

Pesquisas e Práticas em Educação

Volume IV

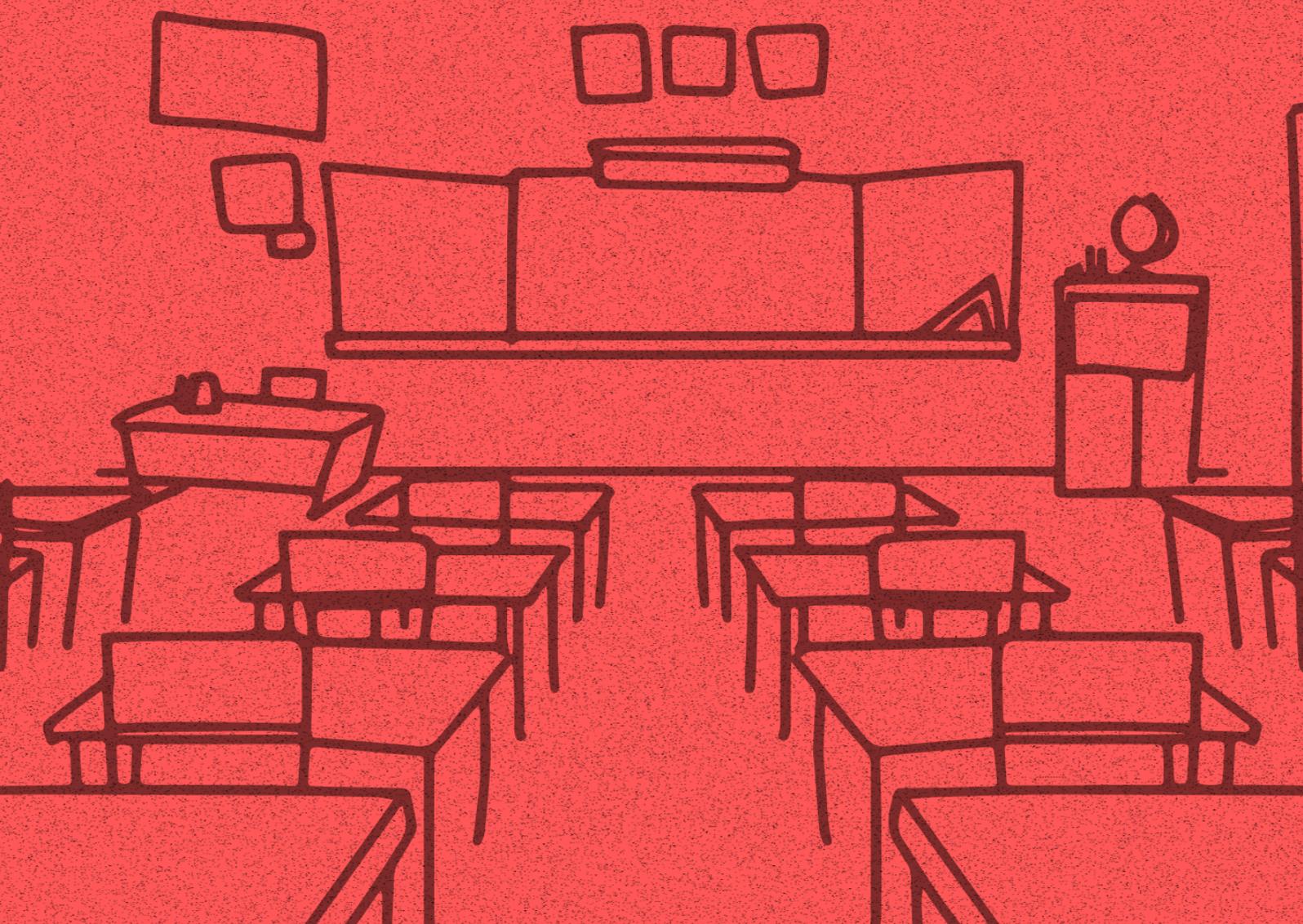
Organizadores

Vinicius da Silva Freitas

José Roberto Gonçalves de Abreu

Ronaldo Bernardino Colvero

Maurício Aires Vieira





CENTRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES – CEEINTER

CNPJ 30.704.187/0001-75

Florianópolis, Santa Catarina.

www.ceeinter.com.br

E-mail: ceeinter01@gmail.com

E-mail: atendimento@ceeinter.com.br

Editor-chefe: Me. Ewerton da Silva Ferreira – Centro de Estudos Interdisciplinares

Conselho Editorial

Dra. Lisianne Sabedra Ceolin, Brasil

Dra. Jaqueline Carvalho Quadrado, Brasil

Dra. Jenny González Muñoz – Venezuela

Dra. Silvina Ines Merenson – Argentina

Dr. Emiliano Carretero Morales –Espanha

Dr. Alberto Elisavetsku – Argentina

Dr. Pablo Luiz Martins – Brasil

Dra. Dália Maria de Sousa Gonçalves da Costa - Portugal

Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos – Brasil

Os autores respondem individualmente pelos capítulos publicados na presente obra.

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisas 370.72

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Pesquisas e práticas em educação [livro eletrônico] : volume IV / organização Vinicius da Silva Freitas...[et al.]. --

Florianópolis, SC : Editora CEEINTER, 2024.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: José Roberto Gonçalves de Abreu, Ronaldo Bernardino Colvero, Maurício Aires Vieira.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86114-27-0

1. Educação 2. Educação - Pesquisa I. Freitas, Vinicius da Silva. II. Abreu, José Roberto Gonçalves de. III. Colvero, Ronaldo Bernardino. IV. Vieira, Maurício Aires.

24-233750

CDD-370.72

DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecebook4>



Vinicius da Silva Freitas

Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2022 - 2025). Doutorando em Ciências da Reabilitação pelo Centro Universitário Augusto Motta (2021 - 2024). Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação (2020). Possui Especialização em Educação

Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2022 - 2025). Doutorando em Ciências da Reabilitação pelo Centro Universitário Augusto Motta (2021 - 2024). Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação (2020). Possui Especialização em Educação Física Adaptada a Inclusão (2021), Psicomotricidade (2021), Educação Física Escolar (2018), Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva (2018). Graduação em Bacharelado em Fisioterapia (2021), bacharelado em Educação Física (2021), Pedagogia (2018) e Licenciatura em Educação Física (2017). Atualmente é Professor Pesquisador no Centro Universitário Vale do Cricaré, Fisioterapeuta no Centro Multiprofissional Freitas, Professor de Educação Física da Educação Básica do Município de Presidente Kennedy/ES e Técnico Desportivo de Vôlei do Município de Piúma/ES. Já atuou como coordenador do Projeto de Reabilitação Multiprofissional para Crianças Portadoras de Necessidades Especiais, Gerente de projetos de Atividades Físicas Comunitárias. Tem experiência na área de Educação Física, desde a Área pedagógica a Reabilitação/Treinamentos, na área de Fisioterapia desde processos de prevenção a procedimentos de intervenção, na área de Pedagogia com mediação escolar e acompanhamento de alunos Portadores de Necessidades Especiais. Atualmente desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Políticas Públicas na Educação/Saúde, Formação de Professores, Psicomotricidade, Atividades Físicas Adaptadas, Reabilitação Musculoesquelética Pediátrica e Adulto, Saúde do Trabalhador/Ergonomia.



José Roberto Gonçalves de Abreu

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2020), possui Graduação (1996), Especialização (1999) e Mestrado (2009) em Educação Física pela mesma Instituição. É Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Estácio de Sá (2005), Es-

pecialista em Treinamento Desportivo - UFES, Especialista em Atenção Primária à Saúde - APS - SESA (2010), Especialista em Fisioterapia Hospitalar - Pneumo-funcional (UNESC - 2009). Autor do livro Educação Física e Desenvolvimento Regional, atualmente é Pró-reitor de Inovação, Extensão e Pesquisa e coordena dos Cursos de: Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Bacharelado em Fisioterapia do Centro Universitário Vale do Cricaré. Na mesma IES, coordena do Comitê de Ética em Pesquisa e integra o corpo Docente do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da FVC. Foi Subsecretário Municipal de Saúde e Secretário Municipal de Educação da cidade de São Mateus nos anos 2013 a 2016. Atuou como Fisioterapeuta do Hospital Meridional de São Mateus, Hospital Roberto A. Silveiras e integrou a Comissão de Educação do Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional do Espírito Santo - Crefito 15



Ronaldo Bernardino Colvero

Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (2003). Graduado em Estudos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998), graduado

em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é professor associado na Universidade Federal do Pampa, atuando no curso de Ciências Sociais - Ciência Política e Licenciatura em Ciências Humanas e Direito e docente permanente nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu de Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa e de Memória Social e Patrimônio, da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do curso de História Ead/UAB da Universidade Federal do Pampa. Membro do Comitê de Assessoramento Interdisciplinar da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Avaliador do SINAES, para o ato autorizativo de Credenciamento de Cursos Superiores. Editor-chefe da MISSÕES: Revista de Ciências Humanas e Sociais. Desde 2003 vem participando, elaborando e orientando projetos de pesquisa nas áreas de História, Relações Internacionais, Ciências Sociais, Ciência Política, Educação, Memória, Patrimônio e Políticas Públicas.



Maurício Aires Vieira

Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Geografia. É coordenador atual do Curso de Licenciatura em Pedagogia (sistema UAB) e Licenciatura em Letras Ead (polos institucionais e UAB). É

Coordenador Geral Adjunto da Universidade Aberta do Brasil/CAPES. Foi Assessor Especial do Núcleo Estruturante da Política de Inovação (NEPI) do Instituto Federal Goiano/SETEC/MEC. Foi Vice-Reitor da UNIPAMPA gestão 2015-2019. Atuou também como Diretor e Coordenador Acadêmico do Campus Jaguarão (2009-2014), além de coordenar cursos de graduação e pós-graduação. Autor de dois livros na área de educação ambiental e projetos educativos e de capítulos de livros na área da educação integral. Doutor em Educação (PUC/RS, 2009). Mestre em Educação Ambiental (FURG, 2002). Licenciado em Física (UFPEL, 1999). Bacharel em Direito (Ananguera, 2022). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Portal Faculdades. Orientador, colaborador e avaliador em projetos de ensino, pesquisa e extensão em cursos de graduação e pós-graduação, que abordam temas relacionados com formação docente, gestão acadêmica universitária, processos de internacionalização, educação integral, gestão das práticas docentes, metodologia de pesquisa em educação e educação em ciências e matemática. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA. Foi integrante de vários Conselhos Municipais e estaduais do Rio Grande do Sul. Integrante voluntário da Agenda 2020/RS. Foi conselheiro do Conselho de Administração da SUFRAMA da Superintendência da Zona Franca de Manaus. Foi conselheiro titular do Consórcio CECIERJ e CEDERJ/RJ. Atualmente é Editor Associado da Revista de Estudos Interdisciplinares - REI com interesse nos estudos da educação integral enquanto política pública.

Sumário

| | |
|--|-----|
| Apresentação | 10 |
| Capítulo 1 | 12 |
| Escolas Plurais: Reflexões Sobre o Papel da Escola Como Espaço de Acolhimento da Diversidade e Defesa dos Direitos Humanos | |
| Capítulo 2 | 23 |
| Vínculos Afetivos Entre o Professor e o Aluno: A Afetividade nas Relações de Ensino e Aprendizagem | |
| Capítulo 3 | 44 |
| Uso de Jogo Didático como Recurso de Aprendizagem Significativa no Ensino Médio/Técnico | |
| Capítulo 4 | 62 |
| Os Impactos da Pandemia de COVID-19 (SARS-COV-2) no Ensino de História no Município de Maracás-BA | |
| Capítulo 5 | 79 |
| Configurações das Áreas Estratégicas de Pesquisa e de Extensão para Formação Inicial e Continuada de Professores | |
| Capítulo 6 | 97 |
| Educação em Direitos Humanos na Pandemia do COVID-19: Relato de Estratégias Pedagógicas no Ensino Remoto | |
| Capítulo 7 | 108 |
| Jogos de Escape Room como Metodologia Ativa na Formação de | |

Professores de Matemática

| | |
|---|-----|
| Capítulo 8 | 116 |
| Processo Ensino Aprendizagem de Leitura na Sala de Aula de Educação de Jovens e Adulto | |
| Capítulo 9 | 135 |
| Espaços de formação prática do gestor escolar: sala de aula x escola de educação básica O Turismo Pedagógico (TP) na Escola como Ferramenta de Redução do Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) | |
| Capítulo 10 | 151 |
| Um Estudo Sobre o Uso de Modelos Didáticos no Ensino de Citologia e Suas Contribuições no Processo de Ensino-Aprendizagem | |

APRESENTAÇÃO

Reverenciando a Ciência, unindo profissionais e instituições educacionais, apresentamos a obra Pesquisas e Práticas em Educação - Volume IV. Preliminarmente, destacamos que foi com imensa satisfação e orgulho, que organizamos esta obra, um e-book que se configura como um marco indelével na disseminação do conhecimento científico e como um registro significativo de produções acadêmicas sustentadas por rigorosas metodologias científicas. Neste compêndio, celebramos a confluência de esforços que torna possível a materialização de saberes diversos e enriquecedores, e expressamos nossa profunda gratidão a todos os autores que generosamente submeteram seus trabalhos, bem como aos participantes das pesquisas, que gentilmente compartilharam suas histórias, dados, relatos e expressões, permitindo assim que a ciência prospere e avance.

Com esse espírito colaborativo, reconhecemos a importância ímpar dos eventos científicos como plataformas privilegiadas que congregam pesquisadores e profissionais de múltiplas áreas do saber, especialmente nas esferas da educação, da educação física e da saúde. Tais encontros são verdadeiros catalisadores de inovação e intercâmbio de ideias, fomentando o desenvolvimento de práticas educativas mais robustas e inclusivas. Este livro eletrônico é mais do que uma coletânea de artigos; é uma fonte de inspiração e motivação para todos que se debruçam sobre suas páginas. Esperamos que os leitores sejam incentivados a também escrever, partilhando suas experiências e popularizando a ciência, ao mesmo tempo que exibem modelos exitosos de práticas educativas. A diversidade de temas abordados, que perpassam desde alfabetização, língua brasileira de sinais – Libras, educação especial, práticas pedagógicas reflexivas, saberes e práticas docentes, Base Nacional Comum Curricular, avaliação da aprendizagem, aulas on-line, ambientes virtuais de aprendizagem, formação docente em EaD, até corporeidade, ancestralidade e cultura, evidencia a riqueza e complexidade da educação em nosso país.

Cada texto aqui presente foi elaborado com a mais alta qualidade, refletindo o compromisso dos autores com a excelência acadêmica e a inovação pedagógica. Esta diversidade temática é a expressão vívida da pluralidade

que caracteriza a educação brasileira, retratando suas múltiplas facetas e a constante busca por aprimoramento e inclusão.

Convidamos calorosamente todos os autores a continuarem submetendo seus trabalhos em futuros eventos, pois é através desta colaboração contínua que construiremos, coletivamente, uma educação mais equânime e significativa. Que encontrem nos organizadores desta obra, colegas dedicados e comprometidos com a construção coletiva da educação brasileira, manifestada em cada escola, em cada canto deste nosso rico chão brasileiro.

Outubro de 2024

Prof. Dr. José Roberto Gonçalves de Abreu
Centro Universitário do Vale do Cariré

CAPÍTULO 1

ESCOLAS PLURAIS: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO DA DIVERSIDADE E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS¹

Ana Carla de Oliveira Pinheiro²

Lívia Badaró Fabricio³

Resumo: Este texto parte da premissa de que, embora seja uma condição imprescindível aos sujeitos e à vida em sociedade, os princípios norteadores da noção de Direitos Humanos necessitam ser amplamente ensinados para que sejam defendidos. Nesse sentido, discute-se a historicidade dos Direitos Humanos e seus desdobramentos na sociabilidade contemporânea, a partir da ampliação do repertório de direitos inerentes aos indivíduos. Aqui estão presentes reflexões teóricas e empíricas sobre o seu ensino na educação básica bem como as estratégias do fazer docente que contribuem com a sua promoção e efetivação. É na escola onde se encontra e deve ser acolhida a diversidade em todas as suas nuances a fim de que a educação cumpra sua tarefa magna de contribuir para a formação de uma sociedade plural, justa, democrática e igualitária. Por isso, vemos no seu interior um espaço privilegiado para essa tarefa uma vez que atua junto a indivíduos em formação cuja representação e simbolismo evocam a esperança em uma sociedade melhor.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação Básica; Diversidade.

INTRODUÇÃO

Este texto surge da inquietação e da reflexão sobre os retrocessos, discursivos e práticos, que verificamos nos últimos tempos em relação às garantias dos Direitos Humanos com a adesão de muitos indivíduos às ideologias reacionárias e questionamentos sobre direitos básicos, garan-

¹ DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterpecebook401>

² Doutora em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Professora de Ciências Humanas e Sociais da Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). E-mail: anacarlaopinheiro@gmail.com

³ Doutoranda em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Professora de Ciências Humanas e Sociais da Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). E-mail: liviabadaro@yahoo.com.br

tidos constitucionalmente.

As questões que se impõem são: 1) por que enfrentamos esses retrocessos face ao compromisso, institucional e constitucional, das instituições sociais formativas, sobretudo das escolas na transmissão e consolidação das garantias inerentes aos Direitos Humanos?; 2) o que precisa ser mobilizado a fim de que essa pauta saia do papel e se incorpore na prática dos indivíduos?; 3) após tantas experiências e exemplos de formas de melhorar as sociedades o que ainda falta para que as pessoas sejam tocadas e socializadas para uma sociedade mais cordial, mais pacífica, mais plural e mais dialógica?

Antecipamos que esse diálogo traz mais provocações que respostas, pois materializa uma forma de multiplicar e ampliar a reflexão sobre as estratégias para a afirmação de direitos que já foram conquistados, bem como, contribuir para a incorporação dos que ainda estão em disputa na arena social.

Como operadoras da educação e como defensoras de valores mais civilizatórios, expandimos nossas preocupações para nossos pares, no sentido de que nosso fazer extrapole o ensinar a ler e escrever. Isto é, nos engajemos todos também no ensinar a respeitar – mais que tolerar – e acolher a diversidade que constitui as coletividades como preconizam os princípios dos direitos humanos.

Por isso é nosso objetivo aqui pensar sobre a historicidade dos Direitos Humanos bem como sublinhar a necessidade de sua defesa intransigente e debate constante junto às gerações mais jovens. Isso porque, muitos jovens por nascerem em contextos livres de determinadas violações, desacreditam dos horrores já vivenciados outrora e que forçaram a normalização de princípios garantidores de direitos humanos básicos. E, no limite, porque não raro, identificamos esses mesmos sujeitos jovens sendo os próprios perpetradores dessas violações conforme alguma suposta posição social relativa de privilégio.

Assim, esse texto cumpre o propósito de rememorar, teoricamente, as consequências da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e apresentar algumas experiências práticas de atividades no âmbito escolar, cujo mote foi a conscientização e celebração do respeito e da diversidade.

A CONCEPÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

Idealmente, hoje todos temos ciência dos princípios de direitos humanos que vigora no ordenamento jurídico e social das sociedades modernas, mesmo que sejam frequentemente questionados ou violados. Com efeito, materialmente é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) – a partir deste momento passaremos a utilizar somente a sigla até o final deste texto – que normaliza e registra as balizas dos direitos humanos para nossas ações. Um documento conjuntamente elaborado e internacionalmente ratificado no ano de 1948.

A DUDH preconiza um conjunto de normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os entes com estatuto de humanos. Suas características são: universalidade e inalienabilidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação, igualdade e não discriminação, participação e inclusão e responsabilização e Estado de Direito.

Essas normas regem o modo como os seres humanos, individualmente, vivem entre si, bem como se relacionam com o Estado e suas obrigações. O reconhecimento e respeito aos direitos humanos embasam o estabelecimento de sistemas democráticos e garantem aos indivíduos, no interior de seus Estados, o acesso a seus recursos e bens sociais para o exercício pleno de sua cidadania. Portanto, assegurar esses direitos nas sociedades modernas é um dos grandes desafios dos governos atuais.

O conjunto dos direitos humanos são historicamente datados, já que, como afirma Bobbio, não existem direitos fundamentais por natureza. Segundo esse autor, o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização, não o é em outras épocas e em outras culturas, sendo assim, não é possível atribuir um fundamento absoluto a direitos historicamente relativos (Bobbio, 1992, p.19).

Assim é muito importante a compreensão de que cada conceito embutido nas declarações que embasam os direitos humanos é fruto de uma longa luta no plano das mentalidades e no front social e político, com lentos avanços e drásticos recuos (Hunt, 2009). Além do fato de que,

Os direitos humanos permanecem sujeitos a discussão porque a nossa percepção de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente, assim o reconhecimento e a efetiva-

E por isso a relevância do compromisso social de defesa rotineira desses direitos, pois não são garantidos ad aeternum e tampouco atendem igualmente a todos os sujeitos. Nesse sentido, o papel da educação é estratégico nesse processo, no sentido de informar às gerações mais jovens, as agruras de uma realidade sem essas garantias, bem como, fomentar ações de conscientização, valorização e incorporação desses princípios.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DA DIVERSIDADE E DAS DIVERSIDADES

Com efeito, a escola, em seus distintos sistemas, modalidades e redes, considerando a ampliação do seu acesso aos diversos segmentos da sociedade tem se constituído uma instituição fundamental para receber e acolher a diversidade existente na sociedade, estando ela preparada ou não para isso. Assim, ela acaba por ser o receptáculo de seus reflexos e mutações.

Como prática social, a educação encontra-se presente nas relações de interdependência que os homens estabelecem entre si. Ela se constitui em formas de transmissão de valores, visões de mundo, regras de conduta e classificação que organizam a vida social do grupo. E, contemporaneamente, ela tem se dado prioritariamente no espaço escolar.

Embora a literatura especializada aponte que a escola perdeu o monopólio da socialização dos jovens, e que enfrentamos uma crise de autoridade das instituições escolares – na medida em que o conhecimento se torna cada vez mais difuso pelas dinâmicas postas pela modernidade – ressaltamos que a escola, como lugar se constitui como espaço de sociabilidade, sobretudo, para o alunado das escolas de periferia que padecem em seus locais de moradia com a carência de políticas públicas de lazer, espaços e equipamentos para fruição de cultura, lazer e entretenimento. Desde a institucionalização da escola pública, têm-se dificuldades de trabalhar com as diferenças. Apoiada em Lerner, Candau afirma que a escola do século XX, pública, gratuita e obrigatória, recebeu historicamente uma herança do século anterior, que se trata de criar um único povo, uma única nação, com indivíduos considerados iguais perante a lei, no entanto, desconsiderando as suas diferenças socioculturais. A intenção foi nivelar

a igualdade à homogeneidade (Candau, 2011, p. 182).

Ainda de acordo com a autora:

se os indivíduos legalmente eram tidos como iguais, logo a escola deveria colaborar para gerar esses indivíduos, no sentido de homogeneizar as crianças, sem considerar suas origens diferentes. Dessa forma, essa escola não podia aceitar diferenças, tendo em vista que ela se incumbiu de igualar os sujeitos que dela participam (idem).

Mas agora os tempos são outros. Avançamos nessa agenda e constatamos que no escopo do processo de universalização da educação básica está o desafio de receber e acolher a diversidade e a interculturalidade constituintes de nossa sociedade. Cabendo à escola o desafio de resolver o seguinte dilema: "A escola tem que ser local, como ponto de partida, mas internacional e intercultural, como ponto de chegada" (Romani, 2004, p. 15).

Documentos normativos da educação brasileira instam a comunidade escolar a trabalhar, com as crianças e adolescentes, noções e conteúdo dos direitos humanos, pressupondo a utilização de diferentes estratégias, a fim de que se consolidem os pilares de uma sociedade inclusiva, solidária e democrática.

Contudo, compete a indagação sobre como isso pode ser efetivamente realizado. Questionar sobre quais ferramentas teórico-conceituais estão disponíveis aos professores para que isso ocorra. Quais as estratégias adequadas das quais se pode lançar mão para que isso se processe e efetive.

Por sua vez, cabe também verificar como tais conteúdos são recebidos pelos alunos, como são apropriados e operados por eles que são o alvo do fazer pedagógico. Até que ponto os alunos se sentem representados e confortáveis com determinados debates. Determinadas abordagens requerem o auxílio de uma equipe multidisciplinar na escola para que o atendimento integral dessa criança ou adolescente seja efetivamente realizado.

Assim, quais são os novos estímulos dos quais a escola pode e deve lançar mão para atrair e manter a sua juventude a fim de formá-la para uma vida em sociedade baseada no exercício da cidadania plena. São

muitos os desafios, muitos os engajamentos; mas às vezes, escassos os recursos.

EXPERIÊNCIAS DO ENSINO E DA PRÁTICA EM DIREITOS HUMANOS EM UNIDADES ESCOLARES EM CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ)

Nos chama a atenção a conceituação de Bobbio (op. cit.) e sua argumentação sobre a garantia dos direitos do homem. Para ele, essa garantia *é o ponto de partida para a instituição de um autêntico sistema de direitos no sentido estrito da palavra, isto é, enquanto direitos positivos ou efetivos. E, legalmente, neste século 21, essa premissa já está consolidada. No entanto, está colocado o desafio sobre como mantê-los, sustenta-los e incorporá-los nas práticas dos indivíduos. Pois, ainda de acordo com o autor citado, seu problema fundamental não é tanto o de justificá-los, mas sim, de protegê-los, tornando-se, assim, um problema jurídico e, num sentido mais amplo, político* (Bobbio, op. cit.).

Assim, instados por essa inquietação o que se verifica é que não são poucas as iniciativas, pessoais ou institucionais, visando esse fim. E, para além dos discursos e narrativas, observa-se um grande esforço de muitos professores e equipes pedagógicas no sentido de inserir, no cotidiano da escola, atividades e conteúdos atinentes à temática dos direitos humanos, quer sejam provocados por situações específicas que requeiram intervenção, quer seja pela sensibilidade do profissional que identifica a carência de determinados conteúdos na formação humana e cidadã de seus discentes, na perspectiva de contemplar a realização da educação no seu sentido lato.

Exemplificaremos, nesta seção, algumas dessas atividades observadas, com o propósito de corroborar os argumentos alinhavados ao longo desse texto, falando, especificamente, da rede estadual do Rio de Janeiro, na cidade de Campos dos Goytacazes, onde as autoras estão inseridas. Nesse horizonte, cabe citar e ilustrar algumas das experiências produzidas (Fig. 01 a 05).

Figura 01 – Atividades de combate ao bullying e ao racismo.



Fonte: imagens retiradas das Redes Sociais da unidade escolar.

Figura 02 – Cultura da paz e valorização da identidade negra.



Fonte: Foto de arquivo da professora Lucier Sousa.

Figura 03 – Prevenção ao Suicídio e cuidados com a Saúde Mental.



Figura 03 – Prevenção ao Suicídio e cuidados com a Saúde Mental.

Figura 04 – rodas de conversas sobre Diversidade Sexual e Combate à Homofobia.



Fonte: Foto de arquivo do Professor Rafael França.

Figura 05 – Trabalhando interseccionalidades: combate ao machismo e ao racismo.



Fonte: Fotos de arquivo da Professora Renata Souza/ Sociologia na Prática.

Normativamente, no que se refere aos temas dos direitos humanos para serem trabalhados por toda a rede, destacamos no calendário oficial da Secretaria de Educação (SEEDUC/RJ), a "Semana de Combate à Violência e ao Bullying nas escolas". E, adicionalmente, têm sido incorporadas

pelas escolas, as agendas de debates sobre o “Setembro Amarelo”, com atividades de acolhimento e prevenção ao suicídio; em novembro atividades relativas ao “Combate ao Racismo”, fortemente orientadas para o cumprimento da Lei nº 11.645/2008; de respeito e valorização da diversidade, entre outras.

Atividades como gincanas solidárias, palestras, webinars, visitas guiadas, trabalhos acadêmicos e artísticos são algumas das estratégias das quais as escolas e seus docentes lançam mão para sensibilizar e engajar os alunos nos princípios dos Direitos Humanos. Ações de enorme relevância, pois de modo muito recorrente temos nos confrontado no ambiente escolar, com falas e atitudes bastante reacionárias de alunos cada vez mais jovens, muito alinhados aos discursos de extrema-direita, cuja tônica chega a criticar a própria noção de humanidade e direitos de amplos segmentos sociais.

Essas falas e atitudes reacionárias nos causam muito assombro e espanto, e, no limite, medo, considerando a problemática da violência escolar. E que nos exige atenção e vigilância perante os casos nada esporádicos de ataques em escolas, seja internamente, seja fora do país.

Com efeito, a esperança reside na educação como semeadora de boas sementes em muitos corações e espíritos que se engajarão e darão continuidade na arena social, à defesa e à luta pela ampliação dos direitos humanos, a fim de se buscar uma sociedade mais solidária.

Para finalizar, cumpre assinalar também que após um polarizado período político que produziu evidentes retrocessos, com a anuência e adesão de muitos professores às pautas bastante questionáveis e fascistas, não podemos ignorar o questionamento em relação à compreensão desses profissionais sobre esse compromisso da educação com a defesa intransigente dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação intrínseca entre educação e direitos humanos no processo de consolidação democrática e desenvolvimento social de uma sociedade, se expressa quando o Estado assegura a seus cidadãos as condições essenciais para o processo de autonomia e emancipação, capacitando-os para atuar em sua comunidade política de forma plena e consciente.

E é neste sentido que vemos a escola buscando estratégias de cons-

cientização por diversos meios para atingir tal propósito. Pois, é na escola onde se encontram e devemos celebrar a diversidade em todas as suas nuances para que a educação cumpra sua tarefa magna de contribuir para a formação de uma sociedade plural, justa, democrática e igualitária.

É um desafio árduo e insistente, na medida em que se tem que atuar em duas frentes: na ampliação dos direitos e no combate aos recuos. Mas, nessa tarefa, vamos ganhando outros espíritos mais conscientes e engajados que podem levar a mensagem para mais longe e para mais pessoas. Bem, pelo menos esse o objetivo a que nos propomos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, J. M. de. Cidadania no Brasil: um longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTEL, R. A Insegurança Social: o que é ser protegido? Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CORREA, D. A construção da cidadania – Reflexões Histórico-Políticas. 4ª Ed., Ijuí, RS: Unijuí, 2006; pp. 210 – 232.

DAGNINO, E. (org). Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (org). Os anos 90: Política e Sociedade no Brasil. SP: Brasiliense, 1996. pp.103-115.

HOLLANDA, C. B. Polícia e Direitos Humanos: Política de Segurança Pública no Primeiro Governos Brizola [Rio de Janeiro: 1983-1986]. RJ: Ed. Revan, abril de 2005.

HUNT, L.. A invenção dos Direitos Humanos: Uma História. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 12/05/2024.

PEREIRA, P. A. P. Política Social: temas & questões. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

ROMANI, E. R. P.; SILVA, J. C.; JIMENEZ, J. A. B.; LEITE, L. C.; VICENTE, N. L.; SAMPAIO, R. H. F. Estação: Paulo Freire. In: Lucchesi, M. A. S. (Org.), Conhecimento e pesquisa no mestrado em educação: pesquisa em pós-graduação. (UNISANTOS), v. 1, p. 39-50, 2004.

CAPÍTULO 2

VÍNCULOS AFETIVOS ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO: A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM¹

Gicele Santos da Silva²

Resumo: A afetividade na relação Professor-Aluno tem sido vista como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, pois a mesma contribui de forma significativa para a construção do conhecimento e da autonomia do educando e respondendo à questão objeto do estudo: Como o papel da afetividade na relação Professor-Aluno, em sala de aula, pode consolidar os vínculos afetivos na Escola? O Artigo apresenta como objetivo geral, analisar a importância da afetividade nas relações de ensino e aprendizagem entre o Professor e o Aluno, na sala de aula. E como objetivos específicos: Compreender a importância da afetividade nas relações de ensino, a relação Professor – Aluno e a afetividade no âmbito Escolar; Identificar a importância dos vínculos afetivos, conceito e a relação da afetividade e o cognitivo; Analisar as Perspectivas da Afetividade para Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Henri Wallon. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de um estudo bibliográfico, a qual foi produzida através da pesquisa e análise de artigos e livros que tratassem sobre a afetividade no âmbito escolar. Deste modo, foi possível compreender os principais conceitos da afetividade e a importância dos vínculos afetivos. Os resultados nos mostraram as possíveis causas que dificultam a falta da afetividade na relação Professor e Aluno, e que essas situações podem desencadear outros fatores, como uma difícil relação entre ambos, e as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade; Educação; Ensino e Aprendizagem; Relação Professor-Aluno; Sala de Aula.

INTRODUÇÃO

Atualmente muito se discute sobre educação e seus desdobramentos. O debate sobre este tema é cada vez mais necessário, pois se sabe do seu poder de transformação da realidade. A contemporaneidade nos

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecebook402>

2 Docente Superior e Pesquisadora. UNINTER – Centro Universitário Internacional-RS: Grupo de Pesquisa Ciências Vozes da Pedagogia/CNPQ/UNINTER. Grupo de Pesquisa Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul-RS; Grupo de Pesquisa GEPEPP /CNPQ/UFSM - Universidade Federal de Santa Maria-RS. E-mail: professoragicelesantos@gmail.com

apresenta um cenário que, apesar dos avanços tecnológicos, surge cada vez com mais frequência.

Conflitos sociais de várias naturezas estão presentes no âmbito escolar. Esse contexto de reflexão sobre a educação chama a atenção para o tema da afetividade, que é um aspecto relevante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As crianças estão demandando cada vez mais atenção na escola, fato este que pode estar ligado ao aumento do ritmo de trabalho das pessoas, atualmente. A escola acaba por receber estudantes cuja relação afetiva com as famílias não é estabelecida, em muitos casos. Esse contexto nos leva a localizar a pertinência do estudo sobre a afetividade no ambiente escolar e tentar compreender a afetividade na relação de ensino, estabelecida entre professor e aluno.

Com a contribuição de estudos de diferentes campos do conhecimento, a pesquisa discutirá a afetividade com base na teoria de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri

Wallon, que já atribuíam importância à afetividade no processo evolutivo da criança. Na Pedagogia, Paulo Freire defende a tese de que: “[...] educar é um ato de amor”.

Esses estudiosos afirmam a importância das relações afetivas na ação dos educadores. A afetividade pode estimular o processo de aprendizagem, favorecendo a relação do aluno com as disciplinas curriculares e com o próprio Professor. Já a ausência da mesma aparece como fonte de dificuldades da aprendizagem dos alunos.

Esse tema foi escolhido por acreditar-se que a educação com afetividade é uma educação baseada no respeito, autonomia e compreensão. Diante de nossas experiências acadêmicas e profissionais, vimos que cada criança traz consigo, em sua história, problemas de comportamento, de relacionamento e de aprendizagem. Entretanto, um professor dedicado e preocupado com seus alunos é capaz de contribuir positivamente na resolução dos conflitos dos mesmos, que naturalmente vão se apresentar no cotidiano escolar.

A afetividade na relação professor-aluno é um elemento básico no processo de ensino e aprendizagem, visto que a partir de um bom relacionamento entre o educador e o educando, em conjunto com um ambiente harmonioso, a criança se sente estimulada e segura para construir

sua aprendizagem e autonomia.

O estudo apresenta uma breve discussão sobre a afetividade, que permitirá uma reflexão e análise a respeito da sua relevância nas relações de ensino -aprendizagem entre professor e aluno. Para dar conta do objetivo geral se faz necessário a análise da afetividade nas ações dos educadores, compreender os principais conceitos da afetividade, compreender a importância dos vínculos afetivos e compreender, a partir da produção acadêmica, possíveis fatores que dificultam a falta da afetividade na relação professor-aluno.

Para a realização da pesquisa/estudo foi adotada a abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa de natureza básica, baseada como instrumento de pesquisa bibliográfica, no âmbito pedagógico, e na relação educativa estabelecida entre Professor e Aluno na sala de aula. Como o papel da afetividade na relação Professor-Aluno, em sala de aula, pode consolidar os vínculos afetivos na Escola? O Capítulo apresenta como objetivo geral, analisar a importância da afetividade nas relações de ensino e aprendizagem entre o Professor e o Aluno, na sala de aula. E como objetivos específicos: Compreender a importância da afetividade nas relações de ensino, a relação Professor – Aluno e a afetividade no âmbito Escolar; Identificar a importância dos vínculos afetivos, conceito e a relação da afetividade e o cognitivo; Analisar as Perspectivas da Afetividade para Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Henri Wallon.

Pressupõem que se faz necessário que o professor tenha um olhar cauteloso, dentro da prática pedagógica, e compreenda a afetividade, percebendo que a mesma permite ao educando um diálogo entre o conhecimento e o afeto, contribuindo para a qualidade do processo de aprendizagem.

OBJETIVO

Para o desenvolvimento do Capítulo estabeleceu-se os objetivos necessários para uma apreciação total da temática abordada. O objetivo geral consiste na análise da importância da afetividade nas relações de ensino e aprendizagem entre o Professor e o Aluno, na sala de aula.

Como objetivos específicos: Compreender a importância da afetividade nas relações de ensino, a relação Professor – Aluno e a afetividade no âmbito Escolar; Identificar a importância dos vínculos afetivos, con-

ceito e a relação da afetividade e o cognitivo; Analisar as Perspectivas da Afetividade para Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Henri Wallon.

Os objetivos definidos darão condições de responder à questão objeto do estudo do Capítulo: Como o papel da afetividade na relação Professor-Aluno, em sala de aula, pode consolidar os vínculos afetivos na Escola?

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do problema de pesquisa, utilizou-se de um processo metodológico contemplando a realização de uma pesquisa de abordagem bibliográfica qualitativa do tipo exploratória, objetivando o nivelamento dos conhecimentos que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam os fatos em seus cenários naturais, tentando entender fenômenos, em termos dos significados, que as pessoas a eles conferem.

Com esse nivelamento, é possível a extração de uma visão crítica, dos aspectos norteadores, com o intuito de promover um maior conhecimento na área de estudo, através de bibliografias de autores que dão ênfase à questão e nas suas contribuições. As buscas bibliográficas foram realizadas no período entre dezembro de 2023 e fevereiro de 2024. A natureza quanto à abordagem da pesquisa fora destacada pelo levantamento bibliográfico em livros e artigos de autores voltados para a temática abordada, além de publicações em periódicos e diretórios acadêmicos, como a Scielo - Biblioteca Eletrônica Científica Online, CAPES, pelo Google Scholar - Plataforma de Pesquisa Online e ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a partir dos descritores: Afetividade; Educação, Ensino e Aprendizagem; Relação Professor-Aluno; Sala de Aula. O processo de pesquisa foi desenvolvido em três etapas. A primeira se consistiu em uma busca por trabalhos/estudos que tratassem sobre Afetividade no âmbito Escolar.

Os trabalhos foram selecionados a partir de seus resumos. Após a primeira seleção, os trabalhos foram lidos, seguindo as etapas sugeridas por Gil (2008), na qual se identificou as informações e os dados constantes nos materiais. Na sequência estabeleceu-se as relações entre as informações obtidas e o problema de pesquisa proposto e analisou-se a

consistência das informações e dos dados apresentados pelos autores.

A segunda etapa objetivou-se a redação do texto a partir das análises realizadas. Para Gil (2008), a redação do texto consiste na expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho. A terceira etapa consistiu na construção de um quadro e análise. Essa construção demandou alguns aspectos para alcançarmos nossos objetivos de pesquisa. Esses aspectos foram organizados, conforme metodologia proposta pela Análise Textual Discursiva, em que os textos foram separados em unidades de significado. Segundo Moraes e Galiazze (2006): “[...] podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral”.

Para análise dos dados coletados, nas pesquisas bibliográficas realizadas, centrou-se nos conceitos da Afetividade no âmbito Pedagógico e na Relação Educativa estabelecida, entre o Professor e o Aluno, na sala de aula. Os textos em que o enfoque não se alinhava ao contexto da pesquisa foram desconsiderados.

As pesquisas exploratórias, na concepção de Triviños (1987):

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental (Triviños, 1987, p. 109).

Concluindo a leitura dos materiais pesquisados, e relacionando-os com o objetivo de pesquisa, realizou-se a explanação do assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO - APRENDIZAGEM E A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO DO PROFESSOR COM O SEU ALUNO

CONCEITO DA AFETIVIDADE

No campo da psicologia, a afetividade é a capacidade de reação por algum sujeito, diante de estímulos, sejam eles internos ou externos. Suas principais manifestações são os sentimentos e as emoções. Numa linguagem mais coloquial a afetividade se refere às demonstrações de amor, de carinho, que um ser apresenta a quem ama, a quem faz parte do seu ambiente. A respeito do que venha a se afetividade, vamos discorrer um pouco sobre o pensamento de Wallon (2010):

É possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de forma significativa as diferentes modalidades de descarga do tónus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação (Wallon, 2010, p. 14).

A afetividade sempre ocorre em um contexto interativo, pois quem sente afeto pelo próximo é porque, geralmente, também recebe ou espera receber afeto do outro. Para Vygotsky (2003), a emoção é a reflexão de estímulos que são atendidos no meio sociocultural em que o indivíduo está inserido. As emoções têm influência direta no comportamento de um indivíduo, ou seja, uma criança que recebe inúmeras demonstrações de bons sentimentos cresce como um adulto mais afetivo. Uma pessoa que cresceu num ambiente de pouco afeto, racionalmente será um indivíduo pouco afetivo.

Apesar de ser um assunto de extrema importância na vida, a afetividade é um tema pouco comentado no contexto escolar, mas tem sido visto como necessário para uma boa relação entre professores e alunos, trazendo benefícios para o desenvolvimento cognitivo do educando.

Diante de uma geração carente de afeto, em que é preciso que tenha alguém que olhe para elas com comprometimento, com formação de valores, e não simplesmente com a construção de conhecimentos. A pedagogia, mais o afeto, nos dá disposição para contribuir na formação dos alunos, cultivando valores e estimulando o autoconhecimento.

A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS

Os vínculos afetivos fazem parte do desenvolvimento das pessoas. A vista disso, percebe-se a importância dessas conexões, pois a forma como o sujeito estabelece seus elos afetivos e suas relações com o outro compõe, molda e transforma a sua identidade, seus ideais e modos de ser, ou seja, criar laços contribui para o pleno desenvolvimento da pessoa em diversos aspectos.

É fundamental receber estímulos, cuidado e muito afeto desde pequeno, pois é por meio desta troca que as pessoas desenvolvem suas relações, aprendendo a interagir, a se comunicar, a se posicionar, iniciando a competência de desenvolver a empatia. Partindo desse ponto se

identifica o porquê de compreender a afetividade como contribuinte na relação entre o Professor e o Aluno. Segundo Rossini (2001): “[...] se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade”. Isto vale para qualquer área da atividade humana, independente de idade, sexo e cultura.

É por meio dessa construção afetiva e acolhedora que as pessoas se sentem seguras e disponíveis para as atividades com interações com o outro e, conseqüentemente, surge o desenvolvimento de suas potencialidades. A busca de proximidade é o maior sinal de que o vínculo foi instaurado, e isto os faz se sentir seguros com o novo e com o ambiente que o cerca.

O AFETIVO E O COGNITIVO

A Afetividade e a Aprendizagem são dois elementos que não podem ser vistos de forma fragmentada no contexto da educação e no processo de ensino. O papel da afetividade é de extrema importância para a construção do conhecimento, e de influência nos fundamentos que garantem ao aluno um ensino de qualidade. O afeto e a cognição são conceitos indispensáveis e indissociáveis, necessários à formação dos processos psicológicos (Borba; RBA; Spazziani, 2007). O cognitivo está ligado à construção do conhecimento, do pensamento crítico e reflexivo e, de forma associada à afetividade, tornando-se um fator essencial para o pleno desenvolvimento do intelecto da criança, na tentativa de melhorar a qualidade e a eficiência do ensino e aprendizagem.

Sob o ponto de vista de Snyders (1986), que nos explica, que a educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, já que é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. Para o autor, quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo e a descobri-lo.

Os vínculos afetivos podem fazer com que tanto os Profissionais da Educação quanto os alunos possam observar o cotidiano escolar e a vida com mais humanidade, alicerçando relações humanas mais construtivas e baseadas em atitudes altruístas. O afeto é uma necessidade hoje, não só para aproximar Professores de Alunos, mas uma forma de esperança que possa resgatar aqueles que muitas vezes são rejeitados pela sociedade,

com o objetivo de dar oportunidades e condições melhores de sobrevivência e convívio.

A falta desta afetividade pode interferir no cognitivo. A ausência da mesma na vida da criança traz consequências para o desenvolvimento cognitivo. De acordo com Corrêa (2008), a afetividade é algo que deve estar sempre presente na sala de aula, embora nem sempre seja levada em consideração. Fundamentado na ideia que o ser humano deve ser visto, como um todo, é de extrema importância considerar o papel da afetividade no desenvolvimento psicológico e na formação de conhecimentos cognitivo-afetivos.

Atualmente no ambiente escolar observa-se, com frequência, a falta de respeito, insensibilidade, indisciplina, e atitudes e ações hostis que também estão além da escola. Fato esse, que tem preocupado, tanto autoridades educacionais, quanto professores, diretores e familiares. Conforme, Arantes (2003), a afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas. Sendo assim, o afeto continua sendo a melhor maneira de apaziguar esses conflitos, pois quando um professor consegue construir uma boa relação com o aluno, haverá uma mudança sentida em todas as áreas, seja no rendimento escolar ou no convívio familiar.

A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET

Para Piaget (2014), às construções afetivas e cognitivas se articulam à inteligência, ao julgamento moral, às reações rebeldes, à obediência e aos sentimentos de carinho e temor. O autor acredita que tanto o aspecto afetivo quanto o cognitivo são construídos durante toda a vida do indivíduo e são capazes ainda de abarcar mais elementos, além de sentimentos e emoções. A compreensão que temos a partir de Piaget (2014), é de que a afetividade, a cognição e a motivação, já que estão ligadas ao processo cognitivo e à inteligência, são fatores cruciais para o progresso da aprendizagem dos discentes no cotidiano escolar, uma vez que sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência.

O afeto é indispensável para o desenvolvimento intelectual, pois ele impulsiona as pessoas a agir no objeto do conhecimento. Segundo Piaget (1992), a inteligência age no afetivo. Assim, é possível compreender a re-

lação indissociável entre afetividade e inteligência e é nesse ponto que os estudos do autor contribuem para a nossa pesquisa. Tais postulados corroboram para a compreensão de que a afetividade contribui de maneira significativa para o desenvolvimento dos estudantes.

O processo de formação e enriquecimento afetivo é contínuo e inovador, como vimos em Piaget (2014), em que a formação de sentimentos está ligada aos valores sociais, já que são aspectos que se adaptam ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Assim, entendemos a partir de Piaget (2014), que a afetividade, além de estar ligada à inteligência, pode ser vista também como um caminho para a melhoria do relacionamento Professor-Aluno.

Nos diálogos entre os membros da comunidade escolar o afeto pode ser utilizado como recurso para que as indisciplinas sejam contornadas, as dúvidas sejam sanadas, e o desejo do aluno em aprender e querer crescer esteja ativo e a aprendizagem seja construída.

A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DE LEV VYGOTSKY

Lev Vygotsky (2003) aprofundou seus estudos sobre o funcionamento dos aspectos cognitivos, suas funções mentais e a consciência. Para o teórico, a consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto. O pensamento fica à espera da motivação que inclui o afeto, as necessidades, as emoções e os interesses.

Apesar de não aprofundar seus estudos sobre a afetividade, o mesmo propõe uma abordagem unificada e evidencia a importância das conexões entre o cognitivo e o afetivo nas questões psicológicas. Como expõem Vygotsky (2003):

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo (Vygotsky, 2003, p. 121).

Na concepção de Vygotsky (2003), que acredita que a compreensão do pensamento humano só é possível quando se compreende em sua base afetiva. Essa construção de Vygotsky (2003) vem a corroborar com a

presente pesquisa, pois o Professor precisa compreender o sentimento de seus estudantes e, num processo de empatia, se colocar em seus contextos. Esse processo é possível mediante uma relação afetiva entre ambos. Paulo Freire (1996, p. 96), também evidencia a importância desse processo quando diz que: “[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”.

Se o professor pretende realizar mediações junto ao aluno, é preciso relacionar seu comportamento com uma emoção positiva, para obter o sucesso pretendido no processo de ensino-aprendizagem. Ao professor é necessário que faça não só com que o aluno apreenda e assimile o conteúdo, mas que além de tudo seja capaz de sentir o conteúdo relacionando-o às emoções. Nesse sentido, Vygotsky (2003) afirma que o Professor deve preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se morto.

Como expõem Tassoni (2000), que buscou evidenciar aspectos afetivos na interação em sala de aula, analisando a postura do professor e os seus conteúdos verbais e concluiu que os aspectos afetivos estão presentes na dinâmica da sala de aula e influenciam diretamente o processo ensino-aprendizagem. Para esta autora a mediação da professora é fundamental para determinar a relação do aluno com o conteúdo ensinado. Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. As relações entre o Professoras e o Aluno apresentadas nesta pesquisa, evidenciaram a expressão da afetividade como parte ativa do processo de aprendizagem.

No ponto de vista de Tassoni (2000, p. 150), as interações em sala de aula são carregadas de sentimentos e emoções, constituindo-se como trocas afetivas. A partir das considerações aqui pontuadas, é possível verificar que o papel do Professor, é fundamental no processo de internalização de conceitos e desenvolvimento dos Alunos, e isto ocorre na mediação e na qualidade das relações estabelecidas entre Professor - Aluno. Portanto, é nas relações com o outro que os objetos tomam um sentido afetivo e determinam a qualidade desse objeto internalizado, supondo que os processos de internalização envolvam tanto aspectos cognitivos como aspectos afetivos. A linguagem oral, o contato físico e a proximidade são elementos indissociáveis, um leva ao outro e todos implicam nas

relações afetivas um significado maior no processo ensino-aprendizagem (Tassoni, 2010)

Entretanto, as condições de trabalho dos docentes é um dos fatores que devem ser analisados: as jornadas duplas de trabalho, as condições físicas das escolas, a baixa remuneração, a relação com outros professores, o sistema burocrático imposto, dentre outros.

Essas condições trazem como consequência o estresse, a perda de qualidade do ensino, a falta de tempo para analisar sobre sua prática pedagógica, e o desgaste físico e mental. É importante refletirmos a respeito dos fatores que impossibilitam os professores de construir uma relação de afeto com os seus estudantes.

Isso acontece por estarem insatisfeitos com as condições de trabalho. A falta de paciência, de confiança e compromisso levam para aulas monótonas e sem planejamento. Os Professores têm o papel de facilitadores e não apenas um transmissor de conteúdos como na era tradicionalista. É importante postular que o Professor é a figura essencial no processo educacional, devendo agir como mediador entre o aluno e o conhecimento.

A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Estamos cada vez mais vivendo em uma sociedade onde a desumanização, o preconceito e a discriminação têm ganhado força. Mas como podemos mudar esta realidade tão emergente? À luz de nossa compreensão nas contribuições de Paulo Freire, esse desafio pode ser enfrentado a partir da educação e da afetividade, qualificando o trabalho do Professor, o ensinar como um ato de amor e natureza transformadora. Paulo Freire (1987, p. 79-80) discute a educação como prática de liberdade. Ele acredita que a educação é um ato de amor, e amor e também é diálogo. Segundo Freire (1996, p. 141): “[...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”, mas é preciso tomar cuidado tanto com a falta de afeto como com afetos desordenados que podem descontrolar os verdadeiros sentimentos.

Falar de afetividade, segundo Benato (2001, p. 13): “[...] é falar da essência da vida humana no sentido em que o ser humano, social por natureza, se relaciona e se vincula a outras pessoas desde sempre, sendo feliz e sofrendo em decorrência dessas inter-relações”.

Para Ferreira (1999) a afetividade significa:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza. O afeto é essencial para todo o funcionamento do nosso corpo. Ele nos dá coragem, motivação, interesse, e contribui para o desenvolvimento do ser. Durante toda a nossa existência, muitos acontecimentos fazem parte da nossa consciência; são as nossas experiências de vida. Essas experiências podem ser agradáveis ou não e é por meio do afeto que aprendemos essas informações. Todas as relações familiares, profissionais ou pessoais são permeadas pela afetividade, em qualquer idade ou nível sociocultural (Ferreira, 1999, p. 62).

A relação pedagógica, quando perpassa pelos caminhos da afetividade, abre portas e oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de humanização, de liberdade e expressão. É na relação com o outro que o indivíduo pode crescer como pessoa e estar em processo constante de construção. É importante resgatar o que ainda resta de bom e, quando colocamos afeto em tudo aquilo que fazemos, há um novo brilho, uma nova perspectiva aos resultados que virão.

Na concepção de Freire (1997), além de afirmar a importância dos componentes afetivos na construção do conhecimento, diz que devemos evitar o medo dos nossos sentimentos, de nossas emoções, dos nossos desejos.

A educação através do afeto busca a construção de cidadãos mais equilibrados, com oportunidades iguais, de crescimento pessoal e intelectual, respeitando as vivências e realidades dos alunos. É preciso investir e acreditar nas potencialidades destes alunos, transmitindo coragem para que os mesmos possam enfrentar suas dificuldades e superar limites.

É visível que o pensamento de Lev Vygotsky (2003) e Paulo Freire (1997) se aproximam muito, pois ambos tratam da autonomia do aluno em sala de aula, dissertam sobre a influência do meio social e cultural na formação de um sujeito, promovendo o desenvolvimento humano.

A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON

Henri Wallon (1995) enxerga o afeto como elemento essencial para

o funcionamento do corpo. O afeto tem o poder de encorajar, de motivar, e isso contribui para o desenvolvimento do indivíduo. E qual a importância do afeto para a criança? É importante, pois a criança sente a necessidade de se sentir segura para assim desenvolver o seu aprendizado.

O teórico também acredita que o Professor deve ter consciência de seus atos, pois são espelhos, figuras que possuem grande influência na vida dos educandos e são muito significativos nestes processos. A relação entre Professor e Aluno deve ser alimentada pelo afeto, considerando um pilar estruturante para a contribuição do desenvolvimento individual.

Wallon debruçou-se em seus estudos sobre a afetividade e as emoções e postulou uma diferença em que a emoção é vista como um elemento mediador entre o orgânico e o psíquico e a afetividade é vista como um momento mais tardio do desenvolvimento. A afetividade passa a ser referida por ele como a capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo e por sensações que possam ser agradáveis ou não.

A afetividade consegue definir a forma com que as pessoas enxergam o mundo. Todos os acontecimentos e fatos que houve na vida de uma pessoa traz experiências e lembranças por toda a sua história.

Segundo Wallon (1999), em sua teoria psicogenética o indivíduo é um ser corpóreo, concreto e deve ser visto como tal, ou seja, seu domínio cognitivo, afetivo e motor fazem parte de um todo: a própria pessoa. Isso pressupõe que a criança não pode ser percebida de forma fragmentada. A presença ou ausência do afeto determina a forma com que um indivíduo se desenvolverá.

Define, também, a autoestima das mesmas a partir da infância, pois quando uma criança desde pequena é escutada, observada e valorizada, certamente será mais autônoma e crítica em relação ao que pensa, conseguindo desenvolver segurança e determinação. Ou seja, essa visão é importante para o presente trabalho, pois ela ressalta o valor da afetividade nas relações professor-aluno como contribuinte ao desenvolvimento individual de aprendizagem de cada aluno.

O PAPEL DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Vivemos em constantes transformações sociais e essas mudanças ocorrem nas escolas também. Antes o Professor era visto como a prin-

principal fonte de conhecimentos e os Alunos apenas meros receptores dos conhecimentos transmitidos pela autoridade que se coloca na frente da turma, num contexto bem tradicional. Com as mudanças pedagógicas o professor hoje é visto como mediador no processo de aprendizado, pois, conforme Silva (2007), ensinar pressupõe um aprendizado.

Diante disto, o papel do Professor é de facilitar este processo de ensino, a fim de mostrar como se adquire, como que se pode construir conhecimento, permitindo que os alunos ganhem confiança em si mesmos a ponto de aprenderem até por conta própria, em um mundo cada vez mais tecnológico e avançado. É esperado que os professores sejam multifacetados e que consigam equilibrar o tradicional com as inovações que o mundo contemporâneo anda trazendo.

A relação entre Professor e Aluno é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Esta relação compactuada com a afetividade pode desenvolver melhores resultados. O professor é quem estabelece a mediação entre o aluno e o conhecimento. Se a mesma se dá de maneira prazerosa, lúdica e criativa, o aluno alcança uma maior gama de conhecimento. A partir disso ele pode usar esses conhecimentos construídos na sua vida futura, sendo assim, a importância da relação de afetividade entre o aluno e o professor é muito evidente na construção do conhecimento.

A relação entre Professor e Aluno e a construção de um ambiente afetivo na sala de aula começa desde o primeiro contato. Ambos ficam ansiosos e com expectativas por esse momento. Conforme explica Dantas (1994), o professor pode conduzir esse processo e ajudar os estudantes, já que o medo, a angústia, a ansiedade e a frustração, são sentimentos que desgastam o aluno, e a serenidade e a tranquilidade dos professores auxiliam na redução, ou até eliminação desses sentimentos desagregadores.

Diante disto, é notório que as primeiras palavras ditas pelo Professor deixam impressões e elas podem ser positivas ou negativas. Se neste primeiro momento o diálogo ocorrer de forma amigável, cheio de sorrisos e afetos, abrem-se portas para uma boa convivência, contribuindo para a aprendizagem. Mas se o professor falar palavras duras, a partir desse momento nasce uma barreira entre professor e aluno, impedindo o crescimento pessoal dos mesmos. É no primeiro encontro e através da afetividade que é possível abrir canais de comunicação que possam propagar

mudanças significativas e evitar possíveis bloqueios de aprendizagem.

Nessa relação há uma incompatibilidade entre emoção e atividade intelectual que Wallon (1995) chama de antagonismo de bloqueio. O autor também diz que quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino - aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor.

Um fator importante nesse processo é ouvir o que os alunos têm a dizer, dando oportunidade para que os mesmos se expressem, para que se sintam importantes, estimulando sua autoconfiança, autonomia e criticidade. A partir do momento que o professor usa da afetividade como elemento importante em sua metodologia, perpassa a confiança que os alunos buscam. E é nesses momentos que os professores devem se atentar aos detalhes, pois numa sala de aula há várias realidades distintas em que as aprendizagens seguem ritmos diversos. É na sala de aula que serão compartilhados os problemas, e o Professor, através do afeto, pode ajudar esses alunos a percorrer caminhos, tomar decisões e pensar em possíveis soluções para os problemas que possam surgir.

A AFETIVIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR

A afetividade é primordial na vida da criança, entretanto, existe uma resistência na valorização da mesma em sala de aula. A fase escolar pode ser particularmente difícil para muitos. É um período em que além de desenvolverem habilidades de aprendizagem, irão também interagir com o meio em que vivem. Contudo, na atualidade, a afetividade ainda não é tão valorizada como fator relevante no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. O professor muitas vezes evita se envolver afetivamente com seus alunos, pensando erroneamente que a aproximação demasiada com os mesmos levaria a um excesso de confiança e ao fracasso do processo de aprendizagem. Muitas vezes o fracasso escolar pode estar relacionado à forma como as crianças e adolescentes são tratadas em casa, na escola, e no meio social.

Entende-se que o educando precisa se sentir importante no ambiente escolar, pois esse sentimento lhe transmite a mensagem de que sua presença é crucial, de que ali há alguém que se importa com ele e isso contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora.

Segundo Fernández (1991), toda aprendizagem é repleta de afetividade, já que ocorre a partir de interações sociais. É por meio dos processos de interação que o ser humano se transforma num sujeito social, em que se permite desenvolver a comunicação, estabelece contato, cria redes de relações, resultando em determinados comportamentos.

Os parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 107-108) apresentam a importância de o ensino fundamental trabalhar a formação integral dos estudantes, que inclui temas morais, o respeito mútuo, a justiça, o diálogo, a solidariedade e, sobretudo, as capacidades afetivas.

Sendo assim, entendemos que não se pode desenvolver um bom trabalho educativo, nem oportunizar ao aluno uma aprendizagem de qualidade significativa, sem que a afetividade esteja inserida nestas circunstâncias.

Nesse viés, se faz necessário que toda comunidade escolar esteja preparada e aberta para contribuir com a aprendizagem dos envolvidos de forma empática e flexível, exercendo com amor a sua função e permitindo se adaptar às necessidades dos educandos. Todavia, entende-se que é preciso investir em formações continuadas, com o foco na afetividade no âmbito escolar, abarcando o desenvolvimento de estratégias que conduzam a dinâmica na sala de aula, um clima de respeito, confiança e segurança, colaborando com o desenvolvimento e a singularidade integral do discente.

As informações extraídas foram confrontadas com nosso referencial teórico e os conceitos trazidos a este trabalho. Esta análise nos indicou que a afetividade na relação entre professor e estudantes é de fato um aspecto fundamental para o desempenho do processo ensino-aprendizagem.

Descobrimos, também, a partir da análise dos artigos selecionados, alguns fatores que podem impedir o comportamento afetivo dos docentes em relação a seus estudantes e a partir das unidades de significados e suas perspectivas (Morais, 1999). Na perspectiva de alguns artigos foi possível observar que problemas pessoais, didáticos, ambiente desfavorável à expressão afetiva, a baixa remuneração, as condições de jornadas duplas de trabalho e o sistema burocrático imposto, dentre outras variáveis, podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

A falta de diálogo entre educador e educando seria uma das dificul-

dades para a construção de uma relação afetiva entre Professores e Estudantes, seja por falta de interesse ou por falta de estímulo. Freire (1987) acredita na educação como prática de liberdade e de amor, e é nesse ponto que observamos a importância da afetividade através do diálogo na relação do professor-aluno.

Muitos professores hesitam em ter uma relação com a afetividade com seus alunos, acreditando que só assim conseguem manter os limites com o uso de autoridade, excesso de conteúdo e preocupação em cumprir o seu planejamento, o que muitas vezes deixa o ambiente de ensino estressante para ambos. Uma educação com afeto busca a construção de cidadãos mais equilibrados, com oportunidades iguais, de crescimento pessoal e intelectual, procurando respeitar as vivências e realidades dos alunos.

Há ainda os professores que não desenvolvem um comportamento afetivo em relação aos estudantes porque optam por metodologias reducionistas, ou seja, metodologias que não enxergam os estudantes como indivíduos com sensibilidade.

De fato, por muitos anos o processo educacional que se estabeleceu no Brasil era mediado por uma relação que desconsiderava totalmente os estudantes, seus contextos, fragilidades, emoções. Era uma educação que se preocupava apenas com a transmissão do conteúdo.

Segundo Vygotsky (2003), a preocupação do Professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a disciplina, mas também que a sintam. É importante que o Professor compreenda o sentimento dos seus estudantes e com empatia se coloque em seus contextos.

Diante dos resultados obtidos foi possível compreender a afetividade em seus principais contextos, pois é por meio dos processos de interações, que o ser humano se transforma num sujeito socialmente crítico.

Foi possível compreender também a importância dos vínculos afetivos e o valor dessas conexões, pois a relação com o outro contribui para o pleno desenvolvimento do indivíduo em diversos aspectos. Segundo Rosini (2001), se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, e sem vitalidade. Uma construção afetiva e acolhedora pode fazer com que as pessoas se sintam seguras e disponíveis para realizar atividades de interação com

o outro. Wallon (1995) enxerga o afeto como elemento essencial para o funcionamento do corpo. O afeto tem o poder de encorajar e de motivar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Capítulo teve como objetivo investigar a afetividade na relação professor- aluno, por meio de uma pesquisa qualitativa, realizada através de um estudo bibliográfico. A partir dessa metodologia foi possível compreender que o processo de ensino e aprendizagem não ocorre de forma isolada de afeto, visto que o docente e o discente estão em constante convívio.

A afetividade presente na relação dos indivíduos foi considerada um agente incentivador que perpassa todo este processo, representando aspectos significativos no desempenho educacional, pois é através da relação afetiva que as pessoas se sentem seguras e estimuladas para a construção de conhecimentos, superando suas dificuldades.

Após a identificação, a partir dos artigos selecionados, alguns fatores que impedem um comportamento afetivo do Professor em relação aos estudantes, reafirma-se, com esta pesquisa, a importância desta temática e a necessidade de aprofundamento em estudos posteriores, pois além de ser importante no cenário educacional, a afetividade tem grande influência no processo educacional e a forma que ela acontece pode ser decisiva na visão de mundo e de indivíduo criada pelo aluno.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valeria Amorim (Org.). Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas. Coleção na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 2003.

BENATO, Adrianna Fabiani. Afetividade no Processo de Aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?lookup=0&q=BENATO,+Adrianna+Fabiani.+Afetividade+no+processo+de+aprendizagem.&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1997.p 107-108.

CORRÊA, P. R. A Dimensão do Ser Humano: Contribuições a partir de Piaget. São Carlos, 2008, 48f. TCC (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal de São Carlos.

DANTAS, H. Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: La Taille, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogênicas em Discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A Disciplina e a Prática da Pesquisa Qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Organizadores). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio – Século XXI: Dicionário da Língua Portuguesa. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 25ª. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar Professora. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

LA TAILLE, Y. De; OLIVEIRA, M. K. De; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas Práticas Pedagógicas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, v. 20, n. 2, 2012.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as Interações

em Sala de Aula: Wallon e as Vinculações Afetivas entre Crianças de Cinco Anos. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 03, p. 199-230, jul. 2013.

MAHONEY, A. Alvarenga. Concepção de Afetividade. Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, M. C. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima. A Relação Afetividade-Aprendizagem no Cotidiano da Sala de Aula: Enfocando Situações de Conflito. Agência Financiadora: GT: Educação Fundamental /n.13, Porto, Portugal, n. 13, p. 1-17, 2004.

PEREIRA, Maria José de Araújo; GONÇALVES, Renata. Afetividade: Caminho para Aprendizagem. Revista Alcance: Revista eletrônica de EAD da UNIRIO, Rio de Janeiro, v. 1, p. 12-18, 2010.

PIAGET, Jean. Le Jugement Moral Chez L'Enfant. 7ª. Ed. Paris, PUF, 1992. (Obra Original publicada em 1932)

PIAGET, Jean. Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança. Tradução e Organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A Afetividade na Relação Educativa. Estudos de Psicologia. Campinas, [s.l.], v. 27, n. 3, p. 403-412, set. 2010. FAPUNIFESP (SciELO).

ROSSINI, Maria. Pedagogia Afetiva. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUSA, Rayara Nogueira de; RAMOS, François Silva; SOUSA, Francisca

Semirames Nogueira de. A Afetividade e sua Influência no Processo da Aprendizagem nas Crianças. Revista Expressão Católica; V. 7, N. 2; Jul - Dez; 2018; ISSN: 2357-8483, v. 7, p. 7-13, 17 dez. 2018.

SYNDERS, Georges. A Alegria na Escola. São Paulo: Manole, 1998.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor-Aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. Anais Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf> Acesso em: 18/02/2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (Organizadores). Pesquisa Qualitativa em Administração: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WAGNER, Maiby Gisele; TRUGILLO, Edneuzza Alves. A Relação Professor-Aluno na Construção do Conhecimento. Revista Eventos Pedagógicos: REPs, Mato Grosso, v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), p. 200-209, jan. /jul. 2011.

WALLON, Henry. Algumas Contribuições da Psicogenética - Atividade Educativa. Revista de Educação da A. E. C., Brasília, v. 23, nº 91, p. 45-51, abr./jun.

WALLON, Henry. As Origens do Pensamento da Criança. São Paulo: Manole, 1986.

CAPÍTULO 3

USO DE JOGO DIDÁTICO COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO¹

Marcela Giacometti de Avelar²

Resumo: Este trabalho investigou a eficácia do jogo “Cara a Cara Geológico”, uma ferramenta pedagógica adaptada para o ensino médio/técnico em Edificações, focando-se na promoção da aprendizagem significativa e no engajamento dos alunos com conceitos geológicos. A metodologia adotada consistiu na implementação do jogo em turmas do terceiro ano, seguida pela aplicação de um questionário para avaliar a percepção dos estudantes quanto à motivação, engajamento e aquisição de conhecimentos. Os resultados indicaram que o jogo foi bem recebido pelos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizado dinâmica e interativa que não apenas aumentou o interesse dos alunos pela geologia, mas também melhorou suas habilidades de raciocínio lógico e colaboração. As conclusões do estudo reforçam a potencialidade da aprendizagem baseada em jogos como uma abordagem eficaz para o ensino técnico, sugerindo que tais estratégias didáticas podem ser expandidas para outras áreas e disciplinas. A pesquisa destaca a importância de adaptar métodos educativos para engajar estudantes modernos e prepará-los adequadamente para as exigências profissionais e pessoais contemporâneas, promovendo assim uma educação mais efetiva e significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Jogos; Geologia; Gamificação; Ensino Técnico; Jogos de Tabuleiro.

INTRODUÇÃO

Na educação contemporânea, a necessidade de métodos de ensino que vão além do modelo tradicional é cada vez mais evidente. Este modelo, focado primariamente na transmissão de conhecimento seguida de avaliações, é frequentemente criticado por sua ineficácia em atender às demandas de uma sociedade que valoriza habilidades individuais e o acesso facilitado à informação. Segundo Moran (2015), a educação moderna deve reconsiderar essas práticas para incorporar abordagens que

respeitem e explorem as características cognitivas individuais dos alunos. A revisão das práticas pedagógicas é fundamental para criar um ambiente de aprendizado mais engajador e eficaz. Como destacado por Alves (2015), o ensino não deve ser limitado à mera exposição de conteúdos em um formato monológico. Pelo contrário, deve-se transformar a sala de aula em um espaço dinâmico onde tanto educadores quanto alunos são co-participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem. Este ambiente facilitador não apenas promove o conhecimento, mas também motiva os alunos a se envolverem profundamente com o material de estudo.

Além disso, o papel do professor está evoluindo de transmissor de conhecimento para facilitador da aprendizagem (Castellar, 2019). Esta nova relação pedagógica implica não apenas na transmissão de informações, mas na criação de um ambiente que permite ao aluno construir seu conhecimento de forma significativa. A adequação dos métodos de ensino às necessidades e características individuais dos alunos é essencial para garantir que cada um possa atingir seu potencial máximo, conforme discutido por Freitas (2012).

Nesse contexto, o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação, tem mostrado resultados promissores. Estas metodologias, exploradas nos trabalhos de Huizinga (2010) e Chateau (1987), não só aumentam a motivação dos alunos como também reforçam a aquisição de conhecimentos e habilidades através de práticas mais dinâmicas e participativas. Jogos didáticos, particularmente, oferecem uma maneira de aprender que é ao mesmo tempo envolvente e instrutiva, promovendo não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas essenciais. No âmbito da educação técnica, especialmente no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Edificações, onde o entendimento prático e aplicado de conceitos é essencial, a integração de jogos educativos pode ser particularmente valiosa. A utilização de jogos como estratégia pedagógica apoia a teoria de que aprender fazendo e interagindo pode ser mais eficaz do que métodos tradicionais baseados apenas na memorização e repetição.

¹ DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterpecebook403>

² Professora do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Nova Venécia - ES, Doutora em Geotecnia pela Universidade Federal de Viçosa – MG. E-mail: mavelar@ifes.edu.br

O IMPACTO DA GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA

A gamificação e a aprendizagem baseada em jogos são abordagens pedagógicas que têm se destacado nas últimas décadas como métodos eficazes para engajar alunos e melhorar a qualidade do aprendizado. É importante destacar que existe uma diferença entre as duas metodologias citadas. A gamificação, de acordo com Kapp (2012), utiliza elementos típicos de design de jogos, tais como, pontos, medalhas e tabelas de liderança, em contextos não lúdicos, para motivar e aumentar a participação do estudante. Por outro lado, a aprendizagem baseada em jogos consiste na utilização de jogos educacionais, propriamente ditos, em sala de aula (Mattar, 2017). Ambas as metodologias podem ser integradas ao ensino para criar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas, incentivando os alunos a se engajarem mais profundamente com o conteúdo.

Gee (2003) expande essas discussões em seu livro intitulado "O que os videogames têm a nos ensinar sobre aprendizado e letramento" ao examinar como os videogames promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. O autor destaca que os jogos desafiam os jogadores a pensar estrategicamente dentro de sistemas complexos e adaptativos, uma habilidade essencial no século XXI. Esta abordagem pode ser especialmente benéfica em ambientes educacionais, onde os alunos são motivados a aplicar essas habilidades em contextos acadêmicos.

Um aspecto importante da aprendizagem baseada em jogos é a capacidade de fornecer feedback imediato. Segundo Prensky (2001), os jogos fornecem retornos constantes sobre as ações dos jogadores, o que é essencial para o processo de aprendizagem. Este feedback imediato permite aos alunos entender imediatamente as consequências de suas decisões e adaptar suas estratégias, promovendo um ciclo contínuo de aprendizado e melhoria. A capacidade dos jogos de oferecer desafios graduais e ajustados também ajuda os alunos a permanecerem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), descrita por Vygostsky (1978), onde o aprendizado é mais eficaz.

Além disso, a interação e a colaboração são frequentemente incentivadas em jogos educacionais. Os jogos criam comunidades de jogadores

que trabalham juntos para resolver problemas complexos. Este aspecto dos jogos pode ser transposto para a sala de aula, onde os alunos podem colaborar em tarefas compartilhadas, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais ao mesmo tempo em que aprendem conteúdos acadêmicos. McGonigal enfatiza que essa colaboração também contribui para uma maior retenção e compreensão do conhecimento (McGonigal, 2011).

JOGOS DE TABULEIRO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO TÉCNICO

Os jogos de tabuleiro são um recurso amplamente empregado em salas de aulas, podendo ser considerados como um instrumento útil para promoção da aprendizagem significativa. Entende-se por Aprendizagem Significativa o conceito central da teoria educacional, desenvolvida Ausubel (1968), que contrasta com a aprendizagem mecânica ou de memorização, enfatizando que os alunos devem relacionar de forma ativa e consciente o novo conhecimento com conceitos relevantes que já possuem em sua estrutura cognitiva.

A integração de jogos de tabuleiro com os conteúdos do ensino médio/técnico em edificações, por exemplo, pode ser particularmente eficaz, especialmente nas aulas das disciplinas técnicas do curso, que frequentemente envolvem conceitos mais abstratos e complexos. Assim, jogos de tabuleiro adaptados e bem projetados podem ajudar a concretizar esses conceitos, tornando-os mais acessíveis e compreensíveis para os alunos. Corroborando com tal afirmação, Qian e Clark (2016), demonstram como a gamificação pode facilitar a aprendizagem em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), ao promover o engajamento e a motivação dos alunos. Além disso, Caponetto et al. (2014) destacam que o uso de jogos na educação pode melhorar a compreensão dos alunos sobre conceitos técnicos ao permitir que eles experimentem e observem os efeitos de suas decisões em um ambiente controlado e seguro.

A recontextualização de jogos comerciais de entretenimento para fins educativos, tal como é o caso do jogo "Cara a Cara Geológico", é um aspecto relevante explorado por Mattar (2010). O autor reflete sobre a capacidade de aproveitamento de jogos originalmente concebidos para diversão, como um potencial recurso educacional. Esta flexibilidade am-

plia o espectro de ferramentas disponíveis para o educador, tornando o aprendizado uma experiência mais envolvente e dinâmica. Nesse sentido, Smith-Robbins (2011) e McGonial (2012) destacam o potencial dos jogos em simular desafios reais, comparando o processo de superação de obstáculos em jogos ao percurso de aprendizagem dos estudantes, sublinhando a importância da experiência lúdica no desenvolvimento de habilidades e na absorção de conhecimento.

A interação social também desempenha um papel significativo na aprendizagem através de jogos de tabuleiro. Esses jogos frequentemente requerem que os alunos trabalhem em equipe ou entrem em competição uns com os outros, promovendo habilidades como comunicação, negociação e colaboração. Estas são habilidades essenciais no ambiente de trabalho técnico e podem ser desenvolvidas de forma eficaz através de jogos educativos, como indicado por Plass et al. (2015), que exploram a importância da colaboração e da competição no contexto educativo.

O presente estudo centra-se na integração da aprendizagem significativa e aprendizagem baseada em jogos no ensino da disciplina de Mecânica dos Solos, por meio da implementação do "Cara a Cara Geológico". Este jogo, adaptado para o contexto educacional, propõe uma interação dinâmica na qual os alunos exploram e aprendem alguns conceitos geológicos de maneira mais estimulante e relacional. O jogo foi aplicado em duas turmas do terceiro ano do ensino médio/técnico em Edificações e avaliado por meio de um questionário disponibilizado no google forms, com perguntas fechadas (objetivas) e questões dissertativas, para examinar como essa metodologia influencia a motivação e o aprendizado dos estudantes.

OBJETIVO

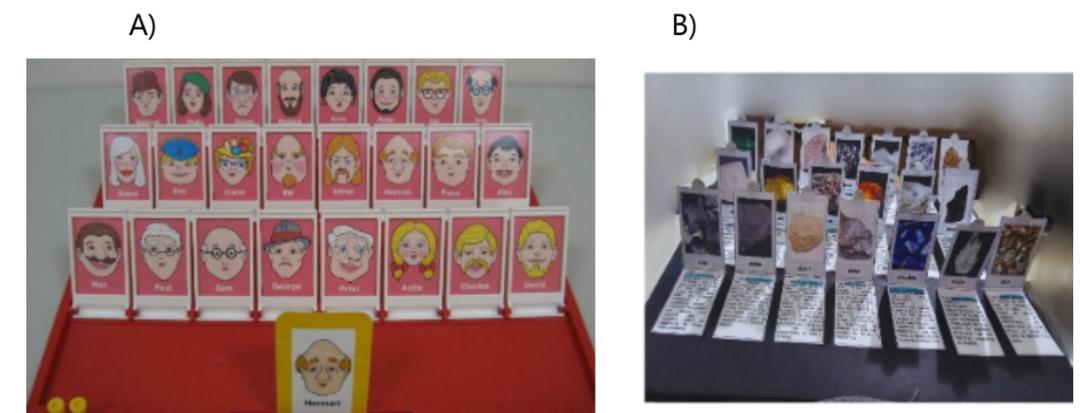
O objetivo de introduzir o "Cara a Cara Geológico" nas aulas de Mecânica dos Solos é o de proporcionar uma visão sobre a efetividade de métodos lúdicos no ambiente educacional técnico, refletindo sobre a sua aplicabilidade e impacto no processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

O "Cara a Cara Geológico" é uma variação educativa do clássico jogo de adivinhação "Cara a Cara", adaptado para o ensino e aprendizado em

geologia. Nesta versão, o foco é em características físicas e químicas de materiais geológicos, ao invés de rostos de personagens. A

Figura 1 ilustra o tabuleiro do jogo original em contraste com o jogo aqui adaptado.



Fonte: Da autora (2023).

O jogo é composto com dois tabuleiros contendo 20 cartas ilustradas (Figura 2a) cada e 20 cartas de adivinhação (Figura 2b). As cartas foram produzidas no software Canva.

Figura 2 - (a) Tabuleiro com as cartas ilustradas; (b) Cartas de adivinhação.

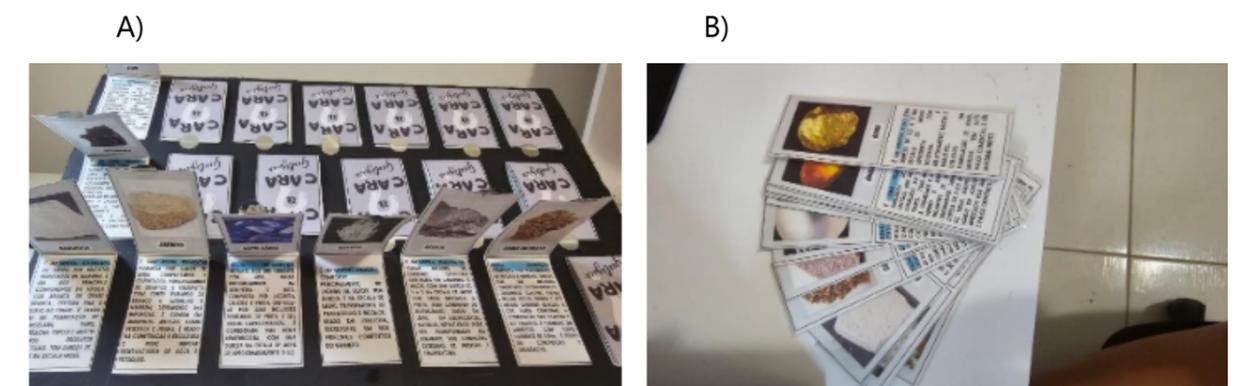
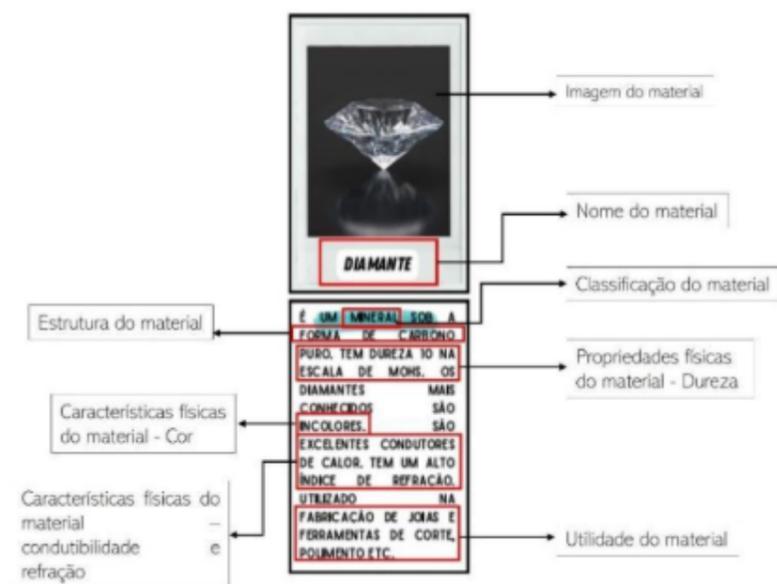


Figura 2 - (a) Tabuleiro com as cartas ilustradas; (b) Cartas de adivinhação.

No original "Cara a Cara", dois jogadores escolhem uma carta de um conjunto que ambos compartilham, mas sem revelar sua escolha ao oponente. Cada jogador, então, faz perguntas de sim ou não para tentar deduzir qual é a carta selecionada pelo oponente, eliminando gradualmente as possibilidades com base nas respostas.

Figura 3 - Estrutura de uma carta do jogo.



Fonte: Da autora (2023).

Antes de iniciar a primeira partida do jogo foram introduzidos aos alunos os conceitos de minerais, rochas e mineraloides de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1 - Definições importantes para a dinâmica do "Cara a Cara Geológico".

| MATERIAL | DEFINIÇÃO | REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA |
|----------|--|--------------------------|
| Mineral | Substância natural, sólida e inorgânica, formada através de processos geológicos. Possuem composição química definida e, geralmente, uma estrutura cristalina organizada. Eles são componentes essenciais das rochas e têm um papel crucial nos processos geológicos da crosta terrestre. | Klein e Dutrow (2007) |
| Rochas | Agregados naturais de um ou mais minerais, ou mineraloides, que constituem a parte sólida da Terra e de outros corpos planetários. Elas são classificadas em três categorias principais com base em suas origens: ígneas, sedimentares e metamórficas. As rochas ígneas formam-se a partir da solidificação do magma, as sedimentares são resultantes da deposição e consolidação de sedimentos, e as metamórficas originam-se da transformação de outras rochas sob condições de alta | Tarback e Lutgens (2021) |

| | | |
|-------------|--|-----------------------|
| | pressão e/ou temperatura. | |
| Mineraloide | É uma substância que se assemelha a um mineral em muitos aspectos, mas não cristaliza e, portanto, não atende à definição estrita de mineral devido a falta de estrutura cristalina ordenada. Compartilham algumas propriedades com os minerais, como composição química e forma de ocorrência na natureza, mas são amorfos, o que significa que suas moléculas não estão organizadas em um padrão cristalino regular. Exemplos comuns incluem a opala, o âmbar e a pérola | Klein e Dutrow (2007) |

A dinâmica do jogo inicia-se com a distribuição dos tabuleiros para três grupos com duas equipes e com aproximadamente 6 alunos cada. Cada par de tabuleiro foi acompanhado de um manual de instruções conforme ilustrado na Figura 4, que foi lido em voz alta por um integrante do grupo.

Figura 4 - Manual de instruções que acompanha o jogo.

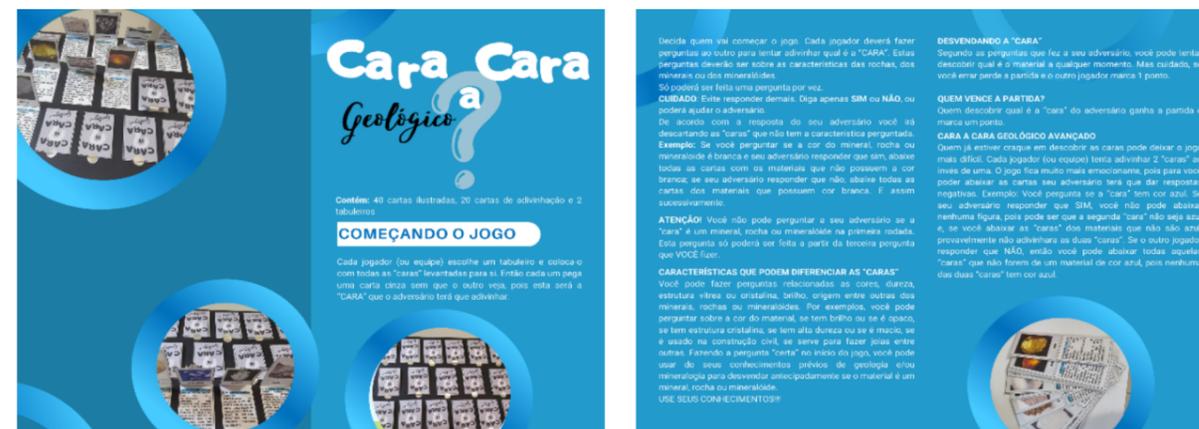


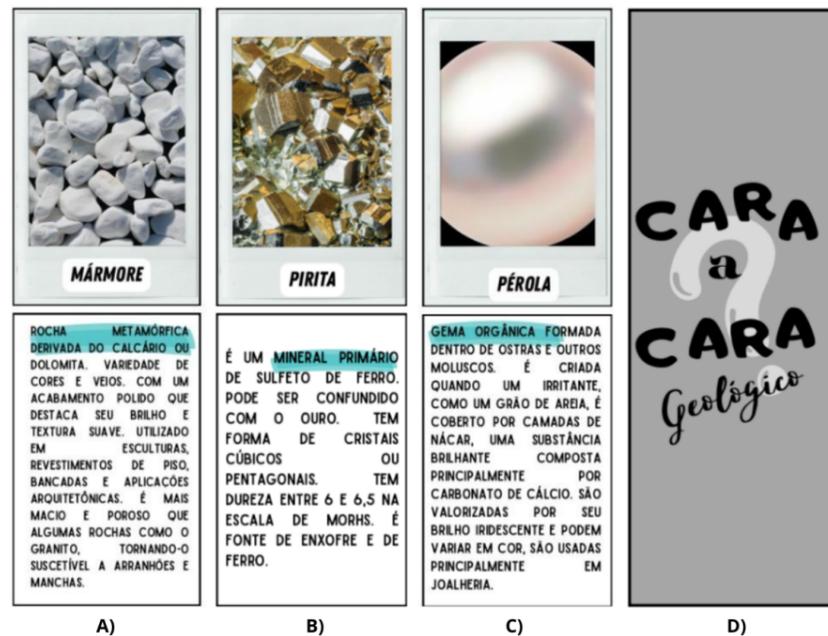
Figura 4 - Manual de instruções que acompanha o jogo.

Cada jogador (ou equipe) escolhe um tabuleiro e coloca-o com todas as "CARAS" levantadas para si. Então cada jogador (ou equipe) pega uma carta cinza (carta de adivinhação) sem que o outro veja, pois esta será a "CARA" que o adversário terá que adivinhar. Decidido quem irá começar a partida, cada jogador deverá fazer perguntas ao outro para tentar adivinhar qual é a "CARA". Estas perguntas deverão ser sobre as características das rochas, dos minerais ou dos mineraloides (Figura 4). Só poderá ser feita uma pergunta por vez. É importante que o adversário

evite responder demais, dando muitos detalhes sobre o material.

De acordo com a resposta do adversário, o jogador (equipe) deverá ir abaixando as "caras" que não tem a característica perguntada. Os jogadores (ou equipes) podem fazer perguntas relacionadas às cores, dureza, estrutura (vítrea ou cristalina), brilho, origem, entre outras características dos materiais geológicos. A indagação ao adversário (ou à equipe adversária) sobre se o material é um mineral, rocha ou mineraloide só poderá ser realizada após a terceira rodada da partida, tornando o jogo mais desafiante. Vence a partida o jogador (ou equipe) que conseguir descobrir qual é a "cara" do sorteada pelo adversário.

Figura 5 - (a) Carta do mineral; (b) Carta da rocha; (c) Carta do mineraloide; (d) Verso da carta de adivinhação.



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO JOGO

Com o objetivo de avaliar de que forma a dinâmica do jogo "Cara a Cara Geológico" impactou os alunos participantes no aprendizado da disciplina técnica, aplicou-se um questionário por meio da plataforma google forms, que foi compartilhado com os estudantes através das redes sociais, usando como referência a escala Likert de 5 pontos como ilustrado na Figura 6.

Figura 6 - Escala Likert de 5 pontos.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Neutro
- Discordo
- Discordo totalmente

Para o tratamento dos dados foram atribuídas pontuações para cada uma das opções oferecidas pelo questionário. Em seguida as questões foram divididas em três categorias: questões referentes a motivação/engajamento, sobre a jogabilidade e aprendizagem do conteúdo. O Quadro 2 mostra as 11 questões levantadas no questionário com seu respectivo grupo.

Quadro 2 - Questões do questionário fornecido aos alunos.

| PERGUNTA | MÉDIA |
|--|-----------------------|
| 1. O jogo ajudou a aumentar seu interesse pela geologia? | Motivação/Engajamento |
| 2. Você sentiu que o jogo facilitou o entendimento de conceitos geológicos? | Aprendizagem |
| 3. O jogo foi desafiador na medida certa? | Jogabilidade |
| 4. Você se sentiu motivado a aprender mais sobre minerais, rochas e mineraloides durante o jogo? | Aprendizagem |
| 5. O jogo ajudou a melhorar sua habilidade de raciocínio lógico? | Aprendizagem |
| 6. Você considera que o tempo dedicado ao jogo foi adequado para o aprendizado dos conteúdos? | Jogabilidade |
| 7. O jogo foi uma atividade divertida? | Motivação/Engajamento |
| 8. Você gostaria de usar jogos similares em outras áreas de estudo? | Motivação/Engajamento |
| 9. O jogo ajudou a melhorar sua habilidade de trabalho em equipe? | Motivação/Engajamento |
| 10. Qual é a sua opinião sobre o jogo "Cara a Cara Geológico"? O que mais gostou e o que acha que poderia ser melhorado? | Jogabilidade |
| Você acredita que aprendeu novos conceitos geológicos com o jogo? Pode dar exemplos de algum conceito ou fato que você aprendeu ou compreendeu melhor através do jogo? | Aprendizagem |

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo “Cara a Cara Geológico” foi aplicado para duas turmas de terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em edificações. Os alunos foram divididos em três grupos, com aproximadamente 12 pessoas, separadas em duas equipes adversárias. As imagens dos estudantes participando do jogo é apresentada na Figura 7.

A observação da dinâmica do jogo pela docente evidenciou que a maioria dos alunos não tinha conhecimentos prévios sobre as características dos materiais geológicos. Entretanto, após a primeira partida os estudantes foram se familiarizando com os termos e elaborando perguntas mais sofisticadas. Observou-se que, a princípio, os discentes perguntavam as equipes adversárias sobre a cor e o brilho dos elementos, o que os confundia pois, desconheciam alguns conceitos como opacidade, por exemplo. Após algumas partidas, as perguntas evoluíram para escala de dureza dos minerais, utilização e classificação das rochas.

É importante acrescentar que conforme a atividade foi evoluindo, os alunos foram desenvolvendo sua própria dinâmica de jogo e se adaptando, errando e acertando as “Caras” do tabuleiro. Algumas perguntas como: O material é relativamente conhecido? É usado em joalheria? Tem dureza? Foi o método usado por algumas equipes para descobrir qual tipo era o tipo de material estava na carta.

Figura 7 - Estudantes jogando “Cara a Cara geológico”.



FEEDBACK DOS ALUNOS SOBRE O USO DO JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Após a aplicação do jogo “Cara a Cara Geológico”, um questionário foi disponibilizado as turmas para coletar o feedback dos alunos. O questionário consistiu em nove perguntas fechadas, com respostas de acordo com a escala Likert de cinco pontos, e duas questões abertas relacionadas a motivação/engajamento dos estudantes, a jogabilidade e a aprendizagem do conteúdo. Cinquenta e três alunos com faixa etária entre 16 a 18 anos responderam voluntariamente o questionário fornecido. A média, o desvio padrão e o coeficiente de variação obtidos com a pontuação atribuída para cada questão são apresentados no Quadro 3.

Os dados apresentam uma tendência geral positiva na percepção dos alunos sobre a eficácia do jogo em vários aspectos educacionais. A aprendizagem baseada em jogos, como estratégia didática, tem sido amplamente estudada e suas vantagens são corroboradas por autores com Gee (2003), que argumenta que jogos são ambientes de aprendizagem naturais, proporcionando contextos significativos e imersivos que promovem a motivação e o engajamento dos alunos.

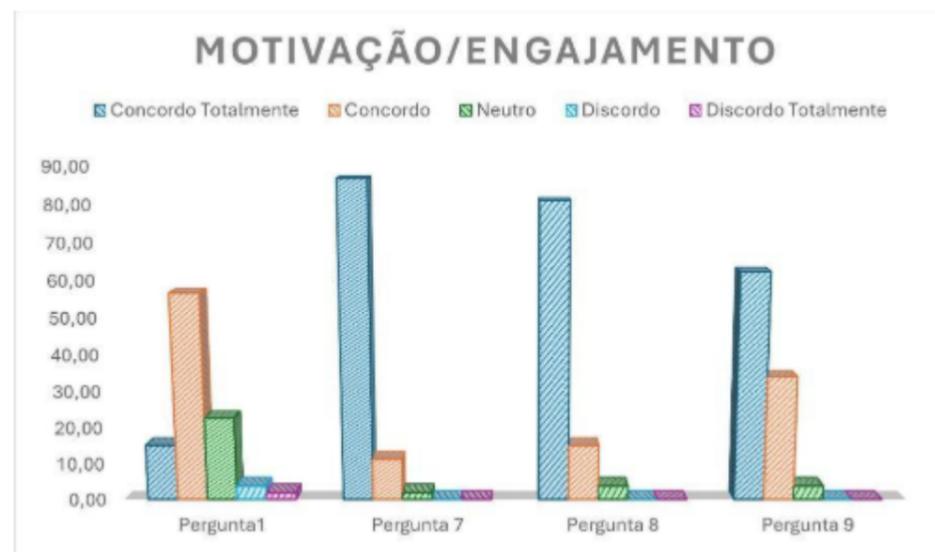
Quadro 3 - Respostas do questionário (médias, desvio padrão e coeficiente de variação).

| PERGUNTA | MÉDIA | DESVIO PADRÃO | COEF. DE VARIAÇÃO |
|--|-------|---------------|-------------------|
| 1.O jogo ajudou a aumentar seu interesse pela geologia? | 3,79 | 0,81 | 21,54 |
| 2. Você sentiu que o jogo facilitou o entendimento de conceitos geológicos? | 4,34 | 0,55 | 12,73 |
| 3. O jogo foi desafiador na medida certa? | 4,51 | 0,57 | 12,77 |
| 4. Você se sentiu motivado a aprender mais sobre minerais, rochas e mineraloides durante o jogo? | 4,00 | 0,70 | 17,67 |
| 5. O jogo ajudou a melhorar sua habilidade de raciocínio lógico? | 4,30 | 0,66 | 15,52 |
| 6. Você considera que o tempo dedicado ao jogo foi adequado para o aprendizado dos conteúdos? | 4,56 | 0,60 | 13,24 |

| | | | |
|---|------|------|-------|
| 7. O jogo foi uma atividade divertida? | 4,86 | 0,34 | 7,00 |
| 8. Você gostaria de usar jogos similares em outras áreas de estudo? | 4,77 | 0,50 | 10,58 |
| 9. O jogo ajudou a melhorar sua habilidade de trabalho em equipe? | 4,58 | 0,56 | 12,42 |

Com as respostas do questionário foram elaborados os gráficos de acordo com categorias de avaliação do jogo. A Figura 8 mostra as respostas obtidas no que diz respeito à motivação/engajamento com a dinâmica do jogo.

Figura 8 - Respostas dos alunos para as perguntas relacionadas à motivação/engajamento.



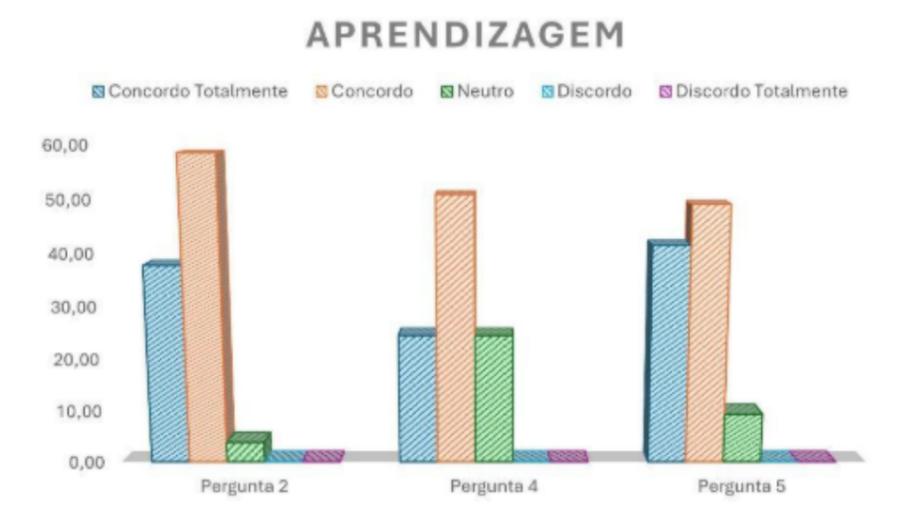
Na primeira pergunta a média de 3,79 sugere um aumento moderado do interesse pelo assunto. Apesar de positivo, o coeficiente de variação relativamente alto (21,54%) indica uma maior variabilidade nas opiniões dos alunos sobre como o jogo influenciou seu interesse por geologia. Isso pode identificar que o jogo pode não ter sido igualmente eficaz para todos os estudantes, o que pode ser um ponto para investigação ou melhorias futuras.

Por outro lado, as perguntas 7, 8 e 9 possuem médias elevadas e desvio padrão baixo, o que indica que o jogo foi altamente avaliado como

uma atividade divertida, evidenciando que os alunos não apenas aprenderam, mas também se divertiram durante o processo, conforme destaca Johnson et al. (2013). Além disso, os participantes demonstraram um forte desejo de utilizar jogos similares em outras disciplinas técnicas e perceberam uma melhoria na habilidade de trabalho em equipe dos participantes. Esses resultados sugerem que o "Cara a Cara Geológico" despertou o interesse em abordagens educacionais lúdicas em geral e promoveu a colaboração entre os alunos. Algumas colocações dos estudantes nas respostas da questão dissertativa 10, tais como, **"Eu achei a dinâmica do jogo muito boa, ele ajuda a melhorar o trabalho em equipe. E além disso, nós faz aprendermos um pouco mais sobre as rochas, minerais, ..."** sic, **"Um jeito diferente e divertido de aprender"** sic, **"Achei o jogo muito legal, dá pra aprender de forma divertida. Não fica uma coisa chata e maçante, onde só o professor fala e os alunos escutam, no jogo os alunos aprendem sozinhos"** sic, reforçam as afirmações.

A Figura 9 traz os gráficos referentes a categoria de aprendizagem. Com uma média de 4,34 e um desvio padrão de 0,55, as respostas à questão 2 apontam para a transmissão de conhecimentos de forma acessível e compreensível por meio do jogo. A motivação em aprender (Pergunta 4) e a melhora do raciocínio lógico (Pergunta 5) obtiveram médias que indicam o estímulo a curiosidade, o desejo de aprender mais sobre o tema e a melhoria da habilidade de raciocínio lógico dos participantes, promovendo o desenvolvimento cognitivo como afirma Prensky (2001).

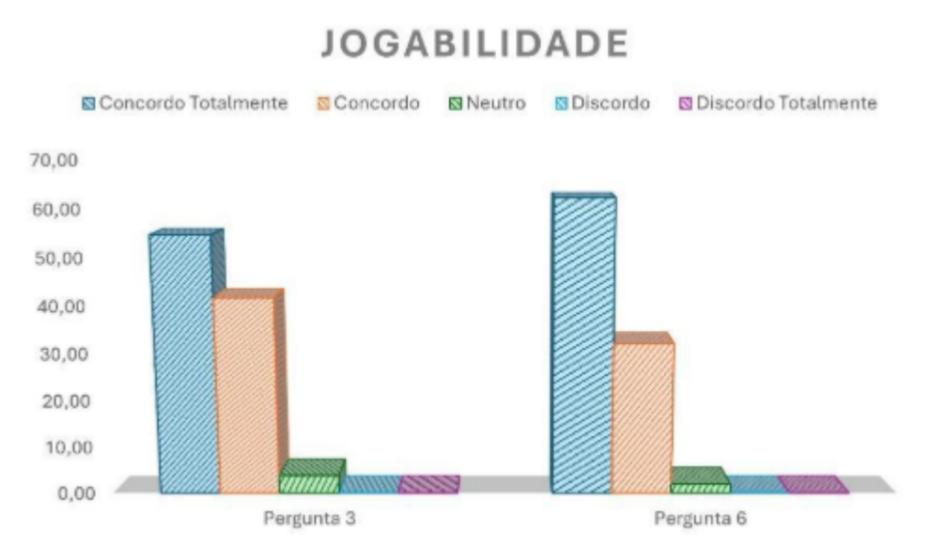
Figura 9 - Respostas dos alunos para as perguntas relacionadas à aprendizagem.



Corroboram com os resultados mostrados nos gráficos da Figura 9 as respostas à pergunta 11 (Você acredita que aprendeu novos conceitos geológicos com o jogo? Pode dar exemplos de algum conceito ou fato que você aprendeu ou compreendeu melhor através do jogo?), gerando algumas indicações interessantes de aprendizagem. Como exemplos: ***“Eu aprendi que a Obsidiana é usada em joalheria e o âmbar também... Não sabia. E aprendi também que o talco é um mineral e realmente é usado para fazer talco” sic, “A formação das rochas/minerais e mineralóides, e até mesmo a sua classificação como âmbar que é uma resina fóssil” sic, “eu acredito que ele facilitou a compreensão sim, uma vez que eu consegui ter uma maior compreensão dos minerais e conhecimento de novos minerais” sic.***

Quanto a jogabilidade, isto é, a experiência interativa proporcionada aos jogadores, englobando os aspectos relacionados à mecânica, dinâmica e controle dentro do jogo, as respostas às perguntas 3 e 6 (Figura 10) mostraram que o jogo foi percebido pelos alunos como desafiador e teve um tempo adequado para absorção dos conhecimentos. Gee (2003) e Malone (1981) observam que essas características são essenciais para manter o interesse e a motivação dos estudantes.

Figura 10 - Respostas dos alunos para as perguntas relacionadas à jogabilidade.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coletados e analisados neste estudo, é evidente que a implementação do jogo “Cara a Cara Geológico” no contexto do ensino médio/técnico em Edificações teve um impacto positivo significativo na motivação dos estudantes e na aquisição de conhecimentos geológicos. As respostas ao questionário revelam que os alunos não só encontraram a dinâmica do jogo envolvente e educativa, mas também experimentaram melhorias em habilidades cognitivas fundamentais, como raciocínio lógico e capacidade de trabalhar em equipe. Essas descobertas corroboram a literatura que sugere que a aprendizagem baseada em jogos pode proporcionar uma experiência mais rica e interativa, que é capaz de capturar a atenção dos alunos e promover um aprendizado mais profundo e retentivo.

Olhando para o futuro, é imperativo considerar a expansão do uso de jogos educativos como o “Cara a Cara Geológico” para outras disciplinas técnicas e contextos educacionais. A flexibilidade e a adaptabilidade desta abordagem pedagógica, conforme demonstrado pelos resultados positivos deste estudo, indicam seu potencial para enriquecer ainda mais os métodos de ensino e aprendizagem. Portanto, recomenda-se que futuras investigações explorem as variáveis que podem influenciar a eficácia dos jogos didáticos, assim como desenvolvam estratégias para maximizar o envolvimento dos alunos e a transferência de conhecimento para situações reais, fortalecendo assim a preparação dos alunos para desafios profissionais e pessoais no século XXI.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

CAPONETTO, I.; Earp, J.; Ott, M. Gamification and Education: a Literature Review. Proceedings... 8th European Conference on Games-Based Learning – ECGBL, 2014. p. 50-57.

CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy.

Computers in Entertainment (CIE), 1(1), p. 20-20, 2003.

HUIZINGA, J. Homo Ludens - vom Ursprung der Kultur im Spiel. 4. ed., reimpressão. São Paulo: Perspectiva S.A., 2010.

JOHNSON, L.; ADAMS B. S.; CUMMINS, M.; ESTRADA V.; FREEMAN, A. NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition. 2013.

KAPP, K. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KLEIN, C.; DUTROW, B. Mineral Science. 23. ed. New York: John Wiley & Sons, 2007.

MALONE, T. W. Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5(4), p. 333-369, 1981.

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

MATTAR, J. Metodologias Ativas: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MCGONIAL, J. A realidade em jogo: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Editora Bestseller, 2012.

MORAN, J.M. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, v. II, p. 15-33, 2015.

PLASS, J.; HOMER, B.; KINZER, C. Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychology*, 50, p. 258-283, 2015.

PRENSKY, M. Digital game-based learning. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), p. 21-21, 2001.

SMITH-ROBBINS, S. This Game Sucks: how to improve the Gamification of Education. *Educause Review Online*, 2011. New Horizons [The Technologies Ahead]. Disponível em: l1nq.com/SfiBn. Acesso em: 16 jun. 2022.

TARBUCK, E. J.; Lutgens, F. K. Earth: An Introduction to Physical Geology. 13. ed. Pearson, 2021.

VYGOTSKY, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

CAPÍTULO 4

OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 (SARS-COV-2) NO ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE MARACÁS-BA¹

Rafael Lago Morbeck²

Resumo: O presente trabalho aborda em uma perspectiva histórico-crítica e dialética, um sucinto estudo de caso acerca dos impactos provocados pela pandemia do vírus COVID-19 (SARS-CoV-2) no processo de ensino e aprendizagem em História no município de Maracás-BA. O recorte temporal analisado compreende o período entre os anos de 2019-2023 da Era Cristã. A Metodologia da pesquisa adotada versou nas seguintes etapas e procedimentos: Revisão bibliográfica atinente ao tema; Coleta de dados oficiais extraídos das principais Instituições/Órgãos de saúde (Municipal; Estadual e Mundial); Informações/dados e as principais impressões e posicionamentos de alunos/as da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (NTE-09), por meio da aplicação, tabulação e interpretação de questionários elaborados pelo próprio autor. A análise dos dados e informações foram baseadas em uma perspectiva, dialética e qualitativa. Desta forma, evidencia-se os possíveis principais impactos e desafios provocados pela crise sanitária no processo de ensino e aprendizagem em História expostos pela classe discente, referentes ao componente curricular de História. Desta forma, evidencia-se múltiplos impactos e desafios provocados ou agravados no contexto da mais recente crise sanitária do planeta no que diz respeito ao ensino de História e levanta as seguintes discussões: Como o conhecimento histórico pode ser útil para nos alertar e prevenir acerca de crises sanitárias, políticas, econômicas e sociais? É possível extrair ensinamentos ou lições da História para podermos nos prevenir e combater futuras Pandemias? Verificamos de antemão que sim, é possível, entretanto, verificou-se também que existe um grande abismo de desconhecimento de tais assuntos no currículo escolar vigente.

Palavras-chave: COVID-19; Ensino de História; Impactos; Maracás-Ba; Pandemia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho emerge de um sucinto estudo de caso acerca dos impactos observados, analisados e provocados pela Pandemia do

¹ DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterpecebook404>

² Pós-Graduado em Metodologia de Ensino de História (MEH) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Maracás, Bahia. E-mail: rafaellmorbeck69@gmail.com

Vírus/doença COVID-19 (SARS-CoV-2) no processo de ensino e aprendizagem em História no Município de Maracás-BA. O recorte temporal analisado compreende o período entre os anos de 2019-2023 da Era Cristã (Inicialmente: Momento de surgimento e, posteriormente, declaração oficial pela Organização Mundial de Saúde - OMS, que se tratava de uma emergência global; Bem como as medidas de biossegurança adotadas: Isolamento social; Suspensão de atividades presenciais na Educação e outras atividades consideradas não essenciais e de risco de contaminação e disseminação do vírus até, enfim, a declaração oficial de término da pandemia no início do ano de 2023). A Metodologia da pesquisa adotada versou nas seguintes etapas e procedimentos: Revisão Bibliográfica atinente ao tema; Coleta de dados oficiais extraídos das principais Instituições/Órgãos de saúde (Municipal; Estadual e Mundial); Informações/dados e as principais impressões e posicionamentos de alunos/as da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (NTE 09/Município de Maracás). As discussões a seguir foram elaboradas e levantadas por meio da aplicação, tabulação e interpretação de questionários confeccionadas pelo próprio autor. As análises dos dados e informações foram baseadas em uma perspectiva histórico-crítica, dialética e qualitativa. Desta forma, evidencia-se os possíveis principais impactos e desafios provocados pela crise sanitária no processo de ensino e aprendizagem em História expostos pela classe discente, referentes ao componente curricular de História do Novo Ensino Médio; A saber: Suspensão das aulas presenciais; Prejuízos/Dificuldades de Aprendizado nas aulas remotas (Síncronas/Assíncronas); Dificuldades em acesso à Internet; Escassez de consolidação do conhecimento histórico e crítico pelos alunos; Desconhecimento da História Local/Regional e informações acerca de outras crises sanitárias (Epidemias; Pandemias; etc.) ao longo da História em diferentes temporalidades e espaços e, sobretudo, que julgamos serem de maior relevância e importância fundamental: Como o conhecimento histórico-crítico pode ser útil para nos alertar e prevenir acerca de crises sanitárias, políticas, econômicas e sociais? É possível extrair ensinamentos ou lições da História para podermos nos prevenir e combater futuras Pandemias? Verificamos de antemão que sim, é possível, entretanto, verificou-se também que existe um grande abismo de desconhecimento de tais assuntos no currículo escolar vigente.

OBJETIVO

O objetivo com a investigação e análise dos dados obtidos e problematizados, é realizar uma sucinta reflexão em uma perspectiva histórico-crítica e dialética, acerca dos impactos negativos inegáveis provocados pela pandemia da doença COVID-19, (SARS-CoV-2) no processo de ensino e aprendizagem em História no município de Maracás-BA. A pandemia mais recente que a humanidade enfrentou de fato deixou marcas profundas e indeléveis na vida humana e nas relações sociais de forma geral. Entretanto, investiga-se especificamente os impactos negativos provocados no ensino e aprendizagem em História no município, no âmbito das escolas estaduais de ensino público. Com as proposições colocadas espera-se que a visão de um órgão que parece ser secular e quase não apresenta alterações em suas atividades – ou seja, como que existente através de protocolos imutáveis –, possa ser modificada para a visão de um órgão moderno, criativo e pronto a enviar e receber informações constantemente sobre ações deliberativas, consultivas, fiscalizadoras, mobilizadoras e pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A História do Tempo Presente e suas civilizações atuais vivenciaram uma nova crise sanitária mortal no planeta terra. Uma ameaça até então desconhecida, porém, letal. Logo, tornou-se questão de calamidade pública pela declaração de se tratar de uma pandemia global decorrente de uma nova mutação viral. Isto é bem comum na história das doenças infectocontagiosas e epidemiológicas da terra. O risco de possíveis epidemias ou contaminações em massa decorrentes de patógenos como vírus ou outros micro-organismos já foram problematizadas por vários pesquisadores, autores e estudiosos do tema dentre eles, o autor Stefan Cunha Ujvari (2011), em sua obra principal: “Pandemias: A humanidade em risco”, obra que foi a maior inspiração para o presente trabalho. Segundo o autor, quando disserta acerca dos primeiros casos de SARS notificados no mundo, devido sua grande disseminação principalmente em tempos de globalização planetária, isto já na primeira década do século XXI, nos alertou que:

Uma nova epidemia semelhante à SARS pode estourar a qualquer momen-

to, com a mesma disseminação e letalidade. Entretanto, o novo vírus pode se comportar de maneira bem diferente do primeiro. Vários tipos de vírus semelhantes ao da SARS estão presentes nos morcegos, o que levaria a um tipo de contágio diferente. Se o doente eliminar o vírus logo no início da doença, como na gripe suína, a disseminação da epidemia será bem maior, e caso a letalidade seja a mesma (10%), o número de mortes será bem mais assustador do que no ano de 2003. A próxima epidemia poderá ser mais devastadora e a maneira como surgirá é imprevisível (UJVARI, 2020, p. 23).

De fato, foi “exatamente” o que ocorreu com a Pandemia de Covid-19, como se fossem ecos de um presságio. Entretanto, uma das grandes questões a serem discutidas e debatidas é que o contexto atual em que vivemos é bem diferente do século XIV, por exemplo, quando uma das doenças mais famosas da história, a chamada “Peste Negra” ou peste bubônica assolou boa parte do território do continente europeu e dizimou mais de 200 milhões de seres humanos. Vale ressaltar o contexto histórico da época e a mentalidade de homens e mulheres europeus (que hoje chamamos de medieval), com suas crenças próprias da época e certas limitações tanto em conhecimentos ditos científicos (período anterior ao surgimento da Ciência Moderna), quanto práticas de higiene e cuidados pessoais/sociais. Já no século XIX, tivemos a Cólera, que assolou alguns territórios na Europa e até no Brasil.

Vimos também a mais virulenta e famigerada das pestes, a “Gripe Espanhola”(H1N1) como ficou imortalizada também nos anais da história, dizimar aproximadamente entre 17 a 50 milhões de pessoas no século XX, em meados do final da Grande Guerra Mundial em 1918-1919. Muitas pessoas relaxaram com as medidas de segurança e prevenção (Isolamento social, utilização de máscaras, higiene pessoal/coletiva etc.), e uma segunda onda de contaminação matou ainda mais pessoas. Notícias e fatos históricos envolvendo grandes pestes ou crises sanitárias são recorrentes na história desde períodos remotos (Antiguidade/Modernidade e Contemporaneidade) até o tempo presente.

Cada contexto histórico e ciclo econômico e social, parece surgir um novo tipo de “flagelo” ou crise sanitária terrível que assola milhões de seres humanos e ceifa suas vidas facilmente, principalmente em camadas mais populares e classes pobres em estado de maior vulnerabilidade social e econômica. Atualmente, em pleno século XXI, a humanidade vivenciou uma nova pandemia de um novo vírus (respiratório) da família dos

Corona vírus. O COVID-19 (SARS-CoV-2, nome científico do vírus), como assim ficou conhecido popularmente, que se disseminou em uma velocidade colossal e já infectou apenas no Brasil mais de 38.784.007 pessoas e infelizmente e tragicamente levou a óbito mais de 711.792 (Óbitos acumulados) vidas humanas, de acordo com dados oficiais do Painel de casos de doença pelo Coronavírus 2019 no Brasil, pelo Ministério da Saúde.³

Entretanto, estes números estão em constante atualização pelos bancos de dados das principais agências e instituições de saúde (OMS; Secretárias de Saúde Estaduais; Imprensa; Universidades; Centros de pesquisa etc.). Em meados de 2020, revolucionando os métodos e logística de produção de vacinas, foram produzidos os primeiros imunizantes contra o COVID-19, que foram frutos de árduas pesquisas científicas e investimentos para sua produção, comercialização e distribuição nos principais continentes e países de industrialismo avançado como: Ásia, Europa e EUA, posteriormente os demais continentes e países considerados de economia emergentes ou periféricos do sistema capitalista mundial.

Desta forma, levando em consideração que o contexto histórico é outro em relação as experiências passadas, porém, mesmo diante do novo cenário no qual vivemos (Com tecnologia de ponta em determinados países, maiores informações sobre prevenção e cuidados de higiene pessoal e social, processo de urbanização acelerada, questões de alimentação ou nutrição “equilibrada”, etc. Porém, não para todos os territórios, culturas e regiões do mundo.), faz-se necessário uma discussão histórica e crítica sobre as pandemias e seus impactos na atualidade, mais especificamente na nossa região/município. Tendo em vista também que mesmo com os avanços da civilização ocidental e, principalmente do conhecimento científico, vislumbra-se ainda uma grande escassez de informações sobre as pandemias e medidas de prevenção. Bem como as tendências “negacionistas” de muitos dirigentes e chefes políticos no combate a pandemia e posturas anticiência, privilegiando apenas a economia das nações ou seus sistemas comerciais e tradicionais.

Deve-se levar em conta que a pandemia atual, não com exclusividade, porém, como traço marcante: veio escancarando as mazelas e desigualdades econômicas e sociais do sistema capitalista e milhões de pessoas que já viviam em situações de vulnerabilidade tem/tiveram estas

³ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 26 abril 2024.

situações ainda mais agravadas.

Portanto, diante deste cenário ambivalente, de incertezas e dúvidas, vislumbra-se a necessidade de mais discussões acerca da temática das pandemias e seus impactos na vida social, econômica, cultural, educacional, psicológica e intelectual das pessoas, especificamente da classe discente. Pois a área da educação foi uma das mais prejudicadas com o fechamento das escolas públicas e aulas presenciais. Tendo em vista que irrefutavelmente nem todos estão no “mesmo barco”, muitos jovens e adultos sem acesso as tecnologias de informações e ferramentas modernas (Internet; Computadores; Smartphones etc.), e com suas especificidades e demandas próprias tanto socioeconômicas quanto no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, do componente curricular de História, foram as mais prejudicadas com a suspensão das aulas presenciais e escassez de recursos e meios de acesso a atividades remotas ou no processo de implementação emergencial de ensino remoto, on-line e híbrido.

Destarte, na tentativa de levantar mais esforços no intuito de contribuir na educação dos nossos alunos e alunas e não deixá-los desassistidos/as (Que não foi o caso pois as escolas e a classe de docentes, de forma geral, foram obrigados de certa forma, a realizar um trabalho completamente novo e desafiador em utilizar as novas tecnologias da informação e novas ferramentas virtuais para realizar suas atividades que na maioria das vezes não tinham conhecimento ou domínio técnico dos mesmos nem receberam remuneração extra para isto e etc., porém, aceitaram o desafio e tiveram que se adaptar à nova realidade educacional em tempos de pandemia), foi implementado a modalidade de Ensino Remoto e, posteriormente, o Ensino Híbrido, este último que foi o mais criticado e ineficiente de acordo com os dados obtidos nesta pesquisa.

A abordagem de novas temáticas através das novas ferramentas pedagógicas para poder alcançar mais alunos e alunas (Os que tinham/têm acesso à Internet e a mídias sociais, sobretudo, através de aulas virtuais, “lives”, modalidade remota, híbrida e etc.) e contribuir com as discussões acerca da temática ainda, a nosso ver, muito pouco estudada, é também refletir acerca do nosso tempo presente e suas incertezas e desafios e possibilidades.

No que se refere ao processo histórico do município de Maracás-BA, propriamente dito, a escassez de fontes e referências confiáveis sobre seu

processo histórico reafirmam a necessidade e ênfase nas pesquisas em história local. Para se compreender a atual conjuntura de seu tempo presente é de suma importância o estudo de sua formação histórica, cultural, política e etnogênese próprias. Entretanto, cabe aqui apenas uma breve contextualização e algumas considerações sucintas do objeto analisado. Tendo em vista as poucas fontes que dispomos ainda assim é possível refletir criticamente sobre seu contexto histórico e buscar analisar a atual dinâmica vivenciada na cidade durante e no pós-pandemia de COVID-19 e seus reflexos no ensino e aprendizagem em história. Vale frisar que analisar o tempo presente é questionar e intervir criticamente no mesmo objeto de pesquisa que se está inserido ou mergulhado, e que está em constante mutação na qual passa por um processo de mudanças e permanências, rupturas e transformações políticas, econômico-sociais e culturais diversas, próprias do devir de todas as coisas e seu fluxo natural, histórico e social, mas também, imprevisível.

Desta forma, devemos elencar algumas breves considerações sobre História Local e o tempo presente. É imprescindível o estudo da história local do município devido primeiro, como já pontuado, à escassez de fontes confiáveis sobre seu processo histórico. Segundo a nova dinâmica e realidade vivenciada através da exploração mineral na região, onde além do município está passando por uma etapa crucial de transformação urbana, econômica, política e social, está inserida no contexto mundial de exploração e acumulação de capitais. No seu itinerário novos fatos e elementos certamente emergem no município, que serão refletidos também adiante. Neste sentido, de acordo com Maria A. Schmidt quando problematiza acerca da definição e abrangência deste conceito, afirma que:

Algumas questões precisam ser consideradas ao propor o uso da história local [...] Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 138).

O Ministério da Educação (MEC) define os conselhos escolares como o órgão máximo dentro de uma escola para que decisões sejam realizadas. Devem ser constituídos por membros da comunidade escolar, direto-

res de escola, professores, alunos, pais e funcionários e isso significa que tem a premissa de ser heterogêneo quanto a formação para garantir uma gestão democrática.

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade da análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades (Schmidt, 2007, p. 139).

Dentro desta perspectiva, objetiva-se com esta reflexão uma compreensão do tempo presente de Maracás e, sobretudo, dos impactos da crise sanitária, especificamente na qualidade do ensino de História. Portanto, é necessário compreender o contexto geral que o engloba e reconhecer suas particularidades próprias, principalmente a partir dos impactos observados e acarretados durante e após a pandemia de COVID-19 e seus efeitos negativos para o município. Principalmente no tocante ao alto índice de casos de contaminados e óbitos (85 vidas humanas) confirmados por COVID-19, como podemos verificar no último boletim epidemiológico de síndromes gripais divulgados pela Secretária de Saúde do município de Maracás-BA⁴. Ademais, cabe aqui apenas uma breve contextualização e algumas considerações acerca do município, a título de visualização/exposição. Tendo em vista as poucas fontes que dispomos, ainda assim é possível refletir criticamente sobre seu contexto histórico e buscar analisar a atual dinâmica vivenciada na cidade. Na qual passa por um processo de mudanças e permanências, transformações políticas, econômico-sociais e culturais diversas. O município de Maracás geograficamente:

Está situada em uma altitude média de 960m, constituindo um divisor de águas, cujas terras da vertente leste, na parte úmida, drenam as águas da bacia do rio Jiquiriça; e na parte sul, já voltada para o semiárido correm as águas dos rios intermitentes que compõem a bacia do rio de Contas. A sede municipal fica na posição 13° 26' S e 40° 26' W, a uma distância de 367 km da capital do estado (Souza, 2014, p. 15).

⁴ Em relação aos aspectos econômicos da cidade ancora-se no setor Prefeitura Municipal de Maracás, 2023. Disponível em: <https://www.maracas.ba.gov.br/Site/Noticias/noticia-240320221210261769-BOLETIM-EPIDEMIOLOGICO-DE-SINDROMES-GRIPAIS-23-03-2022>. Acesso em 26 dez. 2023.

de comércio e serviços com 65%, seguido da agropecuária 25,4%, que outrora fora a principal base econômica, e 9,6% de indústria, ao longo de uma série histórica de 13 anos, desde 1999 a 2011 (Souza, 2014, p. 16 apud, Bahia, 2012). De acordo com o último senso demográfico realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em meados de 2022, a população consta com 27.620 habitantes.

A cidade de clima frio, já foi apelidada de “Suíça Baiana”, pelas baixas temperaturas em relação às cidades de seu entorno. Tem tradição nos festejos juninos, onde geralmente recebe no mês de junho muitos visitantes e familiares da população local que residem em outras cidades. Atualmente conta com a exploração mineral do vanádio (Vo2) como principal atividade econômica, bem como funcionalismo público insipiente, pequenos serviços locais e aposentadorias. A principal referência acerca do processo de conquista e povoamento da região que se transformou no município, de forma mais aprofundada, pode ser consultada através do trabalho do autor Novais (2009). Porquanto aborda o processo de povoamento do município numa perspectiva histórica de forma mais cuidadosa e crítica.

Figura 1 - Localização geográfica da cidade de Maracás.

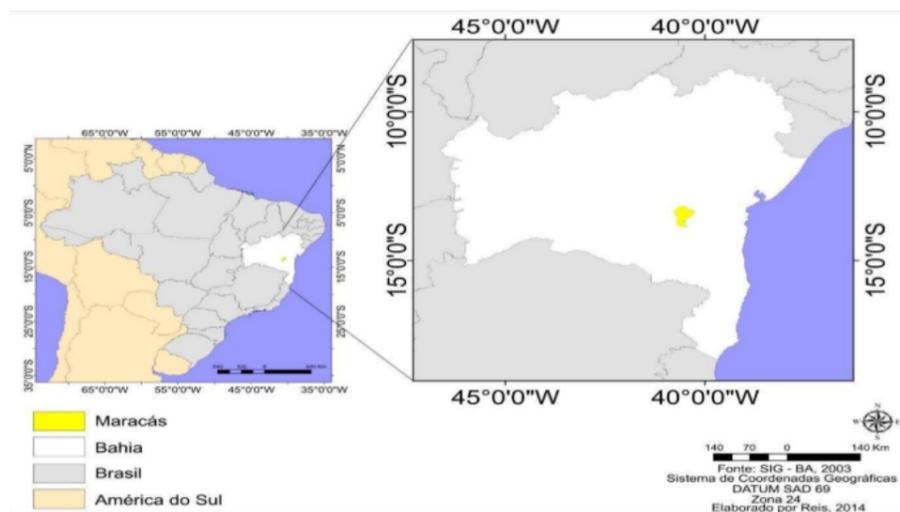


Figura 1 - Localização geográfica da cidade de Maracás.

Em relação à categoria temporal vale ressaltar que, de acordo com René Rémond: Alguns se deixam levar por uma falsa impressão de maior

facilidade, como já percebeu François Kourilsky ao afirmar que todos imaginam capazes de fazer a história do tempo presente porque essa é a história que vivemos: faz parte das nossas lembranças e de nossa experiência. Ora, vale lembrar que essa história exige rigor igual ou maior que o do estudo de outros períodos: devemos enfatizar a disciplina, a higiene intelectual, as exigências de probidade (Rémond, apud Ferreira; Amado, 2002, p. 206). Ora, mesmo com a grande exigência de rigor e higiene intelectual é completamente compreensível o fato da imaginação que o senso comum tem sobre a suposta facilidade ao abordar sobre história do tempo presente. Primeiro pelo fato de fazermos parte diretamente dela na condição de observador e participante. Depois simplesmente pelo fato de narrar experiências cotidianas próprias. Entretanto não é tarefa fácil.

Parafraseando o grande historiador Eric J. Hobsbawn (1995) onde já havia sabiamente afirmado no “Breve século XX”, que “se o historiador tem condições de entender alguma coisa deste século é em grande parte porque viu e ouviu”, mesmo se tratando de um período de incertezas como o do tempo presente onde “falamos como homens e mulheres de determinado tempo e lugar, envolvidos de diversas maneiras em sua história como atores de seus dramas – por mais insignificantes que sejam nossos papéis” (Hobsbawn, 1995, p. 13). Partindo deste cenário, através do método de aplicação de Questionários qualitativos e dissertativos (fonte principal), mas também exaustas observações em sala de aula e acompanhamento pedagógico em outras atividades ou avaliações de aprendizagem, ministradas enquanto docente temporário de ambas instituições de ensino, constatamos inequivocamente um grande impacto negativo e ainda sem dimensões reais dos problemas decorrentes do período de pandemia e conseqüentemente suspensão de aulas presenciais.

É notório que a crise sanitária deixou marcas profundas em todas as estruturas da sociedade. Em termos de educação e aprendizagem é incalculável e seus efeitos ainda serão sentidos por muitos anos. De fato, foi uma experiência extremamente marcante e que deixou muitas sequelas, algumas sanáveis, outras incuráveis. Tanto do ponto de vista biológico e materiais como perdas de vidas, quanto no sistema educacional.

Por este motivo, optou-se por propositalmente realizar a análise de tais dados e experiência, após a declaração de término da pandemia no início do ano de 2023. A fim de avaliar com mais calma e tempo a expe-

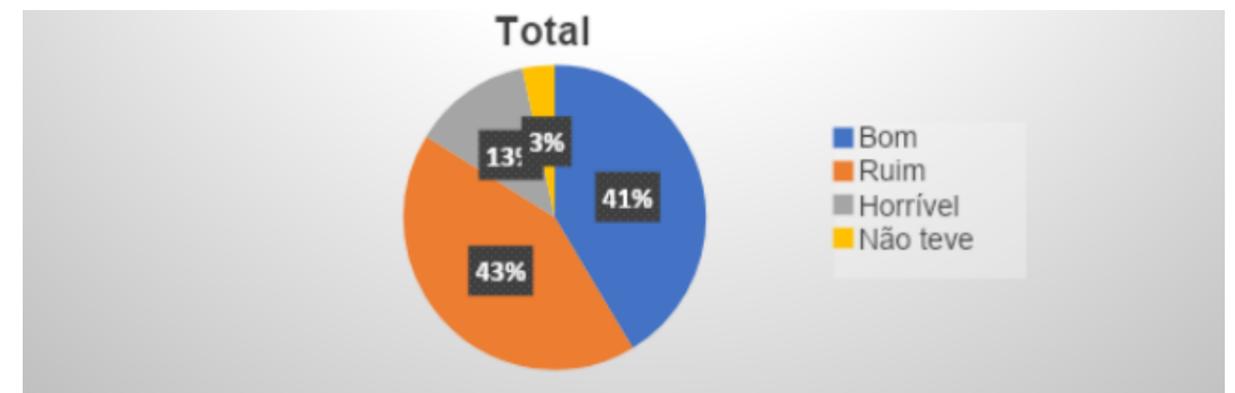
riência de retomada das aulas 100% presenciais após os eventos trágicos provocados neste período atípico, o retorno da classe discente e seu desenvolvimento e aprendizado no ano letivo. Cabe agora, analisarmos os principais dados obtidos pela aplicação dos questionários (Que constou/consta de 18 questões dissertativas/subjetivas). No total, foram aplicados 84 questionários para alunos e alunas de ambas as escolas e de séries distintas. Tanto discentes que relataram que não tiveram aulas remotas quanto os que tiveram tal modalidade de ensino garantida pelo Estado em suas várias etapas. O caráter das questões versou sobre indagações acerca dos principais impactos que os alunos/as sentiram durante a pandemia e suas principais impressões sobre algumas questões que selecionamos e julgamos serem mais contundentes com a proposta do trabalho.

De acordo com a análise dos dados obtidos podemos verificar que a grande maioria dos discentes (No total 76 alunos/as) afirmaram que durante o período da pandemia e da suspensão das aulas presenciais, houve sim garantias e fornecimento de atividades remotas. Uma das primeiras questões é acerca da importância do componente curricular de história e se houve, a priori, a garantia e fornecimento de alguma atividade remota ou ensino remoto. Apenas 08 alunos/as afirmam não terem tido atividades remotas. As principais são: Atividades impressas e virtuais; Aulas On-line através do Google Meet; Interação e atividades virtuais no Classroom; utilização de grupos de Whatsapp. Na questão IV, por exemplo: "Como você avalia as atividades remotas ou ensino híbrido de História na sua Escola/município?", foi solicitado uma avaliação das atividades remotas e do ensino híbrido do componente de História.

De acordo com os dados obtidos e analisados podemos inferir que acerca da avaliação das atividades remotas que foram aplicadas ou distribuídas durante a suspensão das aulas presenciais, houve uma avaliação predominantemente negativa dos alunos/as sobre a qualidade do ensino e seus respectivos aprendizados durante a pandemia. Devemos salientar que as respostas não se basearam apenas no julgamento de "bom", "ruim" e etc. Porém, houve, na maioria dos casos, outros elementos, a saber: sua participação ou não nas aulas on-line, desinteresse nas atividades remotas por não serem muito atrativas (supomos), falta de preparo por parte de alguns professores e da rede de ensino (relatos dos alunos/as), por exemplo. Todavia, a fim de maximizar os resultados optamos por sim-

plificar as respostas. Assim, podemos observar no gráfico a seguir (Figura 2):

Figura 2 - "Como você avalia as atividades remotas ou ensino híbrido de História na sua escola/município"?



Fonte: Gráficos elaborados pelo próprio autor.

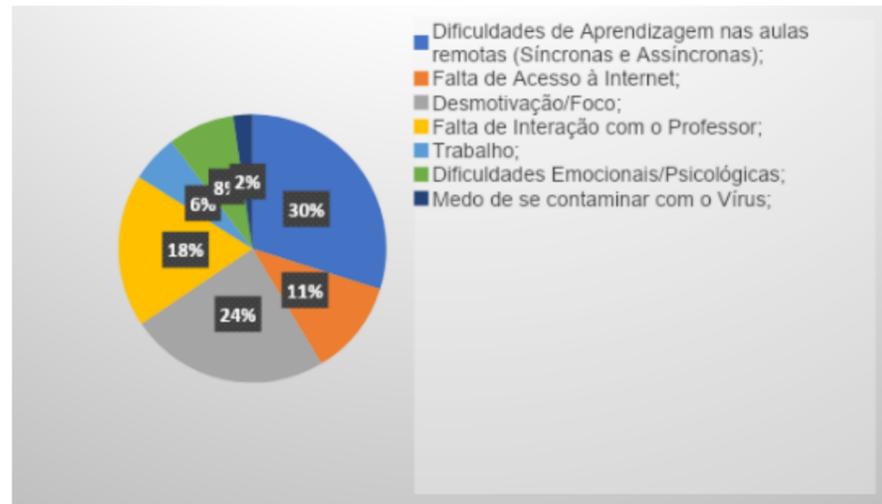
Desta forma, fica evidenciado que houve predominantemente nas respostas obtidas a confirmação da garantia constitucional do ensino e fornecimento de atividades remotas (Na maioria dos documentos consultados), sendo que, entretanto, a maioria dos dados apontaram para uma avaliação negativa de tais atividades na modalidade de ensino remoto por parte da classe discente. Na questão VI: "Na sua opinião, quais os impactos da Pandemia de Covid-19 no ensino de História em sua Escola/ Instituição de ensino?", que é uma das questões basilares da proposta da pesquisa e dados analisados, podemos constatar de forma objetiva e ainda mais incisiva, as principais percepções e visões da classe discente consultada acerca dos reais impactos ocasionados diretamente no ensino de História pela crise sanitária.

Quando falamos em impactos, obviamente, se pensa em vários tipos de impactos possíveis decorrentes de determinados eventos ou fatos. Infelizmente, tais impactos aqui abordados se referem aos relacionados direta ou indiretamente na Educação do município de Maracás, sobretudo, no conhecimento histórico e consciência histórica da classe discente local que foi completamente prejudicada sem dúvidas pelas consequências da crise sanitária, bem como os eventos atípicos e medidas emergenciais adotadas na tentativa de conter e se prevenir dos sombrios tempos e efeitos catastróficos de "peste", que foram necessários sim. Porém,

também deixaram outros impactos no ensino e aprendizagem. Como são expostos ou relatados pelos discentes.

Na questão de número XIII, por exemplo, foi indagado sobre as principais dificuldades encontradas ou enfrentadas pelos alunos e alunas durante o período de aulas remotas: “Quais as principais dificuldades que você encontrou para continuar estudando durante a pandemia de COVID-19? Justifique.” Neste particular, podemos observar as principais dificuldades relatadas pelos alunos e alunas para darem continuidade em seus estudos e aprendizados durante a crise sanitária. As principais respostas podem ser observadas por meio do próximo gráfico. Vale ressaltar algumas respostas que aparecem com menos frequência nos questionários, mas julgamos serem muito pertinentes e que afetaram muito as aprendizagens, como as questões emocionais e/ou psicológicas, falta de foco ou interesse em continuar estudando durante a pandemia, e escassez de interação com o professor/a.

Figura 3 – “Quais as principais dificuldades que você encontrou para continuar estudando durante a pandemia de COVID-19”?

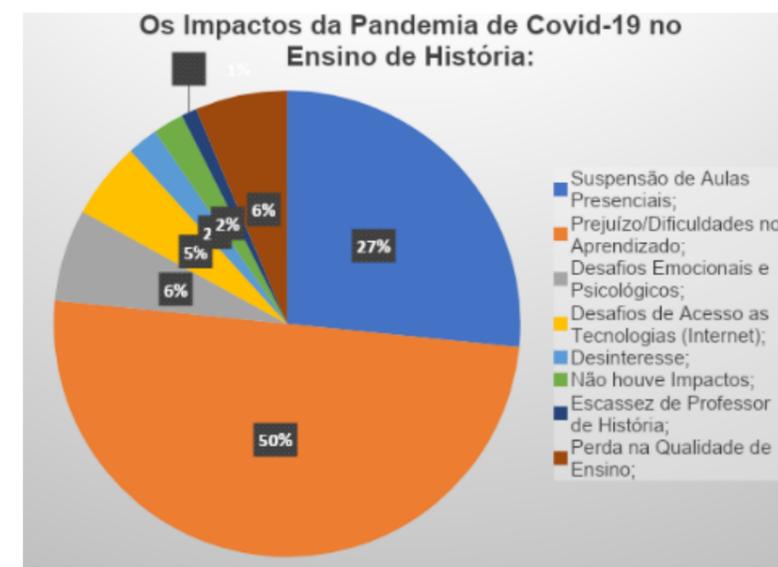


Fonte: Gráficos elaborados pelo próprio autor.

Nesta etapa da tabulação e análise dos dados, fica evidente várias dificuldades apresentadas pelos discentes para continuarem estudando durante a pandemia. E é completamente plausível e justificado o fato de, em um momento tão delicado e complexo, como um contexto de altos índices de contaminação e óbitos provocados pelo vírus no município,

associado a isto, os impactos também na qualidade de vida material, financeira, na saúde física e emocional dos alunos e suas famílias, que também ocasiona preocupações e infelizmente, afeta a qualidade de vida e, conseqüentemente o rendimento escolar.

Figura 4 – Os impactos da Pandemia de COVID-19 no Ensino de História.



Fonte: Gráficos elaborados pelo próprio autor.

Na figura (4) acima, podemos analisar o gráfico acerca dos principais elementos que mais apareceram na tabulação dos dados acerca dos impactos da pandemia no ensino de história. Portanto, fica evidenciado no esquema apresentando que, de acordo com as respostas dos discentes consultados em ambas as instituições de ensino, houve sim impactos múltiplos no ensino e aprendizagem em História. Sobretudo: Suspensão de aulas presenciais e conseqüentemente dificuldades de aprendizado; Desafios emocionais e psicológicos; Desafios ou dificuldades de acesso à Internet; Desinteresse etc. Com isto, infere-se que, o assunto é altamente complexo e a pandemia deixou impactos variados e seus efeitos ainda serão estudados, pesquisados e sanados, ou não, ao longo do tempo.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo com a pesquisa e análise dos dados obtidos e problematizados, uma sucinta reflexão em uma perspectiva histórico-crítica e dialética, acerca dos impactos negativos inegáveis

provocados pela pandemia do vírus COVID-19 (SARS-CoV-2) no processo de ensino e aprendizagem em História no município de Maracás-Ba. A pandemia atual que a humanidade enfrentou de fato deixou marcas profundas e indeléveis na vida humana e nas relações sociais. Cabe salientar que foram vários os impactos acarretados após o surgimento e disseminação da doença. O assunto ainda é altamente complexo e está longe de ser esgotado nesta pequena contribuição teórica acerca do tema. Os estudos e pesquisas científicas acerca da relação da crise sanitária e suas influências no sistema educacional e redes de ensino ainda devem ser amplamente discutidas e investigadas.

Entretanto, se verificou mesmo que com um número relativamente pequeno de dados obtidos via aplicação dos questionários qualitativos (Infelizmente não conseguimos contemplar todos os alunos e alunas devidamente matriculados na rede), o reflexo extremamente nítido do quanto a educação e o ensino de uma cidade interiorana, já com suas debilidades e dificuldades próprias, foi ainda mais prejudicada com os impactos diretos de uma crise de saúde que desafiou nações, estados, sistemas econômicos, legislações, vida social etc. No que diz respeito aos efeitos da suspensão das aulas presenciais, verificamos que foi o maior impacto no processo de ensino e aprendizagem em história, que refletiu/reflete diretamente na qualidade do ensino e aprendizado para a classe discente. Ou seja, as aulas presenciais se mostram ainda muito mais eficazes e significativas no processo de ensino e aprendizagem para os alunos e alunas da cidade.

A maioria dos alunos/as que participaram da pesquisa apontaram que, mesmo com o fornecimento de atividades remotas e mesmo aulas híbridas, não foram suficientes para seu melhor rendimento escolar e aprendizado e formação em suas habilidades e competências. É inegável que a modalidade presencial e o ensino real são, a nosso ver, insubstituíveis. Nenhuma tecnologia ou modalidade virtual irá superar o processo de ensino e aprendizagem em História com a interação real de um profissional da área atuando no chão da sala de aula e interagindo didaticamente com seus/suas alunos/as. Desta forma, conclui-se também que a História teve/tem um papel fundamental nas contribuições acerca de estudos sobre epidemias e pandemias ao longo do tempo. Assim como também foi apontado e defendido por praticamente a maioria dos alunos/as, que

o componente de História é fundamental para estudarmos e refletirmos acerca de temáticas como a de crises sanitárias e como tal conhecimento pode ser útil para compreendermos e enfrentarmos tais eventos e fatos atípicos.

REFERÊNCIAS

BARRY, John M. A grande gripe: A história da gripe espanhola, a pandemia mais mortal de todos os tempos. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

FERREIRA, Antero. A gripe espanhola de 1918. – Casa de Sarmiento – Centro de Estudos do Património/UMinho, 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Org.) Usos e Abusos da História Oral. – Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

HOBBSAWN, Eric. A Era dos extremos: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. Maracás, panorama (2024). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/maracas/panorama/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas. –Rio de Janeiro: Manual X: FAPERJ, 2007, pg.187-197.

SOUZA, Flávio Guimarães de. A cidade de Maracás – BA, a partir da implantação do projeto de mineração de vanádio. 118. f. il. 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

REZENDE, Joffre Marcondes de. À sombra do plátano: crônicas de história

CAPÍTULO 5

CONFIGURAÇÕES DAS ÁREAS ESTRATÉGICAS DE PESQUISA E DE EXTENSÃO PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES¹

Sandra Garcia Neves²

Maria Eduarda dos Santos Araújo³

Leonardo Carvalho de Souza⁴

Gabriele Garcia Neves da Cunha⁵

Maria Aparecida de Souza⁶

Victória Izabelle Garcia Amaral⁷

Resumo: O tripé ensino-pesquisa-extensão foi abordado, em passant, pela Lei da Reforma Universitária de 1968 e instituído pela Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. Nosso objetivo neste estudo é tratarmos como as áreas estratégicas de pesquisa e de extensão foram/são abordadas, especificamente, nos documentos normativos referentes à formação inicial e continuada de professores. Para isso, realizamos análise de conteúdo a partir dos descritores pesquisa e extensão e sobre o que apresentamos breve comparação, descrição e análise. Como resultados, apresentamos como esses descritores indicam articulação nos documentos normativos. Avaliamos que nosso estudo contribui com a produção da área e com as discussões e debates sobre como a União tem encaminhado, por meio de documentos normativos, a formação de professores fundada nas áreas estratégicas da

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecebook405>

2 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. E-mail: sandra.neves@unespar.edu.br.

3 Mestranda em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, PR.

4 Doutorando em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, SP.

5 Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, PR. E-mail: gabriele9120@hotmail.com.

6 Mestra em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, PR. E-mail: msou23@yahoo.com.br.

7 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. E-mail: vicizabelle@gmail.com.

pesquisa e da extensão.

Palavras-chave: Extensão; Formação Inicial e Continuada; Normatizações; Pesquisa.

INTRODUÇÃO

A Lei da Reforma Universitária, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), ao fixar as normas de organização e de funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, referiu-se amplamente ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Apesar de não citar especificamente esse texto (ensino, pesquisa e extensão), a Lei da Reforma Universitária indicou para o Ensino Superior tais atividades como constitutivas dos cursos de graduação e dos, então, denominados cursos de especialização e de aperfeiçoamento.

Nos últimos anos, especificamente a partir do ano de 2015, alguns documentos normativos da área da educação, e, nesse rol, na área de formação inicial e continuada de professores, tem tratado a pesquisa e a extensão como estratégias para o desenvolvimento científico e tecnológico desde a Educação Básica a Pós-Graduação. Nosso objetivo nesse texto é tratarmos como as áreas estratégicas de pesquisa e de extensão foram/ são abordadas nos documentos normativos referentes à formação inicial e continuada de professores. Para isso, empreendemos pesquisa bibliográfica e documental a partir das quais apresentamos alguns resultados e considerações gerais.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa desenvolvemos análise de conteúdo, comparamos e descrevemos as áreas estratégicas da pesquisa e da extensão. Em um primeiro momento, conforme dispomos no Quadro 1, pesquisamos esses conteúdos nos documentos normativos da área da Educação: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; e, no Documento de Referência do Plano Nacional de Educação (2024-2034).

Quadro 1 – Número de ocorrências dos conteúdos “pesquisa” e “extensão” nos documentos normativos da área da Educação.

| DOCUMENTO NORMATIVO | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS | |
|---|-----------------------|-----------|
| | Pesquisa | Extensão |
| Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 | 15* | 3* |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 | 26 | 9 |
| Documento Referência - Plano Nacional de Educação (2024-2034) | 10** | |
| Totais | 51 | 22 |

*Considerados somente as ocorrências relacionadas à pesquisa e a extensão.

**Consideradas as ocorrências em conjunto. FONTE: Arquivo dos pesquisadores.

Em um segundo momento pesquisamos os mesmos conteúdos nos documentos normativos da área da formação inicial e continuada de professores: Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019; Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020; Projeto de Resolução; e no Parecer CNE/CP n.º 4/2024. No Quadro 2 elencamos os números de ocorrências dos conteúdos nos documentos normativos da área da formação inicial e continuada de professores.

Quadro 2 – Número de ocorrências dos conteúdos “pesquisa” e “extensão” nos documentos normativos na área de formação inicial e continuada de professores.

| DOCUMENTO NORMATIVO | NÚMERO DE OCORRÊNCIAS | |
|--|-----------------------|-----------|
| | Pesquisa | Extensão |
| Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 | 18 | 16 |
| Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 | 12 | 2 |
| Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 | 7 | 1 |
| Projeto de Resolução | 10 | 9 |
| Parecer CNE/CP n.º 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024 | 9 | 10 |
| Totais | 56 | 38 |

Resumidamente, identificamos cinquenta e uma ocorrências do conteúdo “pesquisa” e a vinte e duas ocorrências do conteúdo “extensão” nos documentos normativos da área da Educação. Nos documentos normativos da área de formação inicial e continuada de professores identificamos cinquenta e seis ocorrências do conteúdo “pesquisa” e trinta e oito ocorrências do conteúdo “extensão”. Para viabilizarmos nossa breve análise, discutiremos os conteúdos que nos permitem compreender e problematizar as áreas da “pesquisa” e da “extensão” nos documentos normativos orientadores da formação inicial e continuada de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa subseção tratamos das ocorrências e breves implicações das áreas estratégicas de “pesquisa” e de “extensão” na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil 1996) e do Documento Referência - Plano Nacional de Educação (2024-2034) (Brasil, 2024). Apresentamos como esses conteúdos indicam articulação nos documentos normativos da área da Educação e da área de formação inicial e continuada de professores. A primeira referência que encontramos é a que a instituiu, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Essa Carta Magna ao tratar da educação, da cultura e do desporto, estabeleceu como um dos princípios da gestão das universidades que “[...] gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

Consequentemente, a Carta Magna da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, de 20 de dezembro (Brasil, 1996), referenciou a “pesquisa” e a “extensão” ao tratar dos recursos públicos destinados à Educação, e estabeleceu que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo” (Brasil, 1996). No campo institucional, a título de exemplo, pesquisamos na página do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Brasil, 2024a), as chamadas públicas para projetos de pesquisa e de bolsas, e

encontramos sete resultados:

- a) Chamada CNPq/n.º 009/2024 – Programa de Mestrado e Doutorado para Inovação – MAI/DAI; b) Chamada CNPq/SETEC/MCTI n. 04/2024 – Apoio a Eventos de Promoção do Empreendedorismo e da Inovação no Brasil; c) Chamada CNPq/n. 05/2024 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – Edição 2024-2027; d) Chamada CNPq/n. 06/2024 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI – Edição 2024-2027; e) Chamada CNPq/n. 07/2024 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio – PIBIC-EM – Edição 2024-2027; f) Chamada CNPq/MCTI/MMulheres n.º 31/2023 – Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação; g) Chamada de Propostas Expedições Científicas – Iniciação Amazônia + 10.

Pelos títulos das chamadas públicas percebemos e inferimos que todas delimitam-se ao desenvolvimento, como é próprio do CNPq, do conhecimento científico e tecnológico. No campo político, identificamos no Documento de Referência do Plano Nacional de Educação – 2024-2034 (Brasil, 2024b), dez ocorrências que são citadas em proposições dos Eixos I, II, V e IV.

Resumidamente, o Eixo I – “O PNE como articulador do SNE [Sistema Nacional de Educação], sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração interfederativa”, cita a instituição do tripé ensino, pesquisa e extensão na Constituição de 1988, e o repete no Eixo VI. Ainda quanto ao SNE, uma de suas proposições refere-se à “disponibilidade de docentes para todas as atividades curriculares e de formação, incluindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior e o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva” (Brasil, 2024, p. 36). Para isso elenca que o SNE deve prever, dentre outras estratégias, “o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2024).

Referente a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, o “Eixo II – A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência, e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios – no item sobre o Ensino Superior” traz “a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é um princípio fundamental a ser promovido nas instituições, que devem

obedecer esse princípio pela legislação, garantindo que elas desempenham um papel ativo na produção de conhecimento e na interação com a comunidade” (Brasil, 2024, p. 68, grifo do autor).

A partir da compreensão das universidades como lócus de produção de conhecimento, por meio da pesquisa e da extensão, o “Eixo V – Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e às condições para o exercício da profissão e saúde”, específica que:

A universidade e, em especial, as públicas devem constituir-se como o principal espaço de formação dos(as) profissionais da educação, tendo em vista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a multiplicidade dos campos de saber que lhe constituem. Assim, a pesquisa, ensino e extensão articulados expressam a produção de conhecimento científico, que são basilares para o saber fazer do trabalho pedagógico nos espaços escolares e não escolares e, portanto, contribuem para a constituição da identidade docente (Brasil, 2024, p. 143).

Como argumentamos sobre a pesquisa e a extensão na Constituição Federal, no “Eixo VI – Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência”, o Documento Referência também destaca que “a gestão adequada dos recursos educacionais também é condição necessária para a consagração do direito à educação no Brasil” e complementa que é “[...] fundamental a efetivação da autonomia universitária constitucional (Brasil, 2024, p. 159). A partir da fundamentação de que o desenvolvimento das áreas estratégicas de “pesquisa” e de “extensão” são atribuições da gestão democrática das instituições de educação, no Eixo VI são propostas inúmeras ações para sua efetivação, dentre as quais destacamos:

Definir parâmetros para a distribuição dos recursos entre as instituições públicas federais de ensino superior capazes de garantir o volume de recursos financeiros necessários para que as atividades de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão resultem em educação com padrão de qualidade socialmente referenciada, considerando as diferenças e necessidades regionais, propiciando efetiva autonomia. [...] Garantir recursos orçamentários para que as universidades públicas estaduais possam definir e executar seus próprios projetos de ensino, pesquisa e extensão, propiciando uma efetiva autonomia. [...] Garantir apoio técnico e financeiro à gestão das

instituições de ensino superior públicas, mediante destinação orçamentária, garantindo a participação da comunidade universitária no planejamento e aplicação dos recursos financeiros, visando à ampliação da transparência e da gestão democrática, assegurando sua prerrogativa de autonomia, própria das universidades, além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2024, p. 164).

Quanto a essas estratégias, como citamos ao tratarmos das chamadas públicas do CNPq, são proposições que mantêm o planejamento de investimento da União no desenvolvimento científico e tecnológico. Nessa perspectiva, a gestão democrática das universidades atuará na articulação entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão não somente nos cursos de graduação – formação inicial – mas, também, na formação continuada – nos cursos de mestrado e de doutorado.

Em continuidade, nessa subseção caracterizamos como as áreas estratégicas “pesquisa” e “extensão” são citadas nos documentos normativos da área de formação inicial e continuada de professores Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, Projeto de Resolução e Parecer CNE/CP n.º 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024. A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015), dentre todos os documentos normativos estudados é o único que apresenta um preâmbulo com considerações estruturantes da formação inicial de professores. Nos termos da Resolução 02/2015:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; (Brasil, 2015, p. 1).

Tais princípios do ensino estão previstos, nesses mesmos termos,

na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A Resolução 02/2015 ainda considerou em seu preâmbulo “[...] a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (Brasil, 2015, p. 2). A Resolução 02/2015 cita em seu fundamento – que é a Base Comum Nacional para a formação inicial e continuada.

Em seu texto, a Resolução 02/2015, elencou como um dos princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015, p. 4). Similarmente, o Projeto de Resolução elencou como princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica relacionados à pesquisa:

IV - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a inserção dos(das) estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica, espaço privilegiado da práxis docente; [...] XI - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (Brasil, 2023, p. 3).

Nessa perspectiva, o projeto de formação de professores deve ser elaborado e desenvolvido pela articulação entre a instituição de Ensino Superior e o sistema de Educação básica, ao envolver a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar, dentre outros aspectos:

a instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)” (Brasil, 2015, p. 5).

Em referência ao PDI, ao PPI e ao PPC, a Resolução 02/2015 estabele-

leceu que:

Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica (Brasil, 2015, p. 14).

A regra aplicada às instituições de Ensino Superior abarca os centros de formação estaduais e municipais no tocante a formação continuada de profissionais do magistério. Em seus termos, “deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada” (Brasil, 2015, p. 5). A dinâmica e a estrutura expressas no PDI, no PPI e no PPC, necessariamente, indicam que:

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: [...] II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; (Brasil, 2015, p. 7).

Quanto a formação inicial em nível superior, especificamente, quanto ao conteúdo “pesquisa”, elencado como instrumento formativo na Resolução 02/2015, caracterizou o egresso como habilitado a:

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; [...] XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a

própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; (Brasil, 2015, p. 8).

A capacitação para o desenvolvimento de pesquisas objetiva, nas diretrizes curriculares expressas na Resolução 02/2015, conduzir os egressos a:

- II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; [...]
- III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica; (Brasil, 2015, p. 6).

Similarmente, o Projeto de Resolução de 2023 (Brasil, 2023) caracterizaria que ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso estaria apto a “demonstrar conhecimento e, sempre que possível, colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional de maneira a refletir sobre sua própria prática docente e aplicar tal conhecimento em sua prática” (Brasil, 2023, p. 7).

Dois núcleos formativos da Resolução 02/2015 referem-se à pesquisa: o núcleo de estudos de formação geral e o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos. Destacamos, a partir do respeito à diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, o “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (Brasil, 2015, p. 10) que possui os princípios articuladores da pesquisa especificamente:

- g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; [...]
- i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; [...]
- l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional; (Brasil, 2015, p. 10).

O “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades” (Brasil, 2015, p. 10), cita a “pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo” (Brasil, 2015, p. 10). Numa perspectiva muito próxima, o Projeto de Resolução de 2023 elencou como núcleos para a formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, o “núcleo de estudos de formação geral: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e formam a base comum para todas as licenciaturas” (Brasil, 2023, p. 8). Caberia a esse núcleo articular:

- f) pesquisa e estudo da legislação educacional, dos processos de organização e gestão do trabalho dos profissionais do magistério da educação escolar básica, das políticas de financiamento, da avaliação e do currículo;
- g) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- h) estudos de aspectos éticos, didáticos e comportamentais no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; (Brasil, 2023, p. 8).

O Projeto de Resolução de 2023 elencaria como requisitos para a oferta, pelas instituições de Ensino Superior, que os cursos e programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica, respeitadas sua organização acadêmica, que contemplassem em suas dinâmicas e estruturas, “[...] a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida [...]” e assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC, articulado com o PPI e com o PDI. Essa articulação visaria garantir:

- II – a construção do conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem e o conteúdo específico de sua formação, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento dos profissionais do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; III

– o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa e aos materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do currículo, ao tempo de estudo e produção acadêmico-profissional; (Brasil, 2023, p. 4).

A partir dos documentos gerais, PDI e PPI, o Projeto de Resolução (Brasil, 2023) também cita o PPC na modalidade de Educação a Distância (EaD), ao orientar que os componentes dos Grupos I e II, oferecidos no EaD, devem apresentar “[...] a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos” (Brasil, 2019, p. 9). A Resolução 02/2015 relaciona a formação e a prática da pesquisa e da extensão à valorização do magistério. Nesse sentido, argumenta que:

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como: I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; (Brasil, 2015, p. 15).

Em 20 de dezembro de 2019, o Governo Federal publicou a Resolução CNE/CP n.º 2, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nessa Resolução a primeira ocorrência dos conteúdos de “pesquisa” e de “extensão” refere-se a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, delimitadamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A referência a esses conteúdos é citada nos princípios:

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvol-

vimento dos estudantes; [...] X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019, p. 3).

Esses princípios são traduzidos na organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica também delimitados pela BNCC. Para averiguação da efetivação dessa organização curricular, a Resolução 02/2019 (Brasil, 2019, p. 4) indicou:

avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação.

No processo de busca da qualidade da formação inicial de professores, a Resolução 02/2029, fundamentada na BNCC, indica que os cursos destinados devem ter como fundamentos pedagógicos:

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; [...] VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa; (Brasil, 2019, p. 5).

Na Resolução 02/2019 a referência a “pesquisa” encontra-se no grupo III, que no currículo dos cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica destinado a prática pedagógica que, desde o primeiro ano do curso, articular-se-ia intrinsecamente com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares. As horas de prática pedagógica seriam compostas por atividades de Estágio Curricular Supervisionado, por conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos da base comum e por conhecimentos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular. Como critério da prática a pesquisa aparece na especificação:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização

inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Brasil, 2019, p. 9).

Muito presente nos documentos normativos da área de formação inicial e continuada de professores, o termo competência é citado como parâmetro para a avaliação dos licenciandos e deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências. Nessa perspectiva, estabeleceu que a avaliação deve ser diversificada e adequada às etapas dos cursos e compreendidas nos aspectos teóricos, práticos, laborais, de pesquisa e de extensão (Brasil, 2019). Para ser ainda mais prática a Resolução 02/2019 elencou competências gerais docentes, e dentre elas, “[...] Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (Brasil, 2019, p. 3). Essa redação foi mantida na Resolução 01/2020.

Como competências específicas na dimensão do engajamento profissional, a Resolução 02/2019 elencou a competência de “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” que seria expressa na habilidade de “engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral” (Brasil, 2019, p. 19). Nessa mesma perspectiva, a Resolução 01/2020 ao tratar das competências específicas e habilidades da dimensão do engajamento profissional, diferentemente de referir-se a habilidade de comprometimento, refere-se a habilidade “conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos” e manteve a redação de descrição dessa habilidade.

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), referiu-se ao que seriam fundamentos pedagógicos da formação

continuada de docentes da Educação Básica, e, em relação a pesquisa, elencou como itens constitutivos:

I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa; [...] IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar” (Brasil, 2020, p. 4).

Quanto a formação continuada a Resolução 01/2020, em termos similares a competência, ao citar impacto positivo e eficácia, refere-se que a prática docente deve ter como características: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”. Essa competência é especificada, quanto ao conteúdo “pesquisa”, pelo:

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores; (Brasil, 2020, p. 5).

O Projeto de Resolução (Brasil, 2023) que definiria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definiu a formação inicial de professores como aquela que:

destina-se à sua preparação para o exercício das funções de magistério na educação escolar básica em todas as suas etapas e modalidades, a partir da compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional

Diante de todo conteúdo que expusemos nesse estudo, e como citamos no início desse texto, inúmeras são as ocorrências dos conteúdos “pesquisa” e “extensão” nos documentos normativos da área da educação e, especificamente, da área de formação inicial e continuada de professores. Em nossas considerações finais problematizamos alguns resultados de nossa breve descrição, comparação e análise.

I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa; [...] IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar” (Brasil, 2020, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tripé ensino, pesquisa e extensão são constitutivos, há décadas, de inúmeras políticas, programas e projetos na área da educação. O reflexo do praticismo é percebido nos documentos normativos da área de formação inicial e continuada de professores, como vimos, por exemplo, nas Resoluções 01/2019 e 01/2020. O Projeto de Resolução de 2023 aproxima-se, muito que escassamente, da compreensão e dos princípios expostos para essas áreas na Resolução 02/2015. As áreas estratégicas de “pesquisa” e de “extensão” articuladas ao ensino, mais efetivamente para o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1996, possuem na década de 2020, ampla valorização como percebemos nas Chamadas Públicas do CNPq.

Decorrente de nossa breve descrição e comparação dessas áreas nos documentos normativos, asseveramos que o Governo Federal, por meio de suas inúmeras exigências (via editais de fomento ou via reconhecimento de cursos) objetiva configurar os processos, os documentos e as avaliações dos cursos e da própria formação inicial e continuada de professores para a pesquisa e para a extensão. O governo brasileiro tem limitado a aprovação de projetos de pesquisa e de extensão àquelas áreas que, de algum modo, sustentam objetivos sustentáveis por meio das tecnologias e da inovação. Contudo, problematizamos que muitas escolas brasileiras, de norte a sul, sequer possuem todos os professores de seus

quadros com graduação.

Defendemos diante do que expusemos, que a formação inicial e continuada de professores para a “pesquisa” e para a “extensão” devem primar pela avaliação contextualizada dos problemas que afetam toda a comunidade escolar, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Chamadas públicas. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas/#void. Acesso em: 21 abr. 2024a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Documento referência–CONAE 2024: Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024b.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 4/2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da

Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-unca-tegorised/91251-parecer-cp-2024>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PANDEMIA DO COVID-19: RELATO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO¹

Deibson Joaquim dos Santos²

Resumo: O objetivo deste texto é relatar a experiência de educação em Direitos Humanos, realizada durante a pandemia do COVID-19, através do ensino remoto. O estudo procurou debater as estratégias pedagógicas exitosas, assim como refletir sobre aquelas em que não se obteve sucesso. Trata-se de uma abordagem descritiva e reflexiva sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), para a educação em Direitos Humanos. Tais recursos foram usados durante a execução do projeto “Circuito digital em Direitos Humanos: construindo uma cultura de paz”, em uma escola da Paraíba. Embora a falta de conexão ou o acesso à conexão de baixa qualidade se apresentaram como fatores que dificultaram a realização das atividades, o projeto alcançou resultados positivos, porque os estudantes demonstraram apropriação do conhecimento nas avaliações, sendo, inclusive, incluído entre os projetos vencedores do prêmio “Mestre da Educação: Programa do Governo do Estado da Paraíba”, que reconhece as boas práticas educacionais.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Ensino Remoto; Pandemia da Covid-19.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretende-se relatar as estratégias de ensino que foram adotadas para promover a educação em Direitos Humanos, na Escola Cidadã Integral (ECI) Auzanir Lacerda, em 2021: instituição de ensino que tem sede localizada na Cidade de Patos, no Estado da Paraíba. Tais estratégias foram organizadas em um projeto de intervenção intitulado: “Circuito digital em Direitos Humanos: construindo uma cultura de paz”.

Nesse sentido, a ideia é exibir as práticas de ensino – passíveis de replicação – que ocorreram no ensino remoto emergencial, destacando aquelas que contribuíram para que os estudantes se apropriassem de

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterpecebook406>

2 Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, PB. E-mail: deibson.joaquim@gmail.com.

habilidades e competências inerentes à educação em Direitos Humanos. Ademais, este trabalho demonstra que é viável a educação em Direitos Humanos usando recursos digitais, desde que seja realizada de maneira crítica e reflexiva, respeitando a condição econômica e social dos estudantes.

Por esse motivo, é que se pretende debater as estratégias que não obtiveram sucesso, porque o intuito é refletir sobre os possíveis equívocos, para que estes sirvam de experiência aos leitores, quando, na execução de planos similares aos relatados nesse texto, construam-se experiências exitosas. Além do mais, debater sobre os procedimentos didáticos deve ser um exercício constante para o educador, isso porque o “pensar certo” e o “fazer certo” (Freire, 2019) são atitudes éticas, políticas e metodológicas.

É preciso lembrar que a pandemia do coronavírus provocou o fechamento das instituições de ensino e uma mudança abrupta no modelo Histórico de como os professores ensinam e os estudantes aprendem. Dessa forma, professores e estudantes passaram a realizar suas atividades longe do ambiente escolar, ou seja, remotamente, em suas residências, utilizando as técnicas de ensino e aprendizagem, que antes eram meios para o funcionamento da Educação à Distância (EAD).

Assim sendo, os recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se tornaram os mecanismos de transposição para o meio digital dos conteúdos antes ensinados presencialmente. Isto formalizou o ensino remoto emergencial (Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 352).

Por esses motivos, é objetivo deste trabalho contribuir com os debates sobre as estratégias pedagógicas, mediadas por meio dos recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), para a educação em Direitos Humanos no Ensino Médio, porque, provavelmente, a inserção permanente dessas tecnologias seja o maior legado da pandemia da COVID-19.

Assim, são finalidades almejadas neste texto: relatar como aconteceram as estratégias de ensino remoto, durante a execução do Projeto “Circuito digital em Direitos Humanos: construindo uma cultura de paz”; dialogar sobre as técnicas de docência que contribuíram para a educação em Direitos Humanos, usando recursos das Tecnologias Digitais da Infor-

mação e Comunicação.

É bom lembrar que, em 2021, entre os meses de fevereiro e outubro, as escolas estaduais da Paraíba funcionaram através do ensino remoto emergencial. Mas, em novembro do mesmo ano, as atividades presenciais foram retomadas de maneira híbrida, isto é, o ensino remoto emergencial concomitante ao ensino presencial. Contudo, o projeto foi uma ferramenta para a manutenção da educação em Direitos Humanos na época do ensino remoto emergencial.

OBJETIVOS

O Projeto de Intervenção pedagógica “Circuito digital em Direitos Humanos: construindo uma cultura de paz” compôs um conjunto de ações pedagógicas da Escola Cidadã Integral (ECI) Auzanir Lacerda, que, em 2021, desenvolveu uma estratégia para promover a educação em Direitos Humanos no ensino remoto emergencial.

Sendo assim, os objetivos do projeto consistiam em estudar a história dos direitos fundamentais³ da humanidade e a diversidade da população brasileira, por meio de atividades síncronas e assíncronas, usando os aplicativos adotados no ensino remoto emergencial; assim como, estimular a apropriação de habilidades e competências, no âmbito da educação em Direitos Humanos e do respeito à diversidade.

Por isso, além de estudar o conceito e a história dos Direitos Humanos, o projeto contemplou ações voltadas à sensibilização das especificidades dos grupos sociais que estão no topo dos indicadores que mensuram os casos de violência e violação destes direitos. Assim, aconteceram ações visando à prevenção contra a violência de gênero, de orientação sexual e étnica, pois estava, entre os objetivos do projeto, compreender os Direitos Humanos inerentes aos vários grupos sociais que diversificam a sociedade brasileira.

Os estudantes atendidos pela escola residem em comunidades pobres, e estão sujeitos às dificuldades causadas pelos altos índices de vulnerabilidade social. Devido a isso, as atividades do projeto foram mecanismos para sensibilizá-los sobre a importância dos Direitos Humanos e o exercício da cidadania na construção de uma vida digna.

³ A terminologia “direitos fundamentais” está sendo usada como sinônimo de “Direitos Humanos”.

É importante destacar que, nas avaliações diagnósticas, foi possível identificar que a maior parte deles não compreendia a importância da efetivação dos Direitos Humanos como instrumento para a elevação dos índices, nos indicadores de qualidade para o desenvolvimento humano.

Desse modo, a educação em Direitos Humanos - norte das ações do projeto – é um instrumento para promover aprendizagens que contribuem para a construção de uma consciência crítica. De modo que os indivíduos serão capazes de lutar por dignidade humana e defender os princípios democráticos, como também enfrentar os discursos e práticas que têm procurado negar a diversidade brasileira e enaltecer os regimes autoritários.

Por outro lado, o projeto também foi justificado por ser um instrumento para cumprir o que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal 9394/1996, ao afirmar, no Artigo 26, Parágrafo I, que os currículos devem promover “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 1996).

Além do mais, devido à pandemia de Covid-19, o projeto buscou reduzir o impacto na aprendizagem dos estudantes, causado pelo afastamento brusco das unidades escolares. Para isso, novas formas de aprendizagem voltadas à educação em Direitos Humanos foram desenvolvidas, para funcionar por meio do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, com abordagem reflexiva e descritiva, sobre as ações realizadas durante a execução do projeto de intervenção pedagógica “Circuito digital em Direitos Humanos: construindo uma cultura de paz”, que aconteceu entre os meses de abril e outubro de 2021.

É válido frisar que as etapas do projeto deram-se por meio de atividades mediadas por aplicativos digitais, ou seja, ações síncronas ou assíncronas. Mas também foram disponibilizadas atividades impressas, devido às adequações para o ensino remoto emergencial, como já explicamos.

É importante esclarecer, ainda, que as atividades pedagógicas síncronas são aquelas que permitem a interação entre os participantes no

mesmo espaço temporal; enquanto que, nas ações assíncronas, não há necessidade de interação “ao vivo” entre os indivíduos envolvidos. Assim, nestas ações, os aplicativos digitais foram os meios de comunicação e espaço de atividades pedagógicas.

Além disso, cartilhas impressas foram disponibilizadas mensalmente, para os estudantes com dificuldades, sejam estas de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, sejam de acesso aos aplicativos de reunião. A avaliação das atividades, porém, só acontecia após a devolução na escola, dificultando o processo de interação entre professor e estudantes.

Participaram do projeto estudantes matriculados nas turmas da 2ª (segunda) e 3ª (terceira) séries do Ensino Médio, totalizando 134 alunos. Sendo que 74 estudantes realizaram as atividades, por meio do ambiente virtual de aprendizagem usado pela escola. Enquanto que 60 discentes usaram as cartilhas impressas, já que eles não possuíam condições adequadas de acesso à internet, para a realização das ações com aplicativos online.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto foi executado em duas etapas: na primeira etapa, as atividades estavam voltadas ao estudo da História dos Direitos Humanos e seus conceitos, assim como ações que trataram das especificidades dos grupos sociais que são mais expostos às violações dos direitos fundamentais.

Para isso, aplicamos um questionário diagnóstico, com o intuito de verificar o modo como os estudantes entendiam o conceito de Direitos Humanos. Nessa atividade, foi possível verificar que 60% dos estudantes não compreendiam o que são os Direitos Humanos, e parte dos estudantes confundiu esse conceito com as entidades de proteção ao direito da comunidade carcerária, ou usaram falácias da mídia sensacionalista como definição para as normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos.

Por isso, a primeira etapa do projeto foi iniciada com aulas sobre o conceito e a história dos Direitos Humanos no Brasil e no mundo: essas atividades aconteceram entre os dias 17 e 21 de maio. Ainda na primeira etapa, foram realizadas algumas lives temáticas, que ocorreram ao longo do ano letivo de 2021.

Desse modo, em 27/05/2021, o tema da live foi “Caminhos para combater a LGBTFOBIA”; a “História dos Povos indígenas no Brasil” foi o assunto tratado em 16/06/2021; no 27/07/2021, discutiu-se o “Envelhecimento ativo e os Direitos da Pessoa Idosa”; o tema “A importância da Constituição Federal de 1988 para efetivação de Direitos Humanos” foi o conteúdo de 29/07/2021; “A História da África e dos Africanos no Brasil” debateu-se em 23/08/2021; por fim, o “Holocausto” foi tema da atividade que aconteceu em 05/10/2021, nas turmas da 3ª série do Ensino Médio. A segunda etapa do Projeto deu-se através da realização de atividades pedagógicas práticas, cujo objetivo foi aprofundar e verificar a aprendizagem sobre os conceitos e conteúdos abordados na primeira etapa.

O projeto demonstrou que houve viabilidade para a promoção da educação em Direitos Humanos no Ensino Médio, durante a vigência do ensino remoto emergencial nas escolas da Paraíba. Cabe lembrar que o projeto não atendeu a estudantes do Ensino Fundamental, por isso, não foi possível compreender como funcionaria a transposição didática dos temas referidos, num projeto para essa etapa da Educação Básica. Sendo assim, é possível concluir que os recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem ser usados como meio para o ensino em Direitos humanos.

Além disso, na primeira etapa do projeto, debateram-se conceitos importantes acerca do que são os Direitos Humanos, pois o intuito era desconstruir a visão equivocada que parte dos estudantes detinha sobre o tema. Nesse sentido, os resultados positivos foram constatados na etapa final do projeto, porque os estudantes demonstraram compreensão sobre o conceito de Direitos Humanos, quando foram avaliados.

As lives possibilitaram a realização de momentos singulares para a aprendizagem, uma vez que, nesses eventos, militantes ou acadêmicos das áreas tematizadas foram convidados. Isso só foi possível devido à utilização de tecnologias da informação e comunicação, situação que podemos destacar positivamente na execução do projeto.

Não há como negar que a utilização dos aplicativos computacionais configurou-se como um instrumento primordial para o desenvolvimento das lives e das ações, uma vez que estes recursos tecnológicos possibilitaram a reunião de pessoas localizadas em diversos lugares do Nordeste, e promoveram a interação entre os indivíduos participantes do projeto com

um custo relativamente baixo, se comparado com as atividades presenciais, em que se exigiria o deslocamento das pessoas.

Contudo, na realização das lives públicas, certificou-se a dispersão dos estudantes, embora houvesse a vantagem da participação de pessoas da comunidade e de outras escolas, porque as palestras virtuais foram transmitidas por meio de um site de vídeos.

Entre os fatores que podem justificar a evasão dos estudantes nas lives públicas, podemos destacar que os estudantes sentiram-se constrangidos em participar dessas atividades. Esse argumento foi defendido pelos estudantes, ao solicitarem que as palestras virtuais acontecessem no horário de aulas.

É importante enfatizar que as lives públicas aconteceram em horário diferente ao das aulas, talvez, por isso, os estudantes, ou não dispunham de tempo, ou não se sentiram na obrigação de participar. Assim, é preciso considerar as constatações de Santos e Zaboroski (2020, p. 47), quando disseram que:

mesmo em estudantes do Ensino Médio, falta autonomia e disciplina que, somadas às situações precárias e desfavoráveis de habitação e organização familiar confere um grande obstáculo e empecilho para a educação no presente ano letivo. Por terem dificuldade de compreender o conteúdo ministrado, muitos alunos passam a encarar a quarentena como férias, contribuindo, significativamente, para a evasão escolar, que já era um dos maiores desafios da Educação Pública e, agora, tem tendência a aumentar.

Visando estimular a frequência e participação nas palestras online, estas foram transferidas para os horários habituais de aulas e mediadas pelos aplicativos de reunião, que compõem o ambiente virtual de aprendizagem usado pela escola. A mudança de estratégia resultou em maior interação e participação dos estudantes.

Ademais, é importante destacar que diversas estratégias metodológicas foram usadas para aprofundar o conhecimento e verificar aprendizagem dos estudantes: seminários virtuais, produção de vídeos, criação de memes, jogos, questionários e pesquisas, que compuseram o conjunto das ferramentas de ensino, para a promoção da educação em Direitos Humanos no ensino remoto emergencial.

Contudo, a impossibilidade de acesso aos recursos virtuais, por uma

parcela dos estudantes, apresentou-se como umas das grandes limitações desse projeto. Tal situação criou um déficit na aprendizagem daqueles estudantes que não acompanhavam as aulas por meio do ambiente virtual de aprendizagem. É válido lembrar que, aos poucos, o Governo do Estado da Paraíba tem viabilizado meios para o acesso de todos os estudantes ao ambiente virtual de aprendizagem, mas isso tem acontecido ainda lentamente.

Desse modo, quando comparados os resultados das atividades avaliativas, entre estudantes que realizaram atividades impressas e os que fizeram atividades no ambiente virtual de aprendizagem, os últimos apresentaram resultados melhores.

É importante destacar que os estudantes realizaram uma atividade avaliativa síncrona, na forma de "Quiz", com cronometragem do tempo, sendo esta uma estratégia para dificultar o acesso, ou a consulta a sites da internet, e, assim, facilitar a verificação de aprendizagem.

No entanto, mesmo que os estudantes sem conexão adequada ou sem nenhum acesso internet dispusessem das cartilhas impressas, os discentes que estavam assistindo às aulas, usando recursos virtuais, apresentaram resultados melhores nas avaliações. Possivelmente, isso aconteceu devido à interação entre professor e educandos – facilitada pelos aplicativos computacionais – ter se configurado como vantagem à construção da aprendizagem.

Cabe lembrar, porém, que os processos de aprendizagem, através dos aplicativos computacionais, não se limitam apenas à questão de acesso aos provedores de internet, e sim, é preciso um serviço de conexão de qualidade, isto é, capaz de transmitir e receber grande quantidade de dados. Porque, mesmo entre os estudantes que possuem conexão com a internet, não foi possível a realização de atividades que requeriam grandes quantidades de dados, sendo este um dos fatores que limitaram as ações do projeto.

Nesse sentido, dentre as atividades pensadas para o projeto, a realização do "Virtual tour – Auschwitz" foi impossibilitada, porque a conexão com a internet da maior parte dos estudantes não suportou a quantidade de dados transmitidos pelo site. Isso nos fez lembrar Freire (2020), quando tratou sobre a importância de considerar a condição sociocultural e econômica dos estudantes, ao dizer que:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos, os educadores se alhearem das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos (Freire, 2020, p. 62).

Sendo assim, é importante realizar um exercício de empatia durante a adequação das atividades pedagógicas ao ensino digital, pois, nem sempre, os estudantes dispõem de condições para a realização das atividades com autonomia. Tratar os estudantes com dignidade e respeito talvez seja um dos maiores exemplos que o educador deve demonstrar no processo de educação em Direitos Humanos.

Portanto, a demonstração dos resultados e das limitações na transposição dos processos de ensino, durante a execução do projeto "Circuito digital em Direitos Humanos: construindo uma cultura de paz", para o ensino remoto emergencial, tem o intuito de contribuir para a referida área de ensino. Desta forma, nossas ações pedagógicas poderão servir de exemplo para as reflexões de educadores, que se proponham a promover a educação em Direitos Humanos, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em Direitos Humanos é um campo de conhecimento estratégico para estimular a construção de consciências críticas capazes de não se acomodarem com as injustiças sociais e violações aos direitos fundamentais dos seres humanos. Outro fator relevante para a construção da formação / emancipação crítica, elucidada neste projeto, diz respeito à necessidade de que se reconheça a diversidade do povo brasileiro, e que se reivindique a dignidade humana, através dos meios democráticos.

A pandemia da COVID-19 causou brusca interrupção nos meios presenciais de ensino, por isso os professores tiveram que readaptar os processos de ensino às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), com isso, surgiu o ensino remoto emergencial.

Nesse contexto de pandemia, sobretudo diante de uma conjuntura política constituída pela ameaça às instituições democráticas, não se podem interromper os processos formativos de educação em Direitos Humanos. Por isso, se faz necessário o desenvolvimento de projetos que

possam organizar atividades pedagógicas voltadas a estes fins. Estas motivações nos fizeram desenvolver, na (ECI) Auzanir Lacerda – situada em Patos, na Paraíba – o projeto de intervenção “Circuito digital em Direitos Humanos: construindo uma cultura de paz”, no ano letivo de 2021.

Embora a falta de conexão e/ou o acesso a uma internet de baixa qualidade se apresentaram como fatores que dificultaram a realização das atividades, o projeto apresentou resultados considerados positivos, porque os estudantes envolvidos demonstraram apropriação do conhecimento nas avaliações realizadas, uma vez que apresentaram respostas satisfatórias, quando questionados sobre conceitos relacionados aos Direitos Humanos e à diversidade do povo brasileiro. Além disso, nosso projeto foi incluído entre os premiados, com o “Mestre da Educação: programa do Governo do Estado da Paraíba”, que reconhece as boas práticas educacionais realizadas pelos professores.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 2º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BENEVIDES, M. V.. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: ROSA, M. G. S., et al. (org). Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BRASIL. [Lei Federal 9394 (1996)]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei número 9394, Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 74ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SANTOS, J. R; ZABOROSKI, E. A. Educação Online em Tempos de Pandemia: Desafios e Oportunidades para Professores e Alunos. A Revista Interacções. Vol. 16 N.º 55, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/1115>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

TOSI, G. Os Direitos Humanos: Reflexões iniciais. In: Direitos humanos: historia, teoria e prática. Organização TOSI, Giuseppe. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

MOREIRA, J. A; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 09 de jan. 2022.

RONDINI, C. A; PEDRO, K. M; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. Interfaces Científicas--Educação, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 10 de jan. de 2022.

CAPÍTULO 7

JOGOS DE ESCAPE ROOM COMO METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA¹

Carla Fernanda da Silva Perez²

Resumo: Metodologias ativas colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, promovendo participação ativa e autonomia. Ao contrário do ensino tradicional, onde os professores transmitem conhecimento e os alunos o recebem passivamente, na aprendizagem ativa, os alunos se envolvem na descoberta e aplicação do conhecimento. Nesse contexto, Escape Rooms são uma abordagem inovadora para desenvolver habilidades pedagógicas e matemáticas, permitindo aos futuros professores experimentar a dinâmica da sala de aula. Esses jogos imersivos abordam conceitos matemáticos específicos, promovendo habilidades de colaboração e resolução de problemas. Diante disso, a presente pesquisa tem caráter qualitativa-participativa, uma vez que se concentra em explorar uma abordagem inovadora para a formação de professores de matemática objetivando propor aos futuros professores uma opção metodológica ativa e extraclasse para o ensino de diversos objetos matemáticos. Ao final, os graduandos puderam aplicar os conteúdos matemáticos de forma prática, enquanto refletiam sobre diferentes estratégias de ensino, uma vez que os Escape Rooms oferecem feedback instantâneo e são adaptáveis para diferentes temas e tempos de aula. Por fim, essa abordagem gamificada promoveu engajamento e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tornando o aprendizado de matemática mais interessante e relevante, tornando-se uma opção metodológica exitosa para os futuros professores aplicarem com os alunos da Educação Básica.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Escape Room; Formação de Professores; Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

Nos anos 2000, os jogos virtuais chamados Escape the Room ou, em português Escape do Quarto, fizeram muito sucesso. Disponibilizados em versão para computadores, videogames ou celulares, o jogador tinha seu personagem preso em uma ou mais salas e precisava encontrar elemen-

¹ DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecebook407>

² Docente no curso de Licenciatura em Matemática na Faculdade Sesi de Educação - SP, Mestranda em Tecnologias Emergentes da Educação pela MUST University, São Paulo, São Paulo, SP. E-mail: carla.perez@sesisp.org.br.

tos que o ajudassem a sair do local. Inspirado nesses jogos, Takao Kato, fundador da companhia japonesa SCRAP, criou, em 2007, as primeiras Escape Rooms físicas.

Nessa modalidade de jogo, grupos de pessoas são presos em salas temáticas e têm que encontrar pistas para conseguir escapar antes que o tempo, que geralmente é de 60 minutos, se esgote. A primeira sala brasileira foi inaugurada em 2015 na cidade de São Paulo, tornando-se uma opção recreativa.

Nos últimos anos, muitos professores têm se apropriado da mecânica para criar atividades criativas e desafiadoras em sala de aula. A aprendizagem baseada em jogos, ou Game-Based Learning (Prensky, 2003), é uma tendência que vem sendo incorporada cada vez mais na educação, sendo que, atualmente, o estilo de jogo Escape Games ou Escape Rooms tem sido utilizado como estratégia pedagógica no contexto educacional. Uma característica didática importante desse tipo de jogo é que incentiva a aprendizagem colaborativa, uma vez que sem a interação social fica muito difícil resolver os problemas que se apresentam na sala dentro do tempo estipulado. Nessa direção, Costa et al. (2020, p. 481-482) afirmam que “esse estilo de jogo é ideal para ser aplicado em sala de aula, pois combinam uma atividade interpretativa e investigativa lúdica de forma integrada a um determinado conteúdo”.

Diante disso, na intenção de propor uma opção metodológica ativa e extraclasse para o ensino de diversos objetos matemáticos, no dia 17 de novembro de 2023, os graduandos do quarto semestre do curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade Sesi de Educação – SP foram convidados a visitarem as salas temáticas do Escape Junior. Sob a orientação da professora Carla Fernanda da Silva Perez, professora responsável pela Unidade Curricular Probabilidade, os estudantes aceitaram o convite e em data e horário pré-estabelecidos, dirigiram-se ao local. Na sequência, são apresentados as circunstâncias e o desenvolvimento das atividades.

OBJETIVO

Propor aos futuros professores uma opção metodológica ativa e extraclasse para o ensino de diversos objetos matemáticos.

OBJETIVO

Apresentar a importância de quintais urbanos do município de Alta Floresta, Mato Grosso, para o treinamento de identificação botânica de plantas úteis aos acadêmicos da disciplina de Morfologia e Sistemática Vegetal, do curso de Bacharelado em Agronomia, Campus Universitário de Alta Floresta – UNEMAT.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de caráter qualitativa, apresenta elementos de pesquisa participativa, uma vez que se concentra em explorar uma abordagem inovadora para a formação de professores de matemática e avaliar sua eficácia na melhoria das habilidades pedagógicas e compreensão dos conceitos matemáticos. A abordagem envolve observações práticas e reflexões sobre a experiência dos futuros professores ao participarem da atividade proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Metodologias ativas são estratégias pedagógicas nas quais os estudantes estão no centro do processo e adotam um papel mais participativo, responsável e autônomo em seu método de ensino e aprendizagem. Opostas às estratégias mais tradicionais de ensino, nos quais os professores são transmissores de conhecimento e os alunos receptores passivos de informações, nas metodologias de aprendizagem ativa, os alunos são envolvidos ativamente na descoberta, análise e aplicação do conhecimento.

Essa prática educacional admite que os estudantes aprendem melhor quando estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, quando o conteúdo é relevante e significativo para eles e quando têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam em situações reais. A experiência com essa abordagem mostra uma aprendizagem mais significativa³, com altos níveis de retenção de conhecimento, maior motivação dos alunos na resolução de problemas e desenvolvimento de habilidades cognitivas. Como fomenta Valente:

³ Nesta escrita entendemos a aprendizagem significativa como o momento em que o aluno sabe o que está aprendendo, entende o motivo de estar aprendendo, relaciona o aprendido com a realidade e atinge os objetivos propostos.

As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 30)

Isto posto, integrar Escape Rooms na formação de professores de matemática dá luz a uma abordagem inovadora e eficaz para desenvolver suas habilidades pedagógicas e sua compreensão dos conceitos matemáticos. Esse tipo de atividade permite que os futuros professores experimentem a dinâmica da sala de aula de uma forma única, proporcionando uma experiência prática de ensino que os ajudam a desenvolver habilidades de instrução, gestão de sala de aula e trabalho em equipe.

Outro ponto de destaque é o fato de os Escape Rooms serem projetados para abordar conceitos matemáticos específicos que os professores precisam ensinar em sala de aula. Por exemplo, uma sala do jogo pode focar em resolver problemas de geometria, equações algébricas ou análise combinatória. Além disso, ao participarem de um jogo de escape, os futuros professores têm a oportunidade de trabalhar em equipe para resolver problemas complexos. Isso promove habilidades de colaboração, comunicação e resolução de problemas, todas importantes para um ambiente de sala de aula eficaz, como fomenta Lorenzato (2006, p. 53)

Ensinar matemática utilizando-se de suas aplicações torna a aprendizagem mais interessante e realista e, por isso mesmo, mais significativa. A presença de aplicações de matemática nas aulas é um dos fatores que mais podem auxiliar nossos alunos a se prepararem para viver melhor sua cidadania; ainda mais, as aplicações explicam muitos porquês matemáticos e são ótimas auxiliares nas resoluções de problemas.

Nesse contexto e divididos em grupos, os futuros professores foram presos em uma sala misteriosa, permeada por uma engenhosa história e tinham a finalidade de encontrar uma maneira de escapar dali. Para tanto, deveriam utilizar todo tipo de objetos que acharam, decifrando as diversas pistas e dicas, além de usarem chaves e combinações de variados tipos para abrirem armários, gavetas ou portas onde novas charadas estavam à espera. O objetivo final foi resolver o problema do enredo, encontrar a chave e, finalmente, sair da sala. O caminho percorrido em um modelo do

jogo é ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Escape Room.



Disponível em: <https://escapetime.com.br>. Acesso em: 05 abr. 2024

Nesse jogo imersivo, os estudantes do curso de Matemática puderam vivenciar os conteúdos matemáticos aplicados à prática, bem como conhecer uma metodologia ativa inovadora capaz de intervir na realidade em que o ensino de matemática está inserido, fazendo uma inter-relação com a sala de aula, na medida em que o professor o direciona para o objetivo da aprendizagem. Por exemplo, ao integrar criptografia e decodificação de códigos matemáticos como parte do desafio do Escape Room, os alunos da Educação Básica podem usar conceitos matemáticos, como operações aritméticas ou padrões numéricos, para decifrar mensagens e desbloquear pistas.

Após a conclusão, os professores em formação participaram de uma roda de conversa com os idealizadores do jogo, momento em que puderam sanar as possíveis dúvidas e, também, realizaram a conexão do game com os conteúdos ofertados em sala de aula na disciplina de Matemática. Os futuros professores foram levados a pensar nessa vivência extraclasse como uma possível metodologia a ser utilizada nas aulas de Matemática na Educação Básica, refletindo sobre as estratégias utilizadas, os desafios encontrados e como essas experiências podem enriquecer suas práticas de ensino futuras. As fotos abaixo ilustram a participação dos alunos.

Figuras 2 e 3 – Alunos comemoram a fuga da sala.



Fonte: a autora (2023)

Retornando para a sala de aula da Faculdade Sesi de Educação - SP e como conclusão, a professora responsável pelo evento propôs que os estudantes elencassem cinco motivos para inserir os jogos de Escape nas aulas de Matemática. Os resultados foram os seguintes:

- **Tempo:** podem ser realizados em duas aulas de 50 minutos.
- **Conteúdo:** são versáteis, permitem trabalhar com qualquer conteúdo.
- **Imersão:** são contextualizados por uma narrativa misteriosa, que envolve e permite uma experiência épica, importante para ativar a motivação intrínseca do aluno e incentivá-lo a cumprir os desafios propostos.
- **Progressivo:** a resolução de um desafio permite ao estudante avançar na exploração de um novo lugar reproduzindo uma sensação constante de progressão.
- **Feedback instantâneo:** a cada enigma desvendado, o feedback ocorre instantaneamente com o desbloqueio de mais uma pista até que a saída seja encontrada.

Por fim, vale ressaltar que esse tipo de gamificação pode ser reproduzida no ambiente de sala de aula. Projetar um Escape Room também pode ser uma atividade valiosa para os futuros professores pois, precisam pensar cuidadosamente sobre como estruturar os desafios, incorporar feedback formativo e alinhar as atividades com os objetivos de aprendizagem. Além disso, o desenvolvimento de atividades gamificadas podem

tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e divertido para os professores em formação, ajudando-nos a manter seu interesse e motivação enquanto desenvolvem suas habilidades profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato dos graduandos após essa experiência imersiva, demonstrou que o Escape Room pode ser uma excelente estratégia como atividade de revisão, reforço ou, até mesmo, avaliação de consolidação da aprendizagem. Além disso, por sua natureza colaborativa, o jogo também é recomendável para o trabalho de habilidades e competências socioemocionais, criando pretextos propositivos para o trabalho em grupo, pensamento crítico, persistência e poder de análise e tomada de decisões.

A realização dessa atividade extraclasse com os futuros professores demonstrou que a utilização de jogos de escape como estratégia de ensino da matemática é uma abordagem criativa e envolvente. Ademais, os Escape Rooms oferecem uma maneira interativa e prática de aplicar conceitos matemáticos em situações do mundo real, o que pode aumentar o interesse e a compreensão dos alunos da Educação Básica, atendendo a diferentes estilos de aprendizagens e necessidades individuais dos alunos.

REFERÊNCIAS

COSTA, Guilherme S., et al. Kalinin II: relato de experiência de um Escape Room aplicado no ambiente educacional. In: Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. SBC, 2020. p. 481-490.

DA SILVA OYAMA, Larissa, et al. Escape Room como metodologia de ensino da Matemática no ensino remoto. Anais do ESEM-Encontro Sul-Mato-Grossense de Educação Matemática, 2021.

DE ANANIAS MEDEIROS, Israel Alves, et al. O uso da ferramenta digital Escape Room como recurso de ensino e aprendizagem de matemática nos anos finais do ensino fundamental. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 4, 2021.

LORENZATO, Sergio. Para aprender matemática. Autores Associados,

2006.

PRENSKY, Marc. Digital game-based learning. Computers in Entertainment (CIE), 2003, 1.1: 21-21.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAPÍTULO 8

O TURISMO PEDAGÓGICO (TP) NA ESCOLA COMO FERRAMENTA DE REDUÇÃO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE NATUREZA (TDN)¹

Gicele Santos da Silva²

Resumo: O Capítulo tem por finalidade discutir e compreender os benefícios oriundos da relação da criança com a natureza, impulsionando o seu desenvolvimento cognitivo, motor e criativo, dentre outros. Na análise encontram-se o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), o Turismo Pedagógico (TP) e a Escola em uma Formação de Professores qualificada. Tendo como método uma pesquisa exploratória e descritiva através de um levantamento bibliográfico de autores e publicações que dão ênfase à temática. O objetivo geral consiste na análise do Turismo Pedagógico como um potencial ferramenta de combate para o Transtorno de Déficit de Natureza e a importância da Escola em uma Formação de Professores, com foco na Educação Ambiental. Como objetivos específicos: Compreender o Transtorno de Déficit de Natureza; analisar o Turismo Pedagógico, além de detalhar o importante papel da Escola como formadora neste processo. Dando base para responder à questão objeto do estudo: Como a Escola pode auxiliar na diminuição do Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), com a Formação de Professores com foco na Educação Ambiental (EA) e da prática do Turismo Pedagógico (TP)? A compreensão da urgência do estabelecimento de uma relação do Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), com um Turismo Pedagógico (TP) é imediata, para a melhora da saúde e do desenvolvimento das nossas crianças, e a Escola e seus docentes neste cenário devem ser os protagonistas.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Natureza (TDN); Turismo Pedagógico (TP); Escola; Natureza; Saúde.

INTRODUÇÃO

Este Capítulo possui como tema central o Turismo Pedagógico (TP) e a sua importância como ferramenta de ação contra o Transtorno de

¹ DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterpecebook409>

² Docente Superior e Pesquisadora. UNINTER – Centro Universitário Internacional-RS; Grupo de Pesquisa Ciências Vozes da Pedagogia/CNPQ/UNINTER. Grupo de Pesquisa Inovação, Tecnologia e Sustentabilidade. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul-RS; Grupo de Pesquisa GEPEPP /CNPQ/UFSM - Universidade Federal de Santa Maria-RS. E-mail: professoragicelesantos@gmail.com

Déficit de Natureza (TDN) e a importância Escola para uma Formação de Professores, com foco na Educação Ambiental, situação que preocupa os docentes, os psicólogos e os psicopedagogos. Tendo como questionamento os desdobramentos da ação da Escola na geração de oportunidades de contato da criança com a natureza auxiliando no seu desenvolvimento e no combate ao TDN.

O objetivo geral consiste na análise do Turismo Pedagógico (TP) como uma potencial ferramenta de combate para o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN). Como objetivos específicos, compreender o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), analisar o Turismo Pedagógico (TP) e detalhar o importante papel da Escola neste processo, além de responder à questão objeto do estudo: Como a Escola pode auxiliar na diminuição do Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), com a Formação do Professor com a prática do Turismo Pedagógico (TP)?

O assunto para elaboração deste Capítulo surgiu no decorrer da leitura do livro “A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit da natureza”, de Richard Louv, publicado no ano de 2016. O contato com essa obra despertou a curiosidade e a necessidade de um aprofundamento nas questões referentes à relação entre a criança e a natureza. Observa-se, nas práticas contemporâneas, que esse contato está desaparecendo, pois, as crianças têm passado a maior parte do seu tempo livre em frente a telas.

Esta situação provocou outra questão que suscita interesse de pesquisa que é o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), assunto diretamente associado com o Turismo Pedagógico. Sendo o Turismo Pedagógico uma ferramenta extremamente importante para o combate a TDN. Ação que com o apoio e intervenção da Escola torna-se uma ferramenta de grande importância, com a Escola gerando momentos para que a criança vivencie a natureza, além de apropriar ao currículo práticas pedagógicas junto à natureza. Entende-se que as crianças necessitam crescer usufruindo do contato com ela e presume-se que essa relação pode contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

O Capítulo está dividido em dois subtítulos, o primeiro visa compreender o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) e os desdobramentos do transtorno no desenvolvimento cognitivo, sensório-motor na relação das crianças com a natureza; o segundo visa analisar o potencial do Turismo

Pedagógico, como ferramenta no combate da TDN.

A compreensão da urgência do estabelecimento de uma relação do Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), com um Turismo Pedagógico (TP) é imediata, para uma melhora da saúde e do desenvolvimento das nossas crianças e, a Escola e seus docentes, neste cenário devem ser os protagonistas.

OBJETIVO

Para o desenvolvimento do Capítulo estabeleceu-se os objetivos necessários para uma apreciação total da temática abordada. O objetivo geral consiste na análise do Turismo Pedagógico (TP), como uma potencial ferramenta de combate para o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN). Como objetivos específicos: Compreender o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), sua origem, características e prejuízos para as crianças, além das preocupações na atualidade, com uma geração totalmente tecnológica; Analisar o Turismo Pedagógico (TP), sua relevância e importância e ações potenciais como uma ferramenta de extrema importância para diminuir a incidência de casos de Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) e Detalhar o importante papel da Escola neste processo de combate do Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), suas práticas e necessidades de inclusão no Currículo Escolar de oportunidades para organização e realização de atividades junto à natureza, provocando e conscientizando o aluno sobre a importância do seu relacionamento com a natureza e para com os seus.

Os objetivos definidos darão condições de responder à questão objeto do estudo do Capítulo: Como a Escola pode auxiliar na diminuição do Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), com a Formação de Professores com foco na Educação Ambiental (EA) e da prática do Turismo Pedagógico (TP)?

METODOLOGIA

O estudo desenvolvido apresenta-se como um estado da arte sobre o "Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) e a prática do Turismo Pedagógico (TP) como uma ferramenta de redução do TDN". Para o desenvolvimento do problema de pesquisa, utilizou-se um processo metodológico contemplando a realização de uma pesquisa exploratória e descritiva,

partindo do preconizado pela revisão bibliográfica, objetivando o nivelamento dos conhecimentos. Com esse nivelamento, é possível a extração de uma visão crítica, dos aspectos norteadores, com o intuito de promover um maior conhecimento na área de estudo, através de bibliografias de autores que dão ênfase à questão e nas suas contribuições. As buscas bibliográficas foram realizadas no período entre dezembro de 2023 e fevereiro de 2024. A natureza quanto à abordagem da pesquisa fora destacada pelo levantamento bibliográfico em livros e artigos de autores voltados para a temática abordada, além de publicações em periódicos e diretórios acadêmicos, como a Scielo - Biblioteca Eletrônica Científica Online, e pelo Google Scholar - Plataforma de Pesquisa Online.

A questão que orientou a busca pelos materiais de pesquisa foi: Como a Escola pode auxiliar na diminuição do Transtorno de Déficit de Natureza (TDN), com a Formação de Professores com foco na Educação Ambiental (EA) e da prática do Turismo Pedagógico (TP)?

Os descritores utilizados foram: Transtorno de Déficit de Natureza (TDN); Turismo Pedagógico (TP); Escola; Natureza; Saúde.

Os descritores foram escolhidos de forma a representar plenamente a temática abordada e desenvolvida no estudo. Os textos em que o enfoque não se alinhava ao contexto da pesquisa foram desconsiderados.

Segundo Gil (2002, p. 44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

Para Triviños (1987, p. 110) "[...] o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade", de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

Concluindo a leitura dos materiais pesquisados, e relacionando-os com o objetivo de pesquisa, realizou-se a explanação do assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO - O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE NATUREZA (TDN) E O TURISMO PEDAGÓGICO (TP) COMO FERRAMENTA DE AÇÃO

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE NATUREZA (TND) – UMA AÇÃO EMERGENTE PARA A SAÚDE DA CRIANÇA

O Transtorno do Déficit de Natureza (TDN) é relatado pela literatura desde 2005. Refere-se aos impactos negativos relacionados ao distanciamento das crianças da natureza, do brincar e do aprender ao ar livre. O termo foi utilizado pelo autor, pesquisador e jornalista americano Richard Louv, cofundador da Children & Nature Network. Seu sétimo livro, *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder* (2016) – no Brasil: *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza* (2016) - que investiga a relação das crianças e o mundo natural em contextos atuais e históricos, provocados por um estilo de vida sedentário, sem contato direto com a natureza. O termo “Transtorno de Déficit de Natureza (TDN)”, apresenta-se como uma forma eficaz de chamar a atenção para uma situação emergente, que provoca alterações nas condições físicas (falta de movimento, obesidade ou miopia), mentais (estresse e ansiedade) – e comportamentais (dificuldades de sono e hiperatividade) no indivíduo e que podem facilmente ser observados e diagnosticados por profissionais médicos. Tendo a incidência com menos de 12 anos de idade e apresentou uma maior evidência após o período Pandêmico da COVID-19.

O Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) vem sendo pesquisado por diversas áreas como a educação, a medicina, a psicologia e a neurociências. Faz-se necessária uma intervenção contrária, na constatação de uma evolução do TDN, pois os indivíduos não tratados terão situações de sofrimento na vida adulta, com problemas de ordem social, comportamental, bem-estar físico e mental.

Todas as faixas etárias têm seus próprios marcos que podem afetar seu desenvolvimento e crescimento. Os Marcos da Infância se concentram no desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, interações sociais e os primeiros, como o primeiro banho.

O contato com a natureza, especialmente entre os “Zero aos 9 Anos de idade” transforma os Marcos da Infância de uma forma extremamente

positiva e mais saudável, tais como a sua imunidade, a memória, o sono, a capacidade de aprendizado, a sociabilidade, e as capacidades físicas. Qualificando, também as capacidades executivas, como planejamento, atenção, formação de novas memórias, controle inibitório, tomada de decisão e liberação de neurotransmissores, que provocam significativamente para a criança uma sensação de relaxamento e de bem-estar.

Estudos apontam mutualidade nos benefícios, assim como as crianças e adolescentes precisam da natureza, a natureza também precisa delas. Cabe registrar os importantes benefícios desse maravilhoso contato associado ao desenvolvimento socioemocional, a aprendizagem de cuidados consigo, com o outro e com o ambiente e o senso de pertencimento e de interdependência. Ou seja, a empatia, pois existe uma ligação especial entre o meio ambiente, a saúde e a qualidade de vida (Bonfim, 2010).

Devido à grande importância no Brasil, através da sua Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 225 (Brasil, 1988), define que o acesso à natureza é um direito fundamental que registra: “[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

A promoção de uma infância mais rica em natureza é fundamental e é necessário que existam ações organizadas pelos diferentes setores da sociedade. As áreas educacionais, as instituições de ensino, as famílias, a saúde e a assistência social, assim como o meio ambiente, a arquitetura e urbanismo, têm o dever de contribuir para uma maior aproximação da vivência com a natureza, promovendo um desenvolvimento mais saudável das crianças nas cidades. A ação de aproximar as crianças com a natureza, através do Turismo Pedagógico (TP), como ferramenta de prevenção contra o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) representa mais um passo em direção a construção de uma cidade boa para as crianças e para todos os seus habitantes.

Nos dias atuais, cada vez mais pais e algumas escolas estão percebendo a importância de proporcionar contato com a natureza para as crianças, tornando-a um espaço educativo. Além disso, acreditam que estimular experiências ao ar livre é mais benéfico que passar horas sentadas,

em sala de aula, baseando-se em livros didáticos.

É importante ter em seu cotidiano atividades ligadas à natureza. Por meio do livro - A última criança na natureza - de Richard Louv (2016), são apresentadas algumas sugestões para estimular a criatividade e passar um pouco mais do tempo em contato com a natureza.

Passar um pouco de seu tempo no quintal de casa, e se houver, fazer piqueniques em espaços abertos, contar histórias para as crianças sobre lugares da natureza que foram importantes durante a sua infância. Revisitar antigas tradições, como caçar vagalumes e ter uma coleção de folhas, envolver toda a família em atividades em meio à natureza, na grande maioria das vezes, os avós lembram-se de quando brincavam ao ar livre. Estimular as crianças a acamparem no quintal, observarem as nuvens e construir sua casa na árvore.

O TURISMO PEDAGÓGICO E O SEU POTENCIAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E NA REDUÇÃO DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE NATUREZA

Nota-se que, no processo ensino aprendizagem da leitura na Educação O primeiro contato da criança com a sociedade é através do seu núcleo familiar, iniciando as suas descobertas e dando os seus primeiros passos para o seu desenvolvimento e para a evolução das suas capacidades cognitivas, abstração, percepção e racionalização local onde evoluem suas capacidades de cognição, abstração, percepção e racionalização; dando continuidade na escola (Bonfim, 2010).

Para muitas crianças este precoce contato é traumático, pois não estando com os seus pais, sentem-se incomodadas em um ambiente que não conhecem, com pessoas estranhas que denota um espaço de tempo para acontecer a sua ambientação. Assim também pode acontecer nas primeiras Saídas Pedagógicas, a insegurança do novo, do desconhecido associado ao desconforto de estarem fora da zona de conforto, neste caso e igualmente na adaptação escolar a paciência, o afeto e a empatia de todos os envolvidos na atividade é imprescindível. O foco é deixar a criança confortável e com uma sensação de bem-estar e segurança (Bonfim, 2010).

Na concepção de Matos (2012), que detalha o Turismo Pedagógico:

O turismo pedagógico é uma experiência que proporcionará ao aluno, fora do ambiente da família e da escola, o uso de sua liberdade, ou seja, um momento em que ele desenvolverá o espírito de responsabilidade, frente a si e aos seus companheiros de viagem, exercitando sua sociabilidade, sua participação, sua liderança, seu respeito ao próximo e uma constante busca de soluções para os problemas novos e sua análise crítica aos padrões morais existentes. É um momento extremamente importante para aprendizagem do aluno, pois conta com a autonomia para construir e reconstruir símbolos (Matos, 2012).

O importante e renomado Teórico Rousseau (1996) já explanava em seus pensamentos que para aperfeiçoar o espírito humano a natureza deveria ser o guia e que a melhor instrução eram os fatos da vida, dizia que os fenômenos ocorridos na natureza trariam curiosidade, independência e autogestão:

[...] até os 12 anos de idade, a criança deve receber o máximo de estímulo dos sentidos, pois, sob o ponto de vista de Rousseau, um dos grandes problemas da civilização é que as crianças aprendem a ler muito cedo e, com isso, fecham-se para o rico universo da experiência sensorial. Ver, ouvir, degustar, cheirar e tocar são atividades naturais que podem ser aprimoradas com a educação, mas, na maioria das vezes, a educação livresca das escolas colabora para o enfraquecimento dessas possibilidades [...] (Rousseau, 1996, p. 55-56).

É muito importante que o professor planeje sua saída de campo, com antecedência e elabore um projeto para a saída, um Planejamento de Aula Especial, dedicado para uma experiência significativa do aluno, assim teremos uma aula em outro ambiente e que não se torne apenas um passeio. O Profissional da Educação deve elaborar perguntas que exigirão uma reflexão por parte do aluno, proposta de trabalhos em grupo, ou individuais, o que estabelece o florescer de uma Educação Ativa, participativa, consciente e clara para todos os atores do Processo Educativo. Desta forma, teremos o real objetivo de uma Saída de Campo.

O Turismo Pedagógico (TP) apresenta algumas diferenciações, se comparado às demais modalidades de Turismo existentes. A oferta deste tipo de Turismo, por exemplo, consiste nas possibilidades de exploração pedagógica ofertada por uma localidade, onde a demanda é motivada pela Educação, ainda que, em um contexto de lazer.

Torna-se um diferencial quando é o Professor o idealizador da Saída de Campo, com um bom planejamento, coleta de dados e informações

detalhadas do local, ou área para visitação. Com conhecimento das características da região e dos potenciais, sejam históricos, culturais, geológicos, geográficos, sempre com o foco e um olhar para a natureza. O conhecimento prévio do Professor é extremamente positivo, independente da saída ser para outra cidade, ou município. Lembrando que sempre deverá ser programada e preparada uma Equipe de Apoio, para a segurança das crianças (Bonfim, 2010).

O contato com a natureza beneficia os indivíduos em diversos sentidos, principalmente em seu desenvolvimento. Atualmente é fundamental para as crianças desfrutarem da natureza, assim como terem uma boa alimentação e um sono adequado. Possibilitando que as crianças sejam mais alertas, tenham mais entendimento sobre seu próprio corpo, nutram a criatividade por meio dos materiais existente nesse ambiente, além de estimular a imaginação.

Sob o ponto de vista de Louv (2016):

As crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade. Essa necessidade é revelada de duas maneiras: ao examinar o que acontece com os sentidos dos jovens quando perdem a conexão com a natureza, e observando a magia sensorial que ocorre quando eles- mesmo os que já passaram da infância- são expostos a mais ínfima experiência direta em um ambiente natural (Louv, 2016, p. 77).

A natureza é um ambiente repleto de incentivos, que fortalecem o desenvolvimento integral e facilitam o aprendizado, sendo relevante que faça parte do cotidiano de todos os sujeitos, não somente das crianças. Tanto os adultos quanto as crianças se beneficiam quando aproveitam os ambientes naturais; as áreas com árvores e paisagens revitalizam, diminuem a ansiedade, a depressão e a raiva e, em alguns casos, esses ambientes servem como forma de terapia.

Na concepção de Louv (2016) sobre o desenvolvimento infantil:

Em termos de desenvolvimento infantil, a diminuição do espaço de mobilidade doméstico não é uma questão menor. Uma infância passada em espaços confinados (ou no banco de trás de um automóvel) de fato reduz alguns perigos para as crianças, mas outros riscos aumentam, incluindo riscos à saúde física e psicológica, riscos à percepção da comunidade da criança, riscos à confiança e à habilidade de discernir o perigo real - e a beleza (Louv, 2016, p. 144).

No momento atual, torna-se um desafio que as crianças tão envolvidas com as tecnologias disponíveis se interessem em ter contato com a natureza, sendo os seus equipamentos muito mais interessantes e, até mesmo, hipnotizantes.

As Saídas de Campo são tentativas para que as crianças descubram outros ambientes, diferentes da sala de aula. Criando a possibilidade de uma interação com a natureza, com novas energias e esta ação torna-se urgente, pois muitas crianças residem em apartamentos, alguns com área de lazer, outros não, e os Passeios Normais se limitam a lugares urbanos de ênfase no consumismo, na diferença de classe social e poder aquisitivo que dividem os jovens, como, por exemplo, os Shoppings Centers. Atualmente o grande desafio é fazer com que as crianças não se comuniquem somente através de redes sociais e jogos virtuais, mas que convivam de forma saudável e, de preferência, junto à natureza.

Complementa Louv (2016, p. 32) nos apresenta um relato na sua obra - A Última Criança na Natureza: [...] "prefiro brincar dentro de casa porque é onde há tomada". Em muitas salas de aula, ouvi variações dessa frase. É verdade que para diversas crianças a natureza ainda provoca encantamentos, mas para outras parecia tão improdutivo, proibido, estranho, fofo, perigoso, televisivo.

Ao brincar na natureza, cria-se uma confiança espontânea. A natureza oferece diversas possibilidades para formar-se a autodefesa da criança, aumentando a autoconfiança e podendo também aprimorar probabilidades para desenvolver habilidades psicológicas de sobrevivência, as quais auxiliam a detectar o perigo real, criando-se assim menos chances de acreditar em ameaças falsas.

Como expõem Foscheira (2000):

Para que possamos implementar uma EA [Educação Ambiental] transformadora, há necessidade de democratizar a escola, de revisar sua natureza e finalidade, viabilizando um intenso processo participativo da comunidade escolar. O processo pedagógico deverá ser construído com base na concepção de que os envolvidos sejam sujeitos históricos, autônomos, críticos, criativos, cidadãos plenos voltados à construção de uma sociedade onde o centro seja a vida e não o mercado (Foscheira, 2000, p. 44).

Por parte da escola, é necessário que seja pensado o cotidiano cole-

tivamente de forma interdisciplinar e que a avaliação seja emancipatória, resultando assim no conhecimento como forma de melhorar a relação entre as pessoas. Além disso, a escola deve ser um local onde tudo é discutido.

A SAÍDA DE CAMPO: O CURRÍCULO E A REALIDADE

É comum que as saídas de campo sejam um privilégio das Escolas Particulares, em muitas já constam na grade curricular. Já as Escolas Públicas ainda estão rascunhando essa nova realidade. Dificuldades financeiras impedem as famílias dos alunos, ou pela responsabilidade com as crianças uma vez que as saídas de campo não são contempladas no Projeto Político Pedagógico da Escola, dentre outros impedimentos. Torna-se um grande desafio, para aqueles docentes que compreendem a importância da ação pedagógica, para o desenvolvimento do seu aluno.

Porém, há soluções para esta situação e cabe a Gestão Escolar buscar as providências. Muitos locais considerados potenciais para o Turismo Pedagógico (TP) apresentam gratuidade no acesso, tais como: Museus, Sítios Históricos, Teatros, Cinemas, dentre outros que têm em sua política interna a consciência de que podem e devem contribuir, em especial com as Escolas Públicas. É de conhecimento público, de que muitas crianças só recebem alimentação na Escola e investir em um passeio é impossível.

Os Temas Transversais (Brasil, 1997) e as Novas Diretrizes da Educação (Brasil, 2013), provocam as Escolas Públicas. Sabemos que, o apoio dos órgãos governamentais, são demorados, ou até inexistentes, mas com um planejamento cooperativo entre a comunidade escolar, instituições de ensino, famílias e, principalmente as Gestões, saídas de campo e passeios, podem ser concebidos sem a geração de custos, sendo necessário apenas a boa vontade e uma logística bem elaborada e colaborativa. Como alternativa, há opções de locais com baixo custo, mas não menos interessantes, tais como propriedades particulares rurais que recebem visitas. Enquanto aprendem, descubrem uma nova realidade, uma nova capacidade e novas curiosidades.

Observa-se uma grande colaboração entre os alunos e com os docentes, onde a grande maioria sente que é responsável pelo outro. É evidente a geração de um comportamento solidário, seguro e afetivo. Tudo que é necessário para amenizar o Transtorno de Déficit de Natureza

(TDN). A experiência do novo, sendo este novo a natureza é um momento de muita interação e mágico.

Na concepção de Ansarah (2001), que detalha o objetivo do Turismo Pedagógico:

Na atividade de turismo pedagógico, o importante é despertar o interesse do aluno para o novo conhecimento, pelo local, pelos usos e costumes da população. Afinal, é por intermédio do querer saber mais, da percepção, que o ser humano desenvolve seu senso analítico crítico e a vontade de conhecer mais a respeito de determinado assunto, enfim de pesquisar. Trata-se de uma atividade extraclasse, organizada pelas escolas com colaboração de empresas especializadas, e vivenciadas pelos alunos como forma de complemento de um conhecimento abordado em sala de aula, envolvendo deslocamentos e/ou viagens de maneira prazerosa (Ansarah, 2001, p. 294).

Ações Pedagógicas desenvolvidas junto à natureza ganham vida, propiciando experiências únicas de interação com o local, com algo real propiciando um conhecimento dinâmico, provocando uma interação desprovida de críticas, alienações ou fantasias.

Sob o ponto de vista de Hora e Cavalcanti (2003), que contribuem:

As formas de relevo em uma aula de geografia estarão à vista, poderão ser percorridas; os impactos da poluição serão sentidos de perto em uma aula de campo sobre o meio ambiente; a aula de história ganhará formas nos monumentos históricos da cidade; as formas geométricas ganharão fascínio nas fachadas dos prédios e nos terrenos, enfim, são inúmeras as possibilidades do turismo pedagógico (Hora; Cavalcanti, 2003, p. 225).

O Turismo Pedagógico (TP) como uma alternativa articuladora entre educação e lazer, capaz de proporcionar o desenvolvimento do sujeito, no momento em que possibilita uma interação com o meio (Bonfim, 2010).

Apesar das tentativas, o Turismo Pedagógico tem sido apresentado na maioria das vezes, como um segmento de mercado e não como uma prática educativa cujas raízes encontram-se nos aspectos norteadores da educação.

OS SEGMENTOS DE TURISMO MAIS UTILIZADOS PELAS ESCOLAS

No Turismo hoje existem vários segmentos, podendo estes ser utilizados pelas escolas, como o Ecoturismo, que teve iniciativa a partir de movimentos ambientalistas. Atualmente são encontradas agências de Tu-

risco especializadas no assunto, entre os principais temas abordados estão à conservação ambiental aliada ao prestígio da economia das comunidades de entorno dos destinos turísticos, agrupamentos sociais estes que muitas vezes podem estar em situação de vulnerabilidade e acabam sendo valorizadas com os princípios de sustentabilidade, preservação de seus modos de saber e fazer tradicionais, visando o equilíbrio social.

Esta prática de estudos vem cada vez mais sendo apreciada pelas escolas e proporcionam, ao aluno a conscientização das vicissitudes da proteção ao meio ambiente, sendo muitas vezes estendido em forma de trabalhos que ilustram o descarte, coletas e reciclagem de lixo e a importância e valorização da ação, bem como todo tipo de mecanismo útil para a preservação do nosso planeta.

Outro tema bem explorado seria o Turismo Rural, no qual normalmente a visitação é feita em propriedades familiares. Os visitantes são recebidos pelos proprietários e funcionários. Algumas propriedades dão mais ênfase na Agricultura, outros para a pecuária. Atualmente, a grande maioria das crianças vivem em áreas urbanas e desconhecem totalmente a origem, a produção, o cultivo e maturação dos alimentos que estão no seu prato, desconhecem a origem e, muitas vezes, nunca viram uma vaca, ou até mesmo a sua ordenha. Imaginam que saiam apenas de uma máquina. Quando em saídas para estes locais, as crianças têm a oportunidade de conhecerem as árvores frutíferas, as hortas, os alimentos que fazem parte do dia a dia dos alunos de forma in natura e passam a valorizar os alimentos e avaliando as dificuldades de seu processo produtivo evitando o desperdício.

Outra opção muito procurada pelos docentes é o Turismo Cultural, abrangendo o resgate da História Regional e do Folclore, que aos poucos estão sendo abstraídos de nosso conhecimento, através deste contato, estes alunos terão contato e uma aproximação com a cultura, costumes, valores, conhecimento empírico, tradições, fatos que fazem parte de nossa existência.

Durante as saídas e viagens pedagógicas os alunos se divertem muito e aguçam a sua curiosidade, porém, o foco principal dessas atividades é provocar um desenvolvimento, nos estudantes, de habilidades importantes para a sua saúde física e mental, no mesmo patamar da construção discente, plural e pessoal.

Com todo este cenário é importante e digno de menção o aumento da procura de Escolas por espaços apropriados para esta prática do Turismo Pedagógico (TP). As Escolas estão buscando novas metodologias que ofereçam um melhor engajamento de seus alunos e uma maximização de ações educativas, e obtendo um retorno por parte dos alunos, pois agora podemos unir a Teoria com a Prática da Ação Educativa (Bonfim, 2010).

Em um dos seus estudos sobre a mente humana, o renomado cientista Gardner (1995) chegou à conclusão, em suas pesquisas, que todo ser humano não tem uma, mas sim "várias capacidades intelectuais latentes", que se desenvolvem de maneira única em cada pessoa, conforme questões genéticas e culturais; afirmou que os indivíduos dispõem de oito inteligências, sendo elas: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal sinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Descobriu, também, que cada indivíduo tem maior habilidade para desenvolver determinada inteligência.

Quanto a esse assunto os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) afirmam:

É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visita a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar (Brasil, 1997 p. 67).

O Psiquiatra americano William Glasser (1970) aplicou sua "Teoria da Escolha" para a Educação. De acordo com esta Teoria, o professor é um guia para o aluno e não um chefe.

Na concepção de Glasser (1970), que explica, que "não se deve trabalhar apenas com memorização", porque a maioria dos alunos simplesmente esquecem os conceitos após a aula. Além disso, o Psiquiatra também explica o grau de aprendizagem de acordo com a técnica utilizada. A Teoria de Glasser (1970) vem amplamente sendo divulgada e aplicada por professores e Pedagogos pelo Planeta. Segundo o autor: "A boa educação é aquela em que o professor pede para que seus alunos pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes".

É uma das muitas teorias de educação existentes, e uma das mais

interessantes, pois ela demonstra que “ensinar, é aprender”.

A Figura 1 apresenta a “Pirâmide de Aprendizagem”, de Glasser (1970), e de acordo com o psiquiatra americano, este é o grau de aprendizagem que o nosso cérebro absorve em diversas maneiras diferentes.

Figura 1 – A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser (1970).



Fonte: Silva; Muzardo (2018).

Logo, a experiência é mais bem absorvida, quando envolve a participação ativa de todos os interessados. Colocar o aluno em um ambiente novo e desenvolver com ele um trabalho relacionado às experiências vividas resultará em um melhor aprendizado.

E para dar conta desse amplo objetivo que é instituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997), os quais estimulam a prática de estudos in loco como método de ensino.

E as novas diretrizes da interdisciplinaridade incentivam que os docentes tenham as saídas de estudo como ferramenta didática que aproxima a teoria da realidade, vincula a leitura à observação das ações, associa a problematização à contextualização encaminhada pelo docente, o que, desse modo; aumenta o nível de conhecimento dos alunos. Essas pos-

sibilidades permitem que o educando experimente e desenvolva outras inteligências que nem sempre são contempladas em sala de aula.

Notadamente aumenta a afetividade dos envolvidos o que torna clara a importância deste aprendizado tanto na parte didática como na parte psicológica, onde muitos alunos enfrentam seus medos entrando em harmonia com o meio ambiente e desenvolvendo a autoestima, autonomia nas decisões e escolhas do dia a dia, responsabilidade e cuidado com o próximo, e o local onde vive, despertando o sentimento de conservação dos bens materiais, culturais e ambientais. É considerável quando possível que o docente consolide a dinâmica com a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste Capítulo pretendeu-se enfatizar a importância de proporcionar para as crianças atividades ou até mesmo momentos livres em meio à natureza. Esses ambientes verdes proporcionam um desenvolvimento integral e adequado, as crianças usufruem desses espaços em seu benefício e praticam ações que, em espaços fechados, muitas vezes, não podem ser realizadas.

Por outro lado, percebemos que atualmente a vida das crianças está se tornando cada vez mais restrita, muitas delas vivem em espaços fechados e não têm contato com a natureza. Essas crianças passam grande parte de seu tempo livre sentadas no sofá em frente à televisão, celular ou videogame. Para muitos pais ou responsáveis é mais simples e prático proporcionar momentos assim que levar as crianças no parquinho, a fim de desenvolver ou criar atividades que envolvam tempo. Por exemplo, pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, corrida, jogos coletivos, dentre outros tantos.

A Escola busca exercer um papel importante nessa questão, em muitos casos as crianças têm somente o tempo da escola para poder desfrutar da natureza e praticar atividades físicas, ao ar livre. Porém há uma compreensão de que há muito a se fazer e a urgência é imediata.

A Escola deve oferecer projetos para passeios ou saídas de campo que proporcionem, além do próprio entretenimento dos passeios, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, cultural e social dos alunos. Por esse motivo, é essencial que as instituições escolares analisem seu planejamento e incluam atividades em meio à natureza para as crian-

SILVA, F. L.; MUZARDO, F. T. Pirâmides e Cones de Aprendizagem: Da Abstração à Hierarquização de Estratégias de Aprendizagem. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 169-179, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 9

O TEMA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E SUA CONSTITUIÇÃO COMO DISCIPLINA CURRICULAR¹

Aline Ewerton de Sousa²

Edilene de Araujo Neres³

Clarice Nascimento de Melo⁴

Resumo: Este artigo apresenta um quadro teórico sobre o levantamento das teses e dissertações acerca do tema História do ensino de História, com o intuito de se realizar um mapeamento sobre como estão sendo discutidos o ensino de História para a educação Básica no âmbito da História da Educação. Metodologicamente, como primeira etapa, buscou-se realizar um levantamento bibliográfico – baseado em teses e dissertações, a fim de identificar, selecionar e fazer uma leitura flutuante acerca do que se produziu e o que se tem pesquisado a nível de Pós-Graduação stricto sensu acerca da temática “História do Ensino de História” que guarde relação com o objeto de estudo ensino de História no curso primário elementar paraense (1946-1960), podendo assim, contribuir teoricamente com ele. Entre os resultados parciais se destacam a distribuição de investigações no Brasil e as especificidades de cada região, primordialmente, acerca do ensino secundário.

Palavras-chave: História da educação; História do Ensino de História; História das Disciplinas escolares.

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterppecebook410>

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2017); pós-graduada em Gestão dos Processos Educativos na Escola Básica, pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB/UFPA. Atualmente cursa Mestrado na Linha de Pesquisa em História da Educação Básica no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB. E-mail: aline.ewerton15@gmail.com

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2022). Atualmente cursa Mestrado na Linha de Pesquisa em História da Educação Básica no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB. E-mail: edilenearaujoneres19@gmail.com

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil (2008); Professora Associada da Universidade Federal do Pará, exercendo atividades de Ensino e Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB. E-mail: mnclarice@gmail.com

INTRODUÇÃO

Entre debates e discussões, no meio acadêmico da pós-graduação por intermédio das disciplinas obrigatórias ou eletivas, têm-se levantado questões que mencionam as produções científicas e historiográficas em educação acerca das pesquisas que não alcançam a realidade das escolas básicas. Assim, muitas vezes, são desenvolvidas pesquisas científicas que preenchem as lacunas de investigação ainda existentes, mas que não conseguem promover melhorias no cotidiano escolar. O que se observa é que muitas pesquisas permanecem no âmbito de seus objetivos acadêmicos, e quando perpassam essa “parede” não se alcança uma sustentabilidade na prática. No que se refere ao ensino de história, verificou-se que existe, ainda, “uma enorme defasagem entre o conhecimento produzido na Universidade, em grande parte pelo avanço dos Programas de pós-graduação e seus resultados para o ensino de História na educação básica” (Magalhães, 2009).

Sendo assim, tem-se neste artigo a finalidade de demonstrar como estão sendo discutidos no âmbito do ensino de História as produções a nível de pós-graduação (teses e dissertações) em História da Educação para a educação básica, tendo como premissa a história do ensino de História e sua constituição como disciplina curricular como mediador teórico. Tendo esse texto como parte integrante da pesquisa de Mestrado na linha de pesquisa em História da Educação, no qual se refere a primeira etapa da pesquisa para o desenvolvimento da dissertação, realizou-se um levantamento das dissertações e teses que abordam o ensino de História na educação básica adentro o século XX no Brasil. Estas problematizações dizem respeito a como o ensino de História se mostra no seu processo de constituição como disciplina e na relevância dos seus objetivos de escolarização em cada período histórico.

HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA EM DISCIPLINA CURRICULAR

Discorrer acerca da história do ensino de História, exige um estudo da história das disciplinas escolares. Mesmo que a História do ensino seja um tema antigo, o estudo

de seus conteúdos para o ensino primário e secundário raramente atraiu o interesse dos pesquisadores, limitados a pesquisas mais pontuais

(como: um exercício ou uma época). Somente num tempo mais recente tem se manifestado entre os docentes a tendência a favor da história da sua própria disciplina (Chervel, 1990).

No campo da noção de “disciplina escolar” o historiador é colocado a frente de um problema pouco investigado, pois é aplicada no âmbito do ensino, e mesmo com todas suas evoluções, ainda assim, não foi objeto de reflexão aprofundada nas ciências do homem, e em particular nas “ciências da educação”. Todas as definições dadas para definir disciplinas escolares são extremamente vagas ou restritas, pois não estão de acordo a não ser pela necessidade de encobrir o uso banal do termo, o qual nem mesmo é distinguido de seus “sinônimos”, como “matérias” ou “conteúdos” de ensino, ou seja, a disciplina se resume a tudo aquilo que se transmite para ensinar e nada além disso (Chervel, 1990).

Segundo Chervel, os termos mais frequentes no século XIX para designar os conteúdos de ensino, entre textos oficiais ou não, são as expressões “objetos”, “partes”, “ramos”, ou ainda “matérias de ensino”, o que demonstra a ausência e a necessidade de um termo genérico. O historiador lembra que desde o século XVIII o termo faculdade foi utilizado para designar as diferentes disciplinas, mais precisamente as composições dos alunos nas disciplinas, embora tenha desaparecido nesse sentido no final do século XIX (Chervel, 1990).

Portanto a aparição do termo “disciplina” nas primeiras décadas do século XX veio preencher uma lacuna acerca do seu significado, já que existia a necessidade de um termo genérico, sobretudo evidenciando, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino, tanto primário quanto secundário (Chervel, 1990).

De acordo com Chervel (1990, p. 178), o termo disciplina escolar não designa, até o final do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão de condutas prejudiciais à sua boa ordem e parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido de “conteúdos de ensino” o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, até mesmo do Dictionnaire de l’Académie de 1932. Na realidade, Chervel esclarece que essa nova acepção da palavra (disciplina) é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico, que se manifesta na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e primário. Faz par com o verbo disciplinar, se

propagando como um sinônimo de ginástica intelectual. É nesse período que marca o começo da crise dos estudos clássicos, que os partidários das línguas antigas começam a defender a ideia de que, na falta de uma cultura, o latim traz ao menos uma “ginástica intelectual”, indispensável ao homem cultivado (Chervel, 1990, p. 178).

No sentido de caracterização do ensino de história, devemos situar-nos que a história das disciplinas escolares é relevante por discorrer acerca das definições dadas ao termo disciplina, à medida que se deve ater a buscas equivocadas de “genealogias enganosas”, que identificou o ensino de determinados conjuntos de saberes como disciplinas, quando ainda não estavam nem mesmo estabelecidos com essa nomenclatura. Como esclarece Fonseca (2011, p. 11):

O fato, por exemplo, de os jesuítas ensinarem temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII não significa que este conhecimento já estivesse organizado como disciplina escolar, segundo a definição contemporânea que dela temos. A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação.

Atualmente o ensino de História vive em uma conjuntura de crise da história historicista, resultante de descompassos entre diferentes demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las. Esta crise influenciou a própria produção científica que ampliou sua maneira de fazer, pensar e escrever a História na tentativa de superar o modelo tradicional do ensino de História introduzido desde o século XIX. Este modelo, que se difundiu por meio das instâncias da sociedade, ganharam consistência e relevância tornando-se hegemônico e persistindo em subsistir, de certa forma, até hoje (Nadai, 1993).

Este modelo hegemônico do ensino de História surgiu e se constituiu a partir do momento que a História como disciplina escolar autônoma passou a existir no século XIX, na França, no seio dos movimentos de laicização da sociedade e do anseio de se constituir nações modernas. A historiadora Elza Nadai menciona a teoria de François Furet, acerca da genealogia da nação e do estado da mudança, onde esclarece que ambas subvertem, transformando campo privilegiado em relação ao que perma-

nece estável, ou seja, categorias que foram suporte do discurso histórico recém-instituído: “a investigação das origens da civilização contemporâneas tem sentido através das sucessivas etapas de sua formação” (Furet, 132 apud 1993, Nadai).

No Brasil, a constituição da História como disciplina também ocorreu no interior de movimentos de organização do discurso laicizado da história universal, no qual a instituição escolar foi um espaço importante onde se travaram disputas entre o poder religioso e o laico. No campo pedagógico, a História evoluiu das dificuldades iniciais, ainda no século XIX, em se ter uma certa concordância do alcance, programa, objeto e método da história da civilização a um alinhamento com as duas vertentes, mencionadas anteriormente, apontadas na Europa no qual a história é vista como a nação e a civilização. Nesse sentido, a cultura clássica que já havia influenciado o caminho, desde o século XVIII, levou a exclusão da história setores das sociedades humanas considerados campos mais específicos, como as civilizações não europeias. Em contrapartida, em razão da decadência do latim como língua escolar, recuperou-se a Antiguidade greco-romana, mas desta vez como matéria a ser ensinada pela História (Furet, 135 apud. Nadai, 1993).

LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA (1946-1960)

Acerca do levantamento das teses e dissertações, constatou-se que as produções acadêmicas sobre o tema História do ensino de História, sob o recorte temporal de 1946 a 1960, correspondem a um quantitativo reduzido. São cinco teses e sete dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação de nove instituições. Sobretudo percebe-se como são mais escassos ainda os dados das produções acadêmicas acerca do objeto de estudo História do ensino de História do ensino primário, demonstrando como ainda é quase insignificante esse tipo de pesquisa nos programas de pós-graduação no Brasil. Os autores (as) que produziram pesquisas entre teses e dissertações sobre o tema dentro deste recorte temporal nos últimos vinte anos somam apenas nove (09): duas (02) dissertações (mestrado) defendidas no ano de 2010, uma pela PUC-SP e outra pela UnB; uma (01) dissertação (mestrado) defendida na UNICAMP no ano de 2020, entre as teses são apenas três (03): uma (01) defendida em

2011 pela UNESP e duas (02) em 2019, uma pela UFG e outra pela UERJ, e no âmbito da UFPA são três (03) dissertações (mestrado) defendidas nos anos de 2018 pelo PPEB e 2020, sendo uma pelo PPEB e outra pelo PPHIST.

Na perspectiva de apresentar e estabelecer um breve diálogo teórico acerca do que já se produziu e o que se tem pesquisado em nível de Pós-Graduação - stricto sensu - sobre o eixo temático história do ensino de História que guarde relação com o objeto de estudo “Ensino de história no ensino primário no estado do Pará (1946 - 1960)”, o quadro a seguir demonstra os resultados da busca na plataforma da capes pelos seguintes descritores: “ensino de História”, “ensino de História primário” e “História do ensino de história”.

QUADRO - Dissertações e Teses

| INSTITUIÇÃO | ANO | AUTOR | TÍTULO | FONTES |
|-------------|------|------------------------------|--|--------------------------------|
| 1. PUC-SP | 2010 | BERNARDES, Rodolfo Calil | O ensino de história nas escolas secundária brasileiras (1942 – 1961) | BDTD/ Dissertações, 2022. |
| UnB | 2010 | FONTINELES, Flávia de Souza | Páginas na memória: livros didáticos e narrativas de experiências escolares no Brasil (1937 - 1956) | BDTD/ Dissertações, 2022. |
| UNICAMP | 2020 | VIANNA, Diogo Henrique | O ensino de História da América: currículo e livros didáticos na década de 1950 | BDTD/ Dissertações, 2022. |
| UERJ | 2019 | ARRUDA, Cláudia Maria Calmon | Ensino de história e política em Angola (1950 – 1978) | BDTD/ teses, 2022. |
| UFG | 2019 | CARDOSO, Vanessa Clemente | A história do ensino de história e a formação da elite intelectual brasileira: uma análise a partir da história nova do Brasil (1963-1965) | BDTD/ teses, 2022. |
| UNESP | 2011 | MOREIRA, Kênia Hilda | O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica. | BDTD/ teses, 2022. |
| UFPA | 2020 | GOLOBOVANTE, Smile de Souza | Professora Maria Anunciada Ramos Chaves: contribuições para a História do Brasil e ao ensino de História no contexto do nacional-desenvolvimentismo. | PPEB/ Dissertações, 2022. |
| UFPA | 2018 | SANTOS, Ely Carlos Silva | Professora Maria Anunciada Ramos Chaves: contribuições para a História do Brasil e ao ensino de História no contexto do nacional-desenvolvimentismo. O conteúdo da História de Soure/PA na disciplina integração social da ERC Instituto Stella Maris (1971-1988). | PPEB/ Dissertações, 2022. |
| UFPA | 2020 | NOVO, Leonardo Castro | NOVO, Leonardo Castro Os índios no ensino escolar de História do Brasil: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI) | PPHIST/ Dissertações, 2022. |

Bernardes (2010), cujo a dissertação tem por título “O ensino de história nas escolas secundária brasileiras (1942 – 1961)” defendida na PUC-SP, buscou caracterizar o ensino de história em nível secundário, entre os anos 1942 e 1961, período compreendido entre a reforma Capanema e a promulgação da primeira LDB em 1961. Além de localizar e analisar debates neste período referente ao ensino de história, utilizando como fontes textos normativos oficiais e artigos sobre o ensino de história, publicados nos seguintes periódicos: Atualidades pedagógicas, EBSA: documentário do ensino, Escola secundária, Revista brasileira de estudos pedagógicos, Revista de educação, Revista de história e Revista de pedagogia. Esta dissertação buscou compreender o ensino de história nas décadas de 1940 e 1950, analisando por meio das fontes como eram as configurações constituintes da disciplina escolar, caracterizada por Chervel e sintetizada por Bittencourt por: 1) finalidades, 2) conteúdos, 3) conteúdos de ensino e aprendizagem e 4) atividades de avaliação.

Inferindo como funcionava o ensino de história nesse período, entretanto no âmbito nacional, especialmente no Estado de São Paulo.

Embora o recorte temporal da dissertação “Páginas na memória: livros didáticos e narrativas de experiências escolares no Brasil”, defendida na UnB no ano de 2010, inicie em 1937 e vá até 1956, foi relevante incluí-la no levantamento pela pesquisa alcançar o ensino primário no Brasil na primeira metade da década de 1950, onde buscou compreender os livros didáticos e as práticas educativas neste nível de ensino e como esses livros integravam a atmosfera político-cultural desse período. A pesquisa concentrou-se numa análise compreensiva dos livros didáticos editados para o nível primário, tendo como método a pesquisa histórica com as fontes orais, por meio das narrativas de memórias ouvidas de pessoas que frequentaram o ensino primário desse período. A dissertação localizou-se no levantamento pelas palavras-chave “ensino de história primário”, pela BDTD, e seu estudo se deu em âmbito nacional.

Pelo fato de passarmos longo tempo da infância e juventude obtendo experiências escolares, como alunos, acaba-se por se naturalizar termos e palavras sem que se reflita os seus reais significados e impactos na vida escolar, naturalizando algo que não é natural. Um bom exemplo a se dar é o conceito de “disciplinas escolares”, por isso é tão relevante questionar a natureza dos conhecimentos escolares e os conceitos que

permeiam esses conhecimentos é tão relevante (Brauna, 2022, p. 23-24). Estes conhecimentos reúnem-se em um dos principais instrumentos de trabalho do professor primário, até a atualidade, o livro didático.

Vianna (2020), focaliza em sua dissertação, intitulada “O ensino de História da América: currículo e livros didáticos na década de 1950” defendida na UNICAMP no ano de 2020, discussão acerca da relevância do ensino de História da América nas escolas secundárias, que segundo o autor fora uma ideia implementada na década de 1950. A investigação buscou compreender o conjunto de debates nacionais e internacionais mais relevantes na década de 1940 (pan-americanismo, identidade nacional, promoção da paz e entendimento entre os povos), estendendo-se até a década de 1950, na perspectiva das disputas por hegemonia curricular e das concepções para o ensino de História, abrangendo os conteúdos nocivos e a produção de livros didáticos. A discussão em contexto nacional contempla a transição e as particularidades de um governo democrático após o fim de um autoritário varguista, nesse processo histórico que efetivou o ensino de História. Metodologicamente, este trabalho dialoga com referenciais teórico-metodológico da história da educação e cultural.

Saviani (2013), menciona que pelas atividades da escola básica organizarem-se a partir da premissa de que sua existência deve propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, ou seja, o da ciência, e considerando que essa organização na escola elementar se chame de currículo, sua elaboração dar-se a partir da cultura erudita e letrada, o que acabam por serem esquecidos ou ocultados problemas que escapam à atenção, neutralizando os efeitos da escola no processo de democratização [...].

Gesser (2002, p. 70) ratifica esse contexto dizendo que “esse fenômeno histórico tem se repetido inúmeras vezes de acordo com cada momento do desenvolvimento econômico, estrutural e político”. Tem-se designadamente por meio do ensino de história, como por exemplo nos tempos da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), em alguns livros didáticos, mencionando este fato histórico como “Revolução” e outros, “Golpe civil-militar”. O ensino de história é, por vezes, implantado pelo Estado a título de projeto de sociedade, o que propicia compreender, por meio da historiografia, algumas práticas educativas e a histórica desvalorização docente nos sistemas de ensino do Brasil.

Em relação às teses, Arruda (2019) em sua tese de doutorado intitulada “Ensino de história e política em Angola (1950 – 1978)”, defendida no ano de 2019 pela UERJ, procura entender o processo de construção do ensino de História em Angola pelo Movimento pela Libertação de Angola (MPLA) a partir do entrelaçamento deste campo com a história política, sob o recorte temporal de 1950 a 1978. A pesquisa histórica concentrou a investigação na produção intelectual iniciada por um grupo de militantes nacionalistas responsáveis pela elaboração de textos didáticos, disseminados durante a luta anticolonial. De acordo com Arruda (2019), os manuais escolares angolanos recuperam a tradição novecentista de vincular o ensino de história à moral e aos deveres cívicos.

O termo disciplina se funde com a ideia de educação mais ampla, o que por “disciplinar o espírito” incluem-se objetivos de formação de comportamento, valores, atitudes (Brauna, 2022, p. 25). Nessa perspectiva o debate acerca das concepções de História tem influenciado os apontamentos sobre o ensino de História nos últimos sessenta anos, relacionados às questões teórico-metodológicas, aspectos ligados à formação dos professores, manuais e livros didáticos, por fim à história e cultura africana e afrodescendente. Bem como, as discussões onde se abordaram o ensino de História passaram por significativas mudanças no seu objeto desde o início do século XX.

Cardoso (2019), na tese “A história do ensino de história e a formação da elite intelectual brasileira: uma análise a partir da história nova do Brasil (1963-1965)”, defendida no ano 2019 pela UFG, investigou a história da elaboração e da escrita da história recente do Brasil bem como a formação da elite intelectual brasileira a partir da coleção História Nova do Brasil, - publicada em janeiro de 1964 pela Campanha de Assistência ao Estudante (Caes), porém ao ser associada ao comunismo internacional e receberem pareceres desfavoráveis da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), do Estado-Maior do exército e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), juntamente com editoriais dos principais jornais da época e com a instauração da ditadura civil-militar, os livros foram recolhidos, queimados e proibidos de serem comercializados – para isso, a autora considerou as produções historiográficas sobre o ensino de História das décadas de 1950 e 1960 vinculadas à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi da U.B), à Universidade de São

Paulo (USP) e ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), além de averiguar a recepção dos manuais escolares, por meio dos pareceres desfavoráveis das Agências e Institutos mencionados. Utilizou a análise das fontes, percebendo que houve uma disputa pela produção simbólica por meio da crítica da ordem estabelecida pela classe dominante representada na historiografia oficial e pelos professores catedráticos da própria Universidade do Brasil (U.B). Ademais, mediante os inquéritos notou-se a tentativa de incriminar os autores como meio de atingir e conseguir provas de associação do General reformado do exército e intelectual de esquerda Nelson Werneck Sodré, ao Comunismo Internacional.

É possível observar que historicamente a educação se adequou às mudanças de regime e governo, atendendo aos interesses inerentes às concepções de educação e políticas educacionais de formação almejados. No Brasil houve ocorrências por meio do ensino de história, à medida que o projeto proposto para o Ensino de história em meados do século XIX até a Proclamação da República, consistiu em preparar as elites para exercício do poder e para a direção da sociedade (Nadai, 1984 apud Siqueira et al.).

Moreira (2011), em sua tese defendida em 2011 pela UNESP, intitulada "O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica", investiga os conteúdos historiográficos e didático-pedagógicos de oito obras didáticas de história do Brasil, destinadas ao ensino secundário, em circulação no campo educacional brasileiro no período de 1889 a 1950. Metodologicamente realizou análise dos conteúdos historiográficos na perspectiva das mudanças e permanências concernentes aos conteúdos do livro didático de história do Brasil no período delimitado, objetivando contribuir para ampliar a reflexão sobre o estado atual da produção didática e do ensino de história do Brasil.

No território do ensino de História sempre ocorreram disputas e, particularmente as novas concepções pedagógicas e historiográficas, o que implica ressaltar que no campo do conhecimento e das iniciativas pedagógicas existe permanências que trazem para o campo da educação disputas de poder, especificamente por meio do ensino de História, à medida que "o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por

novas indagações que vêm do real" (Arroyo, 2014, p. 38). Conforme o historiador Laville (1999), basta examinarmos os programas propostos e o discurso com o qual é apresentado o ensino de História até hoje.

Golobovante (2020), objetivou em sua dissertação "Professora Maria Annunciada Ramos Chaves: contribuições para a História do Brasil e ao ensino de História no contexto do nacional-desenvolvimentismo", defendida no ano de 2020 na UFPA pelo PPEB, compreender qual foi a contribuição da Professora Annunciada Chaves para a História do Brasil e para o ensino de História no contexto nacional-desenvolvimentista que o país estava apresentando a conjuntura política e educacional das concepções historiográficas e do ensino de História no período de 1945 a 1964. Para isso, o autor estabeleceu procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental no arquivo do colégio Paes de Carvalho e no acervo memorial do livro morôngueta, realizando análise das fontes documentais na perspectiva de análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Nesse sentido, a dissertação aprofundou estudos acerca da contribuição de uma intelectual local para o ensino de História, a partir da redemocratização brasileira, à medida que o ensino de História é consagrado como espaço fértil para interesses com objetivos diversos que remetem à educação básica até a atualidade. É nessa perspectiva que Fonseca (2011, p. 3-4) diz que:

O estudo da história do ensino de História pode esclarecer muito mais do que se imagina sobre as questões que envolvem o trabalho de historiadores e de professores, questões que vêm se acumulando nos cantos das salas de aulas, que atropelam o caminho desses profissionais e que nem sempre podem ser respondidas pela observação direta e pela reflexão sobre o fazer cotidiano. Pensar o ensino de História na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas.

Santos (2018), objetivou em sua dissertação, intitulada "O conteúdo da História de Soure/PA na disciplina integração social da ERC Instituto Stella Maris (1971-1988)", compreender o percurso histórico do ensino da história do município de Soure/PA nos anos iniciais do ensino fundamental; incidindo como recorte temporal a partir do ano de 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, até o ano de 1988, com as mudanças pós ditadura civil militar no Pará.

Azevedo e Stamatto (2010, p. 706), declaram que “entre os referenciais da Psicologia, no Brasil, em meados do século XX, encontra-se o behaviorismo em que o professor gera o comportamento, reforça os desejáveis e ignora os indesejáveis. O desenvolvimento ocorre por condicionamento e repetição. A aprendizagem consiste em uma reação a estímulos externos”, que no Brasil se conhece por Tecnicismo, implementada, inclusive, via normatização pelas reformas educacionais de 1968 e 1971 (Leis 5.540/68 e 5.692/71), pela ditadura civil-militar. Nesse sentido, o ensino de História obteve drásticas consequências, à medida que esta concepção preza pela valorização da objetividade em detrimento de qualquer subjetividade, ou seja, excluía-se a reflexão e a criticidade das disciplinas escolares.

A este nível de ensino e contexto histórico, pode-se ainda ressaltar algumas dificuldades que o ensino de História nos anos iniciais enfrenta: a restrição do ensino de História às datas comemorativas; a falta de um planejamento curricular adequado para direcionar esse ensino; e o processo de ensino aprendizagem feito de forma linear, mecanizada e descontextualizada (Assis, 2021, apud Assis, et al. 2022). Motivos que ratificam a relevância de se analisar e refletir a disciplina de História para o ensino primário elementar da educação básica.

Novo (2020), buscou compreender a partir de uma análise diacrônica, como o ensino escolar de História do Brasil abordou a temática indígena em alguns períodos específicos entre meados do século XIX ao início do XXI; o objetivo principal é entender que lugar e que representações foram atribuídos aos povos indígenas, no ensino escolar de História do Brasil; recorte temporal: ingresso da disciplina de História na educação básica brasileira por volta de meados do Oitocentos até o ano de 2015 (ano de publicação das últimas obras didáticas analisadas)

Nesse contexto histórico, é oportuno mencionar, que a relevância legada aos jesuítas não se restringiu a um projeto missionário, de certa forma subsidiava um projeto colonizador-civilizador português e ao campo educacional, pois os alunos recebiam uma preparação humanística, a fim de ingressar nas Universidades portuguesas de Évora e Coimbra. Nesse período (fins do século XVI), é possível identificar compêndios didáticos para o ensino de história, no entanto, o fato de os jesuítas ensinarem temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII não significa que

este conhecimento fosse reconhecido como disciplina escolar segundo a definição contemporânea que dela temos, à medida que não agregavam um conjunto organizado de saberes, procedimentos e finalidades específicas para se constituir como “história científica” (Farias Jr. 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das diversas tentativas de se utilizar a educação como instrumento de interesses de formação social para o capital, o que acarreta priorizar parâmetros para uma organização curricular que anseie tal objetivo, é preciso que o ensino de História na educação básica se posicione frente a qualquer sinal ideológico dominante que nutra relações hegemônicas de poder para manutenção de um ensino tradicional que dificulte a superação dessas tendências dominantes. Desse modo, a escola básica e os profissionais que têm o contato direto com os educandos podem recorrer às contribuições da historiografia para a compreensão de possíveis retrocessos e conquistas na sociedade para a educação no ensino fundamental, a fim de acompanhar e assessorar o ensino crítico, e a História como uma disciplina que demonstre que suas temáticas podem estar relacionadas com o cotidiano do aluno, além das concepções políticas e educacionais de um determinado período do passado.

Pelas razões mencionadas, é relevante aprofundar estudos acerca de debates e disputas sobre o ensino de História, a partir dos períodos das redemocratizações brasileira, pois o ensino de História é consagrado como espaço fértil em tentativas de utilizá-la como instrumento de disciplinarização social por meio da educação básica até os dias atuais.

Sobre o levantamento das teses e dissertações, constatou-se que as produções acadêmicas sobre o tema História do ensino de História, sob o recorte temporal de 1946 a 1961, correspondem a um quantitativo reduzido. No âmbito do que se produziu sobre a temática, das leituras flutuantes que foram realizadas, destacam-se a distribuição de investigações no Brasil e as especificidades de cada região, primordialmente, acerca do ensino secundário, demonstrando a necessidade de mais estudos acerca da temática no âmbito do ensino primário e local. Ao mesmo tempo, as produções coletadas evidenciam relevantes caminhos para a pesquisa e o desenvolvimento da história do ensino de História no campo da História e da historiografia da educação básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Editora Vozes Limitada. 2014.

ARRUDA, C. M. C. Ensino de história e política em Angola (1950 – 1978). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. p. 144. 2019.

ASSIS, G. A. de; RUCKSTADTER, V. C. M; NODA, M. Ensino de História na formação das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, SP, V. 22. 1-15. 2022.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. Antíteses, v. 3, n. 6, jul.-dez., p. 703-728. 2010.

BERNARDES, R. C. O ensino de história nas escolas secundária brasileiras (1942 – 1961). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

BRAUNA, Diogo dos Santos. Lições da história ensinada: o livro didático e a história do Brasil entre práticas, representações e apropriações. São Paulo: editora dialética, 2022.

CARDOSO, V. C. A história do ensino de história e a formação da elite intelectual brasileira: uma análise a partir da história nova do Brasil (1963-1965). Tese (Doutorado em História) - Faculdade de História - Programa de Pós-graduação em História - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Disponível em: Chervel.pdf (usp.br). Acesso em: 08 DEZ. 2022

FARIAS JR., J. P. de. Ensino de história: trajetórias de uma disciplina na educação básica. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/>. Acesso em: 07 jan. 2023

FONSECA, T. N. de L e. História e ensino de história. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FONTINELES, Flávia de Souza. Páginas na memória: livros didáticos e narrativas de experiências escolares no Brasil (1937 - 1956). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação. Brasília, 2010.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, Jan/ abr. 2002.

GOLOBOVANTE, S. de S. Professora Maria Annunciada Ramos Chaves: contribuições para a História do Brasil e ao ensino de História no contexto do nacional-desenvolvimentismo. Dissertação (Mestrado em Escola Básica) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Belém, PA. 2020.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.19, n.38, p. 125-138, 1999.

MOREIRA, K. H. O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, SP. 2011.

NOVO, L. C. Os índios no ensino escolar de História do Brasil: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI). Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia - Universidade Federal do Pará.

Belém, PA. 2020.

SANTOS, E. C. S. O conteúdo da História de Soure/PA na disciplina integração social da ERC Instituto Stella Maris (1971-1988). Dissertação (Mestrado em Escola Básica) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – Universidade Federal do Pará. Belém, PA. p. 153. 2018.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico - Crítica. 11ª edição Revista. Campinas, SP. Autores associados, 2013.

SIQUEIRA, B. B; e SOUZA, J. R. de. As transformações na historiografia e no ensino de história a partir do século XX. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/ acesso em: 07 jan. 2022.

VIANNA, D. H. O ensino de História da América: currículo e livros didáticos na década de 1950. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020.

CAPÍTULO 10

UM ESTUDO SOBRE O USO DE MODELOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CITOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM¹

Franciele Vitoria Silva Costa²

Verônica de Kassia Gonçalves Morais³

Felipe Alex Santiago Cruz⁴

Arinaldo Pereira da Silva⁵

Resumo: O presente estudo objetiva discutir a integração entre teoria e prática no ensino de Ciências e Biologia no Ensino Médio, por meio de uma atividade prática conduzida com alunos de uma escola localizada no município de Capanema, Pa, onde os mesmos construíram em equipe células de massa modelável. O objetivo foi relatar a eficácia das atividades práticas, com o uso de massa de modelar no processo de ensino-aprendizagem dos estudos de células, em relação ao modelo de ensino teórico, nas turmas de primeiro ano do ensino médio, buscando entender se as turmas respondem de forma positiva a essas estratégias de ensino. Foi realizado uma revisão de literatura utilizando algumas palavras chaves. Ademais, foi elaborado um plano de aula por meio do processador de texto Word e um material de apoio em forma de slide utilizando o software Canva. O resultado do estudo revelou um elevado nível de participação e engajamento dos alunos durante a atividade prática, indicando uma resposta positiva em comparação ao modelo de ensino tradicional. Além disso, nota-se que as atividades práticas no ensino de ciências e biologia são de extrema importância, pois oferecem aos alunos uma experiência de aprendizado única, permitindo que explorem sua criatividade e desenvolvam pensamentos críticos, possibilitando assim uma experiência.

1 DOI: <https://doi.org/10.56579/editoraceeinterpecebook411>

2 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Pará, Capanema. vitoriafranciele51@gmail.com

3 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Pará, Capanema. veronicamorais521@gmail.com

4 Pedagogo, Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará. Docente Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Capanema, Pa. E-mail: felipealex10@yahoo.com.br

5 Engenheiro Agrônomo, Doutor em Agronomia/Fitopatologia pela Universidade Federal de Lavras. Docente Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Pará, Capanema. E-mail: arinaldo1508@gmail.com

Palavras-chave: Integralização; Aulas Tradicionais; Aprendizagem; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

A Educação contemporânea enfrenta o desafio constante de promover um ambiente de aprendizagem que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, buscando efetivamente envolver os alunos e proporcionar-lhes uma experiência de aprendizado enriquecedora e significativa. Essa ideia se concretiza a partir do pensamento das autoras Piffero et al. (2020) onde as mesmas discutem que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa trazer uma integralização no ensino, proporcionando aos alunos um ensino com estratégias que viabilizem uma maior autonomia, crescimento intelectual, posicionamento crítico e ético. Embora, existam outros autores que discutem de forma antagônica a essa estrutura como os autores Teixeira e Branco, 2023.

As aulas teóricas predominantemente utilizadas em aulas tradicionais, possuem grande relevância no ensino e aprendizagem, no qual o foco está na transmissão de conhecimento pelo professor. Essa abordagem é caracterizada por apresentações expositivas e explicações complexas, onde o professor é o sujeito ativo e o aluno, um mero ouvinte, como debatido por Nicola e Paniz (2017, p. 356):

Na atualidade, a Educação ainda apresenta inúmeras características de um ensino tradicional, onde o professor é visto como detentor do saber, enquanto os alunos são considerados sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, esse método beneficia a aprendizagem passiva dos alunos, que apenas absorvem o conteúdo apresentado, enquanto o professor controla totalmente o ritmo e a dinâmica das aulas. Nesse sentido, Freire (2005) chama o ensino tradicional de “educação bancária”, ou seja, os alunos são vistos como agentes passivos no processo ensino-aprendizagem, que devem receber, guardar e arquivar as informações passada pelo professor. Em oposição a essa ideia o autor propõe uma educação libertadora, que promove o diálogo, a conscientização e a transformação social, capacitando os indivíduos a serem agentes ativos em suas próprias vidas e na sociedade.

Embora as aulas teóricas sejam eficazes para a produção do conhe-

cimento estruturado, essa abordagem pode limitar a participação ativa, o desenvolvimento de habilidades, criatividade e a colaboração dos alunos, conforme as críticas apontadas pelos autores acima citados.

As aulas práticas, por sua vez, se constituem como metodologias de ensino no qual acaba agregando o aprendizado teórico, com experiências diretas e interativas. Ela concede ao aluno a oportunidade de desenvolver os conceitos apreendidos em sala de aula, facilitando, assim, a compreensão e a obtenção do conhecimento. Além disso, o trabalho desenvolvido com as aulas práticas auxilia no desenvolvimento de habilidades técnicas, pensamento crítico e na capacidade de resolver problemas, tornando a aprendizagem mais significativa e dinâmica. Os autores Nicola e Paniz (2017, p. 486), abordam que:

As aulas práticas podem ser uma alternativa interessante ao ensino de Ciências tradicional, pois permitem que o professor proporcione ao aluno a chance de dar um significado próprio para o conteúdo que está sendo estudado, relacionando com o cotidiano, fazendo com que os alunos se sintam mais motivados.

Desse modo, é possível percebermos que assim como as aulas teóricas, as aulas práticas possuem eficiência no ensino e aprendizagem dos alunos, porém, vale ressaltar que essas práticas precisam estar de forma integrada com a teoria, pois como discute as autoras Bartzik e Zander, (2016, p. 33) “a atividade prática proporciona o envolvimento direto com o aluno, mas ela não basta para defini-la como única”.

Nesse contexto, a integração entre teoria e prática emerge como uma estratégia pedagógica essencial, capaz de estimular o pensamento crítico, a criatividade e a participação ativa dos estudantes. O processo de integralização entre teoria e prática destaca-se como uma abordagem capaz de modificar a experiência de aprendizado e ensino. Essa integração não só promove a compreensão de forma mais profunda dos conteúdos ministrados, como também estimula habilidades essenciais nos estudantes. Diante disso, as autoras Moraes; Souza e Costa, (2017, p.113) discutem essa temática de forma objetiva

A teoria e a prática são dimensões basilares na formação integral dos sujeitos, a indissociabilidade dessas duas propostas consiste em um importante passo para que a formação profissional proporcione conhecimentos técnicos e teóricos, que junto com a análise crítica da realidade, desenvolvem a problematização das

relações sociais, políticas e econômicas em que o sujeito trabalhador está inserido, preparando para além a ação do fazer profissional, como também uma maior compreensão e transformação das relações no mundo do trabalho.

Assim, a indissociabilidade entre teoria e prática se revela crucial para a formação dos alunos pois, ao construir conhecimentos técnico e teórico, o aluno é estimulado a executar suas funções de saberes educacionais, sociais, históricos e políticos, desenvolvendo uma visão crítica sobre a realidade na qual estão inseridos.

A Citologia é um conteúdo que comumente é ensinado nos primeiros anos do Ensino Médio, sendo relevante pois abordar diversos aspectos relacionados às estruturas celulares, o que ajuda a desenvolver mecanismos que auxiliam na compreensão de funções biológicas, diagnósticos de doenças e avanços na biotecnologia (Dos Santos; Silva; Roque, 2020). Nesse contexto, a Citologia se caracteriza por conteúdos com vocabulário complexo onde os alunos supostamente manifestam dificuldades em assimilar os conceitos pertinentes ao campo de conhecimento (Silveira, 2013).

Os autores Da Silva; Morbeck, (2019) discutem que os alunos relatam que a Citologia é um dos conteúdos presentes no currículo do ensino de Biologia e que se apresenta com um nível de complexidade na compreensão, visto que a mesma abrange várias terminologias e que há uma notável dificuldade na verificação das estruturas presentes nas células, uma vez que necessitam de materiais específicos para a visualização e conseqüentemente para o entendimento a respeito do assunto.

Nessa perspectiva, nota-se que é necessário a utilização de estratégias pedagógicas visando produzir maneiras de diversificar o desencadear das aulas e o entendimento dos alunos acerca da disciplina, visto que se trata de um componente curricular onde é necessário a visualização de estruturas. Dessa forma, as atividades lúdicas com fins didáticos se dão como uma das estratégias que auxiliam no processo de conhecimento dos conteúdos, pois como é evidenciada pelos autores De Farias; Da Silveira e Arruda, (2017, p. 28):

As atividades lúdicas com fins didáticos quando bem elaboradas auxiliam não apenas na memorização, mas também na aprendizagem, proporcionando ao estudante a capacidade de interagir com os conteúdos, e permite ao aluno apren-

der de forma mais prazerosa.

A utilização de massas moldáveis tem sido empregada nos últimos anos e se mostrado um método de ensino bastante promissor para a aprendizagem de ciências e biologia. Essa abordagem educacional gera uma participação ativa dos alunos, estimulando a reflexão, o debate e a interatividade. Diversos estudos têm demonstrado resultados positivos do uso de modelos construídos com massa de modelar, como no ensino de microbiologia (Santos Silveira et al., 2018), embriologia (Maia et al., 2016), cardiologia (Amorim Júnior et al., 2018) e anatomia humana (Rocha et al., 2022).

Dessa maneira, é notório que os estudos de Citologia sejam trabalhados com os alunos de forma estratégica, utilizando meios que ajudem os mesmos na compreensão dos conteúdos, minimizando assim suas dificuldades.

OBJETIVO

O objetivo do trabalho foi relatar a eficácia das atividades práticas com o uso de massa de modelar no processo de ensino-aprendizagem do estudo de células, em relação ao modelo de ensino teórico, nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, buscando entender se as turmas respondem de forma positiva a essas estratégias de ensino.

METODOLOGIA

Durante o ano de 2024 foi realizada uma aula prática de Biologia em uma escola pública localizada no município de Capanema, PA. A aula foi ministrada em duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, 1M1 e 1M2, em dias diferentes. Cada turma tinha aproximadamente 40 alunos, com idades entre 13 e 15 anos. Foi escolhido como sujeito da pesquisa os alunos da turma 1M1, visto que a turma apresentava problemas regulares de comportamentos e desatenção durante as aulas do professor de Biologia. A segunda turma, 1M2, foi incluída como sujeito da pesquisa após a aplicação da aula prática na turma 1M1. Os alunos da turma 1M2, ao observar a prática, demonstraram interesse e pediram ao professor de Biologia para que a mesma prática fosse executada na turma deles. O professor por sua vez, mostrou apreciação a abordagem utilizada, deste

modo solicitou que a mesma fosse aplicada na turma 1M2.

A abordagem escolhida foi a pesquisa qualitativa, visto que ela busca entender processos sociais como é discutida por Creswell e Creswell, (2018, p. 2) onde os autores definem que “a pesquisa qualitativa é uma abordagem voltada para a exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. Nesse sentido, essa abordagem permitiu uma compreensão dinâmica e estruturada dos fatores que influenciam o engajamento dos alunos nas aulas de Biologia.

Foi realizada uma revisão de literatura sobre o tema da Citologia, utilizando as palavras-chave “Tipos de célula”, “Célula eucarionte”, “Célula procarionte”, “Citologia”, “Microscópio”, “Estrutura das células eucarionte e procarionte” e “Características das Células” em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico e em sites como Brasil Escola e Toda Matéria. No total foram selecionados 12 artigos, no qual possibilitou fazer um filtro dos artigos mais recentes, selecionando 7 para serem utilizados. Após a seleção do material a ser utilizado, foi elaborado um plano de aula e o material didático necessário para o ensino planejado. A elaboração ocorreu por meio de uma reunião virtual na plataforma Google Meet, utilizando o processador de texto Word para desenvolver o plano de aula. Além disso, o material de apoio foi produzido em forma de slides utilizando o software Canva.

A aula foi dividida em três momentos, onde no primeiro momento haveria apresentação expositiva da fundamentação teórica do assunto aos alunos, abordando temas como a etimologia do termo “Citologia”, os marcos históricos relacionados à descoberta das primeiras células, a estrutura básica de um microscópio óptico e as características distintas das células procariontes e eucariontes, incluindo suas estruturas internas. A mesma teve a duração de 45 minutos. Posteriormente, à exposição teórica, os alunos foram organizados em seis grupos de 6 pessoas, onde cada grupo tinha a tarefa de criar modelos representativos de duas células distintas: um procarionte e outra eucarionte, com o objetivo de apresentar suas características e principais diferenças.

Além disso, após a conclusão da criação das células, os alunos procederam com a apresentação das estruturas modeladas, destacando as

principais características e componentes das respectivas células que eles conseguiram aprender durante a aula. Vale ressaltar, que essas duas últimas etapas obtiveram a duração de 45 minutos. Para essa finalidade, eles utilizaram massas modeláveis coloridas e papel A4, com o objetivo de moldar as estruturas celulares de acordo com as características aprendidas durante a parte teórica da aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a atividade, os alunos das turmas 1M1 e 1M2 empenharam-se na criação de células com a utilização de massas modeláveis, totalizando 24 modelos didáticos. Cada célula foi meticulosamente moldada e projetada pelos alunos, proporcionando-lhes uma oportunidade prática de compreender características abordadas em sala de aula como demonstrado na figura 1. Sendo assim, este trabalho traz alguns resultados acerca de análises realizadas a partir do Relatório final de Estágio Supervisionado Obrigatório II, que compõem a carga horária efetiva do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.⁶

Imagem 1 - Amostra de 6 células confeccionadas] em massa modelável feita pelas turmas 1M1 e 1M2 de Biologia (2024).



6 Para acesso à estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRA campus Capanema. Acessar: https://capanema.ufra.edu.br/biologicas/images/pdfs/PPC_LICENCIATURA_APROVADO_EM_CONSEPE.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

Um dos resultados obtidos foi a participação ativa da turma. Antes da atividade, os alunos demonstravam pouco interesse nas aulas e frequentemente apresentavam comportamentos disruptivos, como utilização de celulares e jogos durante as aulas. Essas características podem ser visualizadas na Figura 2.

Imagem 2 - Comportamento disruptivo dos alunos do 1º ano do Ensino Médio da turma 1M1 de Biologia (2024).



No entanto, analisando as Figuras 3 e 4 podemos claramente identificar que durante a realização da atividade prática, houve um aumento notável no engajamento dos alunos, os mesmos apresentavam interesse, envolvimento, fazendo perguntas, colaborando com os colegas e demonstrando interesse genuíno na atividade que estava sendo desenvolvida, o que mostra a eficácia que a atividade proposta trouxe para as turmas. A utilização de massa modelável estimula o lado lúdico e atrativo do aluno (Beserra; Brito, 2012), gerando entusiasmo e melhora o desenvolvimento humano (Fortuna, 2003).

Imagem 3 - Engajamento dos alunos da turma de Biologia durante a prática (2024)



Imagem 3 - Engajamento dos alunos da turma de Biologia durante a prática (2024)



A participação ativa de todos os alunos evidencia não apenas o entusiasmo pela atividade, mas também a eficiência das práticas em sala ligadas à teoria, no qual estimula o pensamento crítico e o trabalho em grupo, aspectos muitas vezes negligenciados no método tradicional. Nesse contexto, os alunos não conseguem desenvolver suas habilidades, já que o professor é o centro da aula, enquanto o aluno é um mero ouvinte, como é abordado no livro Ensino: As abordagens do processo da autora Mizukami (1986, p.16) onde ela discute que “no método expositivo como atividade normal, está implícito o relacionamento professor-aluno: o professor é o agente, o aluno é o ouvinte”. Assim, apresentando de forma clara e objetiva que às vezes é necessário que o professor saia de sua zona de conforto e busque maneiras de tornar os alunos protagonistas de seu próprio aprendizado, não sendo apenas um ouvinte.

Desta maneira, os alunos através da construção das células, conseguiram consolidar e aplicar o conhecimento adquirido na aula teórica, desenvolvendo suas habilidades práticas e cognitivas de forma integrada, conforme Orlando et al. (2009), a capacidade dos educandos na assimilação do conteúdo é significativamente melhor quando eles participam, após a aula teórica, da confecção de modelos didáticos.

Além disso, a etapa de apresentação das estruturas construídas, permitiu que cada grupo de alunos compartilhassem seus conhecimentos com os colegas como ilustrado na figura 5, promovendo um ambiente de troca de informações e experiências. Essa interação entre os alunos não só fortaleceu o entendimento individual, mas também enriqueceu a compreensão coletiva do tema.

Imagem 5 - Apresentação em grupo, das células confeccionadas em massa modelável por alunos do primeiro ano do Ensino Médio, Capanema-PA (2024).



Nesse sentido, observamos que as atividades práticas desenvolvidas no componente curricular de biologia, são de grande relevância, visto que proporcionam aos alunos um momento diferente de aprendizagem, onde se consegue extrair seu lado criativo e desenvolver um raciocínio ativo, possibilitando uma nova abordagem diante daquela rotina tradicional que é vivenciada na maioria das escolas. Ademais, é necessário que os professores busquem estratégias que ajudem no desenvolvimento do aluno, pois como é discutido pelos autores Sorge et al. (2013) quando se nota dificuldades a respeito de uma abordagem em sala, é papel do docente rever suas metodologias e introduzir novas abordagens de ensino, visando o melhor para os alunos.

Portanto, foi possível verificar por meio da abordagem pedagógica

utilizada, que os alunos respondem mais positivamente às aulas práticas em comparação às aulas tradicionais, que são mais comumente utilizadas pelos professores do ensino básico e médio. De acordo com as autoras Piffero et al. (2020, p.50) “para atender a tais demandas, é preciso pensar no desenvolvimento e na aplicação de novas metodologias. Isso porque, primeiramente, a aula expositiva não atende totalmente às necessidades da geração atual.” Sendo assim, é imprescindível que os docentes adotem ferramentas pedagógicas, tais como projetos de ensino, métodos dinâmicos, atividades práticas e recursos lúdicos, visando promover o engajamento dos alunos em suas atividades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da atividade proposta, percebeu-se que as atividades práticas conseguem despertar o interesse e o envolvimento do aluno em sala de aula de forma positiva, possibilitando uma maneira diferente de aprendizagem onde eles possam ser agentes ativos no seu processo de ensino e aprendizagem e assim despertando seu interesse pessoal na disciplina de ciências e biologia. Diante disso, vale ressaltar que professores apliquem às modalidades práticas em suas aulas, visando despertar o interesse e a motivação dos alunos, de forma a efetivar o aprendizado e buscando instigar esses alunos a agirem de forma mais autônoma e ativa, onde eles consigam desenvolver habilidades mais significativas que vão além do ambiente escolar. Além disso, o trabalho evidencia a importância das práticas estarem ligadas à teoria, visto que é necessário que antes da aplicação de uma atividade prática, os docentes se apropriem de repertórios teóricos com o objetivo de apresentar os fundamentos básicos sobre o conteúdo a ser ministrado. Sendo assim, é necessário que os professores utilizem como estratégia, a integralização das duas bases metodológicas, visando um aperfeiçoamento na estrutura pedagógica no ensino e aprendizado do aluno.

Dessa forma, conclui-se que a atividade não se limitou apenas à manipulação de materiais, mas também proporcionou uma experiência de aprendizado holística, na qual os alunos puderam aprender, explorar, criar e colaborar, para seu desenvolvimento educacional.

REFERÊNCIAS

AMORIM JUNIOR, Raimundo Francisco de et al. A Arte no Ensino da Cardiologia: Relato da Experiência do Uso de Massas Moldáveis no Aprendizado da Anatomia Normal e Patológica do Coração. *Revista Brasileira de Educação Médica*, [s. l.], v. 42, n. 4, p. 103–108, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180073>.

BARTZIK, Franciele; ZANDER, Leiza Daniele. A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. *@rquivo Brasileiro de Educação*, v. 4, n. 8, p. 31-38, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2016v-4n8p31>.

BESERRA, J. G.; BRITO C. H. Modelagem didática tridimensional de artrópodes, como método para o ensino de Ciências e Biologia. *Revista brasileira de ensino de Ciência e tecnologia. Bananeiras, Paraíba*, v. 5, n. 3, p. 70-88, 2012.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. *Projeto de pesquisa-: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso Editora, 2021.

DA SILVA, Tatiano Gomes; MORBECK, Lorena Lôbo Brito. Utilização de Modelos Didáticos como Instrumento Pedagógico de Aprendizagem em Citologia/Use of Didactic Models as a Pedagogical Instrument for learning in Citology. ID on line. *Revista de psicologia*, v. 13, n. 45, p. 594-608, 2019.

DE FARIAS, Luis; DA SILVEIRA, Greiciele; ARRUDA, Valeska. O jogo do ciclo celular—uma alternativa para o ensino de Biologia. *Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, v. 8, n. 16, p. 27-35, 2017.

DOS SANTOS SILVA, Ramon Gomes; ROQUE, Francisco. Aprimoramentos em um microscópio caseiro e sua eficácia para ensinar citologia básica. *HOLOS*, v. 4, p. 1-12, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FORTUNA, T. R.. Sala de aula é lugar de brincar? In: Xavier, M. L. M. & Zen,

M. I. H. D. (Orgs.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. ed. Porto Alegre: Mediação. 2003. p. 127-142.

MIZUKAMI, Maria Da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: Epu, 1986.

MORAIS, Jaciária de Medeiros; SOUZA, Ana Paula; COSTA, Temilson. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: INVESTIGANDO AS COMPREENSÕES DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 111–124, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5720.

MAIA, F. A.; ALMEIDA, M. T. C.; ALVES, M. R.; CALDEIRA, M. T. G.; VELOSO, A. C. O.; SOARES, E. M.; LIMA, Z. L. A. Construção de Modelos Embriológicos com massa de Modelar: Uma nova Ferramenta de Ensino Construction of embryological models with mass modeling: a New Teaching Tool. *Revista UNIMONTES CIENTÍFICA*, [s. l.], v. 18, p. 2236–5257, 2016.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. *InFor*, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

ORLANDO, T. C., LIMA, R. A., SILVA, A. M., FUZISSAKI, C. N., RAMOS, C. L., MACHADO, D., FERNANDES, F. F., LORENZI, J. C. C., LIMA, M. A., GARDIM, S., BARBOSA, V. C.; TRÉZ, T. A. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia celular e molecular no ensino médio por graduandos de ciências biológicas. *Rev. Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular*, v. 1, p. 1-1. 2009.

PIFFERO, Eliane de Lourdes Fontana et al. Metodologias Ativas e o ensino de Biologia: desafios e possibilidades no novo Ensino Médio. *Ensino & Pesquisa*, v. 18, n. 2, p. 48-63, 2020.

ROCHA, A. C. G.; SILVA, I. M. dos S. e.; RIBEIRO, A. L. M.; BRITO, L. K. B. de.; HOLANDA, J. R.; VERAS, C. M. T.; BASTOS, K. de A. S. Active teaching-learning methodology of the brachial plexus in the subject of Human Anatomy

of the Federal University of Piauí. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 14, p. e329111436295, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i14.36295.

SORGE, Carla Joseane et al. Movimentando conceitos: osmose em *Elodea* sp. ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA, v. 6, n. 2013, p. 1-9, 2013. Disponível em: VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL) V Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do International Council of Associations for Science Education (ICASE) (uri.br). Acesso em: 12 maio 2024.

SILVEIRA, Mariana Leite da. Dificuldades de aprendizagem e concepções alternativas em biologia: a visão de professores em formação sobre o conteúdo de citologia. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SANTOS SILVEIRA, Maira dos; FREITAS LEONARDI, Ariadne de; BERNARDI, Geovane; ANTUNES FERREIRA, Sabrina; GOLDSCHMIDT, Andréa Inês. Sequência Didática Sobre Microrganismos da Água Para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. Revista Prática Docente, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 557–574, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p557-574.id242.

TEIXEIRA, Paola Cristine; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. A BNCC em debate: políticas educacionais e alguns desdobramentos. Revista Ponto de Vista, v. 12, n. 1, p. 01-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v12i1.15653>.