



Lucas Rodrigues Oliveira
org.

educação
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS
Volume XII



Pantanal Editora

2022



Lucas Rodrigues Oliveira
Organizador

Educação: dilemas contemporâneos
Volume XII



Pantanal Editora

2022

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Prof. MSc. Adriana Flávia Neu
Prof. Dra. Allys Ferrer Dubois
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior
Prof. MSc. Aris Verdecia Peña
Prof. Arisleidis Chapman Verdecia
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu
Prof. Dr. Carlos Nick
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva
Prof. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos
Prof. MSc. David Chacon Alvarez
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira
Prof. Dra. Denise Silva Nogueira
Prof. Dra. Dennyura Oliveira Galvão
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves
Prof. Me. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Fábio Steiner
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira
Prof. MSc. Javier Revilla Armesto
Prof. MSc. João Camilo Sevilla
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski
Prof. MSc. Lucas R. Oliveira
Prof. Dra. Keyla Christina Almeida Portela
Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez
Prof. MSc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann
Prof. MSc. Marcos Pisarski Júnior
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla
Prof. MSc. Mary Jose Almeida Pereira
Prof. MSc. Núbia Flávia Oliveira Mendes
Prof. MSc. Nila Luciana Vilhena Madureira
Prof. Dra. Patrícia Maurer
Prof. Dra. Queila Pahim da Silva
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)
Prof. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
MSc. Tayronne de Almeida Rodrigues
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca
Prof. MSc. Wesclen Vilar Nogueira
Prof. Dra. Yilan Fung Boix
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
UO (Cuba)
IF SUDESTE MG
Facultad de Medicina (Cuba)
ISCM (Cuba)
UFESSPA
UEA
UNEMAT
UFV
AJES
UFGD
UEMS
IFPA
UNICENTRO
IFMT
UFMG
URCA
ISEPAM-FAETEC
IFG
UEMS
UFF
(Colômbia)
UNAM (Peru)
IFRR
UCG (México)
Mun. Rio de Janeiro
UNMSM (Peru)
UFMT
Mun. de Chap. do Sul
IFPR
Tec-NM (México)
Consultório em Santa Maria
UFJF
UEG
FAQ
UNAM (Peru)
SEDUC/PA
IFB
IFPA
UNIPAMPA
IFB
UO (Cuba)
UFMS
UFPI
UFG
UEMA
IFB
UFPI
FURG
UO (Cuba)
UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [livro eletrônico]: dilemas contemporâneos: volume XII / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2022. 148p. : il.
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-81460-40-2 DOI https://doi.org/10.46420/9786581460402
	1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues.
	CDD 370.1
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

Apresentação

Os processos educativos estão sob constante reflexão, principalmente agora, com a volta dos estudantes e profissionais da educação às aulas presenciais no Brasil – depois de quase dois anos de atividades educacionais remotas. É preciso dizer que sequelas desse período serão sentidas na educação brasileira, principalmente por conta das disparidades de condições de acesso dos estudantes aos recursos oferecidos nesse período. Nesse contexto, apresenta-se o décimo segundo volume da obra “Educação: dilemas contemporâneos”.

Formada por quinze capítulos, essa obra busca prosseguir com as discussões e reflexões acerca da educação nacional que, desde sempre, é composta por lacunas que precisam ser entendidas e preenchidas, para que todos indivíduos possam ter acesso a uma educação de qualidade, em todas as etapas e modalidades.

O primeiro capítulo trata dos jogos digitais como recurso pedagógico que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. O segundo capítulo abordará a questão da ludicidade na escola, mostrando como a aprendizagem significativa é relevante para os alunos e sua aprendizagem.

Há, ainda, capítulos que versarão sobre: as questões relacionadas ao ensino não presencial na durante a pandemia; as ciências naturais, na formação do professor pedagogo; a Educação do Campo e Neoliberalismo; as questões linguísticas de imigrantes; o ensino de Filosofia; as brincadeiras e cantigas na educação infantil; a formação docente e as Tics; a extensão universitária; a astronomia no ambiente escolar e hábitos midiáticos e a ressignificações de estudantes.

Os últimos capítulos dessa obra irão tratar do ensino híbrido, das relações entre saúde e educação, e, também, sobre as questões epistemológicas relacionadas à Educação Física. Como se vê, todos os textos são direcionados para questões intimamente relacionadas com o fazer pedagógico – que é algo muito complexo e essencial para o desenvolvimento dos estudantes.

Lucas Rodrigues Oliveira

Sumário

Apresentação	4
Capítulo 1	6
Jogos digitais: um recurso pedagógico que contribui para a fixação do conteúdo de função do 1º Grau	6
Capítulo 2	13
Ludicidade: um desafio ao docente contemporâneo	13
Capítulo 3	24
Ensino não presencial em tempos de Covid-19: sob a ótica dos estudantes do IFRR/ <i>Campus</i> Boa Vista Zona Oeste	24
Capítulo 4	33
Do pensar sobre “tudo” para o pensar as ciências naturais na formação em pedagogia	33
Capítulo 5	44
Educação do Campo e Neoliberalismo	44
Capítulo 6	54
Contato linguístico e suas interfaces existentes entre os imigrantes que chegam em Cuiabá	54
Capítulo 7	61
Técnica e estética no Ensino de Filosofia: experiências com objetos filosóficos no Ensino Médio Integrado do IFAL	61
Capítulo 8	75
A importância das brincadeiras antigas e das cantigas de roda na educação infantil	75
Capítulo 9	79
A formação docente no século XXI e as tecnologias da informação e comunicação (Tics)	79
Capítulo 10	83
Extensão universitária como ferramenta para o combate às verminoses	83
Capítulo 11	90
Uma mostra de Astronomia para o turno da noite	90
Capítulo 12	99
Hábitos midiáticos e ressignificações de estudantes da rede pública ⁱ	99
Capítulo 13	111
Práticas educacionais na perspectiva do ensino híbrido e remoto	111
Capítulo 14	117
Educação em Saúde: as práticas educativas aplicadas ao ensino de Ciências e Biologia no Brasil	117
Capítulo 15	132
Concepções epistemológicas da educação física e seu impacto na formação educacional	132
Índice Remissivo	147
Sobre o organizador	148

Jogos digitais: um recurso pedagógico que contribui para a fixação do conteúdo de função do 1º Grau

Recebido em: 22/03/2022

Aceito em: 28/03/2022

 10.46420/9786581460402cap1

Laurienny Gondim Silva^{1*} 

Isabella Montes Caixeta² 

Igor Gonzaga Lopes² 

INTRODUÇÃO

A matemática é considerada pela maioria dos alunos como uma disciplina muito difícil, o que acaba gerando dificuldades na compreensão de certos conteúdos. Mas, como afirma Vitti (1999), essas dificuldades que os alunos apresentam e o fracasso que o ensino de matemática enfrenta não é um fato novo. Isso acontece, devido à falta de relacionar a matemática com a realidade do aluno ou, até mesmo, pela falta de metodologias adequadas para o ensino (Toledo; Toledo, 2009).

Nesse sentido, os professores têm buscado novas alternativas de desmistificar essa ideia que os alunos possuem em relação à matemática, procurando abandonar a concepção “bancária” da educação, que nas palavras de Freire (2006) “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”, ou seja, é uma educação baseada em memorização de fórmulas, regras e resolução de cálculos com substituições.

Desse modo, faz-se necessário a utilização de novos recursos pedagógicos que colaboram com a fixação de conteúdos e/ou com a aprendizagem dos alunos, procurando transformar o ensino de matemática em uma atividade prazerosa e lúdica. Nesse cenário, o jogo se torna um recurso significativo para o ensino-aprendizagem, pois “o jogo assume um papel cujo objetivo transcende a simples ação lúdica do jogo pelo jogo, para se tornar um jogo pedagógico, com um fim na aprendizagem matemática – construção e/ou aplicação de conceitos” (Grando, 1995).

Silveira (1999) destaca ainda que os jogos computadorizados servem para divertir, prender a atenção e despertar uma curiosidade nos alunos e, ainda, auxiliam no aprendizado de conceitos, conteúdos e habilidades embutidos nos jogos. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prioriza em uma de suas competências gerais o uso de tecnologias digitais, ressaltando que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se

¹ E-mail: laurienny.gondim@estudante.ifgoiano.edu.br

² E-mail: isabella.caixeta@estudante.ifgoiano.edu.br

³ E-mail: igor.lopes@ifgoiano.edu.br

comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Competência 5, BRASIL, 2018).

Pensando nos benefícios que os jogos oferecem e na necessidade de buscar recursos didáticos que consigam colaborar na aprendizagem, principalmente por estarmos vivenciando um momento atípico de pandemia causada pelo vírus SARS-COV-2, foi que objetivamos verificar as contribuições dos jogos digitais na fixação do conteúdo de função de 1º grau, por meio de uma oficina desenvolvida com os alunos de nono ano do ensino fundamental II de uma escola de zona rural, no município de Orizona – GO.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente trabalho teve abordagem quali-quantitativa, que de acordo com Knechtel (2014) “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”. Além disso, é considerada exploratória, uma vez que proporciona “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.” (Gil, 2002). Assim, deixa claro que foi feita uma revisão bibliográfica sobre o uso de jogos digitais como forma de fixar conteúdos, sendo posteriormente feito um levantamento de dados por meio de um formulário de satisfação e auto avaliação, concluindo com uma análise de dados, com base na aplicação da oficina.

Na criação da oficina foi utilizada a plataforma Wordwall para elaborar os jogos, na versão gratuita e online, que é projetada para a criação de jogos personalizados, onde escolhemos três recursos diferentes, dentre diversos que a plataforma disponibiliza, para editarmos conforme a nossa necessidade. Utilizamos, também, o Google Forms para a criação do formulário de satisfação e auto avaliação, o qual contou com oito questões, sendo seis de múltipla escolha e duas abertas.

Dessa forma, elaboramos três jogos para a oficina, os quais foram pensados, propositalmente, para abranger os três principais eixos estudados dentro do conteúdo de função de 1º grau. O primeiro recurso utilizado da plataforma Wordwall foi ‘Palavras Cruzadas’, em que inserimos perguntas relacionadas ao conceito de função de 1º grau; o segundo recurso escolhido foi ‘Encontre a Combinação’, neste abordamos questões sobre equações do 1º grau; e, por último, o recurso ‘Questionário de Programa de Televisão’, em que trabalhamos com questões relacionadas à função do 1º grau.

A aplicação dessa oficina ocorreu de forma remota com uma turma de nono ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Dorvalino Fernandes de Castro, localizada no povoado de Firmeza – zona rural, no município de Orizona – GO. A escolha dessa escola se deu devido um dos autores do trabalho dar aula na turma referida, além de ter poucos alunos, pelo fato de ser uma escola rural, possuindo apenas 10 alunos na turma do nono ano, o que facilitou a aplicação da oficina e análise dos dados.

Esta oficina foi realizada em duas etapas, sendo a primeira etapa a aplicação dos três jogos digitais e a segunda etapa foi destinada ao formulário de satisfação e auto avaliação, o qual serviu para coletarmos as opiniões dos alunos envolvidos em relação aos jogos digitais. Vale ressaltar, aqui, que essa oficina não teve o intuito de verificar a aprendizagem dos alunos e, sim, de verificar a contribuição para com os alunos na fixação do conteúdo.

Dessa maneira, a aplicação da oficina ocorreu depois da finalização do conteúdo de função do 1º grau, onde foi encaminhado para os alunos as instruções e o link de acesso aos jogos. A turma do nono ano teve uma semana para acessar os jogos e jogarem quantas vezes quisessem e, após esse prazo, foi disponibilizado para eles o link do formulário. As instruções fornecidas para os alunos incluíam a ordem de cada jogo, para que pudessem seguir a sequência dos conteúdos.

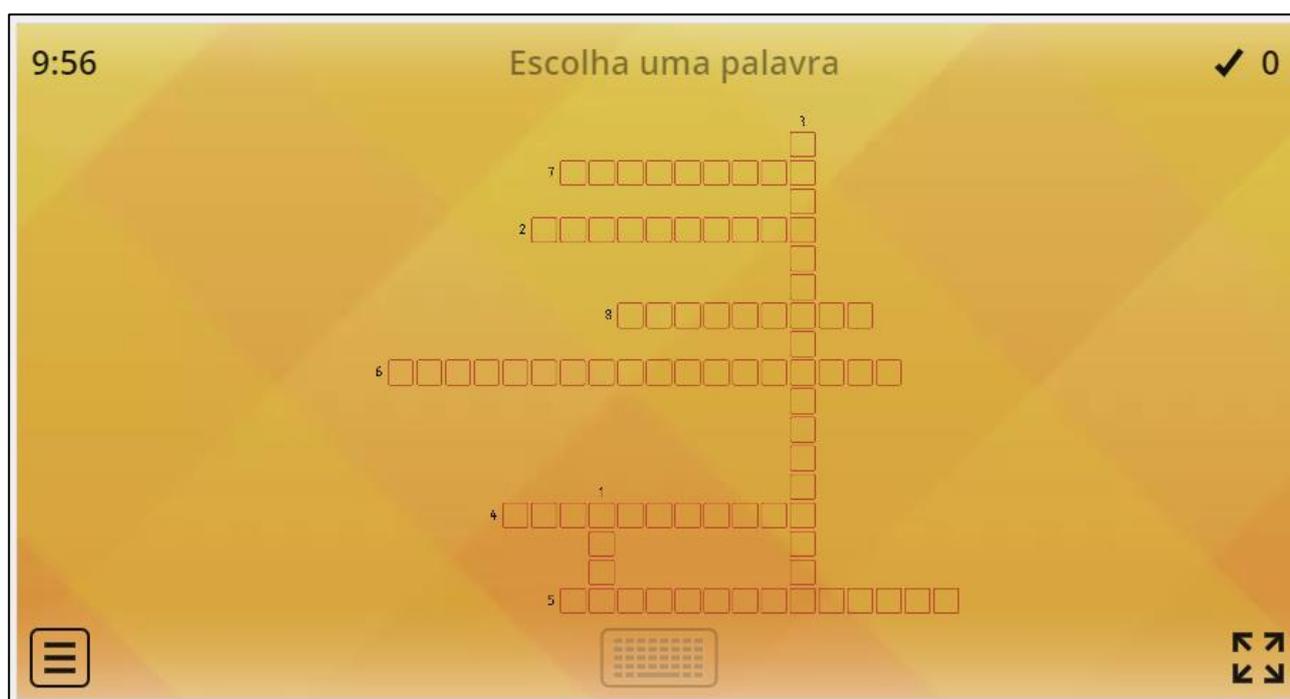


Figura 1. Jogo – Cruzadinha dos conceitos de função do 1º grau. Fonte: <https://wordwall.net/play/16250/744/449>.

O primeiro jogo foi a ‘Cruzadinha dos conceitos de função do 1º grau’ (Figura 1), que teve o objetivo de fixar os principais conceitos de função do 1º grau. Para jogar é necessário que o aluno toque em algum espaço da cruzadinha para ler a dica/questão e, assim, digitar a resposta correspondente.

O interessante desse jogo é que caso o aluno erre, o espaço continua branco e ele pode tentar novamente, até que consiga acertar todas, porém dentro do prazo de dez minutos, que é o tempo do jogo.

O segundo jogo foi ‘Encontre a combinação das equações do 1º grau’ (Figura 2), sendo este composto por dez questões nas quais o aluno possui dez opções de respostas.

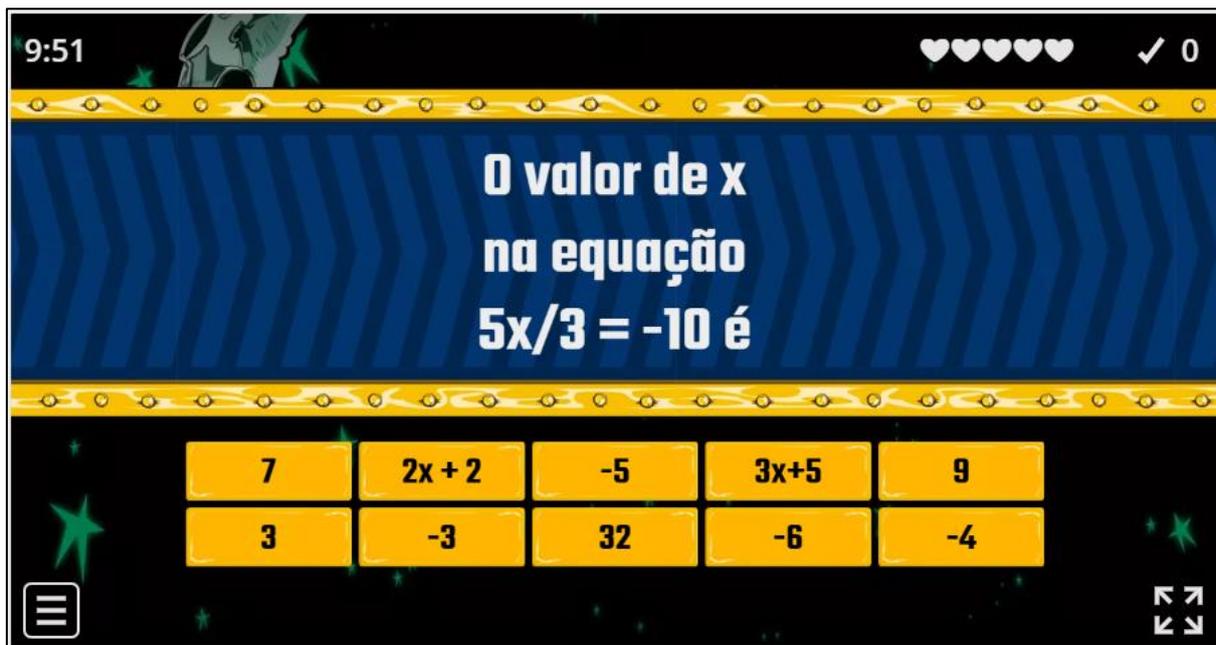


Figura 2. Jogo – Encontre a combinação das equações do 1º grau. Fonte: <https://wordwall.net/play/16263/071/595>.

Para jogar este jogo é preciso que o aluno leia a questão e toque na resposta correspondente para eliminá-la, devendo repetir esse passo até que todas as respostas desapareçam. Neste jogo o tempo, também, é de dez minutos, além de ter apenas cinco vidas, ou seja, durante o jogo o aluno pode errar apenas cinco vezes, caso contrário o jogo encerra.

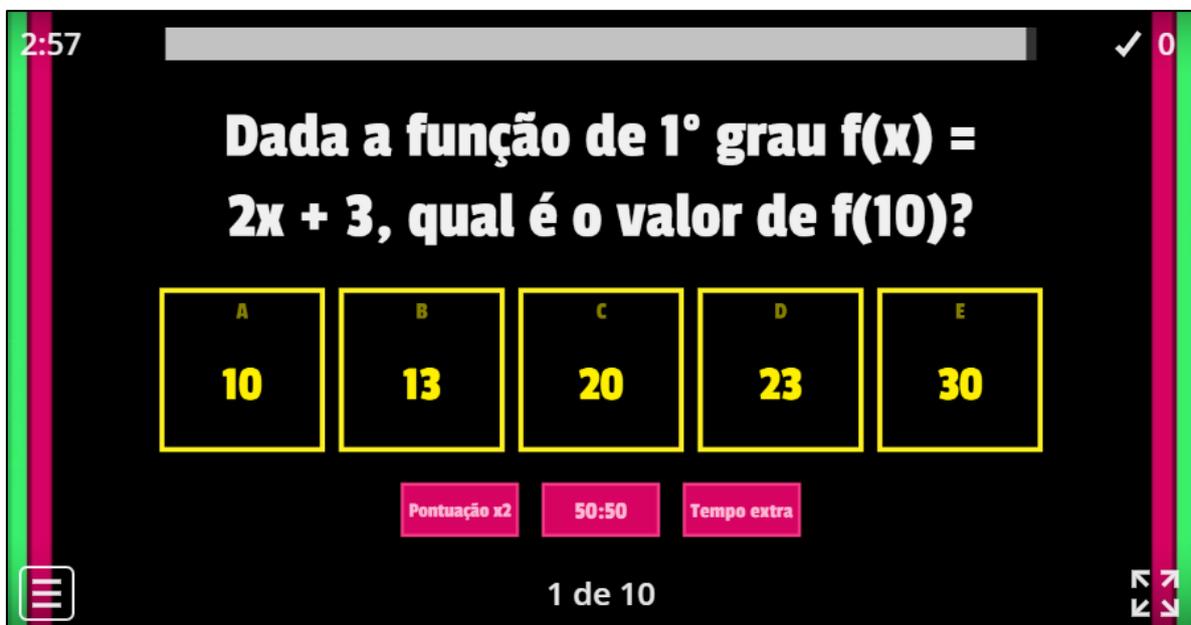


Figura 2. Jogo – Questionário de programa de televisão. Fonte: <https://wordwall.net/play/16264/275/201>.

O terceiro e último jogo foi o ‘Questionário de programa de televisão sobre função do 1º grau’ (Figura 3), que abordou dez questões de múltipla escolha sobre todo o conteúdo. O jogo possui um

tempo de três minutos para cada questão, o que exige um pensamento rápido do aluno, bem como rodada bônus.

Como pode ser observado na figura acima, este jogo também possui algumas opções de salvamento, como '50:50', que deixa apenas duas alternativas para a questão, a opção 'Pontuação x2', que serve para dobrar a pontuação da questão e 'Tempo extra', estes itens servem como ajuda e atribui uma dinâmica a mais no jogo. Cada questão possui cinco opções de respostas, assim que o aluno seleciona uma resposta aparece se está correta ou incorreta, caso esteja incorreta aparece à opção correta.

Todos os jogos contêm um designer bem chamativo e efeitos sonoros, o que acaba despertando um interesse maior no aluno. Além disso, os jogos possibilitam uma opção de exibir respostas proporcionando ao aluno observar as respostas que foram escritas ou selecionadas por eles, e caso tenham deixado sem responder alguma questão aparece à resposta correta.

Ao final dos jogos foi aplicado aos alunos o formulário de satisfação e auto avaliação, o qual também foi disponibilizado o link para acesso. As perguntas foram baseadas nos seguintes itens: (1) como o aluno avalia os jogos aplicados; (2) os jogos contribuíram com a fixação do conteúdo; (3) qual dos jogos o aluno mais gostou; (4) se houve dificuldade em algum jogo, caso sim, em qual; (5) como foi a experiência de resolver exercícios de função do 1º grau por meio de jogos; (6) qual o grau de importância da aplicação de jogos para fixação dos conteúdos; (7) como foi a experiência de manusear os jogos digitais; (8) questão aberta para os alunos fazerem comentários sobre a aplicação dos jogos e sua importância.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados, obtidos por meio da análise dos dados do formulário aplicado, foram bem satisfatórios no que se refere aos jogos em geral, pois todos os dez alunos da turma disseram que gostaram bastante das interações e da forma que o conteúdo de função do 1º grau foi abordado nos jogos. Isso evidencia, segundo Antunes (2012), o quanto o jogo estimula o interesse do aluno, os ajuda a construir novas descobertas e enriquece sua personalidade.

Acerca da contribuição dos jogos, 60% dos alunos afirmaram que houve contribuição, pois com a dinâmica dos jogos é possível lembrar com mais facilidade o conteúdo, 30% afirmaram que teve certa contribuição, mas continua com dificuldades no conteúdo, já 10% disseram que não contribuiu, pois continuou sem entender o conteúdo de função do 1º grau. Dessa forma, enfatizamos a fala de Grandó (1995) a respeito do papel do jogo, o qual vai além do lúdico, pois contribui na aprendizagem matemática.

Os jogos que tiveram maior aprovação dos participantes da oficina foi o jogo 2: 'Encontre a combinação das equações do 1º grau' e o jogo 3: 'Questionário de programa de televisão sobre função do 1º grau', ambos com 40%. O jogo 1: 'Cruzadinha dos conceitos de função do 1º grau' contabilizou 20% da preferência dos alunos. Isso mostra o quanto os alunos preferem jogos mais dinâmicos, além de terem um receio maior pelos conceitos, isto é, preferem aplicar fórmulas do que lembrar conceitos importantes para o entendimento do conteúdo.

Quando questionados sobre as dificuldades, 30% dos alunos afirmaram que não tiveram nenhuma dificuldade nos jogos, 40% tiveram dificuldades no jogo 1, onde um dos alunos afirmou ter bastante dificuldade sobre o assunto abordado no jogo. No jogo 2 apenas um aluno manifestou dificuldade, o que corresponde a 10%, bem como no jogo 3. Além do mais, um aluno afirmou que teve dificuldade em todos os três jogos, pois, segundo ele, não conseguiu compreender o conteúdo de função do 1º grau.

Sendo assim, percebemos que o motivo dos alunos terem gostado menos do primeiro jogo está ligado às dificuldades que encontraram em jogar o mesmo. Esse fato nos faz acreditar que os alunos possuem dificuldades em saber ou lembrar conceitos, pois os conceitos ainda são abstratos e precisam ser trabalhados com mais contextualidade dentro de sala de aula para que essa dificuldade seja amenizada.

Grande parte dos alunos, mais precisamente, 90%, afirmou que gostaram de resolver exercícios de função do 1º grau por meio dos jogos, já que puderam fixar o conteúdo de forma divertida e descontraída e apenas 10%, que equivale a um aluno, preferem quando o professor propõe exercícios do livro. À vista disso, percebe-se o quanto os alunos gostam e sentem motivados quando propõe a eles recursos diferentes, como é o caso dos jogos, que ajudam a “fixar conceitos, motivar os alunos, propiciar a solidariedade entre colegas, desenvolver o senso crítico, estimular o raciocínio, descobrir novos conceitos” (Alves, 2001).

Quanto ao grau de importância da aplicação dos jogos como um recurso de fixação dos conteúdos a turma se manteve dividida, onde 50% acham importante a aplicação dos jogos e os outros 50% acreditam que é importante às vezes. Concluindo, assim, que os jogos são importantes, porém é preciso se atentar ao planejamento dos mesmos para que não se tornem rotineiros e sem fundamentos.

Sobre o manuseio dos jogos digitais 60% dos participantes acharam difícil, mas com as instruções dadas no início dos jogos foi possível manuseá-los, e 40% gostaram, pois já tinha o costume de manusear jogos desse tipo. Assim, destacamos a importância das orientações feitas pelo professor no momento de utilizar recursos pedagógicos que não são tão frequentes em sala de aula, pois isso facilita no manuseio e, também, no processo de desenvolvimento do aluno.

Na última questão deixada para comentários sobre a oficina obtemos apenas comentários positivos, todos os participantes se mostraram empolgados com a aplicação dos jogos, relatando que é uma forma divertida e prazerosa em fixar o conteúdo, além de ajudar de forma satisfatória o aprendizado. Além do mais, grande parte dos alunos pediu para que fossem aplicadas mais vezes atividades como essa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve por objetivo verificar as contribuições dos jogos digitais na fixação do conteúdo de função de 1º grau, por meio de uma oficina desenvolvida com os alunos de nono ano do ensino fundamental II de uma escola de zona rural, no município de Orizona – GO.

Sucintamente, os resultados obtidos com a oficina aplicada nos fazem concluir que os jogos digitais é um recurso pedagógico que contribui significativamente na fixação de conteúdos, visto que os alunos se identificaram com a dinâmica dos jogos juntamente com a forma em que o conteúdo foi exposto nos mesmos.

Apesar de alguns entraves como o da dificuldade encontrada no jogo dos conceitos de função do 1º grau foi um recurso receptível pelos alunos, já que para a maioria os jogos auxiliaram na fixação, bem como ajudaram na compreensão do conteúdo. Além disso, os alunos sentiram motivados, uma vez que reconheceram que precisavam entender o conteúdo para conseguir jogar os jogos propostos.

Vale ressaltar que os jogos digitais devem ser planejados conforme a necessidade de cada turma, para que assim não se torne um jogo pelo jogo e, sim, um jogo pedagógico, que tem o objetivo de despertar interesse no aluno, de forma a ajudá-lo a construir novos conhecimentos e/ou fixar os conhecimentos já adquiridos.

Dessa forma, as mudanças ocorridas nesses últimos anos nos fazem pensar na busca por novas metodologias que vão de encontro com essa era digital. Portanto, espera-se que essa experiência instigue outras pessoas a elaborar atividades que visam desenvolver a interação dos alunos, proporcionando espaços de construção do aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves SEM (2001). *A ludicidade e o ensino da matemática: Uma prática possível*. Campinas, SP: Papirus.
- Antunes C (2012). *Trabalhando a alfabetização emocional com qualidade*. Coleção Didática. São Paulo: Paulus.
- BRASIL (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília.
- Freire P (2006). *Educação “bancária” e educação libertadora*. In: Patto MHS et al. *Introdução à psicologia escolar*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 61-78.
- Gil AC (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Grando RC (1995). *O jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino Aprendizagem na Matemática*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Knechtel MR (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes.
- Silveira SR (1999). *Estudo e Construção de uma ferramenta de autoria multimídia para a elaboração de jogos educativos*. Dissertação POA-PPGC UFRGS.
- Toledo MBA, Toledo MA (2009). *Teoria e Prática de Matemática: Com Dois e Dois*. 1. ed. São Paulo: FD.
- Vitti CM (1999). *Matemática com prazer, a partir da história e da geometria*. 2ª Ed. Piracicaba – São Paulo. Editora UNIMEP. 103p.

Ludicidade: um desafio ao docente contemporâneo

Recebido em: 22/03/2022

Aceito em: 28/03/2022

 10.46420/9786581460402cap2

Renivaldo Santos de Souza¹ 

INTRODUÇÃO

Educar é contribuir para que docentes e discentes transformem suas vidas em um processo de aprendizagem permanente. Assim, ensinar e aprender são duas facetas de um mesmo processo, exigindo flexibilidade, tanto profissional quanto da turma. Os conteúdos fixos com conhecimentos prontos dão lugar a processos abertos de pesquisa e comunicação, envolvendo a criança na própria educação. Então, é ela própria a principal interessada no aprimoramento das estratégias de construção do seu saber através de um ensino interativo.

Pensando nesta perspectiva propõe, neste artigo, refletir sobre o papel da motricidade e a neurociência para que o professor possa investigar e refletir sobre sua própria prática utilizando como recurso pedagógico a ludicidade. A motricidade e a neurociência como mecanismos subjetivos e objetivos desenvolve na criança a autonomia, a liberdade de pensar, por meio de espaços que possibilite a aceitação das diferenças e do prazer em pensar. O grande êxito estará na redescoberta de criar sentido para aprendizagem embasada em vivências lúdica, que atuem como estímulos para desenvolver as habilidades nas crianças de forma a explorar a si própria e o mundo a sua volta. Assim, o caminho para aprendizagem se dará por meio da existência de um sistema dinâmico de significados em que a motricidade, a neurociência e o intelectual se unem.

Percebe-se que os estudos sobre a motricidade e a neurociência podem contribuir para as instituições e os profissionais envolvidos na área da educação a desenvolverem novas experiências que contribuam para novas práticas pedagógicas e a mudança da realidade educacional. Não há dúvida de que a motricidade e a neurociência são excelentes mediadores de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. A criança é livre para descobrir relações por ela mesma, construindo o conhecimento de forma mais divertida e prazerosa. Ao docente cabe produzir materiais convenientes para que as crianças possam assimilar as realidades intelectuais.

A ludicidade é vital para o desenvolvimento do corpo e da mente. Nela se reconhece um meio de proporcionar a educação integral, em situações naturais de aprendizagem que geram forte

¹ Faculdades EST, Mestre em Teologia. Licenciado em Filosofia-FBB/BA. Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospital, FAVIC/BA. UNOESTE, Especialização em Ensino de Filosofia-UNOESTE/SP. Doutorando em Educação/UNR/AR. Atuando como Psicopedagogo CMAEE e Professor Universitário.
E-mail: rennysousa@hotmail.com

interesse em aprender e garantem o prazer, isto é, a ressignificação da prática do educador (Maluf, 2012).

Ressalta-se a necessidade de um ensino que procure repensar o lúdico. A escola “peca” ao dividir o ensino em lados diferentes: de um lado a brincadeira, o jogo, onde existe o sonho e a fantasia; de outro lado, o ensino “formal”, do trabalho e do estudo. Brincar é uma realidade vivida pela criança em seu cotidiano. Através da imaginação ela relaciona seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo no qual vive e que pouco conhece.

O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo (Maluf, 2012).

Assim, aponta a relevância do conhecimento do educador para esse novo fazer pedagógico. Esse fazer significa a motricidade e a neurociência como ponto de partida para a aprendizagem na educação infantil. Neste sentido, é papel da escola, dos docentes e pais discutirem, analisarem e refletirem sobre as práticas de ensino, permitindo a percepção do conhecimento como algo que é construído por meio de trocas sociais, na vivência entre pessoas com experiências diferentes, aceitando-se riscos, contradições e desafios. Neste artigo fizemos uma abordagem metodológica com base no materialismo histórico dialético, que considera que os fatos não podem ser dissociados do contexto social, político e econômico em que vivemos.

Aborda a problemática que originou este artigo de forma qualitativa, procurando, através da pesquisa exploratória, contribuir com educadores que pensam a educação também de forma prazerosa e lúdica. O procedimento técnico utilizado foi o bibliográfico, elaborado a partir da leitura de materiais publicados na internet, livros e revistas. Percebe-se que os estudos sobre a ludicidade na educação infantil ampliam as abordagens teóricas e as intervenções no processo ensino-aprendizagem, tendo teóricos como Piaget (1983), Antunes (2011), Friedmann (2006), que podem contribuir para as instituições e os profissionais envolvidos na área da educação a desenvolverem atitudes e ideias que contém uma postura afetiva com relação a motricidade e a neurociência na educação infantil.

Portanto, a motricidade e a neurociência permitem ainda desenvolver através da ludicidade novos conhecimentos e as habilidades de forma natural e agradável, constituído uma necessidade básica da criança para o seu desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

MATERIAL E MÉTODOS

O século XXI está no ápice do desenvolvimento tecnológico-científico, da globalização, propicia e gera novas aprendizagens, impõe aos seres humanos, novas formas de pensar. Contribui para as mudanças na história da civilização humana e nos meios escolar, busca transcender os paradigmas científicos da modernidade.

No momento atual surge à necessidade de uma formação ampla e holística de saberes dos docentes da educação infantil. O conhecimento teórico só já não basta ao ser humano. Tornou-se imprescindível, ao docente uma visão sistemática pautado nas transformações para que possa compreender as diferentes mudanças dos dias atuais. Ainda que as transformações pareçam complexas e não se consiga entender isoladamente e definir especificamente o papel dos profissionais da educação infantil, é certo que surge a necessidade estabelecer relações positivas e afetivas entre a família e a escola contemporânea.

Consensualmente a palavra “transformação” é considerada uma expressão positiva, sinônimo de mudanças, adaptação, conhecimento. Portanto, necessária e indispensável para o desenvolvimento dos indivíduos e da instituição. Sabemos que para transformar é preciso aprender, aprender significa o acúmulo de experiências e uma melhor definição das metas.

Busca se hoje a educação baseada na interlocução dos sujeitos, para a construção do conhecimento que expressa a realidade cotidiana, pessoal e coletiva, em interação com saberes prévios. Professores e alunos trocam, depoimentos sobre suas atividades e experiências, com o intuito de fornecer novos significados aos saberes. Ouvir e falar, dizer-se mutuamente, os alunos entre si e aos professores e estes entre si e os alunos... A construção do saber pedagógico deve-se dar pela troca de experiências de vida, constituindo ações em parceria e formando professores-pesquisadores da prática, que busquem dar unidade aos saberes fragmentados e fundar uma comunidade científica (Marques, 1999).

Entendo que a melhor forma de se chegar a essas mudanças na escola e na educação é envolver o docente em ações que priorizem a vivência da reflexão sobre as práticas pedagógicas de cada um buscando, desta forma, a construção de uma práxis coerente com o atual momento e necessidades do contexto escolar.

Para Piaget (1983) “especificamente na área do jogo, permitiu uma melhor compreensão de suas regras, que é o mais característicos nas brincadeiras tradicionais”. Ele analisa de forma minuciosa o processo de desenvolvimento do indivíduo, detalhado e explicado a função do jogo no desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos diferentes estágios. Deve-se enfatizar o lúdico na educação infantil, pois nas diversas fases da infância a maioria dos fatos do seu dia-a-dia, é representada através de jogos e brincadeiras, contribuídos para o seu crescimento intelectual.

Segundo Kemmis e McTaggart (1993), isso poderá acontecer através da constituição de comunidades críticas de professores, no momento em que estes se envolvem em uma sistemática de formação permanente, lutando por uma reforma curricular e por uma revisão das atividades escolares e de investigação.

Portanto, de acordo com Nóvoa et al. (1995)

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção... A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola... Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que tem lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo [...] (Nóvoa, 1995, p. 28).

O método utilizando pelo professor deve ser marcado pela análise diária de suas práticas pedagógicas. Para Freire, a prática pedagógica dos professores é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação continuada. Segundo ele,

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática[...] (Freire, 1998).

Faz-se necessária a existência de docentes pesquisadores dispostos a desafios, que busquem formas diversificadas e renovadas de leitura e compreensão de suas realidades a fim de buscar a transformação da mesma, dentro de uma visão lúdica, crítica, criativa, inovadora e capaz de diálogo. Construindo e produzindo conhecimentos, o docente proporciona instrumentos e espaços adequados que possibilitam a construção do conhecimento através do lúdico aos discentes. De acordo com Antunes:

[...] é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Em outras palavras, jamais se brinca sem aprender, caso se insista em uma separação, esta seria a de organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que se melhor se aprenda (Antunes, 2011).

O docente, então, deve analisar a realidade em que desenvolve sua prática, compreendê-la, interpretá-la e refletir sobre ela com o intuito de intervir, visando mudanças. A educação infantil exige um trabalho diferenciado com as novas gerações, que cada vez mais chegam à escola com diferentes estruturas cognitivas.

Para tanto, é necessário o docente uma formação que assegure práticas coerentes com os princípios que visem à transformação do sistema educativo e a inclusão dos novos desafios que dela decorrem. Uma formação que conceba o saber e que valorize as características específicas do processo de ensino e aprendizagem. Importante, também, é o envolvimento pessoal de cada profissional compreendendo a educação como algo que não está pronto, acabado, verdadeiro, impessoal e fragmentado e sim, que precisa ser reinventado e reconstruído num processo permanente.

A formação permanente precisa constituir-se em um processo que permita reciclar a formação inicial, proporcionando a atualização contínua do docente. Essa formação permitirá a ele refletir sobre as implicações pedagógicas das novas tecnologias e a integração delas no currículo escolar, uma vez que este constitui um espaço de trocas, relações e construções entre pessoas.

O currículo escolar infantil já deixou de ser um documento burocrático e técnico nas escolas. Atualmente o mesmo é assumido como parte constituinte e essencial na construção da identidade da escola, dos docentes e dos discentes. Por essa razão ele nunca poderá ser considerado amorfo ou neutro, mas sim “querer” um sujeito que pensa, que duvida, com capacidade de observar, raciocinar: um ser autônomo que busca conhecer e, acima de tudo, ser.

Assim, na educação infantil a brincadeira tem um papel fundamental, pois é através dela que as nossas crianças desenvolvem as suas competências e habilidades. Com brincadeiras e jogos bem

elaborados pelo docente, as crianças estimulam a memória, expressa sensações emocionais, desenvolve a linguagem, criatividade, percepção e sobre tudo ação. É também através dos jogos que a educação infantil vem ganhando espaço, porque tem despertado nas crianças o interesse pelos estudos de maneira prazerosa. “Brincado a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades na medida em que assume múltiplos papéis, fecundo competências cognitivas e interativas” (Antunes, 2011). O novo perfil de docente contemporâneo é muito diferente do perfil do professor tradicional. Segundo Friedmann (2006) é fundamental que esse docente para alcançar seus objetivos lúdicos adote as seguintes posturas:

Propor regras em vez de impô-las; dessa forma criança terá possibilidade de participar de sua elaboração. A criança se desenvolve social e politicamente envolvendo-se em uma legislação. [...]

Possibilitar a troca de ideias para chegar a um acordo sobre as regras. Isso ajudará as crianças a se desconcentra de se mesma, escutar os outros e coordenar ponto de vista diversos (processo-cognitivo que contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico)

Incentivar a responsabilidade de cada criança para fazer cumprir as regras e motivar o desenvolvimento da iniciativa, agilidade e confiança em dizer o que sente e pensa;

Possibilitar ações físicas que motivem as crianças a serem mentalmente ativas;

Escutar o que as crianças tem a dizer fortalecendo seu posicionamento e autoestima (Friedmann, 2006).

Assim, será preciso que docente seja um profissional competente na educação infantil para o desenvolvimento da ludicidade como mecanismo de aprendizagem. Esses mecanismos, segundo Lopes (2001), são as características de desenvolvimento cognitivos das crianças para resolver vários conflitos do cotidiano escolar. Para ele as características a serem trabalhadas são:

a ansiedade – [...] É a pratica da ação que leva o individuo a elaboração própria de mecanismos regulares para o enfrentamento e a superação;

rever os limites- [...] Ter a noção de limite é muito saudável para as crianças, pois as coloca em uma posição de aprendizes papel salutar na infância;

reduzir a descrença na aut Capacidade – [...] crianças que acreditam que todas as soluções podem ser elaboradas por elas mesmas;

diminuir a dependência e possibilitar a autonomia – [...] É uma questão básica de sobrevivência depender de alguém [...]. Mas, chega o momento de romper com essas ligações, para desenvolver autonomia, e a criança tem de esta preparada para tal;

aprimorar as coordenações motoras – Os movimentos com os membros superiores e membros inferiores são atividades motoras que ajudam no só o desenvolvimento biológico da criança, mas acima de tudo o desenvolvimento afetivo [...];

melhorar o controle segmentar – [...] É quando há perfeita sincronia entre um e outro movimento, do antebraço, da mão e dos dedos;

desenvolvimento percepção de ritmo – [...] Crianças necessitam de trabalho de percepção e de estimulação para que possam desenvolver sintonia com os sons e com movimentos mais elaborados;

aumentar a atenção e a concentração – [...] é o jogo um dos maiores responsáveis por esta habilidade;

desenvolver antecipação e estratégia - [...] É essa habilidade que demonstra o quanto de raciocínio lógico a criança possui [...];

ampliar o raciocínio lógico – [...] ele precisa estar constantemente sendo instigado, provocado e alimentado para que não se atrofie;

desenvolver a criatividade – [...] é uma das mais interessantes em jogos, que exigem individualidade, estilo próprio do jogador;

perceber a socialização e a coletividade – [...] Ela precisa está e ser do mundo, mas nunca se pode esquecer que ela está em um mundo que pertence a todos, inclusive a ela, mas não só dela (Almeida, 2009).

No cotidiano da sala de aula que o docente em interação pedagógica constitui a interação com seus alunos. Faz parte desta interação a busca, que modifica o ensino, acompanhando-o de maneira sistemática e contínua, apontando novos caminhos, desafios, a fim de encontrar novos saberes e reflexões das concepções do sujeito nela envolvidos. A reflexão sobre e na ação é que produz conhecimentos competentes, autênticos, o saber fazer oriundo de realidades flexíveis e incertas.

[...] Os homens são seres da práxis. São seres do que fazer... Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação[...] (Freire, 2001).

O professor deve estar em constante aperfeiçoamento para que, assim, possa melhorar o nível de aprendizagem de seus alunos e de si próprio. Desse modo, Freire (1998) acredita que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”. Em meio a tantas transformações e exigências, resta à escola a busca de alternativas para a mudança. Essa mudança na educação indica o que Pretto (1996) chama de “nova razão”. Segundo este autor,

[...] esse conjunto de novos valores vai caracterizando esse novo mundo ainda em formação. Um mundo em que a relação homem-máquina passa a adquirir um novo estatuto, uma outra dimensão. As máquinas da comunicação, os computadores, essas novas tecnologias, não são mais apenas máquinas. São os instrumentos de uma nova razão. Nesse sentido, as máquinas deixam de ser, como vinham sendo até então, um elemento de mediação entre o homem e a natureza e passam a expressar uma nova razão cognitiva (Pretto, 1996).

Portanto, nesse novo método de conceber o ensino, o professor não mais detém o poder. Ele deve ser o orientador, o observador e o guia que lança novos desafios e contribui na construção do conhecimento por parte de seus alunos. Deve persistir em um processo de ensino-aprendizagem que promova a construção colaborativa do conhecimento. Conhecimento este que deve ser visto não como algo que se recebe, mas algo que é construído na interação social, ou melhor, por meio da participação, colaboração e cooperação, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor.

Os profissionais da educação comprometidos com esta nova educação devem engajar-se numa proposta que permita a construção e reconstrução de posturas baseadas no comprometimento político com sua tarefa de educador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância do brincar na escola como recurso mediador do processo de ensino-aprendizagem. A presença de brincadeiras nas escolas do ensino infantil é necessária, porém nem sempre a unidade escolar dispõe de espaço físico necessário, por conta disto muitas escolas têm deixado o lúdico ausente das suas práticas pedagógicas.

O professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira sempre educativa. Devemos procurar inovar para não deixar que nossas aulas sejam cansativas e que caiam na mesmice. (Maluf, 2012).

A prática da ludicidade precisa ser presente no planejamento do professor do ensino infantil como estratégia do aprender. No brincar a criança organiza emoções e pensamentos. Atualmente muitas escolas já estão levando em conta essa prática das brincadeiras e dos jogos como fonte de aprendizado satisfatório. É necessário que os profissionais de educação infantil busquem informações, experiências para entender melhor como brincar com as crianças tendo como objetivo construção do saber e aprendizado. “O brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender” (Maluf, 2012, p. 28).

Ao afirmar que a brincadeira pode ser uma fonte de potencialidade da criança, precisando ocupar um espaço especial no fazer pedagógico, resgatando o jogo e a brincadeira em sala de aula. Quando o adulto participa das brincadeiras com as crianças elas têm um grau de atenção, satisfação e participação maior, tendo o seu mestre como norte transmitindo confiança.

No processo de ensino-aprendizagem, o brincar tem duas funções: Uma lúdica, na qual a criança encontra o prazer e a satisfação ao brincar, sentindo-se motivada e incentivada a buscar o saber; e outra educativa, onde o brincar educa para a convivência social em um mundo que possui leis e regras que precisam ser conhecidas e internalizadas. O brincar leva a criança a extrapolar o concreto e a cooperar com seus parceiros. Estimulando o desenvolvimento cognitivo, auxilia na criação de estratégias para a solução de possíveis problemas que surgem no decorrer do processo de aprendizagem.

O brincar na escola é muitas vezes visto como atividade lúdica que acontece somente na hora do recreio, nos momentos livres e nas horas de descanso das crianças. Ou se brinca, ou se aprende. Para Antunes (2011), Maluf (2012) e Friedmann (2006), o brincar possibilita o encontro das crianças com seus pares, fazendo com que estabeleçam situações comunicacionais e interações sociais.

Para Antunes (2011), a verdadeira atividade educativa, a partir do brincar desenvolve nas crianças não apenas alegria, mas também ensinamento. “Não somente ensinam como ensinam significativamente, estruturando personalidade infantil e refletindo conceitos e valores que correspondem ao planejamento organizado” (Antunes, 2011). Por outro lado, também desenvolvem a capacidade de raciocinar e de julgar, já que precisam decidir sobre o tipo de brincar que querem utilizar, as condições do ambiente para que o brincar aconteça, bem como as regras que serão aplicadas. De acordo com Farias (2012), o jogo é uma

fonte de inspiração que ajuda a liberar emoções positivas, proporcionando a criança interação, alegria e conhecimento.

Portanto, o jogo na escola deve ser considerado uma combinação possível com o processo de ensino-aprendizagem. Combinação que incentiva o trabalho em grupo, a troca de opiniões, as experiências, a busca de hipóteses, o prazer, a imaginação, a criatividade, a cooperação, o respeito mútuo, a obediência às regras, o senso de responsabilidade e a iniciativa individual e grupal. Para Farias (2012), a ludicidade é mais que uma necessidade, é uma expressão natural de uma etapa evolutivo. “Jogar não patrimônio exclusivo da infância, jogar não tem limite de idade”.

O jogo, portanto, é o resultado das relações sociais, das experiências e vivências das crianças. A partir delas, a criança emerge enquanto sujeito lúdico em constante processo de interações e mediações. Enquanto joga, vivencia papéis (re)construindo a sua realidade, com novas experiências, sentimentos, comportamentos e representando o mundo que a cerca. Assim, imitando as relações sociais, novas explorações e relacionamentos interpessoais se estabelecem. No jogo, a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto culturais adquiridos através da interação e da comunicação.

Os jogos cooperativos são atividades participativas que facilitam o encontro com o outro e a aproximação com a natureza. Jogamos para superar desafios e obstáculos e não para superar o outro. Eles permitem a expansão da solidariedade e de padrões de relações interpessoais que venham a contribuir com a cooperação e o trabalho em grupo (Farias, 2012).

Para Friedmann, (2006 *apoud* Vygotsky), o brincar na infância desenvolve a imaginação, a interação e a competição positiva, que possibilita o desenvolvimento de vários sentidos. Para esse autor, a brincadeira possibilita à criança liberdade, permitindo-lhe ultrapassar os limites para o seu desenvolvimento em busca da constituição de seu conhecimento.

Para o referido autor, o jogo é marcado por regras e por leis que são o reflexo das relações reais das crianças com outras pessoas e objetos e dos papéis que as pessoas representam no dia a dia. Os jogos fornecem o significado para as situações de aprendizagem, onde as crianças aproximam-se do real, do concreto e dos conteúdos escolares por meio do lúdico, do prazer, motivando-se para aprender.

A atividade lúdica é decisiva no desenvolvimento da criança porque a liberta de situações difíceis. No brincar as coisas e as ações não são o que apresenta ser; e, em situações imaginárias a criança começa a agir independentemente do que ela vê e a ser orientada pelo significado da situação (Friedmann, 2006 *apoud* Vygotsky).

Para Friedmann (2006, *apoud* Vygotsky), é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Para Piaget (1983), os jogos são uma simples assimilação funcional, que consiste em um exercício das ações individuais já aprendidas. Por meio do jogo, a criança assimila a realidade para si

própria. Nesse sentido, o referido autor propõe um ensino mediado por jogos. A criança, no brincar, assimila as realidades, a fim de, que não permaneçam exteriores à sua inteligência (Farias, 2012).

Dois conceitos piagetianos são importantes para entendermos o jogo na concepção de Piaget: a organização e a adaptação. A organização é a capacidade que o organismo tem de manter a constituição intrínseca. Como um ser vivo, ele faz parte de um contexto de constantes interações e de mudanças as quais se processam nas trocas com o meio. A adaptação, de acordo com Piaget (1983) é o “equilíbrio entre assimilação e acomodação, o que equivale a dizer: equilíbrio dos intercâmbios entre o sujeito e os objetos”.

As relações entre assimilação (processo através do qual o sujeito incorpora elementos que pertencem ao meio, inserindo-os em um todo organizado) e acomodação (se constitui na modificação de esquemas já existentes com a finalidade de adaptação ao ambiente) mudam em função do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, ocorrendo, assim, um desequilíbrio, essencial no funcionamento da inteligência.

RESULTADOS

A motricidade e o jogo na escola infantil, o jogo, então, representa um momento em que essas funções não estão Equilibradas, Ocorrendo Um Predomínio Da Assimilação Sobre A Acomodação. (Friedmann, 2006, *apoud* Piaget, 1983).

Segundo Friedmann (2006, *apoud* Piaget, 1983) classifica seis formas de atividades lúdicas, conforme as etapas do desenvolvimento: jogo encontro sua finalidade em si mesmo, jogos atividade espontânea, jogo é uma atividade que de prazer, jogo tem uma relativa falta de organização, O jogo estabelece comportamento livre de conflito, o jogo é uma atividade que envolve supramotivação.

Por outro lado, os jogos de regras se concretizam em uma fase mais avançada no desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse estágio, a criança já é capaz de diferenciar e integrar os diferentes pontos de vista. Os jogos de regras possibilitam à criança do estágio operacional um equilíbrio entre assimilação do eu e a vida social. A presença do outro marca este tipo de jogo, possuindo caráter coletivo, competitivo e desafiador (Farias, 2012).

Desse modo, a criança poderá realizar todos esses diferentes meios de contato com o conhecimento de forma mais lúdica, ou seja, brincando, jogando. Na classificação dos jogos feita por Piaget, de acordo com a evolução das estruturas mentais, a criança que se encontra entre a idade de 7 e 8 anos é capaz de aprender através dos jogos de regras. Os jogos de regras criam um contexto de observação e de diálogo sobre os processos de pensamento e construção do saber. (Friedmann, 2006, *apoud* Piaget, 1983).

Especificamente na área do jogo, Piaget permitiu uma melhor compreensão de sua regras que é o mais característico na brincadeiras tradicionais. Ele analisa de forma minuciosa o processo de

desenvolvimento do indivíduo, detalhando e explicando a função do jogo no desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos diferentes estágios (Friedmann, 2006).

Desta forma, na perspectiva de tornar o ensino mais motivador e atraente, projetei uma ação pedagógica por meio de jogos, objetivando reforçar o sentido do conteúdo e fornecer modelos cognitivos para que as crianças tivessem de onde partir para construir seu conhecimento.

Em idade escolar, o jogo proporciona à criança sentir-se desafiada, testar hipóteses, questionar-se e questionar o parceiro com o qual interage. Por isso, o jogo deve ser interessante e permitir que a criança desenvolva sua autonomia e a capacidade de participação e cooperação para que possa, de fato, construir seu conhecimento a partir do que o jogo está ensinando. Segundo Freidmann (2006, *apud* Vygotsky, 1983):

[...] para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada (...) que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado do brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (Freidmann, 2006).

Na elaboração das brincadeiras procurei criar algo que aliasse o conteúdo que estava desenvolvendo com o prazer em aprender. Procurei, por meio do brincar, garantir às crianças o interesse e a motivação a fim de possibilitar a elas a construção e o aprimoramento de seu saber, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos e podem conhecer cada vez em sua plenitude da existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, com modalidades que proporcionam constantes transformações faz-se necessário em nossa sociedade como um todo, principalmente ao professor, oportunidades de formação permanente, que permitam práticas coerentes com os princípios que visam à transformação do sistema educativo infantil e também os desafios que dela decorrem. A formação permanente do professor precisa constituir-se em aprendizado que permita reciclar a formação inicial e que mantenha o professor envolvido nesta prática pedagógica tendo a ludicidade como um processo de aquisição do conhecimento pela criança na educação infantil.

Que permita, também, ao professor refletir sobre as implicações pedagógicas da ludicidade integrada ao currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico. Estes se constituem em espaços de trocas, busca e diálogo, onde, também, se manifestam as ligações entre a cultura escolar e o mundo da imaginação e da fantasia da criança. E não há dúvida de que a ludicidade é um excelente mediador de conhecimentos neste novo modo de entender a educação infantil. A criança é livre para descobrir relações por ela mesma, construindo o conhecimento de forma mais divertida e prazerosa. Ao professor cabe produzir materiais convenientes para que as crianças possam assimilar as realidades intelectuais.

Ressalta-se a necessidade de um ensino que procure repensar o lúdico. O brincar é uma realidade vivida pela criança em seu cotidiano. Através da imaginação ela relaciona seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo no qual vive e que pouco conhece. Uma educação identificada com a nossa realidade social, comunitária com o nosso dia a dia, deve ser uma preocupação constante de nós professores, que pretendemos o avanço social em todos os sentidos.

Desta forma, é papel da escola, dos pais, então, discutir, analisar e refletir sobre as práticas atuais de ensino, para que se perceba, afinal, que o conhecimento é algo construído por meio de trocas sociais, na vivência entre os seres humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida GP (2009). Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 6ª Ed. 120p.
- Antunes C (2011). Educação Infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes. 100p.
- Farias CMM (2012). A Educação infantil e seus contextos. 1.ed. Porto Alegre, RS: Carta Editora & Comunicação. 200p.
- Freire P (1998). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 80p.
- Freire P (2001). Pedagogia do Oprimido. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 60p.
- Friedmann A (2006). O brincar no cotidiano da criança. São Paulo, SP: Moderna, 2006. 80p.
- Lopes, M. da G. (2001). Jogos na Educação: criar, fazer e jogar. São Paulo: Cortez. 100p.
- Maluf ACM (2012). Brincar: prazer e aprendizado. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 100p.
- Kemmis S, McTaggart R (1993). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Ed. Laertes. 210p.
- Marques MO (1999). A escola no computador: Linguagens rearticuladas, educação outra. Ijuí: Unijui. 160p.
- Nóvoa A et al. (1995). Os professores e a sua formação. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote. 100p.
- Piaget J (1983). A epistemologia genética. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural. 100p.
- Pretto NL (1996). Uma escola com/sem futuro: educação e multimídia. Campinas, SP: Papyrus. 100p.

Ensino não presencial em tempos de Covid-19: sob a ótica dos estudantes do IFRR/ *Campus* Boa Vista Zona Oeste

Recebido em: 13/04/2022

Aceito em: 19/04/2022

 10.46420/9786581460402cap3

Ana Rízia da Silva Mucajá¹

Aldaíres Aires da Silva Lima^{2*} 

Francimeire Sales de Souza³

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que o sistema educacional brasileiro sofre com as desigualdades sociais e educacionais, e quando se refere ao acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), essas desigualdades são ainda mais discrepantes. Com o advento da pandemia da Covid-19, decretada pela Organização Mundial de Saúde no mês de março de 2020, os processos educacionais do sistema nacional brasileiro precisaram ser ressignificados. Desse modo, como salientado por Elias et al. (2020), estudantes e professores tiveram que aprender a utilizar as TDIC para que o processo de ensino aprendizagem não sofresse tantas perdas durante o período de distanciamento social. Ainda segundo os autores, os professores e estudantes tiveram que se adaptar ao novo modelo de ensino, ainda que não tivessem preparados para tal finalidade (Elias et al., 2020).

No entanto, sendo o Brasil um país cujo ensino é precário e desigual, marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, a descoberta da pandemia deixou ainda mais evidente a precarização do sistema educacional brasileiro. Acerca dessa desigualdade em meio à pandemia, Silva et al. (2020), destacam que esta “fica clara quando as instituições educativas gritam que a educação não pode parar, mas efetivamente elas não alcançam todos da turma por causa da falta de acesso à internet ou condições mínimas de estudo em casa”.

Assim, a preocupação com os problemas existentes no sistema de ensino brasileiro se intensificou. Dentre as principais questões estão, evasão escolar, desigualdade socioeconômica e defasagem no ensino aprendizagem, como destacado por Fernandes et al. (2020).

Cunha et al. (2020), discutindo dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - acerca da evasão e o atraso escolar, apontam que esses problemas, “têm relação direta com a

¹ ana.rizia2019@gmail.com. Egressa do curso Técnico em Serviços Públicos integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Roraima/ *Campus* Boa Vista Zona Oeste.

² aldaíres.lima@ifrr.edu.br. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Roraima/ *Campus* Boa Vista Zona Oeste.

³ francimeire.souza@ifrr.edu.br. Pedagoga do Instituto Federal de Roraima/ *Campus* Boa Vista Zona Oeste

* Autor(a) correspondente: aldaíres.lima@ifrr.edu.br.

condição socioeconômica, atingindo a população mais pobre em até oito vezes mais que o estrato mais rico”. Os autores destacam ainda que esses atrasos ocorrem principalmente entre jovens de 15 a 17 que estão cursando o ensino médio e que

Em tempos de pandemia essa exclusão pode alcançar os que estão na escola, os que até o início das medidas de isolamento a frequentavam regularmente. Fazemos essa afirmação porque com o distanciamento social e o predomínio de estratégias que dependem das tecnologias da informação e comunicação, uma parcela dos estudantes enfrentam ou enfrentarão dificuldades para acessarem e permanecerem vinculados à escola (Cunha et al., 2020).

Acerca das divergências quanto ao uso das tecnologias educacionais, Regis et al. (2020) salientam que

[...] a grande problemática que paira diante da educação pública em relação ao uso e acesso às tecnologias digitais em tempos de pandemia não é só falta de habilidade por parte de alguns docentes em lidar com o novo formato das aulas remotas, mas, principalmente, a ausência de políticas públicas eficazes e capazes de reduzir o abismo existente entre a população brasileira no que tange a implementação da tecnologia e acessibilidade à internet (Regis et al., 2020).

Além dessas questões, há a problemática relacionada ao uso, acesso e habilidade em lidar com as tecnologias durante o ensino não presencial e principalmente ausência de políticas públicas para implementação de tecnologia e acessibilidade à internet para a população brasileira.

Segundo Pádua e Carvalho (2022), com o advento da pandemia e a necessidade do desenvolvimento do ensino de forma não presencial, as demandas relacionadas ao ensino cresceram. Pois além da necessidade do estudante estar de forma virtual para o desenvolvimento das atividades, os docentes tiveram que aprender a utilizar os diversos recursos tecnológicos para ministrarem suas aulas. Ainda segundo os autores,

Em decorrência da falta estrutural e financeira que acomete o país, alguns estudantes não foram contemplados pelo ensino nos moldes da virtualidade, haja vista que esse modelo envolve disponibilidade de responsáveis e capital econômico para possivelmente se adequar a realidade (Pádua; Carvalho, 2022).

E embora a Constituição Federal assegure a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, no qual muitas famílias vislumbram melhores condições de vida a partir desse processo, essa igualdade acaba se contradizendo quando se analisa o acesso às TDIC, o que ficou ainda mais evidente com o advento da pandemia.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), o Comitê de Crise para Enfrentamento da Pandemia, instituído através da Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b), passou a planejar a oferta das aulas por meio de atividades pedagógicas não presenciais. Dentre uma das medidas, o Comitê de Crise instituiu um Grupo de Trabalho (GT) no IFRR, responsável pelos estudos sobre a organização das aulas e a reposição do calendário acadêmico. Entre os planejamentos desse GT, estava a capacitação de servidores e estudantes para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle.

Desse modo, em junho de 2020 o IFRR/*Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO) começa a primeira oferta das atividades pedagógicas não presenciais para os estudantes do 3º ano dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e, ao longo dos meses, estendeu aos demais anos e outros níveis de ensino.

Embora a instituição tenha ofertado capacitação, alguns docentes e estudantes não contavam com o aparato tecnológico para a oferta das aulas neste formato, logo em caráter emergencial, o que gerou uma desigualdade social, visto que alguns estudantes eram atendidos por meios digitais e outros através de atividades impressas.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo apresenta parte dos resultados do projeto de pesquisa aprovado no edital n. 1/2021 - PROPESQ/IFRR do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT). Financiado com recursos da PROPESQ (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós graduação) /IFRR e do *Campus* Boa Vista Zona Oeste. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário autoaplicável destinado ao público-alvo desta pesquisa: estudantes do 3º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (formandos em 2021), sendo a amostragem correspondente a 24% desses estudantes (n total=33).

A coleta dos dados se deu por meio de questionário, disponibilizado aos participantes através de email e aplicativo de WhatsApp, no período de agosto a setembro de 2021. As questões iniciais do questionário trataram da caracterização sociodemográfica dos participantes, posteriormente, questões relacionadas às atividades pedagógicas não presenciais e à concepção destas durante o processo de ensino aprendizagem no decorrer da pandemia da Covid-19.

Anterior à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o projeto de pesquisa foi submetido à análise de um Comitê de Ética indicado pela Plataforma Brasil, sendo destinado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Roraima. Dessa forma, após a apreciação do Comitê de Ética, procedeu-se à solicitação da assinatura do TCLE e aplicação do questionário. A assinatura do TCLE e a aplicação do questionário se deram via *Google Forms*, em razão das medidas sanitárias de isolamento, de controle e de prevenção, recomendadas pela OMS e posteriormente pelo Ministério da Saúde. Dessa forma, esta pesquisa respeitou todos os protocolos sanitários de biossegurança conforme recomendação da OMS e do Ministério da Saúde. Após a obtenção dos dados dos questionários, os resultados foram extraídos do *Google Forms* para análise e interpretação através de estatística descritiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram deste estudo 33 estudantes, e cerca de 63,6% destes era do gênero feminino e 36,4% do masculino. A maioria dos participantes se autodeclarou como parda (75,8%), seguido de branco, com 21,3%. Dos estudantes pesquisados, a maioria ainda residia com os pais (84,8%), 6,1% residia sozinho,

6,1% com o cônjuge e 3% com parentes. Ainda em relação às questões sociodemográficas, cerca de 60,6% dos estudantes entrevistados ainda não trabalhavam na época da pesquisa.

Conforme estabelece a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL 2020a), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, em abril de 2020, o IFRR começou a planejar a oferta de Atividades Pedagógicas Não Presenciais, denominadas neste trabalho de APNPs, sinônimo de ensino não presencial. Dessa forma a instituição publicou 2 editais para oferta de Curso de Capacitação para utilização de Salas no Ambiente Virtual de Aprendizagem-Moodle, contemplando 1200 vagas para os estudantes (edital 08/2020) e 300 vagas para os servidores (edital 07/2020), distribuídas entre os 5 *campi* do IFRR (*Campus* Amajari, *Campus* Boa Vista, *Campus* Novo Paraíso, *Campus* Avançado do Bonfim e *Campus* Boa Vista Zona Oeste).

Diante desse contexto, a partir da oferta dessas APNPs, surge a necessidade de analisar os principais reflexos da pandemia da Covid-19 no processo de ensino aprendizagem. Este estudo parte do viés dos estudantes, um dos principais atores desse processo, tendo em vista que o processo de transição do ensino presencial para o não presencial ocorreu de forma emergencial. Vale destacar que neste estudo, consideramos o ensino não presencial ou remoto, como apresentado por diversos autores, como o ensino desenvolvido de forma não presencial, mediado ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), diante do contexto da pandemia da Covid-19.

Pressupondo-se que parte do ensino não presencial foi mediado por TDIC, tanto os docentes quanto os estudantes precisariam ter acesso à internet bem como conhecimentos básicos de informática e acerca dos ambientes virtuais de aprendizagem. Dessa forma, perguntamos aos participantes se haviam participado de alguma formação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para o início das atividades pedagógicas não presenciais.

Em relação à participação em alguma formação destinada a utilização do AVA, a maioria dos estudantes (81,8%) respondeu que havia realizado a formação oferecida pelo IFRR e cerca de 18,2% afirmaram não ter realizado a formação oferecida pela instituição e nem tinha curso na área.

Viana et al. (2020) refletindo sobre a experiência do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos na formação de professores para as APNPs, consideram a transição do ensino presencial para o não presencial um desafio não só para o Brasil, mas para todo o mundo, requerendo muito estudo acerca dessa temática. Essa transição, num país onde uma parcela significativa de brasileiros sequer tem acesso aos direitos básicos dispostos na Constituição, pode desencadear ainda mais desigualdades socioeconômicas, pois como salientam Cunha et al. (2020) “com o distanciamento social e o predomínio de estratégias que dependem das tecnologias da informação e comunicação, uma parcela dos estudantes enfrentam ou enfrentarão dificuldades para acessarem e permanecerem vinculados à escola”.

Partindo dessa premissa, perguntamos aos estudantes quais dispositivos eletrônicos eles mais utilizaram ao longo do desenvolvimento das APNPs. Dentre os dispositivos citados, cerca de 69,7% dos

estudantes fizeram uso de celular pessoal, 27% de computador pessoal e 1% de celular pessoal e computador compartilhado.

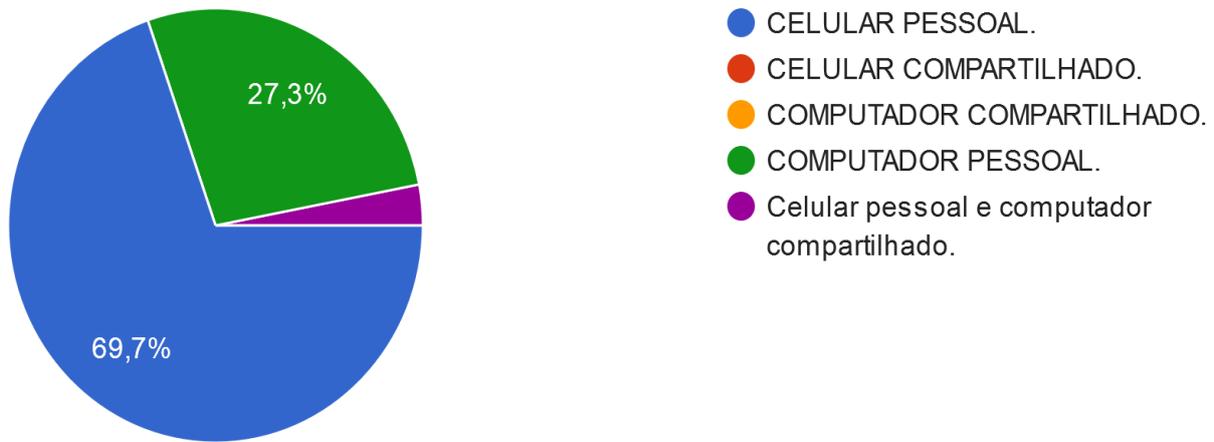


Figura 1. Dispositivo eletrônico mais utilizado no decorrer das atividades pedagógicas não presenciais
Fonte: os autores.

Além das problemáticas relacionadas ao acesso à internet, também podemos nos deparar com questões relacionadas à falta de aparatos tecnológicos para o acompanhamento do ensino não presencial, como observado nos resultados apresentados na figura acima, em que a grande maioria dos participantes teve apenas o smartphone como dispositivo eletrônico para o acompanhamento das APNPs.

Cunha et al. (2020), refletem que a ausência de um computador pode vir a se tornar um entrave para o desempenho do estudante, pois esse equipamento “realiza um conjunto de aplicações que podem não ser compatíveis ou facilitadas quando feitas nos smartphones”. Os autores destacam ainda que

[...] os alunos que não dispõem de aparelhos celulares que operem com eficiência os navegadores, aplicativos e plataformas utilizadas para o ensino remoto, não conseguirão acompanhar a conteúdo. Igual dificuldade podem ter as famílias que não possuam aparelhos suficientes para a conexão de todos que precisem. Há ainda uma parte significativa dos usuários que o acesso à internet se dá por meio do compartilhamento com domicílios vizinhos. Situação que determina uma fragilidade na condição de incluído digital, preso à iminência constante de ser excluído (Cunha et al., 2020).

Também perguntamos aos estudantes se eles precisaram adquirir algum dispositivo eletrônico ou pacote de dados e wifi para o acompanhamento APNPs. Cerca de 63,3% dos estudantes relataram que já tinham internet no celular ou notebook, 18,2% apontou que precisou adquirir internet e celular ou um notebook, 12,1% relatou que precisou adquirir internet (Figura 2).



Figura 2. Aquisição de dispositivo eletrônico para o acompanhamento das atividades pedagógicas não presenciais. Fonte: os autores.

Embora a maioria dos estudantes tenha apontado que não precisou adquirir dispositivo eletrônico nem internet para o acompanhamento das atividades não presenciais, houve uma parcela dos participantes que precisou adquirir algum dispositivo eletrônico ou internet, seja ele, pacotes de dados, banda larga ou fibra óptica. Acerca dessa realidade, Fernandes et al. (2020) destacam que os desafios das famílias ao longo do ensino não presencial

variam entre os índices de acesso à internet e computador, ao perfil comportamental e social do aprendiz, aos próprios pais ou acompanhantes que, por vezes, não conseguem em sua rotina providenciar ou fornecer um ambiente salubre necessário ao aprendizado (Fernandes et al., 2020).

Ainda acerca do desenvolvimento das APNPs, perguntamos aos participantes quais foram os maiores desafios ou limitações enfrentadas ao longo do desenvolvimento dessas atividades. Nesse sentido, a maioria dos estudantes (63,6%) considerou que, manter o foco nos estudos e entender a explicação do docente sem a presença física dele, foi mais desafiante ou limitante ao longo do desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais (Figura 3).

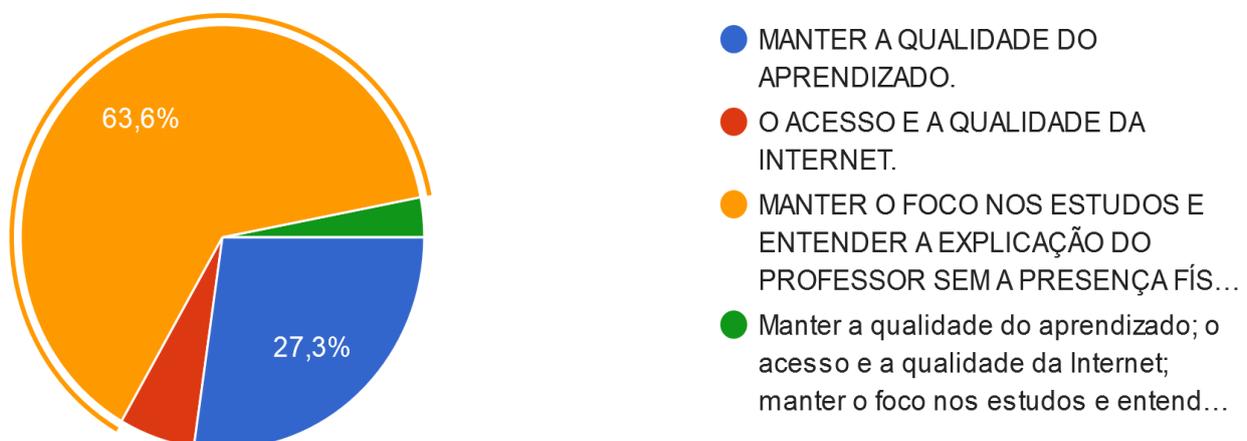


Figura 3. Maiores desafios ou limitações enfrentadas pelos estudantes ao longo do desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais. Fonte: os autores.

Miranda et al. (2020), em um estudo realizado com docentes e estudantes de escolas públicas municipais e estaduais do Rio Grande do Norte, também encontraram resultado semelhantes. Segundo os autores, entre os estudantes as principais dificuldades durante o ensino não presencial foram

[...] a ausência de internet, aparelhos tecnológicos como Notebook, Computador, etc. No qual, na maioria das vezes, o único recurso tecnológico acessível é o celular. Além de outras adversidades como distração, dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos e inexistência de um ambiente adequado aos estudos, que por sua vez influencia no rendimento acadêmico do aluno, como também a falta de motivação e acompanhamento da família nesse processo contribuindo para acentuar as dificuldades durante as aulas remotas (Miranda et al., 2020).

Os desafios apresentados pelos estudantes nos mostram que alguns enfrentam disparidades socioeconômicas, o que nos remete à exclusão destes, principalmente em relação às oportunidades de educação. Embora a Constituição Brasileira assegure igualdade de acesso à educação, é notório que esse acesso não é igualitário a todos os brasileiros.

Cunha et al. (2020) discutindo a qualidade da educação ofertada durante o ensino remoto destacam que os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2019 mostram que a evasão e o atraso escolar têm relação direta com as condições socioeconômicas das famílias. Os autores destacam também que

Em tempos de pandemia essa exclusão pode alcançar os que estão na escola, os que até o início das medidas de isolamento a frequentavam regularmente. Fazemos essa afirmação porque com o distanciamento social e o predomínio de estratégias que dependem das tecnologias da informação e comunicação, uma parcela dos estudantes enfrenta ou enfrentarão dificuldades para acessarem e permanecerem vinculados à escola (Cunha et al., 2020).

Ainda segundo os autores, o grande desafio dos sistemas educacionais no pós-pandemia, será reparar as perdas ocasionadas pelo ensino não presencial, voltando-se para a eliminação das desigualdades, de modo a oportunizar, principalmente aos estudantes que “foram excluídos no contexto da pandemia, aprendizagens voltadas ao desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, e à formação para a cidadania” (Cunha et al., 2020).

CONCLUSÕES

No Brasil, em âmbito educacional, a substituição do ensino presencial pelo ensino não presencial evidenciou ainda mais as discrepâncias no sistema educacional brasileiro. Os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem tiveram que se adaptar à nova realidade, ainda que não tivessem aparato para tal, como a disponibilização das tecnologias digitais. Nessa lógica, com o advento da pandemia, a escola, que deveria ser um espaço de equidade, onde todos deveriam ter direito de acesso a ela, baseada no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência, acaba se contradizendo. Assim, a preocupação com os problemas existentes no sistema de ensino brasileiro se intensificou, como o aumento da evasão e reprovação escolar.

Com base nos dados, percebemos que os estudantes enfrentaram diversos desafios ao longo do desenvolvimento das atividades não presenciais, relacionadas principalmente ao acesso a aparatos tecnológicos. Além disso, percebemos, assim como citado por outros autores que, o ensino não presencial evidenciou ainda mais as desigualdades no sistema educacional brasileiro.

Espera-se em face desses resultados, que o IFRR introduza, através da equipe gestora, um plano de formação continuada dos servidores e estudantes, em especial na área das TDIC. Além disso, esperamos que esses resultados estimulem outros estudos mais profundos acerca dos impactos do ensino não presencial em decorrência da Covid-19 em âmbito estadual e nacional, principalmente na rede federal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL (2020a). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 15/março/2022.
- BRASIL (2020b). Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020b. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 15/março/2022.
- Cunha LFF et al. (2020). O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília*, 7(3): 27-37.
- Elias APAJ et al. (2020). Aulas on-line em época de Covid-19 sob a ótica dos estudantes de graduação em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior Brasileira. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6(II): 265-283.
- Fernandes APC et al. (2020). Ensino remoto em meio à pandemia do covid-19: panorama do uso de tecnologias. *CIET:EnPED-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância)*. Anais... 5(1). Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1757/1393>>. Acesso em: 15/março/2022.
- Miranda KKCO et al. (2020). Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. VII Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_I D5382_03092020142029.pdf>. Acesso em: 20/março/2022.
- Pádua CALO, Carvalho ADF (2022). A contribuição das tecnologias digitais da informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem em tempo de pandemia por COVID-19. *Research, Society and Development*, 11(2): e11511225517.

Regis ISR et al. (2020). Educação em tempos de pandemia: ressignificando práticas pedagógicas no ensino médio do CPMLOBATO. Anais... Educon, 14(3): 1-15.

Silva JDS da et al. (2020). A transição do ensino presencial para o ensino remoto a distância em meio ao Covid-19. Revist Alph, 35: 144-160.

Do pensar sobre “tudo” para o pensar as ciências naturais na formação em pedagogia

Recebido em:10/05/2022

Aceito em:11/05/2022

 10.46420/9786581460402cap4

Claudionor Renato da Silva^{1*} 

INTRODUÇÃO

O presente texto se ocupa de uma reflexão importante para a formação em pedagogia, qual seja, o lugar da filosofia da ciência, quando os estudantes estão sob a ação pedagógico-formativa do componente fundamentos e metodologias de ciências naturais ou outro título que possa haver nos diversos cursos espalhados pelo Brasil, tanto públicos, quanto privados, contanto que remetam ao ensino de ciências e as abordagens em física, química, biologia, geociências e “um pouco” de matemática.

Essa ação pedagógico-formativa que pode abranger também o estágio supervisionado ou extensão ou ainda, práticas de ensino, interligadas numa proposta interdisciplinar, prevê que os pedagogos(as), se identifiquem e assumam a função social de educadores(as) científicos(as), formando crianças para se tornarem alfabetizadas cientificamente e alcancem o letramento científico (LC) - LC uma terminologia específica da base nacional comum curricular (BNCC).

Esse texto foi produzido em 2022 para a aula inaugural da disciplina fundamentos e metodologias de ciências naturais, no curso de pedagogia, da universidade federal de jataí (UFJ). O referido texto é um apoio informativo ao atual projeto de extensão, realizado na UFJ, coordenado pelo autor, intitulado “ensino de ciências para crianças na divulgação científica em parques da ciência promovido por pedagogos(as)” em que, por dois anos, incentivará a divulgação científica para crianças em espaços de profissões de ciências, de parques da ciência universitários e museus de ciências.

Não se trata de um texto de aprofundamento teórico-referencial, mas um breve apontamento teórico, mais geral, que abarcará a formação dos professores pedagogos(as) que ensinam ciências, na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica brasileira. Sendo assim, muitos referenciais ficaram de fora; muitos aprofundamentos não são feitos.

Para se compreender o título, em sua primeira e segunda partes, “do pensar sobre “tudo” para o pensar as ciências naturais” se pretende configurar o foco na filosofia e, em seguida, na filosofia da ciência

¹ Universidade Federal de Jataí, UFJ. Docente do curso de pedagogia e do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFJ).

*Autor correspondente: rclaudionor@ufj.edu.br

como eixos centrais e propulsores que levam para a terceira parte do título, a saber, “a formação em pedagogia” ou a formação de educadores(as) científicos.

Pensar sobre “tudo” é uma referência à filosofia, desde a sua origem no ocidente e toda herança distribuída nos países colonizados nas Américas, portanto, uma filosofia específica, particularizada, não se considerando a filosofia universal, mundial, dos diversos povos que também produziram “a sua” filosofia: filosofia africana, filosofia chinesa, filosofia dos povos indígenas, etc. Desse pensar sobre “tudo” para o pensar a ciência é, propriamente, a filosofia da ciência europeia que possuímos como base cultural-científica; uma disciplina de introdução aos estudos da educação em ciências, em especial, nos cursos de licenciatura brasileiros (física, química, biologia).

Essa é uma parte fundamental na formação em pedagogia, qual seja, os princípios da filosofia da ciência na prática pedagógica que se pauta na didática das ciências, segundo Astolfi & Develay (1990), uma didática do componente e de abordagem específica no grande campo do ensino de ciências.

A formação dos professores pedagogos(as) como educadores científicos deverá discorrer sobre conceitos e concepções de ciências, fundamentos das ciências físicas, químicas, biológicas, geocientíficas e tecnologias, com a evidenciação da linguagem científica e também matemática. Se está a tratar de conteúdos, metodologias e avaliação para o ensino de ciências, pretendendo, ainda, inovar, com a discussão, muito breve, sobre neuroeducação, neurodidática, nos estudos da área do ensino de ciências; ciência, tecnologia e sociedade (CTS); ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA); ciência, tecnologia e inovação (CT&i), dentre outros campos, como a biotecnologia, campos mais recentes e emergentes das três grandes áreas iniciais das ciências, a física, a química e a biologia; todas, temáticas voltadas para o ensino na educação infantil e anos iniciais, sob a linguagem da BNCC e, atualmente, por força de alteração na lei de diretrizes e bases (Projeto de Lei 2944/2021) em que se chega o desafio do currículo do ensino de ciências e outras disciplinas da educação básica (já que no ensino superior os estudos estão mais avançados), os temas do empreendedorismo e inovação (Carvalho; Gil-Pérez, 2009; Sampaio; Borges, 2018; Viveiro; Megid Neto, 2020; Pavão; Freitas, 2020; Pinto; Pedroso, 2021).

Do pensar a (e da) filosofia ao pensar a filosofia da ciência para a formação de pedagogos(as) se está, enfim, de se apresentar os conhecimentos necessários a esses futuros profissionais e intelectuais da educação, para o maior aproveitamento formativo em ciências e tecnologia, em que, num primeiro momento, não se deve propor ou supor uma separação dos fundamentos com as metodologias - como se isso fosse possível. Não. De modo algum. Fundamentos e metodologias devem e estarão sendo apresentadas juntas, pois são inseparáveis; é *práxis*. Talvez, devêssemos escrever “fundamentos-metodologias” para indicar a dialética. Da mesma forma, não se pode supor a fragmentação dos temas/conteúdos, do ensino de ciências, ora para a educação infantil ora para os anos iniciais do ensino fundamental, durante o processo formativo; a caracterização da infância, sua especificidade em relação à criança do ensino fundamental já deve estar sedimentada na formação do pedagogo(a) ao chegar e ao sair do componente do ensino de ciências; não há muito espaço de tempo para aprofundar essas duas

dimensões, o das crianças, na educação infantil e o das crianças nos anos iniciais, mesmo que seja uma das etapas da didática das ciências, qual seja, a reflexão psicológica, apontada por Astolfi e Develay. Fundamentos e metodologias devem ser seguidas juntas e ao lado da BNCC educação infantil e anos iniciais. (Fachin, 2005; Delizoicovn et al., 2011).

Inclui dizer, também, já, antecipadamente, que há uma didática específica para o ensino de ciências que não descarta a “clássica” didática da educação e da pedagogia, mas possui um *corpus* que precisa ser evidenciado. O oposto também é válido, como aponta Cachapuz et al. (2005): a educação em ciências é formação integral humana e todo o currículo.

Para orientar a leitura das próximas seções, a Figura 1 desenha a proposta do presente texto.

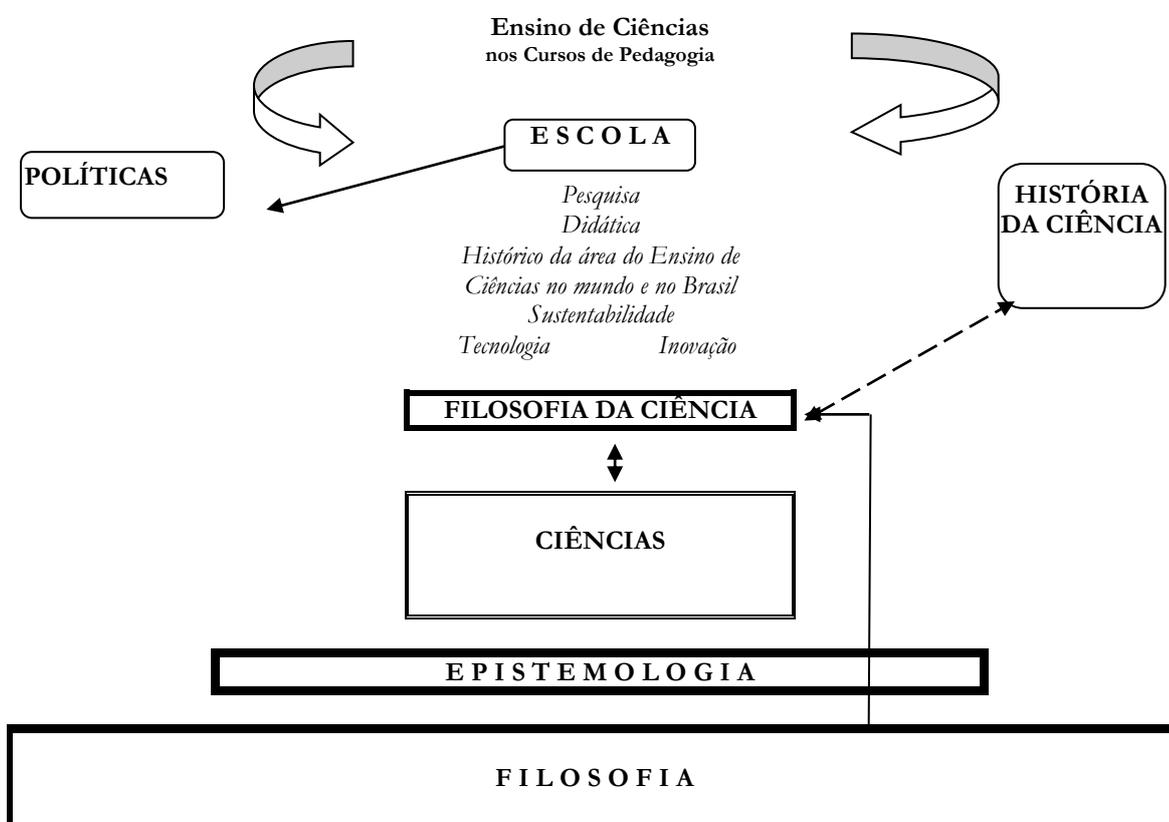


Figura 1. A proposta do ensino de ciências para a formação em pedagogia. Fonte: elaborado pelo autor.

Essa “nova” reorientação - nas palavras de Cachapuz et al. (2005) - toma como base o histórico do ensino de ciências no mundo e o “ressurgimento” da didática das ciências, quando na época, se falava muito de uma didática “instrucional” (Joullé; Mafra, 1977) mas, que agora, sob um novo olhar, busca-se superações importantes, visando uma formação em ciência, que acompanha as mudanças sociais, políticas, culturais, econômicas, etc.

A seguir, após a seção de materiais e métodos, em tópicos breves serão comentados os elementos da Figura 1, começando pela parte superior. Assim deve ser feita a leitura, da parte superior até a base de toda a formação necessária para o professor(a) pedagogo(a) que vai lecionar, como docente polivalente, a disciplina de ciências naturais e tecnologias (ensino de ciências e tecnologia), em que, na filosofia e,

depois, na filosofia da ciência, com os principais epistemólogos(as), se tem a formação necessária ao pedagogo(a) educador(a) científico(a).

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia do estudo é bibliográfica, seguindo Sampieri et al. (2006) em que, para a construção do texto da aula inaugural se procurou a base do plano de ensino da disciplina de fundamentos e metodologias de ciências naturais do curso de pedagogia da UFJ. Desta base de referenciais juntada em cada tópico que se desdobrou a Figura 1, é que foi possível o encaminhamento que configurou a produção desse texto ensaístico-teórico que não se compromete com um aprofundamento de referenciais e maiores aprofundamentos analíticos, mas que, como para o próprio propósito em que foi construído, para uma aula inaugural, busca, abranger as principais temáticas do ensino de ciências na formação em pedagogia.

ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

O ensino de ciências na formação em pedagogia envolve conhecimentos amplos no interior da própria área, nas respectivas especialidades, como a física, a química, a biologia, a matemática e áreas correlatas que emergiram e emergem, a cada dia, dessas quatro grandes áreas, ao redor de todo o mundo, visando o currículo da educação básica, com já se apontou. Apoia-se, também, na didática, com os princípios do ensino-aprendizagem, em ciências (didática das ciências) - esta a principal fonte de apoio teórico e metodológico. Mas, são somadas, para a formação de pedagogos(a), para o ensino de ciências, as políticas educacionais e sociais (por exemplo, a atual agenda 2030 da ONU, numa proposta global, mais ampla), que se envolvem com outras ciências, articuladas, diretamente, à cidadania e ao letramento científico, perpassadas, pela alfabetização na língua materna, nas aprendizagens do ler e escrever, os cuidados com a saúde, prevenções, etc. Logo, é muito amplo, o espectro de discussões e de estruturação, do que o ensino de ciências, na formação de pedagogos(a) exige em cursos de formação.

A intenção ao aprofundar a categoria justaposta “ensino de ciências” e a “formação de pedagogos(as)” é um enfoque para e no professor pedagogo(a) como educador(a) científico(a) e não cuidador de crianças, um organizador de filas, para manter a criançada quieta, enquanto os físicos, químicos e biólogos fazem os experimentos nas feiras de ciências/profissões e parques da ciência universitários. Acredita-se num professor(a) educador(a) científico(a) que educa, cientificamente, as crianças pequenas; um pedagogo(a) formado em ciências, para ensinar ciências. Um ensino de ciências para crianças que:

- se aproxime, conheça e interprete a curiosidade infantil e sua diferenciação com a curiosidade científica;

- evidencie nas práticas pedagógicas do ensino de ciências aquelas experiências de vida das crianças que são consideradas experiências que prepararam a linguagem e a realidade da ciência, das ciências, ensinada na escola.
- demonstre a diferença de brincar e de ludicidade no tocante às experiências laboratoriais e práticas científicas; assim como se ensina e se aprende que biblioteca é lugar de silêncio e de leitura, o laboratório de ciências e o trabalho científico com crianças não é “brincar” de ciências, mas vivenciar a ciência de forma lúdica. Uma diferenciação que se precisa enculturar, desde a infância e, ser bem mais desenvolvida, tal perspectiva teórico - metodológica, na literatura da área do ensino de ciências no Brasil.

A disciplina de ensino de ciências, na pedagogia, não pode ser apenas uma “passagem” para “tirar nota”, mas uma experiência formativa que faça sentido, agora, durante o curso, em especial, nos estágios, por exemplo e, faça sentido no futuro, no exercício da profissão professoral como professores(as) polivalentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

ESCOLA

A escola como lugar de ensino e de obrigatoriedade de “estadia” de crianças, adolescentes e jovens é muito mais que lugar, é um ambiente subjetivo e potencial que forma e molda mentes, comportamentos, facilita ou dificulta relacionamentos interpessoais; nela há choros, alegrias, tristezas, conflitos pessoais e desafios interpessoais, etc. Mas, em regra geral, é um ou o ambiente de transferência compartilhada de conhecimentos, experiências científicas, culturais, tecnológicas, etc. São características desse lugar e desse ambiente, subjetivo e, acrescenta-se, complexo, que a educação se desenvolve e a formação para a alfabetização/letramento científicos ocorre, seja pelos conteúdos, ou não.

A escola molda ao que a sociologia chama de “civildade”, bom comportamento; prepara para a vida, para a profissão, para o convívio social, que já está em processo na vida da criança, desde quando nasce. Alterando a “civildade” - conceito elitista e preconceituoso - para a multiculturalidade, a escola é um ambiente de culturas; a cultura científica é uma delas e precisa ser evidenciada, praticada e incorporada à cidadania planetária - me lembrando dos dizeres de Edgar Morin. São os conhecimentos anteriores das vidas das crianças que as preparam para a consolidação dos conhecimentos científicos e tecnológicos: não há ciência ou explicação científica, fora da vida.

O ensino de ciências na escola é currículo (Sacristán, 2000) a ser pensado para essa escola, pública e privada, multicultural, que prepare as crianças para os conhecimentos científicos de que precisam, os conhecimentos que chamamos hoje sob o *slogan* do letramento científico, segundo a BNCC. Sobre o letramento científico, para além ou, talvez, uma nova outra forma de dizer “alfabetização” científica mas, que será, esta, uma outra discussão importante a ser tratada futuramente.

O conhecimento científico não pode ser para alguns, ou para poucos, deve ser socializado e compartilhado, na igualdade, tanto do acesso ao conhecimento, como nas suas práticas efetivas, enquanto recursos e enquanto usos. (Fachin, 2005).

Precisamos pensar a escola “exotérica” proposta por Attico Chassot, utilizando a linguagem da química, ou seja, uma escola corajosa em “sair” para fora de si mesma e estar mais junto à realidade das pessoas e da própria ciência ensinada nesta mesma escola.

FILOSOFIA DA CIÊNCIA E A HISTÓRIA DA CIÊNCIA

Tudo começou, quando o homem (sentido de humanidade e não de sexo masculino), em todas as partes do mundo, e cada um em seu lugar, quando ainda não se imaginava as possibilidades das divisões geopolíticas de hoje, em continentes, países, comunidades, etc., o homem começou a pensar sobre o mundo, as coisas e tudo mais. De onde viemos? Por que chove? Qual a origem do universo, como tudo começou? Perguntas fizeram emergir a filosofia, a ciência.

No decorrer dos séculos, dos anos e, recentemente, com a tecnologia, em que a passos de dias ou meses, até horas, se tornaram, cada vez mais curtas, as novas invenções, avolumam-se novas formas de facilidade da vida e do viver, novas soluções para os mais diversos problemas ou encurtamentos de tempos para ações básicas da vida e dos negócios; passaram a se tornar meios para melhorias e de formas adaptativas de mercados, tudo muito rápido; o que eram para guerras ou tratamentos de doenças, se tornaram coisas do bem viver e de alto custo, não para todos, aumentando as desigualdades. Nossas bisavós que lavavam suas roupas nos rios, jamais poderiam imaginar que haveria uma máquina para fazer tudo, menos, acomodar no guarda-roupas.

Nesse processo histórico, ninguém melhor que os historiadores(as) e sociólogos (as) para nos proporcionarem o registro e a análise desse, período a período, em que os filósofos e filósofas, em todos os lugares do mundo - reitera-se, portanto, não só na Grécia - mas, também, os cientistas, homens e mulheres, deixaram seus legados na história, no percurso da ciência na história humana universal até aos nossos dias, inclusive, fazendo projeções para um futuro próximo e longo.

A filosofia da ciência e a história da ciência são grandes contributos à formação de professores em ciências. Acrescentaria, ainda, a sociologia da ciência, como bem apontou Ghedin, Oliveira & Almeida (2015), uma área que se poderia aprofundar na formação em ciências de educadores(as) científicos(as) e uma segunda área, os estudos da tecnologia (inteligência artificial, robótica, comunicação computadorizada, etc.).

CIÊNCIA

Vários livros de metodologia científica dificilmente apresentam uma definição do que é ou do que pode ser definido como ciência. Fazem longos textos, muitas explicações, várias voltas, mas não definem, não chegam ao ponto, do que é. Isso dificulta muito a formação em ciências dos estudantes, na

universidade, sobretudo, os universitários primeiristas, nos cursos de física, química e biologia, como também os cursos que formam pedagogos(as) que vão ensinar ciências. A dificuldade fica ainda mais evidente para cursos de pedagogia, pois tomam contato com o ensino de ciências, apenas a partir do segundo ano do curso, geralmente e, talvez, só na prática de disciplinas do eixo das metodologias, como ciências naturais.

O fato de que no Brasil não temos uma cultura acadêmica intelectual que considere a pedagogia como ciência, ciência da educação, além dos constantes esforços para sua destituição, como foi com o extinto Normal Superior, no início dos anos 2000 e, agora, em 2019, mais uma tentativa de desmantelamento com o apagamento do termo e a separação de cursos, um para educação infantil e outro para anos iniciais, enfim, tudo isso, somado, prejudica essa formação em ciências que fica quase que muito pontual, quando o tema é ciência e quando esta se adapta a uma ciência da educação ou ciência da *práxis* - compreensão histórico-crítica fundamental e indispensável. E, ainda, as avaliações em grande escala que hipervalorizam somente a língua portuguesa e a matemática.

Não quero dizer com isso que os livros deveriam conceituar o que é ciência, mas que um direcionamento mais efetivo, sobretudo, dos clássicos da epistemologia da ciência, facilitaria muito o trabalho dos formadores na universidade que quase sempre limitam a disciplina na elaboração de planos de aula e elaboração de projetos para aplicação em cargas horárias práticas ou estágios, como demonstrou a obra de Viveiro e Megid Neto (2020).

Os pedagogos(as) ao se depararem com a disciplina de ensino de ciências e, talvez, em outras metodologias, como a matemática, por exemplo, e precisam adentrar a um universo diferente, o universo da compreensão da ciência, da epistemologia da ciência, aquela ciência “previsível”, em fase de desconstrução e exoterismo chassotiano, qual seja a ciência “positivista”² que prevê três exigências básicas: 1) uma hipótese para investigação; 2) uma proposta de atuação/verificação empírica e, 3) aplicação do método científico “rigoroso”.

Essa organização do método científico exigiu uma filosofia da ciência que se desprendesse da epistemologia. Tanto por isso, a filosofia da ciência é também chamada e considerada epistemologia da ciência. Esta área, bem mais específica, para se pensar as ciências originou a filosofia da biologia, a filosofia da química, etc.

É nesse momento, anterior um pouco às filosofias das ciências específicas, que o pensar filosófico se fragmenta, ainda no interior da epistemologia: se sai de um pensamento universal (pensar sobre “tudo”) para um pensamento particularista, ou especialista (pensar as ciências).

O “pensar sobre tudo” fica evidente quando vemos, por exemplo, que todos os clássicos da filosofia não eram somente filósofos(as), eram matemáticos(as), físicos(as) médicos(as), etc. Hoje, temos na academia uma inversão. Com o advindo da especialidade, um pesquisador(a) com publicações e

² Uma referência ao método científico que marcou e ainda marca, de alguma maneira, as produções das áreas da física, da química e da biologia e as áreas ramificadas destas.

especialidades em mais de uma área é considerado um mal pesquisador, apesar da proeminência e excelência. Dizem dele que, afinal, nada pesquisa, pois está às voltas com muitas problemáticas de produção e, por consequência, torna-se *non grata* nos círculos dos especialistas, seus pares.

Para finalizar essa breve subseção, no entendimento e certeza de que muitas problemáticas ainda ficarão descobertas, se afirma que: estudos na física, na química e na biologia exigem os conhecimentos dos epistemólogos da ciência, Karl Popper e Thomas Kuhn, mas não se pode esquecer da filósofa americana Susan Haack, como apresenta Silva (2021) e na identificação dos esquecimentos de muitas epistemólogas e filósofas, mulheres que devem ser incorporadas num ensino e área dominado por homens (aqui emprego o sentido de gênero masculino e de machismo, propriamente). Há muito o que se aprofundar sobre isso no ensino de ciências.

A filosofia da ciência, às vezes chamada de epistemologia da ciência passou a ser uma área específica da epistemologia; esta, por sua vez, área da filosofia, que estuda todos os tipos de conhecimentos, suas formas de existir, suas aplicações, etc. (Kleiman, 2014).

Sobre esse segundo item trataremos na seção próxima.

EPISTEMOLOGIA

Epistemologia está ocupada em compreender como o conhecimento é construído, quais os recursos e ferramentas para esse conhecimento, sobre todas as coisas a ele referente. Assim, temos, o conhecimento religioso (teológico), o conhecimento científico, o conhecimento empírico ou senso comum, enfim. A epistemologia se ocupa, então, com a forma como todos os tipos de conhecimentos são construídos; dessa forma, todos os conhecimentos são valorizados, respeitados e estudados.

O Quadro 1 resume a base do trabalho da epistemologia.

Quadro 1. Resumo das bases da epistemologia. Fonte: Kleinman (2014).

CONHECIMENTO	
NATUREZA	O que é conhecimento? O que é conhecer algo e como? São as questões da natureza do conhecimento.
EXTENSÃO	Até que ponto se conhece algo (limites)? Como se adquire?
TIPOS	<i>Processual:</i> campo das competências, das aprendizagens adquiridas. <i>Familiar:</i> aqueles que são dados de geração para a geração. <i>Proposional:</i> este é tipo pelo qual os cientistas se debruçam.

As respostas buscadas pela epistemologia nascem da pergunta central sobre o que é conhecer algo; uma atividade do “espírito”, como disse Bachelard (1996). E, ainda, especificar o que é crença, o que é verdade e o que é conhecimento. Essa diferenciação é que levou, por exemplo, na filosofia da ciência ou epistemologia da ciência, epistemólogos(as) a diferenciarem o que é ciência e o que não é ciência (pseudociência). Tal diferenciação é fundamental, para que crenças ou verdades não estejam sendo

confundidas e, dessa forma, em cada tipo de conhecimento, o científico tenha um espaço único de compreensão e interpretação filosófica, assim como são postuladas por Rubem Alves e Hilton Japiassu, por exemplo.

FILOSOFIA

E, por fim, na análise e comentário da Figura 1, temos a conhecida “mãe de todas as ciências”. Dos pré-socráticos, mas, também, dos conhecimentos ao redor do mundo todo, é com o pensamento da pergunta mais elementar, de onde viemos e como surgimos, que a filosofia se ocupa até hoje, em uma formação que seja central para o ser humano.

Toda organização da ciência é uma organização que possui como fonte básica uma pergunta ou hipótese. Filosofar é pensar, é formular perguntas sobre o mundo, sobre as coisas.

As seis grandes áreas da Filosofia estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2. Áreas da Filosofia. Fonte: Kleinman (2014).

Metafísica	Questões dirigidas ao universo e a realidade
Lógica	O argumento e sua validade
Epistemologia	Estuda o conhecimento
Estética	Foco em questões da arte e da beleza
Política	Direitos e poder em cidadania
Ética	Perguntas dirigidas ao comportamento humano, valores, moral

A filosofia continua e continuará sendo um modo de fazer e de estudar ciência. Perguntas que fazem pensar a aprendizagem, mas também, as perguntas que fomentam pesquisa, tecnologia e inovação, tanto nas ciências tecnológicas e de saúde, quanto as ciências humanas e sociais e, para isso, Bachelard, Thomas Kuhn e Susan Haaak, Rubem Alves e Hiton Japiassu, dentre tantos outros e outras estão muito próximos dessa nossa proposta de pensar a ciência e o ensino de ciências na formação em pedagogia.

CONCLUSÃO

O presente texto, portanto, faz uma introdução aos estudos da filosofia da ciência e, por conseguinte, da filosofia, em que se postula que pedagogos(a) são educadores(as) científicos(as) e formam crianças para a alfabetização/letramento científicos. Pensar sobre “tudo” (filosofia) e o pensar sobre “ensino de ciências” (filosofia da ciência) é o movimento formativo dos educadores em ciências, os pedagogos(as) polivalentes, como são considerados os pedagogos e pedagogas na literatura da área.

Tal movimento é inevitável, mas nem sempre compreensível e em efetividade. Por isso, pesquisa e organização curricular são indispensáveis, nos cursos de pedagogia, na compreensão de que as ciências são também fatores de alfabetização/letramento dos cidadãos; e que a divulgação científica deve ser para

todos(as), a fim de que as questões, sobretudo, ambientais e de continuidade de nossas vidas, no planeta, sejam a principal prioridade.

Os caminhos já iniciados no Projeto de Extensão “Ensino de ciências para crianças na divulgação científica em parques da ciência promovido por pedagogos(as)” já indicam muitas produções possíveis e orientações de trabalhos no tema da divulgação científica para crianças, que passa inevitavelmente pela formação de professores pedagogos e pedagogas numa base e fundamento na filosofia da ciência.

Fica como princípio da formação em pedagogia o “espírito científico” bachelardiano, fundamentado na filosofia da ciência e que, avança para outras dimensões teóricas e metodológicas visando uma formação de pedagogos(as) em cursos de Pedagogia, com previsão de resultados futuros, na educação brasileira, como por exemplo, laboratórios de ciências nas escolas de educação infantil e anos iniciais com bancadas no tamanho das crianças, para experimentações; políticas de formação de ciências para crianças que possibilitem investimentos em formação de educadores(as) científicos(as) em estruturação das escolas, projetos, programas, avaliações em larga escala, etc., para que a ciência não fique disponível para alguns, aumentando as desigualdades, hoje presentes em nossa realidade nacional e que não se restrinja ao ensino médio e na particularidade das escolas em tempo integral ou formações técnicas nos institutos federais e estaduais de ensino.

Por um ensino de ciências efetivo que se inicie com a formação de educadores(as) científicos(as) em cursos de pedagogia que, ao estudar o “pensar sobre tudo” para o “pensar a ciência” colaborem para uma sociedade mais justa, igualitária e defensora do meio ambiente, das ciências e das tecnologias, com uma cultura (enculturação) para sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachelard, G. (1996). *Formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Cachapuz, A., Gil-Pérez, D., Carvalho, A.M., & Vilches, A. (2005). *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, A. M.P., & Gil-Pérez, D. (2009). *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. (9a ed). São Paulo: Cortez.
- Delizoicov, D., Angotti, J. A., & Pernambuco, M. M. (2011). *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. (4a ed). São Paulo: Cortez.
- Fachin, O. (2005). *Fundamentos de Metodologia*. (4a ed). São Paulo: Saraiva.
- Ghedin, E., Oliveira, E.S., & Almeida, W.A. (2015). *Estágio com Pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Joullié, V., Mafra, W. (1987). *Didática de ciências através de módulos instrucionais*. (6a ed). Petrópolis: Vozes.
- Kleinman, P. (2014). *Tudo que você precisa saber sobre Filosofia: de Platão e Sócrates, de ética e metafísica até as ideias que ainda transformam o mundo, o livro essencial sobre o pensamento humano*. (14ª ed.). São Paulo: Gente.

- Pavão, A. C., & Freitas, D. (2020). *Quanta ciência há no ensino de ciências*. São Carlos: EDUFSCar,
- Pinto, J. A., & Pedroso, L. S. (2021). *Práticas experimentais para o ensino de ciência*. Construindo alternativas adequadas à realidade educacional brasileira. Curitiba, PR: Bagai.
- Sacristan, J. G. (2000). *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sampaio, D. , Borges, L. (orgs.). (2018). *Estratégias diversificadas para o ensino de ciências*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; & Lucio, M. P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, C.R. (2021). *Guia de estudos em Filosofia da Ciência para cursos de Biologia*. Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Jataí: Jataí, GO, 2021. Recuperado em 20 de março de 2022, em https://www.researchgate.net/publication/351104596_GUIA_DE_ESTUDOS_EM_FILOSOFIA_DA_CIENTIA_PARA_CURSOS_DE_BIOLOGIA
- Viveiro, A. A., & Megid Neto, J. (2020). *Ensino de Ciências para crianças*. Fundamentos, práticas e formação de professores. Itapetininga, SP: Edições Hipótese.

Educação do Campo e Neoliberalismo

Recebido em: 26/05/2022

Aceito em: 30/05/2022

 10.46420/9786581460402cap5

Izabela do Nascimento Bernardo¹ 

João Batista Santiago Ramos² 

INTRODUÇÃO

Atravessamos um momento histórico e de grande instabilidade em que uma pandemia atingiu o planeta e acelerou uma série de tendências que estavam em andamento. Sendo assim, essas tendências estão se expandindo, direcionando cada vez mais mudanças em vários planos, tais como, no plano econômico, político, social, cultural e educacional de diversos países. No Brasil, vem se desenvolvendo um processo de destruição ou de “desresponsabilização” da função pública do Estado, um processo que visa torná-lo um Estado mínimo, tendo por base as concepções neoliberais.

É válido ressaltar, que no nosso país, antes mesmo da pandemia se fazer presente, algumas medidas de caráter neoliberal já vinham sendo implantadas. A retirada de vários direitos sociais com as reformas previdenciária e trabalhista, que ampliou a terceirização e precarização dos contratos de trabalho aumentando o índice de informalidade e desemprego e, a aprovação da Emenda Constitucional 95, que limitou os recursos públicos para saúde e educação, demonstram alguns retrocessos impostos por medidas neoliberais recentes.

Dessa forma, encaramos uma pandemia causada por um novo vírus, chamado popularmente de Coronavírus (COVID-19), onde o número de infectados e mortos aumentava todos os dias. Bem como, sofremos, também, as consequências do sistema capitalista que a partir das ideias neoliberais, aprofunda cada vez mais as desigualdades sociais, ocasionando fome, violência, precarização do trabalho, entre outras questões, que proporcionaram o cenário ideal para o alastramento da pandemia no Brasil.

Toda essa conjuntura de crise sanitária, política, econômica, ambiental e educacional tem ajudado a dar visibilidade ao que o território do debate da educação do campo vem anunciando faz tempo, que é a falência dessa sociedade capitalista e seu projeto neoliberal que proporciona cada vez mais desigualdades, principalmente no ambiente educacional. Essas diferenças sempre existiram, o direito a uma educação democrática que proporcione o acesso um ensino de qualidade para todos e que respeite os saberes tradicionais, sempre foi um problema no Brasil, porém mais tencionado ainda em territórios do campo brasileiro, estando mais visível agora por conta da pandemia que nos atinge.

¹ Mestranda em Estudos Antrópicos na Amazônia pela Universidade Federal do Pará Bolsista FAPESPA 1.

² Doutor em Filosofia pela Universidade do Porto – Portugal e professor na Universidade Federal do Pará 2.

* Autor correspondente: bernardoiza17@gmail.com

Almeida e Damasceno (2015), afirmam que as práticas econômicas interferem de forma negativa no setor educacional, pois elas têm o mercado como o centro de suas decisões. Nesse contexto formado pela pandemia podemos visualizar a influência dessas práticas econômicas nas respostas rápidas e “emergenciais” para o problema da suspensão das aulas, que foram propostas por muitas secretarias municipais e estaduais de ensino, que foi o Ensino Remoto por meio inserção plataformas interativas de ensino, que possuem vínculo direto com grandes corporações, e que geralmente excluem as pessoas que não têm acesso (em seu sentido amplo) agravando mais as desigualdades.

Nesse ínterim, o objetivo desse artigo consiste em tecer considerações acerca de influências do neoliberalismo na educação brasileira, mais especificamente sobre os riscos do modelo educacional de Ensino Remoto utilizado no contexto da pandemia do coronavírus para a Educação do Campo, que agrava as desigualdades educacionais.

NEOLIBERALISMO – ORIGEM DO DEBATE

Para compreender a dimensão das ideias e das contradições das políticas educacionais de caráter neoliberal, e seus impactos na educação do campo, se faz necessário entender, inicialmente, um pouco do processo histórico ao qual está inserido o neoliberalismo, bem como conhecer as principais características que compõem este sistema.

De acordo com Ramos (2012) a política neoliberal vem se expandindo mundialmente cada vez mais com o fenômeno da globalização e assim, “deixa suas marcas de contradição por onde se faz presente, atingindo dimensões mais complexas que se convertem em situações de injustiça de toda a ordem”.

Dessarte, o neoliberalismo se configura como um modelo político-econômico que critica o papel do estado enquanto responsável pela manutenção do bem estar social. Logo, ele propõe a privatização de diversos setores sociais, assim como a diminuição de variados direitos da população. De maneira mais geral, podemos considerar, inclusive, que os indivíduos deixam de ser um elemento social sob a proteção do Estado e passam a ser responsáveis por suas capacidades e responsabilidades individuais.

Ademais, Pablo Gentili (1995) afirma que o neoliberalismo não se configura somente como um sistema econômico, mas também se estabelece como um complexo processo de construção hegemônica, dotado de estratégias de poder que se implementam por meio de um conjunto razoavelmente regular de reformas no plano econômico, político, jurídico, educacional.

Segundo Perry Anderson (1996), as concepções neoliberais surgiram logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Podemos considerar que o “movimento” neoliberal teve dois principais influenciadores, o austríaco Friedric August van Hayek e o norte americano Milton Friedman. Estes autores publicaram alguns livros que foram muito importantes, pois iniciaram e serviram de base para o pensamento neoliberal, os quais são: “O Caminho

da Servidão” de Hayek, e “Capitalismo e Liberdade” e “Liberdade de Escolher” de Friedmam. Conforme o que Cosmo e Fernandes (2009) enfatizam:

Os primeiros neoliberais argumentavam que o igualitarismo promovido pelo Estado do Bem-Estar Social destruía a liberdade individual e a livre concorrência – o que conduzia, inevitavelmente, ao “Caminho da Servidão” – e que a existência da desigualdade era imprescindível para as nações capitalistas ocidentais.

Porém, o neoliberalismo ascendeu somente na década de 70 quando teve início a Crise do Petróleo. Esta crise colocou o mundo em uma recessão econômica muito duradoura, proporcionando condições ideais para a implementação do modelo neoliberal. Silva et al. (1996) afirmam que “o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas” e por isso contesta a participação do Estado no que diz respeito ao amparo aos direitos sociais.

De acordo com os defensores do neoliberalismo, as causas das crises foram os movimentos operários e suas reivindicações por melhores salários e condições melhores para o bem estar social. Segundo eles, os operários pressionavam o Estado para que gastasse mais com o bem estar social e assim destruía as margens necessárias de lucros das empresas. Nesta perspectiva, Basso e Neto (2014) destacam que a proposta a partir dessa visão, era a redução dos gastos com a saúde, educação e com os fundos de pensão, por exemplo, e como consequência se permitia a redução dos impostos de empresas, mantendo assim, uma “saudável desigualdade social” (Basso; Neto, 2014).

Sendo assim, as principais características do neoliberalismo são: mínima intervenção do Estado; políticas de privatização de empresas estatais; desregulamentação do mercado financeiro; transferência do serviço público para o setor privado; redução dos encargos e direitos como um todo; abertura da economia; defesa dos princípios econômicos do capitalismo e também ênfase na globalização.

Segundo o que Schenkel (1993) enfatiza, o modelo neoliberal, na verdade, aparece reconstruindo a utopia liberal que tem por base as relações de mercado e de produção por meio de “uma revolução passiva que apenas procura adequar a sociedade ao mercado e limita a promoção das transformações mais avançadas e democráticas das sociedades contemporâneas”. Nessa perspectiva, Ramos (2012) aponta também que o neoliberalismo acarreta em “direitos diminuídos, destruídos, arrancados à força de leis e orçamentos brutais de fundo econômico, lugar de ausência do Estado, ou único lugar onde o Estado pode estar hoje – lugar nenhum ou na utopia liberal de políticas economicamente neoliberais justas, a Utopia”

Dessa forma, fica evidente que o Estado neoliberal não tem políticas públicas como prioridade. No Brasil, as medidas neoliberais começaram a ser aplicadas mais efetivamente a partir da eleição de Fernando Collor de Mello em 1989, que governou o Brasil de 1990 a 1992 quando seu governo foi interrompido por meio de um impeachment. Por conseguinte, as medidas neoliberais, como a abertura comercial e as privatizações, também se fizeram presente na presidência de Itamar Franco, que assumiu

o governo por conta do impeachment de Collor, e sucederam, com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003).

Assim como em toda experiência neoliberal, no Brasil com a implantação dessas políticas, vários direitos sociais, como por exemplo os dos trabalhadores, passaram a ser considerados privilégios, as empresas estatais foram rotuladas como improdutivas e ineficientes, bem como os serviços públicos como saúde e educação, justificando, dessa maneira, todas as políticas de privatização e terceirização que foram implantadas, pois na visão neoliberal os serviços tornam-se mais eficientes e mais produtivos a partir dessas medidas, e, portanto, menos onerosos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E NEOLIBERALISMO

Ante o exposto, podemos concluir que com a crise deflagrada a partir dos anos 70 do século passado, há um avanço muito grande de políticas neoliberais, e elas não são sentidas da mesma forma em todas as partes do mundo, evidentemente países periféricos como o Brasil ficam mais suscetíveis a essas políticas.

É importante destacar que as medidas neoliberais acarretam em um processo de muitas tensões sobre os povos do campo e seus territórios e em uma grande regressão na esfera social/pública, pois as políticas sociais se subordinam aos interesses do capital. Hoje estamos em uma situação mais aguda desta condição, podemos até chamar de devastação neoliberal, mas sabemos que dos anos 70 até o momento, foi sendo adequado essa predominância da mercantilização e isso foi invadindo os diversos aspectos da vida camponesa, inclusive a educação.

Em relação a isso, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 dispõem que a educação se configura como um direito de todos e dever do Estado, ou seja, é incumbência do poder público a oferta dos serviços educacionais e é um direito constitucional de todo e qualquer indivíduo, dessa forma, independente do espaço que esse indivíduo se localiza ele tem direito de receber uma educação, e que esta seja de qualidade e lhe atenda em um sentido amplo.

Mas, mesmo sendo garantida pela nossa Constituição Federal de 1988, a educação ainda se estabelece como um direito negado a grande parcela da sociedade, como por exemplo, a população camponesa, e este cenário se agrava ainda mais com a adoção das medidas neoliberais no ambiente educacional do campo.

Como a lógica neoliberal opera na perspectiva do lucro acima de tudo, as instituições de ensino passam, então, a ser orientadas por uma lógica mercantil e se deslocam do plano social, de responsabilidade do Estado, para o plano político-econômico, por meio, de privatizações ou terceirizações de sistemas públicos de ensino, assim como, por meio, parcerias com empresas de iniciativas privadas, para a gestão da educação. Nessa perspectiva, Freitas (1995) afirma que a educação passa a ser um negócio, e o direito à educação se configura como um serviço definido pelo mercado.

Gentili (1996) ressalta ainda que o modelo neoliberal ataca as escolas públicas e do campo, por meio de variadas estratégias privatizantes e com a aplicação de políticas de descentralização e de reforma cultural que se configuram como autoritárias e que visam apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades, as perspectivas de uma educação democrática, pública e de qualidade para as massas. “Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência do direito à educação” (Gentili, 1996).

Almeida e Damasceno (2015), afirmam que as práticas econômicas interferem de forma negativa no setor educacional, pois elas têm o mercado como o centro de suas decisões. Sendo assim, a educação a partir dos moldes neoliberais visa formar pessoas aptas a entrarem no competitivo mundo capitalista, deixando de lado a formação de cidadãos que possam atuar de maneira mais efetiva e crítica no desenvolvimento de uma sociedade melhor. Logo, o dinheiro público vai sendo investido fora da educação pública, sendo utilizado então para alimentar o desenvolvimento de um mercado, com o ideal de que se você insere a educação no mercado ela melhora.

Nessa perspectiva Souza e Aurélio (2018) destacam que educação pública é atacada, tanto na cidade quanto no campo “e sua falta de qualidade é, segundo a vertente neoliberal, decorrente por ser administrada pelo Estado. Ou seja, por ser pública, ela carece de eficácia, eficiência e produtividade”.

Dessa forma, o modelo educacional neoliberal, como podemos observar nos últimos anos, tem ganhado espaço com a criação de ONG's (organizações não governamentais) e por meio de empresas privadas, que passam a atuar como “parceiras” da educação com a oferta de produtos e serviços terceirizados com a justificativa de “alavancar” as instituições de ensino. Posteriormente, essas medidas vão avançando, por meio, dos processos de privatização mais intensivos.

A respeito das privatizações Freitas (2012) destaca que:

o processo de privatização avança com a concessão de escolas públicas para serem administradas pela iniciativa privada (equivalentes no Brasil às organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – Oscip) e pela distribuição de vouchers (equivalentes ao Pronatec no Brasil).

É válido ressaltar que a privatização muda as características da escola, que deixa de ser uma instituição da e ligada a comunidade, para ser uma escola “filial”, filial de uma corporação que a administra e a mantém naquela comunidade enquanto der lucro, pois se não der fecha-se e remaneja os alunos para outra onde haja lucro. Como podemos observar na educação do campo, onde escolas são fechadas e estudantes são remanejados, com a desculpa de que há poucos alunos em certas comunidades, este processo é conhecido como nucleação e demonstra o enfraquecimento das políticas estruturantes e dos direitos sociais por parte do Estado e por meio de medidas de caráter neoliberal. Ou seja, essa lógica meritocrática e mercantil vai tomando conta das decisões de políticas educacionais em diversos âmbitos.

Assim, podemos visualizar que no contexto da educação do campo há muitos desdobramentos das políticas de caráter neoliberal e que elas acarretam em diversos problemas para a população do campo que não tem seu direito à educação assegurado pelo Estado brasileiro, ocasionando o aumento das

desigualdades sociais e de evasão escolar que empurra esses sujeitos ainda mais para margem da sociedade.

De acordo com Souza e Aurélio (2018) as escolas do campo são as que mais padecem com esse modelo, pois são as que necessitam de maiores investimentos, e sofrem por serem, geralmente, precarizadas no que se refere a infraestrutura das escolas, equipamentos, materiais, recursos didáticos e salários dos professores e falta de funcionários e de verba. Além de serem consideradas apenas como apêndices da escola urbana, e também um modelo alheio aos sujeitos do campo, que ali residem.

Fernandes e Tarlau (2017) destacam que o paradigma da educação do campo é contrário à visão empresarial neoliberal e defende a indissociabilidade entre sujeito e território. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, define a escola do campo como aquela situada em área rural ou aquela situada em área urbana que atende, predominantemente, populações do campo.

Diante disso, é notório que são os sujeitos que determinam a identidade desse tipo de instituição escolar. Sendo assim, é por isso que devem ser respeitados os valores, as diversidades e a identidade desses sujeitos, envolvendo essas particularidades no processo de ensino-aprendizagem das escolas do campo.

Contrária a lógica neoliberal, a escola precisa estar no campo e ser do campo. Mesmo quando não há possibilidade de a escola continuar no campo, e seja necessário “nuclearizar” pequenas escolas, o critério para defini-la como do campo precisa ser seus sujeitos, suas necessidades, valores e modos de vida; ou seja, a origem de seus sujeitos e não apenas o espaço geográfico, no qual a escola está situada. Se os seus sujeitos vêm do campo, a escola precisa considerar isso na elaboração de sua proposta pedagógica e estar voltada ao atendimento de suas necessidades.

Sendo assim, podemos destacar que os principais impactos das medidas neoliberais na educação do campo são: financeirização/mercantilização da educação, precarização acelerada do trabalho docente, esvaziamento do currículo, corte de recursos públicos para a educação, terceirizações, privatizações, nomeação de representação de entes privados para os espaços de gestão da política pública, educação a distância, desigualdades sociais, evasão escolar, nucleação de escolas, entre outros.

Este processo não se limita ao ambiente educacional, mas se estende a outros ambientes também, onde há essa destruição e precarização que o neoliberalismo precisa induzir para conseguir garantir as chances de lucro.

O DESAFIO DO ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Com a impossibilidade das aulas presenciais por conta da pandemia do coronavírus, houve em um primeiro momento um esforço para um ensino remoto, que não se configura, necessariamente, como Educação a Distância, pois na verdade se trata de um “improviso geral” que está sendo feito nas redes para tentar chegar de alguma maneira aos estudantes. É muito difícil dizer que não precisamos disso. Esse

momento de pandemia criou uma excepcionalidade, pois não se pode levar os estudantes até as escolas, mas há sim, a necessidade de se manter algum contato com eles.

Nessa perspectiva, Brito e Lima (2020) também destacam que a adoção de práticas e atividades remotas educacionais são uma condição excepcional, mas enfatizam, também, que posteriori ao controle total da pandemia, é condição *sine qua non* o retorno das aulas totalmente presenciais onde eram assim anteriormente. Diante disso, as práticas e atividades remotas de ensino foram emergenciais, portanto, inaceitáveis como permanentes após a resolução desta crise sanitária que estamos vivenciando.

Neste momento de isolamento social, por conta da pandemia do novo coronavírus, as tecnologias digitais se configuraram como um importante instrumento de acompanhamento psicopedagógico e de determinadas atividades educacionais. A utilização dessas tecnologias teve como objetivo, não somente a manutenção do vínculo dos estudantes com as instituições de ensino, com seus conteúdos e professores, mas também verificar como esse aluno está verdadeiramente, conversar com ele, saber seus problemas, ou seja, ter o mínimo de solidariedade neste momento de crise.

No Brasil houve um número exorbitante de mortes por conta do coronavírus, dessa forma, muitas famílias foram atingidas tanto psicologicamente como economicamente o que traz impactos direto no rendimento escolar dos estudantes. Apesar das tecnologias digitais importantes aliadas para o contato remoto com os alunos, é importante destacar que este deve ser realizado dentro das possibilidades de acesso dos nossos discentes. E quando falamos em acesso, nos referimos a uma composição bem ampla, que contempla: o acesso aos suportes tecnológicos, como computadores, celulares e smartphones, o acesso à internet e até mesmo o acesso a um ambiente adequado para o estudo.

Em relação ao acesso à internet, por exemplo, Brito e Lima (2020) em seus estudos identificaram que “parte significativa dos alunos do Brasil afirmaram o quão difícil foi ter meses de ensino remoto por não possuírem acesso à internet”. A partir disso, podemos observar que assim como a Educação a Distância, o Ensino Remoto que se tentou promover por conta do isolamento social da pandemia do corona vírus, aprofundou, também, as desigualdades educacionais, quando houve exclusão de muitos alunos que não têm o acesso aos recursos já mencionados.

Dessa forma, a conjuntura de crise sanitária, política, econômica, ambiental e educacional tem ajudado a dar visibilidade ao que o território do debate da educação do campo vem anunciando faz tempo, que é a falência dessa sociedade capitalista e seu projeto neoliberal que proporciona cada vez mais desigualdades, principalmente no ambiente educacional.

As diferenças sociais sempre existiram, o direito a uma educação democrática que proporcione o acesso um ensino de qualidade para todos e que respeite os saberes tradicionais, sempre foi um problema no Brasil, porém mais tencionado ainda em territórios rurais, estando mais visível agora por conta da pandemia que nos atinge e por meio da implantação do ensino remoto emergencial.

Portanto, novamente, faz-se necessário enfatizar, que deve ser questionado não é a utilização das tecnologias digitais, mas sim os modelos de Educação a Distância e de Ensino Remoto que se estabeleceu

neste contexto pandêmico, que acabou por excluir os alunos que não possuíam acesso no sentido amplo. Além disso, ambos têm por base o modelo de escola tradicional, modelo que já foi superado e não se mostra mais interessante por estar ultrapassado no ponto de vista do processo de construção do conhecimento.

Sabemos que recursos tecnológicos são importantes, principalmente, porque podem atuar de maneira complementar em certas atividades educacionais. Eles tornam a aprendizagem mais dinâmica e abrem os horizontes do ensino, mas, no entanto, não podemos esquecer que são apenas suportes e auxílios, logo não substituem a educação presencial, muito menos professores.

CONCLUSÃO

Muitas são as articulações entre o ideário neoliberal e a educação. Para efeito dos objetivos desse artigo nos debruçamos a discorrer acerca das influências do neoliberalismo na educação do campo, mais especificamente sobre o perigo do modelo de Educação a Distância, imposto pelo ensino remoto para a formação dos alunos e como substituto das atividades presenciais e, portanto, dos professores.

Com as postulações iniciais, observamos o ideário neoliberal, que tem por base o lucro acima de tudo, vem influenciando as políticas educacionais de forma significativa e negativa, pois escolas passam a ser orientadas por uma lógica mercantil e se deslocam do plano social para o plano político-econômico, por meio, de privatizações ou terceirizações de sistemas públicos de ensino.

Ademais, as reflexões teóricas que foram desenvolvidas, evidenciam também a implantação da Educação a Distância, que implica na precarização e desmoralização do magistério, ao redefinir o papel dos professores, que passam a ser apenas tutores, muito interessante para o mercado por ser mais barato. Outra consequência da utilização desse modelo educacional também, é a precarização da formação humana, educacional e profissional dos alunos, que passam ser meros receptores de conteúdos e informações, ou seja, tornam-se agentes passivos no processo de ensino e aprendizagem.

É de suma importância salientar que foi questionado não a utilização das tecnologias digitais, mas sim os modelos de Educação a Distância e de Ensino Remoto que vêm se estabelecendo, atualmente. Sabemos que recursos tecnológicos podem atuar de maneira complementar em certas atividades educacionais, pois tornam a aprendizagem mais dinâmica e abrem os horizontes do ensino, mas, no entanto, não podemos esquecer que são apenas suportes e auxílios. E com o isolamento social, os recursos tecnológicos atuaram também de maneira excepcional como ferramentas que possibilitam o acompanhamento psicopedagógico e de atividades educacionais que objetivam estabelecer um contato dos alunos com as instituições e com os professores.

Portanto, é de fundamental importância, a defesa da educação do campo pública, presencial, gratuita e de qualidade no desenvolvimento das políticas educacionais. Conclui-se, então, que lógica de mercado, que tem por base o lucro acima de tudo, não pode ser a lógica do Sistema Educacional, nem

de qualquer outro serviço público, visto que, esse caminho está fadado ao fracasso, assim como o sistema capitalista, não sendo a solução, mas sim um problema a ser superado.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas - FAPESPA por meio do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia – PPGEAA/UFPA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. A. L., & Damasceno M.F. (2015). O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. *Revista Educação*, 10(2), 40-46.
- Anderson, P. (1996). Balanço do Neoliberalismo. In: Gentili, P., & Sader, E. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Basso J. D., & Neto, L. B. (2014). As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. *Itinerarius Reflecctionis*, 10, 45-61.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Distrito Federal: Senado Federal.
- Brito, D. A., & Lima, L. F. C. (2020). *Protocolo de segurança contra a covid-19 para as escolas e universidades*. Porto Alegre: Plus/Simplíssimo.
- Cosmo, C. C., & Fernandes, S. A. S. (2009). *Neoliberalismo e educação: lógicas e contradições*. (8 ed.) Campinas: Unicamp.
- Freitas, L. C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*: (11 ed.). Campinas: Papyrus.
- Freitas, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33, 370-404.
- Friedman, M. (2014). *Capitalismo e liberdade*: (1 ed.) São Paulo: LTC.
- Gentili, P. (Org.) (1995). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gentili, P. (Org.) (1996). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*: (2. ed.). Petrópolis: Vozes,
- Hayek, F. A. (2010). *O caminho da servidão*: (7 ed.). São Paulo: LVM.
- Lima, F. R. S. (2020) et al. *Covid-19 e os impactos no direito: mercado, estado, trabalho, família, contratos e cidadania*: (1 ed.). São Paulo: Almedina Brasil.
- Ramos, J. B. S. (2012). *Por uma Utopia do Humano. Olhares a partir da libertação de Enrique Dussel*. Porto: Edições Afrontamento.

- Saviani, D. (2003). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados Cortez.
- Silva, S. A. (2011). *Educação à distância e universidade aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Ceará.
- Silva, F. L., Romão, J. E., Tragtenberg, M. & Marrach, A. S. (1996). *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume.
- Schenkel, C. A. (1993). Registro bibliográfico: Habermas e o neoliberalismo: o debate da modernização. *Estudos, Sociedade e Agricultura*, 1, 69-75.
- Fernandes, B. M. & Tarlau, R. (2017). Razões para Mudar o Mundo: a educação do campo e a contribuição do prona. *Educação e Sociedade*, 38, 545-567.
- Souza, A. L. & Aurélio, V. G. (2018). Educação do Campo e Neoliberalismo: uma breve trajetória da educação no mst. *Revista Alamedas*, 6, 171-184.

Contato linguístico e suas interfaces existentes entre os imigrantes que chegam em Cuiabá

Recebido em: 28/05/2022

Aceito em: 30/05/2022

 10.46420/9786581460402cap6

Glaciene da Silva Nascimento¹ 

Maria Rosa Rodrigo Pinheiro² 

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é refletir sobre as problemáticas que um grupo de estrangeiros advindos da Bolívia, Haiti, Peru e Venezuela (entrevistados) passam, ao deixarem seu país de origem em busca de melhores condições de vida. São barreiras de ordem social, cultural e linguística. A pesquisa surgiu a partir de uma visita acadêmica (Imagem I) à casa pastoral do migrante, situada em Cuiabá- MT. Em 2019, fomos ali em uma manhã de domingo, conhecer o Projeto Fest, que estava sendo realizado naquele local, o mesmo faz parte do Projeto Ciranda dos Sonhos³ (PCS) para migrantes. Ao observar o projeto, percebi uma convivência multilíngue, ou seja, um extenso número de imigrantes de vários países, se comunicando, enfrentando as barreiras linguísticas, foi impressionante e ao mesmo tempo curioso, pois parecia algo incomum, isto é, parecia estar em outros países. Diante de tal relato acendeu a luz que faltava para fazer essa análise e compreender como acontece o contato linguístico, pois assim como os seres humanos, as culturas são vivas, e assim como elas, temos a língua, pois através dela, temos a continuidade da história de um povo, elas não são estáticas e sim, dinâmicas.

Para Albó, (2005) diz que “mesmo que continuemos a manter uma forte fidelidade à nossa identidade cultural, nenhum de nós vive sua cultura como o faziam nossos avós”. Diante dessa realidade cultural, refletiremos sobre como é a chegada dos estrangeiros vindos da Bolívia, Haiti, Peru e Venezuela à Cuiabá, como foi o contato linguístico com os cuiabanos e como esse contato interveio ou ajudou na comunicação e na língua de cada um. Trarei observações e comentários através de pesquisa⁴, que terá

¹ Pedagoga – Faculdade de Educação, Tecnologias e Administração de Caarapó - FETAC, Pós graduada em Educação Infantil – FETAC e graduanda em Letras Libras – Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Contato digital: glaucia.nglaciene@gmail.com/glaciene.pinto@sou.ufmt.br

² Pedagoga – Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC.

Contato digital: mariarosapinheiro2013@gmail.com

³ O Projeto Ciranda dos Sonhos tem por objetivo ensinar as habilidades manuais para desenvolver a técnica do crochê, bordado, tricô, mandalas, filtro dos sonhos, maquiagem e penteados para mulheres migrantes. Entende-se essa iniciativa como forma de incentivo à qualificação dessas mulheres e também um meio de auxílio para inseri-las no mundo do trabalho, além de possibilitar uma nova fonte de renda familiar. Pellizari, Kelly et al, (2006).

⁴ A pesquisa visa essencialmente à produção de novo conhecimento e tem a finalidade de buscar respostas a problemas e a indagações teóricas e práticas. ZANELLA (2013, p.23-24.)

como método “entrevista estruturada”, na qual obteremos respostas dos referidos entrevistados através da pesquisa. Demonstraremos com os resultados que atualmente, principalmente, em meio à pandemia (Covid-19) essas barreiras se tornaram ainda maiores.



Imagem I. Fonte: Arquivo pessoal da autora.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM CUIABÁ.

De acordo com a **SEPLAN – Secretaria de Estado de Planejamento:** Coordenadoria de Métodos Estatísticos, de Pesquisa e de Indicadores (2018):

Migração é a movimentação de entrada (imigração) ou saída (emigração) de indivíduo ou grupo de indivíduos, geralmente em busca de melhores condições de vida. Essa movimentação pode ser entre países diferentes, chamada de Migração Internacional, ou dentro de um mesmo país chamada de Migração Interna.

O estado de Mato Grosso, especificamente a cidade de Cuiabá, tem sido um refúgio para quem precisou deixar seu país para se refugiar em outro, como por exemplo, os bolivianos, venezuelanos, peruanos, haitianos, entre outros. Nos últimos anos pesquisadores têm enfatizado estudos sobre as dificuldades linguísticas na comunicação dos imigrantes em relação a sua chegada as regiões do estado. Cuiabá tem sido um polo onde residem muitos estrangeiros. Para compreender melhor o contato linguístico instaurado aqui em Cuiabá, com o acolhimento de milhares de imigrantes, é necessário entender o que é a língua, o plurilíngue e o contato linguístico. Começaremos abordando o conceito de língua de acordo com Dubois et al (2014) que diz:

No sentido mais corrente, a língua é um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade. Chama-se de língua materna a língua em uso no país de origem do falante e que o falante adquiriu desde a infância, durante o aprendizado da linguagem. As línguas vivas, numerosas, são todas as línguas atualmente utilizadas, tanto na comunicação oral como, para algumas, na comunicação escrita, nos diversos países (Dubois 2014).

Conforme o autor, quando o sujeito deixa seu país para se refugiar em outro, além das perspectivas de melhores condições de sobrevivência, o imigrante traz consigo sua língua materna, aquela

que foi adquirida no seio da família, na qual a criança teve o primeiro contato na infância e quando esse mesmo sujeito chega ao país que o acolhe, ali ele encontra uma nova língua diferente da sua, muitas vezes ou quase sempre, esse choque linguístico vem acompanhado também de preconceito e intolerância.

Conforme Trask (2006) a língua de imigrante, objeto do nosso estudo, o autor afirma que: “uma língua falada em determinado país por um número considerável de pessoas aí recentemente imigradas” é um vasto campo para ocorrer o contato linguístico entre as comunidades, e assim, criarem ali uma forma adequada de entendimento mútuo, pois através do convívio que haverá entre ambos, é possível ocorrer uma comunicação. Quando essa socialização acontece, temos também o plurilíngue, que mesmo tendo o acolhimento em outro país, o imigrante faz uso de sua língua materna quando está no seio da família ou da comunidade onde está inserida, tendo ali o contato linguístico com outros grupos de falantes, afirmando Dubois (2014) que:

Um falante é plurilíngue quando utiliza no seio de uma mesma comunidade várias línguas conforme o tipo de comunicação (em sua família, em suas relações sociais, em sua administração, etc.). Diz de uma comunidade que ela é plurilíngue quando várias línguas são utilizadas nos diversos tipos de comunicação (bilinguismo) (Dubois 2014).

O autor ainda afirma que “contato de línguas é a situação humana na qual um indivíduo ou um grupo são levados a usar duas ou mais línguas” Dubois (2014, p.138), isso ocorre, por exemplo, quando há um deslocamento de um grupo falante de uma língua a instalar se por um pouco ou por muito tempo em um espaço geográfico ocupado por outra comunidade linguística, como é o caso dos venezuelanos aqui em Cuiabá. Com isso, verifica que esse fenômeno de línguas em contato não é recente, desde os tempos mais remotos, povos circulam pelo planeta estabelecendo conexões com outros povos através da comunicação. No contexto brasileiro, o contato entre falantes de línguas diferentes é um fenômeno acentuado, principalmente nas zonas fronteiriças com os países da América do Sul, onde a circulação de estrangeiros de vários países é maior, MOTA (2014). Esse fenômeno linguístico ocorre na pronúncia, no léxico, por exemplo, trazendo dificuldades de compreensão para ambos os lados.

Para amparar os direitos assegurados dos imigrantes ao chegarem ao Brasil, de acordo com a **LEI nº 13.445, de 24 de maio de 2017 “Lei de Migração” no Capítulo I, Seção II, dos Princípios e das Garantias. Art. 3º** A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

- I - Universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;
- II - Repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- III - não criminalização da migração;
- V - Promoção de entrada regular e de regularização documental;
- VI - Acolhida humanitária;
- IX - Igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- X - Inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;

Além de inúmeras perspectivas de uma nova vida, os recém-chegados trazem consigo os anseios de mudanças tanto no âmbito financeiro como emocional, e ter seus direitos garantidos no país que o acolhe nem sempre é tão fácil como parece.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.

A pesquisa baseou nos apontamentos de Albó (2005, p.47), nos quais ele afirma que “uma relação de interculturalidade é qualquer uma que ocorre entre pessoas ou grupos sociais de culturas diferentes”, e dentro desse contexto cultural, observamos que está inserido o contato linguístico, pois pessoas que vem de outro país encontram muitas barreiras de ordem linguística, tal fato foi verificado através da pesquisa feita com seis estrangeiros do sexo masculino e feminino, advindos da Bolívia, Haiti, Peru e Venezuela.

Considerando os dados que foram obtidos pela aplicação de um questionário composto de onze (11) perguntas, foi traçado o perfil dos integrantes da amostra quanto ao nível de ensino; idade; sexo; país de origem, língua materna; escolaridade, entre outros, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro I. Fonte: tabela elaborada pela autora.

Questionário	
1	Sujeitos: A; B; C; D; E; F.
2	Idade
3	Sexo
4	País de origem
5	Língua materna
6	Escolaridade
7	Sabe ler e escrever em português?
8	Há quanto tempo você mora em Cuiabá?
9	Você estuda e trabalha?
10	O que foi mais difícil na língua portuguesa: ler, ouvir, falar?
11	Qual foi a principal dificuldade linguística que ocorreu com você?

Os seis (6) sujeitos que constituíram a amostra da pesquisa foram escolhidos de forma aleatória dentre aqueles que aceitaram a participar da mesma, sendo dois bolivianos A e B, um peruano C, um haitiano D e duas venezuelana E e F. A amostra estudada foi formada por 2 sujeitos do sexo feminino e 4 do sexo masculino, totalizando 6 sujeitos, dos quais possuíam idade entre 20 e 58 anos. Quanto a escolarização que tiveram: dois fizeram o Ensino Fundamental, dois o Ensino Médio, um o Ensino Superior Incompleto e um o Ensino Superior Completo.

DESAFIOS LINGUÍSTICOS

Segundo os relatos de cada sujeito, veremos aqui os desafios, os preconceitos e a discriminação linguística que cada um passou e ainda tem sofrido. Começaremos pela à leitura e a escrita, o entrevistado C, apesar de ser também o que reside há mais tempo aqui (25 anos), foi o único que demonstrou um grau de dificuldade mais elevada na escrita. Outro fato interessante foi o caso do entrevistado A, que aprendeu a ler e a escrever a língua portuguesa assistindo o antigo programa “Xou da Xuxa”, na década de noventa, exibido na Bolívia. Os demais apresentaram dificuldades em ouvir e falar, o sujeito C, por exemplo, teve dificuldade em ouvir a Língua Portuguesa, ao ponto de afirmar que português e inglês aos seus ouvidos eram a mesma coisa, ou seja, ele não sabe o inglês, demonstrando assim, extraordinária complexidade na aquisição da língua do país que o acolheu. Essa mistura de culturas Albó (2005) chama de interculturalidade, mostrando os dois lados da mesma, quando o autor afirma que:

Na maioria de nossos países e cidades, convivem pessoas de diversas origens culturais. Elas não vivem fechadas dentro de seu próprio grupo, mas estabelecem relações com pessoas de outros grupos. Algumas dessas relações são positivas, outras negativas [...] As relações interculturais são negativas quando levam a destruição daquilo que é culturalmente diferente (como na ex-Iugoslávia), ou pelo menos à diminuição e à sua assimilação, como acontece em nossas sociedades neocoloniais. Ao contrário, são positivas quando levam a respeitar o que é culturalmente distinto e a enriquecer-se mutuamente, numa aprendizagem mútua. A simples tolerância daquilo que é culturalmente diverso, sem um verdadeiro intercâmbio enriquecedor, não chega realmente a constituir uma interculturalidade positiva, Albó (2005).

De acordo com o autor acima, na maioria das vezes, ou quase sempre, o imigrante se encontra em situação desconfortável, sofrendo preconceito linguístico por ser culturalmente diferente, pois além da língua, tem também seus hábitos, costumes, crenças, entre outros, são rejeitados e afrontados no país receptor.

Os sujeitos da pesquisa demonstraram isso quando apontaram quais foram as principais dificuldades linguísticas que tiveram visto que, a língua materna de cada um é diferente da língua do povo cuiabano, sendo assim, temos o sujeito (A) é o castelhano, (B, C, E, F) o espanhol e o (D) o crioulo. Dentre os obstáculos linguísticos enfrentados, estão:

De acordo com a fala dos entrevistados, os sujeitos A e B relataram brincadeiras desagradáveis, principalmente no local de serviço, onde sua fala, ou seja, o modo de pronunciar as palavras eram ridicularizados por seus companheiros de trabalho, já o sujeito C foi o que relatou maiores problemas enfrentados aqui em Cuiabá em decorrência do contato linguístico, pois segundo ele, em certa ocasião o mesmo estava trabalhando e num momento de descontração brincou com seu colega de serviço, falando uma palavra que em sua língua tem um significado diferente do da língua portuguesa, nesse instante pela má interpretação de quem a ouviu, a palavra foi interpretada como um palavrão, uma obscenidade, ou seja, o amigo entendeu que ele estava xingando sua mãe e por esse motivo foi ameaçado de morte, causando assim, uma situação constrangedora. Os demais D, E e F tiveram um grau menor de rejeição dentre os cuiabanos, em relação a fala, porém, por menor que seja, sempre haverá momentos de constrangimentos, nos quais não são compreendidos quando falam, porém, recebem ajuda e respeito dos

colegas de trabalho, quando não são compreendidos pelos clientes, visto que, trabalham com vendas em uma loja de Cuiabá. O sujeito D mencionou que em certa ocasião estava na igreja e não percebeu que estava cantando os louvores na sua língua e no tom de voz elevado, quando de repente, todos foram silenciando e só ele cantava, foi uma situação engraçada, segundo ele. Portanto ficou claro e evidente que em grau maior ou menor, todos vivenciaram e ainda vivenciam barreiras na comunicação por serem culturalmente e linguisticamente diferentes em nosso país.

RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados obtidos pelo questionário sociolinguístico revelam que os imigrantes provêm de camadas pobres da população, isto é, recebendo de um a dois salários mínimos, ou não recebendo salários, porém a “renda” não é o objeto de nossa pesquisa. Trata-se de homens e mulheres, na grande maioria, pardos e negros, com a escolaridade baixa, não ultrapassando Ensino Médio. Alguns justificam que num futuro próximo pretendem voltar a estudar, pois acreditam que só assim, terão melhores chances para conseguir um emprego melhor e um dia poder até chegar à faculdade; é o caso dos que estão com o ensino fundamental e médio incompleto, havendo ainda, aqueles que atribuem à pressão de não conseguirem voltar à escola porque sofrem nas condições em que se encontram, trabalhando diuturnamente para ajudar familiares que ficaram em seu país de origem.

Outro fator analisado ainda em relação à escolaridade foi que documentação escolar para ter validade aqui, é necessária regulamentação dos documentos, e esse processo custa caro, o que para muitos é quase impossível, existe outro fator que é a autorização para residir no país, pois de acordo com a **Lei de Migração nº 13.445, (2017)** Seção IV da Autorização de Residência, art. 30, a residência poderá ser autorizada, mediante registro, ao imigrante, ao residente fronteiriço ou ao visitante que se enquadre em uma das seguintes hipóteses:

- I - À residência tenha como finalidade:
 - a) pesquisa, ensino ou extensão acadêmica;
 - b) tratamento de saúde;
 - c) acolhida humanitária;
- II - A pessoa:
 - b) seja detentora de oferta de trabalho;

De acordo com o recorte da lei citado acima, é preciso cumprir alguns parâmetros para que o imigrante possa fixar residência no Brasil, especificamente, em Cuiabá – Mato Grosso, é por isso que a Centro de Pastoral do Imigrante, situada no bairro Carumbé, oferece todo o apoio, como local para ficarem, alimentação, auxílio na troca de documentação e encaminhamento para conseguirem um emprego, para centenas de imigrantes que chegar diariamente em Cuiabá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apontadas aqui apresentaram questões que não se esgotam e suscitam novas pesquisas, como por exemplo, as relacionadas aos tramites nos documentos acadêmicos para terem reconhecimento no Brasil e os documentos pessoais para poderem fixar moradia no país, entre outros.

De acordo com as informações apresentadas nessa pesquisa por cada sujeito, foi possível observar que o principal obstáculo na comunicação foi o contato linguístico, suas interfaces entre os falantes existentes no local. Embora a convivência seja difícil e o choque cultural e linguístico seja gritante, uma coisa é certa, todos expressaram estarem satisfeitos por terem chegado aqui em Cuiabá, pois a situação econômica de todos, mudou completamente e cada um, sem exceção fazem planos de permanecerem em definitivo no Brasil e num futuro próximo trazerem seus familiares que estão em situação de vulnerabilidade em seus países de origem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albó, X. Formação Sociopolítica e Cultural: Cultura, interculturalidade, enculturação. São Paulo. Edições Loyola. 2005.
- BRASIL. Lei de Migração. Lei nº 13.445, de 24 de Maio de 2017. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm.
- Dubois, J. *et al.* Dicionário de Linguística. 2ª ed. São Paulo: Cultrix. (2014).
- Mota, F. P. Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela: produções textuais de hispanos aprendizes de PLE. Programa de Pós-graduação em Letras da UFRR. 2014.
- Pellizari, K. et al. Projeto de Extensão Cirando dos Sonhos. UFMT. Cuiabá-MT. 2019.
- Trask, R.L. Dicionário de linguagem e linguística. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2006.
- Zanella, Profa. Liane Carly Hermes. Metodologia de Pesquisa. 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

Técnica e estética no Ensino de Filosofia: experiências com objetos filosóficos no Ensino Médio Integrado do IFAL

Recebido em: 30/05/2022

Aceito em: 04/06/2022

 10.46420/9786581460402cap7

Josegley Andrade de Lucena^{1*} 

Tânia Rodrigues Palhano² 

INTRODUÇÃO

Atualmente, professores e estudantes da Educação Básica e Superior no Brasil demonstram preocupação com o futuro da Filosofia não apenas no ensino médio, mas também nos cursos profissionalizantes, em especial nos Institutos Federais, onde existem os cursos integrados, a junção do ensino médio com um curso técnico profissionalizante.

Apesar da ideologia neoliberal que assola a política brasileira estar a favor da exclusão do ensino de Filosofia na educação de uma maneira geral³, se considerarmos a redação da nova BNCC (Base Nacional Curricular Comum), que ainda apresenta muita nebulosidade em torno do futuro da Filosofia como unidade curricular do ensino médio em geral. Isto significa dizer que, primeiro, a BNCC não elabora diretrizes rígidas para configuração deste componente curricular nem muito menos o exclui do currículo. Segundo, embora afirme explicitamente não se constituir no currículo dessa fase formativa, a coloca na definição das suas aprendizagens essenciais. E, terceiro, esta base curricular permite que seja decidido nas instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas ou Campus (se considerarmos os Institutos Federais) a inserção da Filosofia no currículo. Embora, o artigo 35-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, coloca a Filosofia na BNCC do ensino médio apenas como “obrigatoriamente estudos e práticas”, não mais como componente curricular.

¹ Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor EBTT Filosofia do Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Líder do grupo ÁGORA estudos e pesquisa em filosofia e psicologia da educação.

* Autor de correspondência: josegleyal@gmail.com

³ Diversas declarações públicas tanto do antigo Ministro da Educação quanto do Presidente da República foram veiculadas. Conferir em:

<<https://josiasdesouza.blogosfera.uol.com.br/2019/04/08/universidade-nordestina-nao-deve-ensinar-filosofia-diz-novo-titular-do-mec/>> Notícia veiculada em 2019. Acesso em: 18/05/2022.; <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/bolsonaro-defende-proposta-do-ministro-da-educacao-de-tirar-dinheiro-de-cursos-de-filosofia-e-sociologia-cjuy2h0s001a501p75f1wv2ym.html>> Notícia veiculada em 2019. Acesso em: 18/05/2022.; <<https://www.apufsc.org.br/2020/06/15/weintraub-nao-quer-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro/>> Notícia veiculada em 2019. Acesso em: 18/05/2022.

Sendo assim, o futuro da Filosofia ainda é incerto, pois, conforme preconiza os incisos I a IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35), em resumo: a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2017), essas finalidades para o ensino médio, ainda que possam ser feitas por todos os componentes curriculares, também há que se reconhecer uma área do saber na qual esse trabalho seja realizado com toda a especificidade que se requer e na qual se pode obter um maior grau de criticidade, como é o caso da Filosofia.

Uma outra questão pertinente é sobre a resistência de muitos docentes no sentido de que a Filosofia não faz parte apenas das Ciências Humanas, embora, para facilitar, ela é inserida não apenas na BNCC, mas também nos textos legais. O fato é que a Filosofia transcende aquela área de conhecimento, pois, do contrário, não haveria filosofia da linguagem, da arte, da matemática, das ciências [exatas], da biologia, da antropologia, etc. Isso abre um leque de possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem em filosofia, porque oferece outros modelos formativos (laboratórios, exposições, oficinas, aulas de campo, etc.), que inclusive são mais utilizados pelos componentes curriculares de Ciências da Natureza e Matemática, mas que a nova BNCC torna abrangente para todos os outros componentes. Nisso há uma possibilidade forte de encontrar itinerários formativos em filosofia, até mesmo com um aporte de modernidade metodológica.

Como se já não bastasse todos estes empecilhos para boa prática docente em Filosofia na Educação Básica, especialmente nos Institutos Federais, o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, programa do Ministério da Educação - MEC, responsável pela distribuição de livros didáticos com o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, trouxe, a partir do ano corrente, a integração das áreas de conhecimento em um único livro ou manual (no caso de professores). Isto significa que os “antigos” componentes curriculares se integrarão nas grandes áreas, ou seja, no caso da área de Ciências Humanas se integram Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Assim, houve uma mudança significativa nas obras didáticas, uma vez que, anteriormente, cada componente ou disciplina possuía seu livro específico.

A partir de julho de 2021, quando as escolhas das obras começaram, já era perceptível a polêmica de tal decisão perante a implantação na nova BNCC, com base na nova legislação da LDB para o Novo Ensino Médio⁴, também foi perceptível a problemática que os docentes de todas as áreas tiveram que

⁴ A principal legislação do Novo Ensino Médio é a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as alterações para o Novo Ensino Médio e também cria a política de fomento às escolas em tempo integral. Com relação ao Novo Ensino Médio, ela faz alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e em outras leis para, em resumo, permitir a oferta de itinerários formativos, alinhar os objetivos de aprendizagem do Ensino Médio à BNCC e expandir a carga horária da etapa para três mil horas até 2022. Conferir em:

<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/a-legislacao-do-novo-ensino-medio/?gclid=Cj0KCQjwub-HBhCyARIsAPctr7xfNBEcn9JBj0LNIHK7VHaCNou9LIIDicBUjzIfsJPEly9oghCErUaAsGBEALw_wcB>

passar para conseguir “encontrar” nesses manuais integrados quais conteúdos fazem parte da sua formação inicial.

No caso de Filosofia o problema é ainda maior, pois de acordo com o Guia para a escolha do PNLD Objeto 2, do Ensino Médio⁵, das quatorze obras elencadas para escolha da área de Ciências Humanas apenas duas apresentam conteúdos explícitos de Filosofia. A desculpa das editoras e dos avaliadores das obras é que todos os assuntos das áreas foram inseridos de forma a dialogar umas com as outras, explorando assim as chamadas interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Porém, o que muitos não percebem é que grande parte dos professores da Educação Básica, Técnica, Tecnológica e inclusive Superior possui formação inicial numa única área de conhecimento e a escassez de formação continuada com vistas à implementação dos livros e manuais seria, no mínimo, um pré-requisito prudente a ser disponibilizado da parte do MEC.

Em parte, o que pode amenizar esse problema é a condição de autonomia que os docentes ainda possuem frente à disponibilidade do livro didático e dos manuais nas instituições de ensino, isto é, o docente não é obrigado a utilizar os conteúdos das obras distribuídas pelo governo, eles podem muito bem criar seu próprio material didático em consonância com a realidade local, seja por conta dos cursos oferecidos ou pela necessidade específica da comunidade escolar, coisa que muitas vezes os livros didáticos não disponibilizam.

FILOSOFIA ENQUANTO APLICAÇÃO OU CRIAÇÃO?

Afora as considerações de ordem legal para o exercício da docência em filosofia, o que se percebe, no sentido prático, ao menos no ensino Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais, é que o ensino de Filosofia tem sido considerado apenas como uma mera aplicação e adaptação dos seus conteúdos para a transposição dos conteúdos das áreas técnicas, a depender do curso oferecido pelo campus, ou seja, o saber filosófico está sendo reduzido ao simples “saber fazer” tecnicista, sendo que, o mais importante seria defender um ideal da atividade filosófica como o trabalho que se interessa pelo saber por ele mesmo, trabalho daquele que se aproxima do saber, um *philos* [amigo] do saber.

Nessa problemática se inclui o estudante interessado pelo conhecimento não apenas para adquirir uma técnica necessária para manter ou ajudar a manter a condição econômica e social da família através da inserção no mercado de trabalho, mas também um discente que realmente se importe com sua formação integral, no seu aspecto técnico e humanitário, aqui incluídas as características científica, ética,

Acesso em: 18/05/2022.

⁵ Os professores foram orientados pelos gestores das instituições de ensino a acessarem o Guia para a escolha do PNLD Objeto 2, Ensino Médio através do portal oficial do FNDE no link a seguir: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-2013-objeto-2-areas-do-conhecimento>> Acesso em: 18/05/2022.

política e estética, esta última pela beleza que se busca na realização da vida em conjunto com a profissão, isto é, a realização humana através do trabalho e não por sua alienação.

A questão em pauta é considerar a técnica não como um conjunto de aparelhos ou um complexo instrumental que se dirija a uma determinada finalidade ou especialidade, mas sim a uma técnica voltada à ciência, como se fosse sua companheira, uma técnica que seja alocada também na arte (*téchne*, no sentido grego), assim como no campo da estética, da transformação do fazer humano em cultura.

Um dos problemas que assola a sociedade contemporânea é que tudo que fazemos possui uma íntima relação com a técnica, uma vez que, por ela somos impelidos e a lançamos diante de nós como nossa requisição e única possibilidade. Na era digital, por exemplo, o advento da tecnologia, considerada uma “filha” da técnica, tornou-nos totalmente dependentes dos apetrechos digitais, os quais estão sendo mais do que necessários nestes tempos pandêmicos, onde o distanciamento social tornou a tecnologia da informação o único meio de interação social. Na escola essa realidade não está sendo diferente, muito pelo contrário, tornou-se uma problemática de primeira grandeza, pois atualmente as prerrogativas de algumas pedagogias se renderam aos meios tecnológicos, obrigando-as, inclusive, a se autocriticar e se reinventar.

Com base nesses questionamentos e tendo em vista que os Institutos Federais são responsáveis por “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (Brasil, 2008), nos perguntamos: como o ensino de Filosofia pode contribuir na busca pelo aprimoramento da técnica nos Institutos Federais sem deixar de lado a percepção estética do trabalho e da vida, tendo em vista a conscientização dos discentes de que podem realizar uma transformação do fazer humano em cultura?

Uma possível resposta a essa questão é que a criação de objetos filosóficos pode auxiliar na percepção de um olhar mais crítico sobre a relação da técnica voltada à ciência, tendo como ponto-chave a inserção da estética filosófica para a conscientização dos estudantes de que podem realizar uma transformação do fazer humano em cultura, uma vez que, a urgência da técnica para as necessidades da sociedade contemporânea tem negligenciado a reflexão sobre o caráter estético do trabalho e da vida fazendo com que as instituições que ofertam educação técnica e tecnológica priorizem uma pedagogia voltada para um conjunto de instrumentos que se dirige apenas a uma determinada finalidade.

A intenção seria contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos Campi do Instituto Federal, ao mesmo tempo em que enseja uma melhoria no ensino de Filosofia dessas instituições de ensino, uma vez que, a inserção da filosofia prática⁶ dentro do ensino de Filosofia (algo que no Brasil

⁶ Pesquisas em torno da Filosofia Prática têm sido experimentadas em universidades estrangeiras. A Universidade do Egeu, na Grécia, possui o Laboratório de Pesquisas em Filosofia Prática, onde, por sinal, existe um projeto voltado para a construção de objetos filosóficos dentro da educação infantil. Conferir em:

<<http://practphilab.aegean.gr/philosophical-objects/>> Acesso em: 26/05/2022.

ainda deixa a desejar), possibilita uma inovação ao trabalho pedagógico, ao processo educativo e permite desvelar questões da experiência escolar ainda não vivenciadas.

Assim, nesse espaço, objetivamos a análise teórica da terminologia “criação de objetos filosóficos” e, logo em seguida, apresentamos algumas experiências em sala de aula com objetos criados pelos estudantes.

CRIAÇÃO DE OBJETOS FILOSÓFICOS

Os objetos filosóficos são, na verdade, uma transposição da obra artística, porém, com a caracterização de uma reflexão filosófica sobre o tema que eles abordam. Por isso, a fruição de quem os cria ou de quem os contempla, se dá não apenas pela estética que o objeto apresenta, mas, principalmente, pela potencialidade que possui para fazer pensar sobre a realidade que aborda.

O caminho teórico a ser percorrido para se chegar a terminologia “criação de objetos filosóficos” segue uma trajetória conceitual para que seja possível a sustentação prática de uma experiência filosófica em sala de aula. Assim, dentre os conceitos principais a serem explicitados e fundamentados temos: técnica, estética, obra e criação, trabalho, vida, ensino de Filosofia, ensino técnico e tecnológico. Estes conceitos serão apresentados adiante.

Sobre a técnica, essencialmente falando, o termo *técnica*, palavra que provém da língua grega, *téchne*, significa: ter conhecimentos na produção, ou seja, designa uma modalidade de saber e produzir, conduzir à sua manifestação, tornar acessível e disponível algo que ainda não estava aí como presente. Este produzir é o elemento próprio da técnica e se realiza de maneira singular através do desenvolvimento das modernas ciências matemáticas da natureza (Critelli, 2002).

Na sociedade atual, a técnica tem por finalidade o cálculo e o controle, e também busca assegurar os seus resultados. Isto acontece não apenas com os fenômenos naturais, mas no trato de todas as questões com que o homem contemporâneo tem que lidar, sejam eles científicos, econômicos, religiosos, sociais, pessoais, educacionais etc. Assim, o processo da técnica atualmente permanece sendo universalizado, porque serve a tudo e a todos indiferentemente, uma vez que, seus objetos povoam o mundo cotidiano e apresentam-se sempre já disponíveis para o manuseio. Manuseando-os, colocamos em andamento o próprio processo que os gerou. Usar os produtos da técnica é atualizar, dar vida à própria técnica (Critelli, 2016).

Em relação à estética, é tida como campo de estudo da Filosofia que reflete e permite a compreensão do mundo pelo seu aspecto sensível. *Aisthésis*, palavra da língua grega traduzida por percepção, sensação ou sensibilidade. Atualmente, este termo é considerado pelo senso comum como algo que se refere à beleza corporal e à forma. “Centro de estética e beleza”, “cuidados com a estética”, “estética facial” e “estética corporal” são algumas expressões usadas e não apresentam o caráter filosófico próprio do termo, visto muitas vezes como dissociado de uma ciência.

A estética [filosófica] estuda o julgamento e a percepção do que é considerado belo, a produção das emoções pelos fenômenos estéticos, bem como: as diferentes formas de arte e da técnica artística; as ideias de obra de arte e de criação; a relação entre matérias e formas nas artes. Embora esteja presente em toda a história da Filosofia, a designação “Filosofia da Arte” só veio a ser aplicada a partir do século XVIII, pelo filósofo Alexander Gottlieb Baumgarten, como a ciência filosófica que compreende o estudo das obras de arte e o conhecimento dos aspectos da realidade sensorial classificáveis em termos de belo ou feio.

Os conceitos de obra, trabalho e sua relação com a vida e a Filosofia como fatores para a criação de objetos filosóficos são sustentados a partir do pensamento de Hannah Arendt e Walter Benjamin, assim como autores de referência no ensino de Filosofia da América Latina, quais sejam, Alejandro Cerletti e Walter Kohan.

Sobre a obra, para Arendt (2018), todo e qualquer objeto ou obra existente no planeta, seja um bem de consumo ou não, se constitui em sua totalidade no artifício humano, ou seja, são infinitas e variadas coisas fabricadas pelas mãos de pessoas, aqui denominadas de *homo faber*, o ser humano que é capaz de fabricar bens, utensílios, máquinas e até robôs que já exercem atividades que antes eram exclusivamente humanas.

Nesses termos, sobre o viés qualitativo, os objetos fabricados pelo *homo faber* que possuem um modo especial de se manifestar não apenas por conta da sua capacidade de se manter durável por muito mais tempo em relação aos outros objetos, senão mais ainda porque geralmente são obras de arte criadas sem que haja a finalidade de serem consumidas, pelo menos em seu aspecto material. A estabilidade dessas obras também se mantém pelo fato de sua originalidade e autenticidade também se manter duradouros por muito tempo, e sobre isto reforça Walter Benjamin no ensaio “A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica”, quando afirma que “a autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico” (Benjamin, 1987). Desse modo, mesmo que o autor de uma obra de arte venha a falecer, aquilo que ele criou pode permanecer vivo por um período muito longo, inclusive, torna-se imortal, comprovando assim, a durabilidade do artifício humano.

O motivo pelo qual a obra de arte pode permanecer imortal, uma imortalidade “alcançada por mãos mortais”, é a singularidade ou unicidade que ela possui, quer dizer, a unicidade da obra de arte é idêntica à sua inserção no contexto da tradição que, por sua vez, é algo de muito vivo, de extraordinariamente variável, por isso, era a unicidade da obra ou, em outras palavras, sua “aura”. (Benjamin, 1987).

Assim, a obra de arte é analisada em seu patamar mais sublime sobre a perspectiva da permanência e durabilidade independente dos efeitos da história e do tempo. A unicidade da obra é conceituada como “aura”, isto é, “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais” (Benjamin, 1987), capaz de se estabelecer sempre autêntica, com existência única, apenas sendo modificada a percepção

estética que a tradição absorve nela. Nesse sentido, ainda segundo Benjamin, 1987, a obra de arte possui um valor de culto, porque em sua aura, em sua autenticidade e unicidade prevalece o valor de uso original e primordial, onde o espectador da obra percebe um ar de magia e até um efeito translúcido, independente da característica do objeto artístico - que pode “ser visto, soar e ser escutado, falar e ser lido”. O fato é que a percepção aurática da obra de arte perfaz o limite do individual, por causa do seu caráter estético-ritualístico, uma vez que, no passado – antes da era da reprodutibilidade técnica – a exposição à coletividade ainda não era possível. Ainda referente à obra:

É verdade que um objeto comum de uso não é nem deve ser destinado a ser belo; no entanto, tudo o que possui alguma forma e é visto não pode deixar de ser belo ou feio, ou algo entre belo e feio. Tudo o que existe aparece necessariamente, e nada pode aparecer sem ter forma própria; portanto, não existe de fato coisa alguma que de algum modo não transcenda o seu uso funcional, e essa transcendência, sua beleza ou feiura, corresponde ao seu aparecimento público e ao fato de ser vista. Pelo mesmo motivo, isto é, em sua mera existência mundana, todas as coisas também transcendem a esfera da pura instrumentalidade assim que são completadas (Arendt, 2018).

Percebe-se que a autora retoma a ideia de “obra” em seu sentido mais genérico, não para se distanciar do conceito de obra de arte que está sendo investigado, mas para inserir e enfatizar a questão da sua abertura ao público, ou seja, por mais qualificáveis como obras emblemáticas, as obras de arte, assim como os objetos fabricados pelas mãos do *homo faber* em geral, possuem a mesma característica universal do “aparecimento público”, depois que se finaliza o processo de fabricação.

Aqui existe a similaridade de ideias em Benjamin, quando em meio a revolução da era da reprodutibilidade técnica, ainda se referindo às obras de arte, afirma haver uma mudança na função da arte: “mas, no momento em que o critério de autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política” (Benjamin, 1987). Do mesmo modo, ele continua: “à medida que as obras de arte se emancipam do seu uso ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas” (Benjamin, 1987). Nesse aspecto, a obra de arte deixa de possuir um valor de culto e passa a ter um valor de exposição, ou seja, com a ajuda da política, no que se refere a publicidade dos fenômenos estéticos contemporâneos, não apenas as obras de arte, mas “todas as coisas” que são fabricadas, sejam elas “belas ou feias”, possuem esse valor de exposição, uma vez que, são destinadas e “correspondem ao seu aparecimento público e ao fato de serem vistas”.

Contudo, o que se pode retirar de prático dessas ideias para a realidade atual é um direcionamento do modo como o artifício humano ganha espaço no âmbito coletivo, uma vez que o espaço público influencia diretamente na construção de obras que possuam um teor democrático, no sentido de permitir que todos possam usufruir dos prazeres que ela proporciona. Desse modo, nos tempos atuais, toda forma de fabricação passou a ser também sinônimo de exposição, podendo chegar a um grande número de pessoas em questão de instantes. Isso por um lado talvez nem seja positivo, tendo em vista a massificação proveniente da indústria cultural com sua proliferação a partir do consumo exacerbado da informação; mas, por outro lado, e na contramão da cultura de massa, temos a democratização da cultura espontânea

de uma maioria da população que não possui privilégios, nem as condições mínimas para expor o que criam com sua própria inteligência e o que fabricam com suas próprias mãos.

Para Arendt trabalho e obra são distintos, pois o objetivo do homem que trabalha é a manutenção da sua vida, é a sua sobrevivência, enquanto que o homem que fabrica tem a oportunidade de “transcender” sua própria existência quando constrói algo que pode perdurar mais tempo que a sua própria vida gerando assim certa independência se comparado ao trabalhador.

O ser humano nasce e morre no e para o mundo, por isso, o desgaste do seu corpo físico serve de “alimento” para o planeta, o mundo dos homens, seu berço e seu túmulo; assim, a ideia marxiana de que a força de trabalho é “a maior e mais humana de todas”, tem aqui um limite quando “ficamos com a alternativa muito angustiante entre a escravidão produtiva e a liberdade improdutiva” (Arendt, 2018). Isso revela um tempo além do que Karl Marx previa quando imaginou a vitória da classe operária frente ao trabalho escravo, ou seja, uma sociedade livre do trabalho, porém, uma liberdade disfarçada, uma vez que o homem continuaria preso ao critério da necessidade como qualquer outro animal, porque surge outro problema de ordem social que vem assolar principalmente a sociedade contemporânea, o consumo, razão pela qual, quanto mais o trabalhador se emancipa dos grilhões de sua força de trabalho mais aumenta seu poder de consumo quando se trata de uma sociedade capitalista.

Quanto à obra, sua vitória frente à natureza é mais concreta do que a atividade do trabalho diante do mundo, pelo simples fato dela ser dependente da matéria em seu nascimento, porém, independente quanto ao seu futuro, que por sinal, é incerto e pode permanecer viva por gerações sem depender da força da natureza para desaparecer, pelo menos à longo prazo.

(...) a eliminação do trabalho do âmbito das atividades humanas já não pode ser considerada utópica. Pois, mesmo agora, trabalho é uma palavra muito elevada, muito ambiciosa para o que estamos fazendo ou pensamos que estamos fazendo no mundo em que passamos a viver (Arendt, 2018).

Chega-se a um estágio na humanidade em que a vida não se reduz mais a necessidade de trabalhar para sobreviver, mas trabalhar para consumir. Porque o *animal laborans* na época atual não se resume à sua força de trabalho, não vive mais fadado e fatigado pelo “trabalho de seu corpo”, mas se vê diante de uma sociedade presa ao ciclo vicioso do consumismo exacerbado. Assim, o poder alienante dos produtos e serviços oferecidos pelo universo capitalista hipnotizam as pessoas ao ponto de entrarem, mesmo sem perceberem, no jogo mercadológico da necessidade de trabalhar para que também possam consumir, enquanto àqueles que já possuem um determinado poder aquisitivo simplesmente já vivem induzidos a esse jogo.

Quando Arendt afirma que a era moderna é uma época “menos estável, menos permanente e, portanto, menos confiável” (Arendt, 2018), de certa maneira evidencia o advento da técnica e suas desvantagens quanto à humanização do trabalho, uma vez que, ao contrário do que os trabalhadores sempre buscaram, a tecnologia, a máquina, que poderia trazer certa sensação de libertação ao homem de

seu esforço físico, indubitavelmente, serviu para aumentar a produtividade, impor ritmos mais acelerados e uma disciplina do tempo e do esforço sem precedentes na história do trabalho.

Como se já não bastasse isso, a humanidade se vê agora entre uma via de mão dupla, ou seja, de um lado o trabalho pode ser pensado como possibilidade de liberdade ou realização e, de outro lado, pode significar alienação, frustração, submissão e até sofrimento. Além do mais, o fato de que a tecnologia se desenvolve bruscamente ao automatizar todos os setores onde a “mão humana” sempre esteve presente leva à diminuição da garantia de um trabalho digno de realização se concretizar; e o indivíduo em vez de se proclamar alguém livre e autônomo por estar dignificado pelo seu próprio esforço, na verdade, se vê inserido numa coletividade presa a obrigatoriedade de estar sempre empregada, ou melhor dizendo, uma sociedade fadada ao subemprego em massa e talvez até condenada a viver numa realidade opressiva e antissocial.

Nessa perspectiva, todo esse apoio teórico sobre a obra e o trabalho serve para sustentar as relações com a vida e a Filosofia e os fatores para a criação de objetos filosóficos. Desse modo, numa educação filosófica a vida não fica do lado de fora da educação, da escola, do pensamento... A filosofia afirma-se ao mesmo tempo como uma dimensão da educação e como uma forma de vida: assim, uma educação filosófica toca e afeta politicamente a vida – aumenta a potência de viver dos que dela participam a partir do exercício de pôr em questão, com outros e outras, o sentido da própria vida (Kohan, 2019).

Em relação ao processo de criação no ensino de Filosofia, Alejandro Cerletti afirma:

Em toda filosofia há algo de repetição e algo de criação. Algo de instalação na continuidade do que a história da filosofia exige e algo de aparecimento de elementos novos. O que definirá a potência de um filosofar é a preponderância dos elementos de novidade ante os de continuidade (Cerletti, 2009).

(...)

Será importante analisar, então, o que se pode ensinar em nome do pensar crítico e criativo. Mas, sobretudo, avaliar o que há – ou pode haver – de repetitivo e o que há de criativo em qualquer ensino de filosofia. Em função disso, deveremos refletir sobre o lugar que ocupa quem “aprende” filosofia, que protagonismo tem na própria aprendizagem e qual é a sua relação com quem lhe “ensina” (Cerletti, 2009).

Um dos desafios do ensino de Filosofia nos Institutos Federais, nesse sentido, é tornar o processo de criação e recriação uma iniciativa constante, uma luta incansável pela transformação do espaço acadêmico em comunidades de criação filosóficas buscando fazer dos estudantes seres autônomos.

EXPERIÊNCIAS COM OBJETOS FILOSÓFICOS EM SALA DE AULA

A proposta de criação dos objetos filosóficos para auxiliar na percepção de um olhar mais crítico sobre a relação da técnica voltada à ciência, tendo como ponto chave a inserção da estética filosófica, refere-se à organização de um evento expositivo pelos estudantes, que consiste na apresentação das suas ideias, trabalhos relativos à criação, construção, invenção de novos objetos ou à seleção e transformação de objetos já existentes, que irão ser definidos, destacados, questionados como “objetos filosóficos”.

Trata-se de um plano pedagógico-iniciático, de investigação, tendo como fim último uma certa consciência dos participantes no reconhecimento e definição do elemento filosófico. Este projeto incorpora, como sua dimensão principal, o registro da jornada de pesquisa dos alunos da concepção ao exame, da reflexão e troca de observações dentro do grupo ao planejamento e da realização dos objetos à apresentação e exposição. Nesse processo, a relação entre a filosofia e o conceito de construção, de representação e performance é enfatizada e pesquisada até certo ponto, conectando este projeto com formas de arte e discurso.

Esta experiência já havia sido constatada numa escola pública da rede estadual do estado da Paraíba⁷, uma escola em tempo integral de ensino médio/técnico, à qual pode ser consultada em Lucena (2020, pp. 101-160). Porém, a proposta foi realizada antes da pandemia do novo coronavírus, em novembro de 2019. Naquela época, sugerimos aos estudantes como proposta para criação das obras⁸, o seguinte tema: “O trabalho como realização ou como alienação?”, uma vez que, tratava-se de alunos que buscavam vaga no mercado de trabalho e possuíam muitas dúvidas e angústias com relação ao futuro profissional incerto.

Já a experiência atual seguiu-se de três modificações comparada com a anterior: primeiramente, a mudança do público alvo, que agora são estudantes da rede federal de educação tecnológica, o Instituto Federal de Alagoas, Ensino Médio Integrado⁹. Segundo, a instauração do Ensino Remoto Emergencial - ERE, em razão da pandemia, que nos obrigou a exercer as atividades acadêmicas no modo virtual, por meio de momentos síncronos (via plataforma do google meet), e momentos assíncronos (atividades enviadas pela plataforma SIGAA). E, terceiro, o professor sugeriu um novo tema para os discentes criarem os objetos, qual seja: “As tecnologias e o esvaziamento das experiências”.

Antes de propormos a atividade, tivemos aulas reflexivas/dialogadas que correspondiam aos conteúdos de filosofia da ciência e estética filosófica, os quais expomos conceitos filosóficos referentes à ciência, epistemologia, técnica, arte, indústria cultural etc. Esses encontros foram fundamentais para que os estudantes percebessem a importância da relação entre a técnica e a estética, bem como, sua vinculação com a ciência, transpondo assim as ideias de Deleuze e Guattari, quando afirmam que a ciência, a arte e a filosofia são as três potências de criação do pensamento, isto é, “pensar, é pensar por conceitos, ou então por funções, ou então por sensações, e qualquer um destes pensamentos não é melhor do que o outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente ‘pensamento’” (Deleuze; Guattari, 1992).

⁷ O autor 1 foi professor de Filosofia na Secretaria de Estado de Educação da Paraíba.

⁸ Em 2019/2020, esse conceito de “obra” ainda estava em fase embrionária, ou seja, ainda não tínhamos uma referência clara do que seria um objeto, nem muito menos, os requisitos para serem considerados “filosóficos”. Por isso, naquele momento, preferimos utilizar o termo “obra”.

⁹ A razão dessa mudança foi que o autor 1 assumiu o cargo de Professor EBTT Filosofia do IFAL.

Ao propormos a criação dos objetos para os estudantes, pedimos que fizessem a leitura do texto “Experiência e Pobreza”, do filósofo Walter Benjamin, para em seguida refletirem sobre as tecnologias e o esvaziamento das experiências no momento pandêmico que passamos. Claro que antes disso fizemos um encontro para tratar dos detalhes do texto, expondo algumas impressões e percepções sobre a pandemia atual. Depois disso, marcamos um encontro para que eles apresentassem suas produções no momento síncrono (via plataforma do google meet).

Por questões de espaço, selecionamos a seguir apenas três exemplos de criações feitas pelos estudantes com suas respectivas imagens, materiais utilizados e citações deles transcritas a partir do acervo das mídias gravadas nos momentos síncronos:



Figura 1. Objeto N° 01. Fonte: imagem do acervo particular dos autores (2021)

Materiais utilizados: Madeira (foi cortado um pedaço de ripa); Lixas '80' e '120' para dar acabamento na madeira; Verniz Nogueira, para proteger a superfície; Furadeira (broca 3) para perfurar a madeira; Arame galvanizado (+/- 50 cm); Alicata de bico longo; Sacola plástica; Linha de costura; Tesouras.

Descrição do estudante:

O objetivo foi criado com base no pensamento de Henry Thoreau, onde segundo ele a felicidade é algo que não pode ser Caçado, como por exemplo uma simples Borboleta. O exemplo se torna perfeito aos olhos e ouvidos de quem já presenciou ou participou de uma Caçada por Borboletas, quanto menos movimentos, esforço, ela naturalmente vem até nós. O ser humano passa a maior parte de sua vida em busca de coisas que o façam se sentir bem, mas de que adianta correr atrás de um sentimento que necessita de corações calmos para se fazer presente? O dinheiro também pode ser incluído no assunto, pois é de fato correto pensar que o dinheiro não compra felicidade, basta observar o valor emocional que as pequenas conquistas perante muito suor derramado nos proporcionam. De nada adianta ter acesso a tudo e viver como se não tivesse nada. Que graça teria conseguir tudo o que queremos na velocidade em que esperamos? (mídia do acervo particular dos autores, 2121).



Figura 2. Objeto N° 02 (Frente e topo). Fonte: imagem do acervo particular dos autores (2021).

Materiais utilizados: foi criado à mão, utilizando argila e um espeto de madeira para os detalhes do rosto e do cérebro.

Descrição do estudante:

Tem como objetivo mostrar o vazio do lado esquerdo do cérebro do modelo causado pela pobreza de experiências, esse vazio é representado pela menor quantidade de rugas na superfície, o que, biologicamente, é sinal de um sistema nervoso menos desenvolvido (observado em animais com cérebros pequenos). O contraste vem do lado direito, onde observa-se claramente a presença das dobras e representa um cérebro rico em experiências de vida. A boca em formato de “X” representa o silêncio causado pelo cansaço mental que impede o compartilhamento efetivo de experiências. O vazio das experiências se dá, segundo o texto, por cansaço da humanidade, que muitas vezes “eles ‘devoraram’ tudo, a ‘cultura’ e os ‘homens’, e ficaram saciados e exaustos. “ Com isso, focam em um único plano simples, mas grandioso. “A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão”. (mídia do acervo particular dos autores, 2121).

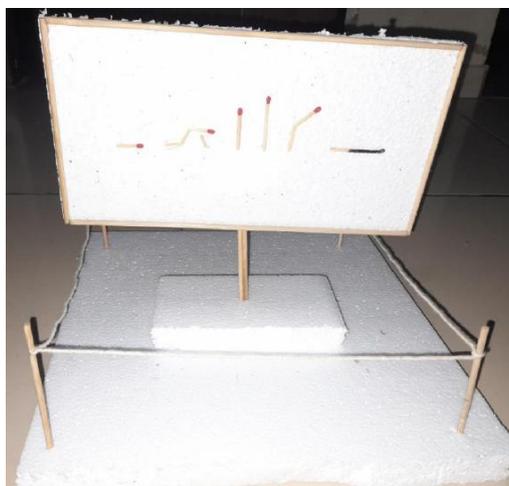


Figura 3. Objeto N° 03. Fonte: imagem do acervo particular dos autores (2021)

Materiais utilizados: palitos de fósforo; folha de isopor de espessura 25mm e 3mm; palitos de churrasco; barbante; cola de isopor.

Descrição do estudante:

Meu objeto retrata a tela de um computador feita com o isopor, onde os palitos de fósforos representam o ciclo de vida de uma pessoa. O barbante com a delimitação representa uma pessoa em que a vida dela está presa/limitada a essa tela, não apenas como forma de limitação, mas também para demonstrar como a vida dela é exposta, como se fosse uma exposição em um teatro, ou coisa parecida, sua vida é aberta para todo mundo sem observar que a sua existência está baseada nisso, numa tela, enquanto o tempo passa e ela não percebe seus ciclos de nascimento, crescimento, envelhecimento e morte. (mídia do acervo particular dos autores, 2121).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em contraste a essa proposta para o Ensino de Filosofia, vemos que a educação profissional e tecnológica é oferecida pelos Institutos Federais regulados pela lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, segundo a qual, no seu artigo 6º, inciso I, afirma que uma das finalidades é “qualificar cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”. Em certa medida, este dispositivo legal vem corroborar com a ascensão da chamada educação tecnicista tão criticada pelo pedagogo Paulo Freire no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, onde apresentou e discutiu o conceito de “concepção bancária”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1970).

Desse modo, a proposta de criação dos objetos filosóficos apresenta uma abordagem onde o conhecimento é elaborado pelo estudante e promove a ligação entre suas experiências anteriores e expectativas futuras. Aqui os pressupostos de aprendizagem propõem a resolução de situações-problema, uma vez que busca conectar a realidade da vida e do mundo com as experiências reais dos estudantes e tenta transformá-las em conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Esta concepção pedagógica embasa o processo de criação dos objetos filosóficos para que haja a possibilidade de aprimoramento da técnica nos Institutos Federais.

Portanto, a partir das experiências constatadas em sala de aula, foi possível verificar que a criação de objetos filosóficos revelada na experiência estética do Ensino de Filosofia auxilia no aprimoramento da técnica dos Institutos Federais, pois trouxe à tona novas percepções do processo de apropriação do conhecimento da realidade pela sensibilidade, não apenas pela via da atividade intelectual, mas, principalmente, pela capacidade de criação dos discentes, evidenciada por habilidades como a imaginação,

a intuição e, notadamente, a fruição dos objetos criados por eles mesmos e contemplados por seus colegas de classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2018). *A Condição Humana*. 13. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Benjamin, W. (1987). A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. 3. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense. Vol. 1.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19/05/2022.
- Brasil. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 19/05/2022.
- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 19/05/2022.
- Cerletti, A. (2009). *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica.
- Critelli, D. (2002). Martin Heidegger e a essência da técnica. In: *Margem*, São Paulo, nº16, p. 83-89, dez.
- Critelli, D. (2016). A Técnica no Pensamento de Martin Heidegger. In: *Política*. São Paulo, v. 4, n. 2, pp. 25-35.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muniz. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lucena, J. A. (2020). *O filosofar como ação no ensino médio/técnico da ECIT: uma proposta baseada na teoria arendtiana da ação*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, 187. Disponível em: <[file:///C:/Users/JOSEGL~1/AppData/Local/Temp/JOSEGLE%20ANDRADE%20DE%20LUCENA%20%E2%80%93%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20\(PROF-FILO\)%202020.pdf](file:///C:/Users/JOSEGL~1/AppData/Local/Temp/JOSEGLE%20ANDRADE%20DE%20LUCENA%20%E2%80%93%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20(PROF-FILO)%202020.pdf)> Acesso em 10/05/2022.
- Kohan, W. (2019). *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio.

A importância das brincadeiras antigas e das cantigas de roda na educação infantil

Recebido em: 04/06/2022

Aceito em: 06/06/2022

 10.46420/9786581460402cap8

Ivone de Oliveira Carvalho de Souza^{1*} 

Adriana Duciana de Souza Arruda² 

Jessica Priscila de Souza Arruda³ 

Elizabeth Maria de Souza⁴ 

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como premissa enfatizar a importância do resgate das brincadeiras antigas e das cantigas de roda e demonstrar como os docentes podem, no dia a dia, implementar sua prática pedagógicas proporcionando atividades mais prazerosas e ricas em conhecimento.

É na Educação Infantil que as crianças se socializam, na medida em que envolvem as brincadeiras e estas são benéficas para o bem-estar das crianças na perspectiva a da progressiva construção de valores significativos através da interação social, como a autonomia e a cooperação.

As tecnologias atuais muitas vezes vem afetando o brincar das crianças é em consequências disto as crianças passem muitas horas na frente do computador ou mesmo da televisão e no celular, e ficam ocupadas em vencer obstáculos, disputar corridas, tudo isso sem mesmo que precise se movimentar, e o educador resgatar as brincadeiras antigas, as cantigas de roda estarão oportunizando à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos (Castro, 2018)

A proposta de resgatar as brincadeiras antigas e cantigas de roda contribui para um espaço mais rico na interação com os diversos aspectos da cultura como eixo estruturante da aprendizagem na educação Infantil.

¹ Formada em Geografia pela Faculdade Integradas de Naviraí (FINAV) (2001) Formada em Normal Superior pela UEMS (2009), Pós Graduação em Geografia pela FINAV(2002) e Mestranda em Geografia pela UFGD. Atua como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Santa Rosa e Extensão Caburai, no município de Itaquiraí/MS.

² Formada em Geografia pela Faculdade Integradas de Naviraí (FINAV) (2013) Formada em Pedagogia pelo Grupo Educa Já (2017). Pós Graduação em Educação infantil pelo Grupo Educa Já(2018) Pós Graduação em Educação Especial pela Faculdade Ideal.(2018)

³ Formada em Pedagogia pela Anhanguera polo de Naviraí /MS

⁴ Formada em Letras pela Faculdade Integradas de Naviraí (FINAV) (2005) Formada em Pedagogia Pela FINAV (2010). Pós em Educação Infantil e Séries Inicias. Pós Graduação em Educação Infantil Neurociência e Aprendizagem, Educação Inclusiva .

* Autora correspondente: ivonecarvalho209@gmail.com

MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica com a busca em artigos e textos publicados, focando o tema escolhido, obtendo-se um número de publicações nesta com o tema sobre a importância das brincadeiras antigas e cantigas de roda na educação infantil.

Metodologicamente, a partir de uma abordagem qualitativa, e a pesquisa contribuiu para um espaço mais rico na interação com os diversos aspectos com a finalidade de proporcionar maior aprendizagem na educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Importância do resgate as brincadeiras antigas: cantigas de rodas e brincadeiras antigas

Várias pesquisas ressaltam a importância das brincadeiras, ou seja, pois, o ato do brincar na infância, contribui para estimular o desenvolvimento tanto social quanto cognitivo das crianças.

Nesta perspectiva o brincar na forma social vai refletindo a socialização das crianças uma com as outras, e o brincar por meio de brincadeiras e cantigas colabora para interação social e cultural, mas, para que isso aconteça, é preciso que o educador ofereça essas brincadeiras por meio de experiência concreta, aliando assim com motivações e desafios.

Ao brincar a criança cria conexões com o mundo social, sendo assim, o brincar vem da própria criança. Brincando elas aprendem a interagir em si, deixando fluir sua imaginação. Desse modo, aprende a lidar com o mundo formando sua personalidade e recriando situações do cotidiano. É através das crianças que se perpetuam as brincadeiras tradicionais. Sendo estas, preservadas e recriadas a cada nova geração. Portanto, resgatar a tradição das brincadeiras é uma forma de ampliar o universo lúdico e cultural das crianças, além de promover uma interação com outras gerações (Castro, 2018).

Neste sentido a aprendizagem seja o mais frequente motivo pelo qual as brincadeiras antigas são consideradas primordiais para a educação infantil, em que o brincar se torna importante com a ajuda dos seus educadores, que devem ser o intermediador entre a criança e esse processo, ou seja, auxiliar desse processo tão importante para o ensino dessas crianças.

De acordo com Reis e Cacione (2003) no interior do Brasil existem umas grandes quantidades de tipos de danças, cantigas de roda e cirandas que estimulam os mais diversos movimentos com perfeição e qualidades expressivas e rítmicas que são realizadas em grupo, e as mesmas tem profundo sentido socializador, estético, e que infelizmente não são devidamente valorizados no cotidiano das escolas.

Assim ao realizar ações para o resgate da cultura popular brasileira, é um uma atividade de grande importância para o resgate da cultura que conta a história de várias gerações, que não pode ficar no esquecimento.

De acordo com Reis e Cacione (2003) as cantigas antigas cantam sobre a histórias de vida, danças, mitos e falam da memória e da alegria do povo são rituais que outrora foram vivenciados por todas as idades que podem se tornar o vínculo afetivo e cultural entre a escola e a comunidade.

Atualmente vários estudiosos ressaltam a importância das atividades lúdicas, ou seja, o ato do brincar na infância, como um estímulo ao desenvolvimento tanto social quanto cognitivo das crianças. O brincar na forma social vai refletindo o grau em que a criança interage umas com as outras, e o brincar cognitivo mostra o desenvolvimento mental da criança, mas, para que isso aconteça, a criança precisa de experiência concreta, motivações e desafios, como o desenvolvimento da linguagem oral.

A criança passou de uma posição de anonimato para uma posição de “adulto em miniatura”. Se o primeiro sentimento de infância é um sentimento que surge naturalmente na convivência com a família, o segundo é um sentimento que surge de fora dos confessores e moralistas, que repugnavam a aparição e que pensavam recuperar, construir, ou ainda, reconstruir a criança para a sociedade, num movimento que toma muita força a partir do século XVIII (Azevedo, 1999).

Preleciona Fortuna (2003) é importante que o educador deva inserir o brincar em suas aulas e projetos educativos e pedagógicos, visando que os objetivos e metodologia fiquem definidos, o que supõe ter consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

Ressalta-se ainda que a aprendizagem seja o mais frequente motivo pelo qual os jogos lúdicos são considerados primordiais para a educação infantil, em que o brincar se torna importante com a ajuda dos seus educadores, que devem ser o intermediador entre a criança e esse processo, ou seja, auxiliar desse processo tão importante para o ensino dessas crianças.

Tradicionalmente, as decisões a respeito da prática alfabetizadora têm como foco a polêmica sobre os métodos utilizados.

A metodologia normalmente utilizada pelos professores parte daquilo que é mais simples, passando para os mais complexos.

A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do melhor ou do mais eficaz dos métodos, levando a uma polêmica entre dois tipos fundamentais: método sintético e método analítico. (Ferreiro, Teberosky, 1985).

Conforme considera Ramos (2002), “nem tão largada que dispense o educador, dando margem às práticas educativas espontaneístas que sacralizam o ato de brincar, nem tão dirigida que deixa de serem brincadeiras.”, já que a intencionalidade do educador pode, por exemplo, estar na organização do espaço.

“Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.” (Gardnei *apud* Ferreira et al., 2004)

Seguindo esta linha de raciocínio o processo de desenvolvimento infantil aponta a essencialidade do brincar no processo psicológico, sendo fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1998), um dos principais representantes dessa visão inovadora, o brincar é uma atividade, na qual a imaginação, fantasia e realidade se completam entre si na produção de novas formas de construção de relações sociais entre outros.

Portanto, conclui-se que a criança por meio das brincadeiras antigas e das cantigas de roda, podem desenvolver capacidades essenciais para o seu futuro pessoal, profissional e mais ainda cultural. Sendo assim, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos, cantigas antigas, podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento psicológico e social do aluno. Entretanto o brincar proporciona na criança, muita alegria e diversão e ainda mais promove a oportunidade de aprender e produzir suas próprias experiências.

Assim, a inserção de jogos e brincadeiras antigas e cantigas no cotidiano escolar é muito importante, devido à grande influência que os mesmos exercem na vida escolar dos alunos, pois quando eles estão se movimentando e se divertindo durante uma brincadeira o ato de socializar se torna mais fácil. Neste contexto o lúdico facilita o desenvolvimento das crianças nos aspectos físicos, sociais, culturais, afetivos e cognitivos, ou seja, o indivíduo como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carneiro, M. Â. B., & Dodge, J. J. (2007). A descoberta do brincar. São Paulo: Editora Melhoramentos / Editora Boa Companhia.
- Ferreiro, E., & Teberosk, A. (1985). A Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Ferreira, C.; Misse, C.; & Bonadio, S. (2004). Brincar na educação infantil é coisa séria. *Acrópolis Umarama*, 12(4), Outubro/Dezembro.
- Fortuna, T. R. (2003). Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino aprendizagem. *Revista do Professor, Porto Alegre*, 19(75), 15-19.
- Piaget, J. (2001). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ramos, T. (2002). El joc. *Revista Infância: Revista de La Associação de Maestros Rosa Sensata*, Barcelona.
- Reis, M. P. S., & Cacione, C. E. S. (2013). Resgate e Produção de Cantigas de Roda em Prado Ferreira – Pr: Quem canta a tradição traz amor no coração. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_arte_artigo_marinalva_pereira_dos_santos.pdf. Acesso 19/04/2022.

A formação docente no século XXI e as tecnologia da informação e comunicação (Tics)

Recebido em: 04/06/2022

Aceito em: 06/06/2022

 10.46420/9786581460402cap9

Ivone de Oliveira Carvalho de Souza¹ 

Adriana Duciana de Souza Arruda² 

Jessica Priscila de Souza Arruda³ 

Elizabeth Maria de Souza⁴ 

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a formação docente para o século XXI o papel da escola mediante as Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), em uma sociedade que está vivendo por uma evolução tecnológica gigantesca e que tem provocado à necessidade de buscar novas maneiras de se relacionar nas mais diversas as áreas como na cultura, na economia e principalmente na educação.

Mediante tantas tecnologias informacionais surge o seguinte questionamento, “qual o papel da escola sobre as transformações tecnológicas no processo ensino-aprendizagem”?

Neste contexto este trabalho justifica-se em abordar sobre a formação docente no século XXI, destacando a importância da formação deste profissional para que possa realizar o seu trabalho de forma coerente e concisa no ensino de alunos, para que possam ser capazes de fazer uma leitura crítica a respeito das transformações que ocorrem em escala global.

Este texto está subdividido em dois em que no primeiro tópico será abordado sobre a escola e as transformações tecnológicas, no segundo tópico será apresentado sobre o papel do professor mediante as Tecnologias da *Informação e Comunicação* (TICs).

Para a fundamentação teórica deste trabalho são as obras dos autores Mercado (1999), Silva (2005), Libâneo (2012) e Clock et al (2018), que contribuíram para o embasamento teórico do mesmo.

¹ Formada em Geografia pela Faculdade Integradas de Naviraí (FINAV) (2001) Formada em Normal Superior pela UEMS (2009), Pós-Graduação em Geografia pela FINAV (2002) e Mestranda em Geografia pela UFGD. Atua como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Santa Rosa e Extensão Caburai, no município de Itaquiraí/MS.

² Formada em Geografia pela Faculdade Integradas de Naviraí (FINAV) (2013) Formada em Pedagogia pelo Grupo Educa Já (2017). Pós-Graduação em Educação infantil pelo Grupo Educa Já (2018) Pós-Graduação em Educação Especial pela Faculdade Ideal. (2018).

³ Formada em Pedagogia pela Anhanguera polo de Naviraí/MS.

⁴ Formada em Letras pela Faculdade Integradas de Naviraí (FINAV) (2005) Formada em Pedagogia Pela Finav (2010). Pós em Educação Infantil e Séries Iniciais. Pós-Graduação em Educação Infantil Neurociência e Aprendizagem, Educação Inclusiva.

* Autora correspondente: ivonecarvalho209@gmail.com

Através deste trabalho foi possível perceber que o mesmo contribuiu de maneira especial para a compreensão de que a formação dos docentes precisa estar coerente com a realidade do aluno, para que os ensinamentos dos mesmos aconteçam de maneira eficaz e democrática.

DESENVOLVIMENTO

A escola e as transformações tecnológicas

Por volta de 1970, o mundo começou a mudar de uma forma muito rápida, e o primeiro Bulletin Board System (BBS) permitiu que pessoas com a utilização de um computador tosco e o acesso a linhas telefônicas pudessem trocar de documentos, ler notícias e enviar mensagens umas às outras. Já em 1980 os e-mails começaram a entrar no uso popular e o mecanismo de busca passa a ganhar força no final de 1990 e a na virada do milênio entraram online as primeiras redes sociais e os primeiros blogs.

Percebe-se que nos dias atuais o mundo está em uma constante revolução tecnológica, provocando a necessidade de buscar novas maneiras de se relacionar nas mais diversas áreas como na cultura, na economia e na educação e etc.

Para Libâneo (2012) a escola pela qual sonha-se atualmente é aquela que promove aos alunos uma formação cultural e científica voltada não somente a vida pessoal, mas a vida profissional e cidadã, numa perspectiva de formar cidadãos autônomos, críticos e construtivos em uma sociedade que abrange as mais diversas manifestações culturais e tecnológicas.

Entretanto a escola com essas novas tecnologias precisa desenvolver as mais diversas atividades de interesses pedagógicos, como também a interação social e autonomia dos alunos.

Diante disto “a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual” (Libâneo, 2012).

Neste sentido a formação docente deve estar voltada as transformações tecnológicas para que os mesmos possam desempenhar suas funções pedagógicas de maneira adequada e eficiente, através de uma perspectiva inovadora que vão de encontro com novas exigências educacionais

A formação docente no século XXI mediante as TICs

No contexto dessas mudanças é necessário que a escola como instituição social, possa refletir sobre as exigências da era digital e desta forma é de fundamental importância que a escola possa se ter novas posturas diante de novos conhecimentos, novos processos, novas habilidades necessárias ao educando para que ele exerça integralmente a sua cidadania (Silva,2005).

As TICs vêm transformando as práticas pedagógicas dentro do contexto educacional, e oferecendo as mais diversas possibilidades de ensino com a utilização de redes telemáticas na educação, viabilizando trabalhos entre escolas por meio de parcerias entre alunos e professores a qualquer hora e local, promovendo o desenvolvimento de trabalhos com troca de informações e experiências entre

escolas, estados e países, através de cartas, contos, desta maneira permite que o professor desenvolva suas aulas com mais coerência dando e ampliando o conhecimento dos alunos (Mercado, 1999).

De acordo com Silva (2005) que refere à prática pedagógica, ressalta que ainda que a educação se transforme por meio das novas metodologias e tecnologias, o professor, precisa ter um conhecimento básico quanto a utilização das tecnologias pois, é o professor que mediará o aluno quanto a utilização desse aparato tecnológico e científico. E assim o seu papel do professor, deixa de ser somente um transmissor de conhecimento, mas por sua vez passa ser o estimulador.

Neste sentido, Mercado (1999) menciona os novos meios tecnológico informacionais abordam um melhor desempenho ao sistema educacional, e requer um novo posicionamento por parte dos professores, e que é necessário que estes busquem uma construção no que se refere ao conhecimento sobre as novas tecnologias, para que possam entender como incluí-las em sua prática pedagógica, permitindo a transformar o sistema fragmentado de ensino, numa perspectiva integradora de conteúdo, com a finalidade para a solução de problemas que são de interesse particular de cada aluno (Mercado, 2002).

Nesta direção percebe que o professor na atualidade precisa estar preparado para as mais diversas facetas do mundo globalizado, onde os alunos de hoje são considerados nativos digitais. Entretanto “a contemporaneidade requer um profissional da educação que contribua para o processo emancipatório, cooperativo, e de alteração social. Logo a formação dos professores precisa de novos olhares” (Clock, et al., 2018).

Diante disto o professor precisa criar condições no sentido de favorecer o aprendizado mediando o processo de informatização numa perspectiva democrática e para isto é necessária uma postura crítica que promova atitudes reflexivas na maneira de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a formação do professor em pleno século XXI, precisa estar atrelada a um trabalho pedagógico baseado nas tecnologias informacionais (TICs), para assim promover a inclusão social, numa perspectiva de direcionamento dos alunos ao conhecimento e garantindo assim a inserção social dos mesmos, permitindo que o mesmo tenha uma postura autônoma diante dessas ferramentas, podendo buscar um acesso seguro, no que se diz respeito ao que é correto ou não a acessar. E que as transformações na educação precisam de professores que estejam intelectualmente, emocionalmente e eticamente abertos para motivar e dialogar com seus alunos a utilizar as novas tecnologias e dela extrair conhecimentos que possam ir além da teoria e prática e que os incentivem a viver melhor na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clock, L. M.; Pereira, A. L.; Lucas, L. B.; Mendes, T. C. (2018). Profissão docente no século XXI: concepções do professor sobre seu papel na sociedade contemporânea. *Conjectura: Filos. Educ.*, 23(1): 77-96.
- Libâneo, J. C. (2012). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez.
- Mercado, L. L. (1999). *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL.
- Silva, M. (2005). Docência Interativa presencial e online In: Valentin, C. B.; Schelmmmer, E. (Org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: EDUCS, 1: 193-202.

Extensão universitária como ferramenta para o combate às verminoses

Recebido em: 11/06/2022

Aceito em: 13/06/2022

 10.46420/9786581460402cap10

Douglas Lopes Borges^{1*} 

Lorrainy Caroliny Campos¹ 

Líliá Rosario Ribeiro¹ 

Hesley Machado Silva^{1,2} 

INTRODUÇÃO

As parasitoses intestinais representam o conjunto de doenças mais comuns do globo terrestre (Ferreira et al., 2006). A melhoria das condições sanitárias para a população (Chieff; Amato Neto, 2003) e a disseminação de informações sobre as formas de contaminação podem reduzir o número de casos de verminoses.

As verminoses representam um grave problema de saúde pública em países emergentes por afetarem especialmente jovens e crianças, causando diarreia, desnutrição e assim comprometendo o desenvolvimento físico e intelectual (Ludwig et al., 1999). Além disso, os parasitos também são responsáveis por deficiência no aprendizado das crianças, retardamento no crescimento, no desenvolvimento físico, podendo ocasionar falta de concentração (Ferreira et al., 2006).

No Brasil, a ocorrência de parasitoses é ainda mais preocupante devido à falta de educação em higiene e de saneamento básico (Ribeiro; Rooke, 2010). Isto acarreta um grande problema de saúde pública no país que é agravado devido à falta de melhorias socioeconômicas, que podem ser a grande causa da ocorrência de tais problemas (Visser et al., 2011). Apesar do Brasil apresentar melhoras na qualidade de vida da população no início do século XXI, em diversas áreas do país a parasitose ainda é relevante para a saúde (Belo et al., 2012).

Uma das verminoses mais comuns no Brasil é a Ascariíase e ela ilustra bem a relação entre a falta de saneamento básico, de informação e a incidência da doença (Teixeira et al, 2019; Soares; de Souza, 2018). As manifestações mais comuns de verminoses são: náuseas, diarreia, obstrução intestinal em caso de grande infecção de *Ascaris lumbricoides*, anemia, desnutrição, má absorção dos nutrientes, importante dizer que quanto maior a carga parasitária maiores serão as manifestações clínicas (Busato et al., 2015). As crianças com infestações por *A. lumbricoides* podem apresentar manifestações como desnutrição,

¹ Centro Universitário de Formiga (UNIFOR/MG). Formiga, Minas Gerais, Brasil.

² Universidade de Estado de Minas Gerais (UEMG) – Ibirité, Minas Gerais, Brasil.

* Autor correspondente: douglaslopes_borges@hotmail.com

diminuição no crescimento, retardo cognitivo, anemia, irritabilidade, facilidade de adquirir outras infecções, dores agudas (Belo et al., 2012).

Água contaminada, carência de políticas públicas para a educação sanitária e em saúde, hábitos culturais, e até mesmo condições socioeconômicas desfavoráveis são fatores que contribuem para a contaminação por parasitas (Teixeira et al., 2020). Uma das medidas mais eficazes contra as verminoses é a conscientização da população sobre medidas de higiene pessoal, importância do saneamento básico e os principais meios de contaminação. Quando bem aplicada, a ação educativa além de conhecimento para a população, proporciona auxílio aos profissionais de saúde na execução de suas ações preventivas (de Azevedo Albuquerque et al., 2013).

Uma das funções da Universidade é a formação de cidadãos conscientes, inclusive fora do campus, e a extensão é uma ferramenta para aproximar a sociedade da pesquisa, do conhecimento científico e de práticas que visam à melhoria da qualidade de vida (Labiak et al., 2020). Os projetos de extensão são importantes pois estabelecem relação entre sociedade e instituição, pela troca de conhecimentos e experiências entre, alunos, professores e população, possibilitando desenvolvimento de atividades assimiladas pelos discentes, mostrando uma perspectiva entre a teoria e o mundo real, beneficiando a todos os envolvidos (Hennington, 2005). Existem experiências que demonstram que é possível minimizar o impacto de doenças de impacto social, como as verminoses, através de projetos de extensão universitários (Guimarães et al, 2018).

Assim posto, este trabalho teve como objetivo relatar e analisar atividades de conscientização sobre verminoses para alunos do ensino fundamental da rede municipal de Formiga-MG, desenvolvidas no âmbito de um Projeto de Extensão universitária.

A justificativa para a realização da atividade de extensão é o fato de que as crianças com idade mais elevada possuem mais autonomia nas atividades e maior contato com o solo, favorecendo assim a contaminação (dos Santos et al., 2014). Em decorrência dos efeitos nocivos das verminoses à saúde das crianças, este Projeto de Extensão foi elaborado para auxiliar os alunos de uma escola da rede pública de Formiga-MG na aquisição de noções básicas de combate às verminoses. O projeto buscou transmitir conhecimento científico e modificar a percepção dos estudantes da escola atendida em relação aos hábitos de higiene e à saúde.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este trabalho resulta do projeto de extensão universitária do curso de Biomedicina do UNIFOR. O projeto iniciado em 2020, proporcionou um momento de ação educativa sobre verminoses e boas práticas de higiene junto aos alunos das séries finais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Formiga-MG.

A atividade ocorreu no laboratório de microscopia do UNIFOR-MG, e contou com a participação dos alunos de duas turmas de 9º ano do ensino fundamental, com idades entre 14 e 15 anos. A atividade constou de duas etapas: no primeiro momento, discentes do curso de Biomedicina do UNIFOR proferiram uma palestra informativa, utilizando recursos audiovisuais. Parasitoses importantes como esquistossomose, teníase, amarelão e ascaridíase foram detalhadas, enfatizando os agentes causadores (*Shistosoma mansoni*, *Taenia* sp., *Ancylostoma* sp. e *Ascaris lumbricoides*), a morfologia dos parasitos, ciclo biológico, transmissão, tratamento e profilaxia.

Durante cada explicação foram exibidos vídeos que mostravam os parasitos *in vivo*. Com o auxílio de um boneco anatômico demonstrou-se a migração das larvas dos parasitos no interior do corpo humano. Para enriquecer ainda mais a atividade, os estudantes tiveram a oportunidade de visualizar e manusear por meio de pinças, alguns parasitos fixados em soluções apropriadas.

Na prática sobre ascaridíase, cada aluno teve a oportunidade de observar os ovos do parasito ao microscópio e visualizar um casal de *A. lumbricoides* que foi disposto em placa de Petri (Figura. 1), com o intuito de diferenciar morfologicamente os dois indivíduos.

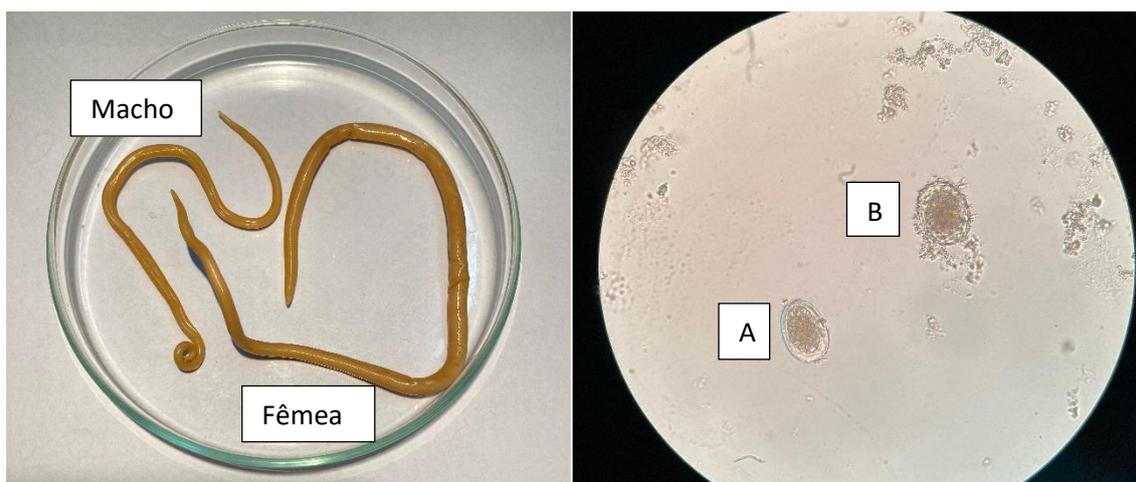


Figura 1. Casal de lombrigas e ovos de *Ascaris lumbricoides*. A: ovo sem bainha mamilonada. B: ovo com bainha mamilonada. Fonte: os autores.

Na atividade sobre esquistossomose foram apresentados vídeos de cada etapa do ciclo biológico do parasito, o que possibilitou a visualização de cada forma evolutiva parasitando tanto do vetor da enfermidade, quanto o hospedeiro definitivo. Outro recurso disponibilizado aos alunos foi a projeção da imagem de uma lâmina permanente de microscopia contendo um casal de *S. mansoni* (Figura. 2) para que pudessem identificar suas estruturas e ter um primeiro contato com a espécie já na forma adulta.



Figura 2. Casal de *Schistosoma mansoni*. Fonte: os autores.

Foram distribuídas cartilhas educativas (Figura. 3) para que os alunos compartilhassem o material, entre os familiares e colegas que não puderam comparecer. A cartilha é um recurso muito importante pois através de ações educativas é possível combater diversas doenças parasitárias.



Figura 3. Cartilha informativa sobre o combate às verminoses. Fonte: os autores.

Ao final da atividade foi aberta uma sessão de discussões, onde os alunos puderam fazer perguntas, colocar curiosidades, esclarecer dúvidas sobre os exames disponíveis para o diagnóstico das parasitoses e como proceder em caso de suspeita de infecção parasitária.

Dentre as perguntas realizadas pelos alunos, merecem destaque: “algumas pessoas podem morrer devido ao fato de estarem parasitadas?”; “o exame de fezes sempre detecta a presença de ovos caso a pessoa esteja infectada?”; “de quanto em quanto tempo é recomendável fazer o exame de fezes?”; “por

que não é muito comum falar de verminoses no dia a dia?"; "quais parasitoses são mais comuns na região de Formiga-MG?"; "por que algumas pessoas infectadas podem não sentir sintomas?".

Alguns estudantes de forma espontânea, relataram a ocorrência de parasitoses entre parentes e conhecidos, tornando a atividade extremamente participativa, produtiva e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas educativas proporcionadas pela extensão universitária são ferramentas poderosas no alcance de resultados positivos frente à sua população alvo. No caso das verminoses, quando crianças e adolescentes têm acesso ao conhecimento científico sobre os parasitas, os meios de contaminação e as formas de prevenção das infecções, tornam-se multiplicadoras deste conhecimento e saberão a importância de práticas básicas de higiene pessoal. Desta forma, contribui-se para a formação de cidadãos mais conscientes que terão embasamento para exigir melhores condições de vida, tais como saneamento básico de melhor qualidade.

A extensão universitária favorece diretamente os estudantes de graduação. Neste trabalho, os discentes da área de biomedicina, pois há um aprofundamento do conhecimento sobre o tema e um melhor conhecimento acerca dos problemas socioeconômicos e sanitários que afetam a região do entorno do campus universitário. Além de proporcionar uma melhor formação de pensamento em dignidade humana.

Ademais, a extensão abre oportunidades para que os alunos ampliem suas experiências acadêmicas, além de contribuir com os futuros profissionais em sua área de formação e auxiliando as comunidades que são atendidas por iniciativas de intervenção social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belo, V. S., Oliveira, R. B. D., Fernandes, P. C., Nascimento, B. W. L., Fernandes, F. V., Castro, C. L. F., ... & Silva, E. S. D. (2012). Fatores associados à ocorrência de parasitoses intestinais em uma população de crianças e adolescentes. *Revista Paulista de Pediatria*, 30, 195-201. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-05822012000200007>.
- Busato, M. A., Dondoni, D. Z., dos Santos Rinaldi, A. L., & Ferraz, L. (2015). Parasitoses intestinais: o que a comunidade sabe sobre este tema?. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*, 10(34), 1-6. DOI: [https://doi.org/10.5712/rbmfc10\(34\)922](https://doi.org/10.5712/rbmfc10(34)922).
- Chieffi, P. P., & Amato Neto, V. (2003). Vermes, verminoses e a saúde pública. *Ciência e Cultura*, 55(1), 41-43.
- de Azevedo Albuquerque, M. C. P., Ribeiro, D. F., Correia, B. R., Soares, A. K. F., Rocha, M. K. L., & Alves, E. R. P. (2013). Educação em saúde: uma ferramenta para a prevenção e controle de

- parasitoses. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 11(2), 300-310. DOI: <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v11i2.1134>.
- dos Santos, J., Duarte, A. R. M., Gadotti, G., & Lima, L. M. (2014). Parasitoses intestinais em crianças de creche comunitária em Florianópolis, SC, Brasil. *Revista de Patologia Tropical/Journal of Tropical Pathology*, 43(3), 332-340. DOI: 10.5216/rpt.v43i3.32201.
- Ferreira, H., Lala, E. R. P., & Monteiro, M. C. (2006). Hospitalização de crianças causada por parasitoses intestinais e sua relação com desnutrição. *Revista da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras*, 6(1). DOI: 10.31508/1676-3793200600006.
- Ferreira, H., Lala, E. R. P., Monteiro, M. C., & Raimondo, M. L. (2006). Estudo epidemiológico localizado da frequência e fatores de risco para enteroparasitoses e sua correlação com o estado nutricional de crianças em idade pré-escolar. *Publicatio UEPG: Ciências Biológicas e da Saúde*, 12(4). DOI: <https://doi.org/10.5212/publicatio%20uepg.v12i4.442>.
- Guimarães, E. C., Souza, D. F. D., Guimarães, V. P., Abreu, E. P., Vasco, R. B., Vieira, Â. C. B., & Araújo, M. A. D. S. (2018). Cuidado Ambiental e Prevenção de Verminose: projeto de extensão saúde, meio ambiente e sustentabilidade. *Revista de Trabalhos Acadêmicos-Universo-Goiânia*, (4).
- Hennington, É. A. (2005). Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária. *Cadernos de Saúde Pública*, 21, 256-265. DOI: 10.1590/s0102-311x2005000100028.
- Labiak, F. P., de Novais, M. M., Nunes, A. C., & da Silva, M. O. (2020). A extensão universitária como protagonista de uma educação emancipatória: experiências do projeto de extensão direito intergeracional e transversalidade da Univali. *Diversidade e Educação*, 8(2), 286-312. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v8i2.11525>
- Ludwig, K. M., Frei, F., Alvares Filho, F., & Ribeiro-Paes, J. T. (1999). Correlação entre condições de saneamento básico e parasitoses intestinais na população de Assis, Estado de São Paulo. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, 32, 547-555. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0037-86821999000500013>.
- Ribeiro, J. W., & Rooke, J. M. S. (2010). Saneamento básico e sua relação com o meio ambiente e a saúde pública. *Juiz de Fora, MG*, 13.
- Soares, A. L., de Oliveira Neves, E. A., & de Souza, I. F. A. C. (2018). A importância da educação sanitária no controle e prevenção ao *Ascaris lumbricoides* na infância. *Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-PERNAMBUCO*, 3(3), 22-22.
- Teixeira, P. A., Fantinatti, M., Gonçalves, M. P., & da Silva, J. S. (2020). Parasitoses intestinais e saneamento básico no Brasil: estudo de revisão integrativa. *Brazilian Journal of Development*, 6(5), 22867-22890. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n5-006>.
- Teixeira, A. G. S., Santos, F. B., Santos, G. R., de Sousa Santos, M. D. R., & Rodrigues, G. M. (2019). Os efeitos do saneamento básico precário para o aumento da *Ascaris lumbricoides*. *Revista Brasileira de Pesquisa em Ciências da Saúde*, 5(10), 34-40.

Visser, S., Giatti, L. L., Carvalho, R. A. C. D., & Guerreiro, J. C. H. (2011). Estudo da associação entre fatores socioambientais e prevalência de parasitose intestinal em área periférica da cidade de Manaus (AM, Brasil). *Ciência & Saúde Coletiva*, 16, 3481-3492. DOI: 10.1590/s1413-81232011000900016.

Uma mostra de Astronomia para o turno da noite

Recebido em: 14/06/2022

Aceito em: 15/06/2022

 10.46420/9786581460402cap11

Adriana Oliveira Bernardes^{1*} 

INTRODUÇÃO

No Colégio Estadual Canadá (CEC), localizado no bairro de Olaria, em Nova Friburgo, Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, vem sendo desenvolvido um projeto que valoriza a elaboração de mostras científicas na escola, o que, acreditamos, colabora fortemente para delinear um perfil de aluno protagonista.

A formação desse aluno requer um novo paradigma, no qual, além do conhecimento, sejam valorizados sua participação ativa e o desenvolvimento da criatividade, contribuindo para sua formação integral como indivíduo, fortalecendo habilidades e competências fundamentais para sua autonomia.

Em relação à questão do protagonismo dos alunos, é interessante considerar a argumentação de Thais Silva (2009), que afirma:

O protagonismo dos(as) adolescentes pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania, levando-se em conta que o desenvolvimento permanente faz parte da condição de sujeito, sem perder de vista que a pessoa é uma realidade em processo, imersa em seu tempo, no seu cotidiano e na história, pré-requisito para o desempenho autônomo na sociedade.

Nesse contexto em que não podemos dissociar o indivíduo do meio em que vive, ensinar é um grande desafio, no qual o professor deve se preparar para levar ao aluno temas que tenham significado para este; logo, o docente deve partir de situações com as quais os estudantes se deparam todos os dias, que fazem parte de sua vivência, e a partir daí contribuir para uma reflexão na qual eles encontrem a relação entre a disciplina que aprendem na escola e questões de sua vida diária.

A elaboração de mostras de Astronomia ocorre no CEC desde 2013; são paralelas às mostras de experimentos, popularmente conhecidas como feiras de ciências. No caso destas, o projeto é realizado principalmente na área de Física, reforçando com experimentos o que é ensinado em sala de aula. As mostras, além da elaboração de experimentos e maquetes, entre outros, conta também com a divulgação de conhecimentos recentes da área de Astronomia; ali o aluno pode atuar exercitando sua expressão oral

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

* Autora correspondente: fisica.adrianabernardes@gmail.com

e fortalecendo estruturas cognitivas, já que temas da atualidade provocam nos espectadores interesse e desejo de interação (troca), favorecendo um dialogismo vitalmente importante para seu desenvolvimento.

Em relação a essa questão do incentivo a um aprendizado colaborativo, baseado em pesquisas e discussões, é importante lembrar que as Orientações Curriculares Nacionais (2006) indicam:

Assim, o que a Física deve buscar no ensino médio é assegurar que a competência investigativa resgate o espírito questionador, o desejo de conhecer o mundo em que se habita. Não apenas de forma pragmática, como aplicação imediata, mas expandindo a compreensão do mundo, a fim de propor novas questões e, talvez, encontrar soluções. Ao se ensinar Física devem-se estimular as perguntas e não somente dar respostas a situações idealizadas.

Sabemos da importância do currículo para o processo de inclusão do aluno, principalmente em disciplinas como a Física, que muitas vezes são ministradas tendo como fator principal a resolução de exercícios desconectados da realidade do aluno, pautadas na resolução de equações e construções de gráficos que para ele não possuem nenhum significado; sabemos que o entendimento da Física vai além disso, podendo trazer discussões sobre vários temas que fazem parte de seu cotidiano, que estão na mídia e são alvos de interesse geral.

Em relação à questão de a feira possuir características inclusivas, Castro e Bernardes (2016) discutem sua importância:

Nos dias de hoje, abordamos com frequência a questão da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola, deixando de lado um ponto fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva, que é a do aluno sem deficiência, que frequenta a escola regular, mas que, porém, não aprende. É importante, nesse sentido, que professores trabalhem com recursos inclusivos, que permitam o desenvolvimento de alunos com ou sem deficiência.

Com as mudanças no Currículo Mínimo de Física do Estado do Rio de Janeiro, que hoje apresenta habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo professor na escola junto aos alunos, foram delineadas novas perspectivas de recursos, de avaliação e do próprio enfoque da disciplina, que deverá ser histórico-filosófico. É bom lembrar que o currículo foi elaborado por um grupo de professores estaduais, levando em conta os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), as Orientações Curriculares e as matrizes do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) (Bernardes, 2015).

Esse Currículo, elaborado em 2012, trouxe como inovação a introdução da Astronomia, contando com os seguintes tópicos a serem trabalhados no 1º ano do Ensino Médio:

- Movimento da Terra, da Lua e do Sol;
- Teoria geocêntrica e heliocêntrica;
- Estações do ano, fases da Lua, eclipses;
- Leis de Kepler;
- Gravitação universal;
- Marés;
- Evolução estelar.

A introdução da Astronomia no currículo levou à necessidade de um trabalho com o tema de forma diversificada, envolvendo recursos lúdicos, como experimentos e apresentações, além das novas tecnologias, sendo utilizados, por exemplo, o *software* Stellarium para análise dos planetas e constelações, entre outros. Algumas experiências bem-sucedidas no ensino de Astronomia a partir da introdução do tema podem ser encontradas em Bernardes (2013, 2014, 2015).

Sabemos que ações que motivam alunos e provocam neles uma nova visão do que pode ser a escola são raras, e, uma vez que se elaborem, dificilmente chegarão ao turno da noite. Porém o desenvolvimento de projetos e o aprendizado colaborativo que transpassa a sala de aula podem provocar no aluno nova concepção de escola, podem levá-lo a ir além do conhecimento reproduzido; é em busca dessa possibilidade que precisamos caminhar.

No caso do ensino noturno, mais raras são tais ações, e dificilmente ocorre integração entre os turnos a fim de que o conhecimento seja compartilhado. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 valida a importância de uma escola cidadã, e é dessa escola que necessitamos. A LDB (1996) estabelece que a “oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, deve garantir aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Uma dessas necessidades, que não pode ser esquecida em momento algum, está relacionada à diferença que a escola precisa fazer na vida desse aluno, que deve tornar-se cidadão a partir de conhecimentos ministrados em todas as disciplinas que compõem seu segmento de ensino.

FEIRA DE CIÊNCIAS

As feiras de Ciências apresentam uma perspectiva inclusiva de ensino, permitindo a participação de todos os alunos. É importante observar que os resultados são diferentes para cada aluno, já que existe uma diversidade de indivíduos dentro da escola, com características próprias, o que produz resultados diferentes. Porém há a necessidade de que todos participem do processo educativo e que sejam igualmente respeitados dentro de seus limites e que naquele momento seja vivenciado, como é em nossa sociedade, que existem diferenças e que estas precisam ser respeitadas, principalmente as relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, que se dá de forma única.

Esta afirmação ajuda a compreender melhor as diferenças nos trabalhos apresentados nas feiras de ciências:

[as diferenças acabam] trazendo muitas discussões a respeito da importância das feiras; é fundamental, neste caso, que as pessoas se centrem no impacto e resultado final do trabalho conjunto e não nos poucos alunos que nem sempre conseguem dominar todo o conhecimento que deveriam. Por isso é importante conhecer as potencialidades e dificuldades do aluno, cujo rendimento dependerá de vários fatores, talvez um pouco mais complexos do que julgam os mais críticos. Outra questão essencial é que se mude a visão do aluno em relação à Física, que a sintam mais acessível (Bernardes, 2015).

No caso do Colégio Estadual Canadá já contávamos com a feira de ciências das turmas da noite, porém o alvo era a discussão de conceitos físicos a partir de experimentos, não contando com temas de Astronomia, que costumam atrair bastante atenção dos alunos.

Por isso, numa forma de integrar os turnos e levar esse conhecimento aos alunos da noite, elaboramos o projeto “Mostra de Astronomia para os alunos das turmas da noite”, que gerou o evento I Mostra de Astronomia para essas turmas.

Sabemos da necessidade de formar um aluno autônomo e protagonista, colaborando para que se integrem as novas formas de aprendizado do mundo moderno, que valoriza a colaboração, a autonomia e o protagonismo. Por outro lado, vivenciamos diferenças na escola em relação aos turnos da manhã e noite, não ocorrendo no horário noturno ações que contribuam efetivamente para um ambiente escolar em que se pesquise, aprenda e se compartilhe o conhecimento.

Queiroz e Assis (2008) discutem características do ensino noturno:

O aluno do ensino noturno é muitas vezes aquele que já convive com a marca do fracasso escolar ou é o jovem trabalhador que chega a escola procurando um algo a mais, alguém que lhes oriente, lhes informe, que os encoraje, pois a maioria só tem esse apoio na escola e dá de cara com uma rotina de quadro, giz, apagador a semana inteira, o mês inteiro, o ano inteiro, e isso é desgastante, é desmotivante.

Pensamos então em promover a integração entre os turnos para favorecer um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual o conhecimento é compartilhado entre alunos do Ensino Médio dos dois turnos.

O investimento no tema Astronomia ocorreu devido ao grande interesse dos alunos, fato que é discutido por muitos autores da área de Ensino de Ciências e Astronomia, como Mees (2004), Kemper (2008) e Daminieli (2010), entre outros.

Por meio do projeto, desejávamos não só fazer com que os alunos da noite conhecessem trabalhos do turno matutino e tivessem acesso a conhecimentos da área de Ciências, especificamente Astronomia, mas também que os alunos da manhã vivenciassem a realidade dos alunos da noite e que estes exercessem seu protagonismo num local onde há muitas carências, tanto de aprendizado quanto de oportunidades, havendo, porém, grande riqueza de vivências.

METODOLOGIA

Elaboramos então a I Mostra de Astronomia destinada aos alunos das turmas da noite; para sua apresentação, foram selecionados trabalhos apresentados na IV Mostra de Astronomia realizada no turno matutino, que contou com a inscrição de mais de 80 trabalhos com temas de Astronomia e a participação de aproximadamente 300 alunos.

Alguns trabalhos eram projetos desenvolvidos pelo GACEC (Grupo de Astronomia do Colégio Estadual Canadá), que atua na escola desenvolvendo atividades e projetos para divulgação da Astronomia.

Na Figura 1 estão atividades do Grupo de Astronomia do Colégio Estadual Canadá.



Figura 1. Atividades do Grupo de Astronomia do Colégio Estadual Canadá (GACEC).

Os trabalhos selecionados foram:

- Detecção de planetas extrassolares; aqui foram apresentados a definição do que era um planeta extrassolar e como ele poderia ser detectado de várias maneiras.
- Relógio de sol, em que foi construído um exemplar e a partir daí foram discutidas formas de contar o tempo desde a Antiguidade, regatando os primeiros recursos utilizados para medir o tempo. O relógio era o protótipo de outro, mais elaborado, que seria construído no jardim da escola.
- Auroras boreais; aqui era apresentado o que era uma aurora boreal e como ocorria tal fenômeno a partir da interação de partículas com o campo magnético da Terra.
- O que é Astrofotografia?, em que era apresentado o tema, além de ser feita uma discussão sobre poluição luminosa e as dificuldades para obtenção de imagens do céu.
- Vídeos legendados para o ensino de Astronomia para alunos surdos; aqui foi apresentado material didático (vídeos legendados) cujo público-alvo é de alunos surdos da escola que possuem Astronomia no currículo (alunos do 1o ano do Ensino Médio).
- Cinturão de asteroides, em que foi definido o que é asteroide, onde se localizavam e como poderiam chegar a nosso planeta.

Basicamente, os recursos para apresentação eram imagens, vídeos e textos (apresentações em PowerPoint), além de experimentos e maquetes. A ideia era que pequenos grupos de alunos da noite passassem por cada um dos *stands*, interagindo com os apresentadores (alunos do turno matutino).

Na Figura 2 está a apresentação de um dos trabalhos:



Figura 2. Aluno da turma da manhã apresenta o tema “O que é Astrofotografia?”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram apresentados seis trabalhos com temas de Astronomia; dez alunos do turno matutino participaram, exercendo protagonismo na apresentação de uma mostra para alunos das turmas da noite.

Passaram pelos stands todas as turmas do Ensino Médio noturno e turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), totalizando aproximadamente cem alunos. O resultado de tal interação foi benéfico tanto para o aluno do curso noturno quanto para os alunos do turno da manhã, ocorrendo aprendizado recíproco. Observamos que ocorreram discussões sempre acompanhadas da visão que os alunos tinham do seu dia a dia sobre o tema.

O trabalho realizado na escola, de incentivo ao protagonismo do aluno na área científica, vem rendendo frutos e já acumulamos uma série de prêmios ganhos em apresentações em instituições de Ensino Superior, por isso a importância de que seja também acessível às turmas da noite.

Consideramos que o trabalho contribuiu para:

- Integração e dialogismo entre os alunos;
- Discussão de temas de Astronomia;
- Protagonismo dos alunos do Ensino Médio matutino.

Na Figura 3 estão alguns dos trabalhos que foram apresentados, sendo apreciados por alunos do noturno.



Figura 3. Visão geral da I Mostra para alunos do turno da noite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À noite recebemos alunos que trabalham durante todo o dia; por isso, atividades diversificadas podem integrá-los melhor à escola e contribuir para seu desenvolvimento. Porém, é importante, que eles vejam significado nas atividades e participem ativamente delas; para isso, há que se ter uma parceria entre o professor coordenador do evento e os professores participantes do projeto, a fim de que o aluno compreenda os objetivos da atividade e da importância para sua formação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) são discutidas “as dificuldades que o jovem tem em vincular o que é estudado na escola aos fenômenos com os quais convive em seu cotidiano”; é importante perceber que quando levamos discussões científicas para a escola, em forma de palestra, feira de ciências e oficinas, entre outras, estamos tentando estabelecer essa relação, contribuindo para contextualização da disciplina, tão necessária.

Segundo Bernardes (2015, p. 5), “uma das maiores dificuldades nos cursos noturnos é chamar a atenção dos alunos para as atividades propostas e mostrar para eles a importância de sua realização para seu aprendizado”. Por isso consideramos que o dialogismo, além de entre os alunos, é necessário também entre os professores, que precisam por sua vez acreditar na importância de tal interação como benefício ao aluno e a qualidade da educação oferecida na escola.

Acreditamos que quando elaboramos tais eventos, como uma feira de ciências para turmas da noite, ou levamos trabalhos do turno matutino para o da noite estamos colaborando fortemente com a formação cidadã desse aluno e que o dialogismo entre as partes engrandeça os atores envolvidos no processo.

Ao final deste trabalho, notamos como a integração entre os turnos é importante e como o conhecimento pode chegar de maneiras variadas aos alunos do curso noturno.

Observamos que o evento proporcionou prazer tanto a quem colaborou com o conhecimento como para quem assistiu à apresentação, tornando a noite do CEC uma grande noite de aprendizagem.

Acreditamos também que foram vivenciadas oportunidades necessárias ao aprendizado no século XXI, apresentada em Delors (2003), que a escola deve proporcionar ao aluno: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver com o outro e aprender a ser.

Em relação ao projeto, será dado prosseguimento no próximo ano com a aplicação de questionários para sondagem da visão dos alunos sobre o evento e do conhecimento adquirido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernardes, A.B. (2011). Algumas considerações sobre a importância das feiras de ciências. *Revista Educação Pública*. Disponível em: Revista Educação Pública - Algumas considerações sobre a importância das feiras de ciências (cecierj.edu.br). Acesso em 10 jan. 2022.
- Bernardes, A.O. (2015). A importância da elaboração de feiras de ciências como reflexo do trabalho realizado em sala de aula. *Revista Educação Pública*, 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/revista/artigos/a-importancia-da-elaboracao-de-feiras-de-ciencias-como-reflexo-do-trabalho-realizado-em-sala-de-aula>. Acesso em 10 jan. 2022.
- Bernardes, A. O. (2015). A utilização do celular por alunos do ensino noturno para o Ensino de Física: um estudo de caso de um colégio público do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org/papers/2015/upload/42.pdf>. Acesso em 10 jan. 2022.
- Bernardes, A. O. (2013). *Feira de ciências como recurso pedagógico para trabalhar tópicos de Astronomia do Currículo Mínimo Estadual de Física do Rio de Janeiro*. Disponível em: Microsoft Word - 6856_4389_revisado (bruc.com.br). Acesso em 10 nov. 2022.
- Bernardes, A. O. (2013). Feira de Ciências do Colégio Estadual Dr. Tuffy El Jaick, de Nova Friburgo, trabalhando conteúdos do Currículo Mínimo Estadual de Física. *Revista Educação Pública*. Disponível em: Revista Educação Pública - Feira de Ciências do Colégio Estadual Dr. Tuffy El Jaick, de Nova Friburgo, trabalhando conteúdos do currículo mínimo estadual de Física (cecierj.edu.br). Acesso em 23 nov. 2021.
- BRASIL. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. (2002). *PCN+ para o Ensino de Ciências e Matemática*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. (1996). *LDB. Lei de Diretrizes e Bases*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 23 nov. 2021.
- Castro, M. G. F.; Bernardes, A. O. (2016). Feira de ciências: um recurso didático inclusivo. In: *II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*. Cintedi, 2016, Campina Grande-PB. Anais (on-line). Disponível em: FEIRA DE CIÊNCIAS: UM RECURSO DIDÁTICO INCLUSIVO | Plataforma Espaço Digital (editorarealize.com.br) . Acesso em 18 jan. 2022.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC/Unesco, 2003.

- Damineli, A. (2010). *Fascínio do Universo*. Rio de Janeiro: Odysseus, 2010.
- Kemper, E. (2008). *A inserção de tópicos de Astronomia como motivação para o estudo de Mecânica em uma abordagem epistemológica para o Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. 2008. 127p.
- Mees, A. A. (2004). *Astronomia: motivação para o Ensino de Física na 8ª série*.
- Queiroz, F. C. L. N. de; Assis, L. F. de. (2008). Os desafios do Ensino Médio noturno nas aulas de Geografia. *Technè: revista de ciências, ensino e Formação*, Sobral, Instituto de Pesquisas e Estudos do Vale do Aracaú, v. 1, p. 71-78, 2008.
- Rio de Janeiro (2012). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo Estadual de Física*. Rio de Janeiro: Seeduc, 2012.
- Silva, T. G. da (2009). *Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

Hábitos midiáticos e ressignificações de estudantes da rede pública¹

Recebido em: 14/06/2022

Aceito em: 15/06/2022

 10.46420/9786581460402cap12

Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha^{1*} 

Maria Aparecida Baccega² (*post mortem*) 

INTRODUÇÃO

Calcamos este artigo em uma das chaves de leitura que propiciam a compreensão do que é a essência do campo da comunicação/educação: a perspectiva de que os meios de comunicação passem a ocupar um espaço na realidade social de forma a disputar, em equidade de condições, a hegemonia da formação dos sentidos sociais com duas outras agências socializadoras outrora predominantes: a família e a escola. Qual o diálogo possível entre essas agências? Essa é uma das perguntas que impulsionam as reflexões do campo da comunicação/educação (Baccega, 2009).

Em retomada acerca do dialogismo e da dialética que compõem os embates travados via linguagem, no seio social, Baccega (2009) aponta o campo da comunicação/educação como lugar privilegiado para desvelar a práxis, que “desenha e redesenha os sentidos, no caminho da tradição ou da ruptura, do tradicional ou do novo, da permanência ou da mudança”.

Neste artigo, temos por objetivo investigar esse lugar privilegiado do campo da comunicação/educação na realidade social, buscando entender o espaço ocupado pelos meios de comunicação no cotidiano do público jovem³. Interessa perceber, em um primeiro momento, os hábitos midiáticos dos estudantes de escolas públicas do Ensino Médio e, posteriormente, seus usos e as apropriações quanto ao produto cultural telenovela.

Elegemos como objeto empírico para nossa análise duas telenovelas da Rede Globo: *Amor à vida*, exibida originalmente entre 20 de maio de 2013 e 31 de janeiro de 2014 (Memória Globo, 2014a), e *Em família*, exibida originalmente entre 3 de fevereiro de 2014 e 18 de julho de 2014 (Memória Globo, 2014b). Interessa-nos, em relação à primeira, a trama paralela do personagem Félix e, na segunda, a trama paralela

¹ Este artigo foi publicado em uma revista científica e revisado para nova publicação.

Referência: Baccega, M. A., & Rocha, C. N. C. R. (2018, janeiro/junho). Hábitos midiáticos e ressignificações de estudantes da rede pública. *Comunicação & educação*, 23(1), 39-51.

¹ Pós-doutoranda em Administração pela Universidade Federal da Bahia e doutora em Comunicação e Práticas de Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo (ESPM-SP).

² Livre-docente em Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP).

* Autora correspondente: camilla@costarocha.com.br

³ Consideramos jovens todos aqueles com idade entre 15 e 24 anos (conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2004) e, neste artigo, limitamo-nos aos estudantes do Ensino Médio (1º e 3º anos).

da personagem Clara. Isso porque voltamos nosso olhar para as construções e ressignificações de sentidos em torno da família homoafetiva, presentes nessas narrativas a partir dos personagens eleitos. Acreditamos, com isso, responder à seguinte problemática: de que modo tanto os hábitos midiáticos quanto a recepção dos jovens podem nos indicar que os meios de comunicação disputam um espaço pela hegemonia na construção dos sentidos sociais?

Posto isso, cabe diferenciar o que, neste artigo, entendemos por consumo midiático e o que entendemos por recepção. Assim o fazemos a partir de Toaldo e Jacks (2013), cujo título do artigo datado de 2013 já deixa antever a posição das autoras nessa questão: “Consumo midiático: uma especificidade do consumo cultural, uma antessala para os estudos de recepção”. É a partir dos modelos de Canclini (1993) que as autoras propõem o consumo cultural enquanto aquele que resulta das apropriações dos sujeitos em que prevalece a dimensão simbólica frente à econômica – com isso, distinguem consumo de consumo cultural.

Feita essa distinção, as autoras apresentam uma vertente do consumo cultural, introduzindo o consumo midiático em duas vertentes: uma que foca no papel da mídia sobre o consumo, funcionando, então, o aparato midiático como mediador de um consumo material, e outra que congrega o consumo ofertado pela própria mídia a partir de seus produtos midiáticos. No contexto do consumo midiático, “interessa saber o que os indivíduos consomem da mídia (meios e produtos/conteúdos), a maneira com que se apropriam dela (do que consomem – como a utilizam) e o contexto em que se envolvem com ela (lugares, maneiras, rotinas...)” (Toaldo; Jacks, 2013).

Vemos com isso que, neste artigo, tratamos do consumo midiático enquanto diagnóstico dos hábitos midiáticos dos sujeitos, e não de acordo com a primeira concepção, que lhe confere o caráter de mediação para um consumo material. Isso porque – como será detalhado na metodologia –, na etapa quantitativa da pesquisa de campo, contemplamos os conteúdos midiáticos consumidos pelos estudantes, os modos de consumo desses conteúdos e os contextos em que tal consumo se efetua (por meio do mapa de consumo cultural).

Todavia, na etapa qualitativa, o que averiguamos não foi majoritariamente o consumo midiático dos jovens, mas o envolvimento deles com as telenovelas. A dimensão do consumo midiático não envolve

a análise de respostas dos receptores aos conteúdos de um programa específico, nem as consequências desse envolvimento com tal programa ou gênero (as influências dos conteúdos midiáticos na vida dos indivíduos), o que era realizado pelos estudos dos efeitos e, atualmente, em alguma medida, pelos estudos de recepção. (Toaldo; Jacks, 2013)

Interessou-nos perceber, nesse momento, as relações estabelecidas pelos estudantes com as duas telenovelas e, a partir disso, suas interpretações e seus processos de construção de sentido de modo mais amplo do que aquele circunscrito apenas na experiência midiática em si. Enfrentamos, portanto, em um primeiro momento, o consumo midiático e, posteriormente, a recepção, pois, “no caso dos estudos de recepção, trata-se de detalhar aspectos do fenômeno midiático na dimensão de seus conteúdos, fechando

o foco de observação, o que não significa dispensar uma análise do consumo midiático” (Toaldo; Jacks, 2013).

Além disso, cabe justificar que optamos por trabalhar com jovens do Ensino Médio por encontrarmos aí uma possibilidade de investigação acerca da leitura crítica dos meios de comunicação. Já a escolha das escolas públicas justifica-se pela nossa impossibilidade de ingresso em escolas particulares. A intenção inicial da pesquisa era comparar duas escolas, uma pública e outra particular, e compreender o cenário socioeconômico de cada uma delas, bem como as percepções dos alunos em cada situação. Todavia, as aproximações com as escolas particulares se mostraram de todo frustradas⁴. Desse modo, fomos a duas escolas públicas: JSA, que fica localizada na Estrada Velha de Sorocaba, no bairro Granja Viana, em Cotia; e PRP, situada no bairro Chora Menino, Zona Norte da capital paulista, ambas, portanto, no estado de São Paulo. Na primeira, falamos com os alunos de duas turmas, 1º ano B e 3º ano A, enquanto na segunda conversamos com o 3º ano A, todas classes do Ensino Médio.

PERCURSO METODOLÓGICO

Uma vez em campo, adotamos como procedimentos metodológicos norteadores tanto aqueles que provêm da pesquisa quantitativa – e que possibilitaram a nossa aproximação e o conhecimento do perfil socioeconômico e dos hábitos de consumo midiático dos estudantes – quanto os da pesquisa qualitativa.

Imperam, para fins de exame desse artigo, as conclusões a que chegamos pelo emprego do mapa de consumo cultural (abordagem quantitativa), bem como pelo grupo de discussão, que prima por uma abordagem qualitativa de pesquisa. O mapa foi respondido pelos estudantes do terceiro ano. Já o grupo de discussão foi realizado com todas as turmas (duas do terceiro ano e uma do primeiro) após instar-lhes o contato com alguns trechos das telenovelas selecionadas.

Nossas análises qualitativas calcam-se na perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF). Assim, quando Bakhtin (2014) problematiza a filosofia da linguagem, ele manifesta a imbricação entre linguagem e social. Trazendo a marca do signo linguístico e ideológico pelo “horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (Bakhtin, 2014), o autor deixa antever como corolário a primazia do social nos processos decorrentes da linguagem. Também para Baccaga (1999), o sujeito se constitui na interação social por meio da linguagem na medida em que “cada palavra materializa a prática social do grupo ou classe social que a utiliza e que a modifica permanentemente no seu cotidiano, a partir de suas vivências”.

Assim, vislumbramos que não é possível a existência social humana sem a linguagem e, conseqüentemente, sem o discurso. Isso porque “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de

⁴ Ao longo da pesquisa, tentamos quatro escolas e em todas recebemos semelhante justificativa para a recusa: a de que nossa ida interromperia o calendário de final de ano (ã época, dezembro de 2016), que possui prazos apertados em virtude do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e das provas finais. Diante de tais negativas, buscamos outras opções de escolas e conseguimos acessar duas estaduais.

sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2013). Para Orlandi, percussora dos estudos da ADF no Brasil, a “análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (2013).

Em Baccega, temos que “a língua não é apenas um instrumento com a finalidade de transmitir informações. É um todo dinâmico que abarca o movimento da sociedade: por isso, é lugar de conflitos. Esses conflitos se ‘concretizam’ nos discursos” (1995). Para Bakhtin, “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (2014), o que traz a ambivalência do signo como norte para pensarmos o fato de que os sentidos sociais estão sempre em formação, ou seja, nunca completamente formados.

Daí que consideramos imperioso, se quisermos pensar a realidade, fazê-lo a partir da compreensão do que são os discursos. Para Orlandi (2013), esta é a contribuição da análise do discurso: colocar todos nós, enquanto sujeitos e pesquisadores, em estado de reflexão. Assim, neste artigo, por caminharmos rumo à compreensão do que mora na polifonia dos discursos que provêm dos alunos de JSA e PRP frente às produções midiáticas de *Em família* e *Amor à vida*, empregamos a perspectiva teórico-metodológica da ADF.

FILIAÇÕES TEÓRICAS: TELENOVELA E CAMPO DA COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO

Escolhemos a telenovela em virtude de sua importância advinda do fato de que sua narrativa coloca em voga um novo espaço público:

Alçada à posição de principal produto de uma indústria televisiva de grandes proporções, a novela passou a ser um dos mais importantes e amplos espaços de problematização do Brasil, indo da intimidade privada aos problemas sociais. Essa capacidade *sui generis* de sintetizar o público e o privado, o político e o doméstico, a notícia e a ficção, o masculino e o feminino, está inscrita na narrativa das novelas que combina convenções formais do documentário e do melodrama televisivo. (Lopes, 2009)

Considerada transclassista por Baccega (2003), com uma “penetração intensa na sociedade brasileira devido à sua peculiar capacidade de criar e de alimentar um ‘repertório comum’” (Lopes, 2009), a telenovela está ao alcance de diversas pessoas e sua narrativa chega a muitos, sem distinção de raça, sexo ou classe social. É nessa circulação ampla que a telenovela, ao pautar importantes temáticas sociais, coloca a possibilidade do diálogo sobre os fatos ali narrados ao alcance da maioria. Então, nesse sentido, passa a nos interessar o potencial educativo da telenovela.

Ao mesclar público e privado, ou seja, ao lançar para a esfera pública dramas que antes pareciam ser tão íntimos e únicos, de modo a construir um espaço comum de identificação e projeção, a telenovela vai “sintetizar problemáticas amplas em figuras e tramas pontuais e, ao mesmo tempo, sugerir que dramas pessoais e pontuais podem vir a ter significado amplo” (Lopes, 2009). Tal identificação ressoa com o que Baccega (2003) lembra como “persuasão”, resultante da facilidade que a telenovela tem em expor conceitos e dialogar com a sociedade, constituindo-se em espaço potente para a educação.

A pesquisa que sustenta essas reflexões é proveniente de uma dissertação de mestrado (Rocha, 2017) e compreendeu nossa ida a duas escolas públicas estaduais, como já antecipado na seção introdutória, a JSA e a PRP. Recortamos algumas ponderações oriundas dessa investigação para reflexioná-las neste artigo, de maneira que, a partir de análise do consumo midiático e do discurso dos alunos, possamos ter indicativos de que os meios de comunicação disputam um espaço pela hegemonia na construção dos sentidos sociais. O foco recai, portanto, no espaço que as plataformas midiáticas ocupam na vida desses sujeitos, visando-se a qual o papel que desempenham na construção de sentidos – o que intentamos perceber a partir do debate em torno da família homoafetiva.

Tecendo algumas considerações acerca da existência do campo da comunicação/educação, sobleva como relevante perceber que, para esse campo de estudo, é fundamental ultrapassar a noção de que estudar comunicação é recair no estudo das tecnologias. Esse campo propugna com constância pelo cuidado de não reduzir, jamais, a comunicação ao aparato midiático e nem ao tecnológico.

Além disso, “este processo comunicação/educação merece o lugar de segmento prioritário das teorizações e das pesquisas no campo da comunicação, pois permite que se leve em conta, sobretudo, o papel da mídia na configuração da cultura” (Baccega, 2009). É tarefa do campo da comunicação/educação pensar a consolidada imbricação entre mídia e cultura, de modo que passam a ser contribuições relevantes para os teóricos desse campo quaisquer reflexões que se proponham a compreender o cenário contemporâneo atinente à mídia, em confluência com a cultura (e não tão e somente no dispositivo midiático).

Porém, o que nos interessa nesta reflexão é ainda outro viés, qual seja, aquele debate que advém de um dos escopos do campo da comunicação/educação: o de propor diálogo entre as várias agências de socialização – família, igreja, escola e meios de comunicação. O viés a que nos referimos é justamente a disputa pela hegemonia, por parte dessas agências socializadoras, para a formação dos sentidos sociais que atravessam e compõem os sujeitos. Isso porque é intrínseco ao debate do campo da comunicação/educação pensar sobre os meios de comunicação e suas realidades enquanto agência socializadora que disputa pela hegemonia em vista de formar sentidos sociais por meio de suas proposições discursivas, sejam elas verbais, imagéticas, sonoras ou estéticas, e é nisso que centramos nossa atenção.

EM CAMPO: INVESTIGAÇÕES COM OS ESTUDANTES

Na primeira escola, JSA, ficamos com duas turmas do Ensino Médio: 1º ano B (pelo período de uma aula) e 3º ano A (pelo período de duas aulas). Na segunda, PRP, conversamos com o 3º ano A, também do Ensino Médio e ao longo de duas aulas. Por parte de nossa observação, quando da ida às duas escolas, sobleva a diferença em relação ao contexto socioeconômico. A começar pela localização, pois a PRP está inserida perto de residências que podemos afirmar serem de classe média-alta, enquanto

a JSA fica em uma região bem mais isolada do grande centro urbano e ao lado de uma comunidade (a maior parte de seus estudantes, inclusive, mora nesse local).

Na etapa quantitativa da pesquisa, buscamos nos aproximar dos estudantes dos terceiros anos das duas escolas, a fim de conhecer um pouco mais sobre o perfil desses jovens, bem como seus hábitos de consumo midiático. Para tanto, valemo-nos do mapa de consumo cultural que foi aplicado para 22 alunos da escola estadual PRP e para 19 alunos da escola estadual JSA.

Adentrando na esfera dos hábitos culturais desses jovens, a fim de investigar o que consideramos como consumo midiático, o perfil é bastante semelhante quanto à questão de assistir à televisão: a esmagadora maioria a assiste, nas duas escolas, sendo que apenas quatro alunos em cada escola informaram não o fazer. O que chamou atenção foi a frequência, uma vez que apenas metade dos alunos assiste à televisão diariamente na PRP, enquanto na JSA, apenas 36,84% a assistem todos os dias. O perfil socioeconômico se evidencia em parte na questão da TV por assinatura, pois, ao passo que 72,73% dos alunos da PRP têm o serviço, 57,89% dos alunos da JSA não o têm.

Entre os canais favoritos, o cenário se mostra bastante pulverizado, mas, ainda assim, a maior parte dos alunos assinalou a Rede Globo como o canal mais assistido. Quanto à natureza do programa a que mais assiste, a maior parte dos alunos da JSA assinalou novela e entretenimento/humor. Já na PRP, o mais assistido é esporte, seguido de novela e entretenimento/humor. A esmagadora maioria dos jovens conversa com alguém enquanto assiste à televisão (68,18% dos alunos da PRP e 64,71% dos da JSA). Dos assuntos e com quem são comentados, destacamos os seguintes depoimentos:

PRP

Com meus pais; sobre o que estamos assistindo.

Minha mãe; sobre situações semelhantes às que vemos na TV. Irmã; normalmente sobre o programa.

Vó e mãe; sobre o que se passa.

JSA

Com a minha mãe e meu irmão, sobre novelas e filmes. Sobre o que estamos assistindo; minha mãe.

Novela e com minha amiga.

Observamos uma indicação consistente da presença da família nas conversas, o que se confirma quando perguntados sobre com quem assistem à televisão: 84,21% na PRP e 52,94% na JSA responderam ser com a família. Além disso, a maior parte deles, nas duas escolas, faz outras coisas quando diante da telinha, sendo a mais apontada a utilização do celular na PRP, bem como a realização de refeições, nas duas escolas. Sobre a finalidade com que assistem à TV, os jovens informaram, em sua maioria, ser para diversão e para obtenção de informação, igualmente nas duas escolas.

Quanto a estar assistindo a alguma telenovela naquela época, a maioria dos alunos da PRP estava (59,09%), enquanto na JSA a maior parte dos alunos não estava (66,67%). Isso se justifica, provavelmente,

pelo fato de os alunos da JSA frequentarem a escola no período da noite. Entre as novelas que receberam destaque, na PRP foi *Haja coração*, enquanto na JSA foi *Malbação*.

Ainda no que se refere às telenovelas, os jovens entrevistados acreditam que elas influenciam no comportamento das pessoas – apenas quatro alunos em cada escola disseram que não –, e, quanto a serem positivas ou negativas, chamamos atenção para o fato de que nas duas escolas prevalece a percepção de que a influência é mutuamente positiva e negativa, e não uma forma ou outra. Os alunos relataram, quando respondiam ao questionário, algumas situações que presenciaram ou viveram que os levou a acreditar na influência da telenovela, tais como:

PRP

Já vi diversas discriminações com a sociedade LGBT. Sou totalmente a favor e luto pelo respeito igual de todos.

Bom, comigo aconteceu de ver fatos reais e mudei minhas atitudes e forma de pensar.

Amigos meus já foram preconceituosos por se inspirarem em um personagem de novela.

Uma novela já influenciou um amigo a “mudar” de “opção” sexual.

JSA

Para comprar coisas, influenciar as pessoas a serem consumistas, a quantidade de filhos, a forma de falar ou se expressar, por exemplo a novela *Rebeldes* tinha muitas meninas que imitavam a Alice, andam e falam, até os lacinhos que ela usava, ou a Roberta, pelas mechas coloridas.

É notável ver a influência que a mídia traz, um exemplo são milhares de mulheres que não se aceitam por não ter um pouco das suas características presentes em uma novela.

Bordões, se assisto muito começo agir, falar, igual o meu personagem favorito. Modo de falar dos atores que pega no dia a dia.

No modo de se vestir, falar etc.

Sobre as telenovelas que foram objetos de nossa pesquisa, metade dos alunos assistiram a *Amor à vida* na JSA, enquanto apenas 31,28% dos alunos da PRP afirmaram tê-la assistido. Já a respeito da telenovela *Em família*, de acordo com o assinalado no mapa de consumo cultural, a esmagadora maioria dos alunos não a assistiu, em ambas as escolas (63,64% na PRP e 88,24% na JSA). Por algumas outras perguntas do questionário, percebemos que o engajamento dos jovens com *Amor à vida* e *Em família* foi pequeno, uma vez que não comentaram nas redes, não buscaram informações sobre as telenovelas e poucos se identificaram com personagens das tramas.

Na JSA não houve, por parte dos alunos, nenhuma identificação com os personagens de *Amor à vida*, enquanto na PRP três alunos se identificaram com Félix e três com Paloma. Quanto à telenovela *Em família*, dois alunos da PRP se identificaram com Clara, um com Helena e outro com a família Vitti, enquanto na JSA os alunos não se identificaram com nenhum deles. Essa ausência de identificação assinalada pelos alunos da JSA não se confirmou quando responderam por que se identificaram, momento do questionário no qual os alunos que assinalaram pela não identificação trouxeram justificativas para a identificação com alguns personagens.

Por fim, a respeito dos dois personagens em questão neste artigo, dois alunos da PRP marcaram Clara como “poderosa” e “determinada”; sobre Félix, quatro alunos indicaram “*bot dog*” como uma palavra que associam ao personagem. Já na JSA, um aluno indicou Félix como “doido” e outro o designou como “malvado”; ninguém opinou sobre Clara quando do preenchimento do mapa cultural.

Tendo em vista tais informações, passamos à análise do material provindo da etapa qualitativa da pesquisa empírica. Interessa-nos perceber, para fim deste artigo, os sentidos que orbitam em torno da família homoafetiva, de maneira que elegemos como categoria empírica de análise a homossexualidade. Acreditamos que, assim, podemos examinar as ressignificações dos alunos a partir das proposições discursivas de uma temática cuja pauta está no embate pela formação dos sentidos sociais a partir das telenovelas.

No grupo de discussão realizado na escola JSA com os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, percebemos uma divisão entre os alunos, alguns apoiando a homossexualidade e outros a rejeitando:

A2: Gostei da do homem, do casamento, do beijo dos dois. [...] Isso daí, hoje em dia, é normal.

A3: Hoje em dia? Onde já se viu? É normal duas mulheres, agora dois homens...

A3: Onde já se viu, dois homens se beijando?

A2: É normal, igual ver mulher.

A4: É tudo pecado.

A3: Deus já fez assim: Adão e Eva, homem e mulher, os dois fica junto, não homem com homem e mulher com mulher.

Quando Baccega (1999) afirma que o sujeito se constitui na interação social por meio da linguagem e que, “quando aprendemos uma língua, estamos apreendendo, estamos introjetando um sistema de categorias que regerão nossa percepção da realidade [...], [sendo] no interior desse sistema que os objetos, os acontecimentos, os processos terão significação” (Baccega, 1995), percebemos o quanto o sistema religioso se encontra presente na formação da visão de mundo de alguns dos estudantes, fazendo com que articulem suas percepções a partir da ótica desse sistema e não de uma construção crítica, refletida e elaborada.

O debate entre os alunos da JSA ficou bastante concentrado na questão da diferença entre os gêneros quando da consideração a respeito do tema da homossexualidade. Na turma do terceiro ano, esse conflito se fez presente na fala de mais de um aluno:

A13: Não, mas é sério, tipo a minha vizinha, quando eu tava assistindo à novela, fiquei sabendo por ela, que eu até comentei. Ela não ficou surpresa quando viu duas mulheres se beijando, mas quando ela viu os dois homens se beijando, ela começou a criticar.

A8: É porque sexualizam mais as mulheres, né? Duas mulheres se beijando, colocam na nossa cabeça que é *sexy*, é *sexy* duas mulheres se beijar entre si, principalmente pra homens. Já dois homens se beijando não é uma coisa que se vê, tipo, “ai, olha que lindo, olha que *sexy*”.

A12: Com o beijo deles mesmo, e com homem e homem e mulher com mulher, só que o homem tende a ser bem pior, como ela disse mesmo. Tem homens que gostam de ver mulheres se beijando, o que não é o meu caso, mas o homem beijar outro homem é bem mais marcante, bem mais chocante. Como tem homens que aparentam ser tudo másculo, e o homem mesmo é muito machista. E aí você vê dois homens se beijando, assim, é meio chocante.

O que desperta nossa atenção nesses discursos é a presença da questão do machismo. Se quando da análise do discurso o que “temos, como produto da análise, é a compreensão dos processos de produção de sentido e de constituição dos sujeitos em suas posições” (Orlandi, 2013), vemos a constituição dos sujeitos em uma posição machista quando nos deparamos com uma fala como a do aluno A12. Ou seja, a própria concepção machista de ver o mundo impede que aceitem a homossexualidade como orientação sexual. Como na colocação do aluno A8, mesmo apontando que “eles” sexualizam muito as mulheres, o aluno acaba demonstrando a presença do machismo em sua própria fala, quando traz o fato de não achar *sexy* dois homens se beijarem.

Passando ao grupo de discussão realizado na escola PRP com os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, podemos observar logo de início uma diferença quanto aos alunos da JSA. Enquanto uma parte dos jovens se mostrou favorável em relação à transmissão da temática da homossexualidade na televisão, exposta nas jornadas de Félix e Clara, outros evidenciaram sua discordância e elegeram, como cena favorita, o tapa que o pai (César) desfere no filho (Félix) em razão de sua orientação sexual.

A justificativa do aluno A20 quanto ao fato de Félix ter merecido o tapa “porque ele escolheu esse caminho que eu acho que é errado” se limita ao fato de que este pensa ser errada a homossexualidade, de modo que o tapa passa a funcionar como um corretivo, uma punição merecida que o pai confere ao filho. Enquanto isso, a aluna A19 articula a necessidade de uma desconstrução acerca de temas considerados tabus na sociedade e valoriza a evidência midiática da questão da homossexualidade. Percebemos duas instâncias discursivas, uma no aluno A20, a favor de um poder que por muito tempo coibiu a homossexualidade, colocando-a como doença por meio do discurso médico, e outro na aluna A19, que se atenta ao que Foucault (2015) assenta como percepção das manobras discursivas adotadas pelo poder hegemônico para manter a dominância. A aluna A19 prosseguiu no desenvolvimento de sua reflexão e colocou uma pergunta para a sala:

A19: Ninguém imagina... por exemplo, você tá assistindo à TV com o seu filho e tá passando um monte de violência e o pai aceita. Só que quando ele vê um beijo gay, eu acho que é uma desconstrução. É falar “nossa, por que ele pode assistir violência, cena de sexo e outras coisas, mas ele não pode ver um beijo gay?”.

Retomamos, nesse ponto, a questão do potencial educativo da telenovela ao dialogar, a partir de sua narrativa, com os dramas particulares de cada um. É o que percebemos nas reflexões suscitadas pelas telenovelas quando nos vemos diante das ponderações da aluna A19 e de outras, como a aluna A22 quando questiona: “E por que é certo passar uma cena de violência e uma cena de amor, não?”. Assim, Félix e Clara funcionam como uma janela que possibilita o pensamento para além do que se quer ver posto e imposto.

Por fim, A19 ainda evidenciou a relevância que confere aos meios de comunicação quando garantem visibilidade para temas que não são tão discutidos dentro das famílias:

A19: Eu acho que é muito difícil quebrar algumas coisas que a nossa sociedade tem. Essa desconstrução sobre a homossexualidade, sobre esses temas que não são tão discutidos dentro das famílias, eu acho que é muito bacana quando uma emissora tão importante como a Globo coloca uma coisa dessa.

Na JSA duas alunas, A19 e A23, trouxeram a relação entre mídia e família homoafetiva, afirmando a importância que veem em uma emissora “grande” como a Globo pautar uma questão que pode encorajar muitos homossexuais a formarem suas próprias famílias. Para elas, quando a homossexualidade é pautada pelos meios de comunicação, as pessoas “se inspiram, acho que elas se desprendem um pouco e se encorajam pra seguir suas vidas, serem felizes e sem pensar, sem ligar pro que os outros vão pensar” (A23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa quantitativa, depreendemos a forte presença da televisão no cotidiano dos jovens escutados, especialmente da emissora Rede Globo. Ficou evidenciada a importância da telenovela enquanto produto cultural para esses estudantes que afirmaram preferir, da televisão, programas de entretenimento/humor, telenovela e esporte. Além disso, eles consideram que a televisão influencia as pessoas, tanto positiva quanto negativamente. Elencam, como exemplos, questões que envolvem os embates de minorias sociológicas (tal como a examinada neste artigo, da homossexualidade), o consumo e as formações identitárias. Para eles, a narrativa ficcional, ao construir seus personagens, entra em diálogo com modos de ser e de agir dos telespectadores. Retomamos, nesse aspecto, o que Kellner (2001) coloca enquanto qualidade do telespectador de “criar sua própria leitura e seu próprio modo de apropriar-se da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar significados, identidade e forma de vida próprios”.

A partir desse levantamento quantitativo realizado nas duas escolas públicas, JSA e PRP, podemos perceber que tanto a imbricação da televisão no cotidiano dos jovens quanto a pauta que realiza, via telenovela, de uma temática tal como a da família homoafetiva garantem aos meios de comunicação um espaço de relevância no seio social e os colocam, tal como propugnado pelo campo da comunicação/educação, como agência socializadora das mais importantes na contemporaneidade. Desse modo, ao se propor pensar a realidade, o exame crítico deve, obrigatoriamente, levar em conta o aspecto comunicativo da questão suscitada.

No que concerne à etapa qualitativa da pesquisa, a análise discursiva dos resultados coletados com grupos de discussão realizados com os alunos demonstrou aspectos interessantes, entre os quais destacamos o fato de considerarem os meios de comunicação como espaço que dialoga com seus anseios e identidades. Isso é visível tanto quando a aluna A19 traz a questão da homossexualidade articulada pela

televisão – enquanto um tabu no ambiente familiar – quanto no momento em que os alunos vislumbram nos meios de comunicação um canal para autodescobertas, afirmações e construções de quem são.

Por fim, entendemos que pautar a homossexualidade na telenovela se mostrou de suma importância. Acreditamos que, especialmente no momento da articulação de uma temática contra-hegemônica, abre-se um espaço que fortalece a construção do campo da comunicação/educação com base no que este se propõe em seu essencial: compor um diálogo entre as agências socializadoras – meios de comunicação, família e escola – quando do embate delas para a construção de sentidos sociais, bem como evidenciar a relevância que os meios de comunicação têm na busca pela formação dos sentidos sociais na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baccega, M. A. (1995). *Palavra e discurso: história e literatura*. São Paulo: Ática.
- Baccega, M. A. (1999). Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. *Comunicação e Informação*, 2(2), 176-187.
- Baccega, M. A. (2003). Narrativa ficcional de televisão: encontro com os temas sociais. *Comunicação & Educação*, 26, 7-16.
- Baccega, M. A. (2009). Comunicação/educação e a construção de uma nova variável histórica. *Comunicação & Educação*, 14(3), 19-28.
- Bakhtin, M. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Canclini, N. G. (1993). *El consumo cultural en México*. México: Grijalbo.
- Foucault, M. (2015). *A vontade de saber* (Coleção História da Sexualidade, vol. 1). São Paulo: Paz e Terra.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2004). *População jovem no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/default.shtm.
- Kellner, D. (2001). *A cultura da mídia: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. São Paulo: Edusc.
- Lopes, M. I. V. de. (2009). Telenovela como recurso comunicativo. *Matriçes*, 3(1), 21-47.
- Memória Globo. (2014a). *Amor à vida*. Rio de Janeiro: Globo. Recuperado de: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/amor-a-vida/amor-a-vida-trama-principal.htm>.
- Memória Globo. (2014b). *Em família*. Rio de Janeiro: Globo. Recuperado de: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/emfamilia/em-familia-trama-principal.htm>.
- Orlandi, E. (2013). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

- Rocha, C. R. N. da C. (2017). *O conceito de família na telenovela: um estudo sobre sua recepção*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Propaganda e Marketing).
- Toaldo, M., & Jacks, N. (2013). Consumo midiático: uma especificidade do consumo cultural, uma antessala para os estudos de recepção. *Anais do XXII Encontro Anual da Compós*, 1-17.

Práticas educacionais na perspectiva do ensino híbrido e remoto

Recebido em: 14/06/2022

Aceito em: 15/06/2022

 10.46420/9786581460402cap13

Ivone de Oliveira Carvalho de Souza¹ 

Ademir Batista dos Santos² 

Sueli de Fátima Chereda Batista³ 

Eleir Tecla Farias Ferreira⁴ 

Silvania Nogueira Pinho Elias⁵ 

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo destacar práticas pedagógicas voltadas ao Ensino Remoto e ao Ensino Híbrido, onde o primeiro foi muito utilizado pelas instituições da rede pública na perspectiva de atendimento aos alunos, pais e responsáveis nas atividades de cunho pedagógicas no momento em que as escolas foram fechadas devido ao distanciamento provocado pela Pandemia da Covid-19. E também destacar considerações a respeito do Ensino Híbrido, onde esta prática foi muito utilizada na pandemia.

Em meados de março de 2020 aconteceu a interrupção de aulas presenciais na escola de todo o país, com o objetivo de não diminuir a propagação da doença, principalmente por que a mesma não tinha vacina para a imunização da população.

Neste sentido as escolas são orientadas a desenvolver estudos remotos e híbrido, para substituir os estudos presenciais. Entretanto, trabalhar de forma remota foi necessária, pois este era a maneira mais oportuna de alcançar os alunos.

¹ Formada em Geografia pela Faculdade Integradas de Naviraí (FINAV) (2001) Formada em Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) (2009), Pós Graduação em Geografia pela FINAV (2002) e Mestranda em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2022-2023). Atua como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Santa Rosa e Extensão Caburai, no município de Itaquiraí/MS.

² Formado em Ciências com habilitação em biologia pela universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Especialização em Biologia da Conservação (Educação Ambiental) pela UEMS. Pós Graduado em Gestão Democrática pela UFMS. Atua como docente nos Anos Iniciais e anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Santa Rosa no município de Itaquiraí/MS.

³ Formada em Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Anhanguera Educacional - Poló de Itaquiraí (Uniderp) (2010). Pós Graduação em Anos Iniciais e Educação Infantil pela UNIASSELVI (2014). Professora efetiva na rede municipal de Itaquiraí/MS, no momento está como coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Santa Rosa no município de Itaquiraí/MS.

⁴ Formada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS - 2004) e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES - 2016). Especialização em Gestão Ambiental pela Faculdade Integradas de Naviraí (FINAV). Atua como docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Santa Rosa no município de Itaquiraí/MS.

⁵ Formada em Pedagogia (licenciatura) pela Faculdade Integradas de Naviraí (FINAV) (2001) Formada em Letras pela Faculdade integrada de Ariquemes (FIAR) (2019), Pós Graduação em DIDÁTICA pela FINAV (2004), Faculdade São Brás (FSB) Neuroaprendizagem (2016) e pela Faveni, Ed. Infantil e anos iniciais (2021) Atua como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Santa Rosa no município de Itaquiraí/MS.

Todavia, este artigo pretende destacar uma das estratégias inovadoras como o Ensino remoto e Híbrido na área educativa que é de grande importância para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, na interação social e na autonomia dos alunos

Metodologias ativas na perspectiva do ensino híbrido

Muitas mudanças tem ocorrido na área educativa, principalmente através das metodologias ativas de ensino e aprendizagem como ensino: por pares, sala de aula invertida e procedimentos baseados em gamificação, ensino híbrido são estratégias inovadoras e revolucionárias que vêm influenciando o ensino.

Neste sentido “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (Souza, Morales, 2015)

Para Libâneo (2012) a escola pela qual sonha-se atualmente é aquela que promove aos alunos uma formação cultural e científica voltada não somente a vida pessoal, mas a vida profissional e cidadã, numa perspectiva de formar cidadãos autônomos, críticos e construtivos em uma sociedade que abrange as mais diversas manifestações culturais e tecnológicas.

Entretanto a escola com essas novas tecnologias precisa desenvolver as mais diversas atividades de interesses pedagógicos, na perspectiva do protagonismo estudantil.

Noutras linhas “a escola precisa oferecer serviços de qualidade de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual”. (Libâneo, 2012).

Entretanto o educador necessita estar preparado para desenvolver as metodologias a partir das diversas facetas do mundo globalizado, onde os alunos de hoje são considerados nativos digitais. Entretanto “a contemporaneidade requer um profissional da educação que contribua para o processo emancipatório, cooperativo, e de alteração social (Clock et al., 2018).

Diante disto o professor precisar promover condições para favorecer o aprendizado mediando o processo de informatização numa perspectiva democrática e para isto é necessária uma postura crítica que promova atitudes reflexivas na maneira de ensinar.

Nesta perspectiva Moran (2015) ressalta que se queremos que os alunos estejam ativos no processo de aprender é preciso desenvolver metodologias que conduzam as atividades com mais complexidade, na perspectiva que tenham autonomia na tomada de decisões de avaliar os resultados, com apoio de materiais significativos. Neste sentido se queremos que sejam criativos, os alunos necessitam conhecer as mais diversas possibilidades de mostrar sua iniciativa na aprendizagem.

Hoje a partir das Metodologias Ativas o ensino/aprendizagem devem estar repletos de desafios e as atividades devem ser dosadas, planejadas, acompanhadas e avaliados através das tecnologias, onde

promove desafios de forma bem planejada e pode conduzir à mobilização das competências desejadas, sejam elas: intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais (Bacich,neto, Trevisani, 2015).

Nesta concepção as metodologias ativas dão destaque ao protagonismo estudantil, para que este seja participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de ensino. Existem várias modalidades de ensino que se utilizam das metodologias ativas para desenvolver um ensino que se adequam as necessidades da sociedade atual como por exemplo a sala invertida, a gamificação, a **aprendizagem baseada em problema**, a **aprendizagem baseada em projetos**, ensino híbrido e ensino remoto, entre outros, onde estes dois últimos recebem um destaque especial neste trabalho.

O conceito de ensino Híbrido

Inicialmente vale ressaltar que o Ensino Híbrido para presente no ensino aprendizagem das escolas partiu de perspectivas que definiram o modelo de educação semipresencial configuraram a implantação de uma educação híbrida pautada em atender a especificidade de expansão da educação superior, consolidando nesta última Portaria nº 2.117/2019 a concepção de educação híbrida somente como a junção entre momentos presenciais e momentos on-line (LIMA et al, 2021).

Entretanto para melhor compreensão a Portaria nº 2.117/2019 e o último instrumento de avaliação da educação superior publicados em 2017, indicam uma definição sobre o modelo semipresencial de ensino como um ajuntamento de disciplinas on-line e presencial, impossibilitando que os professores estabeleçam práticas consonantes com o conceito de educação híbrida estabelecida neste trabalho (Lima et al., 2021)

Mediante a perspectiva de ensino híbrido Lencastre (2013), menciona que educação híbrida pode ser conceituada principalmente ao crescimento do uso das TICs e acesso às plataformas de aprendizado:

uma diversidade e variedade de combinações, como aulas presenciais com o docente e com os colegas e utilização da Internet, participação em aulas não presenciais “a distância”, online ou não, leituras individuais, participação em seminários, workshops e em comunidades online (Lencastre, 2013).

Nesta direção a Aranha (2015) menciona que o ensino híbrido é derivado do *E-learning*, onde o aprendizado acontece à distância, o ensino híbrido, ou *blended learning*, tem sido uma forma de envolver tanto o aprendizado presencial quanto o remoto, combinando assim as duas modalidades diferentes: o ensino tradicional em sala de aula e o on-line por meio de aparatos eletrônicos e ferramentas digitais.

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo (Moran, 2015).

Nesta perspectiva a metodologia no ensino híbrido pretende um aproveitamento de cada estilo e proporcionando um aprendizado mais amplo e profundo, propiciando assim aos aluno

momentos de estudo individual, elevando-os a buscar novas fontes de informação e a ter períodos de troca e interação com outros alunos e professores, permitindo a personalização do aprendizado (Aranha, 2015)

Ainda conforme Bacich (2020) a visão de Ensino Híbrido baseia-se na relação que Dewey estabelece entre ensino e aprendizagem, onde o mesmo explica que não há ensino sem aprendizagem, ou seja, os dois conceitos estão intimamente ligados e fazer a opção pela palavra “ensino” considera que a contrapartida é a aprendizagem, principalmente por que o estudante que está no centro do processo de ensino.

Sendo assim Lima et al. (2021) destaca que a educação híbrida tem sido é considerada uma metodologia de grande importância pois ela vai de encontro a uma compreensão mais acirrada quanto ao uso das tecnologias e na humanização quanto ao uso adequado das tecnologias como forma de superação a uma educação digital de qualidade.

Percebe-se que as instituições de ensino estão passando por momentos de desafios para implementar as novas metodologias de ensino, principalmente por que muitos alunos ainda não possuem acesso à internet e muitos professores possuem dificuldades para trabalhar com as tecnologias.

Logo percebe-se que o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos a partir do ensino híbrido sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as novas configurações das aulas passa a promover momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais (Bacich et al., 2015)

Nesta perspectiva estas autoras enfatizam que o ensino híbrido poderá alinhar-se como uma combinação metodológica que pode impactar na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem.

Embora o ensino híbrido possua muitas vantagens para o sistema de ensino de acordo com Aranha (2015) existem ainda desafios que ainda precisam ser vencidos, pois o fato de ser pouco utilizado como estratégia de aprendizagem faz com que subsista uma supervalorização dos métodos presenciais, e isto acaba por promover o professor como o principal ator da disciplina, e isto pode dificultar a interação de alunos em buscar novas fontes de informação e exercer um papel mais relevante sobre seu aprendizado.

O ENSINO REMOTO E SUA CONCEITUAÇÃO

Para um melhor entendimento sobre o ensino remoto é necessário entender que as aulas ocorrem ao vivo, no mesmo dia e hora que ocorrem as aulas presenciais, ou seja, uma das características do ensino remoto está na interação alunos/professores com a finalidade de **desenvolver um ensino que seja próximo do presencial**, e assim os alunos podem continuar desenvolvendo suas habilidades sociais, enquanto aprendem os conteúdos e tiram dúvidas com o professor.

Devido a pandemia da Covid-19, a suspensão das aulas presenciais pegou todos de surpresa, pois no mundo, houve a necessidade de mudança no ensino, onde professores e estudantes migraram para a realidade *online*, onde as metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, deram lugar ao ensino remoto de emergência (Moreira et al., 2020)

Conforme a portaria do MEC 544 de 2020, estendeu-se as aulas remotas até o fim do ano, e autorizou o uso de recursos educacionais digitais, e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Nesse regime, todas as disciplinas teóricas passaram a ser ministradas remotamente por meio do sistema institucional ou por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como o Moodle e o Google org., conforme a preferência do docente (Rodrigues, 2020).

Neste sentido as atividades docentes é, mais do que transmitir conhecimentos, tem a incumbência de guiar o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia e acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva (Goulão, 2012).

Mediante a este contexto as preocupações de grande parte dos professores em relação as suas dificuldades que certamente vão surgir pois existe uma sobrecarga de atividades no que se refere ao trabalho remoto docente, pois o mesmo impõe maior tempo e envolvimento, além da confusão em conviver entre a atividade profissional e o cotidiano família, simultaneamente (Pessoa, 2020).

CONSIDERAÇÕES

Deste modo, pode-se afirmar que o ensino remoto e ensino híbrido trouxeram a certeza que a escola deve estar sempre buscando metodologias ativas e inovadoras para atender as necessidades do ato de ensinar, e assim a escola deve estar preparada para os novos desafios.

Entretanto é preciso refletir sobre ensino/aprendizagem a partir das metodologias ativas contribuem uma aprendizagem significativa e que o papel do professor nesse processo é fundamental, pois o aluno passa a ser protagonista de seu processo de aquisição de conhecimento e o docente é o mediador que pode direcionar e conduzir esse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- Clock, L. M.; Pereira, A. L.; Lucas, L. B.; Mendes, T. C. Profissão docente no século XXI: concepções do professor sobre seu papel na sociedade contemporânea. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 77-96, jan./abr. 2018.

- Ensino Híbrido. Especial: Tecnologia no ensino. Ensino Inovativo, 2015 v. 1 n. 1 Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/ei/issue/view/3058> Acesso dia 30 de Set de 2021.
- Goulão, M. F. Ensinar e aprender em ambientes online: Alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In: J. A. Moreira; A. Monteiro (Orgs.) Ensinar e aprender online com tecnologias digitais. Porto: Porto Editora, p.15-30, 2012.
- Gunther, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 22, n. 02, p. 201-210, 2006.
- Lencastre, J. A. Blended Learning: a evolução de um conceito. In: Monteiro, A.; Moreira, J. A.; Almeida, A. C.; Lencastre, J. A. (coords.). Blended learning em contexto educativo: perspectivas teóricas e práticas de investigação. 2.ed. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2013. p. 19-32.
- Libâneo, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- Lima, D. da C. B. P., Rodrigues, M. C. N., Cruz, J. R. Educação Semipresencial e Híbrida no Brasil: descortinando conceitos e regulamentação. Educomunicação Educação e Novas Tecnologias. Volume 15 – Nº 1 – Janeiro / Abril de 2021
- Morales, O. E. T. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- Valente, G. S. C.; Moraes, Érica B. de .; Sanchez, M. C. O. .; Souza, D. F. de .; Pacheco, M. C. M. D. . Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.8153. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Educação em Saúde: as práticas educativas aplicadas ao ensino de Ciências e Biologia no Brasil

Recebido em: 16/06/2022

Aceito em: 20/06/2022

 10.46420/9786581460402cap14

Poliana Simas Magalhães¹ 

Elielma Santana Fernandes² 

Liziane Martins^{3*} 

INTRODUÇÃO

As práticas educativas usadas por docentes das mais diversas áreas da educação formal são “importantes no processo de ensino e aprendizagem”, visto que, “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2006). Especialmente, quando se trata de Ciências Naturais, dado seu caráter mais aplicado e à velocidade com que surgem as novas descobertas científicas.

Assim sendo, no cenário educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define, enquanto instrução normativa, o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas na educação básica visando a “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, a BNCC (2018) recomenda que o ensino de Ciências e Biologia não deve se restringir à mera transmissão de conteúdo, haja vista que o uso de metodologias e técnicas, pelo professor, pode auxiliar os alunos no desenvolvimento do senso crítico, bem como de habilidades e competências. Afinal, segundo Freire (2006), “o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo”.

Em relação ao Ensino Fundamental, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe, no ensino de Ciências, “o desenvolvimento do letramento científico”, ou seja, “a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (Brasil, 2018).

Já para o Ensino Médio, visa a ampliação e sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, focando na “interpretação de fenômenos naturais e processos

¹ Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil.

² Doutoranda em Agroecologia e Desenvolvimento territorial, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (2019.1). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBaiano. Itaberaba, Bahia, Brasil.

³ Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade do Sul da Bahia (UFSB), Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil.

* Autora correspondente: lmartins@uneb.br

tecnológicos” que possibilitem aos estudantes apropriarem-se de conceitos, procedimentos e teorias em seus diversos campos (Brasil, 2018).

Portanto, o ensino e aprendizagem no contexto das Ciências da Natureza, deve criar condições necessárias para que os discentes possam buscar distintas maneiras de pensar e falar da cultura científica, situando o conhecimento produzido em diferentes contextos históricos e sociais, permitindo-lhes apropriar-se dessas linguagens específicas (Lima; Vasconcelos, 2006).

A despeito disso, muitos pesquisadores da referida área de ensino têm se debruçado sobre o papel emancipador e de inclusão social da ação docente no ensino de Ciências (Marandino; Krasilchik, 2004). Inclusive, na área de Educação em Saúde, pois, de acordo com Paes e Paixão (2016), o modo de vida da sociedade contemporânea altera não só a forma de ensinar e aprender, como também gera novas preocupações e requer o aprimoramento de capacidades, que a educação formal precisa promover.

Sob esse prisma, o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) se configura como um dos eventos brasileiros mais relevantes na área de Educação em Ciências (Dionor, 2018), por isso, merece atenção, pois divulga pesquisas voltadas para o ensino de Biologia, tanto de forma independente quanto interdisciplinar, debatendo estudos atuais e expondo suas contribuições e limitações (Campanini; Rocha, 2017).

Trata-se de um evento, de periodicidade bienal, organizado pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Logo, constitui um importante espaço de socialização capaz de fornecer dados que revelem as diversas práticas educativas aplicadas nacionalmente e que propõem dinamizar o ensino de Ciências e Biologia, tornando-o mais eficaz.

Partindo dessas reflexões, considera-se que a identificação de práticas educativas que se apresentem com mais frequência e eficácia, demonstra sua relevância no sentido de vir a auxiliar o professor, no início da docência ou em processo de formação, para a tomada de decisão quanto à melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, tanto no setor público quanto no privado.

Destarte, a análise de dados coletados pode contribuir com o planejamento mais consciente e efetivo por parte dos professores, além de uma formação docente crítica e comprometida com uma educação de qualidade. Assim sendo, o presente estudo traz como principal problema de pesquisa: quais são as práticas educativas de Educação em Saúde e seus desafios, aplicadas no ensino de Ciências e Biologia e divulgadas nas produções acadêmicas nacionais?

Nesse contexto, toma-se como hipótese que as metodologias ativas podem ter maior ocorrência nos espaços de aprendizagem formal, dada a sua gama de técnicas e flexibilidade de adaptação ao cotidiano das práticas, relacionadas à Educação em Saúde no ensino de Ciências e Biologia, sendo estas pautadas em 03 (três) aspectos: 1. acesso aos materiais didáticos; 2. aproximação da realidade vivida pelos discentes; e 3. protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

O presente artigo constitui, portanto, um trabalho de pesquisa desenvolvido durante a disciplina de Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do

Estado da Bahia e teve como objetivo geral analisar as produções científicas nacionais, através do Anais de um importante evento de âmbito nacional, entre 2017 e 2021, em relação às práticas educativas aplicadas ao ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia na área de Educação em Saúde.

Especificamente, pretendeu-se levantar as produções científicas brasileiras que tratam dos processos de ensino e aprendizagem de Educação em Saúde no ensino de Ciências e Biologia; identificar as práticas educativas mais frequentes nas produções acadêmicas analisadas; discutir a contribuição das metodologias encontradas para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa é de natureza quali-quantitativa, pois reúne “elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa com o propósito de ampliar e aprofundar o entendimento” (Gil, 2017), a qual investigou as práticas educativas de Educação em Saúde aplicadas ao ensino de Ciências e Biologia, publicadas nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), no período de 2017 a 2021, buscando fazer um levantamento quantitativo das práticas mais frequentes utilizadas no Brasil e analisar qualitativamente de que forma elas têm sido utilizadas.

Dessa maneira, este trabalho consiste num estudo teórico de caráter descritivo, pois consistiu num processo de coleta de informações que teve por objetivo descrever e não prever (Gil, 2008); buscando o entendimento profundo de um determinado assunto, questão ou problema da perspectiva de um grupo de indivíduos (ver Minayo, 2001). Para isso, foi realizada uma investigação teórica sobre as práticas educativas de Educação em Saúde mais frequentes aplicadas ao ensino de Ciências e Biologia no Brasil, em publicações do ENPEC.

A modalidade de pesquisa adotada foi a bibliográfica (Gil, 2008), por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). A RSL foi escolhida por se tratar de um método de pesquisa eficaz para a construção do estado da arte sobre o tema em estudo e um bom procedimento para subsidiar a discussão acadêmica com maior confiabilidade do dado, do resultado e da análise (Gil, 2017). Além de caracterizar-se por sua transparência e rigorosidade científica, a RSL contribuiu para reduzir o viés da pesquisa e, concomitantemente, proporcionar uma busca exaustiva da literatura acerca do assunto (Ramos et al., 2014).

Assim sendo, tomando por base Sampaio e Mancini (2007), a elaboração dessa RSL seguiu as seguintes etapas: formulação do problema de pesquisa, estabelecimento da hipótese e objetivos da revisão; delimitação de critérios de inclusão e exclusão de artigos (seleção da amostra); definição das informações a serem extraídas dos artigos selecionados; análise e discussão dos resultados e; publicização da revisão. Enquanto o percurso metodológico empregado foi dividido em três momentos: levantamento de dados, tabulação dos dados e análise dos dados.

Levantamento de dados

O levantamento das informações foi realizado de forma manual⁴, no mês de maio de 2022 na base de dados do ENPEC, correspondente as 03 (três) últimas edições do evento, realizadas nos anos de 2017, 2019 e 2021, respectivamente. A procura partiu dos artigos que obtinham relação direta com o tema Educação em Saúde no Ensino de Ciências e Biologia e, posteriormente analisados. Para tanto, foram considerados artigos completos em português, inglês e espanhol, por tais idiomas abrangerem as principais produções na área e haver um número significativo de falantes destes idiomas - aproximadamente 1,028 bilhões de pessoas (Simons; Fennig, 2017).

Para a coleta dos dados, conforme recomendado por Galvão e Pereira (2014), estabeleceram-se critérios de inclusão e exclusão dos artigos. Neste caso, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: a) artigos da área de educação em saúde dos Anais dos ENPEC; b) artigos que continham os vocábulos selecionados para busca; c) artigos sobre a aplicação de práticas educativas no ensino de Ciências e Biologia; d) estudos sobre práticas educativas envolvendo Educação Básica. E, como critérios de exclusão observou-se: a) estudos de revisão de literatura, revisão sistemática e metanálise ou estudo teórico; b) artigos sem resumos ou sem texto completo disponível no banco de dados; c) estudos sobre práticas educativas envolvendo Ensino Superior.

A identificação dos trabalhos de interesse da pesquisa foi realizada na plataforma *online* do evento, partindo de dois critérios: 1. sequências de vocábulos escolhidos⁵ pelas autoras, utilizando termos relativos ao núcleo da temática, a saber: práticas educativas; educação em saúde; ensino de Ciências; e ensino de Biologia; e 2. variações de escrita como plural e uso de hífen. Vale ressaltar que, para fins dessa pesquisa, o termo vocábulos foi adotado para definir as expressões utilizadas na realização das buscas.

Os vocábulos foram procurados nos títulos e nas palavras-chave das produções. Primeiramente, a partir dos títulos, nos quais deveria estar contida ao menos uma das palavras, por uma questão indiscutível, o fato destes conterem “de forma atrativa, resumida e objetiva a ideia central da pesquisa, buscando chamar a atenção do leitor” (Sampaio; Mancini, 2007). “O título é geralmente a primeira e, em muitos casos, a única informação que o leitor tem durante seu levantamento bibliográfico acerca de um determinado assunto, que, se mal apresentado, pode afastar o público leitor” (Garcia et al., 2019).

Após a triagem da quantidade total dos trabalhos divulgados nos Anais das três últimas edições do ENPEC, em busca dos que envolvessem as práticas educativas de Educação em Saúde aplicadas ao ensino de Ciências e Biologia, foi efetuada a leitura dos resumos dos estudos pré-selecionados para identificação das mais frequentes.

De acordo com Garcia et al. (2019), “o resumo é uma das partes mais lidas de um artigo científico. Nele, o leitor almeja encontrar um texto com aproximadamente 100 a 250 palavras cuja finalidade é fazer

⁴ Visto que foi realizada numa única base de dados, em visitas ao site da ABRAPEC, para acesso aos Anais de três edições do ENPEC em busca dos artigos sobre o tema pesquisado.

⁵ Utilizando termos conhecidos pelas pesquisadoras a partir de suas leituras e experiências.

uma síntese das partes principais de um artigo”. Por isso, optou-se pela leitura dos resumos, pois estes em publicações científicas buscam sintetizar dados importantes do estudo, isto é, demonstram os conceitos básicos, finalidade da pesquisa, metodologia e resultados alcançados.

Assim, identificadas as práticas nas produções, buscando entender ainda mais a natureza dos projetos de Educação em Saúde, bem como descartar aqueles que não tinham vínculo com o tema proposto e também duplicatas, procedeu-se à leitura integral dos trabalhos escolhidos.

Posteriormente, os artigos passaram por uma nova filtragem, partindo de questões norteadoras para a composição do *corpus* da pesquisa, tomando por base o traçado metodológico realizado por (Dionor, 2018). Para atender a essa perspectiva, foram estabelecidas duas questões respectivamente: 1º filtro - contêm os vocábulos elencados? (artigos da base de dados na área de Educação em Saúde no ensino de Ciências e de Biologia); 2º filtro - apresentam práticas educativas de Educação em Saúde aplicadas ao ensino de Ciências e Biologia? (artigos que abordam discussões sobre práticas educativas e sua aplicação no ensino de Ciências e Biologia).

Desse modo, todos os artigos selecionados foram lidos na íntegra para a extração das informações e analisados para compor os resultados deste trabalho. Nesse contexto, a extração dos dados e a qualidade dos artigos incluídos, conforme prevê Sampaio e Mancini (2007), foram ponderadas e revisadas pelas duas autoras-pesquisadoras e as discordâncias resolvidas em consenso.

Tabulação dos dados

Para tabulação dos dados foi utilizado o programa *Microsoft Excel* versão 2016 para cálculo da frequência de ocorrência, construção de tabelas e gráficos.

Análise dos dados

Para interpretação dos dados obtidos foi realizada uma análise descritiva, na qual pôde-se identificar quais práticas educativas de Educação em Saúde no ensino de Ciências e Biologia foram adotadas pelos autores, quais os referenciais por eles utilizados; os objetivos buscados nos artigos, bem como seus contextos (como os níveis de ensino e local onde a proposta foi aplicada).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento contabilizado resultou no total de 113 trabalhos completos publicados nos Anais do ENPEC na linha temática: Educação em Saúde e Educação em Ciências, entre 2017 e 2021. Deste modo, após a leitura dos títulos e palavras-chave, a seguir dos resumos e, posteriormente, a leitura na íntegra dos artigos, foram selecionadas 11 produções que apresentaram aspectos relacionados ao uso de práticas educativas aplicadas ao ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia.

A Figura 1 sintetiza os resultados obtidos nas buscas realizadas na base de dados das três edições do ENPEC e a quantidade de trabalhos selecionados após a filtragem, utilizando-se os critérios de filtragem descritos nos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

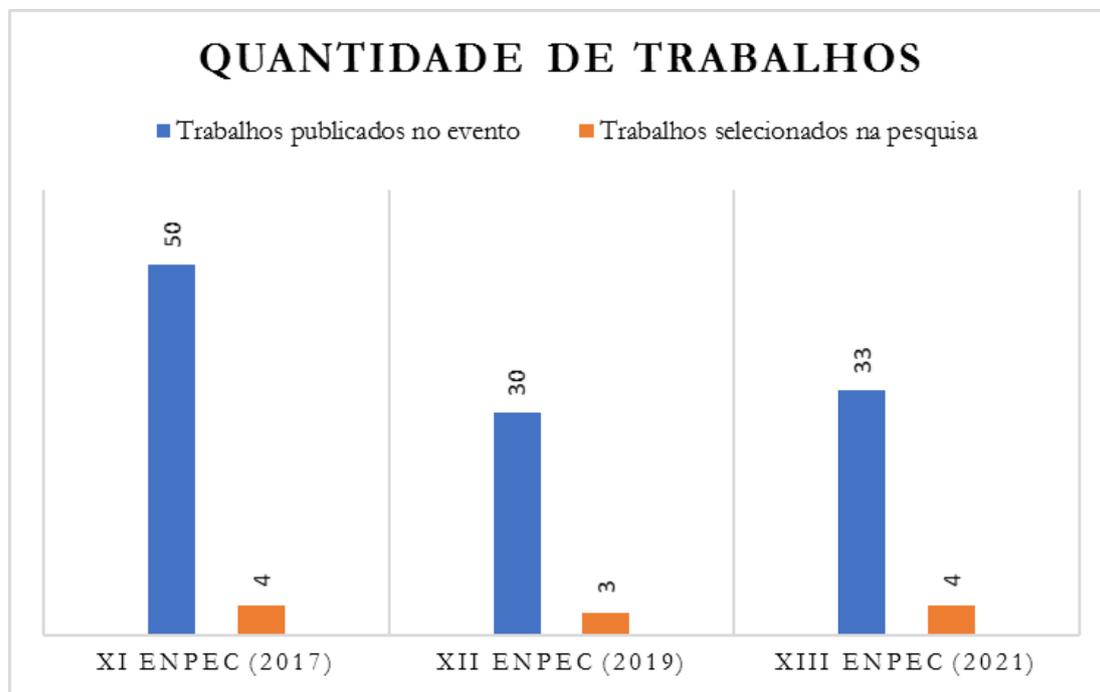


Figura 1. Gráfico da quantidade de trabalhos obtida na base de dados antes e após a filtragem. Fonte: Autoria própria (2022).

A análise descritiva do *corpus* da pesquisa mostrou um baixo número de publicações referentes à aplicação de práticas educativas em educação em Saúde no ensino de Ciências e Biologia, em comparação ao total de artigos submetidos no evento e aceitos na área de Educação em Saúde, em suas três edições. Além disso, observou-se um decréscimo nas produções acadêmicas entre 2017 (XI ENPEC) e 2019 (XII ENPEC), com pouco aumento em 2021 (XIII ENPEC), neste, inclusive, representando apenas 12,1% (4) dos trabalhos publicados (33).

Nesse contexto, é importante conhecer os cenários em que ocorreram as três edições do ENPEC, tanto para compreender a queda em relação à quantidade de produções quanto às possibilidades que trouxeram o resultado desta pesquisa. Vale destacar que, os demais trabalhos não listados, embora tragam tema de pesquisa e objetos de estudo inseridos na área Educação em Saúde e Educação em Ciências, os mesmos não foram selecionados nem discutidos, pois, não apresentaram experiências envolvendo práticas educativas ou se constituíram como pesquisas teóricas.

O XI ENPEC foi realizado em julho de 2017, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, contando com 1.474 participantes, entre eles 343 professores e pesquisadores de instituições de ensino superior, 790 alunos de pós-graduação, 317 alunos de graduação. Foram submetidos 1840 trabalhos completos e seus respectivos resumos, distribuídos para 16 grupos de

avaliação, - organizados tematicamente em 15 linhas, entre elas “Educação em Saúde e Educação em Ciências“. Para tanto, foram mobilizados 31 coordenadores e mais de 547 assessores, ao longo do processo de avaliação (ABRAPEC, 2017).

Em sua décima segunda edição, realizada de 25 a 28 de junho de 2019, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal/RN, o tema do encontro foi “Pesquisa em Educação em Ciências: Diferença, Justiça Social e Democracia”. Na ocasião, pela primeira vez, o ENPEC aconteceu na Região Nordeste, com o intuito de “ampliar a oportunidade de fomentar novos diálogos, valorizando espaços acadêmicos públicos e culturais”, conforme consta no site da ABRAPEC (2019).

Desse modo, o XII ENPEC, segundo a Associação, teve como objetivo “reunir e favorecer a interação entre os pesquisadores das áreas de Educação em Biologia, Física, Química e áreas correlatas, enfocadas isoladamente ou de maneira interdisciplinar, com a finalidade de discutir trabalhos de pesquisa recentes e tratar de temas de interesse da ABRAPEC” (Ibidem, 2019). Assim sendo, os trabalhos completos foram aprovados, desta vez, em 13 linhas temáticas, contendo uma intitulada apenas “Educação em Saúde”, diferente da edição anterior na qual constava como “Educação em Saúde e Educação em Ciências“.

Levando em conta o número de publicações, é curioso que este tenha diminuído entre a XI e XII edição do evento, visto que, de acordo com a ABRAPEC, o público-alvo do XII ENPEC foi “formado por interessados na pesquisa em Educação em Ciências da Natureza e áreas correlatas, incluindo professores-pesquisadores da Educação Básica e Superior, estudantes de pós-graduação, estudantes de licenciatura, formadores de professores e pesquisadores” (Ibidem, 2019).

Afinal, segundo a ABRAPEC (2019), foram inscritos no evento um total de 1208 participantes, entre pesquisadores (391), professores da educação básica (112), estudantes de pós-graduação (268 Doutorandos e 278 Mestrandos) e de graduação (159), todos filiados à Associação. Foram apresentados 1249 trabalhos, de um total de 1752 submetidos; e, dentre seus principais resultados alcançados, destacaram-se: “reunião de pesquisadores da área de Educação em Ciências, particularmente nas subáreas de Ensino de Física, Química, Biologia, Geologia, Saúde e Ambiente”.

Sob esse prisma, entende-se que essa edição teve um papel institucional importante ao destacar a “contribuição da pesquisa em educação em Ciências para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento social” (Ibidem, 2019) ao promover discussões acerca das “contribuições e das relações entre a pesquisa em educação em Ciências para a Educação Básica e Superior”, além da promoção de “espaços de debate acerca das possibilidades de interação entre pesquisadores ibero-americanos, norte americanos e europeus, tendo como pano de fundo a internacionalização da pesquisa brasileira” (Ibidem, 2019).

Em 2021, vale a pena ressaltar que, o país enfrentava, ainda, a pandemia da Covid-19, assim, a ABRAPEC decidiu por realizar o XIII ENPEC no formato virtual. Portanto, sob uma modalidade inédita, foi realizado o I ENPEC EM REDES com a temática “A centralidade da pesquisa em Educação

em Ciências em tempos de movimentos de não Ciência: interação, comunicação e legitimação”, entre 27 de setembro a 01 de outubro, apresentando, dessa vez, 12 linhas temáticas em Educação em Ciências para vinculação dos trabalhos (ABRAPEC, 2021).

Nesta última edição, a Associação divulgou, em seu *site*, que foram 1.113 trabalhos submetidos, dos quais e após todo o processo de avaliação, 895 foram aceitos para apresentação no evento, dos quais 853 mandaram a versão final para os anais. De tal modo, esta edição contou com a participação de 1.542 inscritos, dos quais 313 como professor/pesquisador universitário; 213 doutorandos(as); 246 mestrandos(as); 239 professores da Educação Básica; 184 graduandos(as); 21 participantes não sócios; e 326 ouvintes. Importante registrar que, pela primeira vez na história, houve a participação na modalidade de ouvinte (Ibidem, 2021).

Apesar dos percalços causados pela pandemia e das circunstâncias políticas e sanitárias que assolavam o país, durante a realização da décima terceira edição, a ABRAPEC reafirmou seu compromisso para com a sociedade brasileira e, numa clara demonstração de resistência, manteve sua finalidade de promover, divulgar e socializar a pesquisa em Educação em Ciências, por meio da realização desse encontro de pesquisa, bem como da publicação dos Anais, que contou com uma quantidade de produções similar à do evento anterior, a qual não perpassava o contexto pandêmico.

Esse panorama, acerca das três edições do ENPEC, revela a importância da realização dos eventos de cunho científico, bem como das publicações através dos Anais da ABRAPEC para a divulgação e popularização da Ciência no Brasil. Afinal, a divulgação científica consiste na “veiculação em termos simples da ciência como processo, dos princípios nela estabelecidos, das metodologias que emprega” (Reis, 2002, p.76), apesar da “valorização acadêmica das atividades de extensão ainda ser pequena” (Moreira, 2006, p.13)

Por isso, professores e pesquisadores não podem, segundo Reis (2002, p. 76) “se limitar a contar ao público os encantos e os aspectos interessantes e revolucionários da ciência”, visto que, para ele, “a divulgação científica envolve dois dos maiores prazeres dessa vida: aprender e repartir”. Nesse viés, cabe ressaltar que dentre as atividades de socialização e divulgação científicas dos ENPEC pode-se citar: “mesas-redondas; conferências; sessões de apresentação de trabalhos completos no formato de pôsteres; rodas de conversa e encontros” (ABRAPEC, 2021), estas últimas apenas quando presenciais.

No que se refere ao levantamento das produções científicas nacionais que tratam dos processos de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia em Educação em Saúde, a Tabela 1 apresenta uma lista dos trabalhos selecionados, na base de dados pesquisada, evidenciando a edição do evento, ano de publicação, título da produção e seus respectivos autores.

Tabela 1. Lista de trabalhos selecionados na base de dados pesquisada. Fonte: Autoria própria (2022).

Trabalhos	Autor(es)
XI ENPEC (2017)	
Atividades pedagógicas para conscientização e prevenção do abuso agudo de álcool por alunos do Ensino Médio	Hoffert, L. & Quaresma, F.
Avaliação do impacto de ações educativas em Ciências para prevenção da ascaridíase em estudantes de uma escola pública paraibana	Lima, J. P. de & Maknamara, M.
Discutindo saúde e cidadania a partir dos sentidos do corpo	Santos, R. F., Araújo, C.B., Souza, J. F. M. & Giannella, T.R.
Os usos do caderno de práticas e soluções: um material educativo sobre território, saúde e ambiente	Paiva, A.P.R.C. & Vargas, E.P.
XII ENPEC (2019)	
Ações de Educação em Saúde: discutindo <i>bullying</i> no Ensino Fundamental”	Santos, R. F. dos, Wardenski, R. de F., Amorim, D., Silva, L. M., Marcílio, R. O. D. & Giannella, T. R.
Contextualização no ensino de Ciências: a alimentação saudável como abordagem temática	Valente, J. A. da S., Vaz, J. V., Carvalho, R. H. de, Souza, J. R. da T., Valente, I. L. & Brito, L. P. de
Contextualizando a Matemática, Biologia e Saúde: uma proposta didática	Lopes, L. A. & Klaus, M.
XIII ENPEC (2021)	
A pedagogia de Paulo Freire e o uso de filmes - possibilidades no ensino de Ciências	Frey, D., Santos, G. S. dos, Oliveira, M. de F. A. de O.
O uso de textos de divulgação científica como uma estratégia para o ensino de antibióticos no Ensino Médio	Ribeiro, L. B., Pereira, C. M. P., Nunes, J. A. A. & Figueirôa, R. N. de A.
Os objetivos de desenvolvimento sustentável articulados à aprendizagem baseada em projetos: possibilidades para a Educação em Saúde	Menezes, K. M., Rodrigues, C. B. C. & Candito, V.
Práticas educativas com estudantes do Ensino Fundamental para conscientização sobre a prevenção do câncer de pele por exposição prolongada ao sol	Barcellos, L. da S. & Coelho, G. R.

Tratando-se da identificação das práticas educativas mais frequentes nas publicações, os dados obtidos revelaram que, entre as produções analisadas, todas apresentaram metodologias ativas, numa abordagem dinâmica e dialógica, propostas por sequências didáticas. Entre as quais estão: inclusão de ações pedagógicas como filmes, vídeos e propagandas; uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com uso de aparelhos celulares, aplicativos, jogos e uso de QR Codes; além da

realização de atividades lúdicas; rodas de conversa e discussão em grupo; contextualização; aprendizagem baseada em projetos; e resolução de situações-problema.

Os temas abordados nas produções acadêmicas selecionadas foram: “Saúde e Cidadania: os sentidos do corpo” (Santos et al., 2017); “Doenças relacionados às parasitoses intestinais” (Lima; Maknamara, 2017); “Abuso de álcool” (Hoffert; Quaresma, 2017); “Território, saúde e ambiente” (Paiva; Vargas, 2017); “Consumo alimentar” (Lopes; Klaus, 2019); “Bullying” (Santos et al., 2019); “Alimentação saudável” (Valente et al., 2019); “Genética e questões éticas a ela relacionadas; Meio ambiente; Lixo; Aids; Hanseníase; Doenças transmitidas por alimentos” (Frey et al., 2021); “Desenvolvimento sustentável” (Menezes et al., 2021); “Antibióticos” (Ribeiro et al., 2021); “Prevenção do câncer de pele por exposição prolongada ao sol” (Barcellos; Coelho, 2021).

Dos 11 (onze) trabalhos, 05 (cinco) adotaram a prática de grupo de discussão ou rodas de conversa, onde os autores destacaram que os alunos se mostraram interessados e abertos a novos conceitos, melhorando ainda mais suas percepções em relação ao conteúdo e sua postura acerca da Educação em Saúde. E relataram, ainda, que além de se manterem envolvidos e organizados, mostrando atenção quanto ao tema discutido, grande parcela dos alunos, a partir dessas atividades, obtiveram conhecimentos essenciais para cuidar de sua saúde e bem-estar.

Uma das produções traz como estratégia, diferenciada das demais a promoção de espaços de fala que levaram os alunos a compartilharem vivências e experiências e ao construir uma sequência de Educação Sustentável (ES) que integrou a realidade dos alunos aos conteúdos lecionados, de modo que a promoção e a aproximação de saberes contribuíram para potencializar o aprendizado, observou-se como resultado o protagonismo, a autoria, a aprendizagem colaborativa e o uso de múltiplas linguagens que, segundo os autores, o corpo utiliza para se comunicar com o mundo.

Dois descreveram experiências com emprego de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), defendendo o importante papel que essa prática pode assumir, devido ao potencial desses artefatos nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, ressaltam que apesar das potencialidades apresentadas, ainda é incomum o uso dessas tecnologias em sala de aula, devido a problemas de infraestrutura ou por questões culturais, prevalecendo uma visão de que as TDIC representam formas de entretenimento e não de ensino e aprendizagem. Por outro lado, defendem o uso de aplicativos (*apps*) com jogos de lógica, os quais despertam interesse pelo “aprender brincando”, porém enfatizam que poucos *apps* são livres e gratuitos.

Entre as dinâmicas utilizadas, no contexto da saúde, uma das produções descreveu o trabalho com discussão de grupos, onde o caráter lúdico das charadas levou, segundo os pesquisadores, a uma postura que integrou diversão e curiosidade no aprendizado. Mas, ressaltaram que entre as limitações da proposta estava a dificuldade de planejar adequadamente um espaço em que os alunos pudessem falar, expor suas ideias, expressar opiniões e sentimentos, voltados para a troca de experiências, reflexões e

discussões, tendo em vista que o tempo da atividade não foi suficiente para esgotar as possibilidades da proposta.

O ponto forte do trabalho que fez uso do QR Codes, numa trilha, promovendo discussões com os grupos, que objetivou estimular a reflexão dos alunos sobre saúde, incentivando-os a uma visão mais ampliada, foi a utilização de diferentes espaços da escola - onde cada um servia como ponto de partida para uma nova discussão - na qual o tema era relacionado com as vivências dos alunos, identificando as concepções prévias dos mesmos.

Sob esse mesmo aspecto, o da contextualização, outro estudo se destacou ao trazer problemas enfrentados no cotidiano para serem discutidos pelos alunos, que deveriam indicar soluções e, além disso, desenvolverem uma pesquisa promovida, em conjunto, entre as disciplinas de Ciências da Natureza (Ciências, Biologia, Química e Física) e Matemática. Dessa forma, foi possível trabalhar com os estudantes conceitos fundamentais das distintas matérias, realizando a análise e tratamento dos dados, recolhidos a partir de pesquisa, de forma atraente e eficaz. Porém, os autores observaram que, a interdisciplinaridade ainda constitui uma barreira para muitos educadores.

Apenas um artigo trouxe a utilização de filmes como estratégia e, neste sentido, essa prática foi avaliada como uma abordagem convidativa e motivadora ao aprendizado do aluno, auxiliando-o de forma efetiva na construção do conhecimento sobre temas de Ciências Biológicas. Assim sendo, à luz da Pedagogia de Paulo Freire, a experiência reforçou a necessidade de ensinar tendo em mente que esses saberes precisam ser desenvolvidos, nas aulas de Biologia (e afins), de modo que os educandos, posteriormente, possam usá-los em seu cotidiano, com autonomia. Logo, o desenvolvimento da autonomia partindo das reflexões a respeito da sua qualidade de vida, da sua saúde e, conseqüentemente, de sua comunidade e do meio, propicia à criança ou ao adolescente uma visão mais consciente do mundo em que vive.

Através de textos de divulgação científica para o ensino de temas envolvendo questões de Saúde e Meio Ambiente, nas aulas de Ciências e Biologia, uma das produções descreve como os apontamentos “possibilitaram uma atuação ativa dos alunos e aproximou o conteúdo da realidade deles” (Ribeiro et al, 2021). Ainda, segundo seus autores, “permitiram aos alunos alcançar o domínio cognitivo básico, além de desenvolverem habilidades referentes à leitura e escrita”.

Em relação à aprendizagem baseada em projetos, dois estudos adotaram práticas que trabalharam os conteúdos na forma de situações-problema a serem solucionadas pelos educandos. Destarte, ao trazer essa concepção de uma “educação dialógica e problematizadora” (Barcellos; Coelho, 2021), os autores oportunizaram aos alunos abranger competências básicas, além de desenvolverem habilidades alusivas à leitura e escrita. De modo inclusivo, os textos também permitiram uma ação significativa e consciente dos alunos, aproximando o conteúdo à realidade dos mesmos.

Nessa perspectiva, “visando contribuir para a solução de problemas relacionados à saúde e qualidade de vida” (Paiva; Vargas, 2021), identificou-se uma produção cuja proposta trouxe a criação, uso

e divulgação de um caderno de práticas e soluções. Este estudo teve como aspecto positivo, no contexto da promoção da saúde, a construção, de forma participativa, de um material educativo para impulsionar o caminho da educação e da intersetorialidade. No entanto, foram encontrados “limites relacionados à realidade política, social e econômica em um território de identidade”. Apesar de ter sido uma experiência exitosa, o material produzido não foi um fim em si mesmo, pois, segundo seus autores, “há limitações entre o saber e o fazer”.

Ainda nestas publicações, notou-se que, ao adotar essa prática (aprendizagem por projetos) houve um compartilhamento da responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem entre professor e alunos, almejando-se, assim, que o educando tomasse para si o problema e, em parceria com o educador, pudesse desenvolver um processo de “conscientização máxima possível” (CMP) (Freire, 1987 *apud* Barcellos; Coelho, 2021) para analisar o que poderia ser feito para solucionar/amenizar o problema em tela. Logo, fica claro que alguns conteúdos de Educação em Saúde mais voltados para o desenvolvimento de atitudes e não para a apreensão de conceitos, “não se ensina diretamente nem numa via de mão única”, conforme asseguram os autores.

O presente estudo não encontrou nos trabalhos, analisados entre 2017 e 2021, práticas educativas baseadas em Questões Sociocientíficas (QSC), aplicadas em temas de Ciências e Biologia relacionados à Educação em Saúde, apesar destas se constituírem ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem, visto que “permitem que os discentes compreendam melhor pilares que sustentam a prática científica, percebendo de modo mais apropriado os meandros da natureza da Ciência” (Dionor, 2018). No entanto, observou-se muitas produções sobre o tema, mas com uma abordagem teórica utilizando revisões de literatura.

Logo, constatou-se que essa ausência de publicações empregando tal prática educativa representa uma lacuna a ser suprida pelas próximas pesquisas a serem publicadas na área temática Educação em Saúde e Educação em Ciências, afinal, as QSC “possibilitam mais momentos de interação dialógica e desenvolvimento da capacidade argumentativa” (Ibidem, 2018). Além disso, observou-se que todas as pesquisas se caracterizam como Pesquisas Descritivas. Cabe salientar, ainda, que todos os trabalhos foram desenvolvidos em escolas públicas do Brasil, no Distrito Federal e nos seguintes estados: Paraíba, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Pará, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, é importante destacar que o uso de diferentes recursos didáticos no ensino de Ciências e Biologia, em especial em temáticas de Educação em Saúde, demanda uma prática diferenciada e, sobretudo, estabelece para o educando acesso à informação, oportunidade de leitura, interpretação textual e escrita. Além disso, proporciona interesse, motivação e participação dos

estudantes a respeito dos temas abordados em sala de aula e torna-os aptos a atuar na sua vida cotidiana solucionando os problemas que possam surgir.

O presente estudo conclui, a partir do levantamento das produções publicadas nos Anais do ENPEC, que atividades dinâmicas e diferenciadas podem colaborar para sensibilizar e prevenir o público escolar, na sensibilização e mudança de conduta tanto na prevenção de doenças quanto na preservação do meio ambiente de forma exitosa. Todavia, é de suma importância que as ações educativas, de qualquer área do conhecimento, sejam aplicadas no contexto de uma parceria entre os educadores, a escola e a família, visto que as limitações dessas práticas estão relacionadas às dificuldades com infraestrutura, falta de recursos ou incongruência de concepções pedagógicas.

Por todo exposto neste artigo, pode-se concluir que as produções analisadas contribuíram com pesquisas científicas importantes para reforçar o uso de metodologias ativas na prática educativa aplicada às temáticas voltadas para Educação em Saúde, contribuindo mormente para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia, que precisa incidir numa educação dialógica e problematizadora, por meio da qual, numa perspectiva freiriana da “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 2006), o aluno se torne protagonista do seu processo de aprendizagem, tomando para si a tarefa de decifrar o mundo que o cerca e atuar sobre ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrapec (2017). *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Site da Abrapec. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/lista_area_07.htm. Acesso: 20 de mai. de 2022.
- Abrapec (2019). *Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Site da Abrapec. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/index.htm>. Acesso: 20 de mai. de 2022.
- Abrapec. (2021). *Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Site da Abrapec. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/anais-do-xiii-encontro-nacional-de-pesquisa-em-educacao-em-ciencias/pesquisa?autor=&titulo=&modalidade=&at=LT+06%3A+Educa%C3%A7%C3%A3o+em+Sa%C3%BAde+e+Educa%C3%A7%C3%A3o+em+Ci%C3%A4ncias>. Acesso: 20 de mai. de 2022.
- Barcellos, L. da S. & Coelho, G. R. (2021). Práticas educativas com estudantes do Ensino Fundamental para conscientização sobre a prevenção do câncer de pele por exposição prolongada ao sol. In: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: UFSC, 2021. p. 1-7.

- Brasil. BNCC - *Base Nacional Comum Curricular* (2018). Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Campanini, B. D. & Rocha, M. B. (2017). Ciência e arte: contribuições do teatro científico para o ensino de ciências em atas do ENPEC. *Anais - XI ENPEC*, Florianópolis, SC, Brasil.
- Dionor, G. A. (2018). Propostas de ensino baseado em questões sociocientíficas: uma análise sistemática da literatura acerca do ensino de ciências na educação básica. *Dissertação de mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências* – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador.
- Freire, P. (2006) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. [s.l.]: Sabotagem.
- Frey, D., Santos, G. S. dos, Oliveira & M. de F. A. de O. (2021). A pedagogia de Paulo Freire e o uso de filmes - possibilidades no ensino de Ciências. In: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, p. 1-7.
- Galvão, T. F. & Pereira, M. G. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. DOI: 10.5123/S1679-49742014000100018.
- Garcia, D. C. F., Gattaz, C. C. & Gattaz, N. C. A (2019). Relevância do Título, do Resumo e de Palavras-chave para a Escrita de Artigos Científicos. Paraná: *Revista de Administração Contemporânea*. v. 23, n. 3. DOI: 10.1590/1982-7849rac2019190178.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Hoffert, L. & Quaresma, F. (2017). Atividades pedagógicas para conscientização e prevenção do abuso agudo de álcool por alunos do Ensino Médio. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: UFSC, p. 1-9.
- Lima, J. P. de & Maknamara, M. (2017). Avaliação do impacto de ações educativas em Ciências para prevenção da ascaridíase em estudantes de uma escola pública paraibana. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: UFSC, p. 1-10.
- Lima, K. E. C. & Vasconcelos, S. D. (2006). Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 397-412, jul./set.
- Lopes, L. A. & Klaus, M. (2019). Contextualizando a Matemática, Biologia e Saúde: uma proposta didática. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Natal – RN. *Anais...* p.1-7.
- Marandino, M. & Krasilchik, M. (2004). *Ensino de ciências e cidadania*. São Paulo: Moderna.
- Menezes, K. M., Rodrigues, C. B. C. & Candito, V. (2021). Os objetivos de desenvolvimento sustentável articulados à aprendizagem baseada em projetos: possibilidades para a Educação em Saúde. In: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Santa Catarina. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, p. 1-9.
- Minayo, M. C. de S. (org.). (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.

- Moran, J. M., Masetto, M. T. & Behrens, M. A. (Ed.) (2007). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. São Paulo: Papirus.
- Moreira, I. de C. & Massarani, L. (2002). Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. Em Luisa Massarani, Ildeu Moreira, Fátima Brito (Org.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro, Casa da Ciência/UFRJ.
- Moreira, I. de C. (2006). A inclusão social e a popularização da Ciência e Tecnologia no Brasil. In: *Revista Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr./set.
- Paes, C. C. D. C. & Paixão, A. N. dos P. (2016). A importância da abordagem da educação em saúde: revisão de literatura. *Revista de Educação do Vale do São Francisco*, Petrolina, v. 6, n. 11, p. 80-90, dez.
- Paiva, A.P.R.C. & Vargas, E.P. (2017). Os usos do caderno de práticas e soluções: um material educativo sobre território, saúde e ambiente. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: UFSC, p. 1-11.
- Pedretti, E. & Nazir, J. (2011). Currents in STSE Education: mapping a complex field, 40 years on. *Science Education*, v. 95, n. 4, p. 601-626, jul. DOI: 10.1002/sce.20435.
- Reis, J. (2002). Ponto de vista: José Reis. Entrevista. Em Luisa Massarani, Ildeu Moreira, Fátima Brito (Org.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro, Casa da Ciência/UFRJ.
- Ribeiro, L. B., Pereira, C. M. P., Nunes, J. A. A. & Figueirôa, R. N. de A. (2021). O uso de textos de divulgação científica como uma estratégia para o ensino de antibióticos no Ensino Médio. In: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Santa Catarina. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, p. 1-8.
- Sampaio, R.F. & Mancini, M.C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy* [online]. V. 11, n. 1, pp. 83-89. DOI: 10.1590/S1413-35552007000100013.
- Santos, R. F. dos, Wardenski, R. de F., Amorim, D., Silva, L. M., Marcílio, R. O. D. & Giannella, T. R. (2019). Ações de Educação em Saúde: discutindo bullying no Ensino Fundamental. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Natal – RN. *Anais...* p.1-7.
- Santos, R. F., Araújo, C.B., Souza, J. F. M. & Giannella, T.R. (2017). Discutindo saúde e cidadania a partir dos sentidos do corpo. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina: UFSC, p. 1-9.
- Lewis, MP, Simons, GF, & Fennig, CD (Eds.) (2013). *Ethnologue: Languages of the World* (17^a ed.). Dallas, TX: SIL Internacional. DOI: 10.4236/psych.2014.514171.
- Valente, J. A. da S., Vaz, J. V., Carvalho, R. H. de, Souza, J. R. da T., Valente, I. L. & Brito, L. P. de (2019). Contextualização no ensino de Ciências: a alimentação saudável como abordagem temática. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Natal – RN. *Anais...* p.1-7.

Concepções epistemológicas da educação física e seu impacto na formação educacional

Recebido em: 09/05/2022

Aceito em: 18/05/2022

 10.46420/9786581460402cap4

João Francisco Severo-Santos^{1*} 

INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma disciplina que, assim como várias outras, busca sua identidade, sua legitimidade e seu estatuto epistemológico. Seu caráter multifacetário torna essa busca muito difícil, repleta de armadilhas e de desencontros que, muitas vezes, confundem os acadêmicos e profissionais dessa área, levando-os a desistir da tarefa de enfrentar o debate que, comumente, parece infrutífero. Dúvidas como: o que é Educação Física? Qual é o seu objeto de estudo? A Educação Física é uma ciência ou uma prática pedagógica? Qual é o papel da Educação Física na formação de um sujeito? Criaram uma profunda crise de identidade nessa área que se prolonga até os dias atuais.

Esses e outros questionamentos começaram a fazer parte das discussões no campo acadêmico da educação física, de forma consistente e sistemática, somente a partir da década de 80. Nesse sentido, atividade epistemológica da área começa a ganhar relevância ao indagar sua tradição e questionar seus fundamentos, alicerçados pelo modelo positivista de ciência (Furtado et al., 2018; Pich et al., 2002; Fensterseifer, 1999). Contudo, Nahas e De Bem (1997) afirmam que essa discussão já havia sido iniciada 20 anos antes nos Estados Unidos da América demarcando uma profunda crise na área.

Toda e qualquer área de conhecimento ou profissão nasce de uma necessidade social, seja ela objetiva ou subjetiva, em um determinado momento histórico e pode servir para atender a interesses dos mais diversos grupos. Esses interesses se refletem na atuação do profissional, na maioria das vezes, de forma inconsciente. Para Soares (2007), os determinantes sociais que demarcaram o surgimento da educação física estão ligados a um projeto de poder da classe burguesa europeia do século XIX. Para garantir o controle das forças produtivas e a posse dos meios de produção, era preciso disseminar ideologias que consolidassem os valores capitalistas em todas as instituições que surgem nesse momento, entre elas, as escolas.

No caso da educação física, ela foi trazida para o Brasil pela academia real militar em 1810 para servir aos interesses das elites, que comandavam o país, a fim de formar cidadãos viris para desenvolver

¹ Analista do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/RS). Ex-professor Assistente dos cursos de Medicina (UFT/Palmas-TO) e Educação Física (Ulbra/Palmas-TO, Unicentro/Irati-PR, Ielusc/Joinville-SC e Udesc/Joinville-SC).

* Autor correspondente: coesuft@gmail.com

uma nação forte (Castellani Filho, 1994). Naquela época havia um objetivo claro para inserção da disciplina nas práticas educativas, mas com o passar do tempo, a disciplina sofreu inúmeras crises e influências, de modo que, nos dias de hoje, ela vive um momento de busca de rumos e objetivos mais claros. A história mostra que na educação física firmaram-se várias tendências que coexistem ainda hoje, mas nunca se chegou a uma situação estável, no sentido de tornar-se bem fundamentada e estruturada.

Para Bracht (2014), a legitimação da educação física é dependente da ciência moderna, uma vez que a sua inserção na comunidade acadêmica a levou a incorporar as práticas científicas. Toda via, surge imediatamente a pergunta: Qual a especificidade do fazer científico da educação física, na sua relação com as mais diferentes áreas do conhecimento? Existe um fazer científico próprio da área? Qual o impacto de esse fazer científico sobre a construção do conhecimento e a práxis educativa da educação física? Esta última questão é o foco da atual revisão.

O objetivo deste ensaio é fazer algumas reflexões sobre as bases epistemológicas da construção do conhecimento em educação física e a sua intencionalidade como práxis educativa. Nesse sentido, pretendo questionar e apontar perspectivas em relação ao compromisso social da disciplina, sem desprezar a pluralidade e a riqueza das diferentes concepções existentes.

A EPISTEMOLOGIA E SEUS MODELOS

As raízes etimológicas da palavra epistemologia provêm das expressões gregas “*episteme*” que significa conhecimento e “*logia*” que significa estudo, logo a epistemologia é o estudo da natureza e da validade do conhecimento. O problema fundamental de que se ocupa a epistemologia é o da relação sujeito-objeto. Nesse sentido, ela reconhece o “sujeito” como o ser cognoscente e o “objeto” como tudo sobre o qual o sujeito desenvolve sua atividade cognitiva. Deste modo, o problema se apresenta na relação de quem conhece e o que é conhecido. Em essência, trata-se do caráter e das propriedades específicas da relação cognitiva, assim como das particularidades dos elementos que intervêm nesta relação (Garcia; Bungenstab, 2021; Bracht, 2014; Porlán et al., 1997; Japiassu, 1986).

Desde o século XIX, quando surgiu a crise das ciências positivistas, a epistemologia tem se caracterizado como crítica ou reflexão sobre o discurso científico. A atividade epistemológica interroga os fatores sociais, culturais, ideológicos, filosóficos e políticos que estão imbuídos no fazer de cada ciência específica. No entanto, as interrogações epistemológicas não se reduzem ao âmbito da ciência, se estendendo a outras configurações do saber, cuja objetividade e sistematicidade possibilitam que sejam reconhecidas como ciência. No entanto, existem ainda configurações do saber que mesmo não possuindo os respectivos caracteres são coerentes e são determinadas pela sua autonomia, pela formação de seus próprios enunciados, ou seja, pela sua positividade (Foucault, 2002; Kuhn, 1998).

O problema epistemológico surge, entre outras coisas, quando a incoerência entre o ser real do objeto e o saber subjetivo deste objeto, converte-se em objeto da atividade intelectual. Assim, dependendo da direção dessa relação entre sujeito e objeto, podemos afirmar que existem, basicamente,

três modelos epistemológicos: Apriorista, Empirista e Interacionista (Oliveira, 2018; Silva, 2017; Becker, 1994).

O primeiro modelo é o apriorista ou inatista ou racionalista que entende o conhecimento como algo que se dá na direção do sujeito para o objeto. Ela está presente no sujeito desde o nascimento, pois é herdado geneticamente ou o contem no espírito. Basta que se estabeleça o contato do sujeito com o objeto para que o conhecimento seja desperto. Já no modelo empirista ou intelectualista, a relação se dá na direção oposta... se dá na direção do objeto para o sujeito. O sujeito, a priori, não possui nenhum conhecimento sobre o objeto. Ele nasce como uma folha em branco na qual o objeto vai imprimir um determinado conhecimento a partir do seu contato. O terceiro modelo, parece ser o mais coerente, onde a relação se dá nas duas direções por um processo de interação entre sujeito e objeto (Oliveira, 2018; Aranha, 1996; Becker, 1994; Zilles, 1994).

De acordo com Becker (2001, 1994), no apriorismo, a fonte principal de todo conhecimento é a razão, o pensamento por si só. A razão produz os verdadeiros conhecimentos, que seriam aqueles universalmente válidos e logicamente coerentes como, por exemplo: o todo é maior que a parte. Este tipo de conhecimento é a priori, ou seja, não é baseado na experiência, o que o torna incontestado provando assim que o conhecimento verdadeiro só provém do pensamento puro.

O primeiro expoente de tal doutrina foi Platão que aboliu o devir e o mundo sensível. Ele formulou a teoria da reminiscência pela qual afirma que nossas almas teriam contemplado o suprassensível e nossa aprendizagem terrena é somente a recordação dessas ideias através da experiência (Châtelet, 1994). Santo Agostinho defendia a tese que o conhecimento tem lugar sendo o espírito humano iluminado por Deus. As verdades são irradiadas por Deus para o nosso espírito o que também se caracteriza como racionalismo, só que teológico (Camillo, 2018; Andrade Filho, 2005).

Na Idade Moderna outra forma de racionalismo brotou. Trata-se da teoria das ideias inatas proposta por Descartes e Leibnitz. Segundo ela, são nos inatos certos conhecimentos, os fundamentais, que na verdade é a razão. Leibnitz defende que estes conhecimentos são em Gérmen (potencial) ao passo que Descartes acha que eles já estão acabados. Fala-se então de um racionalismo imanente. No século XIX, o racionalismo adquire uma nova nuance. O pensamento continua sendo a única fonte do conhecimento. O conhecimento total humano é deduzido da forma lógica que é inerente ao pensamento e que dá o nome a esse racionalismo lógico (Andery et al., 2014; Andia, 2004; Cirino; Penha, 1986).

O termo empirismo tem sua origem na palavra grega “*empeiria*”, que significa “experiência” sensorial. O termo “empirismo” está fortemente relacionado à filosofia clássica moderna, contrastando-se ao “empirismo inglês” - Francis Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley, Hume - com o “racionalismo continental” - Descartes, Spinoza, Leibniz, Wolff. Nessa concepção epistemológica a mente é como que uma espécie de receptáculo no qual se gravam as “impressões” do mundo externo (Oliveira, 2018; Mora, 1998).

Cotrim (1997) afirma que quando se comparam, entre si, as filosofias dos grandes empiristas ingleses, verifica-se que isto é uma simplificação excessiva. Entretanto, há algo comum a todos esses pensadores, que é a tendência de proporcionar uma explicação genética do conhecimento e a usar termos como “sensação”, “impressão”, “idéia”, etc. De um modo geral, o empirismo defende que todas as nossas idéias são provenientes de nossas percepções sensoriais (visão, audição, tato, paladar, olfato). Em outras palavras, ditas por Locke (citado por Chibeni, 1997): “nada vem à mente sem ter passado pelos sentidos”.

Ao nascermos, nossa mente é como um papel em branco, completamente desprovida de idéias. Para Locke, somente a experiência que resulta da observação através dos dados sensoriais constrói as ideias e os conhecimentos que são gravados na mente. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Assim, toda ideia é uma cópia de alguma impressão que possui diferentes graus de fidelidade. Para Locke toda a realidade deve se reduzir às relações com que se unem as impressões e as ideias (Chibeni, 1997).

O intelectualismo forma seus conceitos da experiência; o apriorismo rechaça tal conclusão e estabelece que o fator cognitivo procede da razão e não da experiência. O modelo interacionista é o resultado de um esforço de intermediação entre o apriorismo e o empirismo. Ele considera que a razão e a experiência são a causa do conhecimento e estabelece uma relação entre a razão e a experiência em uma linha bidirecional. Nessa tendência sustenta-se que nosso conhecimento possui alguns elementos a priori, mas estes são dependentes da experiência para o seu desenvolvimento. Assim, quando o sujeito entra em contato com o objeto, ele possui estruturas que assimilam e transformam esse objeto que, por sua vez, causa adaptações nessas estruturas, alterando-as também (Aranha, 1996; Becker, 1996).

Segundo Becker (1996), a epistemologia genética de Piaget é o exemplo mais evidente do modelo epistemológico interacionista ou relacional. Para Piaget, a construção do conhecimento ocorre quando o indivíduo age, fisicamente ou mentalmente, sobre os objetos, provocando o desequilíbrio do conhecimento adquirido anteriormente. Esse desequilíbrio deve ser resolvido por meio de um processo de assimilação e acomodação do novo conhecimento. Assim, o equilíbrio será restabelecido, para, em seguida, sofrer outro desequilíbrio em um processo cíclico de espiral ascendente.

Para deixar claro o processo de construção do conhecimento segundo a epistemologia genética de Piaget, Soares (2004), descreve cada fase dessa construção: a assimilação é o processo cognitivo de colocar novos conhecimentos em esquemas já existentes. É a incorporação de elementos do meio externo (conhecimentos, objetos...) a um esquema ou estrutura do sujeito. Esse processo de captar o ambiente e de organizá-lo possibilita a ampliação dos esquemas já existentes. A acomodação é a modificação de um esquema ou de uma estrutura, em função das particularidades do conhecimento ou do objeto novo que será assimilado. O indivíduo poderá criar um novo esquema que absorva o novo conhecimento ou objeto, ou poderá adaptar um esquema existente para que o novo conhecimento possa ser incluído nele. E

finalmente, a equilibrção é o processo que se dá quando se passa de uma situação de menor equilíbrio (durante a assimilação), para uma situação de maior equilíbrio (durante a acomodação).

De acordo com essa teoria do conhecimento, quando esse processo é levado a embasar os aspectos educacionais, o ideal não é aprender ao máximo, maximizar os resultados como preconiza o modelo epistemológico empirista... mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a desenvolver-se e aprender a continuar a se desenvolver, depois de forma autônoma para o resto da vida.

Como se pode constatar, esses três principais modelos epistemológicos têm íntima relação com a produção do conhecimento na área de educação física e, também, com a prática cotidiana dos profissionais que trabalham em instituições educacionais. Eles alicerçam os métodos de investigação e também as concepções pedagógicas que influenciam a educação física brasileira atualmente.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pode-se dizer que existe uma estreita relação entre os modelos epistemológicos e os métodos de produção de conhecimento em uma determinada área. Para Vieira (1990), a evolução do processo de produção do conhecimento ocorrido na Educação Física é incontestável e isso se deve ao aumento no número de dissertações e teses defendidas nos vários cursos de Pós-Graduação, publicações e tradução de livros, além da realização de pesquisas e trabalhos divulgados em inúmeras revistas especializadas.

Quadro I. Relação entre modelo epistemológico e abordagem metodológica

Pressuposto	Abordagens de pesquisa
Empirismo	Empírico-Analítica
Apriorismo	Fenomenológico-Hermenêutica
Interacionismo	Crítico-Dialética

Não há dúvidas de que o conhecimento é essencial para fundamentar qualquer prática profissional. Com a educação física isso não é diferente, no entanto parece haver um estereótipo muito forte junto à sociedade de que esta profissão é integralmente prática no sentido de uma ação motora não reflexiva, requerendo para o seu exercício apenas o domínio de capacidades e habilidades motoras relacionadas ao esporte ou ao fitness. Esse estereótipo é, muitas vezes, reforçado pela prática profissional da educação física nos estabelecimentos de ensino, em grande parte, pela dificuldade de interação entre a produção do conhecimento na área e a sua intervenção pedagógica.

Souza e Silva (1990) analisou, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das dissertações produzidas nos Mestrados em Educação Física no Brasil defendidas até o ano de 1987 nas seguintes universidades: USP, UFSM e UFRJ. Verificou, nessa análise, a utilização de

um único tipo de abordagem metodológica: a empírico-analítica. Dessa forma, concluiu que o entendimento dominante de ciência nas pesquisas analisadas está atrelado aos princípios da quantificação dos fenômenos; da análise e descrição dos mesmos segundo parâmetros estatísticos; da descontextualização e isolamento dos fenômenos ou fatos para sua “experimentação” ou observação mais “objetiva”; da “imparcialidade” e “neutralidade” do pesquisador, entre outras características que apontam para uma visão de ciência voltada para a vertente positivista que, apesar de algumas variações, apresentou-se hegemônica.

Carlan (1996), em um estudo similar ao de Souza e Silva (1990), analisou as produções científicas (dissertações) defendidas no período de 1980-1993, nos Cursos de Pós-Graduação em Educação das instituições públicas, UFSM, UFRGS, UFSC e UNICAMP, com temas direcionados especificamente à Educação Física, verificou que na relação lógica do método utilizado pelos autores, as estruturas internas das abordagens eram 52% empíricas-analíticas, 32% fenomenológico-hermenêuticas e apenas 16% crítico-dialéticas. Na conclusão do seu estudo, ele afirma que as pesquisas, na sua grande maioria, não apontam orientações práticas para os problemas levantados.

Outro estudo realizado por Souza (1999), objetivou analisar se as pesquisas realizadas até 1997, nos cursos de mestrado em Educação Física e Esportes da UCB, UERJ, UFMG, UFRGS, UFRJ, UFSM, UGF, UNESP/Rio Claro, Unicamp e USP podiam se configurar como novas produções de conhecimento. Essa autora constatou que as maiores inovações ocorreram nas áreas relacionadas à produção pedagógica, psicológica e sócio-histórico-filosófica da educação física, quando comparadas com as ocorridas nas áreas biológicas e do treinamento físico-esportivo. Apesar disso, em todas essas os objetivos se repetiram, alterando apenas algumas variáveis e quase todas expressavam em comum um tipo de procedimento de análise e tratamento dos dados claramente fundamentados por parâmetros quantitativos. Somente a partir dos anos 90, foi percebida a utilização, por parte dos autores, de formas de análise do tipo qualitativa ou quantitativo-qualitativa.

Kroeff (2000) pesquisou 1.664 documentos, oriundos da produção científica dos professores publicada no Brasil ou exterior, bem como 205 dissertações e teses orientadas por esses professores. Ela verificou que pelo menos 17, dos 42 professores doutores participantes do estudo, possuem no mínimo 2 publicações por biênio, a contar da titulação de doutor e que há uma grande concentração de publicações em anais de eventos científicos, bem como na área de pesquisa biológica.

Garcia e Bungenstab (2021) mapearam e analisaram a produção do conhecimento sobre epistemologia da Educação Física se apresenta nas Teses e Dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil entre 2001 e 2020. Para tal, 34 Dissertações de mestrado e 18 Teses de doutorado foram analisadas e foi verificado que: 1) os trabalhos sobre epistemologia da Educação Física se concentram em apenas três Programas de Pós-Graduação em Educação; 2) há predominância de trabalhos que procuram discutir temas que permeiam a produção do conhecimento

no âmbito da Educação Física e, 3) notou-se um alto número de referências de autores que dialogam interdisciplinarmente com os campos da Educação Física e da pedagogia.

Apesar deste significativo avanço, ainda não se tem uma clara ideia do alcance e repercussão desta produção científica junto aos acadêmicos e professores que, teoricamente, são usuários ou “consumidores” desse conhecimento especializado. Em seu estudo sobre o assunto, o autor se surpreendeu ao verificar que as respostas dadas pelos professores de educação física em um questionário de pesquisa apontam para um profissional bastante informado, conhecedor da bibliografia existente e leitor assíduo, ou seja, um profissional altamente qualificado dentro dos padrões do magistério. Mas quando se confrontou os diários de classe e o plano global da escola, na tentativa de encontrar indícios mais claros da situação apresentada, a realidade ganhou novos contornos, evidenciando um grande abismo entre o conhecimento e a prática (Sánchez Gamboa, 2012; Vieira, 1990).

Na verdade, parece haver um distanciamento histórico entre a produção do conhecimento em educação física e sua aplicabilidade prática. Leal (2002), alerta que os próprios acadêmicos dessa área questionam dizendo que teoria e prática dentro do campo da Educação Física são contraditórias, pois os autores a eles apresentados dentro de uma linha, em que o eixo epistemológico do curso está voltado para a formação de um ser humano na sua totalidade e não apenas ministrar o ensino do esporte baseado em normas e regras pré-determinadas, como ditava a Educação Física Militarista ou Desportivista, argumentando que a teoria é linda, mas que na prática, considerando todas as dificuldades socioeconômica e pedagógicas por qual passam as instituições de ensino é muito diferente e não conseguem ver a aplicabilidade destas novas teorias tidas como humanistas, recaindo novamente as teorias anteriormente citadas.

Na discussão sobre epistemologia na educação física no Brasil encontramos três perspectivas, conforme pode ser constatado no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em setembro de 1997, em Vitória-ES, cujo tema foi “interdisciplinaridade, ciência e pedagogia”, e que foi assinalado em um dos relatórios finais apresentados por Castellani Filho e Taffarel (1997): a) Uma com traços eminentemente positivista, ainda impregnada do viés da neutralidade da ciência; b) outra de caráter cientificista e historicista onde o contexto sócio-histórico ou é subestimado ou relativizado, e por fim; c) em posições de minorias, a discussão da ciência no âmbito das suas relações de produção, na atualidade, nas relações capitalistas.

Nesse contexto verifica-se um grande conflito dentro da Educação Física, fruto de uma contradição epistemológica. De fato, tanto as práticas educacionais quanto a produção do conhecimento na área ainda estão arraigadas em modelos epistemológicos dicotômicos, o que se reflete na dificuldade de aliar a teoria e a prática. Nesse sentido, parece que a tendência positivista da pesquisa em educação física vinculada ao empirismo, devido a inúmeras razões contextuais da área, não encontra respaldo educacional na atualidade. Assim, o modelo pedagógico mais comum, adotado pelos professores de educação física, é o não diretivo, ou seja, um modelo vinculado à concepção epistemológica inatista.

MODELOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Becker (1996), existem três formas básicas de representar a relação ensino/aprendizagem que, pela falta de um termo mais adequado, ele denominou de modelos pedagógicos diretivos, não-diretivos e relacionais. Para esse autor, existe um vínculo muito claro que sustenta cada um desses modelos sobre os pressupostos de uma determinada concepção epistemológica.

Ainda para Becker citado por Aranha (1996): “o professor trabalha com o conhecimento e não fundamenta criticamente a matéria-prima de seu trabalho. É sujeito de uma epistemologia inconsciente e, com alta probabilidade, de uma epistemologia que não gostaria e não admitiria ser sua”. Nesse sentido, percebe-se na educação física, em determinados momentos e práticas, uma aversão ao teórico e a reflexão crítica e com isso ela perde o seu sentido mais amplo para vincular-se quase que exclusivamente ao modelo de esportivo, de prática pela prática, da atividade física com o fim em si mesma (Santin, 1987).

Historicamente a educação física no Brasil sempre foi uma ferramenta de fixação dos valores ideológicos de uma pequena elite dominante. O primeiro documento que atesta o surgimento da educação física no Brasil data de 1810. Era a carta régia que implantava a ginástica alemã na academia real militar numa tentativa de formar homens sadios, fortes, robustos, com condutas morais e intelectuais superiores para a constituição de uma grande nação. No desenrolar histórico da educação física no Brasil, a intencionalidade dessa disciplina quase sempre esteve voltada para a formação do homem saudável e ordeiro como o da época militarista ou ainda formar o atleta perfeito como reflexo da influência da massificação do esporte. Mas essa trajetória não foi retilínea, havendo momentos de ressignificação dos objetivos (Costa, 2021; Gonsalves et al.; 1996).

Quadro II. Características dos modelos pedagógicos básicos.

Pedagogia	Características
Diretiva	O aluno nada sabe. O professor detém o conhecimento do meio físico e/ou social que deve ser transmitido para o aluno. O professor explica e o aluno aprende. Somente o professor tem o poder de decisão.
Não-diretiva	O aluno já traz um saber que apenas precisa ser despertado e lapidado pelo professor. Qualquer ação do aluno é, a princípio, boa. O professor deve intervir o mínimo possível para que o aprendizado ocorra naturalmente.
Relacional	A aprendizagem é uma construção resultante da interação do sujeito com o meio, logo o professor e aluno determinam-se mutuamente. A ação para isso deve ser problematizadora e significativa para a realidade do aluno.

Castellani Filho (1994), em sua obra “Educação Física no Brasil: A história que não se conta” descreve cronologicamente as fases da educação física no Brasil de acordo com seus modelos pedagógicos próprios. Assim, até a década de 30, o estudo de medidas sócio sanitárias, sociais e educacionais que

influenciam física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações, era foco de interesse da educação física, marcando uma fase cujo objetivo primordial era a eugenia.

Na fase militarista, entre 1930 e 1945, a Educação Física passou a ser vista como poderoso auxiliar no fortalecimento do estado, além de possante meio para o aprimoramento da raça, a fim de assegurar o processo de industrialização e garantir a disciplina moral e o adestramento na defesa contra o comunismo (Castellani Filho, 1994).

A fase pedagoga firmou-se com o fim do estado novo entre 1945 e 1964, quando houve a pré-elaboração de uma carta magna, que gerou um debate por parte de diversos educadores sobre os rumos da educação no Brasil. Nessa época, a Educação Física passou a ser vista como uma prática meramente educativa culminando, em 1945, com o aumento da duração do curso de 2 para 3 anos e em 1950 passa-se a exigir para a prestação do vestibular para ingresso no curso de formação de professores (Castellani Filho, 1994).

A fase competitivista teve início em 1964 com o golpe militar, implementando um caráter altamente tecnicista associado ao esporte de alto nível que servia de propaganda política para mostrar a força do povo Brasileiro e a necessidade de se acreditar no País apesar do assassinato da democracia. Surge o mito do atleta herói - Seleção de 1970 no México e os Atletas militares medalhistas em olimpíadas – para desviar a atenção do povo enquanto os expoentes da política, literatura, artes, música e intelectuais das mais diversas áreas eram vigiados e perseguidos, sendo muitos deles obrigados a se exilarem por contradizer os interesses militares (Furtado et al., 2018; Castellani Filho, 1994).

Após a abertura democrática na década de 80, surge a fase popular e social da educação física preocupada com sua identidade em crise, a mercê dos modismos (academias, testes físicos, novas modalidades desportivas), e com uma educação física voltada para os grupos historicamente rejeitados por essa disciplina – deficientes, terceira idade, meninos de rua, etc. – associada a uma filosofia que visava a organização e mobilização dos trabalhadores e excluídos, mas sem uma linha teórica hegemônica (Furtado et al., 2018).

A história mostra que a educação física passou por várias tendências, sofreu e ainda sofre várias crises, nunca chegando a uma situação estável, bem fundamentada e estruturada. Vinculando essas fases a estilos de pensamento ou paradigmas (Fleck, 1986), percebe-se que, ainda hoje, coexistem quase todas elas na atuação dos profissionais dessa área nas mais diversas instituições, na grande maioria dos casos, de forma inconsciente. Santos (2006) analisou os currículos de cursos superiores de educação física do estado de Santa Catarina e percebeu que a carga horária dedicada a disciplinas de caráter técnico configurava mais de 40% da grade dos cursos e a bibliografia indicada para as disciplinas perfazia mais de 50% dedicada aos temas de base tecnicista.

Quadro III. Relação entre os modelos pedagógicos básicos e as tendências pedagógicas próprias da educação física

Modelos Pedagógicos	Tendência Pedagógica
Diretiva	Higienista, Militarista e Competitivista
Não-diretiva	Pedagógicista e Popular
Relacional	Pedagógicista, popular e Social

A educação física, como intervenção educativa no contexto escolar, geralmente é caracterizada pela prática de exercícios físicos ou práticas esportivas desprovidas de um planejamento educacional com objetivos claramente estruturados, uma metodologia bem fundamentada e uma avaliação criteriosa (Oliveira, 1988). Isso contribuiu para construção de uma concepção técnico-esportiva que permanece hegemônica na educação física (Kunz, 1994), reproduzindo e reforçando através de suas práticas, um modelo de homem e sociedade excludente, alienante e pouco significativo em termos de valores para a qualidade de vida. Por isso há uma busca incessante por rumos e objetivos mais claros que direcionem a prática docente. As inúmeras discussões e propostas construídas no interior da disciplina não conseguiram se firmar e superar o paradigma tecnicista/positivista ainda hegemônico na área refletido, principalmente, por sua produção de conhecimento.

Quadro IV. Impactos dos modelos Epistemológicos, Pedagógicos e Tendências na formação das pessoas

Modelos	Tendência Pedagógica
Empirista	Formação de sujeito acríticos que simplesmente obedecem às ordens; sujeitos domesticados e alienados de sua cidadania, de seu poder de mudança; Sujeitos incapazes de pensar coletivamente e assumir responsabilidades de decisão; sujeitos que inconscientemente contribuem para a manutenção dos abismos sociais que alienam a grande maioria da população do seu direito a dignidade.
Diretivo	
Higienista	
Militarista	
Competivista	
Inatista	Agravamento das desigualdades sociais; Formação de um sujeito conformado com seu “status”, com seu “déficit”; Pacto da mediocridade: o professor não intervém para a mudança do status do aluno que nem toma consciência de sua defasagem e encara o processo de ensino-aprendizagem como um “passa tempo” sem importância; há um subdesenvolvimento de valores e atitudes favoráveis ao progresso da sociedade.
Não-diretivo	
Pedagógicista	
Popular	

Modelos	Tendência Pedagógica
Relacional Pedagógico Popular Social	Formação de um sujeito crítico, criativo e consciente do seu papel de construtor da realidade; um sujeito ávido por mudanças, que aprendeu e ensinou em todos os momentos de sua vida; um cidadão capaz de pensar e agir em direção a uma sociedade melhor para todos.

Contra-pondo-se à produção científica hegemonicamente empirista, as teorias pedagógicas da área na atualidade, estão mais voltadas para o repensar a Educação Física enquanto formadora não só de habilidades motoras, mas também, de cidadãos mais críticos, reflexivos e capazes de entender a sua realidade, e ainda, sendo trabalhada dentro de uma perspectiva de considerar a realidade em que o aluno esteja inserido. Assim, a atividade desenvolvida pela Educação Física vem sofrendo algumas modificações, apresentando diferentes focos durante a história, como a higiene, a disciplina, o desempenho esportivo e mais atualmente a saúde (Silvano et al., 2018).

Nesse contexto, na qualidade de prática pedagógica, o projeto da Educação Física exige metodologias de pesquisa adequadas, que respeitem a dimensão ético-normativa inerente à prática pedagógica. Para Furtado e Borges (2018), ao longo da história foi criada uma forte entre o positivismo e a educação física... e essa imbricação, ajudou no atraso histórico nos campos da formação profissional e produção do conhecimento na área. Contudo, Silvano et al. (2018) percebe que há um esforço para romper com a visão tradicionalista e fragmentada do ensino da Educação Física. Para isso é preciso, constantemente, rever as práticas nas teorias já produzidas e procurar compreender melhor esta questão, ou até mesmo perceber que talvez esta nova prática da Educação Física leve a necessidade de construção de novas teorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel fundamental das instituições de ensino comprometidas com o processo educacional é a produção de conhecimentos, valores e atitudes que contribuam, ainda que dificilmente na prática, para a construção de um mundo melhor. Na tentativa de validar esse papel, as instituições e os professores lançam mão de diferentes doutrinas e tendências pedagógicas de acordo com sua visão de mundo que repercutem individual e socialmente para a manutenção ou renovação do modelo de pessoa e sociedade vigente em determinado momento histórico.

A Educação Física parece não ser uma disciplina científica. Ela pode ser considerada uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que expressa projetos sociais e historicamente condicionados. É nesse contexto que, por sua vez, a produção científica da área se desenvolve e se transforma constantemente no seio da comunidade acadêmica. Assim, a construção do conhecimento em educação

física fundamentado no uso crítico da razão científica e vinculado a princípios éticos em suas raízes históricas e sociais é tarefa que precisa ser retomada a cada momento, sem jamais ter fim.

É preciso evoluir de uma era de produção de informação para uma era de produção do conhecimento na qual se reflita uma práxis pedagógica comprometida principalmente com a aprendizagem de instrumentos de comunicação respeitosa, solidária e articulada com uma crítica socialmente responsável no sentido de desequilibrar esse sistema de poder injusto proporcionado pelo modelo capitalista neoliberal.

Acredita-se que somente com o aval da ciência moderna na busca de uma aproximação mais coerente com a verdade, na educação física, poderá haver uma contribuição significativa para superação do sofrimento causado pelas imensas desigualdades sociais e uma atitude política mais consciente e racional das populações cujo acesso à educação não foi barrado.

Como visto anteriormente, a produção do conhecimento e a prática pedagógica da educação física quase sempre estiveram inclinados, na maioria das vezes de forma inconsciente, à manutenção de um sistema ideológico que sustenta e justifica as desigualdades sociais. Esse tipo de prática pedagógica, ainda hoje, é hegemônico na área. É preciso tomar consciência disso para poder optar pela interpretação de uma ciência a serviço dos excluídos ou para, por um outro enfoque, a que legitimou historicamente o poder dos excludentes.

Somente uma pessoa que se conscientiza é capaz de compreender os motivos dos acontecimentos e dos comportamentos, e essa descoberta lhe dá condições internas para a adoção de uma ação transformadora. Mas a conscientização não ocorre gratuitamente, ela só ocorre quando a pessoa se encontra em um contexto favorável de comunicação transformadora, seja a ela intrínseca ou extrínseca, e quando ela consegue perceber o que vai aprender, como vai aprender e para quê (Freire apud Gadotti, 1991).

Ser consciente de acordo com Paulo Freire apud Gadotti (1991:74), “é a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo, e neste fazer e refazer se refazer”. Enfim, necessitamos no campo da educação física, repensar a produção do conhecimento e sua aplicação na intervenção pedagógica enfatizando a unidade entre teoria e prática para a condução do ato educativo numa direção libertadora. A conscientização se realiza em um processo de autocrítica, coerente com o princípio da não dicotomização da teoria e prática.

Nesse sentido podem ser reconhecidas as possibilidades de construção de uma educação física transformadora, progressista, voltada para a formação de um ser mais humano com nobres valores éticos, o que significa acesso a bens culturais e materiais que garantem a vida digna para todos.

Acredita-se que a indiferença diante dessas questões configura um quadro de ingenuidade e irresponsabilidade do profissional de educação física em quanto ser histórico que é formador de opiniões, valores e atitudes, pois é impossível ficar indiferente a história em construção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andia, R (2004). O inatismo de Leibniz e o fundamento da moral. *Revista de Iniciação Científica da FFC*. 4(3): 205-213.
- Andrade Filho, F.A (2005). Origem e Desenvolvimento da Filosofia numa Perspectiva Histórica: mito, razão e ciência. Disponível: <http://users.hotlink.com.br/fico/refl0035.htm> acessado em 18/05/2007.
- Andery, M.A. et al. (2014). Para Compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond.
- Aranha, M.L.A (1996). Filosofia da educação. São Paulo: moderna.
- Becker, F (2001). Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed.
- Becker, F (1996). A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes.
- Becker, F (1994). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e realidade*, 19(1): 89-96.
- Pich,S. et al. (2002). As relações necessárias entre a educação física e as ciências sociais. *Revista Digital EFDeportes*, 8(55):123-133.
- Bracht, V (2014). Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: UNIJUÍ.
- Camillo, C.M (2018). Teorias da educação. Santa Maria: UFSM, NTE, UAB.
- Carlan, P (1996). A produção do conhecimento na Educação Física brasileira e sua proposta de intervenção na Educação Física Escolar. [dissertação de mestrado em educação] Florianópolis: UFSC.
- Castellani Filho, L. (1994). Educação Física no Brasil: A história que não se conta. Campinas: Papirus.
- Châtelet, F. (1994). Uma história da razão: entrevistas com Émile Noel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Chibeni, S.S. (1997). Realismo científico Empirista? *Revista internacional de epistemologia - Principia*, 1(2): 255-69.
- Cirino, H; Penha, C (1986). Filosofia Hoje. Campinas: Papirus.
- Costa, J.A.G.R (2021). A epistemologia da Educação Física na formação inicial. *Revista Educação Pública*, 21(3). Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/a-epistemologia-da-educacao-fisica-na-formacao-inicial>
- Cotrim, G. (1997). Fundamentos da Filosofia – Ser, Saber e Fazer. São Paulo: Saraiva.
- Fensterseifer, P.E. (1999). Conhecimento, epistemologia e intervenção. In: Goellner, S.V. (Org.) Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- Fleck, L. (1986). La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza Editorial
- Foucault, M. (2002). As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1976). Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra.
- Fidalgo, S.S. (2002). A avaliação do ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos. [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: PUC.

- Furtado, R.S., Ferreira Borges, C.N. (2018). Educação Física e História: Entre Ciências e Crises. *Kinesis*, 36(3). <https://doi.org/10.5902/2316546427533>
- Gadotti, M. (1991). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- Garcia, S.A., Bungenstab, G.C. (2021). O debate epistemológico da Educação Física nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. *Práxis Educacional*, 17(48), 416-433. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9032>
- Gonsalves, M.C, Pinto, R.C.A, Teuber, S.P (1996). *Aprendendo a educação física da pré-escola até a 8º série do 1º grau: da técnica aplicada ao movimento livre*. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro.
- Japiassu, H. (1986). *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- Kroeff, M.S (2000). *Pós-graduação em Educação Física no Brasil: estudo das características e tendências da produção científica dos professores doutores*. [dissertação de mestrado em educação física] São Paulo: USP.
- Kuhn, T. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUI.
- Leal, C.R.A.A. (2002). Educação Física: Os conflitos entre teoria e prática nas disciplinas técnico-desportivas. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 10(3): 55-57.
- Mora, J.F. (1998). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Nahas, M.V., de Bem, M.F.L (1997). Perspectivas e tendências da relação entre teoria e pratica na educação física. *Motriz*, 3(2): 73-79.
- Oliveira, I.A. (2018). *Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, A.A.B. (1988). *Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de educação física da Universidade Estadual de Maringá*. [Dissertação de mestrado em educação física]. Santa Maria: UFSM.
- Porlán, A.R.; Garcia, A., Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemologia de los profesores I: Teoria, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Sánchez Gamboa, S.A. (2012). *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.
- Santin, S. (1987). *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijui.
- Santos, J.F.S. (2006). *Eixos Curriculares e Estilos de Pensamento dos Cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado de Santa Catarina*. In: *Anais do 3º Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte*, 3, Santa Maria: UFSM.
- Schuch, L.M.M. (1994). *O pensamento formal em professores e sua relação com as concepções epistemológicas subjacentes ao discurso sobre aprendizagem*. [Dissertação de mestrado em educação] Porto Alegre: UFRGS
- Silva, J.P.M.da (2017). *Psicologia da aprendizagem*. Santa Maria: UFSM, NTE, UAB.

- Silvano, L.C.O., Silva, A.L.L., Silva, V.L.R (2018). Educação física e atividade epistemológica: saberes necessários à prática docente. REPPE, 2(1): 137-149, 2018.
- Soares, M.L. (2004). O Que é o Conhecimento? Porto. Campo das Letras.
- Sousa, E.R. (1999). O que há de “novo” nas pesquisas em Educação Física no Brasil. [dissertação de mestrado em educação física] Uberlândia: UFU.
- Souza e Silva, R.V. (1990). Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas. [dissertação de mestrado em educação física] Santa Maria: UFSM.
- Vieira, P.S. (1990). Estudo do alcance e repercussão da produção científica em Educação Física no distrito geoescolar 38/RS. [dissertação de mestrado em educação física] Santa Maria: UFSM.
- Zilles, U. (1994). Teoria do Conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Índice Remissivo

- B**
- BNCC, 34, 35, 36, 38
Brincar, 15
- C**
- Contato linguístico, 55
Covid-19, 25, 27, 28, 32
CT&i, 35
Cuiabá, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61
currículo, 35, 36, 37, 38
- D**
- Desafios, 59
- E**
- Educação, 14
Educação em Ciências, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 130
Educação Física, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 148
Educação Infantil, 77
Ensino de Filosofia, 62, 74, 75
Escola, 81
Extensão universitária, 85, 86
- J**
- Jogos, 6
- L**
- Ludicidade, 14
- M**
- Migração, 56, 57, 60
modelos epistemológicos, 136, 138, 140, 146
modelos pedagógicos, 141, 143
Modelos Pedagógicos, 143
- N**
- Neoliberalismo, 48
- P**
- Pandemia, 26
Parasitoses, 87
Pesquisa em Educação, 120, 121, 125
produção de conhecimento, 138, 143
Professor, 14
- T**
- Tecnologias, 25, 28
TICs, 81, 82, 83

Sobre o organizador

  **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul.

Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

contato@editorapantanal.com.br

