRA, M. A. L. de; et al, **Aplicação do conteúdo lutas na escola: estudo nas escolas de referência em ensino médio de Caruaru-PE**. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ascs.edu.br/bitstream/123456789/461/1/aplica%c3%87%c3%83o%20>

do%20conte%20c3%9ado%20lutas%20na%20escola.pdf. Acessado em: 9/12/2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CAZETTO, F. F. **A influência do esporte espetáculo sobre o modelo de competição dos mais jovens no Judô**. (Dissertação) – Faculdade de educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DEL VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. **Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo da educação física**. In: SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. A. C. F. (Org.). *Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 99-108.

FENSTERSEIFER, P. E.; DA SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-34, 2011.

FERREIRA, H.S. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física**, Maringá, v. 135, p. 36-44, 2006.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

GOLEMAN, D. **Mentiras essenciais, verdades simples: a psicologia da autoilusão**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

KAHNEMAN, D. **Thinking Fast and Slow**. New York: Straus & Giroux, 2012.

LACERDA, R.P.; SILVA, J. P.; LOVISI, A.; et al. Ensino de lutas: relatos de uma experiência na rede pública. **Salusvita**. Bauru, v. 34, n. 3, p. 437-453, 2015.

LANÇANOVA, J. E. da S. **Lutas na educação física escolar: alternativas pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2007.

LOPES, J.C.; SAAVEDRA, F. J. F.; ARANHA, A.; et al. Saberes pedagógicos das lutas: um olhar dos professores de educação física escolar sobre os blocos de conteúdos. **American Journal of Sports Training**, May, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>

publication/317238898_SABERES_PEDAGOGICOS_DAS_LUTAS_UM_OLHAR_DOS_PROFESSORES_DE_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR SOBRE_OS_BLOCOS_DE_CONTEUDOS. Acesso em: 23/06/2021.

PREMEBIDA, A.; MEDEIROS, A. S.; CARVALHO, A. P. C.; et al. **Pesquisa social**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

PRZEDZMIRSKI, M. **Déjà Vu – Outubro/20**. Alfa capital: relatório de gestão. Novembro de 2020. Disponível em: <https://www.veertu.com.br/relatorio-de-gestao-outubro-2020/>. Acesso em: 12/06/2021.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a educação física. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

SANTOS, J. F. S. Eixos Curriculares e Estilos de Pensamento dos Cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado de Santa Catarina. In: **Anais do III Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte**: A conformação da Educação Física nos (des)caminhos da ciência hegemônica. Santa Maria, UFSM, 2006.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 75-88, 2012.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

A ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE CIDADANIA

Lucas Falconnes Ferreira de Lima¹

INTRODUÇÃO

Em um mundo que se mostra a cada dia mais globalizado, nota-se a presença cada vez mais crescente do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, tornando a população cada vez mais dependente dessas novas tecnologias. A leitura como prática exclusiva de cidadania demonstra em seu contexto a necessidade de desenvolver seu papel social no que se refere a formação significativas dos seres humanos.

A leitura é parte integrante da sociedade, possibilitando ao leitor o acesso as mais variadas fontes de informação. Com a globalização como foi dito anteriormente a leitura passou a ser vinculada as novas mídias como: Internet, televisão, outdoors, cartazes, folders, impressos de propaganda, jornais, folhetos, rótulos, bulas de remédios, bilhetes, e produtos comercializados, enfim, tudo aquilo que traz um texto com a intenção de ser lido.

A busca incessante pelo acesso à leitura, possibilitou, por parte do sujeito leitor, um real domínio da linguagem aberta. A escrita, por sua vez, se tornou objeto de extrema necessidade, pois, passou a ser exigida para se enviar e-mails, bater papo em chats, passar bilhetes, entre outros. Partindo da necessidade de ter o domínio sobre o objeto de leitura e escrita.

Dessa maneira, a leitura e a escrita, possibilita ao sujeito alcançar

1 Graduado em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR. Aluno concluinte do Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Gestão das Políticas Públicas Sociais pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: lucas.falconnes@hotmail.com.

novos horizontes trazendo para o cidadão a visão de mundo que ele precisa na busca pela capacitação para obter autonomia cultural e intelectual. E a leitura é uma janela no tempo e no espaço, pois amplia horizontes e possibilita o fortalecimento de ideias e ações.

Dessa maneira, uma sociedade que se organiza a partir do texto escrito e tem nele a referência que constrói sua memória, atua como depende da escola como meio de democratizar o acesso e o uso da leitura e da escrita. Ou seja, para que isto aconteça se faz necessário levar em consideração todas as linguagens que circulam nela, tais como: a que os alunos trazem para a sala de aula em suas variantes dialetais; as da comunicação, a relacionada ao mundo do trabalho, a da música, a da arte, a simbólica, a tecnológica, entre outras.

Todas essas linguagens em sua diversidade de usos sociais, quando apropriadas, podem facilitar o trabalho com a língua padrão, porque a escola passa a reconhecer a existência delas, não como melhores ou piores, mas como integrantes do universo cultural que compõe a sociedade. No entanto, é fácil perceber que a escola, não caminha no intuito de trabalhar com as mais variadas formas de linguagem, mantém centralizada sua prática na linguagem padrão.

Os problemas relacionados à leitura relacionam com muitas questões sociais, como a má distribuição de renda, dificuldade de escolarização, pobreza, deficiência do poder público, falta de bibliotecas e espaços para leitura, dificuldade no acesso à internet, entre outros. Construir um espaço para que o sujeito seja apresentado ao mundo da leitura e com isso possa desenvolver suas práticas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas, além de pressupor níveis de domínio das práticas que exigem essas habilidades está cada vez mais difícil, o sujeito passa a não evoluir culturalmente, socialmente pela escassez de alternativas que possibilite seu crescimento.

Saber ler e escrever não significa, pois, uma questão de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis. A convivência com a música, a pintura a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com as imagens, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderia nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na

escola. Essas linguagens não são todas alternativas, elas se articulam. É essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo desenvolver a capacidade de compreensão do aluno.

A leitura e a escrita devem ser incentivadas em todo o ambiente educacional na busca de uma educação para todos, uma educação preocupada com a formação integral do indivíduo respeitando sua cultura, ensejando o desenvolvimento de letramentos múltiplos, de leituras que possibilitem maior atuação no social.

Esse artigo parte da justificativa da importância da prática da leitura como fator de fundamental importância para o desenvolvimento de habilidades sociais do indivíduo, proporcionando-lhe um melhor entendimento do meio em que está inserido, e a construção de sua identidade e no convívio com o diferente.

A metodologia utilizada que culminou na realização deste artigo, se deu a partir de uma abordagem qualitativa por meio de pesquisas bibliográficas dos autores Geraldí (2007) e Silva (2000) que defendem que o ensino de maneira geral, deveria ser voltado para a leitura e produção de textos e análise linguística deixando de ser um ensino artificial e se transformando em uma linguagem que possibilitasse o domínio integral da língua.

O artigo foi estruturado da seguinte maneira: em um primeiro momento discutiu-se sobre a fragilidade da leitura; em seguida foi contextualizado a maneira como a leitura está presente em um mundo globalizado, e por último mostrando a importância da prática da leitura para a formação do cidadão.

A FRAGILIDADE DA LEITURA

Na sociedade atual, na grande maioria das vezes, o hábito de ler não é tão valorizado como deveria ser. Os educadores, por sua vez, devem ser estimulados a criar um ambiente que possibilite aos alunos a compreensão da leitura, antes de qualquer coisa, deve ser vista como um meio de aperfeiçoamento da sociedade, para que o sujeito como leitor seja um cidadão consciente de seu papel de agente transformador do mundo em que vive.

É por meio da leitura crítica que o leitor constitui um instrumento que potencializa suas reais capacidades, permitindo que o professor abra um canal de comunicação através de uma linguagem de qualidade que possibilite prazer ao leitor, que, por sua vez, com o poder de comunicação mais culto desenvolvendo o gostar pela linguagem oral.

Silva (2007) defende em uma de suas pesquisas sob o título “A Escolarização do Leitor: a didática destruição da leitura”. Segundo a autora o leitor que teve contato com a leitura desde cedo dentro de sua casa é diferenciado ao saber reconhecer os signos com maior facilidade que um aluno que teve seu primeiro contato ao entrar na escola. A experiência adquirida pela leitura torna as pessoas mais conhecedoras do próprio mundo e faz com que tenham uma visão crítica dele.

O papel da família na formação do leitor é muito pouco discutido, portanto se faz necessário lembrar que os valores transmitidos pelas famílias permanecem na vida do leitor por toda a vida e o mesmo pode acontecer com a leitura, confirmando assim, a necessidade de se discutir o tema.

As crianças aprendem desde o momento em que vêm ao mundo. Uma criança aprende ouvindo conversas de sua mãe, dentro e fora de casa. Ela aprende quando seu pai lhe dá uma chance para trabalhar com pregos e martelo. Ela aprende quando acha necessário verificar o preço de um equipamento esportivo num catálogo. Ela sempre aprende com o objetivo de atribuir significado a alguma coisa, e especialmente, quando existe um exemplo, um modelo a ser seguido. (SILVA, 2007, p.82).

No cotidiano do leitor Geraldini (2007) destaca a diferença entre saber a língua, que significa dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, e saber analisar uma língua, que significa o domínio de conceitos e metalinguagens.

A leitura é importante em todos os contextos sociais e em todas as formas e por isso é necessário que se fale do papel da família neste contexto. Para Martins (1982) é importante entender que a leitura ocorre em três níveis: o sensorial, o racional e o emocional. O primeiro nível está ligado aos sentidos, o terceiro ao intelecto e o último as nossas emoções.

Portanto, o direcionamento do processo de formação de leitores deve ser colocado de forma funcional, buscando a participação integral

no processo de ensino aprendizagem de maneira eficaz enquanto a escrita sofre, além disso, as imposições normativa e convencional que podem, por vezes, entrar em conflito com as de ordem funcional. Contudo, o que determina as diferenças entre elas são as diferentes condições de produção, tais como: a dependência textual, o grau de planejamento, a submissão consciente às regras prescritivas convencionadas para a escrita.

O PAPEL DA LEITURA NA APRENDIZAGEM

Falar em educação de qualidade hoje é necessário ter em mente que a família permaneça presente na vida escolar de todos os alunos em todos os sentidos. A família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. A educação bem-sucedida do sujeito na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento no meio social em que vive.

A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. (GOKNALE, 1980).

Além de uma educação familiar bem fundamentada, Tiba (1996), defende a inserção da escola na vida familiar do aluno. “A família, por outro lado, deve proporcionar atenção e carinho à criança e deve assegurar um ambiente agradável para que a criança consiga de maneira satisfatória resolver seus deveres escolares”.

Bartholo (2003) relata que “as relações familiares implicam na integração que o aluno apresenta com o processo ensino-aprendizagem, indagando que os pais são o maior valor que pode vir a possibilitar o entendimento do indivíduo”.

O fato é que a família é o primeiro grupo de pessoas com quem a criança, ao nascer, tem contato. Portanto, é de suma importância que a educação seja transmitida com o mais alto grau de qualidade e eficiência para que a criança no seu desenvolvimento social possa estar embasada no que se diz respeito à prática da cidadania, ou seja, neste círculo de pessoas que a rodeia, a fonte original da identidade da criança é a família.

Segundo Philippe Ariès (1981):

A sociedade, longe da família, para quem não está preparado,

pode ser muito desafiadora. A família deve preparar o indivíduo para viver fora dela, ou seja, a família tem a função de educar para a vida.” (PHELIPPE ARIËS, 1981, p. 136).

É cada vez mais difícil a distinção do certo ou errado na cabeça das crianças e jovens. Isso acontece porque, enquanto os educadores medievais agiam com total proteção da criança, ensinando-lhes tudo com situações do cotidiano, e depois a escola assumiu essa função com toda rigidez da época, hoje é cada vez mais raro encontrar uma estrutura familiar favorável à educação da criança; além disso, a sociedade lhe oferece outros atrativos que a afasta da família e vice-versa.

Sabemos que a ausência dos pais e familiares na formação escolar da criança proporciona uma série de problemas no aprendizado e no desenvolvimento escolar da mesma. Por outro lado, as crianças que possuem pais participativos e que acompanham seus filhos em tudo que diz respeito à aprendizagem dos mesmos, demonstram afeto ao próximo, carinho com os educadores e demonstram educação para com os outros, os cadernos são limpos e organizados, a escrita é realizada de forma organizada e as tarefas de casa são executadas corretamente.

A PRESENÇA DA LEITURA EM UM MUNDO GLOBALIZADO

Nunca se falou tanto em educação como nos dias de hoje. Como sempre acontece as pessoas mostram-se preocupadas com a conjuntura educacional, quando tomam conhecimento de todos os aspectos que fazem a educação. Sabemos que transformar a escola não é uma tarefa fácil, pois implica definição de pressupostos filosóficos acerca de que tipo de homem e de sociedade queremos construir e qual o papel da escola em pleno século 21 e sua função em um mundo complexo e globalizado.

Na atualidade, com o crescente uso das novas tecnologias a escrita ganhou novos aspectos, a escrita é considerada complexa, seja ela formal ou abstrata, já a fala no que se refere ao mundo globalizado depende muito do contexto a qual está inserida.

A globalização impõe na sociedade atual uma nova visão de mundo, como consequência, temos a educação como um dos maiores

recursos que nos permite encarar essa nova estruturação do mundo. A educação por sua vez, tem como finalidade principal formar cidadãos capazes de analisar e compreender que podem promover soluções para essa crescente realidade. Na atual sociedade em que vivemos se faz necessário formar sujeitos reflexivos, criativos e, acima de tudo, críticos, que possam se apresentar diante da sociedade de maneira culta e inteligente. Portanto, a escola, por sua vez, através da prática da escrita pode contribuir de maneira efetiva para a formação de cidadãos como mediadores da sua própria história.

Entretanto, é de extrema importância que a escola, os professores, o governo e a comunidade escola de maneira geral, estejam juntos com a perspectiva de melhorar o aspecto do atual ensino brasileiro, possibilitando aos alunos um ensino de qualidade para que o mesmo esteja informado no que se refere a sociedade a qual está inserido, e que o mesmo seja capaz de compreendê-la para que nela possa desenvolver técnicas que a transforme em um espaço de total interação.

A escrita se constitui como um grande passo a esse processo de mudança, ou seja, a escola tem que proporcionar ao aluno o máximo e interação com a leitura e a escrita apresentando-lhe os mais variados tipos de texto, porque é através dessa variedade de textos que aluno pode conhecer o mundo em que vive. A escola deve estar consciente de que seu trabalho resultará na formação de pessoas aptas para empregar a leitura e a escrita muito além das palavras, como leitura de mundo.

Ao fazer uma análise sobre o contexto de globalização, podemos entendê-la como a interligação e a comunicação entre todos os povos, é um fenômeno que tem acompanhado toda a trajetória da humanidade. A grande presença da revolução da tecnologia, comunicação e informação, fazem da globalização o atual fenômeno histórico, e seus efeitos se mostram em todos os campos da vida humana, seja nos campos político e econômico, seja nos campos social, cultural e ambiental.

No que se refere a era da informação, sabemos que ela é também a era da comunicação e como consequência a educação é condicionada a se adequar de maneira participativa a essa nova estruturação do mundo, mas, infelizmente, o atual sistema de educação existente em nossa sociedade ainda é muito falho, e as nossas crianças não são estimuladas

ao mundo da leitura, que por sua vez, acabam escrevendo menos impedindo, assim, o desenvolvimento lógico e social do indivíduo trazendo consequências futuras e a falta de senso crítico.

É muito importante que o cidadão desde a sua infância seja alfabetizado e adquira a prática da leitura para que desenvolva seu processo de leitura e com isso seja capaz de acompanhar as mudanças do mundo, fazendo uso de seu senso crítico. No mundo em que vivemos é de extrema importância que o cidadão se conscientize do importante papel da escrita em sua vivência e que através dela se torne um ser mais consciente, participativo e crítico na sociedade em que faz parte.

Com o frequente uso da Internet, podemos perceber um aumento significativo no número de escritores. Quem sabe pelo fato de que a rede anima a escrever, pois nela é difícil falar. Atualmente, no Brasil, mais de um milhão de pessoas estão ligadas à rede. Todos os dias milhares de novos brasileiros se conectam à Internet e essa comunidade, evidentemente, se comunica entre si.

Dessa forma, se essa linguagem está distante das falas das crianças, imagine-se utilizá-la para o jovem e para o adulto. Por isso, é compreensível que a grande maioria dos alunos não compreenda o que leem em outros tipos de textos, porque não estão acostumados a buscar sentido nas leituras que fazem.

Toda essa situação dificulta o trabalho do professor, quando o mesmo se propõe a introduzir na sala de aula, textos diferentes, para incentivar escritas diferentes. Até porque há um universo bastante amplo de possibilidades de trabalho que pode se fazer presente na escola se for considerada uma tipologia textual diversificada. Nesse sentido, os textos radiofônicos, televisivos, publicitários, jornalísticos, de quadrinhos, técnicos científicos, jurídicos ou ainda, aqueles que sejam de uso funcionais como os de bula de remédios, receitas culinárias, manuais de instrução, etc.

A ESCRITA COMO PRÁTICA ESCOLAR

Na atual sociedade contemporânea para que possamos chegar à construção de um saber sobre o sujeito e sobre as técnicas que ele utiliza

para se relacionar com o mundo e, por sua vez, produzir conhecimento, é necessário compreender o funcionamento da visão sistemática que o sujeito agrega as possibilidades do sujeito leitor, pois, a tecnologia se manifesta e se significa, hoje, no espaço da cidade.

O ensino da escrita de maneira coerente possibilita ao aluno o domínio pelo interesse formativo, capacitando o mesmo a se tornar um aluno escritor que de maneira especial traz para o seu contexto sócio cultural a necessidade de intervir socialmente através de seus textos. E, sabendo que cada evento de escrita se insere num contexto específico e que, por isso, exige que se realizem textos de conteúdos e estruturas variadas, possibilitando a formação de escritores cada vez mais pro eficientes.

De acordo com Soares (1999), fica visível que as referências são totalmente significativas em relação à concepção de alfabetização.

Consideremos a interferência desses dois fatores: a influência das ciências linguísticas e a concepção psicogenética da aprendizagem da escrita em duas faces do processo de ensino aprendizagem da língua escrita, aqui destacadas para fins de melhor clareza da exposição, já que não representam momentos sucessivos, mas contemporâneos, não são processos independentes, mas inseparáveis: uma face é a aquisição do sistema de escrita. (SOARES, 1999, p. 36).

A aprendizagem da escrita é, portanto, processual e se constrói em ritmo diferenciado no sujeito leitor. Portanto, é natural, em nas situações de alfabetização que os indivíduos leitores estejam em níveis diferenciados de alfabetismo, considerando que o ponto de partida dessa discussão de alfabetização, considerando que, para o aprendizado começa muito antes da frequência escolar. Qualquer situação de aprendizagem com qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história que antecede o acontecimento, sejam elas confrontadas com o conteúdo aplicado em sala de aula, ou até mesmo no cotidiano.

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Formar leitores não é tarefa fácil. É necessário que família e escola esteja integralmente ligada, trabalhando em conjunto. O interesse pela

leitura deve ser despertado desde a infância, na família, pois é a primeira instituição, seguida pela escola. Está previsto na Lei 8069, no Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros direitos, o direito à cultura. Infelizmente tanto família quanto escola têm falhado com esta obrigação. O que não podemos esquecer é que a leitura também seja aplicada de acordo com a idade do sujeito leitor, envolvente para que desperte a magia, a curiosidade e o prazer por ler.

É muito importante que a prática da leitura seja absorvida pelos leitores, não podemos apenas jogar os livros didáticos em uma mesa de sala de aula, não é a melhor maneira, pelo contrário, a maneira com que apresentamos a leitura pode gerar no leitor a sensação do gosto pela leitura ou podem não gerar prazer.

A leitura é importante, pois, traz em seu contexto a importante práxis de construção de sabedoria e de cidadania, a leitura nos possibilita está integrado com a sociedade e mais ainda, nos define como cidadãos construtores de nossa própria história as razões e consequências, que estabelecem compromissos com seu espaço e com sua gente é sem dúvida um dos principais resultados da leitura, especialmente a leitura literária.

Para desenvolver técnicas de compreensão é extremamente complexo, entende-lo apesar de todo conhecimento que se tem, não é imaginável; no entanto, a ação da leitura na edificação do conhecimento, da ciência é notória.

Assim as relações entre os professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula, segundo Libâneo (1994), fazem parte das condições organizativas do trabalho docente, juntamente com os aspectos cognitivos e socioemocionais da relação professor aluno. Isso significa que o trabalho docente se caracteriza não apenas pelo preparo pedagógico e científico do professor e de toda a equipe da escola, mas também, pelo constante vaivém entre as tarefas cognoscitivas colocadas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolverem as tarefas.

A dificuldade de aprendizagem é um tema que deve ser estudado levando-se em conta todas as esferas em que o indivíduo participa (família, escola, sociedade, etc.) Sabe-se que nunca há uma causa única para o fracasso escolar e que também um aluno com dificuldade de

aprendizagem não é um aluno que tem deficiência mental ou distúrbios relativos, na verdade, existem aspectos fundamentais que precisam ser trabalhados para obter-se um melhor rendimento em todos os níveis de aprendizagem e conhecimento. Quando abordamos a aprendizagem e conhecimento não estamos nos referindo somente a conteúdos disciplinares, mas também a conhecimento e desenvolvimento vital que são tão importantes quanto.

No entanto, não é sobre a etiologia destes comportamentos que nós vamos debruçar, mas sobre as consequências e possíveis estratégias de intervenção. Desta forma, normalmente associado a este quadro comportamental acrescenta-se o insucesso escolar, e o grande número de dificuldades escolares, o que torna mais urgente uma intervenção dos profissionais da educação para que possam formar cidadãos críticos e reflexivos. Assim o professor espera que ensine e do aluno que seja bem comportado e que este aprenda.

A leitura é um processo de interação entre leitor e texto, gerando um meio de aquisição do que se passa ao redor do homem; portanto, tem dimensão social e cultural; provoca, enriquece e encaminha a reflexão.”(SOLÉ, 1998, p. 21)

O principal desafio da escola é sistematizar a formação do aluno, tendo como alvo principal a absorção de conhecimentos básicos, como a interação com a tecnologia, a preparação para um mundo cada vez mais científico e as novas relações com as áreas de atuação.

O cotidiano da escola é feito de homens e mulheres, de crianças, de jovens cada qual com diferentes percursos de vida, com diferentes expectativas em relação à escola, ao seu futuro. Ainda, manifestam diferentes níveis de compromisso com relação ao trabalho, expressam insatisfações que tomam a forma de conflitos, têm vivências culturais diversas.

Verificou-se a necessidade de maior empenho na discussão do problema, por parte no que se refere a leitura como formação do cidadão, dedicando mais tempo, espaço e condições para se repensar o trabalho didático e as relações nas atividades desenvolvidas, assim como oportunizar o engajamento e aperfeiçoamento profissional dos professores, se possível, no próprio contexto educacional, envolvendo todos os elementos integrantes do espaço escolar.

Hoje em dia, esses resultados tornaram-se os elos entre os profissionais da educação, onde a coletividade norteia a eficácia da escola a fim de que as necessidades atuais da sociedade possam ser atendidas com qualidade. Gandin (1999) ratifica essa afirmação dizendo que:

A escola atual, que era eficiente para preparar os trabalhadores para um processo de trabalho baseado no taylorismo/fordismo, na execução de tarefas repetitivas, precisa ser substituída por outra escola, mais ágil, capaz de responder às necessidades do novo mercado de trabalho. Ou seja, a escola também precisa “modernizar-se” como as empresas, pois somente se a escola tiver uma estrutura semelhante às unidades de produção e distribuições é que ela estará respondendo adequadamente às demandas (GANDIN, 1999, p. 64).

Muito embora, a avaliação seja um tema complexo e profundo, ela precisa ser tida e enfrentada pelos educadores como um processo simples de aprendizagem. Somente avaliando é que poderemos vivenciar e refletir sobre a nossa prática e de iniciar um processo criativo de autocrítica.

O que se torna desafiador é que temos a percepção da reflexão sobre o real significado de uma gestão escolar participativa. Portanto, temos que ter humildade e maturidade intelectual para que possamos reconhecer que não se trata de apontar apenas um responsável. A questão abrange toda a estrutura, pois, de certa forma envolve a vontade política de todos, governo, sociedade civil, gestores, educadores, funcionários, pais e alunos, apesar das diferenças e dos conflitos, em torno de um único objetivo: promover uma educação de qualidade.

Mesmo com todos os questionamentos que cercam o papel do gestor frente às novas demandas por qualificação não percebemos com tanta ênfase o diálogo sobre gestor como um indivíduo único; há uma modernização terminológica, um avanço em termos de gestão, temos uma equipe gestora no espaço escolar.

Não podemos cobrar apenas a mudança da educação temos que mudar primeiramente a escola. Para que isto possa acontecer à escola tem que estar mais perto de seus usuários. Não há dúvidas de que o espaço escolar tem sido uma das instituições mais alienadas de nossa sociedade. O que impera sobre o seu funcionamento da escola é a tomada de decisões e muitas dessas acontecem fora dela tal como a nomeação de

seus professores e diretores, o currículo, as provas de avaliação.

As novas demandas por qualificação têm respondido mais a planejamentos feitos centralizadamente sem muita consideração às suas necessidades. Não recebem recursos para realizar o que estima como necessário.

Para que o espaço escolar possa se tornar eficaz, a escola tem que ter autonomia para decidir sobre os temas importantes, tais como seu calendário escolar e suas estratégias para avaliar a aprendizagem dos alunos.

A construção da escola cidadã pressupõe a construção de relações sociais democráticas e equilibradas. A diversidade existente numa escola deve ser conduzida com equilíbrio, para que se possa construir uma escola verdadeiramente organizada, respeitando a individualidade. O sujeito leitor que opta pela mudança não teme a liberdade, não foge da comunicação e exercita através da reflexão dos indivíduos sobre sua ação, sobre a própria percepção que tenham da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste artigo acerca do tema “A Escrita como Instrumento de Cidadania” revelou que leitura e a escrita caminham lado a lado, sendo a escrita uma representação gráfica da fala apesar de existirem diferenças drásticas na estrutura das duas.

No que se refere à escrita como instrumento de cidadania, ela ficou muito patente nas pesquisas empreendidas pelos estudiosos aqui explicitados, valendo salientar que o ato de ler está estritamente ligado ao de escrever, portanto, ficou evidenciado que a escola, agora mais do que nunca, precisa criar situações de leitura para os alunos, visto que é através dela e da aquisição de conhecimentos que o indivíduo adquire segurança e maturidade para não se deixar manipular diante das circunstâncias da vida.

Os referenciais teóricos abordados e registrados aqui serviram de instrumento facilitador a ressignificação de novos conceitos acerca da importância da escrita e seu papel na contribuição de uma escola de qualidade.

Assim, é fácil perceber a aceitação de certos tipos de textos como

as histórias em quadrinhos e piadas que eram tão censurados na escola e hoje fazem parte do seu cotidiano. Tudo isso possibilitou afirmar que o objetivo foi atingido, já que se constatou que a escola está despertando para o cumprimento de seu verdadeiro papel em formar cidadãos atuantes no meio social em que convivem.

Em síntese, pôde-se perceber que, ao acreditar que a educação é para a vida e não apenas um meio de vida, o leitor, depende dos órgãos educacionais, e devem, por sua vez, focalizar sua atenção nas metas corretas da educação que possibilite a formação do sujeito. Estes devem olhar o indivíduo como um todo integrado, de forma a abrir uma nova dimensão e o desejo de novas perspectivas diante de toda comunidade envolvida e interessada em uma educação de qualidade, por consequência de uma escola eficaz.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 136.

BARTHOLO, Maria. H. **O ausente presente dentro da instituição escolar**. Disponível <http://www.eventoabppunifesp.com.br/Anais%20ABPP%20e%20Unifesp%202012.pdf>. Acesso em julho, 2012.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da Leitura na Sala**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto Na Sala de Aula**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 88.

GOKHALE, S. D. **A família desaparecerá?** In: Revista Debates Sociais. Nº 30, Ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980.

LIBANÊO, José Carlo. **Adeus Professor, adeus professora: novas exigências educacionais e docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 82.

SOARES, Magda (1999). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Fabiola Pereira Sarmento da Fonseca - Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade do Algarve, em Portugal; Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário SENAC (2014) e em Educação Infantil pela FATECE (2016); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Anchieta (2010). Atualmente realiza uma investigação na Escola da Ponte sobre formação contínua no âmbito da Educação Inclusiva. Participa do Projeto Piloto – Modelo de Apoio à vida independente (MAVI), financiado pela União Europeia e República Portuguesa. Professora do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), da Direção – Geral da Educação – República Portuguesa. E-mail: fabiola.sarmento1987@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4090377625319130>.

Lúcio Costa de Andrade – Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN). Licenciado em Pedagogia e Filosofia pela Faculdade Santa Fé (FSF). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência no Ensino Superior e em Libras (UNIASSELVI). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – (IFPE). Professor Lotado na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEDUC. E-mail: profluciocosta@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8681730340696162>.

Diversos são os aportes que os autores trazem acerca de experiências didáticas que buscam aprimorar e qualificar a ação docente. Trata-se, a meu ver, de contribuição mais que necessária, elementar, posto que precisamos de boas ações e intenções, mas também e especialmente de pesquisa e qualificação.

Dr. Lupércio Aparecido Rizzo

