



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Didática e Currículo (Vol. 3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Allan de Carvalho Rodrigues



realizeventos
Científicos & Editora



Didática e currículo (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

D555 Didática e currículo / organizadores, Paula Almeida de Castro, Allan de Carvalho Rodrigues - Campina Grande: Realize eventos, 2024.

532 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.000

ISBN 978-65-5222-026-4

1. Didática. 2. Currículo escolar. 3. Ensino-aprendizagem.
4. Planejamento escolar. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de.
III. Rodrigues, Allan de Carvalho.

21. ed. CDD 370.7

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

ALLAN DE CARVALHO RODRIGUES
ANA PAULA DA SILVA SANTOS
ANTONIA VALBENIA AURÉLIO ROSA
CLARISSA QUINTANILHA
FLÁVIO MUNIZ CHAVES
GUILHERME PEREIRA STRIBEL
GUSTAVO DINIZ DE MESQUITA TAVEIRA
HUGO CESAR BUENO NUNES
LUIS PAULO CRUZ BORGES
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
RAFAEL HONORATO
RAFAEL MARQUES GONCALVES
ROSALVO NOBRE CARNEIRO
ROSELY DE OLIVEIRA MACÁRIO
SANDRO TIAGO DA SILVA FIGUEIRA
STELLA MARIA PEIXOTO DE AZEVEDO PEDROSA
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
VALDEIR PEREIRA SILVA

PREFÁCIO

Falar de Currículos e Didáticas sempre nos remete ao espaço-tempo escolar. Se é verdade que nas escolas se vive um movimento de massificação de informações, reafirmando a reprodução de modelos, em sua maioria caracterizados pela dita “grande mídia”, pelas meta-narrativas que invisibilizam experiências singulares e culturas locais, também é verdade que o cotidiano escolar, como espaço/tempo complexo, é lugar de produção, de criação, de indagação e de rebeldia. Se a escola, hoje, ainda sofre e padece sob os efeitos do conservadorismo, da política da mesmidade, do desejo de uniformidade e da produção de homogeneidades, se ela ainda caminha, de modo hegemônico, no sentido de apresentar respostas, solucionar problemas, equacionar a “incivilidade” do outro, do diferente, do diverso, ela também é o lugar onde a diferença pode ser desconstruída como desvio e legitimada como constitutiva das relações de alteridade. A escola também é um espaço praticado onde as homogeneidades são desfeitas, onde a esperança floresce como fruto possível de um mundo outro. Se por um lado o cotidiano escolar tem sido marcado por esse tempo de automatismo, aceleração e controle social, por outro, esse mesmo cotidiano apresenta caminhos a serem trilhados, convites a pensar nossas relações com o mundo e no mundo. Os trabalhos apresentados no X CONEDU foram sem sombra de dúvidas de alto nível quanto interligam currículos, didáticas e escolas. O que me parece ser o centro das nossas preocupações teóricas e epistemológicas são as questões que envolvem esse “trio” pedagógico brasileiro. Que reconfigurações o currículo vem sofrendo? Como compreendê-lo no interior de jogos sem saber-poder que a constituem de modos díspares? De que maneira olhar para as múltiplas didáticas presentes no chão da escola que lhe acometem? A pandemia de Covid-19 mudou nosso pensamento sobre os currículos e as didáticas? Quais os impactos dos novos dispositivos tecnológicos nessa instituição? O que as macropolíticas têm para dizer no tocante aos currículos? O que os novos sujeitos da pedagogia estão pensando sobre ela? Como os movimentos culturais e sociais estão percebendo a escola? O que nós, pesquisadores(as) em educação e professores(as), como herdeiros dessa instituição, temos a dizer? Posso dizer, que os trabalhos apresentados no x CONEDU responderam de alguma forma essas questões e abriram novas questões. Os textos produzidos a partir do campo da

pesquisa em educação têm sido em torno do campo das pesquisas dos currículos e das didáticas para interrogar os modos neoconservadores e apolíticos. Assim, não falamos somente em currículos e didáticas escolares, mas das diferentes cotidianidades, com suas pluralidades de praticantespensantes, que criam outros processos políticos na didática educacional, nos currículos praticados, no planejamento e financiamento da educação e das ações governamentais de enfrentamentos às desigualdades mediadas pelas escolas. Consideramos que estudar as didáticas e os currículos em seus processos de implementação nos cotidianos nos parece fundamental para pensarmos naquilo que se produz com os usos dos sujeitos. Por fim, desejo uma boa leitura para todos

Allan Rodrigues

PPGE/UNESA

PROPED-UERJ/CAPES

SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.001

A INCLUSÃO DA PSICOLOGIA APLICADA À MEDICINA COMO COMPONENTE NO CURRÍCULO MÉDICO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA..... 13

Renata Ramos de Santana

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.002

LIBERDADE NA TEORIA, E NA PRÁTICA? ANALISANDO A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA EM UMA ESCOLA ALTERNATIVA..... 25

Letícia Costa

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.003

A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O CURRÍCULO DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 43

Isabela Catarina dos Santos Medeiros

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.004

DESAFIOS E PROPOSIÇÕES DIANTE DO CURRÍCULO DA BASE DIVERSIFICADA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA/CE..... 55

Jéssica Martins Guedes

Albert Cristian Dutra da Mota

Hugo Eduardo Damasceno Cavalcante

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.005

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL..... 71

Thiago Augusto Nogueira de Queiroz

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.006

**PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO COMO INSTRUMENTO PARA
REALIZAR UM TRABALHO DE GESTÃO SISTEMATIZADO COM
ÊNFASE EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE MANAUS/AMAZONAS..... 87**

Deivila Alves Mota

Carlos Eduardo Mota Lopes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.007

**O DIÁRIO DE BORDO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO EM
CURSOS DE LICENCIATURA: UMA POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO
SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES E PROFESSORES..... 104**

Caio Cesar da Silva Nascimento

Daniel Camargo

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.008

**A LUDICIDADE COMO UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO
DA GEOGRAFIA: UM OLHAR DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA
CIDADE DE TAIPU/RN..... 119**

João Paulo Teixeira Viana

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.009

**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS PARA A FORMAÇÃO
DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO..... 136**

Ana Paula Lima Barbosa

Rachel Rachelley Matos Monteiro

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.010

**ESTÁGIO EM GESTÃO ESCOLAR: PROCESSO COLABORATIVO
DE ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL..... 156**

Roberta Kelly Santos Maia Pontes

André Luiz Vieira de Brito

Sâmia Araújo dos Santos

Virgínia Vilagran Pinheiro

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.011

O LUGAR DO PISM NO PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA DO CAP. JOÃO XXIII.....173

Priscilla Lúcia Cerqueira de Aragão

Andréia Francisco Afonso

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.012

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....191

José Carlos da Silva

Jerusa Vilhena de Moraes

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.013

IDENTIDADE E COMUNIDADE: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....211

Débora Gomes Gonçalves

Antonia Maria Dos Santos Marques Barbuda

Cássia da Silva Dias

Silvana Jesus Dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.014

AValiação DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE O OLHAR DA ESCOLA E O CRIVO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....224

Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira

Jackeline Sousa Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.015

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ÂMBITO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO.....246

Nathaly Maria dos Santos

Maria do Carmo da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.016

**EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA
PROPOSTA DIDÁTICA DE ATIVIDADE DE CAMPO PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL.....260**

*Cintia Cavalcanti do Nascimento Gomes
Danielle da Silva Santos Beaubernard*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.017

**A MATEMÁTICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO
SISTEMÁTICA.....278**

*Adriele Carléo Zacarias
Aldeneia Soares da Cunha*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.018

**O PLATEAU COMO PARÂMETRO PARA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR
FEDATHIANO.....302**

*Francisco Valdey Carneiro
Carlos Henrique Delmiro
Herminio Borges Neto*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.019

**RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA
DA SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES PROPOSTAS.....323**

Martha Priscila Bezerra Pereira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.020

**GEOGRAFIA, HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE NA FORMAÇÃO DA
CIDADANIA: UMA ABORDAGEM POR MEIO DO CURRÍCULO ESCOLAR. 340**

*Josias Ivanildo Flores de Carvalho
Stheffany Beatriz Gonçalves Ferreira
Jairo da Silva dos Santos
Damares Pereira de Melo*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.021

AS FONTES HISTÓRICAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DO 3º DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO À LUZ DO DEBATE HISTÓRIOGRÁFICO **356**

André Randazzo Ortega

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.022

INOVAÇÃO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O PAPEL DA METODOLOGIA ATIVA NA PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E DO APRENDIZADO SIGNIFICATIVO **380**

Ana Carolina de Sá Machado Oliveira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.023

O PAPEL DA GEOGRAFIA NA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO **396**

Cícero Antonio Jatanael da Silva Tavares

Nayara Rodrigues da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.024

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR E SUA IMPORTÂNCIA NA PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS NO ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS **417**

Francisco Antonio Rodrigues Setúval

José Valdir Jesus de Santana

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.025

A ESPORTIVIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL BRANDÃO DE AMORIM EM PARINTINS- AMAZONAS. **434**

Jéssica Batista dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.026

AValiação NO CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS **458**

Marciana da Silva Milânez

Miebt Oliveira de Araújo

Marcelo Vieira da Nóbrega

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.027

IMPACTO DO DESIGN INSTRUCIONAL NA EDUCAÇÃO ATUAL: UM PANORAMA DA ÁREA E DO PROFISSIONAL **478**

Davi Cipriano de Queiroz

Jath da Silva e Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.028

ACESSIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO **494**

Clarissa Moura Quintanilha

Luise Melo de Aguiar

Victoria Ellen Santiago de Jesus

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.029

CURRÍCULOS DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANIZADORA OU INSTRUMENTALIZAR PARA COMPETIR? **505**

Francisco Paulo do Nascimento

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.030

EXPLORANDO MÚLTIPLOS OLHARES NA FEIRA DE CIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA COM MATERIAIS SENSORIAIS **525**

Maria Bethânia de Lima Santos

Terezinha de Jesus Reis Vilas Boas

Mariá de Nazaré Conceição Sena

Elziane Pereira Ferro

A INCLUSÃO DA PSICOLOGIA APLICADA À MEDICINA COMO COMPONENTE NO CURRÍCULO MÉDICO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Renata Ramos de Santana¹

RESUMO

O presente trabalho trata-se da construção didática de ensino superior no curso de medicina através do relato docente no ensino da disciplina de psicologia aplicada à medicina. Ao ser implementada no currículo médico, a disciplina promove a perspectiva de humanização do cuidado bem como de desenvolvimento do olhar clínico em saúde mental do médico em formação. Para condução do curso foram utilizados os referenciais teórico e metodológicos da aprendizagem significativa de David Ausubel e algumas diretrizes para o cuidado em saúde como a política de promoção da saúde e a política de humanização do SUS. A partir disso, foram trabalhados temas concernentes às situações de: emergências e urgências, temáticas da tanatologia, dilemas éticos e temáticas de saúde mental. Em consequência, os discentes pesquisaram acerca de subtemas específicos. São eles: cuidados paliativos, eutanásia, ortotanásia, distanásia, suicídio assistido e suicídio. Então, em formato de debate e discussão de casos clínicos, foram debatidos os respectivos subtemas, relacionados com os temas supracitados. Foi possível, ainda, contar com a presença de profissionais experientes relatando suas trajetórias de trabalho. Como resultados de nosso processo de construção do conhecimento, podemos elaborar que o lugar ocupado pelo profissional médico depende de uma didática de formação referenciada na prática clínica e, especialmente de uma educação ativa a partir dos conhecimentos prévio e também novos dos discentes.

Palavras-chave: psicologia; medicina; graduação; ensino.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, renataramospsicologiaclinica@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O eixo que sustenta a presente prática de ensino-aprendizagem no curso de graduação em medicina é área do conhecimento e do fazer chamada de Psicologia Médica. A partir dela, foram configurados e relacionados os demais temas pertinentes à formação médica quanto ao olhar clínico voltados às necessidades singulares de saúde mental, emocional e relacional do sujeito.

A Psicologia Médica teve suas bases estabelecidas no século XIX pelo psiquiatra Feuchtersleben. A proposta do psiquiatra de incluir aspectos da área de estudo da psicologia no currículo médico deu-se pela necessidade de qualificação dos profissionais da área para compreender aspectos psicológicos de seus pacientes. Isso interferiria no acompanhamento médico, independente da área de especialidade do mesmo. Com isso,

A disciplina foi integrada de forma progressiva como matéria nos cursos de medicina, tornando-se o ensino de seus fundamentos obrigatório no currículo médico brasileiro em 1969. A partir de então, seria possível diminuir os défices na familiarização com a área da psicologia (De Marco, 2012; Jeammet, 1989).

Com isso, a Psicologia Médica passou a se configurar como uma área única e independente da psiquiatria. Essa nova área do saber e do fazer médico volta-se ao entendimento do ser humano como paciente em suas relações de cuidado bem como está voltada para as relações do médico com os demais membros da equipe assistencial. Todos esses atores, por sua vez, envolvidos no processo de adoecimento e em seus impactos. (Schneider, 1974).

A função da Psicologia aplicada a medicina busca preparar o profissional médico para fazer uma leitura do paciente para além de seu adoecimento físico, considerando aspectos como seu sofrimento mental, suas condições emocionais e o momento vivenciado por ele. Tudo isso a fim de compreender como o paciente enfrenta seu processo de doença e de cuidado (Salgado, 2017).

Segundo (De Marco 2012, p. 4), a Psicologia Médica pode ser concebida como "... a disciplina ou ramo de estudo médico que visa proporcionar ao médico e profissionais de saúde informações e conhecimentos suficientes para que ele possa compreender o doente enquanto pessoa humana portadora de uma doença, facilitando a aplicação dos conhecimentos médico-científicos... Visa também a formação do próprio profissional de saúde por meio do conhe-

cimento do desenvolvimento psicológico de seu 'status' e 'papel' profissional, consideradas as implicações pessoais e sociais de sua atuação”.

Jeammet (1989), destaca outros propósitos da área:

- Entender e atuar diretamente na relação equipe-paciente
- Vários conceitos de diversas áreas do conhecimento, inclusive conceitos psicodinâmicos como *Transferência* e *Contratransferência*.

Podemos considerar dentro do cenário de cuidado em saúde que toda a relação humana envolve os processos de transferência e de contratransferência. Sobre transferência, podemos conceber na relação médico-paciente como os afetos pessoais do paciente que são deslocados para a figura do médico. Esse processo de projeção não tem a ver com a atuação do médico, mas com questões íntimas do paciente.

Sobre o processo de contratransferência, por sua vez, entendemos como o deslocamento de afetos do profissional médico para o paciente. Neste cenário, o paciente, sem querer e/ou perceber, desperta sentimentos no médico que também não tem a ver com a relação de cuidado, mas com questões pessoais do cuidador em saúde. Assim, a Psicanálise permitiu que o trabalho hospitalar fosse compreendido a partir de suas concepções do funcionamento mental.

De Marco (2012) desta, além da Psicanálise Freudiana, outras considerações que impulsionaram o estabelecimento da Psicologia na formação médica como:

- *Formação e acompanhamento de médicos*, como em Balint;
- *Trabalho entre profissionais de áreas diferentes*, como na Interconsulta de Luchina;
- *Impacto na forma do médico conhecer seu paciente*, no caso de Perestrello e Eksterman

Todos esses autores citados, com suas importantes formulações teóricas e técnicas, buscaram na Psicanálise uma possibilidade de intervir diretamente no tratamento daqueles que sofrem de doenças orgânicas, na relação com quem os trata, com sua família e instituição.

Com a descoberta do inconsciente e alguns mecanismos exclusivamente humanos presentes no momento do adoecimento, não se deveria mais falar em

doenças, mas sim em doentes, porque é o ser humano quem carrega a doença, e não o oposto. Cada um possui um modo de reagir diante de enfermidades orgânicas, incluindo os membros da equipe de saúde. Desse modo, é preciso conhecer a dinâmica mental para o bom desempenho da função de assistência e de cuidado em todos os ambientes.

Por sua vez, os profissionais de saúde, sobretudo médicos, são impactados consciente ou inconscientemente diante da relação com seus pacientes através de identificações, do aparecimento de conteúdos contra transferenciais e outros. Na formação médica deveria ser esperado que esses profissionais tivessem acesso às ferramentas de aproximação e reconhecimento tanto de suas peculiaridades pessoais e possíveis dificuldades no contato com pacientes, quanto do doente como um todo, e não somente como uma parte adoecida.

Na prática cotidiana, a aplicação dos conhecimentos da psicologia médica viabiliza uma melhor interação entre profissional da saúde e paciente, identificação de fatores que influenciam na habilidade de comunicação, no diagnóstico de afecções, na adesão a tratamentos e no bom relacionamento médico-paciente (Salgado, 2017).

Dessa forma, o ensino da psicologia médica se faz fundamental na formação médica, tendo como objetivo o aperfeiçoamento das aptidões psicológicas no ensino da medicina, englobando assuntos como relação médico-paciente, os aspectos psicológicos do exame do paciente, o processo de adoecimento, ciclo de vida e morte, entre outros.

METODOLOGIA

Sobre a metodologia, por se tratar de uma disciplina de primeiro período de curso, houve a necessidade de verificação dos conhecimentos prévios dos alunos a fim de providenciar ajustes à ementa da disciplina.

Para isso, é comum fazermos uma tempestade de ideias inicialmente baseados na Teoria da Aprendizagem Significativa do psicólogo David Ausubel para que entendamos as possíveis relações que poderemos atribuir entre: o conhecimento prévio dos alunos, a potencialidade do material didático e a disposição dos alunos para construir conhecimento na área da psicologia médica.

Neste sentido, Souza et al, 2015, destaca que o processo de ensino-aprendizagem costuma ser bem-sucedido quando o aprendiz deseja descobrir o que é necessário que ele saiba para atuar na realidade em que está inserido, adqui-

rindo, então, novos conhecimentos, ao mesmo tempo que tende a atualizar os conhecimentos que já dispõe.

Com isso, os alunos atualizaram os saberes já existentes, com vistas à transformar sua realidade presente como discentes de medicina e sua realidade futura como profissionais médicos atuantes nos mais diversos territórios de saúde.

Esses novos conhecimentos são consolidados quando a aprendizagem é significada para o aprendiz através do material disponível (AUSUBEL, 2000). Por isso a escolha predominante por artigos científicos mais recentes para servirem de referências, tanto obrigatórias quanto complementares ao longo das aulas.

O material e a didática em sala são considerados significativos, então, quando eles se relacionam com a elaboração de sentidos novos e únicos dentro do contexto de aprendizagem. Tem-se, assim, a aprendizagem propriamente significativa (SOUZA et al, 2015).

A partir desta referência metodológica, foi analisada e validada a proposta da disciplina enquanto ementa. Essa contemplou:

- Experiências de trabalho em saúde de equipe multiprofissionais;
- Conceitos e noções da psicologia embasada da assistência médica em situações de atendimento: CTI, emergências e urgências, enfermaria e ambulatório, PSF e saúde mental.

Desta forma, foram elaborados os seguintes objetivos:

- Compreender conceitos e noções básicas da psicologia médica;
- Estudar as bases psicológicas que fundamentam as relações médico, paciente e familiares, inseridas nos contextos social e de saúde;
- Identificar os fenômenos psicológicos de transferências, contratransferências e mecanismos de defesa que se fazem presentes na prática médica e suas peculiaridades.

Enquanto competências específicas, foram trabalhados conteúdos distribuídos em duas unidades. Seguem os temas e subtemas:

1. Unidade I – Fundamentos da psicologia médica e o adoecimento.
 - História, conceito e fontes teóricas da psicologia médica;

- O ciclo da vida e da morte: fases, dinâmicas, adaptações inerentes à relação médico-paciente;
 - Psicologia da morte: mecanismos de defesa, luto, reações e crises;
 - Adoecer como processo: cuidados paliativos, eutanásia, distanásia, ortotanásia, suicídio assistido.
2. Unidade II – Relação médico-paciente-família e o atendimento hospitalar no processo saúde-doença.
- O estudante de medicina frente ao paciente;
 - Início da relação médico-paciente / o médico, o paciente e a família;
 - Dilemas éticos, situações e relações difíceis na relação médico-paciente no processo saúde-doença;
 - Dinâmica do atendimento hospitalar, urgências e emergências, CTI e UTI, PSF e saúde mental.

Para contemplar os referidos conteúdos das unidades, foram realizadas aulas semanais ao longo de todo o semestre, totalizando um número de dez aulas com duração de duas horas cada. Semanalmente eram disponibilizados os textos (antes das respectivas aulas) e os slides e materiais trabalhados em aula (após as respectivas aulas).

Segue a tabela com as aulas, os temas e os textos obrigatórios.

AULA	TEMA	TEXTO(S)
Aula 1	Psicologia Médica	DE MARCO, M. A. et al. Psicologia médica: abordagem integral do processo saúde- doença. Artmed , 2012.
		JEAMMET, P. et al. Manual de psicologia médica. Durban , 1989.
		SALGADO, G. A.; CAMPOS, F. S. Principais técnicas da psicologia médica. Polêmica , v. 17, n. 2, 2017.
		SCHNEIDER, P. B. Psicologia aplicada a la practica médica. Editorial Paidós , 1974.
Aula 2	Relação médico-paciente-família	BRANTE, A. R. S.; MARTINS, D. S.; NEVES, F. M. V.; FONSECA, J. C.; OTTONI, J. L. M.; OLIVEIRA, R. F. R. Abordagem Familiar – aplicação de ferramentas a uma família do município de Montes Claros/MG. Revista Brasileira de Medicina da Família e Comunidade , v. 11, n. 38, 2016, p. 1-9.
Aula 3	Dilemas éticos	LIMA, A. F. S.; SILVA, E. B. F.; GUIMARÃES, M. N.; COMASSETTO, I.; SANTOS, R. M. Dilemas éticos durante a pandemia de covid-19. Revista de Bioética , v. 30, n. 1, 2022.

AULA	TEMA	TEXTO(S)
Aula 4	O ciclo da vida e da morte	AZEREDOL, N. S. G.; ROCHALL, C. F.; CARVALHO, P. R. A. O enfrentamento da morte e do morrer na formação de acadêmicos de medicina. Revista Brasileira de educação médica, v. 35, n. 1, 2011, p. 37-43. OLIVEIRA-CARDOSO, E. A.; SANTOS, M.A. Grupo de educação para a morte: uma estratégia complementar à formação acadêmica do profissional de saúde. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 37, n. 2, 2017, p. 500-14.
Aula 5	Psicologia da morte	LOPES, M. Q.; GOMES, A. M. T.; DE ANDRADE, P. C. S. T.; BRANDAO, J. L. Os desafios que envolvem o vivenciar a morte: uma reflexão fundamentada nas descobertas de Elizabeth Kübler-Ross. Revista Pró- UniverSUS, v. 14, n. 2, 2023, p. 47-53 VALIM, F. B.; D'AGOSTINI, C. L. A. F. Morte e luto: reações da equipe multidisciplinar diante da morte do paciente. Pesquisa em Psicologia, 2015.
Aula 6	Abordagens de terminalidade – cuidados paliativos, ortotanásia e distanásia	SANTOS, A. F. J.; FERREIRA, E. A. L.; GUIRRO, U. B. P. Atlas dos cuidados paliativos no Brasil. ANPC, 1ª ed., 2020. MARQUES, H. R.; GONÇALVES, A. L. S.; MACENA, L. A. C. A ortotanásia sob a ótica do direitos humanos. Multitemas, v. 26, n. 63, 2021, p. 5-23. TAMANINI, M. H.; PIOTTO, B.; ESPOLADOR, R. C. R. T. A (não) aceitação da mortalidade humana: uma análise da distanásia sob a ótica dos Direitos Humanos, da Biotética e da Psicanálise. Revista da Faculdade de Direito de Uberlândia, v. 49, n. 1, 2021, p. 191-212.
Aula 7	Abordagens de terminalidade – eutanásia, suicídio assistido e suicídio	SILVA, A. A.; PESTANA, F. K. M.; ROCHA, F. C.; RIOS, B. R. M.; AQUINO, A. A.; SOBRINHO, J. F. G.; ALVES, J. M.; PIRIS, A. P. Percepção de profissionais da saúde sobre eutanásia. Revista Bioética, v. 28, n. 1, 2020. SAMPAIO, L. N.; LIMA, C. L. F. Suicídio Assistido: Uma análise comparada. DIGE – Direito Internacional e Globalização Econômica, v. 10, n. 10, 2023, p. 73-87. LOPES, M. M.; FROIS, J. L. B.; LIMA, A. M.; GONÇALVES, L. T. W.; RIBEIRO, S. M.; VALE, T. L.; TELES, M. P.; ANDRADE, I. V. R.; NEGRIS, T. M.; CUNHA, T. S. As medidas governamentais de prevenção ao suicídio no Brasil têm sido efetivas? Research, Society and Development, v. 11, n. 11, 2022.
Aula 8	Saúde mental	DSM-V. Manual de diagnósticos de transtornos mentais. Artmed, 5ª ed, 2015. OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. 2023. Disponível em https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes

AULA	TEMA	TEXTO(S)
Aula 9	Emergências, urgências e UTIs – rotina e comunicação de más notícias	GIBELLO, J.; TOMMASO, A. B. G. D. Comunicação de Más Notícias. Boletim do Instituto de Saúde , v. 21, n. 1, 2020, p. 63-9. OLANDA, D. E. S.; ALMEIDA, A. G.; SILVA, A. L.; PONTES, A. T. A.; CARVALHO, D. S.; SOUZA, E. O.; NASCIMENTO, E. G.; NASCIMENTO, F. J. Humanização na Assistência Multiprofissional na Unidade de Terapia Intensiva. Health & Society , v. 2, n. 2, 2022.
Aula 10	PSFs – rotina e atendimento territorial	BRASIL. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Ministério da Saúde , 2017.

Enquanto metodologia avaliativa, foram utilizadas uma combinação de metodologias, que incluíram a exposição de conteúdos propostos pela disciplina, discussão crítica, análise de casos, dentre outras definidas no decorrer das aulas como foi o caso dos seminários participativos e a estratégia de discussão de casos clínicos.

Sobre avaliação do aproveitamento escolar, a mesma foi realizada através de apresentação de seminários, discussão de casos clínicos e de duas avaliações, conforme orientação da instituição de ensino a qual a disciplina e o curso encontram-se vinculados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre os resultados esperados, foi possível identificar nos alunos a elaboração da aprendizagem significativa a medida que puderam transformar seus conhecimentos do senso comum sobre psicologia para um cenário mais técnico e científico. Isso foi possível a partir da vinculação de conhecimentos prévios sobre saúde mental e sobre o funcionamento dos sujeitos como pacientes, com os conhecimentos adquiridos a partir da relação com a Psicologia Médica.

Além disso, os estudantes puderam elaborar esses novos conhecimentos em suas práticas em sala de aula como no caso da atividade de elaboração de estratégias de cuidado, de Role Play, dos seminários interativos e de fusão com a prática de rodízio de campo.

Sobre as atividades de elaboração de estratégias de cuidado, foi possível construirmos cenários práticos diante de casos clínicos em que eram discutidas as possibilidades de intervenção e de desenhos prognósticos, além dos encaminhamentos.

Acerca das atividades de Role Play, fizemos uso da técnica de simulação de atendimentos médicos a fim de implementar intervenções baseadas nas perspectivas teórica e prática da Psicologia Médica.

No tocante aos seminários interativos, elegemos seis temas sobre abordagens da terminalidade. Foram eles, cuidados paliativos, ortotanásia, distanásia, eutanásia, suicídio assistido e suicídio. Com isso, os alunos trouxeram sobre cada tema, em formato de rodízio de grupos, os conceitos, os históricos, as atualizações no Brasil e no mundo, os casos clínicos de grande repercussão e, através de um aplicativo de perguntas e respostas interagiram com o grande grupo.

Sobre a construção de cenários práticos a partir de casos clínicos, os estudantes puderam colocar no coletivo suas experiências singulares durante os rodízios do semestre nas unidades de saúde da família. Isso corroborou para a elaboração de conhecimentos novos e, especialmente, únicos tornando possível uma aprendizagem significativa ao longo de todo semestre letivo.

Além disso tudo, vale ressaltar a necessidade de avaliação através de provas escritas por se tratar de um curso de graduação. Nessas atividades avaliativas, as turmas obtiveram um aproveitamento geral superior a 7,5, sugerindo engajamento coletivo na proposta didática junto aos temas estabelecidos previamente na ementa curricular da instituição.

Por fim, foi possível avaliar coletivamente a experiência e os alunos relataram evolução no processo de ensino-aprendizagem e inovação nos objetivos clínicos para inicialização de protocolo médico com a inserção da Psicologia Médica. Também foi possível sensibilizar a turma sobre a necessidade do autocuidado em saúde mental, uma vez que se trata de futuros cuidadores em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, entendemos a pertinência de inserir a Psicologia Médica no currículo médico a fins de aprimorar o processo de cuidado assertivo a partir da compreensão dos comportamentos e emoções apresentados pelos pacientes. Além disso, foi possível identificar a necessidade de potencializar a humanização no cuidado a ser discutido já dentro do período da graduação.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, houve significativa aprendizagem acerca do fazer médico sob a perspectiva da psicologia médica corroborando para mudanças de postura dos graduandos entre o início e a fina-

lização do semestre, sugerindo para a necessidade de continuar implementando e aperfeiçoamento a presente proposta didático-metodológica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL D. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Plátano Edições Técnicas, Lisboa, 2000.

AZEREDOL, N. S. G.; ROCHALL, C. F.; CARVALHO, P. R. A. O enfrentamento d morte e do morrer na formação de acadêmicos de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 1, 2011, p. 37-43.

BRANTE, A. R. S.; MARTINS, D. S.; NEVES, F. M. V.; FONSECA, J. C.; OTTONI, J. L. M.; OLIVEIRA, R. F. R. Abordagem Familiar – aplicação de ferramentas a uma família do município de Montes Claros/MG. **Revista Brasileira de Medicina da Família e Comunidade**, v. 11, n. 38, 2016, p. 1-9.

BRASIL. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Ministério da Saúde**, 2017.

DE MARCO, M. A. et al. Psicologia médica: abordagem integral do processo saúde-doença. **Artmed**, 2012.

DSM-V. Manual de diagnósticos de transtornos mentais. **Artmed**, 5ª ed., 2015.

GIBELLO, J.; TOMMASO, A. B. G. D. Comunicação de Más Notícias. **Boletim do Instituto de Saúde**, v. 21, n. 1, 2020, p. 63-9.

JEAMMET, P. et al. Manual de psicologia médica. **Durban**, 1989.

LIMA, A. F. S.; SILVA, E. B. F.; GUIMARÃES, M. N.; COMASSETTO, L.; SANTOS, R. M. Dilemas éticos durante a pandemia de covid-19. **Revista de Bioética**, v. 30, n. 1, 2022.

LOPES, M. M.; FROIS, J. L. B.; LIMA, A. M.; GONÇALVES, L. T. W.; RIBEIRO, S. M.; VALE, T. L.; TELES, M. P.; ANDRADE, I. V. R.; NEGRIS, T. M.; CUNHA, T. S. As medidas governamentais de prevenção ao suicídio no Brasil têm sido efetivas? **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, 2022.

LOPES, M. Q.; GOMES, A. M. T.; DE ANDRADE, P. C. S. T.; BRANDÃO, J. L. Os desafio que envolvem o vivenciar a mote: uma reflexão fundamentada nas descobertas de Elizabeth Kubler-Ross. **Revista Pró-UniverSUS**, v. 14, n. 2, 2023, p. 47-53.

MARQUES, H. R.; GONÇALVES, A. L. S.; MACENA, L. A. C. A ortotanásia sob a ótica do direitos humanos. **Multitemas**, v. 26, n. 63, 2021, p. 5-23.

OLANDA, D. E. S.; ALMEIDA, A. G.; SILVA, A. L.; PONTES, A. T. A.; CARVALHO, D. S.; SOUZA, E. O. NASCIMENTO, E. G.; NASCIMENTO, F. J. Humanização na Assistência Multiprofissional na Unidade de Terapia Intensiva. **Health & Society**, v. 2, n. 2, 2022.

OLIVEIRA-CARDOSO, E. A.; SANTOS, M. A. Grupo de educação para a morte: uma estratégia complementar à formação acadêmica do profissional de saúde. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 2, 2017, 500-14.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. 2023. Disponível em <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>

SALGADO, G. A.; CAMPOS, F. S. Principais técnicas da psicologia médica. **Polêmica**, v. 17, n. 2, 2017.

SAMPAIO, L. N.; LIMA, C. L. F. Suicídio Assistido: Uma análise comparada. **DIGE – Direito Internacional e Globalização Econômica**, v. 10, n. 10, 2023, p. 73-87.

SANTOS, A. F. J.; FERREIRA, E. A. L.; GUIRRO, U. B. P. Atlas dos cuidados paliativos no Brasil. **ANPC**, 1ª ed., 2020.

SCHNEIDER, P. B. Psicologia aplicada a la practica médica. **Editorial Paidós**, 1974.

SILVA, A. A.; PESTANA, F. K. M.; ROCHA, F. C.; RIOS, B. R. M.; AQUINO, A. A.; SOBRINHO, J. F. G.; ALVES, J. M.; PIRIS, A. P. Percepção de profissionais da saúde sobre eutanásia. **Revista Bioética**, v. 28, n. 1, 2020.

SOUZA, A. T. O., et al. A utilização da teoria da aprendizagem significativa no ensino da Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*. v. 68, n. 4, Brasília, 2015.

TAMANINI, M. H.; PIOTTO, B.; ESPOLADOR, R. C. R. T. A (não) aceitação da mortalidade humana: uma análise da distanásia sob a ótica dos Direitos Humanos,

da Biotética e da Psicanálise. **Revista da Faculdade de Direito de Uberlândia**, v. 49, n. 1, 2021, p. 191-212.

VALIM, F. B.; D'AGOSTINI, C. L. A. multidisciplinar diante da morte do paciente. F. Morte e luto: reações da equipe **Pesquisa em Psicologia**, 2015.

LIBERDADE NA TEORIA, E NA PRÁTICA? ANALISANDO A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA EM UMA ESCOLA ALTERNATIVA

Letícia Costa¹

RESUMO

Considerando as pedagogias tradicionais e não diretivas, bem como os aportes teóricos da filosofia da diferença, este artigo se debruça sobre a problematização curricular que valoriza a não diretividade em sua dimensão acontecimental, abrangendo as muitas dificuldades enfrentadas no ensino das ciências naturais, tais como a necessidade de formar cidadãos cientificamente cultos, a de contextualizar os conteúdos e a de inserir as diferentes tecnologias no currículo. É possível afirmar que grande parte das escolas do país, públicas e privadas, seguem o modelo pedagógico tradicional, ou seja, alunos enfileirados, separados por séries, realizando provas e ouvindo os professores – detentores do conhecimento –, transmitirem o conteúdo. Mas nem todas as instituições de ensino são assim. Há as pedagogias ditas alternativas – escolas alternativas, democráticas, não diretivas – que, mesmo seguindo modelos de aplicação distintos, são uma opção à escolarização tradicional, e tem como ponto em comum o respeito à liberdade do processo de ensino-aprendizagem do estudante. Em síntese, pretende-se entender, numa instituição onde os alunos têm mais poder, e tendo em vista que currículo é uma forma de poder, até onde vai a liberdade desse estudante em escolher o que quer estudar, sem perder de vista a vigência de normativas como a Base Nacional Comum Curricular? De acordo com os dados, o currículo nesta instituição de ensino é sim rizomático e mais abrangente. Entende-se como resultados a análise do currículo das disciplinas de Ciência da Natureza de uma escola privada alternativa, na região metropolitana

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista CNPq. – leticia.costa97@edu.pucrs.br

de Porto Alegre (RS), onde o estudo foi conduzido, além dos dados oriundos da observação não-participante durante a construção curricular no cotidiano escolar. O exame destes dados foi feito por meio de uma Análise de Conteúdo inspirada em Laurence Bardin (1977). Assim, pretende-se evidenciar, frente a essa realidade e através da ótica filosófica de Deleuze e Foucault, possibilidades de agenciamentos e as potências de um currículo-rizoma.

Palavras-chave: Currículo, Escola alternativa, Ensino de Ciências da Natureza.

INTRODUÇÃO

De maneira geral, no que as escolas diferenciam entre si? Localização, infraestrutura, equipe pedagógica, valor monetário do público-alvo. E no que se assemelham? Com mais ou menos tecnologia, toda sala de aula tem similaridades: o quadro branco ou negro em destaque, os alunos sentados em suas carteiras, uniformizados, com seus livros didáticos e cadernos, devendo estar em silêncio, ouvindo o professor, o detentor do conhecimento – essas características marcam a configuração das salas de aulas tradicionais. Separados por níveis de ensino, divididos em anos ou séries, realizam avaliações que determinam se poderão, ou não, avançar para a próxima etapa de sua escolarização. Devolvem, assim, os conhecimentos provavelmente não construídos, mas transmitidos por seus professores no interior de cada uma das disciplinas organizadas em torno de didáticas calcadas em métodos predominantemente expositivos.

No cotidiano desta sala de aula, os alunos passam os dias ouvindo explicações de seus professores como se fosse possível reter conhecimentos, sem, necessariamente, compreendê-los. “A repetição baseada em práticas pedagógicas reprodutivistas é a base disto que creem ser a aprendizagem – ou, talvez, “aprendizagem”, do verbo apreender – colocada à prova em exames e simulados preparatórios” (Costa et al., 2023).

Sendo assim, não seria absurdo afirmar que esse modelo de escola dito tradicional – *tradicionalmente* perpetuado pela maioria das instituições de ensino do país – teve sua gênese na Europa, ainda no século XIX, e desde então parece não ter sofrido profundas modificações. Inclusive, tal modelo segue alimentando a educação brasileira, mais especificamente em sua escolha didático-pedagógica (e, portanto, metodológica), que desemboca na escolha pela forma de avaliação utilizada seja nos vestibulares brasileiros, seja no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

E onde entra a escola, chamada generalizadamente de alternativa, nisso? Não como uma heroína, ou uma grande salvadora, mas, justamente como seu nome aponta, como uma *alternativa* à escolarização comumente encontrada no Brasil. Nesse sentido, esse trabalho – que consiste em um ensaio crítico – se propõe a pensar no que o ensino de ciências da natureza nas escolas ditas tradicionais se difere do ensino daquelas denominadas tradicionais à luz da filosofia da diferença em Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Vale mencionar que a menina dos olhos da filosofia da diferença é a peculiaridade, a singularidade que habita cada pessoa – na escola, cada aluno é

único, assim como cada mestre, cada aula. Assim, ela se volta para a mudança de conceitos no indivíduo, ou seja, na prática, critica àqueles que se prendem as identidades – ficções criadas acerca de coisas e pessoas. Logo, é preciso desconfiar de saberes imaculados, da totalidade, da verdade como “a” verdade absoluta.

Em síntese, este trabalho busca entender, numa instituição onde os alunos têm mais poder, e tendo em vista que currículo é uma forma de poder, e que o poder também é transitório, até onde vai a liberdade desse estudante em escolher o que quer estudar, sem perder de vista a vigência de normativas como a Base Nacional Comum Curricular? De acordo com os dados que serão discutidos, o currículo nesta instituição de ensino é sim rizomático e mais abrangente.

METODOLOGIA

A presente pesquisa ocorreu em um ambiente escolar², entre março e maio de 2024, numa instituição privada na região metropolitana de Porto Alegre (RS), com estudantes do ensino médio nas aulas de ciências da natureza, visando uma interação direta da pesquisadora com estudantes, professores e a coordenação pedagógica, buscando uma aproximação com a realidade dos participantes. Dessa forma, esse estudo se caracteriza como *qualitativo*, pois a pesquisa qualitativa permite que a comunicação seja uma ferramenta de produção de conhecimento, considerando a subjetividade dos participantes e do pesquisador como parte essencial do processo (Flick, 2009), além de ser mais adequada para se trabalhar com um universo de significados, tal como na escola, essa abordagem não se preocupa em quantificar, mas em compreender a dinâmica das relações por intermédio das crenças, dos valores, das atitudes e dos hábitos adotados pelos participantes (Minayo, 2001).

Nessa metodologia se faz um estudo da particularidade de um caso singular, envolvendo a investigação deste caso dentro de um ambiente ou contexto contemporâneo da vida real (Yin, 2009), e tem por objetivo conhecer uma entidade bem definida (exemplo: uma sala de aula, uma escola, uma disciplina, uma comunidade, ou qualquer outra unidade social). Ou seja, é um estilo de pesquisa que tem como foco uma situação específica, sua análise e descrição profunda.

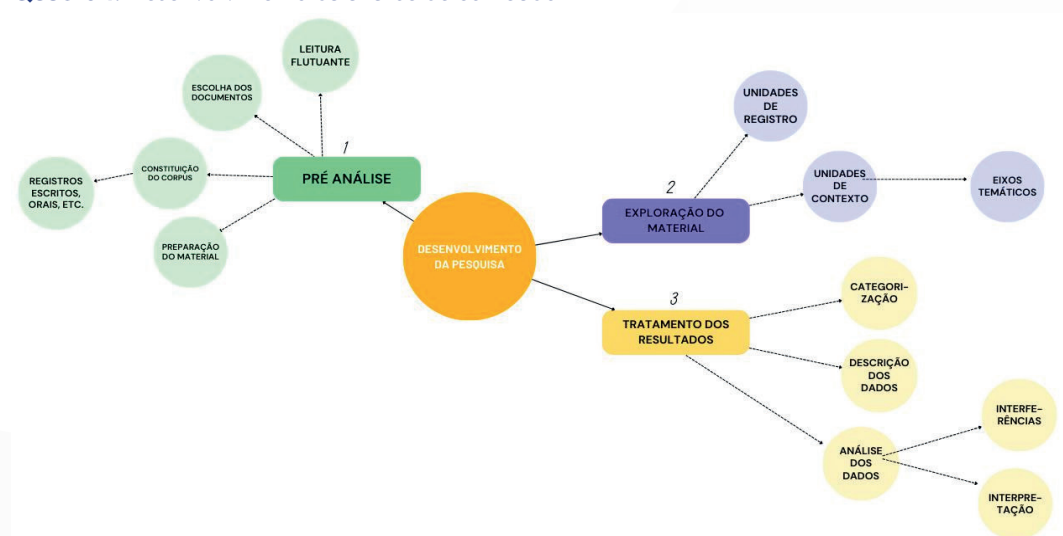
2 Respeitando diretrizes éticas, o nome da instituição de ensino não será citada, nem tampouco a identidade dos mestres, tutores e de ninguém da equipe pedagógica.

Já a produção de dados foi feita através da leitura de documentos pertinentes à escola, como seu Projeto Político Pedagógico, além da observação participante do dia a dia das aulas das disciplinas de ciências da natureza³. Assim, a observação é realizada em contato direto com os atores sociais em seus contextos culturais, demanda certo tempo de trabalho e tem o próprio investigador como instrumento de pesquisa (Correia, 2009). E, diferente de outras formas de observação, esta demanda participação efetiva no cotidiano pesquisado.

Nesse sentido, o passo seguinte foi a adoção de um diário de campo, onde as notas de campo foram escritas. Tendo em vista que não foram realizadas entrevistas com os estudantes e suas famílias, esse instrumento auxiliou no registro de falas, gestos, expressões, interações e demais atitudes pertinentes observadas na interação aluno-aluno, aluno-professor(a) e aluno-equipe pedagógica.

Por fim, realizei entrevistas semiestruturadas com os professores de ciências da natureza envolvidos nos projetos desenvolvidos pelos alunos, e com a coordenação pedagógica da escola. Creswell (2014) comenta na página 88 do seu livro que “a coleta de dados em uma pesquisa de estudo de caso é extensa, baseando-se em múltiplas fontes de informação como observações, entrevistas, documentos e materiais audiovisuais”.

Quadro 1: Desenvolvimento da análise de conteúdo



Fonte: elaborado pela autora a partir de Bardin, 1977, p.103

³ É importante destacar que a escola não necessariamente possui projetos vigentes para todas as disciplinas a cada trimestre, dessa forma, as aulas de biologia não foram observadas, já que no período pesquisado não havia nenhum projeto da mesma em andamento.

Nesse trabalho optou-se em utilizar o método de Análise de Conteúdo desenvolvido por Laurence Bardin, tendo em vista que se trata de uma técnica de investigação com fins descritivos objetivos, sistemáticos e quantitativos do conteúdo manifesto da comunicação (Bardin, 1977). Além do que “enquanto esforço da interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (Ibid., p.9).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como dito anteriormente, a pesquisa foi conduzida numa instituição privada de ensino na região metropolitana de Porto Alegre (RS), a única que disponibiliza o ensino médio no molde alternativo. Sendo assim, seus estudantes não usam uniformes e nem livros didáticos, e todos que estão nos últimos três anos da educação básica estudam juntos, na mesma sala de aula, com os mesmos mestres. Nesta escola, um trio de adultos acompanha a turma, e não somente um professor solitário. Logo, tem-se a tutora, uma licenciada que acompanha a turma a todo o momento; seu assistente e um mestre. O mestre é quem efetivamente leciona, enquanto a tutora e seu auxiliar organizam a turma, as atividades, a plataforma *on-line* onde eles postam materiais didáticos, as constantes saídas de campo, entram em contato com a família quando necessário – enfim, tarefas mais burocráticas. A tutora também é responsável pela “roda da turma”, um momento no qual ela se reúne com a turma, transmite os informativos da semana e discute assuntos pertinentes, tais como: desavenças em sala de aula, problemas entre estudantes e mestres, etc.

São vinte e sete alunos ao total – 13 do primeiro ano, doze do segundo ano e dois do terceiro ano do ensino médio. A tutora me explica que o primeiro e o segundo ano nunca se separam, já o terceiro pode ter momentos de orientação isolados, principalmente no último trimestre letivo, próximo às provas de vestibular. A sala de aula não é muito diferente das outras, as tradicionais, com carteiras e um quadro negro centralizado. Mas os alunos se sentam juntos, em grupos multietários (eles têm entre 15 e 18 anos). A turma é acompanhada por uma tutora, que está sempre com eles. Ela me explica que faz a gestão da turma, enquanto os mestres se preocupam apenas com o conteúdo. Há um terceiro adulto em sala também, um assistente da tutora. Por fim, a aula começa. Fico no fundo da sala com a tutora e seu assistente. A mestre de química está trabalhando ligações químicas. Pergunto como eles chegaram a esse assunto. Me explicam que, no início de cada trimestre, os tutores e mestres se sentam com os estudantes e fazem uma “leitura de interesses”, conversando sobre o que os alunos

querem estudar, o que eles **precisam** estudar, e o que eles **necessitam** como turma. Após esse momento, tem-se a cartografia, com a união dos interesses às necessidades. A tutora diz que a turma em questão tinha uma necessidade grande de integração, por isso organizaram o conteúdo com várias atividades de grupo e saídas de campo. Por fim, delimita-se o projeto com os alunos (UR1, F1)⁴.

O momento da cartografia está diretamente relacionado ao pensamento Deleuziano, quando este diz que se trata da arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 21). O método de Deleuze aborda a criação de conceitos por meio da imanência, através de agenciamentos, arranjos, conexões, máquinas. Neste plano, não há pureza conceitual. Ou seja, nenhum conceito nasce puro, sozinho; mas sim de um problema, de uma inquietação, do caos. Na cartografia, o que se estuda é apenas um “testemunho de uma vontade de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida [...] A cartografia é ciência e arte, registro e enunciado, referência e composição, descrição e criação, aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 165).

“O tutor, que é o professor titular da turma, com grande habilidade faz o levantamento de interesses, e depois tem um momento, que a gente chama de cartografia de projetos, onde a gente se senta com os estudantes, educadores, coordenação, direção, para a gente ver o que vive nesse grupo. Então a gente faz esse levantamento, com uma disposição como se fosse uma cartografia, baseada em Deleuze e Guattari, então, exemplo: no ensino médio eles disseram: “queremos entender por que que panela de pressão explode, e por que pilha pode explodir, como é que funciona a pilha?”, então a gente criou um projeto que era se chamava “chinelo no banho”, e aí o mestre de física explicou para eles, fez um módulo de física, onde ele explicava os fenômenos que afetam o cotidiano através da física. Tudo vira contexto para explicar os conteúdos, e não o contrário, e é isso que faz a E⁵ ser diferente. Primeiro o aluno precisa estar apaixonado. A E pensa o currículo através do que é apaixonante, do que é necessário, do que vive nos alunos” (UR⁶ 2).

4 Diário de Campo, Unidade de Registro 1, Fragmento de número 1, grifos próprios, em 25 de Março de 2024.

5 Abreviação dada para proteger eticamente o nome da escola.

6 Unidade de registro 2, trecho retirado da entrevista com a equipe pedagógica da instituição de ensino, em 06 de Agosto de 2024.

Dessa forma, num primeiro momento, é importante ouvir os alunos, suas demandas e opiniões. O que eles querem entender mais a fundo? O que lhes motiva neste trimestre? O que lhes desperta curiosidade, interesse? Para o ensino médio, a escola em questão possui mestres fixos, ou seja, licenciados em biologia, física, química, como no caso das ciências da natureza. Mas nada impede que novos mestres sejam chamados para compor um projeto, como engenheiros ou médicos, por exemplo, a depender da demanda.

Figura 1 – Cartografia do Ensino Médio para o primeiro trimestre de 2024.



Fonte: COSTA, Letícia, 2024.⁷

Tendo ouvido os alunos, é hora de montar a cartografia. Logo vem a questão que norteia este trabalho: numa instituição onde os alunos têm mais poder, e tendo em vista que currículo é uma forma de poder, até onde vai a liberdade desse estudante em escolher o que quer estudar, sem perder de vista a vigência de normativas como a Base Nacional Comum Curricular? Como alinhar o que os alunos querem com o que eles precisam, com o que é obrigatório segundo as diretrizes educacionais nacionais?

Entrevistando a tutora do ensino médio, ela deixa claro que:

7 Todas as imagens foram autorizadas pela instituição de ensino pesquisada através de uma carta de anuência assinada pela direção.

“ainda é uma escola, né, então a gente tem uma demanda curricular, tem uma demanda de desenvolvimento da aprendizagem que nem as outras escolas. A gente tem que seguir um currículo, a gente tem que seguir a BNCC, a gente tem sim que se propor a ser um lugar sério, então não é porque os estudantes querem estudar tal coisa que eles só vão estudar o que eles querem, eles também têm necessidades, mas tem direito em acessarem diversos tipos do conhecimento. Então a gente também como escola tem que ter seriedade de dar esse acesso para os estudantes, porque se partir apenas de um interesse, e não de um conjunto para uma necessidade, a gente está criando estudantes que só fazem o querem, e não é isso que a escola deseja. Não é só o que você quer, mas é entender o seu interesse enquanto potência de aprendizagem, não fazer por fazer, mas encontrar aprofundamento nesse interesse para que surjam mais necessidades e outros interesses” (UR⁸ 3).

Oliveira e Paraíso continuam explicitando que “A cartografia faz recortes em determinado espaço ou em determinado tempo, povoa de muitos modos com sujeitos e objetos e a eles confere um ritmo. As coisas ganham tons, intensidades, luzes, cores, temperatura, volume” (2012, p.166). Ou seja, nesta instituição alternativa, a cartografia é o momento de tirar os interesses do mundo das ideias e transpor para a prática, alinhando desejos e necessidades.

Trata-se de assumir o risco de “pensar de outro modo” (Veiga-Neto e Lopes, 2010); exercer a crítica da suspeita e tensionar os valores de verdade que assumimos em nome de uma dada escola mais crítica, mais progressista, mais autônoma. Assim, pretende observar, frente a essa realidade, possibilidades de agenciamentos, as potências de um currículo-rizoma e sua produção desejante, com o intuito de liberar a escola por meio da produção de linhas de fuga que nos permitam um repensar da multiplicidade da experiência educativa em um espaço pedagógico que se faz potente: onde o sujeito não seja capturado por fluxos sedentários (moleculares) do desejo de quem deseduca quando se crê educando, mas moleculares com vistas a um devir-aprendizagem capaz de incitar a produção de uma ética de si por meio de uma educação que estimule o desejo pelo aprender (Costa et al., 2023, p.668).

A plataforma institucional virtual auxilia muito nesse momento, pois todos têm acesso a ela: equipe pedagógica, mestres, tutor, estudantes e seus pais. Lá o mestre planeja efetivamente o projeto, fazendo a conexão entre os pontos a serem desenvolvidos em sala de aula que são de interesse dos alunos, e os

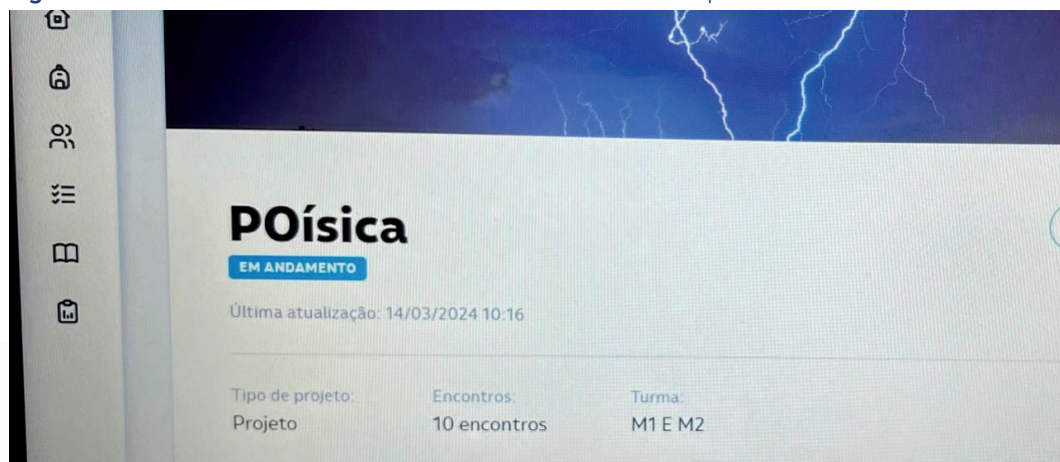
8 Unidade de registro 3, trecho retirado da entrevista com a tutora, em 16 de Julho de 2024.

conhecimentos e habilidades descritos pela BNCC. Todas as atividades são postadas lá pelos jovens, e o feedback do mestre também. A tutora tem total acesso, auxiliando ambos e acompanhando o andamento do projeto.

“Mas o mosaico é uma plataforma bastante complexa, e ela demanda do professor uma energia muito grande para preencher a burocracia dela, né, então ela ao mesmo tempo que centraliza muitas informações, ela é burocrática, porque eu tenho que preencher o diário de bordo da aula com a descrição do clima da aula, tu tem que avaliar a tua própria aula, tu tem que eleger os encontros que foram episódios avaliativos, tu tem que criar tuas rubricas de nota ali dentro, porque ela é conceitual, ela não é por nota numérica” (URº 4).

Também é válido destacar que as aulas não são nomeadas de maneira tradicional, como “aula de química”, ou “aula de matemática”, mas sim com o nome do projeto que está sendo executado. No exemplo abaixo, “POísica” é o nome que os alunos deram para as aulas de física, pois junta a sigla de Porto Alegre (POA) com a palavra “física”. Ademais, enquanto em outras escolas cada disciplina tem um tempo, sendo português e matemática usualmente privilegiadas com mais aulas por semana, nesta instituição todo projeto tem a mesma carga horária, ou seja, todos os mestres têm o mesmo tempo para trabalhar seus conteúdos com os estudantes.

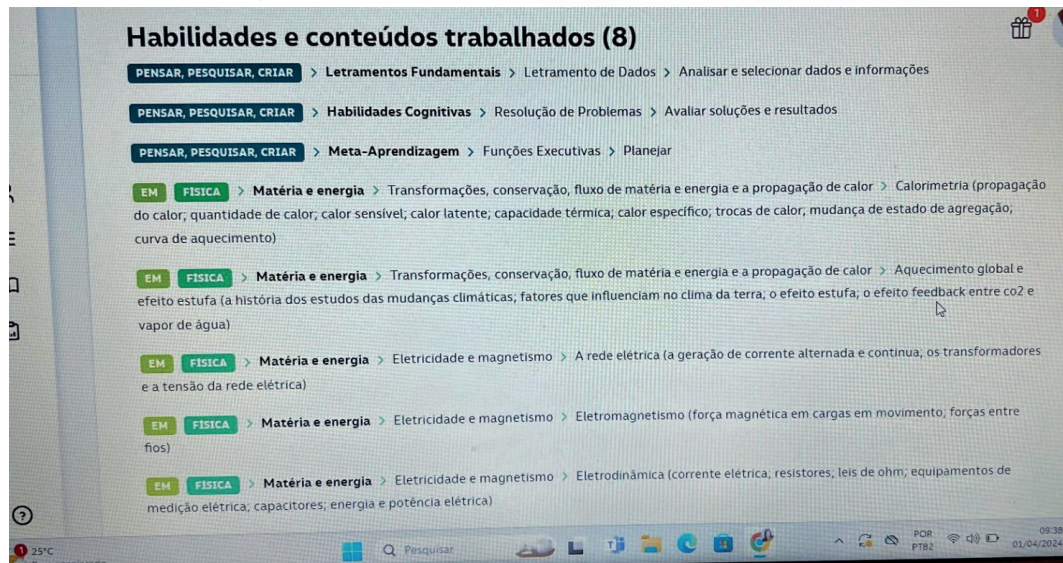
Figura 2 – Plataforma institucional: Mural de “Física”; fotos do computador da tutora.



Fonte: COSTA, Letícia. 2024.

9 Unidade de registro 4, trecho retirado da entrevista com o mestre de física, em 31 de Julho de 2024.

Figura 3 – Plataforma institucional: habilidades e conteúdos segundo a BNCC trabalhados nas aulas de “Física”; foto do computador da tutora.



Fonte: COSTA, Letícia. 2024.

Uma questão recorrente quanto à construção do currículo de acordo com o interesse dos alunos é se não ocorre um embate entre o que os estudantes querem estudar, e qual a relevância disso academicamente; ou ainda se eles deixam de estudar algo porque não desejam. Quanto a isso, a equipe pedagógica durante a entrevista disse que:

“Ele [o aluno] escolhe o que ele quer estudar, e é engraçado que a BNCC foi feita por pessoas que entendem de educação, porque tudo o que eles querem estudar está lá na BNCC, então a gente não tem dificuldades nisso. Só incluímos coisas quando alguma necessidade extra surge” (UR 2).

No entanto, quanto ao mesmo assunto, a mestre de química argumentou que:

“Tem essa questão da escola ser construída o tempo inteiro no interesse do estudante, e eu receio que falte essa coisa da disciplina de encarar a parte chata, porque às vezes a vida ela é difícil, né, a gente tem momentos chatos e difíceis na vida e é importante aprender a lidar com isso, a lidar com a dificuldade, a lidar com situações onde tem que fazer o que tu não quer fazer porque precisa ser feito, sabe? E ali é um ambiente onde parece que em função dessa metodologia tudo é em função do interesse deles, parece que se isso não está interessando a eles, eles estão no

direito de fazer malfeito. [Formando um jovem mimado? – a questiono] É! Tem aquela coisa que fica no ar e que não é dita, mas que meio que está imposta, sabe, de que tem que ser divertido o tempo todo” (UR¹⁰ 5).

Então com quem está o poder na hora de construir o currículo desta escola? Ferreirinha e Raitz (2010) expõe que, para Michel Foucault, o poder “deve ser entendido como uma relação flutuante, não estando em uma instituição nem em ninguém, enquanto o saber está numa relação de formas e conteúdos” (n.p). Dessa forma, o poder constitui uma rede de relações em que todos os participantes estão diretamente envolvidos, ora como geradores, ora como receptores, sempre oscilando. Aplicando ao contexto analisado, diferentemente das escolas tradicionais, onde o poder parece sempre estar com os professores – as autoridades, os detentores do conhecimento –, na instituição pesquisada percebe-se que ora o poder está com os estudantes, quando apontam seus interesses e desejos, ora está com os mestres, quando conectam isso à BNCC, fazendo ajustes, retirando ou adicionando conteúdos ao projeto trimestral.

A oscilação do poder no manejo no conteúdo escolar também é percebida durante a construção do material didático. Como a instituição opta por não utilizar nenhum livro durante as aulas, tudo é criado com os estudantes no momento em que os mestres estão em classe de acordo com estes acreditam ser necessário (poder ao mestre), e conforme as dúvidas de demandas daqueles (poder ao estudante).

Uma aluna pede que a mestre dite uma frase resumindo o que ela [a mestre de química] acabou de explicar sobre a acidificação dos oceanos. Ela dita, os estudantes copiam. Este momento me lembra muito as salas de aula tradicionais. Mas também me recordo de que eles não possuem livro didático, então isto pode ser necessário (UR1 F2).¹¹

Entrevistando o mestre de física, em nenhum momento isso se apresentou como um problema para ele. O discurso é de que tudo vai sendo construído de acordo com o desenrolar do projeto em sala de aula. No entanto, não se trata de uma unanimidade.

10 Unidade de registro 5, trecho retirado da entrevista com a mestre de química, em 20 de Agosto de 2024.

11 Diário de Campo, Unidade de Registro 1, Fragmento de número 2, em 15 de Abril de 2024.

Quando questionada a respeito da dificuldade de lecionar uma matéria ora tão dura como a química sem o apoio de um material didático para servir de auxílio durante o processo de ensino-aprendizagem, a mestre opinou que

*“Eu sinto falta, tá, e aí é que bate naquele ponto que eu comentei que eu sinto que a **E** é uma escola que inova, mas que não necessariamente a inovação vai ser algo positivo. A questão do material didático como um apoio eu sinto muita falta, e eu muitos conflitos internos atuando lá dentro, sabe? Porque tem coisas que eu vejo que são lindas, e tem coisas que eu discordo veementemente. Eu encaro minha experiência lá dentro como uma experiência, principalmente eu que sou uma professora que estou recém começando a minha carreira, né, e eu gosto de experimentar, para ver com o que eu simpatizo mais. E eu acho que todo professor ele deve se colocar em situações desafiadoras para sair da zona de conforto. E dentro da **E** pra mim é uma formação continuada diária, e que todo dia eu estou sendo submetida a situações novas, a situações que fogem do tradicional, que fogem do cotidiano de um professor tradicional, né, e sim, isso me coloca em posições desconfortáveis, que estimulam reflexões que eu não teria se eu não estivesse falando nessa escola” (UR 5).*

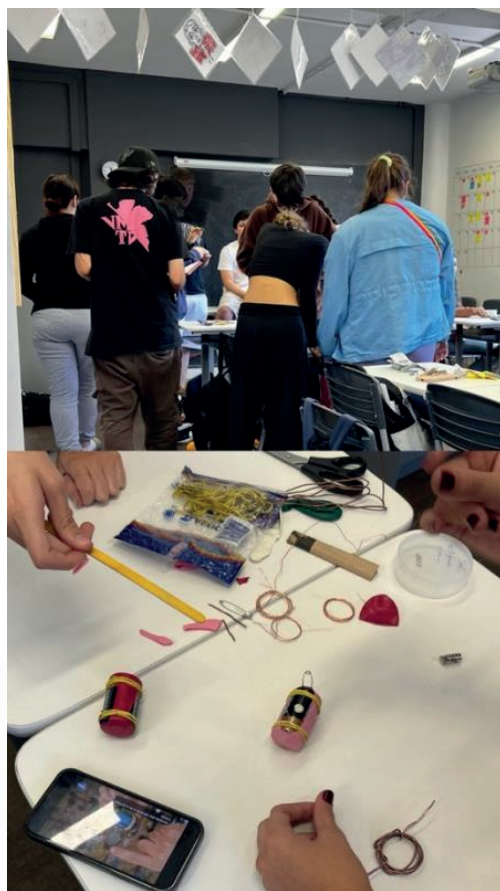
Voltando à Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia* (1997), os autores falam em três tipos de linhas siamesas, que andam sempre juntas: as duas primeiras – as linhas de segmentaridade dura ou de corte molar, e as linhas de segmentação maleável ou de fissura molecular – são as linhas de territorialização, estratificação, significação, que buscam uma definição precisa, uma rota segura. Já as linhas de fuga são linhas de ruptura, de desterritorialização, por onde um pensamento foge sem um rumo exato. Deleuze e Guattari dizem que “as três linhas não param de se misturar” (1997, p.77), com a capacidade de uma penetrar na outra, mesclar-se à outra.

Em um modelo educacional no qual os professores ainda são tratados como autoridade dentro de sala de aula, como os mestres lidam com essa desterritorialização? Nas entrevistas ficou claro que, em um primeiro momento, o desafio pode ser difícil e confuso.

*“Olha, eu vou te dizer que, no início, como para qualquer prof., a gente levou um susto. Eu acho que a minha experiência de ter entrado como uma assistente faz com que eu tenha tido uma experiência muito diferente de todos os professores, né, porque os outros professores que entraram na escola já tinham tido uma grande experiência em escolas tradicionais, e eu não. Eu tinha tido duas experiências em escolas tradicionais, e experiências muito boas, mas eu me construí enquanto profissional na **E**, então teve um susto inicial, com certeza, era tudo muito diferente, e como a*

escola é muito nova, abriu em 2017, eu entrei no segundo ano da escola em Porto Alegre, então ainda tinham coisas que não eram completamente pré-definidas. Então eu acho que o susto passou muito rapidamente quando eu entendi o significado daquilo, e de como fazia muito sentido” (UR 3). Mas também é uma experiência que pode ser igualmente interessante quando o professor se abre ao novo. “Quando eu comecei lá, no último trimestre do ano passado, eu tive uma experiência muito boa. Eu peguei só a turma do ensino médio, e eu estava numa fase de vida onde eu tinha mais tempo livre, e a E ela é desafiadora em muitos sentidos, e eu acho que o principal desafio para o professor é o fato dele ter que criar o tempo inteiro, porque não existe um material didático para servir de base, tu não tem um currículo tão bem estabelecido, né, um currículo fixo, então todo início de trimestre os projetos são desenvolvidos em função dos interesses dos estudantes, e o professor ele se vê no desafio de criar um projeto com base naquilo” (UR 5).

Figura 4 – Alunos fazendo experimentos com bobinas com o mestre de física, à esquerda, de boné preto.



Fonte: COSTA, Letícia. 2024.

No entanto, como se trata de um complexo processo de desterritorialização, nem todos os professores estão preparados para isso, alguns nem sequer almejam fugir da rota segura do pleno controle de sua sala de aula – ou algo perto disso.

“Sobre a escolha dos mestres, isso é uma complexidade, porque às vezes a gente erra, mas erramos cada vez menos, porque a gente tem um perfil – inclusive em São Paulo eles adoram nossos mestres, aqui eles são sensacionais, e a gente ganhou um prêmio da School Advisor como melhor corpo docente da cidade de Porto Alegre, e tem a ver com a formação e com essa escolha, né, então são caras assim, os que a gente escolhe para o que a gente chama de mestres fixos, professores de área, eles têm que ter além de uma formação um olhar além, então, por exemplo, assim, eu vejo que eu tenho um professor de história que faz um mestrado em economia chinesa, assim, a economia sustentável, então são coisas que a pessoa precisa ter, outro olhar, para além daquela coisinha tradicional, então tem que ser fora da caixa” (UR 2).

Isso é corroborado pela confecção da cartografia em sala de aula, antes da execução dos projetos – “cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação” (Oliveira; Paraíso, 2012, p.167).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise dos dados obtidos através da observação não participante e das entrevistas realizadas, é possível inferir que a construção curricular na instituição de ensino pesquisada é um processo complexo que envolve mestres, tutora e os estudantes. Inicia-se com uma conversa e apontamentos, chamada “leitura de interesses”, onde os alunos têm papel ativo e detêm, como já discutido anteriormente, o poder de escolhas temáticas, mesmo que de forma temporária. Depois é montada a cartografia, momento modelado à várias mãos, e sempre aberto a modificações. Por fim, tem-se a montagem do projeto em si, onde os mestres irão organizar tudo que foi debatido e combinado em prática, respeitando os interesses dos alunos, mas sempre observando o que pode estar além do interesse, já no campo da necessidade, como abordado em documentos normativos, à exemplo da BNCC.

Dessa forma, percebe-se a transitoriedade do poder que Foucault mencionou, sempre oscilando entre os docentes e seus alunos. Em um primeiro

momento, ao lado dos estudantes e seus interesses; num segundo momento, ora com os mestres e a tutora, ora com os jovens e, por fim, com os mestres, ao delimitar o projeto final.

Da ideia das teorias do currículo à perspectiva dos discursos sobre o currículo, Tomaz Tadeu da Silva (Silva, 2016), nos faz pensar sobre a necessidade de irmos em busca de um conceito ou definição para o termo. É realmente necessário defini-lo? Em uma perspectiva spinoziana, talvez, seríamos convidados a pensar em termos do que pode um currículo – indagação mais potente que a infrutífera procura por uma definição. E o que pode o currículo da escola pesquisada? Conforme a análise, corroborada na fala dos entrevistados, pode dar mais autonomia e liberdade aos estudantes, mesmo que ainda estejam ancorados à documentos normativos, como a BNCC. Nesta instituição de ensino, os alunos têm voz e participação ativa durante grande parte da confecção e execução do projeto.

Essa possibilidade não é unanimidade, como vemos em algumas falas. Não é todo professor que se adapta a esse modelo, e nem sempre essa liberdade é bem vista. Talvez, alguns mestres ainda não tenham se adaptado de fato, ou lhes falte experiências prévias. Dessa forma, é importante destacar o caráter inédito deste trabalho, tendo em vista que, como pesquisadora, não encontrei outra escola alternativa que oferecesse ensino médio onde eu pudesse realizar este estudo.

Por isso aqui também cabe a reflexão: por que esse modelo institucional é tão raro? E por que quando o encontramos, normalmente são escolas de ensino infantil ou fundamental? Previamente, foram computadas dezessete escolas alternativas em todo o estado do Rio Grande do Sul, onde a pesquisa foi realizada, sendo quatro públicas, e treze privadas. Destas, doze estão localizadas na região metropolitana da capital do estado, Porto Alegre, e apenas três possuem Ensino Médio. De acordo com o censo escolar de 2021 do IBGE¹² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o estado possui 13.632 escolas em todo o seu território, incluindo aquelas de ensino infantil, fundamental e médio. Dessa forma, as escolas alternativas representam 0,13% do total de escolas do Rio Grande do Sul. Carbonell (2016, p.86) destaca que “na educação infantil, o

12 IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pesquisa/13/5913>. Acesso em: 28 set. 2023.

grau de permissividade é muito maior, ao passo que no ensino médio a tolerância é menor, devido ao aumento das pressões e exigências acadêmicas.” Isso me instigou a pesquisar alguma escola que, ao contrário das outras, tivesse essa característica.

Sendo assim, é possível concluir que a instituição de ensino pesquisada possibilita múltiplos agenciamentos entre mestres e estudantes, ampliando a potência do currículo ao adotar um modelo rizomático através da cartografia e da produção desejante dos alunos e dos mestres ao acessarem seu capital cultural a fim de confeccionar um projeto de acordo com desejos e necessidades pedagógicas. Seria possível, num futuro não tão distante, que mais escolas adotassem esse modelo curricular – ouvindo seus alunos, aliando suas curiosidades com o que é imprescindível –, construindo, assim, um currículo mais flexível e abrangente, que abrace as diferenças? Segundo os dados, é viável acreditar que sim. Mas será que os professores e a coordenação pedagógica querem renunciar às linhas de segmentaridade duras que as escolas tradicionais perpetuam?

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Trad.: PADILHA, Juliana dos Santos. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CORREIA, M. C. B. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem | Journal of Nursing**, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.

COSTA, L. .; FERRARO, J. L. S.; HENNING, P. C. O CURRÍCULO ENTRE PEDAGOGIAS (NEM TÃO) TRADICIONAIS E A DIFERENÇA. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 32, n. jan/dez, p. 666–685, 2023. DOI:

10.29286/rep.v32ijan/dez.16357. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/16357>. Acesso em: 17 out. 2024.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo entre Cinco Abordagens. 3ª ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: do capitalismo à esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 3.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, p. 367–383, mar. 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. *E-Book. Acesso restrito para assinantes*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788536318523>. Acesso em 3 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social**. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 3 jan. 2023.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, p. 159-178, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

YIN, R. K. **Case study research: design and method**. 4th ed. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.

A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O CURRÍCULO DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Isabela Catarina dos Santos Medeiros¹

RESUMO

No contexto da sala de aula é fácil perceber que alguns estudantes possuem uma persistente dificuldade em compreender o conteúdo e seguir o ritmo da turma. Diante disso, faz-se necessário refletir sobre a significação do currículo de Física na Educação Básica no campo da Teoria da Transposição Didática de Yves Chevallard. Desenvolvido como parte de um projeto de pesquisa para dissertação de Mestrado, que teve como objetivo elaborar e adaptar atividades sobre as leis de Newton para estudantes com deficiência intelectual, este trabalho objetiva refletir sobre a significação do currículo de Física na Educação Básica no campo da Teoria da Transposição Didática. Esta teoria surgiu primeiramente através do sociólogo Michel Verret em 1975 e foi aprimorada a partir de 1980 pelo didata francês Yves Chevallard e considera a necessidade de transformar um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino levando em consideração a existência de três saberes: O saber sábio, o saber a ensinar e o saber ensinado. O primeiro saber é o saber acadêmico, que expressa as ideias originais dos grandes teóricos, pensadores e filósofos ao longo da história. O segundo, é o saber que o professor adquire e utiliza para planejar sua aula. Já o saber ensinado é o conhecimento passado do professor para o aluno. Este, segundo a transposição didática, pode sofrer uma série de adaptações a fim de torná-lo mais significativo na sala de aula. É preciso que os professores de Física compreendam e identifiquem o ponto de intersecção entre os saberes da Transposição Didática e as competências e habilidades dos estudantes para que chegue um saber dosado e transposto na sala de aula.

Palavras-chave: Transposição didática, Ensino de física, Currículo, Educação básica.

1 Mestre em Ensino de Física – MNPEF/IFRN, belsmedeiros@gmail.com;

INTRODUÇÃO

A capacidade de classificar é algo muito peculiar entre as pessoas. Estamos acostumados a classificar objetos, criar listas, tabelas, classificar o que devemos comer, ouvir, fazer, elencando diversos critérios. Quando se trata em aprender não somos diferentes. Sempre pensamos, quando nos deparamos com um grupo de pessoas, logo à primeira vista, qual o mais “nerd” e o mais “limitado intelectualmente”. É algo simples e natural.

Porém, quando pensamos na capacidade do outro em saber ou chegar a saber sobre algo, devemos levar em consideração o fato de sermos seres subjetivos. A questão não deve estar no que se sabe ou não sabe, mas, nas possibilidades que temos como professores de fazê-los saber dentro de suas limitações e, [...] é na sala de aula que melhor podemos descobrir essas condições e restrições que compõem o ecossistema específico em que o professor tem de lidar com o conhecimento. (CHEVALLARD, 2013)

Pois, como acrescenta Mantoan (2003), ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

No contexto da sala de aula é fácil perceber que alguns estudantes possuem uma persistente dificuldade em compreender o conteúdo ou de seguir o ritmo da turma e os livros didáticos pouco ou nada se adaptam a essas especificidades nada raras no cotidiano escolar.

Diante dessa dificuldade, que não é apenas do estudante, mas é também do professor, este artigo tem como objetivo refletir sobre a significação do currículo de Física na Educação Básica dentro do campo da Teoria da Transposição Didática de Yves Chevallard.

Para isso, realizaremos uma revisão bibliográfica sobre a Teoria da Transposição Didática relacionando os saberes desta teoria com o ensino de Física. Em seguida, discutiremos o currículo de Física na Educação Básica no contexto da Teoria da Transposição Didática.

Esta teoria surgiu primeiramente através do sociólogo Michel Verret em 1975 e foi aprimorada a partir de 1980 pelo didata francês Yves Chevallard e considera a necessidade de transformar um objeto de saber a ensinar em um

objeto de ensino levando em consideração a existência de três saberes: O saber sábio, o saber a ensinar e o saber ensinado.

Este trabalho foi inicialmente desenvolvido como embasamento teórico de um projeto de pesquisa de uma dissertação do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física que teve como objetivo elaborar e adaptar atividades com o conteúdo das leis de Newton para estudantes com deficiência intelectual. Durante seu desenvolvimento foi visto a necessidade de uma maior discussão neste tema e extraímos, portanto, esta discussão para este artigo esperando assim um olhar mais inclusivo na elaboração do currículo de Física da Educação Básica.

METODOLOGIA

Este trabalho surge como uma pesquisa exploratória, delineada de forma bibliográfica e documental, através de uma abordagem qualitativa, tendo por objetivo refletir sobre a significação do currículo de Física na Educação Básica dentro do campo da Teoria da Transposição Didática de Yves Chevallard.

Utilizamos, portanto, como base teórica deste trabalho, a Teoria da Transposição didática de Yves Chevallard em 02 (dois) artigos em língua estrangeira (inglês e espanhol) sendo necessário um trabalho de tradução e interpretação dos mesmos.

Poucos trabalhos em língua portuguesa foram encontrados sobre esta teoria, utilizaremos como base o artigo de Pinho Alves (2000).

Dentro desse contexto da transposição didática faz-se também necessário dialogar sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, visto que a adaptação de atividades tem sido parte do cotidiano de muitos professores em sala de aula. Para isso, tomaremos como base o artigo de MANTOAN (2003).

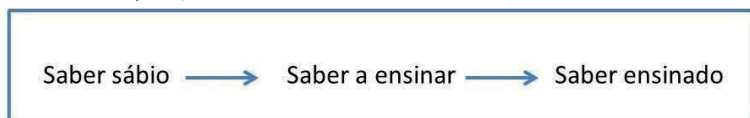
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A forma de lidar com o conhecimento, adestrá-lo e torná-lo um saber ensinado digno da compreensão dos estudantes de sua turma, é o que define a Teoria da Transposição Didática.

Esta teoria surgiu primeiramente através do sociólogo Michel Verret em 1975 e foi aprimorada a partir de 1980 pelo didata francês Yves Chevallard. Ela considera a necessidade de transformar um objeto de saber a ensinar em um

objeto de ensino. Devem ser levados em consideração, porém, a existência de três saberes: O saber sábio, o saber a ensinar e o saber ensinado, representados no esquema abaixo.

Figura 1 - Saberes da Transposição Didática.



Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro saber (saber sábio) é o saber acadêmico, que expressa as ideias originais dos grandes teóricos, pensadores e filósofos ao longo da história. O segundo (saber a ensinar) é o saber que o professor adquire e utiliza para planejar sua aula.

Já o saber ensinado é o conhecimento passado do professor para o aluno. Este, segundo a transposição didática, pode sofrer uma série de adaptações que vão torná-lo próprio para ocupar um lugar entre os objetos de ensino (CHEVALLARD, 2009).

É primordial termos em mente que o conteúdo a ser ensinado pode e deve ser revisto de acordo com o público que irá recebê-lo e este cuidado demanda uma certa hierarquia em seu preparo até chegar no estudante dentro da sala de aula através dos três saberes.

Nos tópicos a seguir, abordaremos cada saber de que trata a teoria da Transposição didática propostos por Chevallard.

O SABER SÁBIO: O MÉTODO CIENTÍFICO

Como já mencionado, o saber sábio é o saber acadêmico, que expressa as ideias originais dos grandes teóricos, pensadores e filósofos ao longo da história, porém não deve ser entendido como o lugar no topo da hierarquia dos níveis da transposição didática. Essa teoria compreende níveis em transformação, em uma adequação de saberes que estão associados às práticas sociais e aos diferentes contextos envolvidos no processo de aprendizagem.

O saber sábio está relacionado à construção do conhecimento científico. É o fruto do trabalho de grandes cientistas e pensadores durante a história. A ideia do domínio pela natureza vem caracterizar o surgimento dos primeiros estudos científicos. Nesse momento o homem faz a sua ciência principalmente

através da observação. Surgem questionamentos sobre a natureza que o cerca e também surgem as possíveis respostas. É importante lembrar que a construção de uma base histórica da ciência se fundamenta inicialmente a partir de concepções filosóficas à medida que o homem pensa e observa a natureza que está a sua volta.

É só a partir de Aristóteles que o conhecimento adquirido pelo homem como resultado da observação se organiza através do empirismo que leva em conta a experiência sensorial, ou seja, se utiliza dos sentidos e da criação de hipóteses deduzidas por suas concepções prévias para compreender os fenômenos e os questionamentos.

A “experiência” como a conhecemos, foi associada a procedimentos ou atitudes manifestadas pelo homem na construção de um conhecimento próprio que, denominado de senso comum, tem por base primária as relações sensoriais com o mundo físico que o rodeia. Essa experiência se faz requisitada na observação e especulação espontânea ou fortuita e, de certa forma, descompromissada do ser humano nas suas interações com o entorno socioambiental. (PINHO ALVES, 2000a)

Essa observação e especulação teve início com Galileu Galilei (1564 – 1642) que, com suas atitudes, levanta uma das mais importantes revoluções científicas – o método científico. Enquanto a ciência medieval coloca as ideias acima de qualquer suspeita, Galileu suspeita delas e vai cuidadosamente checá-las para saber se estão de acordo com as evidências experimentais. [...] A saber, em seu livro *O Ensaaiador*, Galileu estrutura os fundamentos do método científico (ROCHA, 2002):

- a) Definição de um problema com o auxílio de experiências preliminares, excluindo-se de antemão hipóteses contrárias à observação.
- b) Construção de uma teoria para predizer os fatos observados, na qual todas as hipóteses, além de compatíveis com a observação, devem formar um sistema lógico auto-consistente.
- c) Variação gradual, e mais ampla possível, de um ou mais parâmetros da experiência para a formulação de uma lei.
- d) Teste da teoria (lei) confrontada com novos dados da experiência; caso a teoria se revele verossímil é mantida e, em caso contrário, é modificada, retornando-se ao passo b.

De maneira simples, podemos ilustrar as etapas do método científico a partir do esquema da figura 2:

Figura 2 - Etapas do Método científico.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A experiência é um atributo inerente ao ser humano e responde por suas interações com o meio ambiente. É elemento presente na composição das experiências pessoais do ser humano, assim como se constitui em fonte de dados para a elaboração do senso comum (PINHO ALVES, 2000a).

Este saber enquanto processo é propriedade íntima do intelectual, pois é consigo mesmo que ele dialoga em busca das respostas desejadas, utilizando os meios que estão ao seu alcance. No momento que se torna produto, isto é, quando é publicado o resultado de suas investigações, é utilizada de uma linguagem e uma formatação muito própria da comunidade na qual o cientista está inserido (PINHO ALVES, 2000).

Ao tornar-se produto este conhecimento passa a ser denominado pela Teoria da Transposição Didática de Saber Sábido sendo perpetuado como acervo da humanidade. Em contrapartida, ao tornar o Saber Sábido um produto aceito intelectualmente, este também deve estar disponível para divulgação, dentre os profissionais da área como também para toda humanidade.

Para que isto ocorra, o saber sábido é objeto de um processo transformador que o transfigura em um novo saber [...]. Esta tarefa é competência de um novo grupo que compõe outra esfera, mais ampla que aquela dos intelectuais, e que sob regras próprias passa a gerar um novo saber – o saber a ensinar. [...] Enquanto o saber sábido apresenta-se ao público através das publicações científicas, o saber a ensinar faz-se por meio dos livros-textos e manuais de ensino (PINHO ALVES, 2000).

O SABER A SER ENSINADO: DO PROFESSOR PARA A SALA DE AULA

O saber a ser ensinado inicia sua construção no momento em que o professor planeja sua aula. Este, levando em consideração o conhecimento adquirido no processo do saber sábio, deve adaptar e fazer as considerações necessárias para facilitar a compreensão do que pretende ensinar. Segundo Libâneo (1994), o fator predominante, pois, na dinâmica do processo de ensino é a relação contraditória entre as exigências do processo didático e o trabalho ativo e mental dos alunos.

Contraditório, principalmente, devido às exigências do cumprimento do currículo da disciplina. É importante que o estudante tenha acesso, durante todo o ano letivo, a todos os conteúdos do currículo da disciplina. Porém, é primordial que o professor perceba se o conteúdo, ou a forma com que o aborda, tem sido significativo para esta turma ou para parte dela, visto que cada estudante assimila o conteúdo de forma particular ou subjetiva.

Libâneo (1994) ainda acrescenta que a força motriz do processo de ensino desencadeada por essa contradição básica leva a uma lógica do processo didático que consiste na colocação, pelo professor, de objetivos, conteúdos, problemas, dificuldades que sejam instigantes, significativos e compreensíveis para os alunos, de modo que estes possam mobilizar suas capacidades físicas e intelectuais para a assimilação consciente e ativa dos conhecimentos.

É importante estar atento às características e necessidades da turma que leciona. Levar em consideração, durante o planejamento os conhecimentos e o universo que cerca a comunidade em que o estudante está inserido, tornam essa abordagem mais significativa e acessível.

Em síntese, podemos dizer que, talvez, uma das qualidades mais importantes do professor seja a de saber lançar pontes (ligações) entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las, pois é daí que surgem as forças impulsoras da aprendizagem. O envolvimento do aluno no estudo ativo depende de que o ensino seja organizado de tal forma que as “dificuldades” (na forma de perguntas, problemas, tarefas, etc.) tornem-se problemas subjetivos na mente do aluno, provoquem nele uma “tensão” e vontade de superá-las. (LIBÂNEO, 1994)

Uma forma de provocar essa “tensão” é através da aula dialogada. É neste tipo de metodologia que professores e estudantes conseguem, na maioria das vezes, romper com o mecanismo tradicional da sala de aula. É neste momento

que, ao invés de o professor ser um total detentor do conhecimento, passa a existir uma troca de saberes entre professor e estudante.

Como acrescenta Paulo Freire (1998), o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos - mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

É na dialogicidade que o professor, ao receber a informação do aluno, através de uma resposta ao diálogo, consegue (ou deve ter esta capacidade) estruturar tais informações e devolvê-las a turma. Esta mesma dialogicidade é o que cria situações desafiadoras que estimulem o raciocínio intelectual e crítico dos estudantes. É propor problemas que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE. 1998)

Podemos citar como exemplo em uma aula introdutória sobre as leis de Newton em que lançamos o seguinte questionamento à turma: “O que podemos fazer para mover um objeto?”, poderão surgir respostas como: “É só empurrar!” ou “É só puxar!”. Em seguida, se propusermos outro questionamento: “Se empurrarmos o objeto, ele para imediatamente após o empurrão?”. As respostas virão como: “Para algum tempo depois.” ou “Depende da força que faz ao empurrar”, dentre outras respostas.

Através desses questionamentos estimulamos à turma para o entendimento da Primeira Lei de Newton e estes compreenderão - a partir de noções prévias como puxar, empurrar, aplicar uma força etc. - que um corpo em repouso tende a permanecer em repouso, e um corpo em movimento tende a permanecer em Movimento Retilíneo Uniforme a menos que uma força externa aja sobre ele.

O SABER ENSINADO: DA TEORIA À PRÁTICA

Partindo do exemplo utilizado no tópico anterior, ao fazer tais questionamentos à turma, o leque de respostas obtidas sempre será uma incógnita. E isto deve estar previsto no planejamento do professor. Além disso, deve ser pensado levando em consideração as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dentre as quais destacamos as competências necessárias para:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica,

a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; (BNCC, 2018).

Essas competências nos remetem a compreender que o estudante é um ser imerso em um universo em constante transformação e a preparação do conteúdo a ser ensinado deve caminhar nessa direção.

Uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, sempre sofrendo modificações face às condições reais. Especialmente em relação aos planos de ensino e de aulas, nem sempre as coisas ocorrem exatamente como foram planejadas (LIBÂNEO, 1994).

O conhecimento prévio dos estudantes lançado durante o diálogo, não deve ser algo visto pelo professor como ameaça. Deve sim, ser visto como uma oportunidade de associar o que o estudante já sabe ao conteúdo que se propõe a ensinar e fazer as adaptações necessárias. É justamente o que Chevallard (2009) se refere sobre o saber ensinado quando enfatiza que este (o saber) pode sofrer uma série de adaptações que vão torná-lo próprio para ocupar um lugar entre os objetos de ensino.

Partindo do uso de conhecimentos prévios, a Teoria da Transposição didática ainda se refere às práticas sociais de referência, que são elementos utilizados para evitar o uso de exemplos que não fazem parte do universo cultural dos estudantes e não trazem significação ao conteúdo que está sendo ensinado.

Quando planejamos uma aula sobre a lei da inércia, por exemplo, é difícil para o estudante tomar como referência uma situação cotidiana em que haja velocidade constante em todo intervalo de tempo, porém ao falarmos de inércia e compararmos com uma situação de passageiros em um ônibus que freia bruscamente (que poderão ser os próprios estudantes no trajeto para a escola, visto que muitas cidades disponibilizam transporte para as comunidades mais distantes), estes logo compreenderão o sentido de inércia, pois terão um referencial de convívio para isto.

Na prática, o que foi planejado pelo professor também deve estar adequado para que estudantes com diferentes habilidades e níveis cognitivos possam compreendê-lo. Daí a importância também de um trabalho em conjunto com os professores de educação especial.

A inserção de estudantes com deficiência intelectual é uma realidade nas escolas e o professor de Física deve estar preparado para incluí-los e trabalhar com esta realidade dispondo de materiais adequados às diferentes necessidades dos estudantes.

Infelizmente, como justifica Carvalho (2014), muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas.

Um plano de aula rígido não cabe mais no cotidiano escolar nos dias atuais, uma escola de Ensino Médio, de acordo com a BNCC (2018), deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”, [...] Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias (Grifo nosso).

É necessário, sobretudo, diferenciar a inserção desses estudantes da inclusão dos mesmos. Não é somente inserir estes estudantes no ambiente escolar, pois, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial (MANTOAN, 2003).

Precisamos de professores dispostos a adaptar os conteúdos para estes estudantes se utilizando dos saberes da Teoria da Transposição Didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar nos estudantes como aprendizes de igual modo, mas de forma subjetiva é primordial. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno (MANTOAN, 2003).

Como estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é preciso que o professor seja capaz de tomar decisões que assegurem as aprendizagens essenciais em cada etapa do ensino, considerando, entre outros fatores,

o contexto e as características dos alunos [...] Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BNCC, 2018).

O ensino de Física ainda é um ramo muito subjugado, sobretudo pelos próprios professores da área que insistem em tornar a disciplina como um saber inatingível para a maioria dos estudantes. A educação é viva e está em constante movimento, inovando para incluir e se moldar às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Significar o currículo de Física é primordial. Não me refiro a enfraquecer ou empobrecer o currículo de Física na Educação Básica, mas adaptar de acordo com o perfil, com o desenvolvimento cognitivo e até mesmo de acordo com o contexto social dos estudantes que recebemos em cada turma. Deve-se levar em conta o comportamento e as atribuições cognitivas de cada um.

Todo esforço de transposição didática é importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos estudantes.

Esperamos, no contexto da Teoria da Transposição Didática, dar um passo em favor dessa reflexão.

É preciso ainda que os professores de Física compreendam e identifiquem o ponto de intersecção entre os saberes da Teoria da Transposição Didática para que chegue um saber dosado e transposto na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/secretaria de Educação Básica, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". 10 ed. Porto Alegre. Mediação. 2014.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

CHEVALLARD, Yves. On didactic transposition theory: some introductory notes. 2003. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf>. Acesso em: 02 jul 2019.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 25^a ed. (1^a edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 1^a edição. São Paulo. Moderna, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo. Cortez, 1994.

PINHO ALVES, J. Regras da transposição didática aplicada ao laboratório didático. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 17. n. 2, p. 174-188, ago. 2000.

PINHO-ALVES, J. Atividades experimentais: do método à prática construtivista. 302 p. tese de doutorado. PPGE/UFSC-Florianópolis/SC, 2000a.

ROCHA. José Fernando M. Origens e evolução das ideias da Física. Salvador: EDUFBA, 2002.

DESAFIOS E PROPOSIÇÕES DIANTE DO CURRÍCULO DA BASE DIVERSIFICADA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA/CE

Jéssica Martins Guedes¹

Albert Cristian Dutra da Mota²

Hugo Eduardo Damasceno Cavalcante³

RESUMO

Este trabalho tem como eixo de discussão o currículo proposto nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) de Fortaleza, especificamente o que compõe a base diversificada no ensino fundamental - anos finais. Um dos entraves presentes nessa proposição curricular e sua aplicação é a escassa formação continuada dos professores da rede e/ou a inadequação dos materiais balizadores, os quais não contemplam todas as áreas de formação. O desafio é refletir sobre a atuação docente dos profissionais licenciados nas áreas específicas, que precisam incluir em sua carga horária horas dedicadas à base diversificada – que engloba disciplinas como Formação Cidadã, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, entre outras, além de eletivas construídas de modo interdisciplinar. Conforme as Diretrizes Curriculares de Fortaleza (DCRFor, 2023), o currículo também tem como objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais. Como afirmou Carneiro (2019), a aprendizagem está adquirindo

- 1 Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará, mestra em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora de história e da Base diversificada da educação básica da Rede municipal de professores de Fortaleza, Ceará. jmartinsguedes@gmail.com
- 2 Graduado em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Língua Estrangeira e professor de língua inglesa da educação básica da rede municipal de Fortaleza, Ceará. albertcristian13@gmail.com
- 3 Graduado em História pela Universidade Federal do Cariri, mestre em História pela Universidade Federal do Ceará, Professor de história e da base diversificada da Educação básica da Rede municipal de professores de Fortaleza, Ceará. professorhugoc@gmail.com

uma gramática própria, dissociando-se da relação direta com o ensino. Assim, partimos de uma pergunta: como podem os professores oferecer disciplinas da base diversificada sem a devida formação (inicial e continuada), que impede o estabelecimento dos critérios conceituais, procedimentais e atitudinais que deveriam compor a relação de ensino-aprendizagem? Destarte, propomos uma construção curricular de uma base diversificada que contemple os docentes de modo que a discussão seja ampla, plural e horizontal e resulte em uma prática pedagógica consciente e exequível. Além disso, a pesquisa sugere possíveis caminhos que podem ser trilhados para uma formação continuada permanente, que esteja em diálogo com a atuação docente e compreenda propostas didáticas no contexto das ETIs.

Palavras-chave: Formação docente, Base diversificada, Currículo, Escola de Tempo Integral (ETI).

INTRODUÇÃO

O modelo de educação em tempo integral na rede municipal de Fortaleza/CE foi implementado a partir de 2014 e propõe, em conjunto com o currículo da base comum norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um currículo intitulado de *Parte diversificada*. O que distingue a chamada Parte diversificada da Base Comum - o que chamamos de disciplinas propedêuticas - português, história, geografia, matemática, entre outras - é que a base diversificada vem para somar àquelas disciplinas na tentativa de promover um saber integrador aos discentes. O Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) entende por Educação Integral um processo formativo mais amplo, que considera o estudante um ser complexo e constituído por múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, social, física, ética e estética [...] a partir dessa multidimensionalidade dos processos de aprendizagens, de forma a estimular e oportunizar experiências e vivências variadas, a fim de garantir as aprendizagens esperadas. (DCRFor, 2024, p.14).

As disciplinas da base diversificada vêm como uma ampliação do tempo cotidiano das atividades ofertadas pela escola, aumentando também as proposições curriculares. A partir dessa proposição, as escolas atendem alunos do ensino fundamental - anos iniciais e finais, do 1º ao 9º ano, seguindo diretrizes curriculares publicadas no primeiro semestre de 2024, de modo que as escolas de tempo integral tenham “como foco a formação integral do educando, a qual é fortalecida pela construção do Projeto de Vida - essência da ETI -, onde reside a centralidade do currículo em desenvolvimento” (Fortaleza, 2024, p. 45).

No entanto, o currículo da base diversificada, dividido em disciplinas como Formação Cidadã, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Pensamento Científico, Práticas Experimentais, Aprendizagem Orientada e Estudo Orientado, Educação Ambiental, Língua Brasileira de Sinais, Educação em Direitos Humanos, muitas vezes se distanciam das áreas de formação inicial dos docentes atuantes ou de, pelo menos, parte deles. Nos documentos balizadores da educação básica (BNCC e DCRFor), não consta qual segmento formativo (História, Matemática, Biologia) deve ser prioridade ao ofertar as disciplinas da base diversificada. Por exemplo, um professor de matemática pode ser lotado para ofertar a disciplina da base diversificada de Formação Cidadã, visto que não há critério nos documentos norteadores que tratem das aptidões e/ou formação do professor. Esse professor tem formação básica para ofertar tal disciplina? Quais os mecanismos

de sequenciamento didático ele irá dispor nesta disciplina para as turmas de 6º ao 9º ano? Quais os procedimentos que irá utilizar para fazer o recorte necessário a fim de ofertar os momentos em sala de aula com o alunado, de modo que desenvolvam as habilidades necessárias que esta disciplina, por exemplo, evoca?

A questão que vai nortear nossa problematização se dá na capacitação dos docentes ofertada para que as disciplinas da base diversificada não sejam protocolares, mas que de fato promovam, de forma integradora, o que ressalta o documento oficial na redação da diretriz da Educação de Fortaleza: “A Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser considerados como dois blocos distintos” (DCRFor, 2024, p. 81).

Mas o que é, afinal, o currículo do qual estamos tratando? Marlucy Alves Paraíso entende como o “coração da escola”. Para a autora,

É ele que faz a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, disputar, lutar, fazer alianças, decidir, conquistar, ensinar e possibilitar o aprender. Ele é determinante para a escola se movimentar, acontecer, existir, e é fundamental para a sociedade que se deseja construir. Não há escola sem currículo. É muito difícil construir uma sociedade desejada sem um currículo adequado para essa construção. Por isso, podemos dizer que um currículo é também um projeto de sociedade. (Paraíso, 2023, p. 7)

Currículo pode carregar consigo muitos sentidos, assim como pode ser praticado de muitas formas. Nesse sentido, precisamos compreender que o currículo possui diferentes dimensões. Marlucy Alves Paraíso os classificou como currículo “oficial, formal, em ação, oculto, turístico, nulo/vazio, campos de silêncio, diretrizes, maior, menor...” (Paraíso, 2023, p. 12). Essas classificações não são excludentes entre si, mas se relacionam de acordo com seus espaços de possibilidade de atuação docente. Há uma distância entre o currículo pensado, planejado e a sua execução no cotidiano escolar.

O currículo oficial e o formal, em certa medida, se aproximam. Enquanto o primeiro é um “conjunto de aprendizagens selecionado, organizado e estruturado”, formulado e referendado pelo governo, o segundo se volta para “o conjunto de disciplinas, conteúdos e atividades planejadas para serem trabalhadas formalmente em uma escola ou em uma rede de escolas” (Paraíso, 2023, p.

12-13). A BNCC e o DCRFor, já citados, estão nessa dimensão como documentos referenciais.

É a partir da reflexão sobre as distâncias entre os currículos oficial/formal e a sua materialização, através dos chamados currículos em ação e oculto, que as dificuldades são sentidas e vividas. Também chamado de currículo real, o currículo em ação se concretiza nos espaços escolares a partir da relação entre os saberes planejados e exigidos nos documentos referenciais e os repertórios de cada educador e estudante diretamente envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. “Nele, há aprendizagens explícitas e há também aprendizagens ocultas” (Paraíso, 2023, p. 14). Nesse sentido, propomos pensar os desafios do currículo em tempo integral das escolas de ensino fundamental da cidade de Fortaleza/CE frente às suas formas de realização a partir das práticas docentes, pensando no currículo em ação como possibilidade para reinvenção do próprio currículo oficial e formal.

METODOLOGIA

No intento de responder aos objetivos propostos e conduzir uma investigação sobre os *desafios e proposições diante do currículo da base diversificada e a formação continuada de professores: as escolas municipais de tempo integral de Fortaleza/CE*, este estudo tem como ponto de partida para análise da realidade a Análise Documental, que são usadas a Base Nacional Curricular Comum e o documento norteador da educação pública da cidade de Fortaleza, Diretrizes Curriculares de Fortaleza (DCRFor) que permitiu explicar, minimamente, as lacunas curriculares no que concerne ao fazer das disciplinas e/ou ausência delas, bem como a formação de professores para ofertá-las.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa incluíram as Diretrizes Curriculares de Fortaleza (DCRFor, 2023) e dos materiais curriculares, que foi importante para termos como referência os objetivos que se quer com a ETIs em Fortaleza, e como as competências irão ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Utilizamos também a Observação Participante, uma vez que somos professores lotados em uma ETI e ministramos disciplinas dos dois currículos, podemos ter uma visão direta das lacunas que a base curricular diversificada apresenta.

Por fim, esta pesquisa previu uma reflexão crítica, a partir de teóricos do currículo, a fim de aprimorar o currículo de modo que a prática pedagógica des-

as disciplinas possa ser feita de maneira mais consciente e com a participação ativa dos professores e professoras que compõem a rede municipal de ensino de Fortaleza.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abaixo, podemos compreender como atualmente a carga horária é distribuída nas escolas de tempo integral nos anos iniciais e finais do ensino básico, subdivididas em Base Comum e Base Diversificada. O mapa curricular do 1º ao 5º ano se configura de duas alternativas: escolas que atendem o componente curricular “Educação Ambiental e Língua Inglesa” e escolas que atendem “LIBRAS e Educação em Direitos Humanos” na subdivisão Base Diversificada (mantendo a mesma distribuição de disciplinas da Base Comum e suas cargas horárias), como podemos ver abaixo:

Quadro 1 - Base Comum das ETI - Anos iniciais

Mapa curricular para o Ensino Fundamental - Anos iniciais - 1º ao 5º ano Escola Municipal de Tempo Integral - ETI Para escolas que atendem o Componente Curricular Educação Ambiental e Língua Inglesa											
B A S E N A C I O N A L C O M U M	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL									
		1º		2º		3º		4º		5º	
		S	A	S	A	S	A	S	A	S	A
	Língua Portuguesa	11	440	11	440	8	320	8	320	8	320
	Arte	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	História	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80
	Geografia	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80
	Ciências	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	Matemática	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240
	Ensino Religioso*	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	TOTAL CARGA HORÁRIA BASE NACIONAL COMUM	27/25	1080/1000	27/25	1080/1000	26/24	1040/960	26/24	1040/960	26/24	1040/960

Fonte: DCRFor, 2023.

Quadro 2 - Base Diversificada das ETI - Anos iniciais: Educação Ambiental e Língua Inglesa

P A R T E D I V E R S I F I C A D A D A S E T I	ELETIVA**	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	TDIC (robótica, blog, jornal, escolar e rádio escolar)	0	0	0	0	1	40	1	40	1	40
	APRENDIZAGEM ORIENTADA (Língua Portuguesa e Matemática)	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	LÍNGUA INGLESA	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
TOTAL CARGA HORÁRIA PARTE DIVERSIFICADA DAS ETI		8/ 10	320/ 400	8/ 10	320/ 400	9/ 11	360/ 440	9/ 11	360/ 440	9/ 11	360/ 440
TOTAL CARGA HORÁRIA		35	1400	35	1400	35	1400	35	1400	35	1400
PARTE DIVERSIFICADA***											
PROGRAMA		1º		2º		3º		4º		5º	
		S	A	S	A	S	A	S	A	S	A
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO***		1	40	1	40	1	40	1	40	1	40

Fonte: DCRFor, 2023.

Quadro 3 - Base Diversificada das ETI - Anos iniciais: LIBRAS e Educação em Direitos Humanos

P A R T E D I V E R S I F I C A D A D A S E T I	ELETIVA**	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	TDIC (robótica, blog, jornal, escolar e rádio escolar)	0	0	0	0	1	40	1	40	1	40
	APRENDIZAGEM ORIENTADA (Língua Portuguesa e Matemática)	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	LIBRAS	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
TOTAL CARGA HORÁRIA PARTE DIVERSIFICADA DAS ETI		8/ 10	320/ 400	8/ 10	320/ 400	9/ 11	360/ 440	9/ 11	360/ 440	9/ 11	360/ 440
TOTAL CARGA HORÁRIA		35	1400	35	1400	35	1400	35	1400	35	1400
PARTE DIVERSIFICADA***											
PROGRAMA	1º		2º		3º		4º		5º		
	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO***	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	

Fonte: DCRFor, 2023.

A saber, a carga horária destinada às disciplinas da Base Comum e da Parte Diversificada do 6º aos 9º anos:

Quadro 4 - Base Comum e Base Diversificada das ETI - Anos finais

Mapa curricular para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais - 6º ao 9º ano Escola Municipal de Tempo Integral - ETI									
B A S E N A C I O N A L C O M U M	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL							
		6º		7º		8º		9º	
		S	A	S	A	S	A	S	A
	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	6	240
	Língua Inglesa	3	120	3	120	3	120	3	120
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
	Arte	1	40	1	40	1	40	1	40
	Matemática	6	240	6	240	7	280	7	280
	Ciências	3	120	3	120	2	80	2	80
	História	3	120	3	120	3	120	3	120
	Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120
	Ensino Religioso*	2	80	2	80	2	80	2	80
TOTAL CARGA HORÁRIA BASE NACIONAL COMUM		29	1160	29	1160	29	1160	29	1160
PARTE DIVERSIFICADA	Disciplinas Eletivas	2	80	2	80	2	80	2	80
	Práticas Experimentais**	1	40	1	40	1	40	1	40
TOTAL CARGA HORÁRIA PARTE DIVERSIFICADA DAS ETI		3	120	3	120	3	120	3	120

Fonte: DCRFor, 2023.

Quadro 5 - Atividades Complementares das ETI - Anos finais

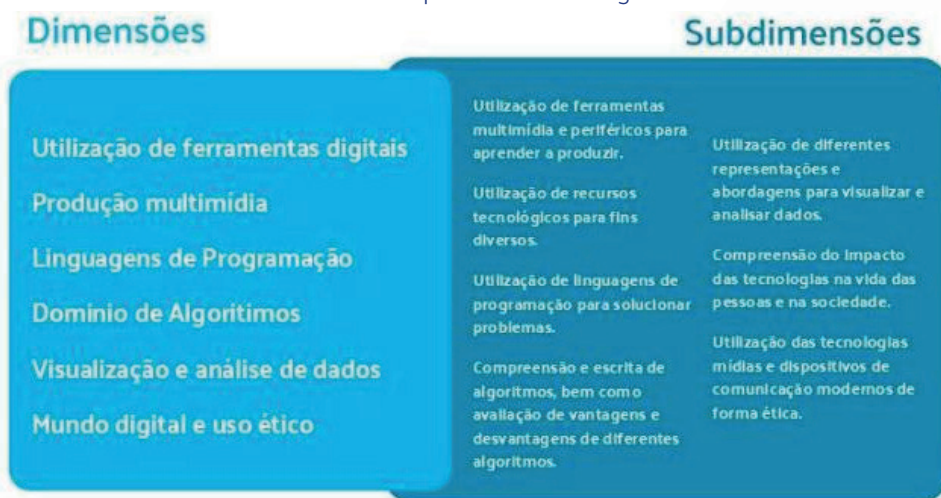
A T I V I D A D E S C O M P L E M E N T A R E S	Aprendizagem Orientada	2	80	2	80	1	40	1	40
	Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica / Pensamento Científico	0	0	0	0	1	40	1	40
	Protagonismo	1	40	1	40	1	40	1	40
	Projeto de Vida	2	80	2	80	2	80	2	80
	Formação Cidadã	1	40	1	40	1	40	1	40
	Estudo Orientado	1	40	1	40	1	40	1	40
TOTAL CARGA HORÁRIA ATIVIDADES COMPLEMENTARES		7	280	7	280	7	280	7	280
TOTAL CARGA HORÁRIA		37	1480	37	1480	37	1480	37	1480
PARTE DIVERSIFICADA***									
PROGRAMA		6º		7º		8º		9º	
		S	A	S	A	S	A	S	A
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO***		1	40	1	40	1	40	1	40

Fonte: DCRFor, 2023.

Na disciplina de Aprendizagem Orientada (AO), o professor irá mediar os encontros, dando suporte e auxílio aos estudantes no que diz respeito ao querer estudar, poder estudar e saber estudar, de forma que eles possam ser protagonistas no seu próprio processo de aprendizagem. Esses documentos não disponibilizam plano de curso nem guia de atividades para professores, muito embora o DCRFor assume que o professor, diante dessa mediação, impele que “os estudantes desenvolvam não apenas competências acadêmicas, mas também habilidades de autorregulação, adaptabilidade e iniciativa, características fundamentais para o sucesso pessoal e profissional” (DCRFor, 2024, p. 85-86).

Na disciplina de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), o DCRFor objetiva desenvolver uma metodologia que se associe à concepção de informática educativa. Como desdobramento do uso das TDICs, a rede municipal de ensino de Fortaleza apresenta as *Dimensões e subdimensões da competência cultura digital*:

Figura 1 - Dimensões e subdimensões da competência cultura digital



Fonte: DCRFor, 2023.

O uso de tecnologias digitais e suas conectividades são, de maneira atrelada ao cotidiano de ensino e aprendizagem, ferramentas de muito valor ao ensino básico. No entanto, para que isso se dê de forma satisfatória para os alunos, é indispensável a oferta de capacitação contínua para o professor que estiver em sala de aula para mediar o desenvolvimento de tais letramentos, os quais são inerentes ao mundo contemporâneo.

A chegada das tecnologias digitais criou novos desafios aos professores. As tecnologias digitais assumem, no processo de ensino e de aprendizagem, a dimensão técnica, mas também pedagógica, que implica um processo de apropriação criativa e não de consumo instrumental e passivo (Belloni, 2003). O professor toma consciência de que seu papel sofreu alterações e que, por sua vez, o processo de ensino e de aprendizagem também assumirá novas alterações, na medida em que se exige inovação nas metodologias, sobretudo quanto ao nível da prática pedagógica. (Richitelli, 2017, p. 77)

A apropriação dos processos supracitados envolve diferentes formas de linguagens, as quais são chamadas multiletramentos, os quais são práticas sociais que envolvem a sensibilidade para reconhecer seus usos e estruturas para finalidades específicas, em contextos específicos (Buzato, 2006). Ou seja, para que o professor possa mediar o aprendizado dos alunos nesse campo, ele precisa, além de ter conhecimento dos dispositivos digitais em si, compreender suas utilizações no desenvolvimento de tarefas pedagógicas.

A essas dimensões e subdimensões da cultura digital, o DCRFor nos traz o conceito de Cultura Maker, que segundo o próprio documento “suruiu nos Estados Unidos visando trabalhar a criatividade, a inovação e o empreendedorismo por meio da experimentação, produção e criação de objetos e projetos, sejam eles eletrônicos ou artesanais” (DCRFor, 2024 p. 87).

A disciplina de Práticas Experimentais (PEX) visa aprofundar os objetos do conhecimento de Ciências e Matemática, sendo facilitadas nos laboratórios de ciências e matemática que contam as ETI's da rede municipal de ensino de Fortaleza. A divisão entre os componentes curriculares se dá: 6º e 7º anos é focada na Matemática e 8º e 9º anos em Ciências, com a intenção de serem utilizados os laboratórios disponíveis na rede, os laboratórios de

Matemática e Ciências, como apresenta o DCRFor:

Voltada para a análise de fatos, fenômenos ou objetos de estudo possibilita novas perspectivas de compreensão do mundo, atreladas a percepções amplas, relacionadas a sensibilidade, corporeidade, transcendentalidade, criatividade, subjetividade, afetividade, sociabilidade e convivência. Possibilitam o contato com recursos didáticos referentes aos componentes e a aplicação prática dos conceitos que são abordados em sala. (DCRFor, 2024. p. 121).

Sabemos que a prática em sala de aula deve se dar a partir de um planejamento, da viabilidade e do engajamento da turma para com o componente curricular e o quanto isso é por vezes um sacrifício aos professores para que não fique simplesmente no “emaranhado de práticas de aprendizagem” (Carneiro, 2019. p. 41).

Aqui ficamos com a pergunta de partida do filósofo Silvio Carneiro: Afinal, quais linhas de ação são assumidas a partir do aprender? Quais os destinos de suas relações? E sobretudo quais experiências escolares são eclipsadas quando a aprendizagem se torna o eixo na relação com o conhecimento? (Carneiro, 2019. p. 42).

Queremos questionar com essa indagação que faz Carneiro para pensarmos de fato como a educação das disciplinas da Parte Diversificada impacta nos alunos, no seu aprender e na operacionalização disso em suas vidas, visto que, em alguma medida, essa é a proposta das Escolas de Tempo Integral de Fortaleza, uma educação que pense o projeto de vida dos alunos, uma educação que paute diretamente sua relação com o mundo, que conecte “a vontade de saber com a vontade de vir a ser” (Hooks, 2019. p. 32).

A Formação Cidadã (FC) apresenta uma particularidade. Nos documentos que norteiam a educação de Fortaleza, ela aparece como componente curricular transversal e não como disciplina. Não obstante, o texto denota este componente para fomentar a “formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos, intervenientes e capazes de protagonizar suas escolhas e perspectivas de vida e intervir de forma responsável na realidade social que o cerca” (DCRFor, 2024, p. 125), e aparece no mapa curricular com a carga horária anual de 40 horas.

Podemos constatar que, ao considerarmos a diferença entre componente curricular e conteúdo transversal, entendemos Formação Cidadã, a partir da BNCC, como uma disciplina ou como atividades que compõem a grade curricular de ensino dadas as formas como ela é posta na organização do próprio currículo pela Secretaria Municipal de Educação.

Os conteúdos transversais, sugeridos pela BNCC, compõem o currículo, mas não são objetos do conhecimento específicos de um único componente, seja da base comum ou da diversificada. Ao mesmo tempo, a premissa de que a transversalidade será tratada por todos os componentes acaba, por fim, não responsabilizando nenhum. Desse modo, a ausência de formações iniciais específicas para a base diversificada e a baixa oferta de suas formações continuadas

constroem, assim, mais um empecilho enfrentado nas escolas municipais de tempo integral em Fortaleza/CE.

A Formação Cidadã tem um papel importante quanto à formação dos estudantes que precisam de noções básicas como cidadania, direitos e deveres do cidadão, direitos humanos, conhecimentos básicos para se formar como um cidadão crítico e analítico da sociedade que compõe. Como algo dessa natureza, não tem o devido valor de disciplina no currículo das ETIs que se propõem ser escolas que pensem, de forma múltipla, os saberes aos quais os alunos terão acesso?

O documento que norteia o fazer escolar da Prefeitura Municipal de Fortaleza diz que o conteúdo de Formação Cidadã

Configura-se como o espaço de fomento à promoção de atividades relevantes, como foco na formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos, intervenientes e capazes de protagonizar suas escolhas e perspectivas de vida, bem como de intervir de forma responsável na realidade social que os cerca. Trata-se de um trabalho fundamentado nos quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DCRFor, 2024. p. 125).

Mesmo diante de toda complexidade que esses elementos, apontados pelo documento educacional de Fortaleza, é uma deliberação do município colocar essa formação como algo tangencial ao ensino e à aprendizagem. No ano de 2023, os professores de Formação Cidadã tiveram apenas uma formação voltada para compreender como podem trabalhar os conteúdos em sala de aula. Em 2024, não houve chamamento para qualquer encontro. Pode-se observar, portanto, que não há previsões de formações constantes para professores da Base Diversificada e/ou Formação Cidadã.

Arelado à carência de formações, tampouco é apresentado em qualquer documento ou instrumental pela Secretaria Municipal de Educação sobre quem deve ser o professor que irá completar sua carga horária com esse chamado conteúdo transversal, que não tem caráter de disciplina na matriz curricular da prefeitura, mas que na prática precisa estar, pois não serão todos os professores que juntarão suas disciplinas da Base Comum com a carga horária que demanda Formação Cidadã. Há, portanto, uma incoerência conceitual no que concerne ao entendimento deste conteúdo e o que ele precisa ser de fato, tanto do ponto de vista da carga horária como da necessidade e da complexidade da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade de ensino em tempo integral nos traz como proposta a interação entre os currículos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da base diversificada. No entanto, não são fomentadas formações continuadas para os professores dessas escolas. Este trabalho procurou analisar o currículo das Escolas de Tempo Integral (ETIs) de Fortaleza, com enfoque na base diversificada no ensino fundamental – anos finais, bem como os desafios que os professores enfrentam para implementá-lo por conta da parca formação de professores para a parte diversificada e materiais adequados para que a prática pedagógica se dê em sala de aula a partir de um sequenciamento didático condizente com o que preconiza a disciplina e/ou o conteúdo transversal, visto que o calendário de formações da parte diversificada não é planejado junto dos professores negando aos docentes a horizontalidade do processo que eles e elas irão facilitar nas escolas e em suas salas de aula. Uma política de formação continuada e permanente que pense as práticas pedagógicas é essencial para que os professores se sintam capacitados.

Conclui-se, portanto, que para alcançar uma prática pedagógica consciente e efetiva, é imprescindível haver um fortalecimento das políticas de formação continuada e um maior alinhamento dos materiais curriculares às demandas reais do contexto escolar das ETIs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos digitais e formação de professores. *In*. CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 3., 2006, São Paulo. [Anais]. São Paulo: Memorial da América Latina, 2006.

CANDAUI, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2011.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores> Acesso em: 25 out. 2024.

FERREIRA, E.; LACERDA, C. B. F. A Base Nacional Comum Curricular e a padronização do conhecimento escolar. Educação e Realidade. In: CÂSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar**: Educação em Tempo Integral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. 8. v. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1PgV5WZpia-b6jQ35q5cK6SfBdnw4NhXMU/view>> Acesso em: 25 out. 2024

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023. RICHITELI, Aurélio Alberto. **Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública**, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais, 2017.

SAVIANI, D. **A nova pedagogia da hegemonia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Thiago Augusto Nogueira de Queiroz¹

RESUMO

A recomposição das aprendizagens não é a mitigação de perdas, sendo composta pelos processos de remediação, intervenção e aceleração. Este último perpassa: adaptação do currículo; adaptação do tempo de instrução; adaptação de práticas pedagógicas; avaliação diagnóstica; formação docente específica; e material didático apropriado. O objetivo deste artigo é propor uma estratégia de recomposição das aprendizagens em Geografia, envolvendo a adaptação curricular e a avaliação diagnóstica. Para tal fim, foi feita uma pesquisa documental com análise do conteúdo dos PCNs, da BNCC, dos Mapas de Foco da BNCC das Ciências Humanas, as TCTs da BNCC e dos documentos de referência do SAEB. A Geografia, na BNCC, engloba a alfabetização e educação geográfica e cartográfica, que são constituídas pelo: raciocínio geográfico; conceitos estruturantes; e unidades temáticas. Os princípios do raciocínio geográfico são: localização; extensão; distribuição; analogia; diferenciação; conexão; e ordem. Enquanto os conceitos estruturantes são: espaço geográfico; território; região; lugar; paisagem; e escala. As unidades temáticas são: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; e natureza, ambiente e qualidade de vida. Nessa perspectiva, nossa proposta de recomposição em Geografia inicia-se pela adaptação curricular com as aprendizagens focais deste componente curricular

¹ Doutor em Geografia, na área de concentração Dinâmica Socioambiental e Reestruturação do Território, na linha de pesquisa Dinâmica Urbana e Regional, pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (PPGe) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (Cchla) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professor da Coordenadoria Técnico-Pedagógica da Educação Básica (Copeb) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Parnamirim / RN. E-mail: queiroztan@gmail.com

no Ensino Fundamental, aquelas habilidades relacionadas com a unidade temática sobre formas de representação e pensamento espacial. Nas matrizes de referências em Ciências Humanas do SAEB, as aprendizagens focais são as habilidades do eixo de conhecimento: tempo e espaço - fontes e formas de representação. Em seguida, a recomposição deve ser feita a partir da avaliação diagnóstica das aprendizagens dos estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização e Educação Geográfica e Cartográfica. Aprendizagens Focais de Geografia. Matrizes de referências em Ciências Humanas.

INTRODUÇÃO

Com a pandemia da Covid-19, os indicadores educacionais foram impactados negativamente na educação pública estadual e municipal, com a diminuição geral do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), aumento da reprovação e da distorção idade-série, além do aumento da defasagem das aprendizagens. Tudo isso dentro de uma cultura do fracasso escolar.

Antes da pandemia, já tínhamos esses resultados, geralmente, negativos dos índices e a defasagem na aprendizagem. Essas variáveis foram aprofundadas. Outros fatores como as questões socioambientais e climáticas também interferem na aprendizagem dos estudantes. Portanto, na educação pública, estadual e municipal, a recomposição das aprendizagens não só deve ser o foco atual, mas já deveria vir sendo debatido há anos. Recompôr é trazer de volta o significado, o sentido da escola para os estudantes.

Segundo os dicionários *on-lines*, recompor significa: compor-se novamente; devolver ou recuperar um formato anterior; dar uma nova arrumação; reorganizar; reordenar. Nesse sentido, a recomposição das aprendizagens não é apenas a mitigação de perdas. A recomposição das aprendizagens inclui também a intervenção, a mediação e a aceleração das aprendizagens (Figura 01).

Figura 01 - Recomposição das aprendizagens.



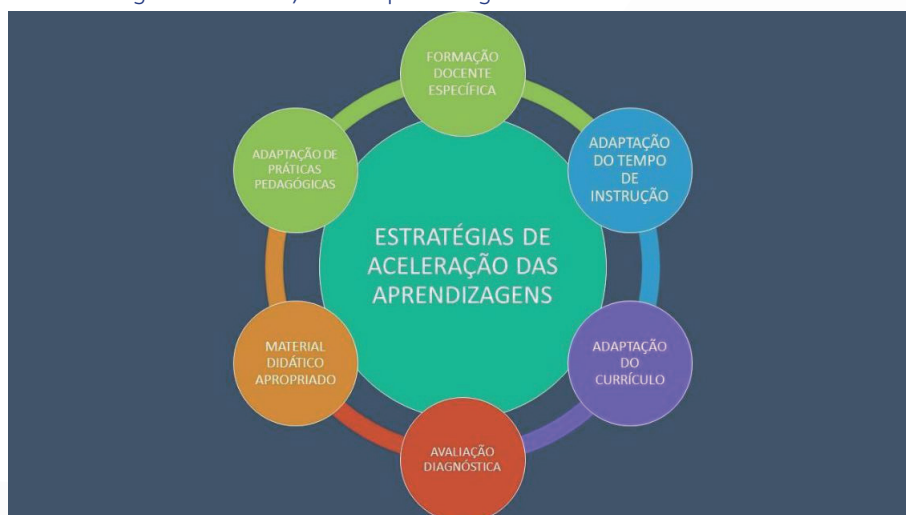
Fonte: Vozes da Educação (2021).

As estratégias de recomposição das Aprendizagens perpassam o Rapid - Reinserir; Avaliar; Priorizar; Incrementar; Desenvolver (BRASIL, 2024). Ou seja, reinserir o estudante combatendo a evasão e o abandono por meio da busca ativa escolar e combater a infrequência por meio do aluno presente e de outros programas de incentivo à permanência na escola. Avaliar continuamente para identificar o nível de aprendizagem dos estudantes, por meio de avaliações diagnósticas e processuais.

Priorizar as habilidades fundamentais, as aprendizagens focais, em todas as etapas da Educação Básica, com o uso dos mapas de foco da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Incrementar a ampliação do tempo escolar, o reagrupamento temporário de turmas, as práticas pedagógicas, os materiais complementares e a formação docente, tudo isso com base nos mapas de foco. Desenvolver a saúde psico-sócio-emocional de estudantes e professores.

As principais estratégias de aceleração das aprendizagens são: adaptação do tempo de instrução; adaptação do currículo; avaliação diagnóstica; material didático apropriado; adaptação de práticas pedagógicas; e formação docente específica (Figura 02).

Figura 02 - Estratégias de aceleração das aprendizagens.



Fonte: Vozes da Educação (2021).

Os mapas de foco da BNCC podem ser uma ferramenta importante para a recomposição das aprendizagens na medida que tem como objetivo a adaptação curricular aliada à avaliação diagnóstica, à adaptação do tempo de

instrução e à adaptação de práticas pedagógicas aliadas a um material didático apropriado.

Os mapas de foco dividem as habilidades da BNCC em: aprendizagens focais e aprendizagens complementares (Figura 03). As aprendizagens focais são aquelas essenciais para cada componente curricular, que priorizam a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade, contemplando muitas competências da BNCC. Por sua vez, as aprendizagens complementares são aquelas que priorizam o conhecimento intradisciplinar, abrangendo uma ou poucas competências da BNCC.

Figura 03 - Mapas de foco da BNCC.



Fonte: Instituto Reúna (2020).

Nesse contexto, como recompor as aprendizagens na área de conhecimento de Geografia no Ensino Fundamental? Quais as aprendizagens focais e complementares de Geografia, presentes na BNCC? Quais as habilidades dos eixos de conhecimento de Geografia que são focais e quais são complementares? Quais as sugestões didáticas para a recomposição das aprendizagens desse componente curricular?

Sendo assim, este artigo científico tem como objetivo propor uma estratégia de recomposição das aprendizagens em Geografia, envolvendo a adaptação curricular e a avaliação diagnóstica, considerando as aprendizagens focais e complementares de Geografia. Para tal fim, foi feita uma pesquisa documental com análise do conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia e dos temas transversais, da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), dos Mapas de Foco da BNCC das Ciências Humanas, dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da BNCC e do documento de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Geografia é uma ciência híbrida, ao mesmo tempo uma Ciência Humana e uma Ciência da Natureza. Enquanto Ciência Humana a Geografia se aproxima da História, da Sociologia e da Filosofia, sendo uma Geografia Humana e Social. Enquanto Ciência da Natureza, a Geografia se avizinha com a Biologia, a Química e a Física, sendo uma Geografia Física e Ambiental (Figura 04). Nesse contexto, a BNCC não deveria restringir a Geografia à uma Ciência Humana, deveria ir além, sendo uma intermediária, uma conexão entre os componentes curriculares de História e Ciências no Ensino Fundamental.

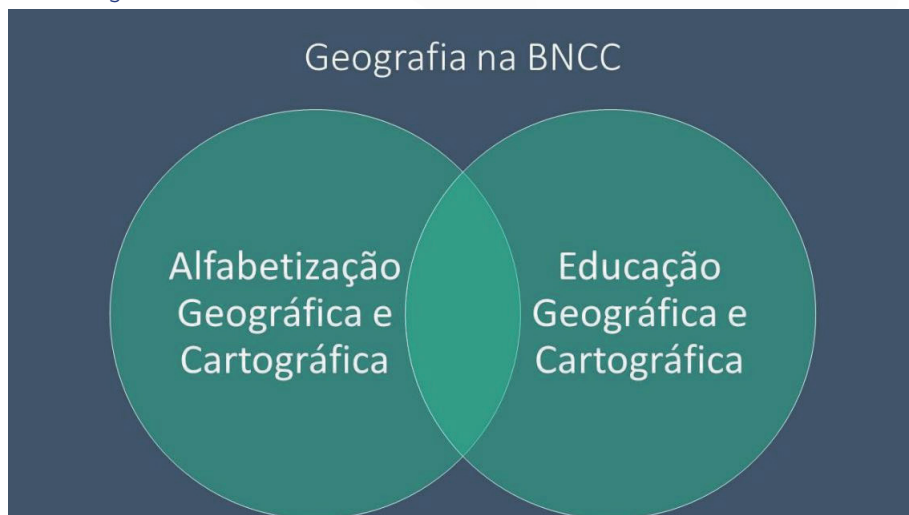
Figura 04 - Qual a área de conhecimento da Geografia?



Fonte: Queiroz (2024).

A Geografia na BNCC abarca a alfabetização geográfica e cartográfica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também a Educação Geográfica e Cartográfica nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Figura 05).

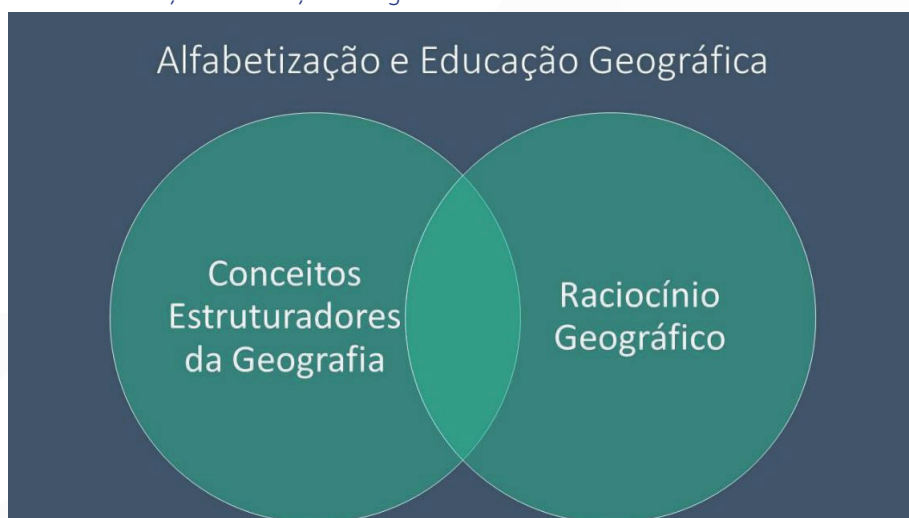
Figura 05 - Geografia na BNCC



Fonte: Instituto Reúna (2020).

A alfabetização e educação geográfica engloba os conceitos estruturadores da Geografia e o Raciocínio Geográfico (Figura 06). Os conceitos estruturadores são: espaço geográfico; território; lugar; redes; paisagem; região; e escala (Figura 07). Por sua vez, o raciocínio geográfico envolve: analogia ou comparação; localização; extensão; distribuição; diferenciação; conexão; e ordem (Figura 08).

Figura 06 - Alfabetização e Educação Geográfica.



Fonte: BNCC (2018).

Figura 07 - Os conceitos estruturadores da Geografia.



Fonte: PCNs (1997); BNCC (2018).

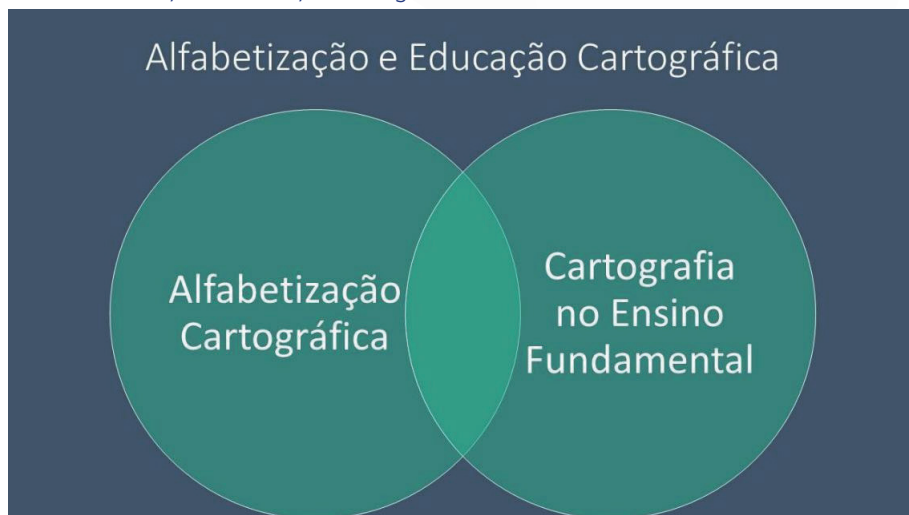
Figura 08 - Princípios do raciocínio geográfico.



Fonte: BNCC (2018).

A cartografia escolar perpassa a alfabetização cartográfica nos Anos Iniciais, associada à alfabetização geográfica. Como também, abrange a educação cartográfica, associada à educação geográfica, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Figura 09).

Figura 09 - Alfabetização e educação cartográfica.



Fonte: Mapas de foco da BNCC (2020).

A alfabetização cartográfica engloba a visão horizontal, oblíqua e vertical das paisagens das fotografias aéreas e das imagens de satélite. Como também, envolve a imagem bidimensional (croquis, plantas, cartas e mapas) e tridimensional (maquetes). Do mesmo modo, abrange o alfabeto cartográfico de pontos, linhas e áreas. Tudo isso é a base da cognição para a construção da noção de: legenda; proporção; escala; lateralidade; referências; orientação. Dessa forma, desmistificando a cartografia desenho e compreendendo a cartografia como meio de comunicação e representação socioespacial (Figura 10).

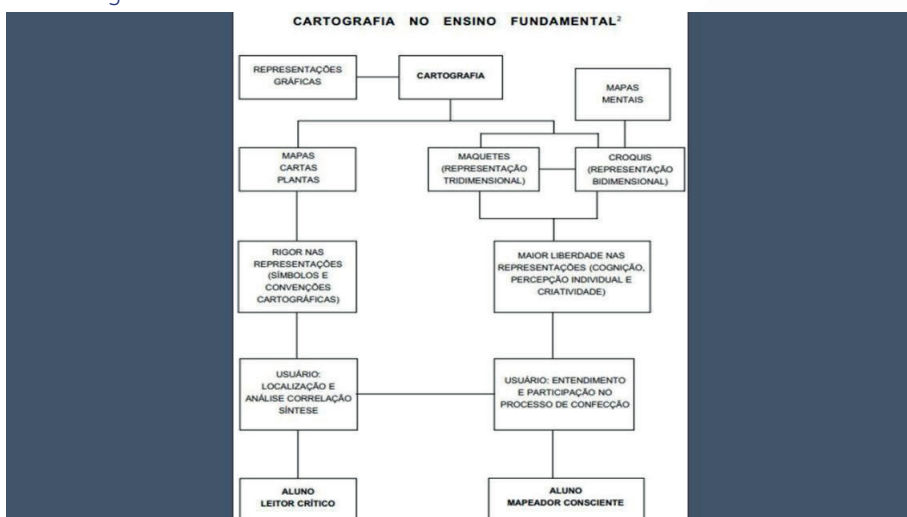
Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a cartografia deve ser entendida a partir das representações gráficas para formar um aluno leitor crítico e para formar um aluno mapeador consciente. O estudante, leitor crítico, é capaz de: ler mapas, cartas e plantas; ter rigor nas representações (símbolos e convenções cartográficas); usar essas representações para localização, análise, correlação e síntese. Simultaneamente formado, o estudante, mapeador consciente, é capaz de construir maquetes (representação tridimensional), mapas mentais e croquis (representações bidimensionais). Tem maior liberdade nas representações (cognição, percepção individual, criatividade), usando essas representações com entendimento e participação no processo de confecção (Figura 11).

Figura 10 - Alfabetização cartográfica.



Fonte: PCNs (1997).

Figura 11 - Cartografia no Ensino Fundamental.



Fonte: PCNs (1997).

As unidades temáticas de Geografia na BNCC são: formas de representação e pensamento espacial; o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; e natureza, ambientes e qualidade de vida (Figura 12).

Figura 12 - Unidades temáticas da Geografia na BNCC.



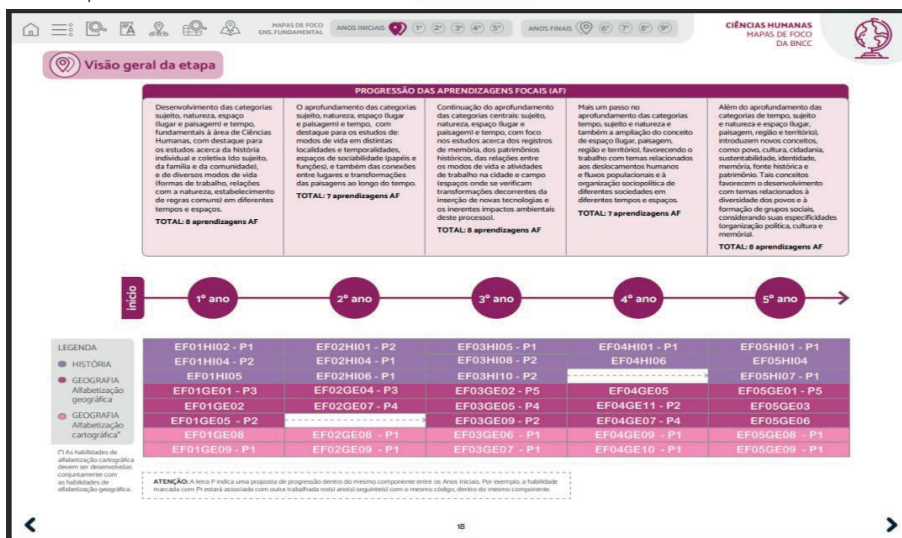
Fonte: BNCC (2018).

A unidade temática sobre as formas de representação e pensamento espacial é aquela que abrange um maior número de competências da BNCC, a saber: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético; comunicação; argumentação; cultura digital; autogestão; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e autonomia. Acrescentamos também as competências de sustentabilidade e inclusão, que são propostas pelo Documento Curricular do Rio Grande do Norte (DCRN).

Além disso, com essa unidade temática e com esse eixo de conhecimento dá para desenvolver atividades com todos os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da BNCC, a saber: Educação socioambiental e para o consumo consciente; Educação financeira; Educação alimentar e nutricional; Educação para o trânsito; Educação em direitos humanos; e Educação para as relações étnico-raciais. Essas TCTs perpassam os eixos estruturantes: a investigação científica; a mediação e intervenção cultural; os processos criativos; e o empreendedorismo. Portanto as habilidades associadas a essa unidade são aquelas aprendizagens focais em Geografia.

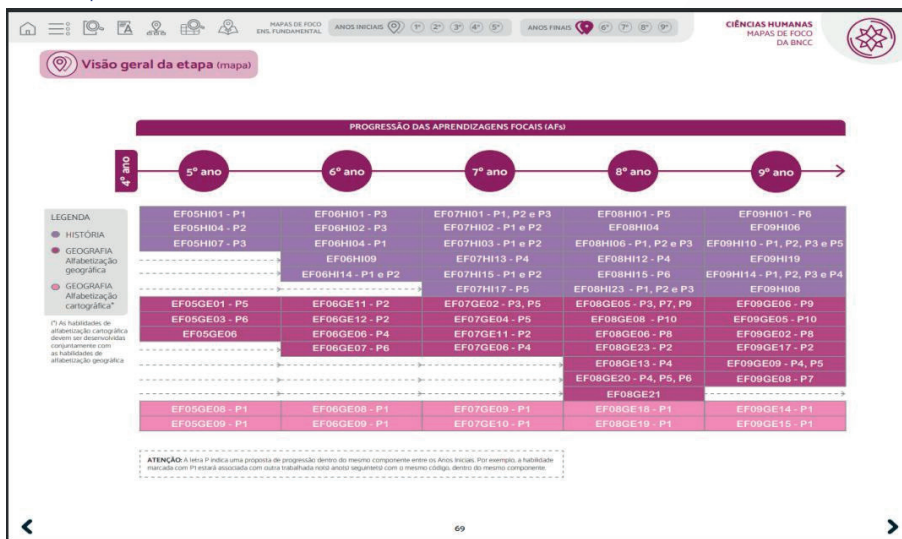
Nessa perspectiva, os mapas de foco da BNCC de Ciências Humanas, a proposta de progressão 1 (P1) de Geografia, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental, envolve as habilidades da unidade temática sobre formas de representação e pensamento espacial (Figuras 13 e 14).

Figura 13 - Mapas de foco dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



Fonte: Mapas de foco de Ciências Humanas da BNCC (2020).

Figura 14 - Mapas de foco dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

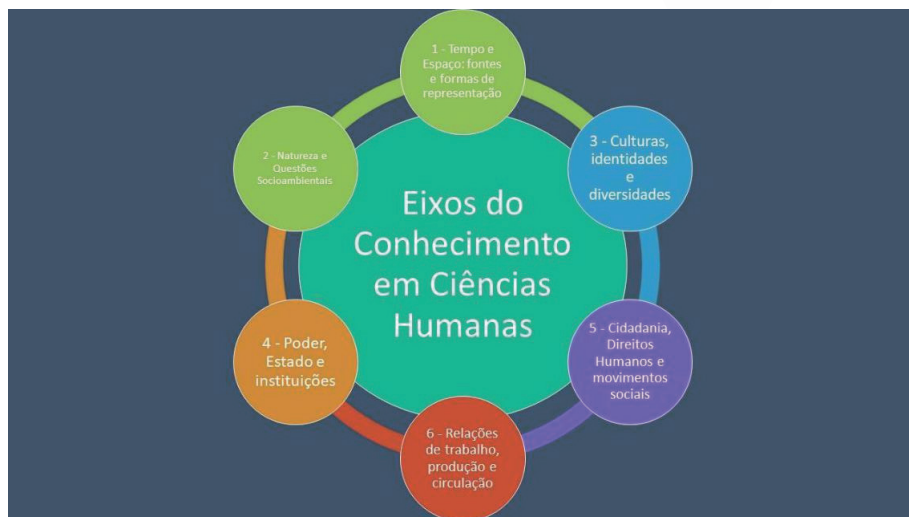


Fonte: Mapas de foco das Ciências Humanas da BNCC (2020).

Então, segundo os mapas de foco, essas são as aprendizagens mais significativas de Geografia, que diretamente estão associadas à alfabetização e educação cartográfica e, consequentemente, à alfabetização e educação geográfica, assim, são as aprendizagens focais. Portanto, as habilidades das demais unidades são aprendizagens complementares.

De acordo com as matrizes de referência de Ciências Humanas do Saeb, os eixos do conhecimento de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, são: fontes e formas de representação do tempo e do espaço; culturas, identidades e diversidades; natureza e questões socioambientais; poder, Estado e instituições; cidadania, direitos humanos e movimentos sociais; e relações de trabalho, produção e circulação (Figura 15).

Figura 15 - Eixos de conhecimento em Ciências Humanas no SAEB.



Fonte: INEP (2019).

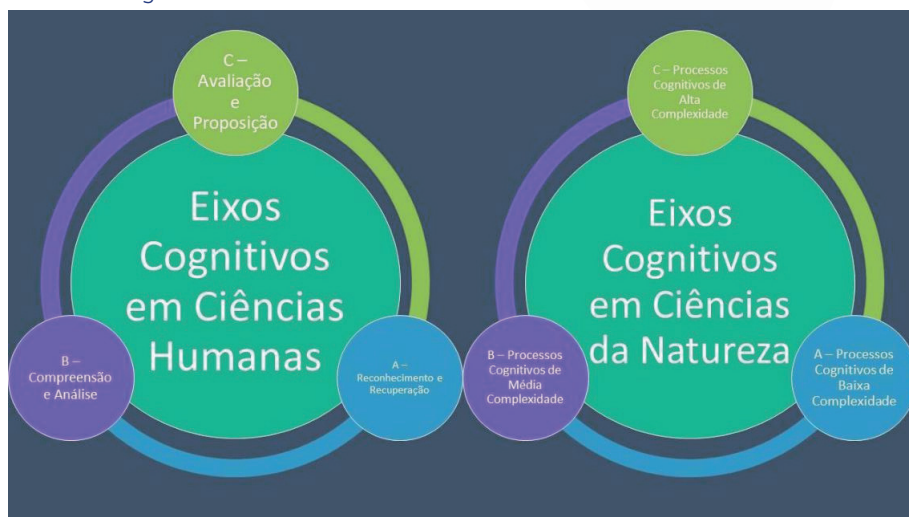
As habilidades do eixo de conhecimento sobre as fontes e as formas de representação do tempo e do espaço são as aprendizagens focais, pois são aquelas que englobam as habilidades da unidade temática sobre as formas de representação e pensamento espacial. As habilidades dos demais eixos de conhecimento são, assim, aprendizagens complementares.

Considerando as aprendizagens complementares, destacamos o eixo natureza e questões socioambientais que tem habilidades próprias da Geografia e que ao invés de se conectar interdisciplinarmente com História, se conecta diretamente com o componente de Ciências. Esse eixo está associado diretamente com a unidade temática de Geografia: natureza, ambientes e qualidade de vida.

Os eixos cognitivos em Ciências Humanas e em Ciências da Natureza, de acordo com a matriz de referência do Saeb, são divididos em três níveis: A) os processos cognitivos de baixa complexidade como reconhecimento e recuperação; B) os processos cognitivos de média complexidade como compreensão

e análise; C) os processos cognitivos de alta complexidade como avaliação e proposição (Figura 16). Os processos de baixa complexidade são aqueles diretamente associados à recomposição das aprendizagens.

Figura 16 - Eixos cognitivos de Ciência Humanas e Ciências da Natureza no SAEB.



Fonte: INEP (2019)

A avaliação diagnóstica em Geografia deve, portanto, focar nas habilidades da unidade temática sobre formas de representação e pensamento espacial. Com pelo menos 2 questões para cada habilidade de cada ano de ensino, totalizando 4 questões no 2º ano, 8 questões no 3º ano, 12 questões no 4º ano, 16 para o 5º, 20 para o 6º ano, 24 para o 7º ano, 28 para o 8º no e 32 para o 9º. O DCRN já traz uma proposta de atividades para ser desenvolvida em cada uma das habilidades em cada série, além de propostas de avaliação. Assim, a recomposição por meio da avaliação diagnóstica deve mostrar não só onde o aluno não está, mas onde ele está em termos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recomposição das aprendizagens deve ir além da alfabetização e do reforço escolar. Esse processo deve englobar também a adaptação curricular a avaliação diagnóstica. Uma forma de adaptação curricular é a utilização dos mapas de foco da BNCC. Na educação pública, principalmente estadual e municipal, a recomposição deve ser um tema tratado constantemente visto que essas redes atendem estudantes em situação de vulnerabilidade socioambiental.

Os mapas de foco apresentam o componente curricular Geografia a partir de dois eixos: alfabetização e educação geográfica; e alfabetização e educação cartográfica. A alfabetização geográfica e cartográfica está inserida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto a educação geográfica e cartográfica tem o foco nos anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com os mapas de foco, a primeira proposta de progresso das aprendizagens focais de Geografia está diretamente relacionada com a unidade temática sobre formas de representação e pensamento espacial. Esta unidade temática está diretamente relacionada com o eixo de conhecimento de Ciências Humanas do Saeb sobre fontes e formas de representação do tempo e do espaço. Essa unidade temática e esse eixo de conhecimento são aqueles que têm as habilidades que proporcionam as aprendizagens focais de Geografia, visto que atendem a um maior número de competências gerais da BNCC.

A avaliação diagnóstica em Geografia, portanto, deve começar pelas habilidades dessa unidade temática e desse eixo de conhecimento. Essa avaliação diagnóstica deve ser iniciada com processos cognitivos de baixa complexidade (reconhecimento e recuperação das habilidades), progredindo para os processos de média complexidade (habilidades de compreensão e análise), até chegar à alta complexidade (habilidades de avaliação e proposição). Dessa forma, o professor adaptará o currículo, personalizando-o para cada estudante, atendendo às necessidades de aprendizagem de um aluno real, fugindo de propostas mecanicistas e que atendem a um aluno ideal dos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - Geografia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro052.pdf>

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - Geografia - Anos Finais do Ensino Fundamental**. 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/geografia.pdf>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais - TCTs - da BNCC.** 2019. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia para implementação da Recomposição das Aprendizagens.** Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/GuiaparaImplementaodaRecomposiçãodeAprendizagens.pdf>

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Documento Curricular do Estado Rio Grande do Norte - DCRN.** Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000192020.PDF>

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - Documentos de Referência.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf

INSTITUTO REÚNA. **Mapas de Foco da BNCC – Ensino Fundamental - Ciências Humanas.** 2020. Disponível em: https://biblioteca.institutoreuna.org.br/MapasdeFoco_CHUMANAS_180920.pdf

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. *Educação ambiental e para o consumo: o papel ativo da Geografia no Ensino Fundamental.* **Educação Ambiental - Volume 2.** Campina Grande: Editora Realize, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105733>

VOZES DA EDUCAÇÃO. **Recomposição das aprendizagens em contextos de crise.** 2021. Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2021/08/Levantamento_Internacional___Estrate%CC%81gias_de_Recomposic%CC%A7a%CC%83o_das_Aprendizagens_VF_1.pdf

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO COMO INSTRUMENTO PARA REALIZAR UM TRABALHO DE GESTÃO SISTEMATIZADO COM ÊNFASE EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE MANAUS/AMAZONAS

Deivila Alves Mota¹
Carlos Eduardo Mota Lopes²

RESUMO

Muitos estudiosos argumentam que a correlação do planejamento estratégico e o desempenho acadêmico na Escola Pública não foram claramente estabelecidos e que, embora o planejamento estratégico não seja o único contribuidor para o alto desempenho, escolas com estratégias executadas de maneira excelente têm melhor desempenho do que suas equivalentes. O que é planejado e acompanhado, se consegue perceber os resultados e onde precisa de mudanças. Em 2014, houve a implementação nas escolas municipais de Manaus, e com isso, as equipes escolares estão conseguindo visualizar de maneira organizada o resultado do seu trabalho, verificando onde precisa melhorar. O objetivo geral deste estudo foi: Analisar a eficácia dos processos de utilização do planejamento estratégico como tipo de gestão adotado, na Escola Municipal, na cidade de Manaus/ Amazonas. A pesquisa utilizada foi a exploratória descritiva com enfoque qualitativo quantitativo, pesquisa documental em documentos da Escola, além da aplicação de um questionário estruturado sobre a gestão da Escola com professores, pedagogo(a) e funcionários administrativos. As principais conclusões do estudo foram: a escola pratica o planejamento estratégico formal e o planejamento estratégico está positivamente correlacionado ao desempenho acadêmico dos alunos. Além disso,

1 Mestre do Curso de Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA, deivila_alves@hotmail.com;

2 Mestre do Curso de Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA, carlos_edumota@yahoo.com.

também foi verificado que a gestão tem o apoio do assessor de gestão, responsável pela implementação do planejamento estratégico nas escolas, o que permite a exaustiva análise ambiental, envolvendo a equipe escolar em grande medida, e mais ainda, os planos estratégicos desenvolvidos são implementados efetivamente, uma vez que há o acompanhamento das ações, reunião estratégica e replanejamento quando necessário. Portanto, o planejamento estratégico é uma prática importante dentro da gestão democrática da Escola. A principal recomendação neste estudo é para a gestão aprimorar o planejamento estratégico investindo recursos, tempo e energia na implementação das estratégias.

Palavras-chave: Planejamento, Estratégico, Escola, Gestão, Desempenho.

INTRODUÇÃO

Cada organização possui um ambiente interno e um externo que são interdependentes. A contínua evolução e interação dos componentes do ambiente interno e a natureza turbulenta e dinâmica do ambiente externo ocasionada por constantes mudanças na competição, economia, tecnologia, aspectos político-jurídicos e fatores sócio-culturais-demográficos, tornando a gestão estratégica popular na compreensão de uma posição estratégica da organização e escolhas estratégicas em busca de desempenho excelente.

A teoria da contingência postula que as organizações são sistemas abertos e não existe uma maneira melhor de gerenciar uma organização. Isso ocorre porque as mudanças ambientais rápidas apresentam-lhes várias oportunidades, ameaças e restrições.

Várias teorias organizacionais e econômicas abordaram o desempenho da empresa, cimentando o fato de que o desempenho é o objetivo principal de toda organização. Na década de 1960, a base de recursos de uma empresa destacou-se como a explicação mais popular de por que uma empresa poderia ter um desempenho melhor do que outra.

No entanto, durante os anos 1970-1980, os economistas analisaram os problemas da empresa e da indústria sob a teoria da Economia da Organização Industrial, cuja estrutura principal é o paradigma Estrutura-Conduta-Desempenho. O paradigma buscou identificar a correlação entre o desempenho de uma indústria, a conduta de suas empresas e a estrutura da indústria.

O equivalente do paradigma Estrutura-Conduta-Desempenho da teoria da Economia da Organização Industrial é a estrutura de Desempenho de Estratégia Ambiental, na qual o desempenho é moldado por escolhas estratégicas baseadas na dinâmica ambiental. As organizações são *Environmental Serving Organization* (ESO), que está dentro da premissa dos sistemas abertos. Depois de 1980, a contribuição dos cientistas comportamentais com foco na otimização e no papel do comportamento organizacional tornou-se profunda.

Portanto, a questão essencial é se o planejamento estratégico melhora ou não os níveis de desempenho das instituições.

No Brasil, a educação ajuda a impulsionar a agenda econômica e social do governo, fornecendo uma força de trabalho qualificada, gerando uma sociedade civilizada e promovendo a cidadania ativa (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996; Constituição Federal de 1988 – CF).

O objetivo das Escolas municipais no Brasil é equipar os alunos com conhecimentos, habilidades e valores para competir na obtenção de cursos e faculdades de qualidade, além de entrar no mercado de trabalho.

A classificação das Escolas e do desempenho individual dos alunos em nível nacional, estadual e municipal intensificou a competição entre as escolas públicas. As partes interessadas na educação, conseqüentemente, adotaram o planejamento estratégico como uma ferramenta de gestão para diagnosticar o ambiente competitivo, alocar recursos de forma adequada e garantir uma vantagem competitiva sustentável por um longo período.

Abordagem do problema: o que motivou essa pesquisa foi a implementação do Planejamento estratégico em uma Escola Municipal de Manaus/ Amazonas, que a princípio não tinha uma organização sistemática e estratégias bem definidas, uma vez que não tinham claro onde queriam chegar. Com o novo modelo de gestão houve resistência durante o processo, mas percebeu-se evolução nos resultados finalísticos da escola. Buscar entender a dinâmica desse trabalho voltado para resultados é o que levou aos seguintes questionamentos:

Pergunta Central: Qual a eficácia dos processos de utilização do planejamento estratégico como tipo de gestão adotado, pela Escola Municipal, na cidade de Manaus/Amazonas? **Pergunta específica:** Como planejar as ações de forma eficiente para atingir os resultados envolvendo toda a comunidade escolar? Como acompanhar de forma eficaz a implementação das ações do plano avaliando seus resultados?

Objetivo Geral: Analisar a eficácia dos processos de utilização do planejamento estratégico como tipo de gestão adotado, na Escola Municipal, na cidade de Manaus/Amazonas. **Objetivos específicos:** Verificar como o planejamento estratégico auxilia o gestor escolar na organização dos planos para obter os resultados esperados; Descrever como acontece o acompanhamento das ações e avaliação dos resultados que foram planejados.

Hipótese: Se depois de implementado o planejamento estratégico na escola, os resultados como um todo tem avançado de forma positiva a cada período, então presume-se que o mesmo pode ser utilizado como instrumento para realizar um trabalho de gestão sistematizado e direcionado na busca de resultados, pois constitui um caráter de atuação que objetiva promover a organização, a coordenação, a mobilização e a articulação de todas as condições humanas e materiais, com o intuito de garantir o avanço dos processos socioeducacionais da instituição de ensino. Entende-se, dessa forma, que se há uma

organização da gestão, o objetivo final da aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, será alcançado.

Justificativa: A pesquisa desenvolvida justifica-se por garantir a qualidade da educação por meio da otimização dos fluxos e das tarefas, tendo como foco a melhoria dos resultados no processo de ensino-aprendizagem, direcionando o trabalho para o crescimento da instituição de maneira que as ações possam ir ao encontro dos objetivos e das metas estipuladas.

Nesse contexto, a Escola Municipal na cidade de Manaus/AM tem a clareza do gerenciamento das ações, do seu propósito de existência, organizando seu trabalho, levando em conta a realidade na qual está inserida, permitindo que a equipe diretiva, professores, alunos e pais sejam partícipes dessa realidade e fundamentais na construção de uma escola democrática, ativa e participativa. Dessa forma, sabem exatamente onde chegar e qual o trabalho a ser realizado.

Diante do exposto, tanto a equipe diretiva, professores, colaboradores, pais e alunos se beneficiam com toda a abordagem da temática proposta. O que justifica esse estudo.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal da cidade de Manaus/AM, está organizada em dois turnos, matutino e vespertino, do Ensino Fundamental II. Os alunos atendidos são oriundos do Bairro Cidade de Deus e suas adjacências, Alfredo Nascimento, Val Paraíso, Braga Mendes, Monte Sião e Aliança com Deus da cidade de Manaus-AM.

A escola tem uma gestão direcionada pela metodologia GIDE Avançada (Gestão Integral da Educação Avançada) que tem como método o PDCA que é um método gerencial de soluções de problemas e conquistas de metas.

Dentre os projetos desenvolvidos, destacam-se: “Adolescentes cuidando das nascentes” (projeto que ganhou premiação), “Geotécnicas associadas ao ensino de geografia nas escolas públicas”, “Práticas pedagógicas para o ensino de geografia - Conscientização e preservação ambiental” e “Matemática viva”

A presente pesquisa tem um propósito exploratório descritivo que segundo Gil (2014) se caracteriza pelo fato de o pesquisador acabar de iniciar a pesquisa e deseja entender o tópico como um todo. A pesquisa descritiva é a pesquisa que visa descrever ou definir o tema em questão.

Assim a pesquisa exploratória é pesquisa preliminar para esclarecer a natureza exata do problema a ser resolvido. Já a pesquisa descritiva é aquela que busca o quê do objeto de estudo, ao invés do porquê. Como o próprio nome indica, busca descrever e explicar o que está sendo investigado, mas não dar os motivos pelos quais isso ocorre (GIL, 2014).

A pesquisa descritiva refere-se aos métodos que descrevem as características das variáveis em estudo. Esta metodologia centra-se em responder às questões relacionadas com “o quê” do que com o “porquê” do sujeito de pesquisa (GIL, 2014).

O foco principal da pesquisa descritiva é simplesmente descrever a natureza dos dados demográficos em estudo, em vez de focar no “porquê”. A pesquisa descritiva é chamada de método de pesquisa observacional, pois nenhuma das variáveis do estudo é influenciada durante o processo da pesquisa.

O enfoque trata-se de uma abordagem qualitativa e quantitativa,

“Ao tratar das abordagens qualitativas e quantitativas de pesquisas científicas, esclarece que enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam criar modelos, descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Entre elas há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações.” (MINAYO, 2009, P.22).

Em virtude do exposto, o enfoque é qualitativo, pois busca informações para a compreensão da complexidade e os detalhes das informações buscando se aprofundar sobre as motivações, ideias e as atitudes da equipe escolar com relação a temática. E, tem o enfoque quantitativo pelo fato de apresentar números confirmando os objetivos da pesquisa.

Foi investigado junto à equipe diretiva e professores, através de questionários sobre o conhecimento da equipe quanto o tipo de gestão aplicada, o conhecimento do andamento das ações e avaliação dos resultados da escola.

Foi realizado um levantamento documental da escola, permitindo assim ter o conhecimento da organização do planejamento estratégico, bem como o marco referencial, as metas e objetivos estabelecidos, a matriz S.W.O.T., os indicadores de desempenho, os planos pedagógico e ambiental da escola, como acontece o acompanhamento e avaliação do que está sendo desenvolvido, os resultados que a escola tem alcançado. O questionário pode ser definido,

“como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p.28)

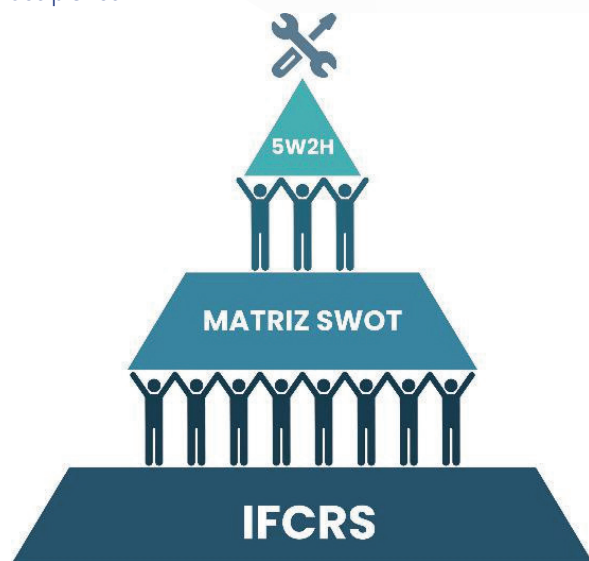
Os dados foram descritos, analisados e interpretados de forma exploratória, descritiva, e apresentados através de infográficos que apontarão a sintetização dos levantamentos realizados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para buscar as respostas necessárias baseadas no segundo objetivo específico e verificar como o planejamento estratégico auxilia o gestor escolar na organização dos planos para obter os resultados esperados, foram realizadas observações no passo a passo da implementação do planejamento estratégico da escola junto a assessora de gestão, um levantamento material e documental e um questionário de autorrelato, onde foram observadas as ferramentas que auxiliam a gestão.

No levantamento documental, tanto físico quanto digital, e com observações acompanhando o fazer do assessor de gestão, pôde-se perceber que a escola possui toda a sua documentação organizada, com os levantamentos dos resultados de indicadores de desempenho com fatores de forte impacto, considerados prioritariamente numa perspectiva gerencial, com vistas aos resultados de excelência, esse levantamento tem uma ferramenta chamada IFC'RS – Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social. Possui também, suas ferramentas de Matriz Swot com as análises das forças e fraquezas, oportunidades e ameaças; e os planos elaborados na ferramenta 5W2H. Conforme figura 1:

Figura 1 - Construção dos planos



Fonte: Pesquisadora, 2024

Depois de realizada a análise documental, foi realizado um questionário com a seguinte pergunta, através do Google Forms: Você conhece as ferramentas do planejamento estratégico usadas para elaboração dos planos? Para que fossem extraídas as informações referentes ao conhecimento da equipe com relação as ferramentas utilizadas (IFC'RS, Matriz Swot e 5W2H).

Para buscar as respostas necessárias foi realizada uma análise exploratória onde foi possível observar que o gestor tem o apoio de um assessor de gestão (profissional com formação em planejamento estratégico proporcionada pela alta direção) que orienta a implementação de todo o processo do planejamento estratégico na escola.

Através de observação, análise documental e respostas do questionário, percebeu-se como o planejamento estratégico auxilia o trabalho do gestor na escola e o método gerencial de solução de problemas e conquistas de metas que direciona o trabalho na escola é o PDCA, constituído das iniciais PLAN (Planejar), Do (Executar o planejado), Check (Verificar planos e resultados) e Action (Tomar ações corretivas quando necessário e/ou padronizar o que deu certo).

De acordo com as observações, percebeu-se que o assessor de gestão realiza a visita à escola um dia da semana para auxiliar o gestor escolar e toda a equipe. Esse assessor faz o levantamento de dados dos indicadores já estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, esses indicadores

perpassam pela dimensão ambiental, dimensão pedagógica e dimensão de resultados que é a aprovação, permanência dos estudantes na escola, estudantes alfabetizados, distorção idade-série e resultados dos alunos nas provas externas (participação dos alunos na prova da ADE – Avaliação de Desempenho do Estudante – prova elaborada e realizada pela própria Secretaria Municipal de Educação Manaus).

A ferramenta utilizada na escola para acompanhamento de indicadores é chamada de IFC'RS – Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social. Esse é um levantamento dos indicadores que correspondem aos resultados do ano anterior, o que mostra ao gestor escolar a realidade da escola, quais os pontos principais que ele deve direcionar os esforços e ações, tendo como base o Princípio de Pareto, regra 80/20, que diz que cerca de 20% do esforço que se dedica ao trabalho é responsável por 80% do desempenho.

Uma outra ferramenta utilizada para contribuir com a gestão para o direcionamento da construção dos planos é a Matriz Swot, que é uma análise estratégica das forças e fraquezas do ambiente interno, as oportunidades e ameaças do ambiente externo.

A análise do ambiente é cifrada em identificar as oportunidades que se apresentam para a instituição e as ameaças que se vislumbram no futuro através do SWOT, que nos dirá quais são as ameaças e oportunidades que a organização possui, bem como identificar os pontos fracos e fortes para poder fazer um planejamento estratégico adequado, de acordo com a escola.

Considera-se valioso que o trabalho de uma equipe de cenário educacional consista em observar a abundância de dados no mundo exterior, que possam permitir o sucesso escolar do plano estratégico, desenvolvendo assim o pensamento lógico, ético e profissional. Inevitavelmente, o planejamento torna-se um processo que se realiza de forma permanente, participativa e consensual: não há planejador, mas um facilitador do planejamento situado na comunidade educativa; mesmo que se torne um sistema de auto-organização, auto-regulação e auto-planejamento.

Na abordagem do planejamento estratégico, um dos resultados paralelos mais esperados é o desenvolvimento do pensamento estratégico, como uma mudança de perspectiva em que a organização é vista como uma missão onde esforços conjuntos resultam em benefício comum. Dessa forma, o planejamento educacional torna-se proativo, participativo e voltado para o impacto na sociedade.

É importante salientar que o planejamento estratégico considera elementos básicos como missão, visão, objetivos, estratégias, metas, ações e indicadores; que sejam referências para a instituição quanto ao alcance máximo das finalidades sob sua responsabilidade. Portanto, a escola, depois de todas as análises de sua realidade, utiliza a ferramenta para construir os planos, chamado de 5W2H, Deivila (2023, p.381) destaca:

“Que é um checklist administrativo de atividades, prazos e responsabilidades que devem ser desenvolvidas com clareza e eficiência por todos os envolvidos. Tem como função definir o que será feito, porque, onde, quem irá fazer, quando será feito, como e quanto custará. A sigla é formada pelas iniciais, em inglês, das sete diretrizes que, quando bem estabelecidas, eliminam quaisquer dúvidas que possam aparecer ao longo de um processo ou de uma atividade. São elas: Os 5W: What (o que será feito?), Why (por que será feito?), Where (onde será feito?), When (quando será feito?), Who (por quem será feito?) e os 2H: How (como será feito?) e How Much (quanto vai custar?). A ferramenta 5W2H é formada pelas respostas para essas sete perguntas essenciais de qualquer planejamento”.

Através das Ferramentas de Gestão, o gestor juntamente com a equipe escolar, pensam em estratégias, ações de médio e longo prazo, necessárias para alcançar metas satisfatórias nos seus indicadores. “É preciso reforçar sistematicamente a ideia de que a meta é fundamental, pois ela indica o Norte, mobiliza as pessoas e as motiva a analisar o caminho.” (GODOY, 2015)

Conforme observado, a escola utiliza as ferramentas IFC’RS, Matriz Swot, 5W2H para a construção do planejamento estratégico da escola, para gerenciar de forma efetiva os resultados almejados. Cada ferramenta tem seu papel fundamental perpassando pelo levantamento de dados, análise e enfim a elaboração das ações e procedimentos em busca do atendimento às metas.

Em referência, no tempo da pandemia, devido ao COVID-19 houve muitas limitações e mudanças em todos os campos, ainda mais no setor da educação, deixando-o vulnerável. Mesmo com muitas dificuldades encontradas, foi desenvolvido um plano estratégico pela alta direção e o acompanhamento era realizado pelos assessores de gestão junto às escolas, tudo via online. Mas, claro que não preencheu todas as lacunas do período difícil vivido e hoje existem outros planos estratégicos em busca de preencher essas lacunas que ficaram do período pandêmico.

Nessa abordagem, aferiu-se que o planejamento estratégico está bem implementado, uma vez que é utilizado as ferramentas de gestão mencionadas anteriormente pela escola.

Em síntese, pode-se perceber que o planejamento estratégico auxilia o gestor da escola na organização dos planos, pois dentro desse quadro de ideias, é possível afirmar que o planejamento estratégico busca envolver ativamente todas as pessoas da organização em seu desenho, com o objetivo de alcançar um maior nível de comprometimento no momento de sua implementação, onde os responsáveis pela educação possam operar estratégias completas eficazes e fáceis de entender. Assim, o órgão dirigente deve promover o planejamento de programas de melhoria contínua dos docentes, trabalhando temáticas que respondam às suas necessidades formativas, em espaços como colegiados de trabalho, jornadas de reflexão sobre a prática, com o objetivo de potencializar competências e habilidades para melhorar a prática de ensino, não esquecendo dos demais funcionários da escola que também fazem parte de todo o processo.

Com vistas a conhecer como acontece o acompanhamento das ações dos planos, foi realizado uma análise documental e participação em uma reunião de RADM – Relatório de Análise de Desvio de Metas. A participação na reunião teve como objetivo observar a dinâmica das análises dos acompanhamentos das ações e procedimentos dos planos, assim como a análise das causas dos maus resultados, ou seja, causas do não atingimento de metas e a socialização das práticas de sucesso que impulsionaram bons resultados.

É realizada ao final de cada bimestre uma reunião chamada de RADM – Relatório de Análise de Desvio de Metas, nessa reunião a equipe escolar se reúne para análise de resultados dos indicadores finalísticos, levantam as causas de problemas, planejam ações corretivas e, também comemoram seus bons resultados com socialização de boas práticas.

Nas instituições educativas existem vários problemas que devem ser abordados por todos os atores educativos, pelo que é necessário desenhar, implementar, monitorar e avaliar de forma colaborativa um plano estratégico. Para o levantamento das causas a escola utiliza o Diagrama de Causa e Efeito também conhecido como Diagrama de Ishikawa, Espinha de Peixe, que tem como objetivo ajudar a equipe a chegar nas causas reais de problemas que acometem nos processos, descobrindo os fatores que resultam em uma situação indesejada dentro da realidade específica de cada escola.

Nas instituições educativas existem vários problemas que devem ser abordados por todos os atores educativos, pelo que é necessário desenhar, implementar, monitorar e avaliar de forma colaborativa um plano estratégico. Para o levantamento das causas a escola utiliza o Diagrama de Causa e Efeito também conhecido como Diagrama de Ishikawa, Espinha de Peixe, que tem como objetivo ajudar a equipe a chegar nas causas reais de problemas que acometem nos processos, descobrindo os fatores que resultam em uma situação indesejada dentro da realidade específica de cada escola.

Para se elaborar o Diagrama de Causa e Efeito é necessário a: discussão do assunto a ser analisado pelo grupo, contemplando se processa, como ocorre, onde ocorrem, áreas envolvidas e escopo; descrição do efeito (problema ou condição específica) no lado direito do diagrama; levantamento das possíveis causas e seu agrupamento por categorias no diagrama; análise do Diagrama elaborado e coleta de dados para determinar a frequência de ocorrências das diferentes causas.

O Diagrama de Causa e Efeito serve para identificar os fatores que determinam resultados que desejamos obter (processo, desempenho, oportunidade), as causas de problemas que precisamos evitar (defeitos, falhas, variabilidade). Esta técnica é normalmente utilizada quando se tem uma quantidade muito grande de informações para uma questão relacionada a um determinado problema [...] O diagrama pode identificar problemas antes de uma coleta e análise de dados[...]. O diagrama é aplicado às organizações, pois oferecem condições de detectar diversas possíveis causas e efeitos.

Figura 2 - Acompanhamento e avaliação dos planos



Fonte: Pesquisadora, 2023

Na reunião do RADM – Relatório de Análise de Desvio de Metas – acontece a socialização das boas práticas, no caso as práticas em que os alunos conseguiram alcançar bons resultados.

Depois das análises do não alcance de metas, é realizado um plano para bloquear as causas de problemas.

Em síntese, pode-se observar que o desenvolvimento da gestão educacional é como a base da excelência institucional; estabelecer metas e estratégias são pressupostos sobre problemas e necessidades educacionais; ter metas e objetivos claros e mensuráveis dentro dos prazos estabelecidos. O planejamento estratégico como parte de qualquer processo de gestão é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de qualquer instituição. Dessa forma, é necessário promover uma mudança positiva, fazendo com que as instituições de ensino passem de um estado realista para um estado desejado e alcançável, por meio da identificação de fragilidades, fortalezas e oportunidades.

Assim, o planejamento estratégico é um importante fator que orienta a instituição de ensino, para o alcance da visão comum. Da mesma forma, destaca-se a importância do monitoramento e da avaliação, pois ajudam a determinar como está a instituição, quais objetivos se espera alcançar e quais estratégias implementar. O planejamento estratégico educacional é baseado no modelo de gestão estratégica com abordagem reflexiva, colaboração crítica, desenvolvimento de liderança com base nas realidades do contexto e também considera a capacidade das pessoas.

Em resumo, observa-se que a escola utiliza as ferramentas de gestão, acompanha os resultados e trata os desvios através de uma análise detalhada para poder atender às metas que foram definidas no planejamento, com vistas a cumprir sua missão e alcançar a visão de futuro construídas no marco referencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa expõe, a seguir, suas conclusões referentes aos objetivos específicos e ao objetivo geral estabelecidos para o estudo de caso na Escola Municipal da cidade de Manaus/AM, no que diz respeito à consecução do seu desenvolvimento organizacional por meio do seu planejamento estratégico.

O processo de planejamento estratégico da escola deu início à flexibilização estrutural da instituição. A elaboração do plano estratégico da escola

promoveu, em certa medida, a integração entre os níveis superior, intermediário e operacional do órgão, sendo um ponto de partida para a descentralização do poder decisório, pois as estratégias organizacionais foram discutidas e decididas pela comunidade escolar como um todo e em seguida complementadas pelos planos de ação, formulados pela base operacional. Desde a fase inicial de elaboração, o plano estratégico da escola ensaiou a formação de equipes de trabalho, o que veio a ser consolidado pela implementação dos programas e projetos pedagógicos e administrativos.

No que se refere a responder à questão geral de pesquisa: Qual a eficácia dos processos de utilização do planejamento estratégico como tipo de gestão adotado, pela Escola Municipal, na cidade de Manaus/Amazonas? Em primeira instância, conclui-se que os elementos mencionados foram teorizados, posteriormente integrados no instrumento de pesquisa para finalmente estruturar o Modelo de Qualidade. Fundamentalmente como elementos normativos, considera-se em relação à Missão e Visão pela relevância da Filosofia Institucional como eixo norteador de todo o Planejamento Estratégico, nos elementos estratégicos estão os indicadores e o trabalho da administração para o alcance das conquistas. Nos elementos operacionais, foram considerados treinamentos e procedimentos.

Conclui-se que o objetivo geral foi atendido no sentido de elaborar um estudo para a qualidade e prospecção do Planejamento Estratégico a partir da integração de elementos normativos, estratégicos e operacionais com base em aspectos de estrutura e comportamento organizacional pessoal técnico e administrativo de apoio, além do pessoal administrativo não docente.

Quanto aos objetivos específicos de verificar como o planejamento estratégico auxilia o gestor escolar na organização dos planos para obter os resultados esperados; descrever como acontece o acompanhamento das ações e avaliação dos resultados que foram planejados, todos foram comoravados a contento. Uma vez que foi identificado a organização e o cuidado na construção da identidade estratégica e que existe todos as ferramentas para a construção do plano de ação efetivo e que existe um acompanhamento e avaliação dos resultados do plano.

A metodologia qualitativa quantitativa favoreceu essa integração por meio de uma profundidade correlacional para mostrar quais elementos afetam e assim tomam decisões para o futuro da organização.

A metodologia qualitativa quantitativa era ideal, no entanto; recomenda-se a realização de outro estudo que considere outras variáveis como trabalho em equipe e liderança, embora; o pessoal administrativo pode otimizar procedimentos, resultados interessantes e importantes, também podem ser obtidos a partir dessas variáveis que influenciam a dinâmica e que propiciam o comportamento organizacional rumo à consolidação. Será necessário fazer comparações com o planejamento estratégico anterior para verificar a trajetória e a diferenciação desejada que por sua vez permite responder às necessidades atuais e às perspectivas para os próximos cinco anos.

Em síntese, conclui-se que o planejamento estratégico da escola, é implementado, conduzindo perfeitamente ao seu desenvolvimento organizacional. A execução do plano estratégico afeta diretamente variáveis estruturais e comportamentais do seu ambiente interno, provocando mudanças em resposta a prováveis oportunidades e ameaças do ambiente externo, configurando assim os mesmos princípios do Desenvolvimento Organizacional, embora ainda seja necessário fazer a integração do quadro completo de pessoas da escola.

Portanto, diante das conclusões enumeradas anteriormente, pode-se responder ao seguinte questionamento: A utilização do planejamento estratégico é eficaz enquanto modelo de gestão adotado, pela Escola Municipal, na cidade de Manaus/AM? Resposta: SIM.

O planejamento estratégico educacional é entendido como a implementação de um conjunto de etapas com abordagem participativa, que permite a uma organização definir sua visão e missão por meio de um processo de análise e reflexão efetiva e colaborativa sobre os pontos fortes, oportunidades, fraquezas e ameaças para enfrentar o futuro com ações, desde que determinem como se desenvolve um processo de gestão estratégica para tomar decisões, avaliar e selecionar alternativas de atividades consideradas eficazes e eficientes.

Um verdadeiro plano estratégico é uma ferramenta que contribui diretamente com as diversas áreas de uma entidade, levando em consideração a missão e visão institucional, além de atender aos objetivos.

O plano estratégico não deve deixar de lado a figura do professor, pelo contrário, tem a obrigação de considerar aspectos que fortaleçam o papel do profissional na educação, como a implementação de diversas formações em prol do seu trabalho, proporcionando instalações adequadas, onde exercer sua função e reconhecer as diversas conquistas que estão obtendo.

O planejamento estratégico tem como uma de suas finalidades mais relevantes, fortalecer a aprendizagem coletiva. Este é o momento onde deve aproveitar ao máximo as diferentes competências e habilidades que caracterizam os alunos e ver como isso alimenta a aprendizagem cooperativa, claro que é constantemente orientada pelo professor.

A implementação de um bom planejamento estratégico permite que as instituições atuem de forma positiva, cumprindo com eficiência o que está estabelecido na visão e missão, prestando assim um serviço de qualidade; porque seus atores e áreas trabalham favoravelmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.senadofederal.gov.br> Acesso em 27 de jan de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n. 9.394/96**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em <http://www.senado-federal.gov.br> Acesso em 27 de jan de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão escolar**. Secretaria de Educação Básica. Curricular. Brasília, DF: MEC. Base Nacional Comum 2020. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em 27 de jan de 2023.

GIL A. C. **Metodologia do trabalho científico**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de. **Melhorar resultados da educação: será que os gestores sabem?** Belo Horizonte (MG): Libretterria, 2015.

GUIMARÃES, Silviany da Silva Coutinho. **O planejamento estratégico e a missão da escola: um estudo de caso**. Dissertação (Pós graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás, regional Jataí, Goiás, 2017.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOTA, Deivila Alves. **A importância do Planejamento estratégico como instrumento direcionador da gestão escolar: um estudo de caso em escolas públicas municipais de Manaus – AM**. In: OLIVEIRA, Criscianne Andrade de; SILVA, Ellen

de Moraes. (org.). Gestão pública: diálogos interdisciplinares. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

PARENTE FILHO, José. **Planejamento estratégico na educação. Brasília: Plano Editora, 2003.**

O DIÁRIO DE BORDO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO EM CURSOS DE LICENCIATURA: UMA POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES E PROFESSORES¹

Caio Cesar da Silva Nascimento²
Daniel Camargo³

RESUMO

Este artigo busca discutir a aplicação de uma ferramenta pedagógica denominada Diário de Bordo (DB) no contexto do ensino superior, mais especificamente em cursos de Licenciatura. O principal objetivo é evidenciar a intencionalidade e a relevância do DB na prática didática voltada à formação inicial de professores (licenciandos). Assim, destaca-se uma experiência que os (as) estudantes de Licenciatura podem vivenciar durante sua graduação e, futuramente, aplicar em sua atuação profissional como docentes. Para isso, o trabalho utiliza uma revisão bibliográfica sobre o tema do Diário de Bordo, explorando suas principais funções e propondo formas de utilização em ambientes educacionais. Além disso, o artigo apresenta trechos de Diários de Bordo escritos por alunos (as) de um curso de Licenciatura em Química, coletados durante a disciplina de Didática Geral, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa de natureza qualitativa. A partir dessas anotações, buscou-se analisar as narrativas sobre as práticas pedagógicas, destacando como esse recurso pode promover reflexões tanto para estudantes quanto para professores (as), sendo rele-

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana e Mestre em Educação. Professor Adjunto na Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: caio.nascimento@uece.br;

3 Doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Coordenador Pedagógico no Senac-SP, danielcamargoprof@gmail.com.

vante para aspectos didáticos como o planejamento e a avaliação da aprendizagem, especialmente quando aplicado na formação de futuros educadores (as).

Palavras-chave: Diário de Bordo, Práticas Pedagógicas, Didática

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é refletir sobre o Diário de Bordo (DB) como um instrumento didático. O DB consiste em um registro, seja escrito ou por meio de imagens, que aborda a rotina das aulas ou outras atividades pedagógicas. A palavra “diário” sugere uma ação cotidiana, enquanto “de bordo” remete a uma postura de explorador, navegando por novas experiências e conhecimentos, como se estivesse a bordo de uma jornada. No contexto educacional, o DB é utilizado tanto por professores (as) quanto por alunos (as) durante as atividades de ensino.

O ponto central deste estudo envolve algumas análises do DB, como seu uso nas aulas por meio de registros escritos; as reflexões que podem surgir a partir dessa escrita e suas implicações para o planejamento pedagógico e a avaliação da aprendizagem. Para organizar essas discussões, o artigo está dividido em quatro partes: i. O Diário de Bordo como ferramenta didática, onde são apresentados os objetivos, as possibilidades e os desafios de sua aplicação no contexto educacional; ii. A licenciatura como espaço de experiência e reflexão docente, que aborda a formação inicial de professores, a Didática e o Diário de Bordo como prática pedagógica em cursos de Licenciatura; iii. A prática do Diário de Bordo na Licenciatura em Química, seção que descreve aspectos da Instituição de Ensino Superior (IES) em questão, o perfil da turma, além de excertos dos Diários dos alunos, discutindo as oportunidades pedagógicas emergentes a partir de uma análise reflexiva dos registros no DB; e iv. Considerações Finais, que sintetizam as discussões das seções anteriores, destacando as conexões entre o Diário de Bordo, a Didática e a formação docente.

Os principais referenciais teóricos utilizados no trabalho foram os autores Rafael Porlán e José Martín em relação à discussão conceitual sobre o Diário de Bordo. No entanto, por tratar de temas correlatos, também foram utilizadas autoras como Selma Garrido Pimenta e Isabel Alarcão, especialmente nas reflexões sobre Didática e o professor-reflexivo. Convém destacar que o texto em questão traz algumas considerações sobre o uso do DB por estudantes de licenciatura os (as) quais concordaram com sua utilização sem identificação.

O DIÁRIO DE BORDO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Para iniciar a discussão sobre o Diário de Bordo (DB) como um recurso didático, é fundamental conceituar a didática a partir da abordagem teórica defendida por este artigo. Segundo Lima (2012), a didática visa, primordialmente, fomentar a reflexão sobre a docência, considerando a prática como ponto de partida e de chegada, em uma busca constante por integrar o conhecimento científico e pedagógico dentro de uma área específica. Nesse contexto, o Diário de Bordo se apresenta como uma ferramenta de registro diário das atividades em sala de aula, por meio da qual o planejamento pedagógico e os instrumentos avaliativos podem ser aprimorados em um processo dialógico entre professor (a) e alunos (as).

Em suma, o DB contém anotações que registram as percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica, as atividades realizadas, os materiais utilizados, além de outras possíveis expressões dos estudantes. Sob essa ótica, o DB atua como um instrumento de reflexão sobre a prática docente, auxiliando o professor a tomar consciência de sua ação pedagógica de forma mais intencional.

A funcionalidade do Diário de Bordo se evidencia na descrição detalhada e sistemática das aulas, permitindo que as capacidades de observação e reflexão sejam desenvolvidas (Porlán, 2004). Os (as) estudantes são incentivados (as) a registrar não apenas os conteúdos abordados e as atividades realizadas, mas também suas percepções sobre a aula de forma geral, relatando avanços, dúvidas, dificuldades, necessidades e emoções que emergem do processo de ensino-aprendizagem.

Preliminarmente, o DB emerge como uma atividade de escrita sobre o que ocorre em sala de aula. Entretanto, ao ampliar a compreensão do ato de escrever, ele se transforma em uma ferramenta que permite refletir sobre a perspectiva do (a) autor (a) e os aspectos mais relevantes da dinâmica em que ele está inserido. Dessa forma, contribui para uma formação mais crítica, tanto do (a) docente quanto do (a) discente, ao revelar elementos pedagógicos que, sem esses registros e reflexões, permaneceriam invisíveis (Alarcão, 2011; Martín e Porlán, 2004; Zabalza, 1994).

A escrita no Diário de Bordo estimula diretamente o ato de pensar, uma vez que o ato de escrever exige a integração de aspectos descritivos e reflexivos. A análise dos registros dos (as) alunos (as) oferece ao docente a oportunidade

de refletir e aprimorar sua didática, destacando a relevância desse instrumento tanto na formação inicial quanto na continuada de educadores (as). Acerca da leitura dos registros do DB, feita pelo (a) professor (a), pode-se afirmar que ela favorece o desenvolvimento de diferentes níveis de análise: descritivo, analítico-explicativo e valorativo, o que potencializa o processo de investigação e reflexão docente (Porlán; Marín, 1997, p. 19-20).

A leitura e a escrita são exercícios diários na formação do diário de bordo, que deve coadunar a criatividade pedagógica, alicerçada numa prática crítico-reflexiva, por parte do (a) professor (a). Nesse sentido, o DB pode ser considerado um guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do (a) professor (a) sobre seu processo de evolução sobre seus modelos de referência. Importante trazer para o debate que o DB também auxilia na tomada de decisões mais fundamentadas no âmbito da sala de aula.

Outro aspecto crucial é que, por meio do registro, podem ser formuladas perguntas problematizadoras para serem discutidas em sala. Assim, tanto o (a) aluno (a), ao escrever, quanto o (a) professor (a), ao ler, podem propor intervenções e ações voltadas às interações presentes no processo de aprendizagem (Porlán, 2004). Através dos registros feitos ao longo da prática docente, o (a) estudante se integra ativamente no contexto, projetando suas experiências, valores, atitudes e crenças, tanto no seu próprio olhar quanto no (a) do (a) outro (a). Segundo Grabauska e Bastos (2001), essa escrita participativa representa uma possibilidade de análise e intervenção na realidade educacional brasileira:

[...] se for planejada, vivida, auto-refletida e refletida – colaborativamente-, a investigação-ação educacional, como concepção de investigação científica, pode potencializar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores, projetando novas ações (GRABAUSKA, C.; BASTOS, F. da P., 2001, p. 15.)

Isto posto, o Diário de Bordo, quando integrado aos processos de planejamento pedagógico e ensino-aprendizagem, pode representar um significativo potencial formativo tanto para estudantes quanto para educadores (as).

É importante ressaltar que o DB não se limita a ser uma ferramenta para a elaboração de atividades de registro pelos (as) alunos (as), mas também se configura como um recurso valioso para o planejamento das aulas e para as atividades avaliativas, abrangendo, assim, saberes didáticos. Em síntese, o DB caracteriza-se como um instrumento metodológico que agrega expressões,

escritas e reflexões subjetivas do autor, ao mesmo tempo em que reflete sobre as práticas pedagógicas do docente em sala de aula (Larcher, 2019, p. 260).

Quando empregado em cursos de Licenciaturas, calcados na formação de professores (as), o Diário de Bordo, no ato da escrita sobre os conhecimentos adquiridos, pode contribuir para transformações positivas na formação inicial de acadêmicos (as) e futuros educadores (as). Por meio dessa prática e de uma concepção dialógica da escrita, o DB fortalece o desenvolvimento de profissionais reflexivos, estimulando a criatividade, o raciocínio crítico e a capacidade de avaliação. Assim, o (a) educador (a) deixa de ser um mero replicador (a) de conceitos, evoluindo para um investigador (a) de sua própria abordagem educacional (Alarcão, 2011).

Importante trazer para o debate as possibilidades de utilização do DB. Posto que não existe uma única maneira de utilização dele. Contudo, independente do formato do diário, para qualquer um deles é necessário dedicar um período para dialogar com os (as) envolvidos (as) no processo com intuito de sensibilizar quanto à sua utilização. Isso significa, na prática, reservar alguns minutos para que os (as) estudantes registrem suas percepções sobre a aula, ou seja, incorporar o DB como uma das atividades da aula. É possível que no início alguns estudantes apresentem dificuldade com “o quê” registrar. Nesse caminho, exemplos ou sugestões podem diferenciar a continuidade dos registros.

Os registros no diário passam por um processo evolutivo. Inicialmente, a escrita se limita a descrever o que aconteceu, sem muito espaço para reflexões. Em seguida, há uma transição para a fase em que o (a) autor (a) começa a refletir sobre os acontecimentos e a registrar essas reflexões. Por fim, atinge-se um estágio em que a escrita é relacionada com outros (as) autores (as), sinalizando a apropriação da leitura e da escrita. Entretanto, essa evolução é gradual e depende do empenho do “escritor (a)” em buscar uma sistematização mais consistente de seus registros.

Esse processo exige que o (a) autor (a) tenha vontade e persistência para superar as inércias iniciais. É necessário um grande esforço para ir além do nível puramente descritivo ou narrativo e alcançar um patamar em que se buscam interpretações articuladas, justificadas e cognitivamente sistematizadas. Como afirma Alarcão (2011, p. 49), “é preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas.”

Destaca-se que o DB pode ser utilizado de diversas maneiras e com diferentes formatos, tais como: individual, coletivo, registros alternando texto com imagens, apenas textual, entre outras possibilidades. O diário, geralmente, é individual, podendo ser digital ou físico, com uma folha com o nome completo do (a) estudante e a disciplina. De maneira resumida, ao escrever a data em que a aula ocorreu, já pode discorrer para o registro.

Ao final de todas as aulas, o (a) docente entrega o diário para o (a) seu (sua) autor (a). Dessa forma, em uma mesma página tem-se a continuidade dos registros. Há a possibilidade do diário ser realizado coletivamente. Sendo assim, ao final de cada aula um estudante pode ficar responsável pelo registro, podendo incorporar a percepção de um (a) estudante, duplas ou do coletivo, por aula. Caso a opção seja por um diário coletivo, sugere-se que seja utilizado um papel grande, tornando-o visualmente mais atrativo.

É possível ainda, compor o registro por meio de desenhos, recortes, imagens, ou seja, incorporando dimensões da criatividade e da capacidade imagéticas no processo de registro. Nesse caso, sugere-se que o (a) docente disponibilize revistas, jornais, lápis de cor, pincéis, réguas, tesouras, entre outros objetos e recursos que sirvam à composição do diário. A escolha do formato do diário e seus recursos se dará por meio de uma análise do perfil dos (as) estudantes. Reforça-se que, a fim de facilitar o registro, a comunicação sobre o formato, o modelo e os recursos devem ser alinhados com os (as) estudantes.

Em conclusão, abordar o uso do DB é relatar uma experiência que atravessa tanto a formação inicial quanto a continuada de professores (as), com foco em uma prática pedagógica dialógica e na busca por formas de tornar as aulas cada vez mais significativas. Portanto, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre a relevância de registrar, no DB, as vivências durante a formação em cursos de Licenciatura.

A LICENCIATURA COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA REFLEXÃO DOCENTE

Os objetivos desta seção são apresentar e refletir sobre o uso do Diário de Bordo em um curso de Licenciatura em Química. Para isso, é fundamental, inicialmente, conceituar a visão de ensino e aprendizagem adotada. Pimenta (2010) afirma que o ensino é uma prática social complexa e histórica, situada nas

sociedades humanas em que ocorre. Nesse sentido, o trabalho do professor se insere no campo da Didática.

Dessa forma, o ensino se materializa na interação entre os elementos da prática educativa: o (a) professor (a) (sujeito que educa), o saber e os contextos onde essa interação acontece. Esse conceito se relaciona profundamente com o uso do Diário de Bordo em cursos de Licenciatura, pois ele permite o diálogo entre o (a) professor (a) e o (a) licenciando em duas dimensões: para os (as) estudantes, como uma análise crítica dos processos de ensino-aprendizagem; e para o (a) professor (a), como uma ferramenta reflexiva sobre o trabalho pedagógico.

Com essa conceituação do ensino, podemos agora explicitar o contexto educacional no qual o Diário de Bordo foi aplicado, especificamente em um curso de Licenciatura. Esses cursos têm como objetivo formar professores (as) para a Educação Básica. É importante destacar que, visando modernizar e atualizar com base nas demandas educacionais atuais e nas práticas escolares contextualizadas, os currículos das licenciaturas estão sempre em debate (Candau, 1987). Assim, oferecer elementos na formação docente que possibilitem diálogo e conexão com a realidade escolar pode reduzir as lacunas entre o ensino superior, que forma os (as) professores (as), e a Educação Básica, local onde esses (as) futuros (as) profissionais atuarão.

A prática descrita neste artigo ocorreu na Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (FAEC), vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE). Localizada em Crateús/CE, a FAEC oferece cinco cursos: quatro de Licenciatura e um de Bacharelado. No campo da formação pedagógica, destacam-se os cursos de Pedagogia, Química, Biologia e História. A instituição se sobressai por seu compromisso com a formação de docentes, englobando abordagens de ensino-aprendizagem, metodologias e práticas educacionais.

Os cursos de licenciatura da FAEC são compostos por disciplinas específicas da área técnica do (a) futuro (a) docente e por um conjunto de disciplinas pedagógicas, voltadas à formação de professores (as). Uma dessas disciplinas obrigatórias é a Didática Geral, que está presente no currículo das quatro licenciaturas. Foi nessa disciplina que o uso do Diário de Bordo proporcionou aos estudantes uma experiência prática e reflexiva, contribuindo para sua formação acadêmica e profissional. A atividade foi realizada no curso de Licenciatura em Química, no ano de 2023.

A turma retratada era composta por onze licenciandos (as) de semestres variados, embora a maioria estivesse no quinto e sexto semestres. O curso de

Licenciatura em Química tem uma duração total de quatro anos e seis meses. A disciplina de Didática tem uma carga horária de 96 horas/aula, distribuídas em dois dias da semana. Seu objetivo principal é promover uma reflexão sobre o processo de formação profissional de professores (as), considerando os elementos que compõem o cotidiano da prática educacional.

O Diário de Bordo foi apresentado aos estudantes na primeira aula do semestre como uma ferramenta de registro, de diálogo entre alunos (a) e professor (a), e também como um recurso avaliativo. Através da escrita e da leitura dos diários, foi possível refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos (as) estudantes. Ficou acordado coletivamente que os registros escritos seriam realizados ao final de cada aula.

Nesse sentido, visando a esfera dialógica do DB, aproximadamente a cada três ou quatro aulas, durante um período de duas semanas, o professor lia, refletia e fazia anotações nos diários. Essa abordagem permitia destacar a participação dos (as) alunos (as), questionar as interações, esclarecer dúvidas, replanejar as aulas, os instrumentos de avaliação, e, sobretudo, conhecer as percepções dos estudantes sobre os processos de ensino-aprendizagem. Ainda nesse sentido, estudantes com dificuldade de expressão oral puderam utilizar a escrita para comentarem sobre situações, emoções e temáticas das aulas. Para a escrita desse texto, os (as) licenciados (as) citados (as) concordaram com o uso de trechos de seu DB sem que fossem identificados (as).

A PRÁTICA DO DIÁRIO DE BORDO NA LICENCIATURA EM QUÍMICA

Após a apresentação inicial da proposta, o Diário de Bordo (DB) passou a ser utilizado diariamente ao longo do semestre, sendo entregue aos alunos ao final de cada aula. Os (as) estudantes dispunham de cerca de quinze minutos para fazer seus registros. O professor estimulava o desenvolvimento do diário por meio de comentários orais e devolutivas escritas, promovendo um diálogo contínuo.

Com o progresso das aulas, o hábito de registrar no diário foi se tornando habitual, e as reflexões dos (as) alunos (as) ganharam maior profundidade, agregando mais significado aos registros. Ademais, as devolutivas dos diários fortaleceram a prática da reflexão e da escrita, facilitando também o compartilhamento de experiências (Halmann, 2007, p. 168). Nessa perspectiva, os diários

foram essenciais para que o professor compreendesse o perfil da turma e suas expectativas.

A seguir, são apresentados trechos extraídos dos diários dos licenciandos (as) em Química da FAEC. Cada estudante, individualmente, tinha quinze minutos ao final de cada aula para realizar seus registros. A reduzida quantidade de alunos na turma, por 11 alunos (as), permitiu que o professor lesse e interagisse com os diários em quatro momentos ao longo do semestre, oferecendo *feedback* quatro vezes a cada estudante sobre suas percepções. Cada um dos registros abaixo refere-se a trechos escritos por diferentes alunos (as), que neste trabalho são identificados pela letra “L” referente a licenciando (a), seguida de um número, como por exemplo: L1 para um licenciando (a), L2 para outro (a) e assim sucessivamente.

O registro abaixo foi comentado após a exibição de trechos de um documentário intitulado “Nunca me Sonharam”, que aborda a educação brasileira pela perspectiva de estudantes de diversas regiões do país.

L1: “A aula de hoje foi maravilhosa, na verdade, digo até que foi um choque de realidade saber de tantas dificuldades de alunos em diferentes escolas, chega a ser triste de uma certa forma. Abriu muito minha cabeça como futura professora de que educar vai além de jogar conteúdo, mas sim, ter uma visão do que realmente você precisa ensinar de acordo com a realidade de cada aluno, onde em muitos casos, a escola é um refúgio, e os professores têm que dá o seu melhor para que o aluno volte a colocar na sua cabeça que os sonhos são possíveis”.

O comentário acima aponta a importância da investigação e da pesquisa para o trabalho docente. De acordo com Alarcão (2011, p.6) ser professor-investigador é, primeiro, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Nesse sentido, questionar-se é o primeiro passo que se dá no processo de investigar, ou seja, buscar compreender o porquê de ensinar tal conteúdo é algo essencial. Por ângulo similar, o comentário a seguir, também referente ao documentário, destaca a ideia de um professor contextualizado e atualizado às demandas educacionais.

L2: “O professor me fez sair da bolha e ver como a realidade da desigualdade ainda é persistente. Minha perspectiva aumenta muito a cada aula, professor é extremamente didático e inclusivo”.

Após uma aula expositiva dialogada sobre a Didática Crítica, na qual, foram apresentados principais teóricos da Didática, suas vertentes e características, alguns registros se sobressaíram:

L3: “A aula abordou diversos conceitos sobre didática, e a importância desta para o ensino. Confesso que os termos e conceitos usados pelo professor me renderam muitas reflexões a respeito da didática na prática docente, seja em relação à pesquisa ou a prática de ensinar. Refleti sobre a importância da forma como o professor deve conduzir uma aula e assim tornando o conteúdo significativo para que o aluno possa assimilar da melhor forma o assunto”.

L4: “A aula abordou temas importantes para educação, como o professor deve abordar os seus trabalhos em sala, como utilizar uma metodologia específica para envolver o aluno na aula, compreender as dificuldades do aluno e a importância de um bom planejamento”.

L5: “Esta aula é um tanto instigante, acho interessante falar da abordagem de ensino para que possa surgir um aperfeiçoamento do ensino, mas confesso achar um tanto utópico pois há muitos termos que são ‘bonitinhos’ e que eu não consigo pensar na prática”.

Nesse sentido, ao ler os comentários acima nos diários de bordo, o professor pode, por exemplo, aprofundar ainda mais os exemplos utilizados em sala ou estudar casos sobre a temática apresentada.

Na disciplina de Didática Geral foram realizadas algumas leituras individuais durante as aulas. Nesse caminho, por meio da indicação do registro abaixo, o docente pôde refletir sobre possíveis adaptações.

L6: “Como sempre estou conseguindo compreender bem os conteúdos expostos na aula, porém, não sou a favor de deixar o aluno à vontade com o texto porque geralmente não prestamos muita atenção. Indicaria a leitura e a reflexão em grupo”.

Nesse registro, o docente registrou uma resposta no próprio diário do (a) licenciando (a): “Obrigado pela dica. Vou me atentar a outra forma de trabalhar com os artigos. Pode continuar sugerindo. Que bom que você está conseguindo aprender”.

No que concerne às atividades coletivas, como a indicação do (a) aluno (a), após uma pesquisa realizada em grupo, um registro se destacou, evidenciando a importância dessa dinâmica para a formação docente:

L7 - “Mais uma vez trabalhando em grupo pude desenvolver minha parte cognitiva. Sinto dificuldade em me relacionar e estou melhorando”. Nesse

caminho, como maneira de incentivar ainda mais a participação, o docente escreveu no DB: "Continue se expressando e participando. Você tem ido muito bem e ajudando a aula a se tornar mais interativa!"

Uma das atividades práticas propostas durante a disciplina foi a visita em uma escola indígena (pública) da região, com intuito de observar a docência e as atividades escolares cotidianas. O entusiasmo acerca da estratégia de ensino também foi evidenciado no DB:

L8: "Visitar uma escola foi excelente. Muito bom ver que tem modelos diferentes de organizar uma escola, ainda mais sendo uma escola indígena. Ver como pensam nos detalhes em cada atividade foi ótimo. Aprendi muito só em observar. Me abriu um novo olhar. Adorei!"

Em uma aula voltada para discussão sobre a função social da escola e os sentidos da docência, o registro a seguir gerou algumas indagações ao professor:

L9: "Sinceramente, a aula hoje foi ruim, acho que quando você não tem em mente mais a perspectiva de ser professor tudo isso perde o sentido. Por questões pessoais, hoje não serei capaz de fazer uma análise crítica sobre a aula".

O professor comentou no DB do (a) aluno (a), agradecendo pelo compartilhamento da emoção/sentimento e esperando que, ao menos, as discussões em sala e as temáticas abordadas possam auxiliar o (a) licenciando (a) em sua trajetória pessoal e profissional, independente da área de atuação.

Destaca-se que após uma aula na qual foram apresentadas propostas pedagógicas consideradas inovadoras, tais como a Pedagogia por Projetos e Educação Contextualizada, por meio de exibição de vídeos sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (São Paulo - SP), o Projeto Âncora (Cotia - SP) e a Escola da Ponte (Portugal), o (a) mesmo (a) licenciando (a) registrou em seu diário que: "Hoje vimos um vídeo sobre escolas inovadoras e fiquei empolgado pois não conhecia esses modelos. Aula bastante produtiva".

Para finalizar a seção sobre os registros dos (as) licenciandos (as), selecionou-se um comentário sobre o próprio DB, enquanto instrumento de diálogo entre professor e estudantes, como também, avaliativo.

L10: "Na primeira aula, tivemos a oportunidade de conhecer o conteúdo programático, e o que mais me impactou foi a forma de como a avaliação

será cobrada. Achei muito proveitoso o que aconteceu nos dois últimos tempos da aula, que foi a roda de conversa e o diário de bordo, que não conhecia. Ideia genial e pretendo replicar quando professor”.

Na primeira aula discutiu-se a ementa e o conteúdo programático da disciplina, incluindo a proposta de utilização do DB com a turma de licenciatura em Química. Com a preocupação de aplicar recursos que estimulem futuros (as) professores (as) a serem pesquisadores (as) no âmbito da formação inicial, o DB ganha um espaço significativo por ser um instrumento adaptativo a diversos formatos e finalidades formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diários desenvolvidos pelos (as) estudantes do curso de Química demonstraram-se altamente relevantes no processo de aprendizagem, especialmente em uma disciplina fundamental e estruturante para as Licenciaturas, como a Didática. Ao longo de cinco meses (de agosto a dezembro de 2023), o uso dos diários foi progressivamente integrado e naturalizado no cotidiano das aulas.

O engajamento dos (as) alunos (as) na elaboração dos diários aumentou gradativamente, favorecendo uma dinâmica dialógica mais rica e significativa. Diversos (as) estudantes ressaltaram o Diário de Bordo (DB) como uma ferramenta pedagógica de grande importância, destacando seu potencial para futuras aplicações por educadores (as) em suas práticas de ensino em sala de aula.

Um registro detalhado transforma-se em um documento de anotações e reflexões que, como texto, adquire “vida própria”, tornando-se útil para práticas futuras (Machado, 2002, p. 262). Essa citação ilustra bem a importância dos registros realizados pelos (as) estudantes, que, juntamente com as devolutivas oferecidas pelo professor, constituem um recurso dialógico de grande valor. Através desses registros, são compartilhadas vivências e experiências relacionadas às práticas pedagógicas. Esse material, além de fomentar a troca de conhecimentos, pode ser compreendido como um suporte essencial para o aprimoramento e a melhoria da ação educativa intencional.

Estudos de autores como Martín e Pórlan (2004), Alarcão (2011) e Halmann (2007) evidenciam que o Diário de Bordo (DB) é uma ferramenta fundamental para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, proporcionando uma visão mais abrangente das metodologias de ensino. Nesse contexto, o diário se apresenta

como um recurso valioso tanto para estudantes quanto para professores, oferecendo um espaço para o registro de observações, a expressão de ideias e a promoção da reflexão crítica.

É importante ressaltar que, conforme as discussões promovidas pelos autores (as) mencionados (as) ao longo deste artigo, o uso do DB tem contribuído para uma compreensão mais aprofundada de sua aplicação no contexto profissional docente. O presente estudo reforça a ideia de que os registros no DB estão intrinsecamente relacionados a ações como observar, analisar, refletir, modificar e repensar, todas essenciais ao desenvolvimento da prática docente.

Nessa perspectiva, a escrita surge como uma estratégia formativa que promove uma análise mais profunda das questões cotidianas da prática docente, sensibilizando os (as) professores (as) para a construção de um conhecimento crítico e o desenvolvimento de uma identidade docente singular. Destaca-se que a escrita também se constitui como uma poderosa forma de expressão, capaz de habilitar o sujeito a refletir e explorar novas percepções, promovendo sua autonomia e consolidando-o como um (a) pesquisador (a) de sua própria prática.

Nesse processo, como apresentado por meio de trechos de Diários de Bordo e comentários reflexivos sobre a prática pedagógica, tanto estudantes quanto educadores (as) tornam-se progressivamente mais conscientes da importância de se constituírem como professores (as) investigativos (as), comprometidos (as) com o aprimoramento contínuo de suas aulas, com vistas a proporcionar um ensino mais significativo aos alunos (as).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 1987.

GRABAUSKA, C.; BASTOS, Fábio da P. **Investigação educacional: possibilidade crítica e emancipatórias na prática educativa**. In: MION, Rejane A.; SAITO, Carlos H. **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

HALMANN, A.L. Comunicação e formação em mídias digitais: novas práticas sociais na formação de professores de ciências. **Rev. Estudo e Comunicação**, Curitiba, v. 8, n. 16, p. 165-171, maio/ago. 2007.

LARCHER, L. O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas. **OuvirOUver**, 15(2), 100-111, 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.14393/OUV24-v15n1a2019-7>>. Acesso em: 11 jun. 2024.

LIMA, M. do S. L. Qual o lugar da Didática no trabalho do professor?. Revista Eletrônica **Pesquiseduca**, 3(5), 88–101, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/154>>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MACHADO, M. M. O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Revista Sala Preta**, v. 1, n.2, p. 260-263, 2002. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57101>>. Acesso em: 11 jun. 2024.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-87.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada, 1997.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. *El diario del professor: um recurso para la investigación en el aula*. 9a ed. Sevilla: Díada, 2004.

ZABALZA, M. Angel. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A LUDICIDADE COMO UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA: UM OLHAR DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA CIDADE DE TAIPU/RN

João Paulo Teixeira Viana¹

RESUMO

A pesquisa tem como foco principal a ludicidade como uma poderosa estratégia didática para o ensino de Geografia, com especial ênfase nas práticas lúdicas adotadas pelos educadores neste campo de estudo. O objetivo central é aprofundar a compreensão sobre a incorporação da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, partindo da perspectiva dos professores atuantes na cidade de Taipu/RN. Esta pesquisa surge da necessidade premente de investigar como a ludicidade é percebida e aplicada no planejamento e na prática educativa, bem como compreender como os educadores concebem este recurso no contexto específico do ensino de Geografia. As considerações finais abordam detalhadamente o percurso trilhado para alcançar os objetivos estabelecidos, ao mesmo tempo que lançam luz sobre as lacunas identificadas no entendimento e na utilização da ludicidade por parte dos professores de Geografia de Taipu/RN. Entretanto, não é simplesmente usar a ludicidade enquanto um recurso e empregá-la, são necessários criar questionamentos que visem diagnosticar: será que a estratégia empregada aos discentes surtirá efeitos? Será que necessita de reformulações e adequações ao público-alvo. Portanto, através da integração de atividades lúdicas no ensino de Geografia, busca-se não apenas proporcionar momentos de prazer e diversão durante o processo de aprendizagem, mas também fomentar o desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades cognitivas, motoras e reflexivas, contribuindo para a expansão dos horizontes de conhecimento dos alunos.

Palavras-chave: Ludicidade. Ensino de Geografia. Professor de Geografia.

¹ Doutorando em Demografia pelo Programa de Pós-graduação em Demografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, jpviana25@yahoo.com

INTRODUÇÃO

A educação representa uma atividade de intenso trabalho, tendo início a base familiar e, mais tarde, a figura da escola no que tange o processo de formação social. O ensino é uma maneira de se chegar à aprendizagem, ou seja, o aluno não aprende se não obtiver um estímulo ou uma orientação acerca dos deveres da vida cotidiana, pois, aprender parte de diferentes sentidos cognitivos que devem ser trazidos à tona por meio de diversas estratégias, dentre elas: o lúdico.

O conhecimento geográfico possibilita o estudo da relação homem-meio, de forma a melhor explicar a sociedade e sua organização no espaço. Considerando seu objeto de estudo, a ciência geográfica tem o espaço como o centro de todos os acontecimentos sociais, políticos e econômicos. No ensino de geografia a ludicidade se apresenta como um aparato didático-pedagógico como ponte entre o ensino e a aprendizagem. De modo que trabalhar com o espaço e a relação com o meio é preciso propiciar meios que criem pontes entre o conhecimento geográfico e o significativo do educando de forma lúdica e didática.

Nessa perspectiva a ludicidade se apresenta como um recurso pedagógico que pode ser utilizado como um elo entre o educador e o educando, possibilitando o surgimento de uma aprendizagem inovadora, proporcionando no autodesenvolvimento dos alunos, uma vez que passam a construir óticas geográficas, obtendo assim um melhor entendimento do mundo em que vivem.

Com isto, a pesquisa tem como cerne a ludicidade enquanto uma estratégia didática para o ensino de Geografia no que tange um olhar para as práticas lúdicas dos educadores desta ciência escolar. Neste sentido, a ludicidade se apresenta como uma alternativa capaz de propiciar no ambiente escolar novas possibilidades para o ato do “aprender”, seja, brincando, jogando, participando e de forma mútua construindo o conhecimento geográfico.

Diante disto, a pesquisa tem como pergunta de partida: Como se dá o uso da ludicidade como recurso didático para ensinar Geografia a partir do olhar tocante do educador?

Assim, o objetivo da pesquisa é compreender a inserção da ludicidade no ensino da Geografia no processo de ensino e aprendizagem a partir da percepção dos professores de Geografia da cidade de Taipu/RN.

Nessa perspectiva, delimitamos os seguintes objetivos específicos: entender o Ensino da Geografia sob o olhar das estratégias pedagógicas; compreender

a ludicidade como recurso didático para a ciência Geográfica Escolar e analisar a percepção dos professores de Geografia acerca do uso da ludicidade em seu fazer pedagógico.

A pesquisa se justifica pela necessidade de entender como a ludicidade é vista e inserida no planejamento e no como-fazer do educador, tal como ele compreender esse recurso para o ensino da Geografia. Logo, acreditamos que inserindo o lúdico por meio de jogos, brincadeiras, situações problemas possibilitará que as aulas de Geografia sejam regadas com motivação, concentração e uma maior atividade do educando na construção de novos conhecimentos.

Por conseguinte, entendemos que a importância do lúdico enquanto um recurso didático visa auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Nisto, ele surge como um elo entre educador e educandos, de forma que possibilita uma aprendizagem inovadora.

Entretanto, não é simplesmente usar a ludicidade enquanto um recurso e empregá-la, são necessários criar questionamentos que visem diagnosticar: será que a estratégia empregada aos discentes surtirá efeitos? Será que necessita de reformulações e adequações ao público-alvo.

Portanto, é através das atividades lúdicas no ensino de Geografia que poderá proporcionar o prazer, o gostar e o divertimentos durante os momentos da aprendizagem, no tocante em que ajudar a desenvolver uma gama de habilidades cognitivas, motoras, capacidade de reflexão e uma amplificação dos horizontes que o rodeia.

O ensino da geografia na atualidade tem apresentado dilemas que são vivenciadas no dia a dia do professor e do aluno durante o processo de ensino e da aprendizagem que tem levado a repensar a figura do professor enquanto o agente do ensino. Já ao visualizarmos a figura do aluno, temos um educando que chega à escola dotado de saberes de um mundo globalizado com conhecimentos plurais que muitas vezes não são aprendidas na escola, mas que devem ser o cerne das novas aprendizagens que a escola neste século tem presenciado.

Como coloca Andrade (1987, p.17):

[...] Como a Geografia é uma ciência que tem relacionamento com uma série de ciências afins, é natural que entre ela e as outras ciências se desenvolvam áreas de conhecimento intermediário, ora como ramos do conhecimento geográfico, ora como ramos do conhecimento de outras ciências que se tornaram ou tendem a tornar-se novas ciências a serem pragmaticamente catalogadas.

Observa-se, que trabalhar com o ensino da geografia escolar, requer do professor, um olhar abrangente e ao mesmo tempo heterogêneo relacionado ao espaço-tempo da sociedade. Assim, as estratégias pedagógicas surgem da necessidade de levar essa interpretação da realidade para o espaço escolar.

Na educação contemporânea em que o ensino passa a ser um fio condutor no processo da aprendizagem, tendo na figura do educador seu principal autor social dentro dos diversos contextos educacionais de vivência que este apresente em seu fazer profissional. Neste sentido, ser professor torna-se uma dualidade plural, onde requer ao mesmo tempo um “agente social na formação cidadã de um indivíduo”, requer também uma nova postura frente aos dilemas da educação, dentre eles, o ensino e todo processo que leva o educando aprender (SANTOS, 2001).

Com isto, trabalhar com ensino e aprendizagem dentro de um ambiente onde o educando que chega à escola dotado de saberes de mundo e trazer ele para o seio da educação disciplinar (a exemplo da Geografia), requer adoção de metodologias que sejam capazes de atrair este aluno para o círculo da aprendizagem, uma das é por meio da ludicidade e todos os aspectos e formas inerentes a este ato didático pedagógico.

Quando se trata do termo “lúdico” advém vários significados, por vezes concebemos como um jogo, noutras como um recurso para a educação, mas em no geral tem como principal objetivo a construção de instrumentos capazes de levar o ensino de maneira significativa ao educando. Quando se trata de conceituações, temos diferentes percepções acerca da ludicidade, dentre elas destacam:

De acordo com Apaz et al (2012):

O termo lúdico etimologicamente é derivado do Latim “ludus” que significa jogo, divertir-se e que se refere à função de brincar de forma livre e individual, de jogar utilizando regras referindo-se a uma conduta social, da recreação, sendo ainda maior a sua abrangência. Assim, pode-se dizer que o lúdico é como se fosse uma parte inerente do ser humano, utilizado como recurso pedagógico em várias áreas de estudo oportunizando a aprendizagem do indivíduo. (APAZ, 2012, p. 7).

Nesta concepção, o lúdico está inserido na necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, ou seja, o lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Ainda assim, “ele não ser confundido com o

mero repetitivo, com a monotonia do comportamento, sem alvo ou objetivo (FREITAS e SALVI, 2007).". Por isto, está definição deixou de ser a simples terminologia para "jogo".

Portanto, a ludicidade se refere a conjuntos de ações pedagógicas, além de jogos, temos: brincadeiras; dinâmicas de grupo; recorte e colagem; dramatizações; exercícios físicos; cantigas de roda; atividades rítmicas e até atividades utilizando a tecnologias da informação e comunicação (FREITAS e SALVI, 2007).

Por conseguinte, a ludicidade também é um termo bastante antigo e difundido por diversos autores que buscam a compreensão de sua tipologia, teóricos que vão desde a Piaget a contemporâneos como Luckesi.

Para iniciarmos temos a compreensão de Jean Piaget (1975) que traz como compreensão do lúdico dentro da proposta do olhar para a criança, temos a construção do conhecimento sobre o mundo físico e social, desde o período sensório-motor até o período operatório formal, ou seja, é por meio do ato do brincar que a criança passa a desenvolver suas habilidades dentro do espaço de vivência.

Já Bandres e Philips (1977) traz a utilidade e efetividade que os jogos conseguem promover quando utilizado com finalidade e eficiência, podendo se tornar a moldura na qual se desenvolvem todas as outras atividades.

Outras perspectivas sobre o lúdico podem ser observadas em autores como:

O lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória. A ludicidade promove ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos". (FEIJÓ, 1992, p. 02).

"O lúdico é uma maneira que o indivíduo tem de expressar-se e integrar-se ao ambiente que o cerca. Por meio das atividades lúdicas ele assimila valores, adquire conhecimento em diversas áreas do conhecimento, desenvolve o comportamento e aprimora as habilidades motoras" (SANTOS, 1999, p. 15).

Nas observações de Feijó (1992) e Santos (1999), compreendemos o poder do lúdico como forma de expressão do indivíduo, é uma materialização em suas diversas formas linguísticas em expressar aqui que o rodeia, além disso, entra na perspectiva que a ludicidade não é estática, ela promove pluralidades e habili-

dades contínuas. Em continuação temos Luckesi (2000) em que a ludicidade é representada pelas atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis.

Desta forma, compreendemos que as “atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando (FREITAS e SALVI, 2007)”. A ludicidade é uma estratégia que deve ser usada como combustível para a construção do conhecimento e nas diferentes habilidades do educando.

No entanto, a ludicidade como recurso aplicado à educação traz consigo diversos benefícios, além de ser uma prática bastante difundida com o movimento da Escola Nova. De acordo com Freitas e Salvi (2007, p. 5):

Acredita-se que brincando e jogando, o educando direciona seus esquemas mentais para a realidade que o cerca, aprendendo-a e assimilando-a mais fortemente. Por isso, pode-se afirmar que, por meio das atividades lúdicas, é possível expressar, assimilar e construir a realidade. Assim, é possível aprender qualquer disciplina utilizando-se da ludicidade, a qual pode auxiliar no ensino de línguas, de matemática, de estudos sociais, de ciências, de educação física, entre outras.

Por outro lado, não se tem conseguido acompanhar o fluxo e refluxo das informações, requerendo assim o educador adotar estratégias didáticas, dentre elas a ludicidade. Acredita-se que por meio do ato da ludicidade é possível mediar as noções teóricas-metodológicas referente ao espaço geográfico para os educandos de modo mais dinâmico.

Ainda assim, o poder do lúdico está nos diversos recursos e objetivos que podem ser utilizadas, desde a atividades que visem trabalhar: posições geográficas, escalas, noções de distância, orientações e nos diversos jogos como Batalha naval, Show do Milhão e dentre tantas possibilidades.

Para Almeida (1998, 123), “o bom êxito de toda atividade lúdica-pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor”. Tomando por base o pensamento do autor, percebemos que para se trabalhar com o lúdico requer planejamento e experimentação, a primeira relacionada ao bom uso dos mecanismos lúdicos que podem propiciar em sua aula e o segundo na importância de sentir e viver o recurso antes da aplicação com seus educandos.

Neste sentido, a ludicidade é um recurso de fundamental importância para as aulas de Geografia, pois a lúdico está presente nas várias fases do indivíduo em formação e utilizá-lo como recurso é trazer o conhecimento significativo para sua vivência escolar, além disso, O professor, através “da observação da atividade lúdica, pode obter um diagnóstico do comportamento geral do grupo e do comportamento individual de seus alunos (FRIEDMANN, 2006, p. 37).

Para Fantacholi (2012, p.6) a atividade lúdica é a ação expressada por meio de brincadeiras e jogos. O ato de brincar pode ser conduzido independentemente de tempo, espaço, ou de objetos isto proporciona, crie, recree, invente e use sua imaginação, tornando o espaço escolar atrativo.

Por conseguinte, para Fantacholi (2012), o lúdico promove a aprendizagem e favorece o desenvolvimento físico intelectual e social, ou seja, possibilita um desenvolvimento real, completo e prazeroso. Nessa perspectiva, o lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

Na escola, a produção do conhecimento apresente um caráter singular, podendo aproximar conceitos que auxiliem os educandos a compreender o mundo complexo que vivemos. Na ciência geografia escolar é possível articular e trabalhar questões sobre globalização, sujeitos sociais, visões ou tendências marxistas, o ambiente e sua homogeneização. Assim, sendo capaz de ampliar as possibilidades do educando em compreender o mundo que se fragmenta e se unifica no piscar de olhos.

Diante disto, na busca de uma pedagógico real e que aproxime o educando aos conteúdos geográficos, temos o lúdico que como vimos, são instrumentos que valorizam a percepção e aprendizagem de conteúdo, saberes e informações, por meio recursos e estratégias didáticas. Nesse sentido, Cavalcanti (2012, p. 92), destaca que são organizados a partir do “[...] conhecimento construído pelos professores a respeito dessa matéria e constitui fundamento básico para a formulação de seu trabalho docente”.

Assim, temos a relação do aprender brincando, numa ação que seja mútua entre professor e aluno, sendo está prática expressada nas diferentes estratégias em sala de aula para Fortuna (2011), é a chamada de aula lúdica, e se configura como uma prática que privilegia atividades criativas, pois “o nexo brincar, aprender e ensinar se estabelece quando se conciliam os objetivos pedagógi-

cos, as características essenciais da atividade lúdica e os desejos dos alunos” (FORTUNA, 2011, p. 81).

Quando relacionamos o ensino da geografia e a ludicidade traz consigo percepções importantes para esta ciência, pois ao tratamos do espaço geográfico temos consigo múltiplas formas de vê-lo e concebê-lo. Todavia, para o aluno apreender tais percepções é importante proporcionar pontes didáticas que tragam a compreensão de maneira: natural, eficiente e objetiva, por isto, o lúdico é um aporte que está entranhado nas ferramentas que o educador tem e nas demais que poderá buscar.

O que Freire (1994) pontua é diretamente relacionado a prática lúdica do professor que faz parte da “boniteza” no espaço escolar em que deve estar de mãos dadas com a prática que o educador faz em sala de aula. E quando tratamos da sala de aula, busca-se uma transformação de todo o corpo e elementos que fazem parte deste espaço em que Santos (2011) elenca a importância de transformar a sala de aula em locais mais atrativos, onde a relação professor e aluno deve ser participativa na socialização do conhecimento, motivando e promovendo perspectivas e novas formas de aprender.

Por isso, o educador precisa ser desafiado a buscar novas formas de atuar em sala de aula, a problematização do espaço tão inerente a geografia, pode ser difundida por meio dos diferentes recursos didáticos e lúdicos que permitam uma maior reflexão para o ensino aprendizagem da geografia. E assim, mostrando os elementos capazes de despertar o interesse dos alunos e de tornar o ensino da disciplina mais lúdico e mais atraente aos olhos deles.

Todavia, sabemos que na relação professor-aluno no processo educativo na atualidade passa por dilemas diários, onde o educador busca um ensino-aprendizagem de maneira bem-sucedida. Entretanto, para se conseguir um espaço de aprendizagem é preciso criar mecanismos lúdicos, promovendo no ensino de geografia a partir de diferentes fontes de informação e de recursos didáticos (aulas práticas, oficinas, utilização de maquetes, fotografias aéreas, imagens de satélites, recursos lúdicos entre outros), estimulando e provocando o aluno a adentrar no seio da geografia, visualizando os conteúdos desta ciência no diálogo com o espaço de experiência e de vivência.

Para Santos (1995, p. 23):

O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que

os preenche, ou seja, a sociedade em movimento e que deve ser trabalhado em sala de aula.

Portanto, a ludicidade é expressa na construção dos saberes, na medida que o educando vai conhecendo e compreendendo novos conhecimentos, e assim, brincando, jogando, assimilando e construindo realidades que o cerca, bem como, possibilita a socialização de conhecimentos (FREITAS & SALVI, 2007).

Como bem aponta Sacramento (2010, p.13) sobre o ensino da geografia suas articulações de saberes:

O exercício da docência em geografia, é conseguir organizar os saberes geográficos e articulá-los com os saberes pedagógicos em uma relação mútua de saber docente, saber discente e o saber escolar, por meio da promoção de ações diferenciadas de trabalhar a disciplina na sala de aula, buscando uma melhor reflexão dos conteúdos e dos conceitos escolhidos, fazendo com que o estudante compreenda os fenômenos geográficos presentes em seu cotidiano de diversas formas, permitindo-lhe localizar-se e perceber tais transformações e, assim, atingir o objetivo que é a aprendizagem do aluno.

Portanto, é na formação de professor que o futuro educador passa a construir os primeiros projetos e experiências didáticas lúdicas em prol do aluno, podemos citar programas como o PIBID e Residência Pedagógica que consegue promover construções de saberes, dando ênfase ao lúdico e suas facetas pedagógicas. Mas é na escola onde todas essas ferramentas poderão ser colocadas em prática, entretanto, o lúdico não está apenas na materialização das coisas e objetos, mas nos diálogos, nas diversas linguagens e o significativo do aluno.

Para os autores Castrogiovanni e Callai (2007), o ato de ensinar, como fenômeno social, exige não apenas o conteúdo específico do livro didático, mas coragem de ousar no ato do ensino, acreditando que a educação tem finalidades além da sala de aula. Sendo assim, o professor deve ter a capacidade criativa, coerente com a prática, na busca de novas metodologias, fazendo uso de outras linguagens no sentido de despertar no estudante um olhar inquieto sobre textos e contextos ensinados e experienciados, e sobre a vida, incitando curiosidades sobre o mundo

Em suma, a ludicidade e o ensino de geografia apresentam mutualidades enquanto a práxis do teor disciplina desta ciência, todavia, é por meio dos

aspectos lúdicos que é possível proporcionar meios de ensino que possam fazer o educando enxergar o espaço geográfico de maneira simples, onde a assimilação entre o conteúdo e sua realidade promove aproximações tão pertinentes que são capazes de transformar a escola, a sala de aula, a relação professor-aluno em momentos prazerosos de aprendizagem.

METODOLOGIA

Como aportes metodológicos e para alcançar os objetivos delineados, foi definido como método uma pesquisa qualitativa exploratória através de um estudo de caso que é um “método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual” (LÜDKE, 2004). Ele serve para responder questionamentos que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado (YIN, 2001).

A pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo, uma vez que os resultados serão apenas registrados e descritos pelo pesquisador, sem interferência e que envolve ferramentas padrão para coletas de materiais, como o exemplo do questionário.

Como público-alvo do estudo temos os professores de Geografia do município de Taipu/RN no qual buscamos compreender o uso da ludicidade no ensino de geografia.

Como técnicas de coleta de dados e para a análise utilizaremos a revisão bibliográfica em postulados concernentes a temática e em um segundo momento, através de uma ação qualitativa que segundo Richardson (2011, p. 90) “pode ser caracterizada como uma tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Já para Flick (2013) a pesquisa qualitativa “estabelece prioridades, estudando hipóteses e a operacionalização dos fatos”. Nisto, iremos coletar dados por meio de questionários semiestruturados a serem aplicados aos professores de Geografia, do município de Taipu, sendo utilizado a ferramenta “Google Formulário”. Como público teremos os professores do município de Taipu da disciplina citada que estejam inseridos na modalidade do Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio.

O questionário será estruturado a partir de perguntas pertinentes a realidade vivenciada pelos educadores, onde de forma quanti-qualitativa construiremos quadros de percepções que tragam as propostas e olhares dos educadores acerca de suas práticas lúdicas enquanto um recurso didático.

Com a posse dos dados coletados, pretendemos construir quadros analíticos (gráficos, quadros e tabelas) que visem evidenciar a percepção do professor acerca da ludicidade em suas práticas didáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir de agora iremos explanar os resultados dos questionários aplicados aos professores de Geografia e sua relação entre o ensino de geografia e ludicidade. No questionário aplicado aos educadores, foram informados que sua identidade seria preservada e para isto, nomearemos de forma fictícia, sendo 3 (três) professores de Geografia que aqui chamaremos: Maria, Ana e José.

No que tange o perfil dos professores, eles têm idade entre 30-39 anos (50%) e 40-49 anos (50%), sendo do gênero masculino 33% e do feminino 66%. São educadores que não residem na cidade de Taipu, mas que moram nas regiões adjacentes (Ceará-Mirim e Natal). Já em relação as modalidades de ensino, Maria e José são educadores do Fundamental anos finais, enquanto “Maria” é professora de Geografia no ensino médio. Já relacionado ao tempo de experiência, os educadores apresentam aproximadamente 10 anos (média) de experiência como professores de Geografia, além de possuírem pós-graduação.

Após a caracterização dos participantes, partimos para a segunda seção do formulário que buscava a compreensão da ludicidade enquanto conceito e sua práxis pedagógica.

Com relação ao conhecimento da terminologia “Ludicidade”, os três educadores afirmaram conhecer seu significado, dentre eles temos a visão de José que para ele ludicidade é *“dar aula usando estratégias lúdicas e que parece não haver aprendizagem (segundo alguns) mas sabemos que se aprende brincando (JOSÉ, 2023)”*. Já Maria (2023) *“maneira mais atrativa de levar o conhecimento para nossos discentes, além de ser uma das formas de trabalhar a realidade através da arte”*.

A partir das afirmações dos professores, percebemos que existe um aprofundamento acerca do conceito de ludicidade, o que é comum por boa parte dos professores, uma vez que suas práticas são mais exemplificadas nas ações

do que um “conceito” por parte destes agentes da educação. Lopes (2004) observa que a polissemia do termo lúdico, além da questão da própria linguagem, reflete também a diversidade de perspectivas e teorias de conceituação da própria ludicidade. Ou seja: é um reflexo das diferentes formas de compreensão sobre o significado do lúdico.

Por conseguinte, indagamos acerca do que seria uma “ação lúdica”, partindo do princípio que os professores detinham um olhar sob a ludicidade enquanto praxis. Obtemos respostas como na utilização do teatro, pintura, desenhos, jogos, música (...), ou como citado por Maria (2023) “*algo que fuja do tradicional*” uma vez que a ludicidade apresenta multiplataformas para se trabalhar uma determinada temática a partir de vários olhares, como a exemplo do que é citado por José (2023) “*abordar temas como questões ambientais através da poesia ou da música*”. Em Luckesi (2002) encontramos a ideia do lúdico relacionada com a experiência interna do indivíduo. O autor denomina de lúdico o estado interno do sujeito e de ludicidade a característica de quem está em estado lúdico.

Na terceira seção do questionário, direcionamos para a compreensão da ludicidade e sua interface com o ensino de geografia, pois era preciso entender como o lúdico estava inserido nas práticas pedagógicas dos educadores.

Assim, ao saber que os três professores acreditam no poder didático que a ludicidade consegue trazer para a Geografia, questionamentos sobre os recursos ou quais estratégias estes utilizam que podem ser classificados ou inseridos dentro da ludicidade, para isto, construímos um Brainstorming (tempestade de ideias) a fim de organizar as informações citadas pelos educadores.

De acordo com o site Neilpatel (2022), um brainstorming é uma técnica utilizada para propor soluções a um problema específico. Consiste em uma reunião também chamada de tempestade de ideias, na qual os participantes devem ter liberdade de expor suas sugestões.

Desta forma, utilizamos tal estratégia para organizar e expor as principais afirmações acerca da ludicidade enquanto um recurso para o ensino de Geografia como pode ser visto na figura 1.

Figura 1 - Brainstorming da Ludicidade e Ensino de Geografia.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Assim, percebemos que os educadores têm uma percepção da ludicidade a partir das linguagens que estas podem mobilizar na utilização enquanto uma estratégia para o ensino da geografia, onde a ludicidade enquanto uso e ação não é destinada apenas a um único objeto, mas na mobilização de vários elementos, o lúdico como um elo de comunicação. Na de Luckesi, a ludicidade está relacionada ao mundo interior do sujeito e as atividades propostas pelos educadores serão lúdicas na medida em que estimularem o estado lúdico do indivíduo: é o que o autor denomina como vivência lúdica.

Em continuação, buscamos compreender por parte dos educadores exemplificações de práticas onde foi possível utilizar a ludicidade, neste caso, o professor de geografia deveria descrever algumas estratégias onde o lúdico se fez presente, podemos observar no quadro abaixo algumas destas ações.

Quadro 1 – Estratégias lúdicas utilizadas pelos professores de Geografia

PROFESSORES DE GEOGRAFIA	ESTRATÉGIA LÚDICA	DESCRIÇÃO
MARIA	Regionalização através da música	A estratégia tem por objetivo de trabalhar o conteúdo de regionalização através de ritmos músicas regionais, buscando trazer sensações, percepções e emoções.
ANA	O Show do Bis	É uma dinâmica que utiliza como pano de fundo do jogo “Show do Milhão”, todavia, voltado aos conteúdo da geografia, onde os educandos duelam em grupo durante revisões para testes/avaliações.
JOSÉ	O Geozine: Uma Metalinguagem didática	Tendo como base os “Fanzines” e trazendo para a geografia e denominando de “Geozine”, onde é uma estratégia que consegue mobilizar diversas linguagens em um único objeto didático, dentre elas: músicas, figuras, poemas, cordel e dentre outros.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa, 2023.

Percebemos que os educadores conseguem enxergar na prática a ludicidade, onde podemos observar nas estratégias descritas pelos professores de Geografia. O lúdico está envolvido em todo o processo quando o educador narra as diversas linguagens que um objeto didático consegue mobilizar (falas do professor José).

Diante disto, passamos para um questionamento central acerca do planejamento, ou seja, como se dá o ato do planejar ao olhar a ludicidade como um elo didático. Na visão dos educadores não existe diferença na hora de construir um planejamento, para eles a ludicidade é englobada durante a construção das aulas vivenciadas, embora sejam colocadas as ações, é somente da práxis didáticas que a ludicidade é vista e aplicada. Ainda assim, o “*lúdico, é levado em consideração o conteúdo ministrado no qual tornasse um subsídio para o ensino aprendizagem*” (MARIA, 2022). Já José (2022), afirma que ao fixar o conteúdo a ser mediado, deve procurar “*desenvolver o tema através a ludicidade, considerando que essa estratégia lúdica possibilita uma análise crítica do espaço*”.

Por fim, como último questionamento, buscamos entender quais seriam as principais barreiras na aplicação do lúdico no fazer pedagógico dos professores de Geografia, entendemos que a ludicidade dá diversas possibilidades didáticas, mas nem sempre o local é propício, ou a infraestrutura didática e pedagógica contribui para tais ações, e foram exatamente essas aflições colocadas pelos pro-

fessores. Dentre as afirmações, elencamos do professor José (2022) afirmando que além da falta de recurso, existe uma barreira em relação a não aceitação da maioria do professorado que não reconhece a “ludicidade” como estratégia de ensino. Sabendo disso, percebemos que ainda existe A percepção em colocar o lúdico apenas como um ato que se trabalha na perspectiva infantil por falta do desconhecimento conceitual do termo e das suas múltiplas possibilidades de trabalho.

Em suma, observamos que os professores de Geografia que participaram desta pesquisa apresentam percepções importantes sobre o lúdico, não tanto em relação a etimologia da palavra, mas das práticas que podem ser classificadas como lúdico e isto é observado ao longo das afirmações dos educadores, especialmente nas descrições de suas estratégias didáticas voltados ao ensino da geografia.

CONCLUSÃO

A pesquisa aqui empreendida teve por intuito de discutir a ludicidade dentro do ensino de geografia a partir dos principais atores sociais do ensino que é o professor. Buscando entender como o lúdico torna-se uma práxis no fazer pedagógico do educador e como ele se comporta na ação didática, entre o planejamento e o transpor para a vivência pedagógica.

Observamos que ao longo deste artigo que a ludicidade é um conceito multipolar em seus termos etimológicos, pois suas concepções e afirmações são transitivas conforme colocamos o lúdico dentro das diversas ciências escolares, sociais e psicológicas. Além disso, elencar que a ludicidade é por vezes classificada unicamente como jogo, outrora como práticas para o público infantil, muito por conta dos estudos difundido por Piaget e seus contemporâneos, mas que ficou claro a grandeza que é o lúdico em uma visão ampliada e amplificada didaticamente.

Nos horizontes propostos pelos professores de Geografia que participaram deste trabalho, vimos um olhar corriqueiro quando se trata do lúdico, algo que já vem da base formativa dos cursos de formação de professores, mas que ao entender da ludicidade e suas múltiplas ações, passam a perceber que sua vivência prática é colocada diariamente e que sim, a ludicidade é um elo comunicativo.

Em suma, é preciso trazer o lúdico à tona no fazer pedagógico do professor, pois é uma ferramenta comunicativa que consegue promover novos horizontes na compreensão, materialização e aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares. Já no ensino da geografia, o lúdico surge para somar na compreensão dos espaços de vivências, dos lugares, paisagens em um mundo cada vez mais globalizado e que causa estranhamento quando tentamos entender um todo complexo que é o mundo do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1998.

ANDRADE, E. G. C. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistematicamente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas V. 7. N. 2 p.171-178, dez 2003.

APAZ, M. F; [et al]. **A relação entre o aprender e o brincar**: uma perspectiva psicopedagógica. 2012. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/aRela%C3%A7%C3%A3o-Entre-o-Aprender-e/43724152.html>. Acesso em: 21 out. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papiros, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e Diversidade**: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. São Paulo: Contexto, 2006.

FANTACHOLI, Fabiane Das Neves. **O Brincar na Educação Infantil**: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78> acesso em: 02 de junho de 2023.

FORTUNA, Tânia Ramos. A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludicidade e da hermenêutica filosófica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREITAS, Eliana Sermidi; SALVI, Rosana Figueiredo. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia**. Portal Educacional

do Estado do Paraná. 2007. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf>

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

KAERCHER, Nestor André. **O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia**. In: PONTUSCHKA, Nídia N. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 9ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994. MELO, Alessandro de; URBANETZ. S. Terezinha. **Fundamentos de didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Chiste. Os Jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artimed, 2005.

SACRAMENTO, Ana. Claudia. Ramos. Didática e educação geográfica: algumas notas. UNI Pluri/Versidad, vol. 10, n. 3, 2010.

SANTOS, Milton. Território, globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.) Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos, 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Ana Paula Lima Barbosa¹
Rachel Rachelley Matos Monteiro²

RESUMO

O presente estudo se origina da necessidade de conhecer as concepções de adolescentes sobre conteúdos de direitos humanos e fundamentais, uma vez que se mostra fundamental o desenvolvimento da consciência e criticidade desses indivíduos, para que sejam capazes de decidir seu futuro de forma autônoma, fazendo boas escolhas. O estudo objetivou investigar a percepção dos estudantes sobre os conteúdos de direitos humanos e fundamentais, a fim de contribuir com o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico dos adolescentes e jovens. Quanto à metodologia, a abordagem foi qualitativa, tendo sido realizada análise documental e bibliográfica. Na fase de campo, realizada em escola de Ensino Médio de Fortaleza-CE, utilizou-se como instrumento de coleta o questionário, que foi respondido por 24 estudantes cursistas da ação extensionista realizada por estudantes de um curso de Direito de instituição de ensino localizada na mesma cidade. Em contato com os saberes da educação em direitos, os estudantes do Ensino Médio revelaram concepções sobre direitos e cidadania cheias de significado. A partir das reflexões trazidas através deste estudo, compreende-se que a educação proposta pela BNCC, que objetiva proporcionar o desenvolvimento da cidadania através de práticas educacionais presentes em sua base curricular, parece necessitar de ampliação. A formação dos jovens para os desafios da vida adulta necessita de ações que desenvolvam formação em direitos de maneira comprometida, como sugere a

1 Doutora em Educação do Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal – CE (UFC), ana.barbosa@aridesa.com.br.

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), rachelrachelley@gmail.com.

ação de extensão ora mencionada. É fundamental o desenvolvimento da educação em direitos, que enfatiza noções básicas sobre Direitos Humanos e Fundamentais, Direitos Cíveis, Direitos Constitucionais e Políticos.

Palavras-chave: Educação em Direitos, Ensino Médio, Direitos Fundamentais.

INTRODUÇÃO

O presente estudo se origina da necessidade de conhecer as concepções de adolescentes sobre conteúdos de direitos humanos e fundamentais, ambos presentes na Constituição Federal brasileira. A formação de adultos com consciência e criticidade, que sejam capazes de opinar e decidir seu futuro de forma clara e preventiva é um imperativo da formação cidadã, que se mostra fundamental para a vida em sociedade.

Para que adolescentes iniciem sua vida adulta cientes de seus direitos e deveres e considerando a coletividade é essencial que haja apropriação de conhecimentos específicos no âmbito de direitos humanos e direitos fundamentais, individuais e coletivos. A apropriação desses conhecimentos deve se dar preferencialmente ainda na fase da adolescência, enquanto cursam o Ensino Médio e estão em processo de formação intelectual mais exigente e de início da vivência da cidadania.

A inserção de processos de educação em direitos no Ensino Médio objetiva a constituição de cidadãos críticos através da escolarização, a fim de torná-los conscientes de seus direitos e deveres, fazendo com que participem da vida social com uma compreensão analítica sobre quais escolhas fazer e como podem contribuir positivamente com a vida coletiva. Expressão dessa importância se observa na escolha dos representantes governamentais, pela via do voto direto, com liberdade e consciência política. Isso afasta compreensões reducionistas e pensamentos engessados, possibilitando o acesso a informações diversas, com pontos de vista múltiplos, que contribuem para o entendimento que não há verdades absolutas e que tudo pode e deve ser questionado, com apoio da ciência e do saber historicamente construído por homens e mulheres ao longo da história.

A educação é pilar da formação humana, sendo a escola um espaço que permite a efetivação desses conhecimentos de forma eficaz. Constitui-se, portanto, um direito fundamental básico para o desenvolvimento integral dos indivíduos na sociedade. A educação é sinônimo de desenvolvimento cognitivo e social, tendo um papel que vai além de uma simples estruturação de conhecimentos, impactando em todas as áreas da vida dos sujeitos.

O Ensino Médio, por se constituir a última etapa da formação da escolarização básica, cujos estudantes estão na fase da adolescência, com níveis de desenvolvimento cognitivo e social mais complexos parece figurar como etapa

propícia para a inserção dos conteúdos de direitos fundamentais, como dito antes, presentes nos Títulos I e II da Constituição Federal que, sobremaneira, elenca direitos individuais e sociais.

O presente estudo considera as mudanças propostas para o Ensino Médio e se debruça sobre o papel que a formação em direitos fundamentais desempenha nos estudantes do Ensino Médio brasileiro, no que se refere ao desenvolvimento da criticidade e vivência de cidadania, pela via do acesso ao conhecimento da legislação de direitos fundamentais e de direitos humanos, conforme é previsto e difundido na Carta Magna do Brasil.

METODOLOGIA

O presente estudo assume abordagem qualitativa, uma vez que considera as relações sociais, de natureza educacional e jurídica, contemplando a interface entre os adolescentes, as instituições escolares e os conteúdos de formação em direitos e cidadania. Compreende-se a qualitativa nos seguintes termos:

A pesquisa qualitativa também pode possuir um caráter altamente descritivo e pode até lançar mão de dados quantitativos incorporados em suas análises, mas o que vai preponderar sempre é o exame rigoroso da natureza, do alcance e das interpretações possíveis para o fenômeno estudado e (re)interpretado de acordo com as hipóteses estrategicamente estabelecidas pelo pesquisador. (Monteiro e Mezzaroba, 2014; s./p).

No que se relaciona aos objetivos, a pesquisa é explicativa, pois tem o intuito de aprofundar o conhecimento da realidade. Conforme afirma Gil (2009) “As pesquisas explicativas têm como preocupação central identificar os fatores que determinar ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. A pesquisa, em tela, tem como objetivo investigar a percepção dos estudantes sobre os conteúdos considerados indispensáveis sobre direitos fundamentais no Ensino Médio, a fim de contribuir com o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico dos adolescentes desse nível de ensino.

Para a realização desse intento, foi produzida pesquisa ancorada em estudos bibliográficos, dando ênfase à busca por fontes que discutam a relação entre o conteúdo regular do Ensino Médio com os conteúdos abordados habitualmente no Curso de Direito de determinada instituição de ensino. A pesquisa foi também documental e, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), essa se

caracteriza pelas fontes utilizadas que são de dados primários, tais como leis, decretos, Constituição Federal, legislação infraconstitucional e demais normas pertinentes às categorias discutidas no trabalho.

Foi realizada ainda, a aproximação a uma escola de Ensino Médio de Fortaleza-CE, a Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI, especificamente a uma turma de 2º ano EM, na qual se realizava uma intervenção extensionista proposta por um grupo de pesquisa³. O instrumento de coleta de dados utilizados nesse estudo foi o questionário, o qual foi aplicado no mês de novembro de 2023.

A ação extensionista promovida pelo grupo pretendeu compreender como o ensino de conteúdos da educação em direitos pode contribuir com as aprendizagens significativas de 40 (quarenta) estudantes do 2º ano do Ensino Médio que, ao longo de seis meses, assistiram aulas sobre: 1) Constituição e Introdução aos Direitos Fundamentais; 2) Princípios dos direitos fundamentais; 3) Direitos e deveres individuais e coletivos; 4) Direitos fundamentais e proteção das minorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil que tem como importante documento que orienta a educação básica a denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi implantada pela Lei nº 13.415/17 e se constitui um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, figurando como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil.

As áreas de conhecimento tidas como competências as quais a etapa do Ensino Médio está organizada e definida de acordo com a BNCC são Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências de Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). A BNCC informa haver ligação direta entre suas propostas, objetivos, princípios e os direitos que todos os cidadãos devem ter ciência e conhecimento perante a

3 Grupo composto por oito estudantes e o professor de Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional do Curso de Direito da Faculdade Ari de Sá, localizada em Fortaleza-CE.

vida. Desse modo, é possível salientar a grande relevância de se ter uma forma facilitada e otimizada de contato com essas legislações específicas.

Ainda, o Estatuto da Juventude (2013), que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), lista os conteúdos específicos para os jovens que saem da adolescência e iniciam a vida adulta. Salienta-se que os § 1º e § 2º postulam que é denominado jovem a pessoa com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos, e que aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, o Estatuto da Juventude, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. (Brasil, 2013).

Pode-se inferir, portanto, a importância da relação entre os ensinamentos postulados nos títulos iniciais da CF/88, no Estatuto da Juventude, com o ensino desenvolvido nas escolas de nível médio e práticas de vivência da vida cotidiana, as quais possibilitam a prática e o exercício da cidadania e o cumprimento dos deveres como parte do meio social. Todos esses temas devem fazer parte do desenvolvimento dos jovens e na progressão para a vida adulta, por meio do ensino e didática adequada.

Destaca-se o disposto no art. 5º da Constituição Federal, que enuncia os direitos e deveres coletivos e individuais, que são de extrema importância para a formação cidadã e em direitos. Ter ciência desses estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, que possibilita a tomada de decisões e a resolução de problemas decorrentes de diversos fenômenos sociais cotidianos. Esse conhecimento estimula ainda a curiosidade intelectual, assumindo vital importância na constituição da vida cidadã, uma vez que o ser humano deve ser livre para manifestar sua comunicação e expressão, nos termos do art. 5º, IV, da Constituição Federal.

Outra questão presente no exercício da cidadania é a possibilidade de exercício dos direitos políticos, presente no Capítulo IV. Destaca-se a livre atuação do sufrágio por parte da população em geral, principalmente no contexto inicial, que se dá na faixa etária de 16 anos, período de iniciação da participação ativa na política através do voto. É sabido que com a redemocratização política os jovens tiveram o direito de poder escolher votar a partir dos 16 anos, porém, segundo González (2012) “[...] esse direito não foi acompanhado por mecanismos educacionais que os preparem para a cidadania; e a instituição eleitoral por si só não logra efeitos de socialização positiva”.

A importância do conhecimento é inegável, porém, mais importante ainda é o exercício e a aplicação em situações concretas, tais como no momento de escolher qual caminho seguir, qual curso superior ingressar, sendo ele técnico, tecnólogo ou graduação convencional, enfim, sobre quais escolhas seguir na vida profissional e futuro. Por isso, aprender a planejar objetivamente na trajetória para a vida adulta, bem como no exercício do direito ao trabalho, como disposto no art. 23 da Constituição Federal, é lição importantíssima ao adolescente e jovem estudante da escola do Ensino Médio.

CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES JURÍDICOS PARA UMA FORMAÇÃO EM DIREITOS: CONCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO DE FORTALEZA-CE

Discutidos teoricamente os conceitos de educação em direitos e dos saberes necessários à formação de jovens para a vida em sociedade de forma crítica e engajada, passa-se à apresentação e discussão de dados coletados junto a estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI, localizada em Fortaleza-CE, que foram aleatoriamente denominados S1, S2, S3 [...] S24. Os dados coletados foram analisados, oportunizando a elaboração de 6 (seis) categorias de análise, as quais são apresentadas e discutidas.

A primeira delas denominou-se compreensões sobre direitos fundamentais, a qual expressou a compreensão dos estudantes sobre o que são os direitos fundamentais. Os indivíduos S4, S5, S12, S13, S14, S17, S18, S18, S20, S21, S22, referiram direitos fundamentais como sendo o “mínimo”, o “básico”, o “necessário para sobreviver” em sociedade, confirmando assim a lição de Dalmo Dallari (2004, p.12), de que os direitos fundamentais são necessários para a devida participação dos seres humanos na sociedade. “[...] uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana é que esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida”.

Como afirmado pelos indivíduos S1, S2, S11, S20, S24, a grande “importância” da existência desses direitos se traduz para além do valor da composição da humanidade, pois este é necessário e tem grande relevância em todos os nichos sociais existentes, esclarecendo a ideia de importância Vladimir Silveira afirma que:

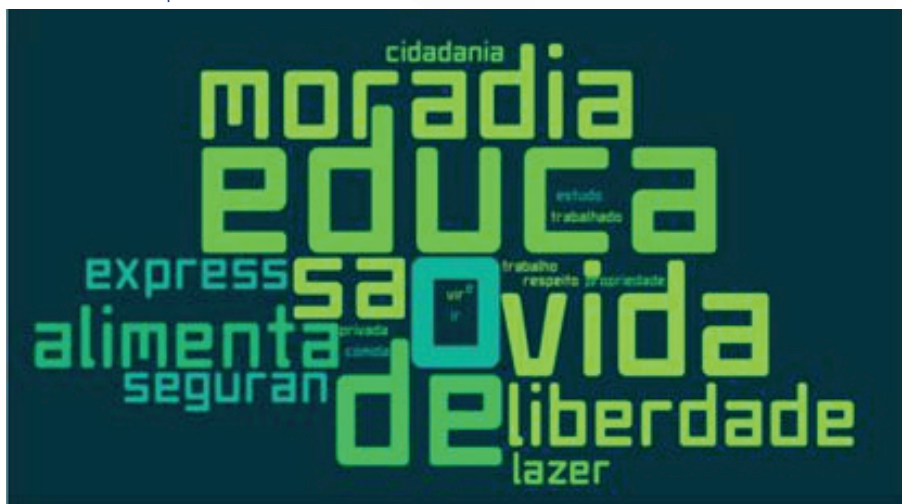
[...] os direitos nascem e se modificam obedecendo a um núcleo formado pelo sentimento axiológico da sociedade, ao qual a partir de um dado fato se adere um determinado valor, que, por sua vez, passa a ser normatizado tanto internacional como nacionalmente pelos Estados, com indispensável fundamento na ideia de dignidade da pessoa humana.

Os sujeitos S6, S10 abordaram em suas respostas características desses direitos, em suas palavras afirmaram que os direitos fundamentais são “imprescritíveis, intransferíveis e imprescindíveis”. Essas características indicadas podem evidenciar suas compreensões de que esses direitos são, de fato, concretos, não se esgotam com o passar dos anos, podendo ser exercido em qualquer momento da vida do indivíduo, devendo serem garantidos de forma concreta. Desse modo, temos a impossibilidade de violação, desrespeito e do não cumprimento desses direitos, independente da situação, sob pena de responsabilidade civil, criminal e administrativa. Os direitos fundamentais devem, portanto, ser exercidos ao mesmo tempo e por todos, sem a possibilidade de hierarquia, ou serem expressos isoladamente.

Os cursistas S3 e S16, afirmaram a impossibilidade de o Estado se negar a proporcionar o exercício dos direitos fundamentais aos indivíduos. O Sujeito 3 relacionou o sentido de direitos fundamentais – expressos no art.5º da Constituição Federal de 1988 – àqueles que “não podem ser negados ao cidadão pelo Estado”. Estarem assegurados no texto Constitucional garante-lhes a execução pelo Estado, podendo ser cobrados pela sociedade.

Conhecida a percepção dos estudantes sobre o conceito de direitos fundamentais, pretendeu-se saber seu nível de conhecimento sobre esses direitos, ultrapassando a conceituação e exigindo-se uma identificação mais concreta daqueles direitos. A recorrência dos tipos enunciados pelos estudantes gerou a seguinte nuvem de palavras, de modo que as palavras maiores informam que essas foram informadas mais vezes e as palavras apresentadas em fontes menores foram menos repetidas.

Imagem 1. Nuvem de palavras sobre os direitos fundamentais informados



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Assim, percebe-se que o direito à educação ou o “direito a estudo” foram mencionados por S1, S2, S3, S4, S6, S7, S8, S11, S12, S13, S15, S16, S17, S20, S21, ou seja, em 15 (quinze) das 24 (vinte e quatro) respostas a esse item. Infere-se que, por serem estudantes, os sujeitos visualizaram mais facilmente esse direito fundamental, afinal, suas vivências cotidianas no ambiente educacional contribuem para a visualização da educação como direito fundamental.

Pode-se constatar a importância da inserção de conteúdos relativos à educação em direitos e para a cidadania na educação básica. Nesse sentido Brandão e Coelho (2011) apontam que a introdução desses conteúdos, não é uma busca por status ou títulos, mas, uma busca para preparar os indivíduos de forma qualificada para o enfrentamento dos desafios cotidianos da vida.

A inclusão desses conteúdos como componentes da matriz curricular do Ensino Médio permite que os jovens cidadãos conheçam seus direitos e estejam cientes de seus deveres, fazendo-os mais bem preparado para a vida em sociedade.

Referiram o direito à vida como o primeiro dos direitos fundamentais, os estudantes S3, S6, S13, S14, S15, S16, S18, S19, S20, S22, S23. Previsto no *caput* do art. 5º da Constituição Federal de 1988, do direito à vida decorrem todos os outros direitos, por isso, o texto constitucional enuncia a inviolabilidade do direito à vida. Outros direitos fundamentais, necessários a uma vida digna, foram igualmente muito citados, tais como o direito à moradia – mencionado por S2,

S3, S4, S5, S6, S12, S14, S18, S20; o direito à propriedade privada, por S6); o direito à saúde”, por S1, S5, S6, S7, S8, S15, S17, S20; o direito à alimentação, por S2, S3, S4, S6, S12, S20 S21. Vale destacar que alguns sujeitos referiram mais de um direito fundamental. Essas indicações feitas pelos cursistas estão relacionadas à ideia de que a sobrevivência do ser humano depende da vida confortável garantido pelo conceito de mínimo existencial que exige a satisfação das necessidades básicas de alimentação, moradia, saúde e educação, dentre outras.

Prosseguindo a análise, o direito à liberdade de expressão é citado pelos sujeitos S11, S13, S15, S22, S23, S24, esse contribui com a construção de caráter do indivíduo, das escolhas, manifestações de ideias e opiniões, e se vale da formulação democrática do Estado de que se deve existir o respeito pelo caráter único e igual de cada ser humano, com o intuito de proteger, promover e respeitar a pessoa humana. Tem previsão no art. 5º, IX, da Carta Magna, nos seguintes termos: “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. Tôrres (2013) contribui com a discussão, reportando que viver dignamente requer liberdade de escolhas existenciais para que o indivíduo possa se estabelecer em sociedade, sendo congruente com suas escolhas e ideais, sem ferir o direito de liberdade de expressão do outro.

Quanto às respectivas respostas de S13, S14, S15, estas referem o direito de locomoção, a liberdade ou “ir e vir”, referidas no art.5º, XV: “é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens”. Isso destaca uma característica intrínseca do adolescente e do jovem adulto que é a necessidade e valorização da liberdade individual, podendo se locomover conforme sua própria determinação, contudo, encontrando como limite as normas instituídas. Silva (1987), discute sobre o deslocamento que o cidadão tende a executar no meio social, seja de forma geográfica ou virtual, indicando que o direito de locomoção está presente na vida e faz parte do livre arbítrio.

Ainda, os sujeitos S9 e S24 apontaram o direito ao trabalho como exemplo dos direitos fundamentais, haja vista que esse direito é garantido pelo Estado e que seu impacto na sociedade tem grande significação, pois, faz parte da vida da população como uma das principais formas de garantir a remuneração dos indivíduos e seu sustento. O artigo 23, da Declaração Direitos Humanos (DUDH), disserta sobre o direito à livre escolha do trabalho e especifica que as

condições devem ser favoráveis e propícias para o desenvolvimento pessoal, familiar e social dos indivíduos.

Outro apontamento feito por S1, S8 e S16 é o direito ao “lazer”, que está interligado ao trabalho. Nesse sentido, existe a necessidade de se ter um tempo reservado ao descanso, ao aprimoramento cultural, ao tempo livre e de qualidade. Esse direito deve ser mantido e é dever do Estado garantir que esse direito seja efetivado, como está designado no art. 6º da Constituição Federal que resguarda o direito ao lazer.

Sobre a importância de conhecer os direitos fundamentais, os 24 (vinte e quatro) sujeitos responderam afirmativamente a esse item, reconhecendo ser extremamente importante ter conhecimento sobre os direitos fundamentais. Esse posicionamento é reforçado por Rothenburg (2014, p. 41), nos seguintes termos: “Os direitos fundamentais correspondem à axiomas que são fundamentais para a realização do ser humano, que se traduzem nas principais normas jurídicas da comunidade”.

Conhecendo seus direitos o cidadão pode passar ao exercício desses, de forma ampla e consciente, resguardando-se a si aos demais. Os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S7, S10, S11, S12, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24 expressaram a seguinte ideia: “Conhecendo-os se pode exercê-los”, o que reforça a ideia de que a educação em direitos se faz importante para que os cidadãos compreendam seus direitos e deveres e o sistema legal que rege o nosso Estado Democrático.

S10 afirmou que “para que eles [direitos fundamentais] não sejam infringidos contra a minha pessoa e caso sejam, para que eu possa recorrer”. Desse modo, o entendimento de Pedro Lensa (2008) refere a necessidade de proteção aos direitos, caso estes sejam violados.

Direitos são bens e vantagens prescritos na norma constitucional, enquanto as garantias são os instrumentos através dos quais se assegura o exercício dos aludidos direitos ou prontamente os repara, caso violados” (Lensa, 2008, p. 589).

A resposta de S20 revela perspectiva mais ampla para a prevenção de possíveis violações desses direitos ao afirmar que “[...] para fazermos alguma coisa precisamos saber os nossos direitos, em um caso de alguém vim falar ou fazer algo de errado com você tem o conhecimento dos seus próprios direitos, ou seja, a outra pessoa não está exercendo o seu direito” (S20). Isso evidencia que

para seguirmos as regras constitucionais e agirmos conforme prescrito, contribuindo com uma cultura de respeito às leis e prevenção de litígios, é preciso obtermos o mínimo de conhecimento acerca dos direitos.

Algo digno de nota é encontrado na resposta de S24, referente à prevenção dos direitos fundamentais das minorias. “Considero importante, porque todo cidadão tem direitos, e tem pessoas que são minorias que precisam saber dos seus direitos” (S24). Pessoas que fazem parte de grupos que são marginalizados em razão de aspectos sociais, culturais, físicos, religiosos ou econômicos, são percebidos por esse sujeito como mais necessitados ainda de conhecerem seus direitos, para que gozem de proteção na sociedade. Esses são considerados “minorias” pelo sociólogo Mendes Chaves, nos seguintes termos:

[A palavra minoria se refere a] um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, “maioritário”, ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria. (Chaves, 1970, p.149-168).

A importância de se obter conhecimento relativo aos direitos constitucionais é indiscutível, pois, é sabido que o cidadão ganha mais autonomia e amparo em suas atividades exercidas diariamente. Através desse conhecimento podem promover a cidadania ativamente, tornando esses saberes específicos em ferramentas de empoderamento social, condizente com a fala de S6: “Sim, pois com ele [conhecimento sobre direitos fundamentais] temos mais confiança e respaldo diante dos acontecimentos do dia a dia”. (S6). A autonomia adquirida através do conhecimento capacita o indivíduo a governar suas ideias e a autoquestionar-se, também no que se refere aos direitos fundamentais.

O conhecimento sobre os direitos fundamentais foi também associado ao combate às injustiças, como expresso na resposta do sujeito S8, nos seguintes termos: “pois só conseguimos ter respostas para injustiças se conhecemos nossos direitos humanos” (S8). Ao obter ciência sobre essas questões os cidadãos consequentemente se tornam mais informados e participam da ativamente da política, das mudanças sociais. A educação em direitos contribui com a constituição de sociedade menos desigual, composta por cidadãos mais aptos à resolução de seus conflitos, contribuindo com o desafogamento do Judiciário. Dois participantes do estudo apresentaram dificuldades em responderem sobre o conteúdo de direitos fundamentais, dizendo sobre sua importância, nos

seguintes termos: “sim, mas não entendo muito sobre” (S9 e S13). Essa falta de conhecimento desperta atenção, pois desconhecendo os direitos, dificilmente o indivíduo se perceberá como alguém que os exigirá, diante de violações.

A penúltima categoria de análise versa sobre a compreensão sobre cidadania, esta entendida como engrenagem essencial para o funcionamento do Estado democrático. O conhecimento sobre cidadania é condição para seu exercício. Está diretamente relacionada à vida em sociedade, ao cumprimento dos deveres, de respeito ao próximo e à sua dignidade humana – seu principal eixo de funcionamento.

Os participantes do estudo relacionaram o conceito de cidadania à convivência em sociedade. A percepção de S2 foi: “cidadania está relacionado a estar em uma sociedade, vive em sociedade exercendo o papel de cidadão” (S2). Seguindo direcionamento semelhante S5 disse que “exercer a cidadania é ter deveres, direitos. ter um papel na sociedade e no espaço social” (S5). S19 diz que “são cidadãos aqueles pertencentes a uma nação, cumprindo deveres e tendo direitos assegurados pelo Estado (S19). Já S23 diz que cidadania é “quando a pessoa tem a possibilidade de exercer um conjunto de direitos a sociedade” (S23). Todas as falas expostas condizem com o pensamento de Silva (2006, p. 36):

Consiste na consciência de pertinência à sociedade estatal como titular dos direitos fundamentais, da dignidade como pessoa humana, da integração participativa no processo do poder com a igual consciência de que essa situação subjetiva envolve também deveres de respeito à dignidade do outro, de contribuir para o aperfeiçoamento de todos. Essa cidadania é que requer providências estatais no sentido da satisfação de todos os direitos fundamentais em igualdade de condições. (Silva, 2006, p. 36).

Outro grupo de alunos relaciona o entendimento de cidadania ao exercício de direitos e o cumprimento de deveres sociais. S3, S4, S7, S8, S10, S12, S16, S21 e S24, se atém ao fato de que é necessário também o cumprimento de obrigações na sociedade, tais como o cumprimento das leis, pagamento de impostos, registro de documentos, como identidade, certidão de nascimento, entre outros. “Cidadania é quando você tem registrado documentos”. (S24). Compreende-se que para o exercício da cidadania, além de exercer os seus direitos, é necessário que os indivíduos cumpram alguns requisitos determinados, com a devida

assistência do Estado. De acordo com Bento, Ferraz e Machado (2013), além de direitos, a cidadania é versada por deveres.

O conceito de cidadania [direitos dos homens] envolve o reconhecimento legal e formal, pelo ordenamento jurídico, dos direitos sociais, civis e políticos das pessoas. No seu conceito, encontram-se diversos deveres da sociedade para com o cidadão, entre eles o de assegurar-lhe o direito à educação. (Ferraz e Machado, 2013, p. 204).

Outro aspecto abordado pelos cursistas referiu a cidadania como elemento de participação na sociedade e na democracia, através de seus direitos políticos expressos através do voto. A manifestação do sufrágio permite garantias e direitos de participar da organização de sindicatos, movimentos sociais, votar e ser votado, possibilitando que o indivíduo realize o seu papel civil e político. S6 deu enfoque no exercício do papel político como seu entendimento de cidadania “Exercer seu papel na sociedade tanto político quando social. A noção de cidadania está ligada com o preceito de democracia pois através da cidadania exercemos a democracia” (S6). Consolidando o entendimento de que ao participar do Governo o indivíduo está exercendo a cidadania, S9 afirmou que “tenho direitos de participar do governo”. “É ter direitos civis, políticos e sociais” (S22). Esses pensamentos corroboram o entendimento de Brandão e Coelho (2011) de que:

[...] a cidadania permite que o indivíduo participe politicamente do Estado, e ainda, tenha relação direta com os ideais de redução das desigualdades, caminhando para a aplicação de políticas igualitárias, pois quanto maiores forem as desigualdades sociais, maiores as dificuldades de as classes menos favorecidas exercerem a cidadania. (Brandão e Coelho, 2011, p. 15).

S13, S17 relacionaram a cidadania à expressão da vida política, ao “conjunto de ações que nós exercemos enquanto cidadãos em meio por exemplo a política”. (S13). “Um conjunto de direitos que dá ao indivíduo a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”. (S17). Cumpre então destacar a relevância do voto nos estados democráticos, uma vez que a democracia necessita dessa participação direta de seus cidadãos.

S1, S14, S15 apresentaram dificuldades em conceituar cidadania – o que só reforça a relevância de práticas que incentivem a compreensão dessa categoria pelos indivíduos em geral e notadamente entre os jovens. Exercer a cidadania é

estar em uso das disposições constitucionais destinadas ao cidadão, preparar o cidadão para o exercício da cidadania deve ser um dos principais objetivos de um país. Nesse sentido, destacam-se as lições de Silva (2006) sobre os aspectos negativos da falta de conhecimento por parte do cidadão e pela falta de prestação de educação em direitos por parte do Estado.

[...] É que um dos obstáculos sociais que impedem o acesso à Justiça está também na desinformação da massa da população a respeito de seus direitos. Isso é uma questão de educação, que promova o pleno desenvolvimento da pessoa e a prepare para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Silva, 2006, p. 16).

A última categoria discutiu não mais o conceito, mas o exercício da cidadania, segundo os sujeitos da presente investigação. Nesse sentido, S19, S20, S21, S22, S23, S18, S17, S13 e S7 responderam que a cidadania se materializa por meio do voto. É sabido que o ato de votar está previsto constitucionalmente, resguardado como uma das cláusulas pétreas, localizado no artigo 60, §4º, II, da Constituição Federal (1988), o qual expresso que o ato de votar não pode ser abolido de forma alguma e que este tem caráter secreto, universal e periódico, tornando o voto obrigatório para todos os cidadãos.

Desse modo, ao mesmo tempo que o ato de votar é um direito este acaba sendo também um dever. Portanto, de acordo com o entendimento de José Afonso da Silva (2004) o “cidadão, no direito brasileiro, é o indivíduo que seja titular dos direitos políticos de votar e ser votado e suas consequências”. Ou seja, o cidadão assume a responsabilidade da escolha de representante ao votar. O voto é a manifestação do sufrágio e fortalece a participação popular no processo político e em diversas ações derivadas dos direitos públicos positivos. (Silva, 2004).

Os direitos políticos positivos consistem no conjunto de normas que asseguram o direito subjetivo de participação no processo político e nos órgãos governamentais.

Eles garantem a participação do povo no poder de dominação política por meio das diversas modalidades de direito de sufrágio: direito de voto nas eleições, direito de elegibilidade, ou seja, ser votado, direito de voto nos plebiscitos e referendos, assim como por outros direitos de participação popular, como o direito de iniciativa popular, o direito de propor ação popular, o direito de propor ação popular e o direito de organizar e participar de partidos políticos. (Silva, 2000, p. 351).

Por outro lado, as respostas dadas por S9 e S20 referiram o exercício da liberdade de expressão como aspecto relacionado à prática da cidadania. Os direitos de liberdade da comunicação e o exercício da cidadania estão interligados de forma que um não pode ser exercido sem a presença do outro. Desse modo, a efetivação da cidadania permite que o indivíduo participe das escolhas e decisões sociais em conjunto com o ente federativo, que expresse a sua vontade através da opinião, voto, manifestação, pondo em prática o seu direito à liberdade de expressão. O direito à liberdade de expressão é concedido ao cidadão, pois segundo José Luiz Magalhães, “[...] liberdades fundamentais devem ser asseguradas conjuntamente para se garantir a liberdade de expressão no seu sentido total”. (Magalhães, 2008, p 74.)

S16 e S24, abordaram a ideia de que exercem as suas respectivas cidadanias ao usufruírem de seus direitos, como por exemplo o direito de ir e vir, direito à alimentação, direito ao transporte público e regular. “Quando respeitamos os direitos dos outros, e quando temos o que comer na escola, quando temos direito de um transporte público” (S24). Também é referenciada outra ação relacionada ao exercício da cidadania, o fato de haver a necessidade de respeitar os direitos do próximo e evitar infringir as leis, como expressa o S16: “Quando seguimos alguma lei e quando usufruímos de algum direito”. (S16).

Já S2, S3, S4, S5, S6, S8, S10, S11, S12, S14 e S15, relacionaram o exercício da cidadania de forma ampla em variadas situações da vida social, mas dando um enfoque nos direitos e deveres sociais provenientes de cada cidadão, essas situações são traduzidas nos atos “pagar impostos”, “situações policiais”, “participação de grupos sociais”, “em todos os lugares”. Seguem, pois, o pensamento de Aristóteles de que “o homem é, por natureza, animal social e político, vivendo em multidão, ainda mais que todos os outros animais” (Aristóteles, 2006, p. 96.). Ou seja, o homem necessita viver no meio social e enfrentar situações diversas para que consiga se desenvolver.

S1 apresentou dificuldade em informar sua percepção sobre como se exerce a cidadania. Compreende-se que há repercussão imediata para jovens se esses compreendem e vivenciam práticas cidadãs. Nesse contexto Brandão e Coelho apontam que:

[...] não se pode separar a cidadania da dimensão educacional, do preparo para entender a estrutura e funcionamento do Estado, com ênfase na formação para o exercício dos direitos e garantias fundamentais. O ser humano demanda e possui o direito social

fundamental (art. 6º e 205, da CF/88) ao processo educacional adequado aos princípios constitucionais, em favor da cidadania. (Brandão e Coelho, 2011, p. 16-17).

A partir da análise apresentada fruto da articulação entre os dados que revelaram a percepção dos estudantes sobre os temas tratados e o referencial teórico assumido, passa-se à apresentação das considerações finais da presente investigação na seção a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes desenvolvidos na educação em direitos ultrapassam a compilação de legislação e assume central importância em Estados democráticos, que contam com a participação dos cidadãos – os verdadeiros detentores do poder. Seguindo essa premissa, é fundamental que adolescentes e jovens tenham contato e assimilem saberes relativos aos direitos fundamentais, bem como dos deveres em sociedade.

Em primeiro momento, a presente pesquisa buscou compreender a necessidade de compartilhamento de conhecimentos sobre direitos fundamentais no Ensino Médio, tendo sido sujeitos os estudantes do segundo ano do Ensino Médio localizada na cidade de Fortaleza-CE. Desse modo, durante o processo de coleta de dados e de elaboração desta pesquisa pôde-se observar que ao acessar os saberes da educação em direitos de cunho constitucional, os estudantes do Ensino Médio revelaram concepções sobre direitos e cidadania cheias de significado. Pode-se afirmar isso em razão das respostas ofertadas ao instrumento de coleta de dados utilizados nesta investigação, as quais buscaram focalizar situações habituais vivenciadas de forma corriqueira no dia a dia dos estudantes.

Vê-se que os estudantes parecem ter adquirido pensamento crítico, inclusive – infere-se – em função da intervenção da qual participaram, sendo capazes de compreender que o exercício da cidadania se dá em todos os lugares da vida, se estende para além do exercício do sufrágio.

Também é válido destacar que estes estudantes não hesitaram em expressar os conhecimentos adquiridos após a ação extensionista, no momento em que foram questionados através do instrumento que embasa esta pesquisa, composto por seis perguntas específicas acerca de direito e cidadania, os alunos demonstraram terem consciência da importância desse conhecimento. No dia

em que a visitação ao campo de estudo e contato através dos questionamentos ocorreu – início do mês de novembro de 2023, os cursistas dialogaram entre si e com os responsáveis pela ação de extensão, abordaram ideias e exemplos do que eles vivenciavam diariamente, associando-os ao contexto da aula e respondendo às perguntas feitas, pondo em destaque e aplicando o conhecimento adquirido por eles ao longo do tempo.

A partir das reflexões trazidas através deste estudo, compreende-se que a educação proposta pela BNCC, que objetiva proporcionar o desenvolvimento da cidadania através de práticas educacionais presentes em sua base curricular, parece necessitar de ampliação. A formação dos jovens para os desafios da vida adulta necessita de ações que desenvolvam formação em direitos de maneira séria e comprometida, como sugere a ação de extensão ora mencionada.

É necessário que haja investimentos sistemáticos no processo de aprendizagem desses jovens, por meio da participação comprometida do Estado. É fundamental o desenvolvimento da educação em direitos, que enfatiza noções básicas sobre Direitos Humanos e Fundamentais, Direitos Civis, Direitos Constitucionais e Políticos.

O presente estudo, que se desenvolve a partir de conhecimentos da educação em direitos e que considera as contribuições da formação jurídica com seus componentes importantes, está longe de obter respostas e soluções únicas para modificar a formação de jovens estudante do Ensino Médio, contudo, pretende ofertar uma possibilidade de ampliação dessa formação, tornando-a mais significativa para a vida em sociedade. Sugere-se que novos estudos enfrentem o fenômeno das contribuições que a educação em direitos e para a vida cidadã pode ofertar para a formação de jovens estudantes do Ensino Médio brasileiro, por meio de observação e grupos focais com esses e novos cursistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 31 maio 2023.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (ECA). [S. l.], 1990. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 maio 2023.

_____ **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BNCC) [S. l.], 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 maio 2023.

_____ **Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acessado em 07/10/2023.

BENTO, Flávio; FERRAZ, Anna Cândida da Cunha; MACHADO, Edilson Donisete, et al. **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

BRANDÃO, Vinícius Paluzzi; COELHO, Melissa Meira V. Inclusão na educação básica de disciplina direcionada aos direitos e garantias fundamentais constitucionais, como instrumento para a realização do pleno exercício da cidadania. **Revista Online FADIVALE**, Governador Valadares, ano IV, n 7, 2011. Disponível em: <https://fadivale.com.br/portal/revista/#1505129150988-2fabac35-886c>. Acesso em 29 out. 2024.

CHAVES, Luís de Gonzaga Mendes. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 149-168, 1970 concepção introduzida pela Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LENSA, Pedro. **Direito Constitucional esquematizado**. 12. ed. São Paulo: Método, 2008.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direito constitucional**: curso de direitos fundamentais. 3. ed. São Paulo: Método, 2008.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direitos fundamentais trabalhistas**. São Paulo: Atlas, 2008. p. 135.

MEZZAROBBA, MONTEIRO, Orides Mezzaroba, Cláudia Servilha Monteiro.

Manual de metodologia da pesquisa no direito. São Paulo: Saraiva, 2014. ISBN 9788502208155. na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo.

ROTHENBURG, Walter Claudius. **Direitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Forense, São Paulo: MÉTODO, 2014, p. 41.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 27 ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira. **Direitos Humanos e Desenvolvimento**. Palestra proferida nas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU, no dia 13 de agosto de 2008, dentro da semana jurídica que aconteceu entre os dias 11 e 15 de agosto de 2008.

TÔRRES, Fernanda Carolina. O direito fundamental à liberdade de expressão e sua extensão. **Revista de Informação Legislativa**, Ano 50, Número 200, out./dez/ 2013, p. 61-80. Disponível em: < https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/200/ril_v50_n200_p61.pdf>.

ESTÁGIO EM GESTÃO ESCOLAR: PROCESSO COLABORATIVO DE ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Roberta Kelly Santos Maia Pontes¹

André Luiz Vieira de Brito²

Sâmia Araújo dos Santos³

Virgínia Vilagran Pinheiro⁴

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo refletir acerca da atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) da rede pública estadual do Ceará. O trabalho de atualização do PPP foi realizado durante o estágio desenvolvido no curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ao iniciar o processo de participação na gestão escolar, foi solicitado aos estagiários a revisão e a atualização do PPP em colaboração com a escola. A partir dos estudos de Libâneo (2013), Lück (2009) e Veiga (2002), o grupo utilizou a metodologia freiriana do círculo de cul-

1 Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Mestre em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão Escolar (UECE). Licenciada em História (UECE). Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Secretaria da Educação do Ceará, robertaksm@gmail.com;

2 Pós-graduando em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-graduado em Teorias da Comunicação e da Imagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em História (UFC). Bacharel em Filosofia (UECE), andreluizvieira1879@gmail.com;

3 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professora da Secretaria da Educação do Ceará, Gestora Escolar da EEMTI MATIAS BECK e professora no Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal do Ceará (UFC), samiasemear@hotmail.com;

4 Mestre em Educação pela Universidade Cândido Mendes - RJ, Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Secretaria da Educação do Ceará e Gestora Escolar da EEMTI MATIAS BECK, virginiavilagran@gmail.com;

tura como espaço de escuta de professores e demais atores escolares. Para tanto, durante os momentos do planejamento escolar, foi apresentado às equipes de cada área do conhecimento o PPP em uso na escola. Desta forma, foram identificados os pontos que necessitavam ser revistos, corrigidos e atualizados no documento de acordo com as sugestões elencadas no círculo de cultura. Após isso, passou-se ao processo de escrita colaborativa dos estagiários e da equipe gestora, chegando a uma proposta de atualização do documento. Como resultado, foi apresentada pelos estagiários a versão preliminar do PPP à comunidade escolar que, a partir de então, passou a trabalhar na finalização do documento.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico, Círculo de cultura, Escola pública, Gestão escolar.

INTRODUÇÃO

Ao cumprir o estágio curricular do curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Estadual do Ceará (Uece), escolheu-se a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Matias Beck para a realização da ação colaborativa proposta pela coordenação do curso.

Através do diálogo com o Núcleo Gestor solicitou-se aos estagiários o apoio para a atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que estava sendo usado o mesmo PPP desde 2013, construído em uma gestão ainda anterior a da atual diretora. Assim, foi dado início a um processo de escuta do Núcleo Gestor e do corpo docente da escola, mediante um calendário de participação dos estagiários nas reuniões de planejamento das áreas do conhecimento.

Foi possível proceder com a observação, análise e construção de um diagnóstico da prática da gestão na escola pública, elaborando e operacionalizando uma proposta de intervenção na escola, que como apontamos anteriormente, parte de uma necessidade da própria instituição. A desatualização do seu principal documento, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), esbarra em eventos múltiplos ocorridos na última década (2013-2023), a exemplo de trocas de gestões e momento pandêmico (2020-2021), que inviabilizaram que o mesmo fosse atualizado.

A partir da observação atenta da estrutura e da dinâmica do funcionamento da escola, investigando seu cotidiano, bem como acompanhando o trabalho e dialogando com seu Núcleo Gestor, professores, alunos e funcionários, foi possível construir e executar com êxito o desafio de atualização do PPP da EEMTI Matias Beck.

O objetivo geral da ação foi: Construir uma proposta de atualização do Projeto Político-Pedagógico da EEMTI Matias Beck. E os específicos foram: Realizar a escuta ativa da gestão escolar quanto às necessidades que consideram que devem ser contempladas na atualização do PPP; Dialogar com o corpo docente da escola sobre a necessidade de atualização do PPP e ouvir suas sugestões para esse trabalho; Elaborar uma proposta de atualização do PPP da escola.

Justificou-se a ação colaborativa desenvolvida na escola (atualização do seu PPP) como de fundamental importância entre as atribuições da Gestão Escolar em razão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) se tratar do principal documento da escola, devendo ser de responsabilidade dos gestores mantê-lo

atualizado e alinhado com as práticas pedagógicas, educativas e metodológicas contemporâneas, de modo que se constitui em uma rica experiência para quem almeja um dia ocupar as funções de coordenação ou direção escolar.

Assim, apresentaremos a caracterização da escola, o diagnóstico feito a partir das visitas e da escuta dos diversos atores que compõem o cotidiano escolar, bem como descreveremos as visitas e ações realizadas na escola, a fim de colaborar com a demanda apresentada pela gestão.

A escola em que se desenvolveu o estágio em Gestão Escolar foi a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Matias Beck. A instituição se localiza na região do Grande Mucuri, na zona leste da cidade de Fortaleza, próxima à faixa de praia que constitui a Beira-Mar. A região, habitada há muitas décadas, foi sendo dividida para fins de organização burocrática dos órgãos públicos, todavia é composta por vários bairros e comunidades, como Vicente Pinzon, Castelo Encantado, Morro Santa Teresinha, Morro do Teixeira, Cais do Porto, Buraco, Pilão, dentre outras.

Situada à Rua Professora Aída Balaio, que recebe essa nomenclatura em homenagem à educadora que promoveu os primeiros movimentos em prol da educação na comunidade (Filho; Lima; Queiroz, 2019), tem em seu entorno outras instituições de ensino, como a Creche Padre José Nilson e as escolas privadas Eloim e Kennedy. Nas proximidades também verificamos muitos comércios, como bares, lanchonetes, padarias, lojas de artigos diversos, mercadinhos, clínicas populares, lava a jato, dentre outros estabelecimentos comerciais. Nota-se também a proximidade com o Clube de esportes Terra e Mar, igrejas evangélicas e outras instituições. O acesso, por via de transporte público, pode dar-se pelas linhas de ônibus “Castelo Encantado – Centro”, “Castelo Encantado – Papicu”, “Vicente Pinzón – Papicu” e “Meireles”, assim como através do Veículo Leve Sobre Trilhos (VLT), cuja Estação Mucuri encontra-se há uma quadra da escola.

Fundada no ano de 1968, a escola é uma referência na educação dos moradores do Grande Mucuri. Acerca da comunidade atendida, podemos salientar que é composta de famílias que possuem uma forte relação com o mar. Descendentes dos pescadores e jangadeiros que habitavam a faixa de praia, a região dos morros e dunas foi sendo ocupada paulatinamente por aqueles que perdiam suas casas para a especulação imobiliária que assolou a praia do Mucuri em meados do século XX. Entretanto, essas pessoas não se desvincularam das práticas laborais que exerciam. Já quanto às mulheres, muitas

trabalham na informalidade ou como empregadas domésticas e diaristas atendendo às famílias que residem nos bairros nobres do entorno da comunidade.

Cabe ressaltar que a região vem sofrendo há alguns anos com o descaso do poder público e enfrenta problemas de ordem social, como a falta de equipamentos de lazer, esporte e atrativos culturais, levando, muitas vezes os jovens a serem cooptados por organizações que exercem atividades paralelas ao Estado organizado para a prática de atividades de caráter ilícito, além da forte presença da prostituição, que leva à exploração de meninas e meninos principalmente pelos turistas que visitam a capital cearense e hospedam-se nos hotéis da avenida Beira-Mar.

No ano de 2016, a escola foi uma das escolhidas para o projeto-piloto de implementação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral (Ceará, 2016), deixando aos poucos de ofertar o Ensino Fundamental e também o Ensino Noturno. Atualmente, a escola funciona em Tempo Integral, atendendo apenas as três séries do Ensino Médio. Ao todo são oferecidas 9 horas-aula por dia, totalizando 45 horas-aula por semana, com duração de 50 min. cada.

Dentro do currículo da escola são ofertadas as disciplinas da Formação Geral Básica, envolvendo as grandes áreas de Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Além disso, contempla-se o Projeto de Vida e as competências socioemocionais (Abed, 2014), através do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Complementando a carga horária, entram também na organização curricular os componentes eletivos e clubes estudantis, que promovem o aprofundamento de algumas áreas ou propõem atividades transdisciplinares, voltadas por exemplo, para a Cultura Digital, esportes e artes.

Quanto aos principais problemas da escola, podemos destacar a estrutura física, que carece de uma melhor manutenção, tendo em vista que a última reforma da escola aconteceu no ano de 2016. Também é preciso apontar para os problemas apresentados pela gestão da escola, como as faltas e atrasos recorrentes de professores, assim como a necessidade de contratação de professores temporários em virtude de licenças dos professores efetivos para estudo ou tratamento de problemas de saúde. Além disso, os ruídos de comunicação entre o grupo também foram colocados como algo a ser observado.

A estrutura administrativa da escola contempla o Núcleo Gestor, composto pela diretora da escola, que está no cargo desde 2013, e duas coordenadoras pedagógicas (uma que está desde 2017 e outra que ingressou em 2024), com

o apoio de quatro Professores Coordenadores de Área (PCA). Além disso, compõem a gestão a Assessora Financeira e a Secretária Escolar.

Além da secretária, mais três funcionários trabalham na Secretaria Escolar, uma professora é a Regente de Multimeios, que conta ainda com duas professoras readaptadas que ficam lotadas na Biblioteca Escolar, além de um professor lotado no Laboratório de Informática e uma professora no Laboratório de Ciências. Cada turma possui um Professor Diretor de Turma, que também presta apoio à gestão.

Cabe ressaltar que a escola também possui outros organismos como o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, a Unidade Executora e a Comissão de Proteção à Violência. Além disso, professores e gestores da escola possuem formação para o uso de práticas restaurativas de resolução de conflitos, como a mediação de conflitos e de círculos de paz (Terre des Hommes, 2013).

No tocante às instalações físicas, a escola possui 10 salas de aula, sala da direção, coordenação escolar, secretaria, sala dos professores, banheiros feminino e masculino para os estudantes, que contam com pias, sanitários e chuveiros, quadra poliesportiva, biblioteca, com um bom acervo de obras didáticas e literárias, laboratório de informática, com 40 computadores, laboratório de ciências, recursos audiovisuais, como projetores de tela, caixas de som, microfones, dentre outros equipamentos, pátio, que também é utilizado como refeitório, cozinha equipada com fogão industrial, espaço de armazenamento e estoque de alimentos, pias, bancadas, freezers e geladeira, além de outros utensílios, sala de mediação de conflitos e laboratório de redação, jardim e garagem.

Quanto à estrutura pedagógica, o planejamento coletivo é realizado anualmente por ocasião da Jornada Pedagógica e é revisto ao longo do ano para ser adequado de acordo com as necessidades que se impõem. Já os planejamentos por área são realizados semanalmente, sendo acompanhados pelos PCAs (Professores Coordenadores de Área) juntamente com as coordenadoras pedagógicas.

Cabe ressaltar que mesmo estando o PPP bastante desatualizado, datando as últimas alterações do ano de 2013, o Regimento Interno foi revisto entre os anos de 2017 e 2018 pelos membros do Conselho Escolar.

O processo de avaliação é composto por três notas, sendo uma avaliação parcial, uma avaliação bimestral e uma nota de participação, sendo somadas e divididas por três para se obter a média. A média adotada pela escola para a aprovação é 6,0 (seis).

Salienta-se que em cada bimestre a escola realiza um projeto por área do conhecimento, organizado da seguinte forma:

- Primeiro bimestre: projeto de Ciências Humanas, tendo como foco as questões de gênero. Discute-se a partir de pesquisas, intervenções artísticas e apresentações culturais a trajetória de mulheres e sua participação na sociedade, através de um tema gerador.
- Segundo bimestre: acontece a Feira de Ciências, em que também através de uma temática central, os estudantes são estimulados a colocar em prática experimentos e conhecimentos científicos e apresentá-los aos colegas e professores.
- Terceiro bimestre: projeto de Linguagens e Códigos: inspirado nas Olimpíadas escolares, estimula a participação ativa e o protagonismo dos estudantes, de modo que realizam uma gama de atividades lúdicas, artísticas, culturais e de pesquisa.

Quarto bimestre: Feira cultural, que é realizada em parceria com todas as áreas, tendo alguma questão transdisciplinar como tema gerador. Estimula-se o protagonismo juvenil, a arte e a criatividade.

Assim, esses projetos também compõem a nota da escola. Adota-se ainda a prática de recuperação paralela, ao final do segundo e quarto bimestre, auxiliando o estudante a recuperar as notas que tenham ficado abaixo da média.

A participação das famílias se dá principalmente através das reuniões de pais e responsáveis, que acontecem bimestralmente. Todavia, o contato com a escola e com os Professores Diretores de Turma é feito constantemente, utilizando, inclusive, as redes sociais, como o WhatsApp.

Além dos projetos supracitados, vale informar que a escola realiza uma vez por bimestre as etapas do Festival Integral Matias Beck, idealizado pelos estudantes do Grêmio em parceria com a professora de Educação Física, promovendo atividades, jogos e gincanas, que somam pontos em todas as etapas e ao final do ano, a série vencedora é premiada com um dia de diversão na escola.

Durante os últimos anos, a escola vem estabelecendo importantes contatos e parcerias com instituições que atuam nos mais diversos setores. Como exemplo, podemos salientar a Terre des Hommes Brasil, que promove formações para as práticas de justiça restaurativa no ambiente escolar, como a mediação de conflitos e círculos de paz; o Acervo Mucuri, instituição que vem contribuindo

sobremaneira para a preservação do patrimônio histórico, material e imaterial do Grande Mucuri, bem como incentivando as artes e a cultura local; o Corpo de Bombeiros, que oferta componentes eletivos para os estudantes, bem como realiza um trabalho social com os idosos na quadra da escola; a Rede Aquarela, que também promove formações com o corpo docente e funcionários, para o combate às violências de gênero, assédios e abusos sexuais; o Posto de Saúde Flávio Marcílio, que traz para a escola campanhas de vacinação e prevenção de doenças, palestras e distribuição de materiais; além das faculdades e universidades, que promovem ações de estágios, intervenções e oficinas, em especial os cursos de Psicologia, que dão assistência, no tocante às questões de saúde mental dos estudantes.

A escola também tem procurado, na figura de seu Núcleo Gestor, manter um bom diálogo com a comunidade, abrindo o espaço da escola para ações do bairro, como treinos de times de futebol, ensaios da quadrilha junina, prática de capoeira no final de semana, bem como as aulas de dança/zumba para os idosos coordenadas pelo Corpo de Bombeiros. Além disso, a escola também sedia outros eventos relevantes para o bairro, sendo assim um local de referência na comunidade e incentivador da participação cidadã.

Adiante explanaremos como se deu o processo de atualização do PPP da escola e os resultados dessa ação colaborativa.

METODOLOGIA

Nas primeiras visitas, ocorridas ainda no mês de novembro de 2023, acompanhamos distintos momentos. Estivemos na escola para acompanhar uma ação que o núcleo gestor e professores fazem para levar os estudantes para os locais de prova do Enem. Dias depois, estivemos na escola nos dois turnos, por ocasião da Feira do NTPPS, projeto realizado na escola, em que os estudantes apresentam pesquisas realizadas durante o segundo semestre.

Nessa oportunidade foi travado um diálogo com a então coordenadora escolar, que abordou os temas críticos para a escola naquele período, como os pedidos de transferência de estudantes, que argumentavam a necessidade de trabalhar, bem como as licenças e constantes faltas e atrasos dos professores, o que estava, então, comprometendo a rotina da escola.

Após as primeiras visitas em que pôde-se observar um pouco da rotina da escola, retornamos no mês de março de 2024 para dialogar com o núcleo

gestor sobre a ação colaborativa. Desta feita, a nova coordenadora, que havia assumido a função no início do ano, propôs em reunião a atualização do PPP da escola, em virtude de estar desde o ano de 2013 sem sofrer nenhuma mudança.

Assim, participamos de duas reuniões de planejamento por área do conhecimento. Estivemos reunidos com a equipe de professores de Matemática, em que fizemos para eles a exposição do PPP em uso na escola e comentamos sobre a proposta de atualização. No dia seguinte, estivemos na reunião dos professores da área de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, em que também fizemos a exposição do PPP desatualizado e informamos o que estávamos propondo.

Para ouvir os professores seguimos a metodologia dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, uma vez que a experiência circular deixa todos os participantes nas mesmas condições, possibilitando o contato visual e o diálogo livre, onde todos podem expor suas ideias e refletir sobre seus interesses. No círculo:

Ninguém dá as costas a ninguém, todos se olham nos rostos uns dos outros, todos se veem. Todos se reconhecem no círculo, numa atitude de comunicação e interação que se realiza em condições de igualdade, não obstante a diversidade dos sujeitos, com suas existências individuais, seus desejos, medos, inquietações, sonhos e esperanças (Figueiredo; Silva, 2021, p. 168).

Nesse sentido, os Círculos de Cultura possibilitaram aos estagiários a escuta dos professores, que expuseram suas impressões sobre a escola, sobre o comportamento dos estudantes e o que esperavam do novo PPP.

A partir daí, colocamos a “mão na massa” e passamos à escrita do texto do novo PPP, com o apoio e a supervisão do Núcleo Gestor da escola, através de um documento compartilhado entre os estagiários, diretora e coordenadoras pedagógicas, para que todos pudessem contribuir com o texto final.

Após a escrita da proposta de atualização do PPP, o documento foi apresentado à comunidade escolar em uma manhã de sábado letivo, contando com a presença de professores, funcionários, estudantes e gestores. Também foi realizado um feedback por parte dos que estavam presentes na ocasião acerca do trabalho realizado pelos estagiários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as visitas realizadas na escola foi possível notar um clima amistoso entre os estudantes, professores e principalmente funcionários, sendo a entrada na escola, com gestos de gentileza dos estudantes com o vigilante já um sinal de harmonia. O ponto alto dessa relação entre os estudantes e funcionários, ao que percebemos, se dá na hora do almoço, quando observamos um carinho muito grande entre eles e as funcionárias da cozinha, deixando perceber os laços e afetos que se dão no ato da distribuição dos alimentos.

Já entre os professores e estudantes, também notamos um carinho e um clima de cordialidade bastante positivo, principalmente durante a organização das tendas para a exposição dos trabalhos que seriam apresentados na feira do NTPPS. A escola é viva, há alunos ocupando seus diversos espaços, como a biblioteca, seja para a leitura, o desenho ou a prática de jogos de tabuleiro, e principalmente a quadra, ocupada por meninos e meninas, não havendo exclusão quanto ao gênero feminino.

Imagem 1: Vista geral da Feira do NTPPS



Fonte: elaborado pelos autores

Também acompanhamos, em dezembro de 2023, o processo eleitoral para escolha do gestor escolar. Apesar de ser uma candidatura única, notava-se uma preocupação muito significativa do corpo docente e funcionários em ser atingido o quórum de votantes, o que foi decisivo para a continuidade da atual gestora no cargo.

Assim, a partir dessas visitas em que observamos a organização e o cotidiano escolar, bem como através dos Círculos de Cultura realizados com os professores, obtivemos subsídios para construir a proposta de atualização do PPP.

Dentre as principais modificações feitas no documento podemos destacar o novo formato, que tomou como base o roteiro dos PPPs das escolas municipais de Fortaleza, bem mais objetivo do que o então usado pela escola. Além disso, nos dedicamos à atualização do histórico da escola, contemplando os aspectos da mudança da escola de modelo regular para a oferta do tempo integral, os novos projetos desenvolvidos na escola, especialmente as práticas de mediação de conflitos e círculos de paz, bem como outras atividades importantes que passaram a fazer parte da rotina escolar na última década.

Também abordamos no PPP o período da pandemia de Covid-19 e a importância da escola para a comunidade, como um espaço social, que durante esse momento manteve o diálogo e colaborou para a segurança alimentar através da distribuição de cestas básicas e também promovendo campanhas de apoio e incentivo à vacinação, inclusive auxiliando estudantes e familiares no cadastramento para receber as doses.

Ressaltamos ainda as parcerias que a escola vem constituindo nos últimos anos com instituições e universidades, no sentido de dinamizar o dia-a-dia dos estudantes e promover a cidadania. Outro ponto relevante foi a atualização das práticas de avaliação da escola, aproximando o processo avaliativo da pedagogia de projetos e das metodologias ativas de aprendizagem (Moran, 2018).

Também nos preocupamos em atualizar o quadro teórico do PPP, trazendo referências de obras de autores clássicos da área da Educação, mas focando em produções mais recentes. Destacamos o suporte teórico de autores como Veiga (2002), Libâneo (2013), Lück (2009), Saviani (2019), dentre outros, que foram também referências na Especialização em Gestão Escolar.

Vale salientar que também trouxemos para o documento algumas referências de obras produzidas a partir de pesquisas realizadas na própria escola, oportunizando aos que tiverem acesso ao PPP a também chegarem até essas

pesquisas, algumas delas desenvolvidas por docentes da própria escola sobre, por exemplo, a educação em tempo integral (Pinheiro, 2018; Pontes, Pinheiro, Bastos e Tulio, 2020), os projetos em curso (Pontes, 2018; Pontes, 2021), as avaliações (Freitas Filho, 2019), os componentes eletivos (Bastos e Tulio, 2019), dentre outros.

Por fim, foram atualizados os objetivos e as metas da escola. Nessa parte do documento, foi dada bastante atenção ao que foi relatado pelos professores nas nossas conversas durante os planejamentos de área, contemplando, assim, questões referentes ao uso das tecnologias, das mídias digitais, bem como dos projetos de vida dos estudantes, o sistema de avaliação, a formação de professores e gestores, a disciplina e, claro, a aprendizagem.

Esse processo levou cerca de 10 dias e foi concluído no início do mês de abril de 2024, para então ser apresentado à comunidade escolar. A culminância da ação colaborativa ocorreu no dia 6 de abril, um sábado letivo em que houve a aplicação de provas de segunda-chamada na escola, bem como um encontro da gestão com lideranças estudantis.

Dessa forma, após essas atividades, nos reunimos com os docentes, funcionários, núcleo gestor e lideranças estudantis para proceder à apresentação da proposta de atualização do PPP da escola. Foi feita uma explanação pelos estagiários sobre o processo de atualização do documento, dando atenção às principais modificações sofridas no documento anterior, sempre reafirmando para o grupo se tratar de uma proposta, em aberto, que, dali em diante deveria ser levada à frente pela equipe, complementando, revisando e corrigindo aquilo que acreditam ser necessário.

Ao final, entregamos para os presentes o folder contendo as principais informações sobre a escola e o seu PPP e recebemos o agradecimento do Núcleo Gestor, bem como dos docentes da escola, que destacaram a importância desse olhar para o documento e o cuidado com que o trabalho foi feito, comprometendo-se, enquanto equipe, em dedicarem-se à leitura do texto para posterior discussão, ao que também nos disponibilizamos a dar apoio.

Imagem 2: Folder produzido pelos estagiários (frente)

Quem Somos

Nossa História

Situada à rua Professora Aida Balaio, educadora pioneira da região do Grande Mucuripe, a Escola Matias Beck foi fundada em 31 de março de 1968, na gestão do governador Plácido Castelo, e inaugurada em 09 de maio do mesmo ano, pelo secretário de educação Ubirajara de Ceará. O terreno foi doado pela Prefeitura Municipal, à época da gestão do coronel Murilo Borges. Nesse período, a escola era denominada Grupo Escolar Matias Beck, recebendo este nome em referência ao navegador holandês Matias Beck, colonizador das terras cearenses.

Eram ofertadas turmas de Ensino Fundamental e Médio. No entanto, em 2016, a escola passou pelo processo de implementação da Lei Nº 16.287/2017, que instituiu a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, tendo sido escolhida, à época, como uma das escolas-piloto para a implementação das turmas em tempo integral.

Atualmente, a escola oferta o Ensino Médio em Tempo Integral e investe na aprendizagem cooperativa, nas práticas restaurativas de resolução de conflitos, na cultura de paz e na construção dos projetos de vida dos estudantes, sendo uma referência na comunidade do Grande Mucuripe e adjacências.

São muitas as conquistas da escola nos últimos anos, principalmente os bons índices de aprovação dos nossos estudantes nos vestibulares das universidades públicas e privadas, assim como a inserção deles no mercado de trabalho.

Mensagem da Gestão

"A esperança, assim como o ímpeto pelo poder, é parte inata de quem nós somos como seres humanos. A esperança é o motor silencioso conduzindo o poder pessoal num sentido positivo. Quando temos esperança, nós temos confiança de que nossas ações farão diferença. Nós agimos de maneiras que não agiríamos se não houvesse esperança. Um sentimento de esperança muda, literalmente, os resultados na vida das pessoas".

Carolyn Boyes-Watson & Kay Pranis



Endereço: Rua Aida Balaio, 38 - Mucuripe
CEP: 60181-274

Telefone: (85) 3101.7072

E-mail: mbeck@escola.ce.gov.br

Instagram: @informbeck



EEMTI Matias Beck

ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO 2024

Fonte: Elaborado pelos autores

Imagem 3: Folder produzido pelos estagiários (verso)

Gestão Escolar

GESTORA:
Virgínia Vilagran Pinheiro

COORDENADORAS ESCOLARES:
Elisoneide Costa da Silva;
Sâmia Anáju dos Santos

PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA:
Clarissa Quevedo (Linguagens e Códigos); Liciane Salgueiro Fidanza (Matemática); Pedro André Braga de Oliveira (Ciências Humanas); Roberto Cavalcante de Andrade (Ciências da Natureza);

SECRETÁRIA ESCOLAR:
Francisca Célia Rodrigues

PRESIDENTE DA UNIDADE EXECUTORA:
Virgínia Vilagran Pinheiro

A escola

Séries: 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio
Quantidade de turmas (2024): 8
Quantidade de alunos: 316
Turno: Integral (manhã/tarde)
Horário das aulas: de 7h30min às 17h

CÓDIGO INEP: 23068930

Onde Estamos

A escola tem por desafio estimular a aprendizagem dos alunos. Para tanto, tem-se que oferecer um olhar especial para o processo de avaliação, dando ênfase à Pedagogia de Projetos, com o objetivo de diversificar as atividades e estimular o protagonismo estudantil.

Além disso, investir na promoção dos programas e projetos de desenvolvimento de competências socioemocionais, como previsto pela BNCC, em especial o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), bem como trazendo para o ambiente escolar, de forma permanente, os princípios da Justiça Restaurativa, através dos Círculos de Construção de Paz e da Mediação de Conflitos no ambiente escolar.

Vale destacar, ainda, a busca por oportunizar aos estudantes experiências diversas nos ambientes da escola, como os laboratórios de ciências e informática, biblioteca, quadra poliesportiva, além do investimento em práticas pedagógicas ativas, especialmente nos componentes curriculares eletivos que compõem a grade de aulas do tempo integral.

Para tanto, contamos com importantes parceiros, como a Terre des Hommes Brasil, o Acervo Mucuripe, a Rede Aquarela, o Corpo de Bombeiros, o Posto de Saúde Flávio Marçilio, além de Universidades e outras instituições, pois acreditamos que juntos cooperamos para a construção da equidade social.

O que queremos

1. Promover uma educação integral, voltada para o espírito crítico, humanista, que respeite as diferenças e valorize a vida;
2. Promover maior participação dos órgãos colegiados na gestão;
3. Utilizar a prática restaurativa de resolução de conflitos e a metodologia dos círculos de diálogos e de construção de paz para intervir em situações de indisciplina e falta de respeito como homofobia, racismo e bullying;
4. Promover práticas pedagógicas integradas, que além diversas aprendizagens, perpassando pelas diversas áreas do conhecimento;
5. Estimular a prática de metodologias ativas de aprendizagem, bem como o uso consciente e responsável das tecnologias e mídias digitais;
6. Acompanhar cotidianamente os avanços e as dificuldades dos alunos através das atividades promovidas em sala objetivando melhorar os índices de aprendizagem e os resultados nas avaliações internas e externas;
7. Dar suporte material, moral e psicológico ao professor para que o mesmo tenha motivação, havendo inclusive, reflexos positivos na sala de aula;
8. Promover esforços por parte do núcleo gestor e dos professores na motivação do aluno pela escola, levando-os à corresponsabilidade na sua preservação e principalmente tomando-os coautores na produção de uma cultura de paz e preservação do meio ambiente na comunidade da qual faz parte;
9. Acompanhar de forma sistemática o planejamento das aulas pelo professor, cujos conteúdos estão dispostos no plano anual, além de lhe dar suporte na melhor metodologia aplicada;
10. Promover na escola um clima de satisfação e respeito entre os colegas e o núcleo gestor, bem como de ajuda mútua e união nas decisões importantes para o melhor desempenho de seus alunos;
11. Zerar a taxa de evasão escolar por meio do acompanhamento diário da frequência e ou da ausência do estudante que é compartilhado com as famílias diariamente pelo grupo de WhatsApp criado pelo professor diretor de turma;
12. Promover a busca ativa entrando em contato com os responsáveis através dos contatos telefônicos deixados no atestado matricial, de redes sociais e de pessoas conhecidas do estudante.

Fonte: Elaborado pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os objetivos do estágio em Gestão Escolar foi contemplado através da ação colaborativa realizada na EEMTI Matias Beck, por meio da construção da proposta de atualização do PPP da unidade escolar.

Ressaltamos a importância da parceria entre os estagiários, as gestoras da escola (diretora e coordenadoras pedagógicas), bem como dos professores, que participaram dos Círculos de Cultura e da culminância da ação, oportunidade na qual também contribuíram expondo suas expectativas para o futuro da escola e comprometeram-se em manter o documento atualizado, conforme sugerido pelos estagiários.

Além disso, cabe sustentar a importância do diálogo entre escola e universidade, promovido pelo estágio em Gestão Escolar, algo que não é comum em

curso de Especialização. A experiência mostrou-se deveras significativa para os estagiários, dando a oportunidade de estar junto às gestões das escolas, realizando ações necessárias nesses ambientes e contribuindo na prática para as aprendizagens desenvolvidas no curso de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 01 set. 2024.

BASTOS E TULIO, Sophia. **A gestão das atividades eletivas em uma EEMTI no Ceará: análise dos desafios do processo de implementação no triênio 2016-2018**. Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2019. Disponível em: <<https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/10/Sophia-Bastos-e-T%C3%BAlio.pdf>>. Acesso em 04 abril 2024.

CEARÁ. **Proposta de Organização Curricular em Escolas de Tempo Integral**. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2016.

FIALHO, Lia Fuiza; LIMA, Ana Michele; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra. Educação. **UNISINOS**, São Leopoldo, v. 23, n. 1, p. 48-67, jan. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102019000100048&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 04 abr. 2024.

FIGUEIREDO, Allan Diego Rodrigues; SILVA, André Gustavo Ferreira da. Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freiriana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais. **Revista Comunicação & Educação**, ano XXVI, n. 2, 2021, p. 165-178.

FREITAS FILHO, Francisco Fernando de. O Quinze em sala de aula: uma proposta de leitura do romance regionalista em uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de

Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<https://www.uece.br/profletas/wp-content/uploads/sites/72/2021/10/Francisco-Fernando-de-Freitas-Filho.pdf>>. Acesso em 04 abril 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: Teoria e Prática. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: USP, 2018

PINHEIRO, Marcelo Rangel. **Ensino Médio em Tempo Integral e seus sentidos: a experiência da Escola Matias Beck em Fortaleza-CE**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83567>>. Acesso em 04 abril 2024.

PONTES, Roberta Kelly Santos Maia Pontes; TULIO, Sophia Bastos e; PINHEIRO, Virginia Vilagran. Desenvolvendo a educação integral através de práticas restaurativas no ambiente escolar. **Anais do Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente**. Redenção(CE) UNILAB, 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/cief2020/237277-DESENVOLVENDO-A->

EDUCACAO-INTEGRAL-ATRAVES-DE-PRATICAS-RESTAURATIVAS-NO-AMBIENTE-ESCOLAR. > . Acesso em 04 abril 2024.

PONTES, Roberta Kelly Santos Maia. A implantação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais na EEMTI Matias Beck - Fortaleza/CE. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editoedrarealize.com.br/artigo/visualizar/45856>>. Acesso em 04 abril 2024.

PONTES, Roberta Kelly Santos Maia. Projeto professor diretor de turma no ensino remoto: o socioemocional para a manutenção dos vínculos estudante-escola. In: LIMA, Vagna Brito de (org). **O Ensino Médio Cearense em tempos de pandemia** [recurso eletrônico]. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/12/ensino_medio_cearense_tempos_de_pandemia-1.pdf>. Acesso em 04 abril 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 5. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

TERRE DES HOMMES. **Construindo relações de cuidado**: um guia para implementar práticas restaurativas nas escolas. Guia 2. Terre des Hommes Lausanne no Brasil, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. São Paulo: Papirus, 2002.

O LUGAR DO PISM NO PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES DE QUÍMICA DO CAP. JOÃO XXIII

Priscilla Lúcia Cerqueira de Aragão¹
Andréia Francisco Afonso²

RESUMO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir a influência do Processo Seletivo Misto no planejamento das aulas dos professores de Química, do Ensino Médio, de uma escola de âmbito federal, localizada na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Este estudo teve início em 2019, a partir da criação de uma proposta curricular para a área de Ciências da Natureza, após a obrigatoriedade de implementação da Base Nacional Comum Curricular. Durante a criação dessa proposta curricular, houve um amplo debate entre os membros da comunidade escolar, os quais reformularam os objetivos educacionais e de formação dos estudantes. Para investigarmos quais eram esses objetivos uma vez que, certamente, influenciariam na estruturação do currículo escolar, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores de Química do Ensino Médio da referida escola. As respostas foram gravadas em áudio e interpretadas qualitativamente, por meio da Análise de Conteúdo. Identificamos que, mesmo não sendo uma diretriz oficial da instituição, há uma pressão externa pela comunidade de pais e estudantes para que as aulas contemplem o conteúdo programático do Processo Seletivo Misto, restringindo as metodologias de ensino, os materiais didáticos, as aulas práticas e as avaliações. Essa pressão se dá pelo fato de que é forte na cidade de Juiz de Fora, a cultura universitária. Assim, se configura como um dos objetivos de grande parte dos estudantes dessa instituição escolar, ao final da Educação Básica, ter acesso aos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Contudo, essa preocupação em seguir predominantemente os referidos conteúdos programáticos, evidencia divergências entre

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, pricerqueira85@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, andreia.afonso@ufjf.br

os objetivos de aprendizagens indicados pela Base Nacional Comum Curricular e pela própria proposta pedagógica da escola, que visa uma formação humanista.

Palavras-chave: Planejamento, PISM, Química.

INTRODUÇÃO

O planejamento é uma das inúmeras tarefas dos professores. Ele é essencial para o bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que possibilita a previsão de obstáculos que podem influenciar, e até mesmo prejudicar, a dinâmica que acontece nas salas de aula. Diante disso, é preciso considerar que

[...] cada situação complexa é singular/única: a cada ano os alunos são outros, o contexto social é diferente, as tecnologias de apoio são mais aperfeiçoadas e o próprio professor de um ano para outro, não é o mesmo (Moretto, 2014, p. 101).

No contexto da pedagógico, o ato de planejar serve para fornecer aos professores uma prática coerente ao perfil dos estudantes e aos objetivos de aprendizagens, alinhando as práticas educacionais às necessidades dos alunos. Esse alinhamento gera uma experiência educacional mutuamente benéfica tanto para o docente quanto para o estudante. Com relação à instituição, é a escola que assume a responsabilidade de orquestrar metodicamente suas operações, delineando os objetivos e metas que devem ser alcançados ao longo do ano acadêmico (Alves *et al.* 2019).

Logo, o planejamento não é estático e vai se moldando de acordo com o perfil dos estudantes, do contexto em que a escola está inserida e com os objetivos propostos para pela instituição escolar. Assim, a sua estruturação e os aspectos que a ela pertencem podem ser modificados constantemente. Nessa perspectiva, Alves *et al.* (2019) adverte que a instituição de ensino deve buscar adequar os conteúdos às realidades específicas, buscando promover experiências que podem ajudar os professores a alcançarem os objetivos de aprendizagem com os estudantes.

Nesse sentido, as concepções de planejamento e currículo estão muito próximas. O planejamento é uma das formas de colocar o currículo em prática e, portanto, seguem na mesma direção. Contudo, Sacristán (2017, p. 286) adverte que

[...] o plano pedagógico, em geral, e do currículo, em particular, não consiste no exercício de uma técnica em sentido estrito que possa ajustar-se a uma esquematização de um processo no qual se aplica uma norma derivada de um conhecimento rigoroso, mas

é, antes de tudo, a realização de uma prática na qual é preciso deliberar entre opções, considerar circunstâncias particulares da situação na qual se aplica, para a qual não se pode dispor de estratégias rigorosas nem de fundamentos muito precisos.

A partir dessa ótica, é possível afirmar que o planejamento de ensino é um detalhamento do planejamento curricular. Ele concretiza e operacionaliza as estratégias que o professor utilizará em sala de aula, com o intuito de guiar os alunos na conquista dos objetivos educacionais estabelecidos. Sacristán (2017) completa dizendo que o tema planejamento dos professores tem se destacado nas discussões entre os pesquisadores, com grande relevância para a análise de práticas reais e os processos que os docentes seguem, com investigações quanto ao pensamento e processo de tomada de decisões acerca do que os estudantes precisam aprender e como ensinar.

Alves e colaboradores (2019) ao tratarem da importância do planejamento no contexto escolar apontam ser fundamental considerar o tempo, as características dos alunos, suas necessidades e conhecimentos prévios, de modo a estruturar um conjunto de aulas que aborde o conteúdo de forma sequencial e integrada. Uma vez que, o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve em fases, a começar pelo estabelecimento dos objetivos, a escolha dos conteúdos, a maneira como estes serão desenvolvidos seguido das ações para a consolidação e avaliação dos conhecimentos.

Um planejamento adequado precisa ser flexível, coerente e funcional, centrado em objetivos claros e adaptados à realidade dos alunos. Os conteúdos selecionados devem estar alinhados aos objetivos e devem focar temas essenciais, de modo que o professor identifique a ideia central de cada conhecimento abordado. O planejamento, portanto, deve permitir ajustes que favoreçam a adaptação a novos enfoques e necessidades que possam surgir ao longo do processo educativo (Moretto, 2014).

Uma dessas circunstâncias consideradas durante o planejamento, é a inserção das avaliações externas e dos processos seletivos no planejamento, uma vez que se considera que o estudante somente estará preparado para esses exames se for treinado para tal. Logo, os professores se veem com a responsabilidade de considerar as questões e itens como recursos didáticos em seus planejamentos.

Mas não só o planejamento que sofre influência das avaliações externas e dos processos seletivos. O currículo também, o que é previsível, uma vez que

planejamento e currículo estão intrinsicamente relacionados. Segundo Bento Júnior; Bento; Ribeiro (2023)

O ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] é responsável pelo direcionamento dos currículos das redes de ensino; mobilização de investimentos individuais, familiares e governamentais; e ampliação das chances de admissão no ensino superior para negros, indígenas e pessoas com deficiência. (p. 19)

Entendendo o currículo como um projeto cultural que se realiza dentro de certas condições escolares, o planejamento das aulas deveria abordar as diversas origens dos estudantes, integrando materiais culturalmente relevantes que refletem suas experiências e histórias. Contudo, confirmamos com os resultados obtidos, o que as pesquisas têm apontado. Nem sempre é possível conciliar um currículo para formação cidadã que desenvolva competências e habilidades individuais, com um currículo que exige a preparação propedêutica de estudantes para exames seletivos para o ingresso em cursos de nível superior em universidades públicas (Manzano, Lopes, 2010).

O ENEM é um processo seletivo, de âmbito federal, para ingressar em um dos cursos de Ensino Superior de instituições públicas e privadas. Entretanto, algumas instituições de Ensino Superior utilizam processos seletivos elaboradas e aplicados pelas próprias, como é o caso do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM).

Manzano e Lopes (2010) já aprontavam a importância debater a adoção quase obrigatória dos programas de ingresso seriado nas universidades públicas como guia para a organização curricular em escolas de ensino básico. Uma vez que, essa abordagem pode restringir a liberdade dos professores em relação a decidirem o que julgam ser melhor para seus alunos de acordo com as mudanças que podem surgir no contexto escolar. Essa condição pode comprometer a autonomia pedagógica garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 Art. 26, e ratificada na Base Nacional Comum Curricular.

Considerando que BNCC e currículos tem papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais (Brasil, 2018), a autonomia dos professores na elaboração dos currículos, tem um papel fundamental na reflexão, seleção, organização, planejamento, mediação e monitoramento das práticas e interações. O objetivo é garantir a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno dos estudantes. De moto tal que permita ao professor contextualizar os Conteúdos dos componentes curriculares, identificando

estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.

Diante disso, houve o interesse em investigar como o PISM influencia o planejamento das aulas dos professores de Química do Ensino Médio do Colégio de Aplicação do João XXIII. A escolha do Colégio se deu em função de ser uma instituição que faz parte da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), responsável pela elaboração e aplicação do PISM.

O PISM será detalhado na próxima seção.

PROGRAMA DE INGRESSO SELETIVO MISTO - PISM

O Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) é um processo de avaliação seriada da Universidade Federal de Juiz de Fora, estruturado em três módulos consecutivos, graduais e cumulativos, aplicados ao final de cada ano letivo à estudantes do Ensino Médio, que assim desejarem pleitear uma vaga em curso superior.

A participação dos candidatos ocorre ao longo de um triênio, com o Módulo I realizado ao final do 1º ano do Ensino Médio, o Módulo II ao final do 2º ano do Ensino Médio e o Módulo III ao final do 3º ano da mesma etapa.

Segundo a Coordenação Geral de Processos Seletivos (COPESE)³ da UFJF, o PISM busca uma maior interação entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, avaliando os conhecimentos dos estudantes ano a ano, de forma cumulativa. Esse formato permite ao candidato aprimorar seu desempenho ao longo das etapas, baseando-se nos resultados de cada módulo para identificar falhas e ajustar sua preparação, sem comprometer seu desempenho geral.

No decorrer do seu desenvolvimento, o PISM vem apresentando atualizações em diferentes aspectos dos seus editais. No atual momento, a UFJF, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, enfatiza a necessidade de revisão de uma parte fundamental do edital: o seu programa.

Visando atender às mudanças advindas de legislações educacionais, a matriz do PISM foi reformulada. Entretanto, por ser um processo cumulativo,

3 Website da UFJF. Disponível em <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/dicas-e-duvidas/duvidas-frequentes/>. Acesso em 18 Out 2024.

apenas os Módulos I e II, aplicados em 2024, terão questões elaboradas a partir da reformulação da matriz. O Módulo III passará por essa mudança em 2025.

É preciso considerar que o efeito de indução desse processo seletivo sobre o currículo é algo que escapa ao controle de quem está elaborando e participando do processo de elaboração das questões. Por isso, quando a UFJF pautou a mudança no programa do PISM, preocupou-se em fazê-la de forma que representantes tanto da Universidade quanto das redes pública e particulares de ensino participassem desse trabalho (UFJF, 2022, p.6)

O PISM oferece 50% das vagas nos cursos de graduação da instituição, enquanto a outra metade é destinada aos candidatos do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Essa flexibilidade auxilia aqueles que buscam aumentar suas chances de acesso a uma universidade pública, já que é possível participar, simultaneamente, do PISM e do Sisu. Em algumas situações, candidatos aprovados pelo Sisu optam por não ocupar a vaga do PISM (e vice-versa), o que eleva as possibilidades de reclassificação para outros concorrentes.

METODOLOGIA

Na seção, apresentaremos os caminhos metodológicos para a construção dos dados desta pesquisa, os participantes, os documentos que se constituíram como fontes de dados, os instrumentos utilizados para a coleta de informações, assim como, a técnica empregada para a análise dessas.

Entretanto, antes uma breve exposição do Colégio de Aplicação João XXIII.

O COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII: CONTEXTO DA PESQUISA

O Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII) foi criado em 1965 para atender às necessidades de formação prática dos alunos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), principalmente, da Faculdade de Educação e dos cursos de licenciatura (Brasil, 2013). A instituição tem também desempenhado um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva.

Atualmente, o CAp. João XXIII conta com cerca de 1100 alunos matriculados, distribuídos em 28 turmas de Ensino Fundamental e nove turmas de Ensino Médio, além de três turmas de Educação de Jovens e Adultos. Dentre os colaboradores, são contabilizados 97 professores e 34 técnicos-administrativos em Educação (TAEs) (UFJF, 2024).

Ao longo dos 59 anos de existência, o CAp. João XXIII consolidou-se, tendo o seu trabalho reconhecido pela qualidade e pelo compromisso com a educação voltada para a formação para a cidadania, com destaque para os seguintes desdobramentos:

- a) ênfase na construção do conhecimento como tarefa primordial da Escola;
- b) valorização dos conteúdos, enquanto patrimônio coletivo - direito de todos, selecionados com vista à sua significação humana e social;
- c) comprometimento com um programa integrado entre as diversas áreas e disciplinas;
- d) subordinação dos métodos e conteúdos, de modo a evitar a simples acumulação de informações;
- e) valorização do trabalho interdisciplinar;
- f) resgate do papel do professor enquanto transmissor do conhecimento sistematizado e enquanto mediador entre esse conhecimento e a sua prática social – tal papel confere-lhe autoridade a ser exercida sem autoritarismo e dele exige compreensão das condições concretas de vida dos alunos.
- g) reconhecimento e aceitação do desafio de levar os alunos independentemente de suas diferenças individuais e sociais, a atingirem patamares mínimo de desempenho, buscando estratégias capazes de fazê-los superar suas limitações. (UFJF, 2024, p.24)

Além do compromisso de oferecer uma formação intelectual de qualidade, o CAp. João XXIII conta com uma estrutura de suporte educacional, o Núcleo de Apoio Escolar (NAE). É um grupo de trabalho multidisciplinar constituído por nutricionistas, psicólogos, assistentes sociais, profissionais da área da enfermagem, integrantes do quadro de TAEs e pedagogos, buscando acolher, orientar e acompanhar as ações educacionais, com objetivo de colaborar com o desenvolvimento integral dos alunos em seu processo de escolarização, tanto no âmbito da aprendizagem quanto no das relações interpessoais (UFJF, 2024).

O ingresso na instituição de dá por meio de sorteios. Para 2025:

Será oferecido, por sorteio, um total de 75 (setenta e cinco) vagas, para o primeiro ano do ensino fundamental, ano letivo de 2025. Estas vagas serão distribuídas em duas modalidades da seguinte forma: a. 71 (setenta e uma) vagas para candidatos de ampla

concorrência; b. 4 (quatro) vagas reservadas para pessoas com deficiência (Brasil, 2024, s/p).⁴

Com esse cenário, o Colégio se configura como um espaço democrático de acesso e permanência de estudantes nas diversas faixas etárias de atendimento, assim como também um local de desenvolvimento de atividades de prática de docência, consolidando-se no campo de estágio dos licenciandos da UFJF (Brasil, 2013; UFJF, 2024). Além disso, tem estabelecido parcerias com outras unidades acadêmicas da UFJF, “além de Projetos de Treinamentos Profissional, Projetos de Extensão e Projetos de Iniciação Científica Júnior, envolvendo bolsistas do Ensino Médio e dos cursos de Graduação” (UFJF, 2024, p. 25). Com esse cenário, o CAp. João XXIII se mostrou um campo propício para realização deste trabalho.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para alcançar o objetivo proposto, indicado na Introdução, conduzimos uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada em uma perspectiva naturalista e interpretativa. Essa abordagem permite que o pesquisador estude os fenômenos em seus contextos naturais, interagindo diretamente com o ambiente analisado. O foco recai mais sobre o processo de investigação do que sobre os resultados, buscando captar as percepções e significados atribuídos pelos participantes (Bogdan; Biklen, 1994; Denzin; Lincoln, 2006; Lüdke; André, 2020). Dessa forma, a pesquisa interpreta os fenômenos a partir da visão dos participantes, atribuindo sentido às suas experiências e percepções. A partir da perspectiva qualitativa, a análise e a compreensão do fenômeno são realizadas de forma aprofundada (Denzin; Lincoln, 2006).

Dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa também pode ser caracterizada como Estudo de Caso. De acordo com Yin (2015, p.2), um estudo de caso pode ser definido como uma metodologia de pesquisa que “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em seu contexto no mundo real” e, por isso, contribui de modo significativo para a compreensão dos fenômenos “individuais,

4 Disponível em https://www2.ufjf.br/joaoxxiii/wp-content/uploads/sites/470/2024/09/edital_1_ano_2025_final_21-09-2024_assinado-2.pdf Acesso em 26 de outubro de 2024

grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (p. 4), além de possuir uma ampla capacidade de lidar com a diversidade de evidências oriundas de “documentos, artefatos, entrevistas e observações” (p. 13), o que caracteriza a investigação que foi realizada.

Dentre as fontes de dados citadas, utilizamos as entrevistas semiestruturadas. Para Lüdke e André (2020), a entrevista se mostra como uma ferramenta básica para a coleta de dados dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. As autoras destacam ainda que a vantagem da entrevista, sobre outras técnicas, é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, convidamos os três professores de Química, que lecionavam no Ensino Médio, do CAp. João XXIII no ano de 2023, sendo que um deles não era efetivo no quadro de funcionários. Para preservar suas identidades, utilizamos códigos para identifica-los, sendo eles: P1, P2 e P3.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas durante o mês de setembro de 2023, de forma presencial na sala da coordenação do CAp. João XXIII, com um dos professores e também de forma remota pelo Google Meet, com os outros dois. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo para posterior transcrição.

As transcrições foram interpretadas seguindo os princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), das quais retiramos unidades de registro que foram categorizadas. Para tal, criamos categorias *a priori*, relacionadas ao nosso objetivo. São elas: Finalidades do Ensino Médio, PISM, Conteúdo Programático.

Os resultados e a discussão dos dados serão apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos três professores de Química entrevistados, apenas P2 cita uma definição de um dos tipos de planejamento, o anual. Em sua resposta, identificamos que um planejamento anual é composto por diferentes aspectos, tais como: conteúdos programáticos, número de aulas, metodologia das aulas e avaliações, o qual a docente compara com o cronograma.

Nesse sentido, planejamento e currículo parecem estar relacionados, porém, planejar é uma ação mais complexa, como afirma Sacristán (2017, p. 282):

Planejar a prática é algo mais amplo que atender aos objetivos e conteúdos do currículo, porque supõe preparar as condições de seu desenvolvimento, uma vez que também se atende a este. É concretizar as condições nas quais se realizará o currículo, e isso supõe estabelecer uma ponte para moldar as ideias na realidade, um elo que liga as intenções e as ações.

Para P2, essa distinção não está clara:

[...] eu não consigo distinguir, porque para mim o currículo e o planejamento está assim, juntos. Parecia assim, quando [...] eu vejo como o aluno está indo, se ele está aprendendo ou não. E aí, eu mudo o que havia planejado, mas, se eu mudo algo que estava planejado, eu também estou mudando o meu currículo. Eu fiquei pensando: eu estou falando de planejamento ou de currículo?

A diferença precisa ser esclarecida, uma vez que o planejamento tem a sua importância, sendo ele um guia para o bom desenvolvimento das aulas e do alcance dos objetivos propostos para cada turma da Educação Básica.

Com relação ao planejar, podemos afirmar o seguinte: o planejamento é um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada. Por esta razão, todo planejamento busca estabelecer a relação entre a previsibilidade e a surpresa (Moretto, 2014, p. 100).

Para que as surpresas não se tornem desafio e obstáculo no ensino e na aprendizagem é preciso que todos os aspectos do planejamento sejam elaborados com atenção e “o professor precisa planejar sua atividade pedagógica, procurando responder às perguntas: por que, em que condições e com que recursos” (Moretto, 2014, p. 100). O questionamento era presente durante o planejamento e desenvolvimento das aulas de P1:

[...] eu sempre brinco que o meu pânico era, toda vez que ia dar aula para o terceiro ano [do Ensino Médio], eu ter que ensinar acilação de Friedel-Crafts, porque eu ficava me perguntado: Para que eu estou ensinado acilação de Friedel-Crafts? E para que eu estou ensinando ozonólise de alceno? Para que que eu estou ensinando isso? Eu que sou químico há quase quarenta anos, nunca fiz uma reação dessas.

Esses questionamentos estão relacionando aos objetivos de aprendizagem. O que se espera que os estudantes aprendam? Por que devem aprender?

Qual a forma mais adequada para a aprednizagem? Os questionamentos tornam-se um guia para a construção de todos os tipos de plano.

Entre os aspectos a serem contemplados no planejamento, percebemos que o PISM ganha um papel de destaque por ser um processo seletivo para o ingresso em um dos cursos de graduação da UFJF. Quando questionamos se os professores de Química do Cap. João XXIII utilizavam o PISM no planejamento das aulas, as falas dos três professores evidenciaram a significativa influência do processo seletivo nas suas abordagens didática:

[...] o que o Colégio utiliza mesmo é mais relacionado à questão do PISM, do ENEM. Toda essa questão mesmo (P1)

[...] os conteúdos que vão ser ministrados no primeiro ano [do Ensino Médio], são os conteúdos que caem no PISM I, os conteúdos que vão ser ministrados no segundo ano são os conteúdos que caem no PISM II. Isso é uma recomendação que os professores do Ensino Médio fazem, e o professor segue isso ou não (P2).

Para ser sincero eu me guio mais pelo programa do PISM do que pela BNCC. Não é uma coisa imposta não, é um acordo que a gente faz, que sempre existiu na escola, de facilitar aos alunos que passam pela escola o ingresso na universidade (P3).

A condição da presença do PISM no planejamento dos professores de Química é vista como algo negativo por P1:

No Ensino Médio, eu penso que a gente continua preso às questões dos concursos. E isso engessa. Eu acho que deu uma liberdade para os professores de Ciências que atuam do sexto ao nono ano, mas, o Ensino Médio, ele continua engessado [...]

Além disso, é preciso considerar que

[...] o Ensino Médio não tem o objetivo de preparar o aluno para o vestibular e isso eu falo todo dia com os meus alunos, mas, ele tem que dar condição do aluno continuar os seus estudos, né? Para onde ele quiser continuar, ou se não, para ajudá-lo enquanto cidadão, cidadão crítico, para pensar nas coisas a partir da ciência, ver e tomar decisão sobre a vida dele (P2).

Estar preso às questões de concursos, vestibulares e processo seletivos de forma geral se dá pelo fato de que as instituições escolares, não somente o Cap. João XXIII veem a necessidade de preparar os estudantes para os processos

seletivos. Essa preparação acontece na forma de treinamento, já que não requer o desenvolvimento da criticidade, como se acredita.

O uso dos vestibulares é marcado por um caráter mecanicista, que exigia dos candidatos a memorização de conteúdos a fim de escolher aqueles que possuíam maior desempenho para ocupar as cadeiras das universidades (Bento Júnior; Bento; Ribeiro, 2023, p. 3).

E, de acordo com P1,

[...] isso não tem o menor sentido. Para que eu estou ensinando essas coisas? Quer dizer, tem. Isso é um ensino conteudista que vai cair numa prova. E que o menino vai escrever isso lá, não faz a menor ideia porque ele está escrevendo aquilo, né?

Mas, “se você tem a possibilidade de trabalhar a Química de uma forma diferente, mais integrada, mais voltada para o estudante, eu acho que é muito mais interessante” (P1).

Apesar do programa do PISM estar presente no planejamento dos três professores, parecendo ser uma regra, “a forma que o professor vai desenvolver isso, como vai ser, a ordem que vai ser seguida, isso daí cada professor que decide. Eles [gestão escolar] sempre deixaram muito aberto [...]” (P2). Além dessa autonomia na forma de condução das aulas, P1 vê nos itinerários formativos, que surgiram com a implementação do Novo Ensino Médio, um caminho para desenvolver o processo de aprendizagem sem as amarras do PISM.

[...] eu acho que essa questão dos itinerários, eu acho sim que eles têm uma possibilidade, se eles forem bem trabalhados, você tem uma possibilidade de fugir um pouco dessa coisa engessada do programa do PISM.

Uma dessas possibilidades de trabalho, citada por P2, se dá nos itinerários formativos que acontecem na perspectiva da interdisciplinaridade.

Alguns professores falam com os alunos: O conteúdo é o mesmo. O PISM que vocês vão fazer vai ser igualzinho, independentemente de você estar no Itinerário de Humanas, de Matemática ou de Naturais. Vai ser o mesmo. E eles falam: O conteúdo não vai mudar? O que vai mudar? As formas como vocês vão ser avaliados.

Sacristán (2017) destaca alguns resultados de pesquisas sobre o tema e dentre os mais relevantes ressalta dois pontos básicos que coincidem com a fala

de P2, que são as considerações em torno dos conteúdos e as relativas ao planejamento das atividades. O autor afirma que

decidir sobre o primeiro supõe aceitar o significado dos conteúdos, selecionar as atividades supõe optar sobre o processo de aprendizagem possível, sobre o ambiente escolar geral, sobre a organização desse processo, sobre o papel que os professores desenovem. (p. 296)

Nesse sentido, Os itinerários para P1 e P2 abrem possibilidade de abordar os conceitos químicos de forma não mecanizada, porém, visando preparar os estudantes de forma que consigam resolver as questões do PISM, ingressarem no Ensino Superior e alcançarem os objetivos propostos para o Ensino Médio.

Portanto, para P1, P2 e P3, o PISM não pode ser desconsiderado no planejamento, sendo a sua abordagem uma expectativa dos estudantes e seus responsáveis, porém, a metodologia para a sua prática em sala de aula pode ser diversa e planejada para que a aprendizagem não seja mecanizada.

A análise dos depoimentos dos professores revela como o planejamento de aulas de Química no Ensino Médio está fortemente condicionado pelas exigências do PISM, sendo este frequentemente adotado como referência curricular. Embora os docentes reconheçam a importância de um planejamento anual que contemple conteúdos programáticos, metodologias e avaliações, há uma tensão entre essa organização e a necessidade de atender aos objetivos formativos mais amplos da BNCC. Sacristán (2017) sugere que planejar é muito mais que atender a um currículo específico; trata-se de adaptar a prática educativa ao contexto dos alunos e às intenções educativas, criando uma ponte entre currículo e realidade. No entanto, conforme P2 menciona, a distinção entre planejamento e currículo nem sempre é clara, especialmente em um ambiente onde o processo seletivo desempenha um papel central.

Apesar de os professores tentarem manter a autonomia na abordagem dos conteúdos, há uma sensação de que o PISM pode limitar as possibilidades pedagógicas, tornando o ensino mecânico e focado no treinamento para o exame. P1 e P2, por exemplo, veem nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio uma oportunidade de flexibilizar essa abordagem, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e menos conteudista. Ao buscar integrar os objetivos do PISM com a formação integral proposta pela BNCC, os docentes pretendem preparar os alunos não apenas para a prova, mas também para uma participação crítica e autônoma na sociedade.

Contudo, o PISM continua a ser um referencial inevitável no planejamento de aulas, atendendo às expectativas dos alunos e seus responsáveis quanto ao ingresso no ensino superior. Esse equilíbrio entre preparação para o processo seletivo e desenvolvimento de uma formação integral é um desafio constante para os professores do Colégio de Aplicação João XXIII, que buscam adaptar metodologias para evitar que a aprendizagem se torne meramente mecanizada, mantendo-a relevante e significativa para os estudantes.

Sendo assim, ponto que requer consideração é a chance de fortalecer o aspecto propedêutico do ensino médio, correndo o risco de que cada uma das três séries se torne um cursinho preparatório para o vestibular. Isso poderia desvirtuar o objetivo primordial dessa etapa educacional, que é o desenvolvimento do aluno como ser humano, sua formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico, além de prepará-lo para o mercado de trabalho e fomentar competências que permitam a continuidade de seu aprendizado (Brasil, 1996; Brasil, 2018).

Mas, ao emergir na visão de P1 e P2 a potencialidade da abordagem interdisciplinar dos conteúdos do PISM através do sistema de organização dos itinerários formativos no ensino médio, concordamos com Lück (2013) que essa perspectiva dos professores é importante para cultivar uma atitude voltada para a superação de visões reducionistas do conhecimentos proposto pelo Programa do PISM. Emergindo nesse processo, o desenvolvimento da consciência e de ações para produção de um conhecimento contextualizado e significativo ao estudante, “interligando teoria e prática, estabelecendo relação entre o conteúdo e a realidade escolar (Lück, 2013, p. 25).

Diante dos achados dessa pesquisa percebemos que a influência do conteúdo programático do PISM sobre o planejamento dos professores de química do CAP. João XXIII, os conduz a uma contínua reflexão do processo de planejamento das aulas, de modo que através das falas de P1, P2 e P3, conseguimos identificar que os professores ao identificar possíveis obstáculos na aprendizagem, são levados a racionalidade pedagógica que os direciona a buscar metodologias de ensino coerentes a intencionalidade, ou seja, trabalhar os conteúdos do PISM a partir do desenvolvimento de competências conforme orienta a BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale ressaltar que a tarefa de planejar é essencial, pois é a partir dela que encontramos uma saída para alcançar mudanças significativas, que, no contexto escolar, facilitam a ação do professor em todos os níveis e modalidades de ensino.

O planejamento é importante, desde que, na sua elaboração, os principais autores saibam relacionar os conteúdos com a realidade educacional. O plano não deve estar desvinculado das relações que há entre a escola e a realidade do estudante, no sentido de buscar novos caminhos, cujo objetivo é transformar a realidade existente.

Dentro dessa realidade, estão os processos seletivos para o ingresso em cursos de Ensino Superior. Como parte dos estudantes almejam, ao longo do Ensino Médio, prosseguir com os estudantes em um curso de graduação, eles esperam estar preparados para a realização das provas. Essa preparação acontece nas diferentes disciplinas que integram o currículo escolar.

Esse fato nos desperta para um cuidado que deve ser tomado: os processos seletivos podem se sobressair na orientação da elaboração dos currículos escolares em relação aos documentos do governo federal, como a Base Nacional Comum Curricular. Logo, os conteúdos presentes nas matrizes desses processos podem ser considerados mais relevantes do que outros que não estão.

Dessa forma, os processos seletivos podem ocupar um espaço considerável nos planejamentos, especialmente, daqueles dos professores de Química do CAP. João XXIII, que é uma instituição vinculada a UFJF, responsável pela elaboração e aplicação do PISM.

Mesmo sendo imprescindível a inserção desse processo seletivo no planejamento, os docentes buscam formas de não tornar a aprendizagem mecanizada, mas que os conteúdos estejam próximos do contexto dos estudantes para que estes sejam capazes de mobilizá-los em diferentes situações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jucinara Ferreira; OLIVEIRA, Gerlândia Beatriz Teobaldo de; SOUZA, Maria Gabriella Barbosa de; SILVA, Maria Luiza Gonçalves da. **A importância do planejamento escolar para a atuação em sala de aula.** Anais VI CONEDU. Campina

Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58499>. Acesso em: 27/10/2024 20:04

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 20 Out. 2024.

BENTO JÚNIOR, Genival Souza; BENTO, Bráulio Ferreira Souza; RIBEIRO, Uriana Fernandes Curcino. Uma timeline do Exame Nacional do Ensino Médio: um olhar sobre a influência do enem na educação pública. **Revista Café Com Sociologia**, Alagoas, v. 17, n. 12, p. 01-22, nov. 2023.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 959**, de 14 de maio de 2013. Brasília, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E. P. U., 2000.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 18. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 71 p.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

MANZANO, Maíra Elias; MANZANO, Maíra Elias. CONTEÚDOS DE BIOLOGIA EM VESTIBULARES SERIADOS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 199-211. Jan/Abr, 2010.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 10. ed. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa. 352p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Agenda 2024: Colégio de Aplicação** João XXIII. Direção do CAp. João XXIII/UFJF. Juiz de Fora, 2024. 124 p.

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

José Carlos da Silva¹
Jerusa Vilhena de Moraes²

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o pensamento científico, crítico e criativo como uma das dez competências gerais essenciais a serem desenvolvidas na Educação Básica, sublinhando sua importância na formação de cidadãos conscientes e participativos. Este artigo tem como propósito mapear as habilidades fundamentais para o desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em uma revisão de literatura, foram analisados diversos artigos da base de dados ERIC, explorando diferentes abordagens teóricas e metodológicas. A revisão revelou que o Pensamento Crítico é frequentemente descrito como um processo de análise, avaliação e inferência, fundamentado em evidências. Os resultados indicam um consenso sobre a importância de habilidades analíticas e comunicativas. Metodologias de ensino que estimulam o envolvimento do aluno ao longo do processo de aprendizagem, como as investigativas e de resolução de problemas, entre outras, são destacadas como essenciais para promover essa competência. Conclui-se que o Pensamento Crítico é uma competência multifacetada que requer abordagens pedagógicas organizadas de forma reflexiva e estruturada. Além disso, o estudo indica que a promoção do Pensamento Crítico deve ser intencional e sistemática, integrando diversas práticas educativas que estimulam a reflexão e a argumentação. Este estudo contribui para o entendimento de quais são as habilidades essenciais no desenvolvimento do Pensamento Crítico,

1 Doutorando em Educação na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, silva.carlos@unifesp.br;

2 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, jerusa.vilhena@unifesp.br.

oferecendo subsídios para intervenções pedagógicas focadas no desenvolvimento dessas competências no contexto educacional, preparando os estudantes para enfrentar desafios complexos de maneira crítica e fundamentada.

Palavras-chave: Pensamento Crítico, Metodologia Ativa, Ensino Fundamental 1, Revisão de Literatura.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do Pensamento Crítico é uma das competências que têm sido enfatizadas em alguns documentos oficiais nacionais nos últimos dez anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua reorganização da Educação Básica no Brasil, destaca o pensamento científico, crítico e criativo como uma das dez competências gerais essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos. A necessidade dessa competência é cada vez mais evidente em um mundo que exige a capacidade de analisar e solucionar problemas complexos de maneira fundamentada.

Este texto emerge de uma pesquisa de doutorado em andamento, que investiga o desenvolvimento do Pensamento Crítico no Ensino Fundamental, compreendido como parte do processo de alfabetização científica na Educação Básica. A pesquisa, conduzida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), tem suas bases nas discussões do grupo de pesquisa Alfabetização Científica e as Metodologias Ativas: Contribuições para o ensino e aprendizagem. Nesse grupo, metodologias ativas como o ensino por investigação, o uso de tecnologias digitais e a aprendizagem baseada na resolução de problemas são centrais para promover a alfabetização científica.

Estudos recentes indicam que o Pensamento Crítico envolve processos complexos de análise, avaliação e inferência baseada em evidências. O desenvolvimento dessa competência nos primeiros anos do Ensino Fundamental é crucial, pois é nessa fase que os alunos começam a construir as bases cognitivas necessárias para refletir de forma autônoma e crítica. A promoção do Pensamento Crítico desde cedo prepara os estudantes para lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Esta revisão de literatura baseia-se em publicações encontradas na base de dados *Educational Resource Information Center (ERIC)*, a maior base de dados na área da Educação, indexando um número superior a 900 mil publicações revisadas por pares, em mais de 40 idiomas, de diferentes países, abrangendo estudos acerca do Ensino Superior, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Adultos.

O levantamento de dados contido nessa revisão de literatura foi realizado entre dezembro de 2023 e agosto de 2024. Foram encontrados inicialmente artigos científicos relacionados a 41 países diferentes, mas entre os estudos arro-

lados não foram localizadas produções científicas cujo país de origem fosse o Brasil, o que reforça a importância de ampliar o debate sobre o desenvolvimento do Pensamento Crítico no contexto educacional brasileiro, tomando como referência as práticas internacionais.

O presente estudo tem como objetivo mapear as competências essenciais para o desenvolvimento do Pensamento Crítico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A revisão explora abordagens pedagógicas e estratégias que podem contribuir para a inserção dessa competência no cotidiano escolar, proporcionando uma educação mais reflexiva e crítica.

METODOLOGIA

O processo de seleção dos artigos para esta revisão foi estruturado em três etapas. A primeira etapa consistiu no levantamento de artigos na base de dados *Educational Resource Information Center* (ERIC), sendo realizada entre dezembro de 2023 e agosto de 2024. Para a busca, foram utilizados os descritores “*Critical Thinking*” e “*Elementary Education*”, concatenados pelo operador booleano “AND”. O critério de inclusão foi restrito a artigos revisados por pares, com texto completo disponível, independentemente do ano em que foram publicados. A busca inicial resultou em 134 artigos, dos quais 116 foram selecionados após a aplicação de critérios de exclusão baseados na análise do título, palavras-chave, resumo e introdução, de modo que produções acadêmicas que não continham os descritores mencionados anteriormente em nenhuma das seções analisadas foram imediatamente descartadas.

A segunda etapa do processo de análise foi iniciada com um total de 116 artigos. Nessa etapa foram lidas integralmente as seções: título do artigo, palavras-chave, resumo, introdução e conclusão. O objetivo foi identificar artigos que tratavam especificamente do desenvolvimento do Pensamento Crítico no Ensino Fundamental. Essa análise resultou na exclusão de 106 artigos, restando um total de dez artigos para análise aprofundada.

A terceira etapa consistiu na leitura dos dez artigos selecionados, mediada por uma tabela de extração de dados contendo 26 categorias, incluindo: título, palavras-chave, autores, objetivo principal, nível de educação, definição de Pensamento Crítico, estratégias propostas, implementação em sala de aula, resultados principais e métodos de avaliação. Essas categorias permitiram a sis-

tematização das informações e a comparação dos estudos de forma coerente e detalhada.

Os dados extraídos foram analisados qualitativamente, com o objetivo de identificar as principais abordagens metodológicas, as habilidades cognitivas e não cognitivas associadas ao Pensamento Crítico, bem como os métodos de avaliação utilizados. A análise dos dados permitiu identificar padrões e divergências entre os estudos, possibilitando maior compreensão sobre as estratégias pedagógicas e a relação destas com o desenvolvimento do Pensamento Crítico no Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 PANORAMA GERAL DAS PUBLICAÇÕES

A revisão incluiu um total de dez estudos publicados entre os anos de 2004 e 2022, com o objetivo de investigar as abordagens metodológicas utilizadas para o desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC) no Ensino Fundamental. Esses estudos foram conduzidos em diferentes contextos geográficos, incluindo países da Europa, Oriente Médio e América do Norte, o que proporcionou uma análise das práticas educacionais em diferentes regiões. A distribuição dos estudos ao longo do tempo demonstra um aumento no interesse pelo desenvolvimento do PC nos últimos anos, com destaque para o crescimento das publicações a partir de 2017.

Em termos de distribuição geográfica, a maior concentração de estudos provém de pesquisas realizadas na Turquia (quatro estudos), seguida por Arábia Saudita (dois estudos), Estados Unidos, Portugal, Lituânia/Suíça e Irã (um estudo cada). Essa distribuição geográfica dos estudos pode sugerir inicialmente duas observações.

Primeiramente, a prevalência de estudos em países do Oriente Médio e da Europa reflete uma tendência de pesquisa focada em currículos que valorizam o desenvolvimento de habilidades críticas como parte do processo de aprendizagem nas primeiras fases da escolarização. Segundo, a ausência de publicações oriundas de países da América Latina evidencia a necessidade de mais investigações nessa região e, concomitantemente, da publicação dessas investigações em bases de dados internacionais, como *Web of Science* (WOS) e *Scopus*, além de outras.

No que diz respeito ao enfoque dos estudos, os artigos analisados abordam as competências cognitivas associadas ao Pensamento Crítico, como análise, síntese, avaliação, inferência e interpretação. A maioria dos estudos se concentrou em promover essas habilidades por meio de metodologias ativas. Entre elas, destaca-se a aprendizagem cooperativa, explorada por Silva *et al.* (2022); o ensino baseado em argumentação, investigado por Yılmaz-Özcan e Tabak (2019); o uso de ferramentas visuais, como cartoons conceituais, abordado por Demirci e Ozyurek (2017); e a aprendizagem baseada na resolução de problemas, discutida por Dagienė, Hromkovič e Lacher (2021). As palavras-chave mais frequentemente encontradas nos estudos analisados foram “*Critical Thinking*” e “*Elementary Education*”, confirmando a centralidade dessas competências no desenvolvimento educacional abordado.

O Quadro 1 apresenta quais publicações encontramos e analisamos, destacando o ano de publicação, o país de origem e os pesquisadores envolvidos.

Quadro 1 - Características gerais dos artigos analisados

Ano	País	Pesquisadores	Título Original
2022	Portugal	Helena Silva <i>et al.</i>	<i>Think-Pair-Share and Roundtable: Two Cooperative Learning Structures to Enhance Critical Thinking Skills</i>
2022	Turquia	Abdurrahman Kılıç, Şeyma Sahin	<i>The Effect of Layered Inquiry-Based Learning Model on Students' Skills, Values, and Attitudes</i>
2021	Lituânia /Suíça	Valentina Dagienė, Juraj Hromkovič	<i>Designing Informatics Curriculum for K-12 Education: From Concepts to Implementations</i>
2021	Turquia	Banu Özdemir	<i>Investigation of the objectives in the Turkish course curriculum in terms of including critical thinking skills</i>
2019	Turquia	Nazile Yılmaz-Özcan, Sanem Tabak	<i>The Effect of Argumentation-Based Social Studies Teaching on Critical Thinking Tendencies of Students</i>
2019	Arábia Saudita	Raja Omar Bahatheg	<i>Critical Thinking Skills in Elementary School Curricula in some Arab Countries - A Comparative Analysis</i>
2017	Irã	Parinaz Aghababaeian <i>et al.</i>	<i>Investigating Changing In Social Studies Textbooks of Public Review Based on the Emphasis on Critical Thinking</i>
2017	Turquia	Filiz Demirci, Cengiz Ozyurek	<i>The Effects of Using Concept Cartoons in Astronomy Subjects on Critical Thinking Skills</i>
2014	Arábia Saudita	Mesfer Ahmad Alwadai	<i>Islamic Teachers' Perceptions of Improving Critical Thinking Skills in Saudi Arabian Elementary Schools</i>
2004	Estados Unidos	Felicia A. Dixon <i>et al.</i>	<i>Teaching to Their Thinking: A Strategy to Meet the Critical-Thinking Needs of Gifted Students</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A partir das informações presentes em cada um dos artigos do Quadro 1, e que será apresentado adiante, foi possível verificar um movimento crescente em várias partes do mundo em direção ao desenvolvimento do Pensamento Crítico desde os primeiros anos da educação básica, embora ainda haja desafios relacionados à implementação dessas práticas em contextos educacionais variados.

2 PANORAMA GERAL DAS PUBLICAÇÕES

A revisão de literatura abrangeu estudos realizados entre 2004 e 2022, com abrangência geográfica que reflete a diversidade cultural e curricular dos contextos investigados. Observou-se uma concentração significativa de publicações provenientes da Turquia, como as de Yilmaz-Özcan e Tabak (2019), publicadas no *International Electronic Journal of Elementary Education*; de Kılıç e Şahin (2022), no *Journal of Instructional Research*; de Demirci e Ozyurek (2017), também no *International Electronic Journal of Elementary Education*; e Özdemir (2021), no *Journal of Language and Linguistic Studies*. Adicionalmente, a Arábia Saudita apresentou contribuições relevantes com os trabalhos de Bahat heg (2019), publicado no *International Education Studies*, e Alwadai (2014), no *Journal of Education and Learning*, os quais investigaram as percepções e práticas voltadas ao aprimoramento do Pensamento Crítico em escolas do ensino fundamental, especialmente em contextos islâmicos.

No contexto europeu, destaca-se o estudo conduzido por Dagienė e Hromkovič (2021), publicado na *Informatics in Education*, resultado de uma colaboração acadêmica entre a *Vilnius University*, na Lituânia, e o *ETH Zürich*, na Suíça. A pesquisa desses autores apresenta contribuições significativas ao discutir como a inserção da informática no currículo escolar de alguns países europeus pode promover o desenvolvimento do Pensamento Crítico.

Além disso, a Europa também foi representada pelo estudo de Silva *et al.* (2022), publicado no *International Electronic Journal of Elementary Education*, que investigou o impacto de estruturas cooperativas de aprendizagem no desenvolvimento do Pensamento Crítico entre alunos do quarto ano do ensino fundamental em Portugal. Por fim, Dixon *et al.* (2004), com um estudo publicado no *Journal for the Education of the Gifted* e conduzido nos Estados Unidos, contribuíram ao explorar estratégias pedagógicas voltadas às necessidades específicas de estudantes superdotados.

A diversidade geográfica e a pluralidade das fontes de publicação oferecem uma perspectiva ampla e enriquecedora das abordagens pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC). Essa variedade permite compreender como diferentes culturas e sistemas educacionais buscam integrar habilidades críticas nas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de sujeitos reflexivos e capazes de enfrentar os desafios do século XXI.

Em relação às habilidades cognitivas, como análise, inferência, avaliação, síntese e interpretação, todos os estudos destacaram sua relevância para o desenvolvimento do PC. Contudo, a ênfase na avaliação e no acompanhamento dessas habilidades variou conforme os métodos de avaliação utilizados. Alguns estudos se concentraram no uso de testes padronizados, enquanto outros utilizaram rubricas de avaliação e questionários qualitativos.

Apesar da diversidade metodológica, o principal ponto de convergência entre as publicações é a necessidade de reformulações curriculares que integrem de maneira eficaz o PC no Ensino Fundamental. Embora a literatura demonstre avanços consideráveis, principalmente em países como a Turquia e a Arábia Saudita, ainda há desafios relacionados à aplicação prática dessas metodologias, especialmente em contextos onde a formação de professores e os recursos didáticos são limitados.

A análise dos estudos revela que a promoção do PC em diferentes partes do mundo compartilha princípios metodológicos comuns, mas enfrenta barreiras que precisam ser superadas para garantir uma implementação eficaz. Esses desafios envolvem desde a infraestrutura educacional até a capacitação docente, apontando para a necessidade de políticas educacionais que apoiem não apenas a inclusão do PC nos currículos, mas também ofereçam condições adequadas para sua prática.

3 COMPARAÇÃO DOS OBJETIVOS PRINCIPAIS

Os estudos analisados apresentam objetivos diversos, mas convergem na intenção de promover o Pensamento Crítico (PC) no Ensino Fundamental, ainda que a abordagem e o contexto variem entre os países. De modo geral, os objetivos principais de cada pesquisa refletem tanto as metodologias propostas quanto o foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como análise, inferência, síntese e avaliação.

Por exemplo, o estudo de Helena Silva *et al.* (2022) centrou-se na utilização de metodologias cooperativas, como o *Think-Pair-Share* e o *Roundtable*, com o objetivo de aprimorar as habilidades de análise e interpretação dos alunos por meio da aprendizagem colaborativa. Esse enfoque é semelhante ao de Nazile Yilmaz-Özcan e Sanem Tabak (2019), que também destacam o uso da argumentação estruturada para promover a capacidade de argumentação e inferência nos alunos de Estudos Sociais.

Por outro lado, o estudo de Valentina Dagiené *et al.* (2021), focado na educação em informática, teve como objetivo central integrar o ensino de resolução de problemas e análise lógica no currículo escolar, abordando o PC de forma transversal às disciplinas de ciências e tecnologia. Essa abordagem contrasta com o estudo de Raja Omar Bahatheg (2019), que se concentrou na análise de currículos em países árabes, visando identificar até que ponto habilidades críticas, como raciocínio indutivo e observação, estavam presentes nas atividades escolares.

Há também objetivos mais específicos, como o de Filiz Demirci e Cengiz Ozyurek (2017), cujo foco foi avaliar o impacto dos *cartoons* conceituais no desenvolvimento de habilidades de síntese e avaliação entre alunos de ciências. Essa pesquisa destaca o uso de recursos visuais e interativos para promover discussões críticas e reflexivas entre os estudantes, um método que difere das abordagens mais tradicionais centradas na leitura de textos ou debates.

Em uma perspectiva mais ampla, os objetivos dos estudos revelam consonâncias importantes, como o reconhecimento universal da importância do PC no desenvolvimento educacional. Todos os estudos compartilham a visão de que o PC é essencial para formar alunos capazes de tomar decisões informadas e resolver problemas complexos. No entanto, há também dissonâncias que surgem em função dos contextos educacionais e culturais. Enquanto alguns estudos, como os realizados na Turquia e Portugal, se concentraram em estratégias pedagógicas de fácil aplicação, outros, como o de Raja Omar Bahatheg (2019), destacaram a necessidade de reformas curriculares mais profundas em países onde o desenvolvimento do PC ainda é incipiente.

Em suma, a comparação dos objetivos evidencia que, embora as abordagens variem de acordo com as metodologias e os contextos, há um entendimento comum de que o Pensamento Crítico precisa ser desenvolvido desde as primeiras fases da educação básica. As metodologias ativas, como o ensino colaborativo,

a argumentação e o uso de tecnologias, surgem como as principais ferramentas para promover essas habilidades em diferentes contextos educacionais.

4 TIPOS E DESENHOS DE PESQUISA, TAMANHO DA AMOSTRA E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Os estudos revisados adotaram uma diversidade de tipos de pesquisa, abrangendo desde abordagens quantitativas e qualitativas até métodos mistos, evidenciando a complexidade envolvida na investigação do desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC) no Ensino Fundamental. Cada tipo de pesquisa influenciou diretamente os desenhos metodológicos, a coleta de dados e o tamanho das amostras, refletindo os diferentes contextos educacionais e objetivos dos estudos.

Entre os estudos que adotaram um enfoque quantitativo, como o de Helena Silva *et al.* (2022), destacaram-se o uso de testes padronizados para mensurar as habilidades de Pensamento Crítico dos alunos, especialmente no que diz respeito à análise e à inferência. Esses testes foram aplicados a uma amostra de 41 alunos do 4º ano, envolvendo atividades cooperativas baseadas nas estruturas de *Think-Pair-Share* e *Roundtable*. A utilização de testes quantitativos permitiu uma análise estatística dos resultados, facilitando a avaliação objetiva do impacto das intervenções pedagógicas.

Por outro lado, pesquisas de natureza qualitativa, como a de Banu Özdemir (2021), focaram na análise documental de currículos educacionais, avaliando a presença de habilidades críticas nos 289 objetivos de aprendizado descritos no currículo do curso de Turco. Esse estudo utilizou rubricas de avaliação para classificar e interpretar os elementos relacionados ao Pensamento Crítico, fornecendo uma visão detalhada sobre a inclusão dessas habilidades nos documentos curriculares.

Estudos mistos, como o de Nazile Yilmaz-Özcan e Sanem Tabak (2019), combinaram questionários quantitativos com rubricas qualitativas para avaliar o impacto do ensino baseado em argumentação no desenvolvimento do PC entre alunos de Estudos Sociais. A amostra deste estudo envolveu 342 alunos, o que permitiu uma análise abrangente da eficácia das atividades argumentativas no aprimoramento das habilidades críticas. Essa abordagem mista proporcionou uma visão mais rica sobre o processo de aprendizagem, combinando dados estatísticos com observações qualitativas.

Já o estudo de Raja Omar Bahat heg (2019) adotou um enfoque comparativo, analisando currículos escolares de diferentes países árabes, com o objetivo de identificar a extensão em que as habilidades críticas eram abordadas nas atividades e disciplinas escolares. Embora esse estudo não tenha trabalhado diretamente com uma amostra de estudantes, a análise documental permitiu identificar lacunas importantes na forma como o Pensamento Crítico era integrado nos currículos.

Quanto aos instrumentos metodológicos, além dos testes padronizados e das rubricas de avaliação, outros estudos empregaram questionários, como o estudo de Filiz Demirci e Cengiz Ozyurek (2017), que utilizou questionários pré e pós-intervenção para medir o impacto do uso de *cartoons* conceituais no desenvolvimento das habilidades de síntese e avaliação em alunos de ciências. O uso de questionários foi eficaz para captar as mudanças nas percepções dos alunos ao longo do estudo, permitindo uma análise mais dinâmica do desenvolvimento das habilidades críticas.

Os desenhos de pesquisa variaram significativamente, mas todos os estudos apresentaram rigor metodológico adequado para investigar o Pensamento Crítico no Ensino Fundamental. As amostras utilizadas nos estudos também apresentaram grande variação, indo de pequenos grupos de alunos a análises documentais abrangendo diversos currículos. Essa diversidade metodológica contribui para a riqueza da análise, mas também apresenta desafios na comparação direta entre os resultados, devido às diferentes abordagens de avaliação e coleta de dados.

5 ANÁLISE METODOLÓGICA E EFICÁCIA DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A análise dos estudos revisados revela que as estratégias pedagógicas utilizadas para promover o Pensamento Crítico (PC) no Ensino Fundamental são, em sua maioria, eficazes, especialmente quando baseadas em metodologias ativas. No entanto, a eficácia dessas estratégias depende diretamente da coerência entre o desenho metodológico adotado e os objetivos pedagógicos propostos.

Os estudos que empregaram estratégias cooperativas, como o *Think-Pair-Share* e o *Roundtable*, demonstraram resultados particularmente promissores na promoção do PC. O estudo de Helena Silva *et al.* (2022), que utilizou essas

metodologias em uma amostra de alunos do 4º ano, evidenciou um aumento significativo nas habilidades de análise, inferência e interpretação. A interação entre os alunos, possibilitada pelas atividades colaborativas, facilitou a troca de ideias e a construção conjunta de soluções, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma reflexão crítica. Essas metodologias são especialmente eficazes em ambientes onde a cooperação e o debate são incentivados, permitindo que os alunos testem suas hipóteses e recebam feedback imediato de seus pares.

A argumentação estruturada, como investigada por Nazile Yilmaz-Özcan e Sanem Tabak (2019), também se mostrou uma estratégia eficiente, particularmente em disciplinas como Estudos Sociais. A capacidade de argumentar, questionar e avaliar evidências é central para o PC, e o estudo demonstrou que alunos expostos a essa metodologia apresentaram melhorias substanciais nas habilidades de inferência, avaliação e síntese. A eficácia da argumentação como ferramenta pedagógica reside em sua capacidade de engajar os alunos em discussões que vão além da simples absorção de conteúdo, incentivando-os a construir e defender seus próprios argumentos de forma lógica e fundamentada.

O uso de ferramentas visuais, como os *cartoons* conceituais, também se destacou como uma abordagem eficaz para o desenvolvimento de habilidades críticas. No estudo de Filiz Demirci e Cengiz Ozyurek (2017), o uso dessas ferramentas facilitou a síntese e a avaliação entre alunos de ciências, promovendo discussões reflexivas sobre temas complexos. A eficácia desse método reside na possibilidade de visualização e interpretação de conceitos, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível, especialmente para alunos com diferentes estilos de aprendizagem.

Por outro lado, os estudos que utilizaram abordagens mais tradicionais, como a análise documental de currículos, embora úteis para identificar a presença de habilidades críticas no conteúdo formal, demonstraram limitações quanto à aplicação prática em sala de aula. O estudo de Raja Omar Bahat heg (2019), que analisou currículos de países árabes, revelou que, embora habilidades como raciocínio indutivo e observação sejam mencionadas, elas não estão devidamente integradas nas atividades escolares de maneira que promovam o desenvolvimento do PC. Isso aponta para a necessidade de reformas curriculares que não apenas mencionem o PC como uma meta, mas que o integrem de maneira mais prática e estruturada no cotidiano escolar.

Do ponto de vista metodológico, os estudos que adotaram uma combinação de instrumentos quantitativos e qualitativos apresentaram os resultados mais robustos. Ao combinar testes padronizados, rubricas de avaliação e observações qualitativas, os pesquisadores conseguiram avaliar o impacto das intervenções pedagógicas com maior precisão, captando tanto as melhorias quantitativas nas habilidades críticas quanto as nuances do processo de aprendizagem.

Em suma, as estratégias pedagógicas analisadas demonstram eficácia variável, dependendo de sua implementação e contexto. As metodologias ativas, como a aprendizagem cooperativa e a argumentação estruturada, são consistentemente apontadas como as mais eficazes para promover o Pensamento Crítico, especialmente quando associadas a instrumentos de avaliação que capturam tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos do processo de aprendizagem. Entretanto, há uma clara necessidade de maior integração dessas práticas ao currículo escolar, particularmente em contextos onde a formação dos professores e a infraestrutura escolar ainda representam desafios para a implementação eficaz dessas estratégias.

6 HABILIDADES E AVALIAÇÃO

O desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC) no Ensino Fundamental, conforme os estudos analisados, está intimamente relacionado ao aprimoramento de um conjunto diversificado de habilidades cognitivas e, em menor grau, não cognitivas. Estas habilidades foram o foco central de todos os estudos revisados, que buscaram não apenas identificar as competências necessárias para a promoção do PC, mas também desenvolver metodologias e ferramentas capazes de avaliar o progresso dos alunos nessas dimensões.

Entre as habilidades cognitivas mais mencionadas, a análise aparece como um dos pilares fundamentais do Pensamento Crítico. Essa habilidade envolve a capacidade de decompor informações complexas em suas partes constituintes, permitindo que os alunos identifiquem padrões, relacionamentos e distinções que não são imediatamente evidentes. Nos estudos de Helena Silva *et al.* (2022) e Filiz Demirci e Cengiz Ozyurek (2017), a análise foi desenvolvida principalmente através de atividades colaborativas e o uso de ferramentas visuais, como os *cartoons* conceituais, que facilitam a interpretação e a decomposição de conceitos complexos. Nessas atividades, os alunos foram encorajados a ava-

liar as informações de diferentes perspectivas, promovendo uma visão crítica e contextualizada.

Outra habilidade central é a avaliação, que requer a capacidade de julgar o valor ou a credibilidade de informações, argumentos e fontes de dados. A avaliação permite que os alunos estabeleçam critérios para discernir entre informações confiáveis e não confiáveis, além de verificar a validade de seus próprios argumentos. Nos estudos de Nazile Yılmaz-Özcan e Sanem Tabak (2019), a argumentação estruturada foi o principal mecanismo pedagógico para desenvolver essa competência, com os alunos sendo desafiados a construir e avaliar argumentos com base em evidências. Essa abordagem, ao fomentar o confronto de ideias e a análise crítica dos dados, resultou em melhorias significativas nas habilidades de avaliação dos participantes.

A síntese, por sua vez, é a capacidade de combinar diferentes ideias e informações em uma nova estrutura ou entendimento. Ela é crucial para que os alunos não apenas acumulem informações, mas as transformem em conhecimento prático. O estudo de Valentina Dagienè *et al.* (2021) destacou a integração de conceitos de informática no desenvolvimento da síntese, conectando a resolução de problemas computacionais com a análise crítica de informações. Os alunos foram incentivados a aplicar conceitos abstratos em problemas concretos, o que fortaleceu sua capacidade de sintetizar informações e formular novas ideias.

Embora menos abordadas, as habilidades não cognitivas, como colaboração e comunicação, também foram mencionadas em diversos estudos. A colaboração foi essencial nos estudos que aplicaram metodologias cooperativas, como o *Think-Pair-Share* e o *Roundtable*, analisados por Helena Silva *et al.* (2022). Nesses cenários, os alunos não apenas compartilhavam suas ideias, mas também aprendiam a refletir criticamente sobre as contribuições de seus colegas, ampliando sua visão de mundo e sua capacidade de resolver problemas de forma colaborativa.

A comunicação também desempenhou um papel importante, especialmente nos estudos que envolveram a construção de argumentos, como o de Nazile Yılmaz-Özcan e Sanem Tabak (2019). Nessas situações, os alunos precisaram articular claramente suas posições e justificá-las com evidências, aprimorando tanto sua capacidade de argumentação quanto sua habilidade de escutar e avaliar as ideias dos outros. A comunicação crítica, quando bem orientada, promove um ambiente em que os alunos são encorajados a defender suas

ideias com rigor, ao mesmo tempo em que permanecem abertos a revisá-las à luz de novas evidências.

A avaliação do desenvolvimento do Pensamento Crítico nos estudos revisados foi realizada por meio de diversos instrumentos metodológicos, variando de testes padronizados a questionários qualitativos e rubricas de avaliação. A escolha do método de avaliação variou de acordo com o contexto educacional e com as habilidades que cada estudo procurava medir.

Nos estudos quantitativos, como o de Helena Silva *et al.* (2022), foram utilizados testes padronizados, como o CTTBE (Teste de Pensamento Crítico para Educação Básica), que mediram de forma objetiva a melhoria das habilidades cognitivas dos alunos, especialmente análise e inferência. Esses testes forneceram dados quantitativos que permitiram uma avaliação clara do progresso dos alunos após as intervenções pedagógicas. A padronização desses instrumentos é uma vantagem, pois oferece comparabilidade entre diferentes contextos e facilita a mensuração precisa das habilidades críticas.

Outros estudos, como o de Nazile Yilmaz-Özcan e Sanem Tabak (2019), optaram por rubricas de avaliação, especialmente eficazes em contextos de ensino baseado em argumentação. As rubricas permitiram aos pesquisadores avaliar de forma qualitativa o desenvolvimento das habilidades críticas, observando como os alunos estruturavam e defendiam seus argumentos ao longo das atividades. Esse método é particularmente útil em ambientes colaborativos, onde a interação entre os alunos e a construção coletiva de conhecimento são difíceis de mensurar quantitativamente.

Já em estudos como o de Filiz Demirci e Cengiz Ozyurek (2017), o uso de questionários pré e pós-intervenção ofereceu uma perspectiva mais dinâmica do desenvolvimento do Pensamento Crítico, permitindo aos pesquisadores capturar as mudanças nas percepções e habilidades dos alunos ao longo do tempo. Embora esse método não ofereça a mesma precisão de um teste padronizado, ele é eficaz para captar as nuances do processo de aprendizagem e identificar como os alunos refletem sobre suas próprias habilidades.

Ao comparar a eficácia dos métodos de avaliação, fica claro que a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas oferece uma visão mais completa do desenvolvimento do Pensamento Crítico. Testes padronizados fornecem dados comparáveis e permitem uma análise mais objetiva do impacto das intervenções, mas podem falhar em capturar as dinâmicas mais sutis do aprendizado colaborativo e reflexivo. Por outro lado, rubricas e questionários

qualitativos permitem uma avaliação mais rica das interações sociais e do processo de construção de conhecimento, mas carecem da precisão estatística necessária para medir avanços específicos em habilidades cognitivas.

Portanto, a escolha do método de avaliação depende do contexto educacional e das habilidades que se deseja medir. Em ambientes onde a interação social e a colaboração são fundamentais, métodos qualitativos, como as rubricas, são particularmente eficazes. Já em contextos onde se busca medir progressos cognitivos específicos, os testes padronizados oferecem a precisão necessária para avaliar o impacto das intervenções pedagógicas.

A promoção do Pensamento Crítico no Ensino Fundamental requer uma abordagem integrada, que combine o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como análise e avaliação, com habilidades não cognitivas, como colaboração e comunicação. Os métodos de avaliação desempenham um papel crucial nesse processo, e a escolha cuidadosa desses instrumentos pode determinar o sucesso ou fracasso das intervenções pedagógicas. Os estudos revisados demonstram que, embora haja consenso sobre a importância das habilidades críticas no ensino, ainda há desafios significativos relacionados à implementação prática de avaliações que consigam capturar de forma abrangente o desenvolvimento dessas competências em seus diversos aspectos.

Para ilustrar o foco em habilidades cognitivas e não cognitivas no desenvolvimento do Pensamento Crítico, os dados dos estudos analisados são apresentados no Quadro 2. O Quadro destaca os pesquisadores, os países de origem, as principais habilidades cognitivas e não cognitivas mencionadas, bem como os métodos utilizados para avaliar essas habilidades. Os estudos estão organizados em ordem cronológica decrescente, facilitando a visualização das tendências mais recentes em práticas pedagógicas voltadas para o Pensamento Crítico.

Quadro 2 – Habilidades cognitivas, não cognitivas e método de avaliação

Ano	Pesquisadores	País de origem	Habilidades cognitivas	Habilidades não cognitivas	Métodos de avaliação
2022	Helena Silva <i>et al.</i>	Portugal	Análise, Interpretação, Inferência	Colaboração	Testes padronizados (CTTBE)
2022	Abdurrahman Kılıç, Şeyma Şahin	Turquia	Habilidades de Investigação, Análise, Avaliação	-	Questionários e observações

Ano	Pesquisadores	País de origem	Habilidades cognitivas	Habilidades não cognitivas	Métodos de avaliação
2021	Valentina Dagienė <i>et al.</i>	Lituânia/Suíça	Resolução de Problemas, Análise Lógica	-	Revisão de currículos
2019	Nazile Yılmaz-Özcan, Sanem Tabak	Turquia	Inferência, Avaliação, Argumentação	Comunicação	Rubricas de avaliação
2019	Raja Omar Bahatheg	Arábia Saudita	Raciocínio Indutivo, Observação	-	Análise documental
2017	Filiz Demirci, Cengiz Ozyurek	Turquia	Síntese, Avaliação	Engajamento	Questionários antes e depois
2017	Parinaz Aghababaeian <i>et al.</i>	Irã	Análise, Avaliação	-	Checklist baseado em Facione ³
2017	Filiz Demirci e Cengiz Ozyurek	Turquia	Análise, Avaliação, Inferência	-	Rubricas e questionários
2014	Mesfer Ahmad Alwadaï	Arábia Saudita	Análise, Interpretação, Avaliação	-	Questionários e entrevistas
2004	Felicia A. Dixon <i>et al.</i>	Estados Unidos	Análise, Avaliação, Síntese	Colaboração, Debate	Observações em sala de aula

Fonte: Elaborador pelo autor, 2024.

O Quadro 2 revela que as habilidades cognitivas dominam o cenário de estudos voltados para o Pensamento Crítico no Ensino Fundamental, com ênfase em habilidades como análise, avaliação, síntese e inferência. Entre os estudos mais recentes, nota-se um destaque para a habilidade de análise, essencial para decompor problemas complexos e identificar padrões, seguida de avaliação, que se refere à capacidade de julgar a credibilidade das informações e tomar decisões embasadas.

Embora menos frequentes, as habilidades não cognitivas, como colaboração e comunicação, aparecem em alguns estudos, principalmente aqueles que envolvem metodologias cooperativas e argumentativas. Tais habilidades são cruciais para a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento

3 Peter A. Facione desenvolveu o California Critical Thinking Skills Test (CCTST), um instrumento padronizado para medir habilidades de pensamento crítico, como análise, inferência e avaliação, e o California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI), que avalia disposições relacionadas ao pensamento crítico, como abertura e curiosidade.

de uma reflexão crítica colaborativa, como evidenciado nos estudos de Helena Silva *et al.* (2022) e Felicia A. Dixon *et al.* (2004).

Quanto aos métodos de avaliação, houve uma clara diversidade. Testes padronizados, como o CTTBE, foram usados para mensurar habilidades cognitivas específicas de forma quantitativa, como observado no estudo de Helena Silva *et al.* (2022). Rubricas de avaliação foram frequentemente empregadas para medir habilidades mais complexas e de caráter qualitativo, como a argumentação e a avaliação, utilizadas em estudos que priorizam interações em grupo e discussões. O uso de questionários pré e pós-intervenção também foi recorrente, permitindo captar mudanças nas percepções dos alunos sobre suas próprias habilidades ao longo do tempo.

Finalmente, o Quadro sugere que, embora os métodos de avaliação variem, há uma indicação clara de que a combinação entre testes quantitativos e rubricas qualitativas oferece uma avaliação mais completa do desenvolvimento do Pensamento Crítico. Ao mesclar dados objetivos e subjetivos, os pesquisadores conseguem capturar tanto o progresso mensurável quanto as nuances do processo de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados nesta revisão destacam que o desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC) no Ensino Fundamental depende essencialmente da adoção de metodologias ativas e de ambientes de aprendizagem que promovam a participação ativa dos estudantes. Habilidades cognitivas, como análise, inferência, interpretação e síntese, foram amplamente abordadas e estimuladas por meio de práticas pedagógicas como a aprendizagem cooperativa, a argumentação estruturada e o uso de recursos visuais.

As evidências sugerem que metodologias cooperativas e baseadas em argumentação, como as propostas por Helena Silva *et al.* (2022) e Nazile Yilmaz-Özcan e Sanem Tabak (2019), são eficazes na promoção de habilidades críticas, ao incentivar a troca de ideias e a resolução colaborativa de problemas. Ferramentas inovadoras, como os *cartoons* conceituais discutidos por Filiz Demirci e Cengiz Ozyurek (2017), e a educação em informática, segundo Valentina Dagienè *et al.* (2021), também demonstram impacto positivo na formação de habilidades críticas e na capacidade de resolução de problemas.

Entretanto, alguns estudos, como o de Raja Omar Bahat heg (2019), revelam que certos contextos educacionais ainda enfrentam barreiras para incorporar plenamente o PC, especialmente em currículos que priorizam habilidades básicas como a observação, em detrimento de processos mais avançados. Esse cenário reforça a necessidade de reformulações curriculares que contemplem habilidades críticas e investigativas de forma mais abrangente.

Os achados desta revisão apontam a urgência de uma abordagem pedagógica que integre metodologias ativas ao currículo de modo sistemático e intencional, promovendo a participação ativa dos estudantes por meio de debates e atividades colaborativas. A formação continuada de professores emerge como elemento central para garantir a aplicação eficaz dessas práticas, como sugere o estudo de Mesfer Ahmad Alwadai (2014). Por fim, esta revisão também localizou lacunas significativas que podem ser exploradas em novas pesquisas. A variabilidade metodológica e a ausência de estudos longitudinais dificultam uma compreensão mais precisa do impacto sustentável dessas práticas. A promoção limitada de habilidades não cognitivas, como colaboração e comunicação, indica a necessidade de uma abordagem mais holística, que integre habilidades sociais e emocionais ao desenvolvimento do PC. Estudos futuros devem explorar não apenas os efeitos de longo prazo das intervenções, mas também os desafios práticos de sua implementação, especialmente no que diz respeito à formação docente, à infraestrutura e à carga curricular.

REFERÊNCIAS

AGHABABAEIAN, Parinaz; MOGHADDAM, Shams Aldin Hashemi; NATEGHI, Faezeh; FAGHIHI, Alireza. Investigating Changing In Social Studies Textbooks of Public Review (Basic Fourth and Fifth) Based on the Emphasis on Critical Thinking Skills Facione in the Last Three Decades. **International Education Studies**, v. 10, n. 1, p. 23-37, 2017.

ALWADAI, Mesfer Ahmad. Islamic Teachers' Perceptions of Improving Critical Thinking Skills in Saudi Arabian Elementary Schools. **Journal of Education and Learning**, v. 3, n. 3, p. 32-40, 2014.

BAHATHEG, Raja Omar. Critical Thinking Skills in Elementary School Curricula in some Arab Countries—A Comparative Analysis. **International Education Studies**, v. 12, n. 6, p. 68-82, 2019.

DAGIENÉ, Valentina; HROMKOVIČ, Juraj; LACHER, Regula. Designing Informatics Curriculum for K-12 Education: From Concepts to Implementations. **Informatics in Education**, v. 20, n. 3, p. 123-137, 2021.

DEMIRCI, Filiz; OZYUREK, Cengiz. The Effects of Using Concept Cartoons in Astronomy Subjects on Critical Thinking Skills among Seventh Grade Students. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 10, n. 2, p. 33-50, 2017.

DIXON, Felicia A.; PRATER, Kimberly A.; VINE, Heidi M.; WARK, Mary Jo; WILLIAMS, Tasha; HANCHON, Tim; SHOBE, Carolyn. Teaching to Their Thinking: A Strategy to Meet the Critical-Thinking Needs of Gifted Students. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 28, n. 2, p. 57-73, 2004.

KILIÇ, Abdurrahman; ŞAHİN, Şeyma. The Effect of Layered Inquiry-Based Learning Model on Students' Skills, Values, and Attitudes. **Journal of Instructional Research**, v. 11, p. 48-61, 2022.

ÖZDEMİR, Banu. Investigation of the Objectives in the Turkish Course Curriculum in Terms of Including Critical Thinking Skills. **Journal of Language and Linguistic Studies**, v. 17, n. 2, p. 89-103, 2021.

SILVA, Helena; LOPES, José; DOMINGUEZ, Caroline; MORAIS, Eva. Think-Pair-Share and Roundtable: Two Cooperative Learning Structures to Enhance Critical Thinking Skills of 4th Graders. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 14, n. 1, p. 45-58, 2022.

YILMAZ-ÖZCAN, Nazile; TABAK, Sanem. The Effect of Argumentation-Based Social Studies Teaching on Academic Achievement, Attitude and Critical Thinking Tendencies of Students. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 11, n. 3, p. 25-39, 2019.

IDENTIDADE E COMUNIDADE: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Débora Gomes Gonçalves¹
Antonia Maria Dos Santos Marques Barbuda²
Cássia da Silva Dias³
Silvana Jesus Dos Santos⁴

RESUMO

O presente relato tem como finalidade compartilhar a experiência do projeto interdisciplinar “Mapa Identitário de Sapeaçu: Onde estão e o que fazem as personalidades da cidade?”, que foi desenvolvido no Centro Territorial de Educação Profissional e Tecnológica do Recôncavo Jonival Lucas. O referido projeto vislumbrou a efetivação dos Projetos Estruturantes, propostos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), na categoria “Educação Patrimonial e Artística (EPA)”, que tem como pressuposto o fortalecimento das histórias, das memórias, dos patrimônios materiais e imateriais como fonte de conhecimento e compreensão das próprias identidades dos estudantes. Neste sentido, o projeto “Mapa Identitário de Sapeaçu” teve como objetivo investigar e evidenciar as personalidades de Sapeaçu, buscando fortalecer a identidade dos alunos e construir um acervo identitário da cidade. Para tanto, nos ancoramos nas reflexões de Freire (1996), por compreender que o processo de ensino-aprendizagem não é transferência de conhecimento, mas

1 Mestra em Educação Científica, Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB, deboralg.03@gmail.com ;

2 Mestra em Matemática pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, antoniamarques@gmail.com ;

3 Mestre em História Regional e Local pelo Programa de Pós-Graduação em História Da Universidade Estadual da Bahia - UNEB, cassia.dias0710@outlook.com ;

4 Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, silvana.adm@gmail.com ;

um processo de mediação de saberes, no qual educadores se propõem a conhecer os “saberes de experiência feita” e conduzir os estudantes em um caminho de superação/ampliação de saberes. Utilizando a pesquisa bibliográfica e entrevistas como metodologia, produziram uma mostra com o objetivo de socializar com a comunidade escolar a vida e a obra de cada pessoa pesquisada. As pesquisas culminaram em uma rica mostra artística e cultural, tendo sido expostos quadros, esculturas, poesias, livros entre outras obras que os estudantes conseguiram apresentar, e que tornou-se um grande levantamento de acervo e personalidades que representam verdadeiros patrimônios materiais e imateriais na cidade. O projeto, mostrou sua grande relevância no fortalecimento identitário dos estudantes, haja vista que os mesmos conheceram histórias e produções que outrora não conheciam, além de tornar visível o quanto as contribuições das referidas personalidades fazem parte do ser sapecaçuense.

Palavras-chave: Educação Patrimonial, Projeto Interdisciplinar, Identidade e comunidade.

INTRODUÇÃO

O projeto *“Mapa Identitário de Sapeaçu: Onde estão e o que fazem as personalidades da cidade?”*, teve como objetivo o fortalecimento da identidade dos estudantes, através da investigação das produções artísticas, culturais e literárias produzidas por personalidades da cidade.

O referido projeto vislumbrou a efetivação dos Projetos Estruturantes, propostos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), na categoria “Educação Patrimonial e Artística (EPA)”, que tem como pressuposto o fortalecimento das histórias, das memórias, dos patrimônios materiais e imateriais como fonte de conhecimento e compreensão das próprias identidades dos estudantes.

Ao construirmos um projeto ancorado nas histórias de vida de personalidades da cidade, reconhecemos as potencialidades das produções locais e ao mesmo tempo reafirmamos os seus lugares enquanto constituintes de uma identidade que transita entre singularidade e coletividade, e se imbricam com a própria história de vida e formação dos estudantes.

Macedo (2017) apresenta o currículo organizado por projetos como um dispositivo que tem como perspectiva a integração dos “conhecimentos a partir dos desafios que a realidade concreta nos apresenta” (p.105), superando desta forma a lógica fragmentada das práticas disciplinares. Para ele, o docente deve figurar na escolha do tema do projeto e na elaboração da pergunta que deve ser respondida a partir de sua execução, além de estabelecer “[...]o fio condutor, o esquema cognoscitivo que permitirá que o projeto vá além dos processos informativos ou instrumentais imediatos.” (106).

Além disso, o autor pondera que os projetos possibilitam uma aprendizagem ativa desde que os conhecimentos prévios dos estudantes encontrem referências de aprendizagem previamente organizadas pelo docente, fontes que possam ampliar e fornecer informações confiáveis e complementares ao processo de aprendizagem. Esse movimento, permite um melhor acompanhamento do processo pedagógico tanto por parte dos docentes, já que favorece uma avaliação processual, quanto por parte dos estudantes, já que este passa a atuar no campo da produção de seus saberes.

Essa perspectiva corrobora com a visão de Freire (1996), que considera imprescindível no processo de ensino-aprendizado que os educadores estabeleçam um diálogo entre os conteúdos que precisam ser ensinados e a realidade concreta dos estudantes, sendo salutar que este currículo esteja estreitamente

relacionado às experiências e aos saberes que os estudantes constroem no âmbito de suas vidas comunitárias.

A defesa do referido autor, aponta para a necessidade de compreender que a ação pedagógica diante dos “saberes de experiências feitas”, não deve ser um ato de ruptura, como se houvesse de forma simplista o saber da escolarização e o saber da realidade concreta. O apontamento do autor nos leva a considerar que a função do processo educativo é de superação, através de uma atividade pedagógica sistêmica, que tem como princípio trazer criticidade metodológica, para que os estudantes possam tornar seus olhares para suas experiências da realidade concreta de forma mais ampliada e crítica.

Freire (1996) considera que esse processo de pôr em diálogo as experiências comunitárias dos estudantes com os saberes previstos no currículo é capaz de tornar a “curiosidade ingênua” do senso comum, em “curiosidade epistemológica”, pois a ação educativa tem como princípio o respeito a trajetória do estudante e o convite a reflexão crítica acerca de seus saberes.

Neste sentido, o projeto pautou-se em uma mediação pedagógica que oportunizou tanto os educandos quanto os educadores produzirem conhecimentos de forma colaborativa, superando a ideia tradicionalmente cristalizada na escola, através da qual o ensino-aprendizado é visto como transmissão de conhecimentos. Assim, buscamos mapear, pesquisar, identificar de forma coletiva, as personalidades da cidade, suas produções e suas histórias de vida.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo apresentar o currículo por projeto como dispositivo potente para a promoção de aprendizagens significativas e ativas, tendo em vista que este currículo abre possibilidades para uma maior interlocução dos saberes curriculares com os saberes que os sujeitos produzem nas diferentes dimensões de suas vidas. Para tanto, apresentamos neste capítulo como organizamos metodologicamente o referido projeto, as bases teóricas que orientaram o desenvolvimento desta experiência, e que nos fazem compreender a necessidade de divulgá-la e replicá-la, desde que adaptadas aos diferentes contextos/realidades nos quais as escolas estão inseridas.

Assim, na introdução apresentamos os objetivos e a justificativa deste relato de experiência, na segunda seção apresentamos o referencial teórico, discorrendo sobre a perspectiva da pedagogia de projetos, da relevância da história local, a educação patrimonial, e a importância da construção de currículos que considerem os sujeitos, suas trajetórias e seus territórios. Na terceira seção apresentamos a metodologia sob a qual o projeto foi desenvolvido e por fim

apresentamos nas considerações finais, as implicações do projeto para a formação dos estudantes e dos professores.

METODOLOGIA

O projeto foi construído e executado de forma interdisciplinar, envolvendo todas as turmas de uma escola de Ensino Médio, através da designação de professores orientadores. A decisão de construir um projeto de forma interdisciplinar parte de três concepções que nos são muito caras.

Primeiro, a hiperespecialização, que fomentou currículos disciplinares, tem nos feito olhar o mundo em pedaços, dificultando uma visão aprofundada acerca das complexidades inerentes às diferentes realidades. A interdisciplinaridade, por sua vez, nos possibilita a construção de uma visão mais ampla, através da qual os conhecimentos das diferentes áreas colaboram para a compreensões mais profundas acerca da realidade, como defende Macedo (2011)

Em segundo lugar, ao organizarmos a aprendizagem por projeto interdisciplinar, compreendemos que é imperativo a construção de currículos nos quais as experiências sociais sejam a porta de entrada para a construção de outros conhecimentos, engajados com a trajetória de vida e formação dos estudantes, como defendem Macedo (2013) e Arroyo (2011). Essa visão diverge da tradição curricular, que promove uma hierarquia entre as experiências sociais e o conhecimento, como se fossem antagônicos.

E em terceiro lugar, compreendemos assim como Barbosa e Horn (2008) que o papel da escola é auxiliar aos estudantes a compreenderem o mundo, seus territórios, suas comunidades através da pesquisa, do debate, do diálogo e de outras atividades que proponham uma inter-relação entre as necessidades escolares e os conhecimentos/interesses de estudantes/comunidades.

Assim, nos ancoramos na construção coletiva desta proposta, sendo os momentos de Atividades Complementares (ACs) um momento de apresentação e aprimoramento da proposta, em um diálogo contínuo entre coordenação e professores orientadores. No primeiro encontro de planejamento, foram definidas as etapas que seriam desenvolvidas ao longo de todo o projeto, a fim de alcançarmos o objetivo proposto, e garantir a realização da mostra.

Na primeira etapa, definimos que todas as turmas deveriam realizar uma pesquisa bibliográfica, a fim de conhecerem a história da cidade e identificar personalidades que pudessem se aprofundar nas etapas subsequentes. Para esta

etapa, a escola adquiriu alguns exemplares do livro “Sapeaçu, nossa terra” da escritora Edelzuite Sodré Ramos da Cruz, que conseguiu catalogar e apresentar a construção histórica, social, religiosa, econômica da cidade, evidenciando pessoas importantes para cada setor.

Ao tornarmos nossos estudos para a própria cidade dos estudantes, saímos do campo de histórias macros e nos atentamos aos elementos do cotidiano, indicadores de uma realidade mais singular, valorizando elementos socioculturais e tradicionais existentes na localidade, tendo um olhar historiográfico característico da história regional e local, como aponta Barros (2009). Esse movimento de tornar os olhos para as histórias locais, tem como horizonte observar as sutilezas e as implicações dos processos históricos regionais na formação do município e de nossos estudantes, construindo um acervo que poderá posteriormente promover práticas pedagógicas mais próximas das experiências comunitárias dos nossos estudantes.

Na segunda etapa, os estudantes fizeram a escolha da personalidade com as quais iriam trabalhar, orientados pela necessidade de buscar contemplar diferentes áreas que contribuem para o desenvolvimento da cidade, a exemplo do: comércio, esporte, cultura, artes, poesia, literatura, política, religião, produção agrícola, dentre outras. A partir da escolha das personalidades, os estudantes tinham que planejar com o orientador a visita para realização de entrevista e levantamento de acervo para apresentação na mostra. Para isso, os estudantes construíram as perguntas que nortearam as entrevistas que fizeram com as referidas pessoas.

Na terceira etapa, os estudantes das diferentes turmas, foram às residências ou aos locais de trabalho destas personalidade, para a realização das entrevistas. A entrevista foi utilizada como dispositivo de coleta de dados, que possibilita aos pesquisadores/estudantes um relacionamento mais próximo e direto com as pessoas ou grupos estudados, como defende Leitão (2021). Para garantir que nenhuma informação se perdesse, eles registraram por meio de anotações e gravações, para posteriormente fazerem as transcrições, a fim de compilar as informações mais relevantes, e assim apresentar à comunidade local.

Durante as visitas, os estudantes também realizaram o mapeamento das produções destas pessoas. Identificaram quadros, pinturas, instrumentos de trabalho, medalhas, troféus, livros, poesias, produção em cerâmica, imagens, entre outros itens que foram identificados, para posterior exposição na mostra identitária.

Tanto a realização das entrevistas, quanto o inventário das produções dentro da comunidade, tem como objetivo a promoção da Educação Patrimonial, previsto nos projetos estruturantes mencionados no início deste trabalho. É importante salientar que:

[...] a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (IPHAN, 2014, p.19)

Diante disso, a proposição de um trabalho na perspectiva da Educação Patrimonial, não poderia se dar apenas como informação, através de aulas expositivas nas quais os professores, como “detentores” do conhecimento, “depositariam” seus conhecimentos nos alunos, como pressupõe uma educação bancária, criticada por Freire (2020). Assim, a perspectiva de projeto, possibilita a participação da própria comunidade na elaboração do conhecimento, como pressupõe a Educação Patrimonial defendida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional:

O que se almeja é a construção coletiva do conhecimento, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhecem suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local. Ação transformadora dos sujeitos no mundo e não uma educação somente reprodutora de informações, como via de mão única[...] (IPHAN, 2014, p.20)

Na quarta etapa e após o levantamento dos dados, através da pesquisa bibliográfica, das entrevista e do levantamento do acervo, os estudantes partiram para um processo de produção. A princípio a escrita de um relatório sobre as referidas personalidades e posteriormente organizaram as produções de murais, painéis e cartazes, que compilaram as informações obtidas e apresentavam a personalidade aos visitantes da mostra. Nesta etapa, os estudantes retornaram

às vistas para fotografar a personalidade e suas produções, a fim de ter recursos visuais em suas produções.

Na quinta etapa, os estudantes organizaram a mostra. Nesse momento foi preciso uma organização logística para levar para a escola objetos pessoais, livros, quadros e todo material do acervo pessoal das personalidades que iriam compor a mostra. A princípio, pretendemos utilizar apenas o auditório da escola, entretanto outros espaços foram aproveitados, dada a quantidade de elementos que iriam compor a mostra. Ao final da organização, observamos que o levantamento patrimonial feito, deveria ser apresentado para um público maior do que o da escola, como foi inicialmente proposto. Assim, abrimos para visitação de outras escolas da cidade.

Na sexta etapa, realizamos a mostra na escola. Essa etapa foi organizada em três momentos, o primeiro momento foi a visitação dos estandes, nos quais os alunos realizaram a exposição de cada personalidade e apresentaram suas histórias de vida e produção, e no segundo momento foi realizado um sarau no qual poetas e escritores da cidade apresentaram seus trabalhos. Por fim, o terceiro momento foi destinado a realização de uma cerimônia na qual os homenageados receberam uma plaquinha em reconhecimento às suas contribuições para a construção da história local. O momento de entrega das placas de homenagem teve um papel significativo na culminância do projeto, pois os alunos reconheceram e valorizaram publicamente a contribuição histórico/cultural das pessoas que foram homenageadas fortalecendo assim o vínculo entre escola e comunidade.

Após a realização da etapa escolar, o projeto foi submetido na etapa territorial, tendo sido selecionado e apresentado no evento estudantil do Território do Recôncavo Baiano. Nesta etapa, o projeto foi apresentado através da construção de um livro catálogo que compilou as pesquisas realizadas, bem como as imagens da realização da mostra.

Salientamos que a efetivação de um projeto, baseado no protagonismo estudantil, e na ação mediadora dos educadores, só foi possível através da postura assumida por ambos. Os educadores, que compreenderam que sua função não era o de transmissor, e sim de organizador das fontes e dinâmica de pesquisa, e depois dos estudantes, que ativamente observaram as fontes pré-selecionadas e junto a elas foram em busca de outras informações que só eram possíveis acessar no trabalho de campo. Assim, compreendemos que “ensinar

não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” como defende Freire (1996, p. 47).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao apresentarmos a experiência de um projeto interdisciplinar desenvolvido no âmbito do Ensino Médio, reafirmamos a preocupação apontada por Barbosa e Horn (2008) quando a compartimentação dos saberes, e defendemos a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como possibilidade de religação das diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, compreendemos assim como Barbosa e Horn (2008) que o currículo não deve ser pensado com uma repetição contínua de conteúdos, com mesmo ritmo e caminhos. Pensamos que os projetos:

abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, proporcionando aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhe proporciona a reconstrução do que já foi aprendido. [...] Construímos currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada do conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisa emergir e ser elaborado em ação, em relação com o novo e a tradição. Barbosa e Horn (2008, p. 36-37)

Diante disso, ao longo do projeto construímos um fio condutor, elencamos fontes, norteamos o trabalho dos estudantes para que eles compreendessem de forma ampla a relevância das personalidades na construção sócio histórica da singularidade da cidade.

Assim, os estudantes tiveram acesso a conhecimentos da geografia crítica, da história, sobretudo a compreensão das fontes históricas na produção de conhecimento. Da mesma forma, os conhecimentos da língua portuguesa foram acionados, através da escrita de biografias, enquanto gênero textual recomendado para apresentar vida e obra das pessoas homenageadas.

Além disso, elementos da sociologia foram rememorados para uma melhor compreensão das dinâmicas culturais concernentes ao estudo. Da mesma maneira, os estudantes trabalharam a arte e a literatura, tanto ao fazerem inventários das produções, quanto no sarau promovido com os poetas e artistas da cidade. Enfim, a natureza do projeto possibilitou a interdisciplinaridade, e o diálogo entre as diferentes dimensões do conhecimento.

O desafio que se impõe às práticas pedagógicas sejam elas pensadas de forma disciplinar ou interdisciplinar, é o de romper com a transmissão mecânica e narrativa do conteúdo, como prática de domesticação e dominação, que pensa os estudantes, com aquele que estando vazio, precisa ser preenchido por conhecimentos externos sem que possa problematizá-los ou participar de sua construção, práticas alvo da crítica de Freire (2020).

Freire (2020) defende a educação enquanto prática problematizadora, através da qual o estudante não é visto como:

[...]recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo como o educador, investigador crítico também.
[...]

O papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível dos logos. (Freire, 2020, p. 97)

Diante disso, o autor considera que o estudante deixa de ser um sujeito abstrato e passa a ser sujeito em contexto, religado ao mundo em suas diferentes dimensões. Para nós, é o chão que o sujeito/estudante pisa que nos dará um arcabouço real para o nosso trabalho pedagógico, ao passo que ao tratarmos de projetos pedagógicos, são essas experiências dos sujeitos com o mundo, com o território, com as comunidades que vão nos dar possibilidade de pôr em diálogo os conhecimentos socialmente produzidos, com os conhecimentos construídos no âmbito da vida.

Para além das reflexões acerca da pedagogia de projetos e suas implicações pedagógicas, cabe aqui destacar algumas implicações de seu uso na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos. Ao propormos o tema e as etapas do projeto, algumas ações foram observadas no interior da execução das etapas, dentre elas podemos destacar o agrupamento de alunos em equipes, trios e duplas de trabalho.

Estes agrupamentos feitos pelos docentes, que tinha a intenção organizar o cumprimento de cada etapa do projeto, levou em consideração os níveis de desenvolvimento dos estudantes agrupados, assim para a organização desses agrupamentos os docentes/orientadores avaliaram o que cada estudante poderia fazer de forma independente em cada etapa, e ao mesmo tempo o que cada um poderia fazer com o suporte do colega da equipe.

Ao agrupar estes estudantes os docentes consideraram os estudos de Lev Vygotsky, que conforme Oliveira (1997), defende que é na Zona de Desenvolvimento Proximal que as interferências pedagógicas são mais transformadoras. Para o autor, as aprendizagens já consolidadas, não dependem de ações externas/interação grupal, em contrapartida as aprendizagens iniciadas, mas não consolidadas, podem se beneficiar da intervenção/interação grupal.

Ou seja, os projetos quando pensados para proporcionar diferentes dinâmicas de agrupamentos e interações podem favorecer o desenvolvimento e a consolidação de novas aprendizagens da turma, mas sobretudo o avanço individual de seus estudantes.

Assim, um destaque para o processo avaliativo, que se deu de forma processual, sendo considerada ao mesmo tempo, a realização de cada etapa do projeto e também o produto final de cada turma. É interessante pensar, que tomando como pressuposto o nível de desenvolvimento de cada aluno, o professor pode avaliar os avanços na aprendizagem de cada um e ao mesmo tempo o resultado das produções a partir dos agrupamentos.

Concebemos que os projetos pedagógicos podem oferecer múltiplas possibilidades para a promoção de aprendizagens, desde que pensados a partir da materialidade da vida e experiência dos estudantes, e da comunidade na qual as escolas estão inseridas. Além disso, possibilita uma interlocução com agentes sociais, e possibilita a produção de conhecimentos a partir de diferentes sujeitos, rompendo a visão hierarquizada de que o conhecimento só pode ser construído na escola/universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta experiência foi possível compreender a importância da Educação Patrimonial como fonte de conhecimento e compreensão de nossas próprias identidades. Pesquisar personalidades da cidade, oportunizou aos estudantes, conhecerem as produções culturais do município, e através de um mergulho nos elementos cotidianos, a entender como as histórias de vida destas pessoas se imbricam com a história da cidade.

A utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos, proporcionou aos estudantes a construção de conhecimentos de forma criativa e autônoma, possibilitando a habilidade de trabalhar em grupo e ao mesmo tempo, trouxe benefícios ao desenvolvimento individual e coletivo. A ABP de fato constitui-se

como um modelo de ensino capaz de tornar o discente protagonista na construção do seu conhecimento, já que na realização deste trabalho foi possível perceber o engajamento e a atuação de cada aluno, que resultou em uma rica apresentação em sua culminância.

Ainda existem muitos desafios para se romper com a tradição cristalizada de transmissão de conhecimentos, que implica na mudança de postura didática de educadores, bem como na mudança da visão social com relação ao papel da escola/professor. Entretanto, compreendemos que a pedagogia de projeto, pode proporcionar um diálogo entre os conteúdos historicamente construídos e as vivências e experiências que os estudantes constroem em suas vidas comunitárias.

Esse movimento facilita a construção e a apropriação de saberes, de forma dialógica e significativa, haja vista que os sujeitos estão imbricados na construção de seus próprios saberes. Esse movimento é salutar para a formação de um cidadão crítico, autônomo, participativo e consciente do seu papel na sociedade.

Entendemos que é urgente repensar o currículo enquanto dispositivo de formação. Isso significa reconhecer que sua organização precisa ir além de prescrição de conteúdos e experiências formativas, que se distanciam das realidades concretas dos sujeitos, sendo necessário pautar currículos através dos quais a materialidade da vida, sejam postas como ponto de partida para elencar os conteúdos necessários para compreender a complexidade inerente a realidade dos sujeitos.

Por esse motivo, é possível inferir que as histórias locais e regionais, bem como as miudezas do cotidiano podem ser potências criadoras de currículos, que nascem das singularidades e podem se ampliar para dimensões mais coletivas e complexas do conhecimento. Por este motivo, compreendemos esta experiência como “atos de currículo” como aponta Macedo (2011, 2013), tendo em vista que figura-se como transgressão do currículo prescrito, e constitui-se como recontextualização e reterritorialização do mesmo, com objetivo de construção de conhecimentos que dialogam com a história de vida e formação dos estudantes, sujeitos “atores/autores” de currículo, com pensa o referido autor.

Ademais, o projeto ora relatado trouxe um movimento de valorização cultural, artística e patrimonial para a cidade. Percebemos a riqueza produzida por pessoas da cidade, mas que sofrem um processo de apagamento epistemológico, reforçado pela hierarquização do conhecimento promovido no âmbito da escola/universidade. Assim, reforçamos que existem conhecimentos sendo pro-

duzidos nas sutilezas dos cotidianos, e o aprendizagem baseadas em projetos pode evidenciá-los.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Currículo, Território em Disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, José de Assunção. *O lugar da história local na expansão dos campos históricos*. In: I Encontro de História Regional e Local da UNEB – 2009. p. 218.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Educação Patrimonial: históricos, conceitos e processos*, 2014.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem qualitativa de Pesquisa**, v. 3, 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?**: para compreender, entender e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE O OLHAR DA ESCOLA E O CRIVO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira¹
Jackeline Sousa Silva²

RESUMO

Este artigo tem como objeto as concepções que norteiam a avaliação de leitura e de escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. O interesse pelo estudo surgiu a partir das diversas nomenclaturas utilizadas nas avaliações de leitura de alunos nessa fase escolar, a depender se o instrumental de avaliação foi formulado pela escola ou pelos órgãos responsáveis pelas avaliações externas, além da necessidade de entender como a escrita se insere nesse processo avaliativo. Como objetivo geral, pretendemos compreender como ocorre a avaliação de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental de um município do estado do Ceará. Buscamos, como objetivos específicos: discutir sobre as concepções que abarcam a avaliação de leitura e escrita no Ensino Fundamental; analisar documentos que norteiam as avaliações de leitura e escrita na escola e nas avaliações externas realizadas com o mesmo público, comparando aspectos convergentes e divergentes; apresentar resultados de avaliação de leitura e escrita realizada sob orientação dos documentos analisados. O estudo se caracteriza como qualitativo e quantitativo, além de descritivo e exploratório. Como procedimentos técnicos, utilizamos: pesquisa bibliográfica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Luckesi

1 Mestranda em Educação pela Universidad Interamericana; Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE e das Faculdades Integradas de Educação (UniFIC), elyteixeira946@gmail.com;

2 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE e Professora da Universidade Estadual do Ceará, jackelines.silva@uece.br.

(2018), Silva (2022) e outros; e pesquisa documental, a partir da análise do instrumental de avaliação diagnóstica de leitura e escrita utilizado nas escolas municipais e das orientações pedagógicas para categorização dos alunos conforme o nível de proficiência obtido em avaliações externas, especificamente o SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Em conclusão, aponta-se que é preciso que os avaliadores de leitura e escrita, na maioria das vezes, os professores de Língua Portuguesa, apropriem-se dos conceitos de avaliação trazidos pelos documentos analisados, de modo a compreender as habilidades alcançadas por seus discentes e possam programar atividades pedagógicas pertinentes e, possivelmente, interventivas, a cada nível alcançado pelo público avaliado.

Palavras-chave: Avaliação, Leitura, Escrita, Proficiência.

INTRODUÇÃO

A avaliação da proficiência em leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental constitui um dos grandes desafios enfrentados pelos atores que fazem a educação contemporânea, principalmente quando se trata de turmas participantes de avaliações externas. A diversidade de instrumentos e concepções que permeiam esse processo avaliativo, seja no âmbito escolar ou nas avaliações em larga escala, evidencia a necessidade de um aprofundamento teórico sobre o tema.

A aplicação de avaliações em larga escala, ou externas, passou a compor uma das ações que servem à implementação de políticas públicas educacionais no Brasil desde os anos 90, com o surgimento de instrumentos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), visando fornecer dados sobre o desempenho dos estudantes para auxiliar os gestores educacionais.

Nas últimas décadas, a preocupação com a qualidade do ensino impulsionou a criação de diversos sistemas avaliativos em larga escala. Em nível nacional, temos o SAEB, realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que avalia o desempenho escolar de alunos no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Na última edição do SAEB, aplicada em 2023, a média de proficiência do Brasil, em Língua Portuguesa dos anos finais, em que se avaliam os alunos do 9º ano, foi de 254,62, superada pelos estudantes do Ceará, que obtiveram a média de 265,65. Contudo, país e estado se mantiveram no mesmo patamar na escala de proficiência, ou seja, no nível 3 de uma escala que vai até o 8º nível, o que representa que ainda há um longo caminho a ser trilhado pelas escolas no que se refere ao desenvolvimento das habilidades leitoras de alunos do Ensino Fundamental.

Ademais, podemos citar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O teste oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, em leitura, matemática e ciências.

A última edição do Pisa ocorreu no ano de 2022, da qual participaram 81 países. Segundo divulgação no site do INEP (Brasil, 2023), as médias alcan-

çadas pelos estudantes brasileiros foram praticamente as mesmas de 2018 em matemática, leitura e ciências. A publicação ressalta ainda que os resultados são estáveis, com pequenas oscilações nas três disciplinas, desde o ano de 2009. Além disso, o texto publicado pelo Instituto destaca que a média da OCDE, nesta edição, foi a menor de toda série histórica, desde o ano 2000. Contudo, os estudantes do Brasil obtiveram pontuação inferior a ela nas três disciplinas. Em leitura, a média da OCDE foi de 476 pontos, e a média de proficiência do Brasil foi de 410 pontos, deixando o país entre o 44º e o 57º lugar no *ranking*.

Por sua vez, os sistemas estaduais de ensino também implementaram suas avaliações de larga escala. No Ceará, a ação de avaliar é executada pelo Sistema de Avaliação Permanente do Estado do Ceará (SPAECE), que compõe o eixo de avaliação externa do Programa PAIC (Programa de Aprendizagem na Idade Certa) Integral, a fim de obter índices educacionais em periodicidade anual. Por meio do teste, são avaliados alunos de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Dessa forma, as escolas lidam com dois tipos de avaliação que se complementam: a interna, realizada pelo professor em sala de aula para acompanhar o progresso individual dos alunos, e a externa, aplicada por agentes externos à escola com o propósito de avaliar o sistema educacional como um todo. Nessa perspectiva, a principal distinção entre essas duas modalidades de avaliação reside em seus objetivos. Enquanto a avaliação interna foca nas ações pedagógicas e no acompanhamento contínuo do aprendizado, a avaliação externa, realizada em momentos específicos, tem ênfase na aferição do desempenho do sistema educacional de forma ampla, permitindo a comparação entre escolas, municípios e estados. Os resultados dessas avaliações servem como base para a formulação e avaliação de políticas públicas educacionais.

No contexto escolar, percebemos uma rotina pedagógica exaustiva, voltada à preparação de alunos para o SPAECE, a partir de uma Matriz de Referência composta por descritores, que relacionam habilidades, medidas por uma escala de proficiência que pode chegar até 500 pontos, distribuída entre quatro níveis, de forma progressiva conforme o alcance da proficiência leitora: muito crítico, crítico, intermediário e adequado.

Desde a implementação do SPAECE, como parte do Programa PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa), em 2008, no segundo ano de criação do programa, a proficiência leitora média oscila entre os níveis – ou padrões de

desempenho – crítico ou intermediário, apesar de toda a preparação feita pelas escolas durante todo o ano letivo.

Ao todo, são 15 anos de aplicação do SPAECE sem alcance do nível adequado na média de proficiência do Estado do Ceará. Essa mesma constatação se faz sobre o município sobre o qual pretendemos analisar os resultados da avaliação interna de leitura, realizada em âmbito interno. Além disso, percebe-se uma variação nas nomenclaturas que designam os níveis de leitura, a depender da avaliação realizada, e esse também é um fator que nos move para essa investigação, que será feita a partir da seguinte questão norteadora: Quais os aspectos convergentes e divergentes entre a avaliação de leitura e escrita realizada pelas escolas do município A, ao longo do processo formativo dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, e os resultados do SPAECE?

Essa indagação provocou o interesse por esta proposta, que se justifica, em sua dimensão teórico-científica, por preencher uma lacuna no âmbito da pesquisa educacional, já que se trata de um problema persistente: a estagnação da média proficiência leitora dos alunos. Em sua dimensão social, a pesquisa pretende levantar informações que ampliem perspectivas não somente da comunidade acadêmico-científica, mas da própria comunidade escolar, principalmente gestores, professores e alunos, no que diz respeito à formação de leitores e escritores proficientes.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral compreender como ocorre a avaliação de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental de um município do estado do Ceará. Como objetivos específicos, pretendemos: a) discutir sobre as concepções que abarcam a avaliação de leitura e escrita no Ensino Fundamental; b) analisar documentos que norteiam as avaliações de leitura e escrita na escola e nas avaliações externas realizadas com o mesmo público, comparando aspectos convergentes e divergentes; c) apresentar resultados de avaliação de leitura e escrita realizada sob orientação dos documentos analisados.

No tocante às escolhas metodológicas, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, descritiva e exploratória. A coleta de dados se dará por meio de uma pesquisa bibliográfica, com base em estudos sobre avaliação da leitura e da escrita, e de uma pesquisa documental, analisando os instrumentos de avaliação utilizados pela escola e pelo SPAECE.

Posto isso, esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para uma melhor compreensão das práticas avaliativas em leitura e escrita, subsi-

diando a elaboração de instrumentos mais adequados e a implementação de ações pedagógicas mais eficazes.

METODOLOGIA

Apresentamos, nesta seção, os caminhos metodológicos trilhados para a pesquisa, e os definimos à luz da teoria abordada por Prodanov e Freitas (2013).

A priori, caracterizamos o estudo quanto à natureza como uma pesquisa básica, pois visa “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (Prodanov e Freitas, 2013). Nesse sentido, abordamos sobre avaliações internas e externas, a partir das quais intencionamos compreender como a leitura e a escrita são tratadas na dimensão avaliativa.

Com relação aos objetivos, o estudo se classifica como descritivo e exploratório. É descritivo, visto que busca levantar dados sobre as avaliações e, para isso, registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Essa ação é realizada por meio da técnica de pesquisa documental, na qual analisamos os instrumentais de condensação de resultados da avaliação diagnóstica de leitura e escrita dos anos finais – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, realizados bimestralmente, para avaliar os níveis e os avanços de aprendizado nessas habilidades no decorrer do ano letivo.

Sob essa perspectiva, serão analisados os resultados dos três primeiros períodos do ano em curso. Dessa forma, os resultados serão representativos de uma situação hodierna das habilidades contempladas pela pesquisa. Além disso, buscaremos conhecer os resultados obtidos na última edição do SPAECE (2023) de Língua Portuguesa obtidos no 5º e no 9º ano.

Por seu turno, o estudo é exploratório, uma vez que amplia informações sobre a temática investigada. Nessa ótica, fazemos uso da técnica de pesquisa bibliográfica, tanto para ancorar a discussão teórica sobre avaliação da aprendizagem de leitura e escrita, quanto para nos auxiliar na interpretação dos dados quantitativos coletados.

A pesquisa bibliográfica será fundamentada em: Romão (2011), Haydt (2008), Luckesi (2018), Silva (2022), entre outros autores, para abordar as perspectivas e práticas de avaliação da aprendizagem; BNCC (Brasil, 2018), Bragagnollo (2014), Ceará (2008), no que concerne ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita na escola sob o enfoque avaliativo; Silva, Nascimento e Gonçalves (2015) e outros para discorrer sobre a avaliação de larga escala em Língua Portuguesa.

O *lôcus* de pesquisa será um município do interior do Estado do Ceará, o qual será identificado apenas pela letra A, de forma aleatória, visto que não há entre os objetivos do estudo, necessidade de identificar o município. Isso se justifica devido ao intuito de compreender se há um diálogo entre as avaliações internas e externas, e não de focar em uma realidade específica, o que implicaria a investigação de outros fatores, específicos do contexto originário dos dados.

A seguir, traz-se os resultados da pesquisa conforme esta proposta metodológica, com base nos referenciais e documentos selecionados para o estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, traremos os resultados da pesquisa desenvolvida, iniciando pelo aporte bibliográfico, que nos auxiliou a tecer uma discussão sobre as concepções que abarcam a avaliação de leitura e escrita no Ensino Fundamental. Em seguida, faremos a apresentação e análise dos instrumentais que norteiam as avaliações de leitura e escrita promovidas pela própria escola e pelas instituições externas.

AVALIAÇÃO: EM QUE MEDIDA A LEITURA E A ESCRITA SÃO AVALIADAS NA ESCOLA?

Para tratar sobre avaliação da aprendizagem, consideramos relevante iniciar pela discussão teórica trazida por Romão (2011), que aborda o ato de avaliar numa perspectiva dialógica, a partir de duas dimensões: avaliação interna – realizada pela escola com função diagnóstica, como processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem; e externa – com função prognóstica, realizada por avaliadores externos, ao final do processo de ensino, visando medir mensurar conhecimentos e habilidades, previstos nos objetivos estabelecidos para o nível de ensino avaliado.

Além das dimensões da avaliação, trazemos as contribuições de Haydt (2008), que compreende avaliação a partir das funções de: diagnosticar, controlar e classificar, associadas aos três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Romão (2011) também dialoga com essa classificação, reconhecendo características e objetivos distintos, a depender do contexto e da finalidade de sua aplicação.

Por sua vez, Luckesi (2018) defende que a avaliação diagnóstica pode mudar a forma como as escolas funcionam, ajudando os professores a gerirem suas práticas avaliativas, de modo a assegurar que todos os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Com relação à avaliação formativa, Santos (2016, p. 640) aborda que esta tem como objetivo “fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem”, ou seja, ocorre durante o processo de ensino, a partir do engajamento entre professor e aluno. Em posicionamento convergente, apontamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que alerta para a necessidade de que a escola construa e aplique “procedimentos de avaliação formativa [...] que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”.

Por outro lado, a avaliação somativa ocorre no final de um período, com o objetivo de quantificar o conhecimento adquirido pelo aluno e, com base nesses resultados, classificar, selecionar e certificar sua aprendizagem (Santos, 2016). Nesse viés, Harlen (2005, p. 208) aproxima os tipos de avaliação, orientando que “a mesma informação, recolhida do mesmo modo, chamar-se-á formativa, se for usada para apoiar a aprendizagem e o ensino, ou somativa se não for utilizada deste modo, mas apenas para registrar e reportar”.

No âmbito interno, ou seja, na escola, as avaliações elaboradas por professores e outros possíveis membros da equipe pedagógica, ocorrem em uma ou em todas as perspectivas mencionadas, de forma integrada. Nesse sentido, esclarecemos que, embora cada tipo de avaliação tenha suas características e finalidades, eles não se excluem, mas se complementam no propósito de construir a totalidade da ação de avaliar. Essa interação culmina na execução de práticas combinadas de abordagem, a exemplo da avaliação diagnóstico-formativa, que ainda não está oficializada nas publicações científicas, mas é apontada na Nota Técnica publicada pela SEDUC, que traz orientações para Processo Avaliativo da Iniciativa Foco na Aprendizagem (Ceará, 2021).

Nesse sentido, Silva (2022, p. 93-94) aborda que a avaliação diagnóstico-formativa “acontece por meio de um percurso que permite ao professor diagnosticar e intervir, planejando e executando ações contínuas no processo de ensino e aprendizagem”.

Assim, o ensino e a aprendizagem da leitura têm sido um foco central tanto nas práticas avaliativas desenvolvidas pela escola, quanto nas avaliações

em larga escala. Nessa perspectiva, autores como Pietri (2009), Kleiman (1989) e Bragagnollo (2014) destacam a importância de considerar, no ato de avaliar a proficiência leitora, as condições de produção dos textos, as experiências prévias dos leitores e os diferentes níveis de compreensão para uma avaliação eficaz.

A esse respeito, Bragagnollo (2014), propõe três níveis de compreensão: literal, inferencial e inferencial extratextual. Nesses níveis, a compreensão literal se concentra nas informações explícitas, a inferencial busca significados implícitos e a inferencial extratextual relaciona o texto com conhecimentos prévios do leitor. Cabe salientar que esses níveis são contemplados, também, nas habilidades que compõem a Matriz de Referência do SPAECE, em Língua Portuguesa.

No cerne da discussão, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 175) remetem à função diagnóstica da avaliação, uma vez que consideram que esta deve ser a principal finalidade do ato avaliativo, para que possa fornecer ao professor informações que norteiem sua prática, a fim de direcionar os alunos para a “consolidação das habilidades demonstradas como ainda em desenvolvimento e/ou não adquiridas, com foco na construção da competência leitora”. Nesse sentido, ao avaliar a compreensão leitora, com base nos subsídios teóricos aqui abordados, o professor contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para a formação de leitores proficientes.

No tocante à avaliação externa, difere da interna essencialmente em relação ao seu propósito, como já mencionado, e à sua função prognóstica e classificatória (Romão, 2011). Enquanto a avaliação interna se concentra nas ações pedagógicas ocorridas em sala de aula e de maneira contínua, a avaliação externa ocorre de modo pontual e considera o sistema educacional como um todo, enxergando-o como uma rede sistemática. Os resultados dessa prática avaliativa visam orientar políticas em nível de rede educacional, abrangendo unidades escolares, municípios, estados e, por vezes, até o país. Indo além, mencionamos que os resultados podem orientar políticas, inclusive, entre grupos de países, aos nos reportarmos ao PISA, que tem abrangência internacional.

Nesse viés, observamos que, dado que a avaliação em larga escala impacta diretamente as políticas governamentais para o sistema educacional, os procedimentos realizados nesse tipo de avaliação devem ser padronizados ao máximo, garantindo a fidedignidade dos resultados e representando, efetivamente, a realidade educacional de uma localidade/abrangência específica. Dessa maneira, cada etapa deve ser cuidadosamente planejada: desde a definição dos conteúdos a serem avaliados nos alunos, passando pela elaboração

e testagem de itens, treinamento dos aplicadores, correção e consolidação dos dados, até a divulgação dos resultados.

Entre essas ações, essenciais para a transparência e organização do processo avaliativo em larga escala, destaca-se a elaboração de uma Matriz de Referência, documento que orienta o que deve ser avaliado nos alunos, a partir de um conjunto de competências e habilidades. A esse respeito, Perrenoud (1999) afirma que as competências se traduzem em domínios práticos de situações cotidianas que envolvem a compreensão da ação empreendida e do objetivo dessa ação, ao passo que as habilidades se expressam nas ações específicas, concretas, determinadas pelas competências.

Para o pesquisador, a competência está relacionada a uma capacidade que o indivíduo deve desenvolver para articular diversos saberes, visando solucionar uma situação-problema. Por outro lado, as habilidades correspondem aos conhecimentos que o indivíduo efetivamente possui e que, por sua vez, contribuem para a construção e desenvolvimento da competência.

Nesse direcionamento, a construção de matrizes de referência das avaliações externas utiliza como principal parâmetro o desenvolvimento de habilidades definidas e relacionadas à leitura. Dessa forma, ao trabalhar em sala de aula considerando também os objetivos das avaliações externas, é fundamental que o professor compreenda o ensino baseado em competências e habilidades e, com esse entendimento, direcione esforços para promover o aprendizado e, consequentemente, minimizar as dificuldades dos estudantes.

Com relação a isso, o SPAECE, enquanto avaliação em larga escala, parte de uma política pública implementada no Estado do Ceará, que ocorre anualmente, e avalia os alunos do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Os itens que compõem o teste são elaborados com base em uma Matriz de Referência estruturada a partir de seis eixos: a) procedimentos de leitura; b) implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; c) relação entre textos; d) coerência e coesão no processamento do texto; e) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; f) variação linguística.

Sob essa perspectiva, os resultados da avaliação são mensurados com base em uma escala de proficiência, dividida em quatro níveis, conforme mencionado em seção anterior. Com relação à proficiência, o Boletim do SPAECE (Ceará, 2023, p. 19) define como “um valor estimado do conhecimento do estudante, com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Para a definição da proficiência de

um estudante, consideram-se as tarefas que ele é capaz de realizar na resolução dos itens do teste.

No que tange a essa avaliação, associada à função prognóstica, Romão (2011) critica a forma como os testes são aplicados, argumentando que há uma ênfase excessiva no processo avaliativo e uma desqualificação dos resultados obtidos. Segundo o autor, a escola se limita a registrar as dificuldades e avanços individuais dos alunos, sem realizar uma análise mais completa dos dados.

De fato, os resultados geram muito mais uma cobrança sobre os profissionais que a preocupação com elaboração de ações interventivas. Essa cobrança é criticada por Silva, Nascimento e Gonçalves (2015), ao enxergarem a culpabilidade que os testes padronizados trazem às escolas e seus profissionais pelos resultados alcançados, colocando-os como principais responsáveis por um ensino de qualidade, eximindo os órgãos governamentais da responsabilidade. Para essas autoras, a aplicação desse teste é uma forma de camuflar problemas educacionais, principalmente relacionados às deficiências de aprendizagem em leitura.

Por outro ângulo, Riscal e Luiz (2016) consideram que, embora as avaliações de larga escala tenham objetivos limitados, uma vez que têm ampla abrangência e usam métodos comuns a todas as unidades de ensino – o que não permite levar em conta características específicas do público avaliado –, os resultados desses testes contribuem para a formação de um panorama das instituições escolares e da qualidade da educação, essenciais para a administração de políticas educacionais.

À luz do exposto, analisamos, a seguir, dados das avaliações internas e externas, com o intuito de traçar um panorama, que nos permita distinguir convergências e divergências entre essas práticas avaliativas.

O (DES)ENCONTRO ENTRE AS AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS NO CONTEXTO ESCOLAR

No município que tomamos por base para essa pesquisa, os alunos são avaliados no início de cada bimestre letivo com relação às habilidades de leitura e de escrita, caracterizando-se essa avaliação como diagnóstica, o que dialoga com a recomendação de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) e de Luckesi (2018), que recomendam que esse tipo de avaliação seja constante na escola.

Os níveis avaliados de leitura seguem orientações do Boletim Pedagógico de Avaliação do SPAECE (Ceará, 2008), elaborado na época de implementação do teste no Estado do Ceará. Esses níveis se permitem ser associados aos níveis de compreensão leitora propostos por Bragagnollo (2014), da seguinte forma: o nível literal corresponde aos perfis *rudimentar* e *iniciante*, nos quais o leitor demonstra habilidade de decifrar textos simples e identificar informações explícitas; o nível inferencial engloba os perfis *ativo*, *interativo* e *interativo avançado*, nos quais o leitor realiza inferências mais complexas, relacionando partes do texto e utilizando conhecimentos prévios; e o nível inferencial extratextual está associado ao perfil *proficiente*, caracterizado pela capacidade de analisar criticamente o texto.

A partir dessa associação, enfatizamos que a avaliação da compreensão leitora não se limita à classificação dos alunos, mas serve como ferramenta para o professor ajustar suas práticas pedagógicas. Ressaltamos que, na avaliação realizada pelo município, são considerados cinco níveis, excetuando-se o nível *interativo avançado* na avaliação diagnóstica dos alunos dois anos finais do Ensino Fundamental.

Apresentamos, a seguir, um quadro para cada ano escolar, com os percentuais de alunos que alcançaram cada um dos níveis, acompanhado de uma interpretação a partir do que mostram os dados.

Quadro 1: Avaliação Diagnóstica de Leitura 6º ano

Nível/ Período	Rudimentar (%)	Iniciante (%)	Ativo (%)	Interativo (%)	Proficiente (%)	Nº de alunos avaliados
1º período	24,0	23,1	29,5	17,6	5,8	454
2º período	18,6	17,6	27,9	23,9	12,0	456
3º período	17,7	15,0	23,0	26,2	18,1	447

Fonte: Planilha de sistematização de avaliação diagnóstica. Município A. 2024.

Os dados da tabela indicam um avanço consistente no desempenho dos alunos ao longo do ano letivo. Constatamos uma redução dos alunos nos níveis mais baixos (Rudimentar e Iniciante) e um aumento nos níveis mais altos (Interativo e Proficiente), mostrando que a maioria dos alunos está progredindo em suas habilidades de leitura. Esse padrão sugere que as intervenções pedagógicas e o processo de ensino podem estar sendo eficazes para desenvolver a competência leitora dos alunos do 6º ano.

Quadro 2: Avaliação Diagnóstica de Leitura 7º ano

Nível/ Período	Rudimentar (%)	Iniciante (%)	Ativo (%)	Interativo (%)	Proficiente (%)	Nº de alunos avaliados
1º período	18,0	20,3	30,5	24,5	6,7	547
2º período	16,0	14,3	36,0	25,0	8,7	546
3º período	8,5	15,4	30,0	31,7	14,4	497

Fonte: Planilha de sistematização de avaliação diagnóstica. Município A. 2024.

A partir do quadro 2, observamos um padrão de progresso semelhante ao observado no 6º ano, com diminuição de alunos nos níveis mais baixos (Rudimentar e Iniciante) e um aumento nos níveis mais altos (Interativo e Proficiente). Esse padrão sugere um avanço contínuo nas habilidades de leitura dos alunos ao longo do ano, com os estudantes progressivamente alcançando níveis mais elevados de compreensão e competência leitora, ao que se atribui à aplicação de intervenção por parte dos professores. Observamos que o número de alunos avaliados apresenta uma leve queda do 1º para o 3º período, de 547 para 497, o que pode indicar possíveis transferências para outros municípios ou ausências no período em que ocorreu a avaliação. Embora isso possa influenciar ligeiramente a distribuição percentual, a tendência geral de avanço nos níveis de leitura é evidente.

Quadro 3: Avaliação Diagnóstica de Leitura 8º ano

Nível/ Período	Rudimentar (%)	Iniciante (%)	Ativo (%)	Interativo (%)	Proficiente (%)	Nº de alunos avaliados
1º período	14,0	17,0	28,1	24,6	16,3	491
2º período	7,5	12,7	30,5	28,2	21,1	497
3º período	9,0	10,5	26,5	23,8	30,2	459

Fonte: Planilha de sistematização de avaliação diagnóstica. Município A. 2024.

Os dados para o 8º ano mostram uma diminuição de alunos nos níveis mais baixos (Rudimentar e Iniciante) e um crescimento significativo no nível Proficiente. Enquanto os níveis Ativo e Interativo apresentam variações ao longo dos períodos, o aumento no nível Proficiente indica um progresso claro de muitos alunos para os níveis mais avançados de leitura. O percentual de alunos Proficientes aumenta de forma significativa, de 16,3% no 1º período para 30,2% no 3º período. Esse aumento notável indica que uma boa parcela dos alunos

está alcançando o nível mais alto de competência em leitura ao longo do ano, possivelmente em resposta a estratégias de ensino eficazes voltadas ao desenvolvimento da leitura.

Quadro 4: Avaliação Diagnóstica de Leitura 9º ano

Nível/ Período	Rudimentar (%)	Iniciante (%)	Ativo (%)	Interativo (%)	Proficiente (%)	Nº de alunos avaliados
1º período	12,8	17,0	31,3	22,8	16,1	483
2º período	8,7	12,5	27,0	24,8	27,0	488
3º período	7,6	7,1	25,1	28,7	31,5	450

Fonte: Planilha de sistematização de avaliação diagnóstico. Município A. 2024.

Por levar em conta que a turma de 9º ano constitui o público da avaliação externa, fizemos uma análise mais detalhada nos níveis deste ano escolar, a fim de nos dar subsídios para a interpretação dos resultados do SPAECE. Com relação ao número de alunos, observamos uma queda no último período, contudo ressaltamos que esse número se refere aos alunos que participaram da avaliação, e não ao número de matrículas.

No nível Rudimentar, constatamos redução consistente na porcentagem de alunos ao longo dos períodos, de 12,8% no 1º período para 7,6% no 3º. Da mesma forma, há uma diminuição de alunos classificados como Iniciante, de 17,0% no 1º período para 7,1% no 3º. Esse padrão indica um avanço no desenvolvimento das habilidades de leitura entre os estudantes que inicialmente apresentavam pouca proficiência, visto que eles passam ao nível seguinte. No que tange ao nível Ativo, também persiste uma leve queda ao longo do ano, de 31,3% no 1º período para 25,1% no 3º. Essa queda se converte em aumento progressivo desse nível intermediário para os níveis Interativo e Proficiente.

Como esperado, há um aumento no percentual de alunos classificados no nível Interativo, de 22,8% no 1º período para 28,7% no 3º. Esse incremento mostra que uma parte significativa dos alunos melhorou suas competências e se aproxima da proficiência almejada. De modo análogo, o nível Proficiente também cresceu, tendo um aumento expressivo, de 16,1% no 1º período para 31,5% no 3º. Esse crescimento substancial no nível mais avançado indica que, ao longo do ano, um número crescente de alunos evoluiu nos padrões de desempenho em leitura.

De maneira geral, em todos os anos escolares, os dados indicam um padrão de progresso contínuo. Há uma queda nas categorias iniciais (Rudimentar e Iniciante) e uma elevação significativa nos níveis Interativo e Proficiente, sugerindo que os alunos, em sua maioria, avançaram em sua proficiência de leitura ao longo do ano letivo.

O quadro a seguir apresenta os dados referentes à avaliação da produção escrita, realizada na sequência ao teste de leitura, a partir de uma proposta de atividade, que mantém a temática dos textos utilizados para avaliar o nível do leitor.

Quadro 5: Avaliação Diagnóstica de Escrita 6º ao 9º ano

Período	Adequação ao Tema				Adequação ao gênero textual				Coesão/Coerência				Registro (atendimento à norma padrão)			
	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º
1º	71,8	74,8	80,9	74,3	57,9	60,9	63,5	69,6	30,8	24,1	40,7	46,4	10,4	10,6	24,6	28,6
2º	81,7	76,9	85,9	80,5	71,3	93,2	69,0	73,1	47,2	42,5	47,5	53,1	11,2	17,2	27,4	32,1
3º	87,0	84,9	86,9	86,5	74,0	76,7	68,6	72,0	49,9	53,1	47,3	59,1	18,3	28,8	26,8	38,2

Fonte: Planilha de sistematização de avaliação diagnóstica. Município A. 2024.

O quadro 5 apresenta dados referentes ao desempenho dos alunos do 6º ao 9º ano, em relação a quatro critérios avaliativos para a produção escrita: Adequação ao Tema, Adequação ao Gênero Textual, Coesão/Coerência e Registro (atendimento à norma padrão). Nessa perspectiva, observamos o padrão de desempenho e o avanço dos alunos ao longo dos três períodos letivos de 2024.

Ao analisarmos o primeiro critério, observamos em todos os anos (6º ao 9º), um progresso gradual na adequação ao tema ao longo dos períodos. Os percentuais aumentam consistentemente, indicando que os alunos passaram a abordar o tema proposto com mais precisão. No 9º ano, por exemplo, o percentual vai de 74,3% no 1º período para 86,5% no 3º período. Esse avanço sugere um aprimoramento no entendimento e na relevância da temática nas produções textuais.

Seguindo essa linha de evolução, a adequação ao gênero textual também mostra uma evolução ao longo dos períodos, especialmente a partir do 7º ano. No 9º ano, o percentual sobe de 69,6% no 1º período para 76,9% no 3º período, refletindo maior conhecimento das estruturas textuais exigidas. No entanto, essa

melhoria é menos acentuada do 6º para o 7º ano, indicando que os alunos mais jovens podem enfrentar mais dificuldades em assimilar as convenções dos gêneros textuais.

No critério de Coesão e Coerência, também há progresso, embora de forma menos uniforme. O 9º ano, por exemplo, melhora de 30,8% no 1º período para 53,1% no 3º. Esse crescimento sugere que os alunos estão desenvolvendo maior habilidade para conectar ideias e manter a coerência no texto. No entanto, os percentuais ainda são relativamente baixos em relação aos demais critérios, apontando essa área como uma possível dificuldade para os alunos.

O quarto e último critério exposto no quadro, Registro, corresponde ao atendimento à norma padrão, apresenta um padrão de crescimento ao longo dos três períodos, de forma gradual, em todos os anos. O 9º ano, por exemplo, avança de 28,6% no 1º período para 38,2% no 3º. No entanto, os índices de adequação à norma padrão continuam significativamente abaixo de outros critérios, indicando que a gramática normativa é uma área de maior dificuldade para os alunos, especialmente em anos mais avançados.

Em linhas gerais, evidenciamos, a partir do exposto, uma evolução contínua ao longo dos três períodos em todos os critérios avaliativos, especialmente na Adequação ao Tema e no Atendimento ao Gênero Textual, nos quais os percentuais são mais altos. Por outro lado, os critérios de Coesão/Coerência e Registro (norma padrão) apresentam percentuais mais baixos e, apesar do progresso, ainda são os mais desafiadores, especialmente para alunos de anos mais avançados. Esses dados sugerem a necessidade de um foco maior nessas áreas em intervenções pedagógicas futuras para fortalecer o domínio da escrita normativa e da organização textual.

Após concluirmos a análise sobre a avaliação interna produzida e aplicada pela escola, com apoio da Secretaria da Educação do município, passamos à etapa de análise dos resultados da avaliação externa, o SPAECE. Para isso, buscamos os dados divulgados pela Secretaria da Educação Básica (Ceará, 2024), e extraímos os que se referem ao 5º ano, cujo público participante foi constituído pelos alunos que, atualmente, cursam o 6º ano; e também os resultados do 9º ano, ao que tomamos como representativo das turmas atuais, visto que pertencem ao mesmo contexto municipal, embora estejamos cientes das flutuações que ocorrem nos resultados em decorrência de fatores diversos.

Essa avaliação é elaborada a partir de uma Matriz de Referência, composta por descritores que relacionam competências e habilidades, categorizadas em

3 domínios: apropriação do sistema de escrita, estratégias de leitura e processamento do texto. No que concerne à avaliação do teste, é feita a partir de uma escala de proficiência que pode mensurar até 500 pontos.

A seguir, construímos um quadro, a partir do qual podemos visualizar os resultados referentes à última aplicação.

Quadro 6: Resultados do SPAECE de Língua Portuguesa – 5º ano (2023)

Intervalo	Nível	Alunos (%)
Até 125 pontos	Muito Crítico	5
126 a 175 pontos	Crítico	20
176 a 225 pontos	Intermediário	26
226 pontos ou mais	Adequado	49

Fonte: Elaboração própria.

No 5º ano, os resultados do SPAECE de Língua Portuguesa mostram que quase metade dos alunos (49%) alcançou um nível de proficiência Adequado, com pontuação acima de 226 pontos. Outros 26% dos alunos estão no nível Intermediário, com pontuação entre 176 e 225 pontos, faixa que reflete a proficiência média da etapa, de 217 pontos. Apenas 20% dos alunos encontram-se no nível Crítico, e uma minoria de 5% está no nível Muito Crítico, com pontuação de até 125 pontos.

Esses dados indicam que quase metade dos alunos do 5º ano possui um domínio adequado das habilidades de leitura e compreensão, enquanto a outra metade precisa de intervenções para melhorar seu desempenho. Contudo, não é um resultado tranquilo para uma gestão escolar, pois os alunos que ainda estão fora do nível adequado somam 51%, e isto é bastante significativo e indicativo da necessidade de estratégias pedagógicas de intervenção eficientes, a fim de conduzir o aprendizado desses alunos ao nível posterior.

A partir desse resultado, fazemos um comparativo com o diagnóstico de leitura, aproximando os 25% que totalizam os dois níveis mais baixos dos 32,7%, que totalizam os níveis Rudimentar e Iniciante, o que não representa uma distância tão longa.

Nessa analogia, comparamos o nível Ativo, da avaliação interna, ao Intermediário, da externa, o que representa uma mínima diferença de 3%; e os dois últimos níveis, interativo e Proficiente, somam 44,3%, ficando a 4,7% de diferença do Adequado. Em face do exposto, não enxergamos incongruência

entre as duas avaliações, principalmente considerando que as avaliações são aplicadas em contextos diferenciados.

Na sequência, visualizamos os dados alcançados pelos alunos do último ano do Ensino Fundamental.

Quadro 7: Resultados do SPAECE de Língua Portuguesa – 9º ano (2023)

Intervalo	Nível	Alunos (%)
Até 200 pontos	Muito Crítico	14
201 a 250 pontos	Crítico	28
251 a 300 pontos	Intermediário	38
300 pontos ou mais	Adequado	20

Fonte: Elaboração própria.

Já no 9º ano, a situação é menos favorável, visto que uma parte representativa dos alunos (38%) encontra-se no nível Intermediário, com pontuação entre 251 e 300 pontos, faixa em que a média da série também se encontra, com 257 pontos. Apenas 20% dos alunos atingiram o nível Adequado, enquanto 28% estão no nível Crítico e 14% no Muito Crítico, com pontuação de até 200 pontos. Esses dados indicam que, embora muitos alunos estejam na média, um percentual significativo ainda enfrenta dificuldades de leitura e interpretação de textos. Esse panorama sugere a necessidade de um reforço nas práticas de ensino de leitura e escrita no 9º ano, especialmente para ajudar os alunos nos níveis mais críticos a progredirem em sua proficiência.

Como proposto pela pesquisa, procedemos, também a uma análise comparativa entre esses resultados e aqueles alcançados pela avaliação diagnóstica. Ao fazermos a soma dos dois últimos níveis do SPAECE, temos um percentual de 42%, o que acende um alerta tanto para a necessidade de intervenção pedagógica quanto para a incoerência com a avaliação realizada pela escola, enquanto a avaliação diagnóstica perfaz um total de 14,7% nos dois níveis mais baixos. O nível Intermediário, na avaliação externa, também se encontra bem acima do nível Ativo, com uma diferença de 12,9%; enquanto o nível Adequado, com 20% se distancia, expressivamente, da soma dos dois maiores níveis da avaliação interna que, juntos, perfazem 60,2% dos alunos. Vale ressaltar, ainda, que mesmo que esses dois níveis fossem comparados, de forma separada, ao nível adequado, ainda representaria uma incoerência entre os resultados das duas avaliações.

Diante disso, consideramos importante salientar que o público avaliado pelo SPAECE não é o mesmo avaliado, no momento, de forma interna pela escola, o que pode justificar a incoerência, além de causar expectativa de resultados mais promissores na próxima aplicação da avaliação externa de âmbito estadual.

No contexto da avaliação externa, evidenciamos a falta de abordagem avaliativa da produção escrita, que consideramos tão necessária quanto a proficiência leitora. As avaliações somente consideram a escrita para avaliação no Ensino Médio, por ocasião da aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ocorre a partir de um conjunto de competências que, por seu turno, dialogam com aquelas que compõem os critérios da avaliação diagnóstica executada pelas escolas do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso de construção deste artigo, buscamos conhecer os aspectos convergentes e divergentes entre a avaliação de leitura e escrita realizada pelas escolas de um município do interior cearense, durante o processo formativo dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, levando em conta as práticas avaliativas desenvolvidas pela escola e pela avaliação em larga escala – SPAECE.

A análise dos resultados das avaliações internas e externas realizadas no município em questão revela um padrão de progresso significativo nas habilidades de leitura dos alunos ao longo do ano letivo. Nos anos finais do Ensino Fundamental, observamos uma diminuição consistente nos níveis mais baixos de proficiência — Rudimentar e Iniciante — acompanhada de um aumento substancial nos níveis Interativo e Proficiente. Esse avanço sugere que as intervenções pedagógicas adotadas pelos professores têm se mostrado eficazes no desenvolvimento das competências de leitura dos alunos, corroborando as recomendações de avaliações diagnósticas constantes no estudo bibliográfico, realizado na fase inicial da pesquisa.

Entretanto, a análise dos dados da avaliação da produção escrita revelou um cenário mais desafiador. Embora tenhamos observado um progresso na adequação ao tema e ao gênero textual, os critérios de Coesão/Coerência e Registro ainda apresentaram índices preocupantes, especialmente nos anos mais avançados. Esses resultados indicam que, apesar dos avanços na leitura, os

alunos enfrentam dificuldades consideráveis na organização de suas ideias e no domínio da norma padrão da língua. Essa discrepância entre a proficiência em leitura e a produção escrita sugere que as intervenções pedagógicas devem ser ampliadas para abranger também a escrita, com foco especial na coesão textual e no uso correto da norma culta.

Ao comparar os resultados das avaliações internas com os da avaliação externa, SPAECE, notamos uma inconsistência que chama a atenção. Enquanto as avaliações internas indicam um progresso significativo, a avaliação externa revela que muitos alunos do 9º ano ainda se encontram em níveis críticos de proficiência em leitura. Essa diferença pode ser atribuída não apenas à variabilidade dos contextos de aplicação das avaliações, mas também à necessidade de alinhar as práticas pedagógicas às exigências específicas da avaliação externa.

Ademais, a ausência de uma avaliação escrita em nível externo no Ensino Fundamental gera uma lacuna que pode comprometer a formação integral dos alunos, visto que essa ausência impede a implementação de políticas públicas que contemplem essa habilidade, tão importante quanto a leitura. Embora as avaliações internas mostrem avanços, a falta de uma mensuração formal da produção escrita em avaliações externas impede uma análise abrangente das competências dos alunos. A implementação de avaliações escritas padronizadas poderia fornecer um panorama mais claro sobre a proficiência dos alunos, permitindo a elaboração de estratégias de intervenção mais eficazes, voltadas para o fortalecimento das habilidades de escrita.

Além disso, é essencial que as instituições de ensino se atentem a essa desconexão entre as avaliações internas e externas, a fim de promover um trabalho pedagógico mais integrado e eficaz, principalmente com relação à escrita, sobre a qual acaba recaindo toda a responsabilidade de ensinar e de avaliar. Nesse contexto, a melhoria contínua das práticas de ensino deve ser acompanhada por avaliações que considerem tanto a leitura quanto a produção escrita. Somente assim será possível assegurar que os alunos não apenas desenvolvam competências de leitura, mas também se tornem proficientes na produção textual, preparando-os adequadamente para os desafios acadêmicos e profissionais futuros.

Por fim, esperamos que este estudo traga substanciais contribuições para a construção de um olhar mais crítico sobre as práticas avaliativas em leitura e escrita, promovendo a reflexão sobre a importância de uma avaliação que seja justa, válida e capaz de fornecer informações relevantes para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. A etapa da compreensão na leitura de textos escritos: um estudo com o gênero resumo. **Revista Soletras**. Estudos Linguísticos - N. 28 – 2014.2

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Divulgados os resultados do Pisa 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Resultados: Planilhas do IDEB – taxas de aprovação, notas do SAEB, IDEB e projeções. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Spaece. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/> Acesso em: 21 ago. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. Spaece: Boletim da Escola – Gestão Escolar. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2023

CEARÁ. Programa Cientista Chefe em Educação Básica. **Nota Técnica** – Processo Avaliativo da Iniciativa Foco na Aprendizagem (IFA). Fortaleza: SEDUC, 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. **Boletim Pedagógico de Avaliação**: Língua Portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental. Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, Faculdade de Educação, CAEd, 2008.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson S. de. De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

HARLEN, W. Práticas somativas e avaliação de professores para a aprendizagem – tensões e sinergias. **Curriculum Journal**, Londres, v. 16, n. 2 (edição especial), pág. 207-3, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09585170500136093>. Acesso em: 15 ago. 2024.

HAYDT, Regina Celia. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIETRI, Êmerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RISCAL, J. R.; LUIZ, M. C. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala**: o desempenho de escolas públicas no Brasil. São Carlos: Pixel, 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016.

SILVA, A. F.; GONÇALVES, E. S.; NASCIMENTO, M. R. As iniciativas federais de avaliação externa da Educação Básica e seus desdobramentos nas políticas e práticas adotadas em uma escola municipal do agreste paraibano. In: SILVA, A. F. (org.). **Educação Básica**: políticas de avaliação externa e outros temas. Campina Grande: Ideia, 2015.

SILVA, Jackeline Sousa. **A matriz dos saberes como subsídio à avaliação diagnóstico-formativa: um suporte para a recomposição de aprendizagens em leitura**. CONEDU - Didática e Currículo... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91162>. Acesso em: 27 jul. 2024.

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ÂMBITO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Nathaly Maria dos Santos¹
Maria do Carmo da Silva²

RESUMO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil é um processo que tem gerado debates e reflexões significativas no campo da educação. Para o ensino de História, essa implementação apresenta desafios específicos devido à natureza complexa da disciplina e à diversidade cultural e histórica do país. Neste contexto, é crucial compreender os desafios e oportunidades associados à implementação da BNCC no ensino de História, visando garantir uma educação de qualidade que promova o pensamento crítico e a formação cidadã dos estudantes. Frente ao exposto, estudo tem como objetivo investigar os desafios específicos associados à implementação da BNCC no ensino de História no contexto da rede pública estadual de Pernambuco. Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica, documental e observação direta participante. A partir dos confrontos entre a análise da literatura, dos relatórios de gestão da rede estadual de ensino e da observação participante, pôde-se concluir que os professores de História enfrentam uma série de desafios na implementação da BNCC, incluindo a necessidade de adaptação curricular, a falta de recursos didáticos adequados e a resistência dos alunos a novas abordagens pedagógicas. Ademais, identificou-se ainda uma necessidade de investimentos em programas de formação

1 Mestre em Ensino de História pela Universidade de Pernambuco (UPE), graduada em História pela Universidade Católica de Pernambuco e Especialista em Gestão da Educação em espaço escolar e não escolar (FAFIRE). E-mail: nathaly.historia@gmail.com

2 Mestre em Ensino de História pela Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: mariadocarmo.silva@upe.br

continuada e de espaços para compartilhamento de experiências – essencialmente, que se voltem a promover as Comunidades de Práticas (CoP) entre os colegas de trabalho – visando a discussão conjunta dos desafios e soluções para o contexto do ensino alinhado à BNCC.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Ensino de História, Formação de Professores, Rede Pública de Ensino.

INTRODUÇÃO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil tem provocado discussões profundas e análises críticas no campo educacional, especialmente no que diz respeito ao ensino de História. A BNCC, ao padronizar os conteúdos mínimos a serem ensinados nas escolas de todo o país, busca assegurar uma educação de qualidade e equitativa. Contudo, a natureza intrínseca da disciplina de História, que abrange uma vasta e diversa herança cultural e histórica, torna sua implementação particularmente desafiadora. Diante desse cenário, torna-se essencial compreender os obstáculos e as oportunidades que surgem com a adoção da BNCC no ensino de História, especialmente em contextos regionais específicos, como o da rede pública estadual de Pernambuco.

O ensino de História desempenha um papel fundamental na formação crítica e cidadã dos estudantes, capacitando-os a compreender o passado e suas influências no presente, bem como a valorizar a diversidade cultural e histórica de sua sociedade. A BNCC, ao propor diretrizes nacionais, deve ser capaz de contemplar essa diversidade, respeitando as especificidades regionais e culturais de um país continental como o Brasil. Contudo, essa tarefa não é simples, e a implementação da BNCC enfrenta desafios significativos, que vão desde a adequação dos conteúdos à realidade local até a capacitação de professores para trabalharem de acordo com as novas diretrizes.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo investigar os desafios específicos associados à implementação da BNCC no ensino de História na rede pública estadual de Pernambuco. Essa investigação é particularmente relevante, dado o papel central que a História ocupa na formação dos estudantes, sendo crucial para o desenvolvimento de suas habilidades críticas e para a construção de uma cidadania ativa e informada. A análise dos desafios enfrentados nesse processo pode fornecer insights valiosos para a melhoria das práticas pedagógicas e para a adequação das diretrizes da BNCC às realidades locais.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como a BNCC está sendo implementada no contexto específico das escolas públicas estaduais de Pernambuco, um estado com uma rica e complexa história que inclui episódios significativos como a Revolução Pernambucana e o movimento abolicionista. Essas particularidades históricas devem ser adequadamente refletidas no currículo escolar, de modo a promover uma educação que seja ao mesmo tempo crítica e contextualizada.

Além disso, a investigação sobre os desafios da implementação da BNCC no ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que potencializem o ensino dessa disciplina, valorizando a história local e regional e promovendo uma educação mais significativa para os estudantes. A formação continuada dos professores e a disponibilização de recursos didáticos adequados são aspectos cruciais que precisam ser considerados para a efetiva implementação das diretrizes curriculares propostas pela BNCC.

A justificativa para este trabalho está na urgência de garantir que a implementação da BNCC não comprometa a qualidade do ensino de História, mas sim, que possa enriquecê-lo, tornando-o mais alinhado às necessidades e realidades dos estudantes pernambucanos. Ao identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas públicas estaduais de Pernambuco, este estudo poderá fornecer recomendações práticas para superar essas dificuldades, contribuindo para a melhoria contínua da educação histórica.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e observação direta participante (MARCONI; LAKATOS, 2023). A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender em profundidade os desafios e oportunidades da implementação da BNCC no ensino de História, particularmente no contexto da rede pública estadual de Pernambuco. A pesquisa bibliográfica incluiu a revisão de artigos científicos, livros e documentos sobre a BNCC e o ensino de História, fornecendo a base teórica necessária para a análise.

Além da revisão bibliográfica, a pesquisa documental foi realizada a partir de relatórios de gestão da rede estadual de ensino de Pernambuco. Esses documentos forneceram informações contextuais e operacionais sobre a implementação da BNCC nas escolas públicas, permitindo um entendimento mais abrangente dos desafios enfrentados. A análise dos relatórios foi essencial para identificar padrões e práticas que influenciam a adoção das diretrizes curriculares no ensino de História.

A observação direta participante foi conduzida pelas autoras em uma escola da rede estadual de Pernambuco. Durante o período do estudo, as autoras registraram detalhadamente as vivências e interações com os demais professores, anotando as percepções e experiências relacionadas à implemen-

tação da BNCC. Esses registros foram transcritos e sistematizados, possibilitando uma análise detalhada das práticas pedagógicas observadas e das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. De modo a garantir a confidencialidade dos indivíduos envolvidos no estudo, as menções a cada um foram suprimidas na apresentação dos dados, como forma de preservar a identidade, evocando-os apenas como “docente”.

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC, ATUAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA: BREVES CONSIDERAÇÕES

A estrutura da BNCC na educação básica se inicia pela apresentação das competências gerais, definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ao definir essas competências, o texto da BNCC apresenta a proposta nacional como um documento revestido de valores e ações capazes de transformar a sociedade, “tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, em consonância com documentos globais, como a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), relacionada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Vê-se, contudo, uma discrepância entre tal definição e o conteúdo da base em si, considerando, para tal análise, os conteúdos que foram excluídos ou aqueles que sequer figuraram nas propostas da base nacional.

Na visão daqueles que formularam a base, o documento é capaz de permitir que os estudantes tenham base para construir hipóteses e argumentos, de modo a atuar no mundo, recorrendo ao amparo de conceitos e fundamentos da área. Todavia, apenas no Ensino Médio é que os conteúdos de Filosofia e Sociologia são contemplados, por exemplo. Tais áreas do conhecimento são fundamentais para a construção da argumentação e do raciocínio, bem como do processo analítico e interpretativo, tão caros à BNCC, em sua totalidade e, principalmente, para a área de História. Igualmente, ter uma visão crítica e contextualizada da realidade exige que diversas situações e contextos estejam postos, o que não é o caso da base, conforme já discutido.

A partir do formato desenhado, cada área do conhecimento possui competências específicas que, por sua vez, devem ser relacionadas a um conjunto

de habilidades, correspondentes às aprendizagens fundamentais a todos os alunos. No caso do Ensino Médio, os componentes considerados obrigatórios são Língua Portuguesa e Matemática e, por isso, devem ser trabalhadas habilidades específicas dessas disciplinas.

Nesse caso, História, Geografia, Filosofia e Sociologia estão como disciplinas agregadas. Além disso, a BNCC fala da flexibilização da organização curricular desta etapa, por meio dos itinerários formativos previstos na legislação brasileira. Esses itinerários formativos ainda são desconhecidos pela maioria dos professores, porém já estão vigorando nas escolas.

Para esse aspecto, há um ponto delicado: torna-se cada vez mais difícil identificar o professor da disciplina de sua formação. Com a nova estrutura proposta, os professores são classificados por área de conhecimento. Ou seja: o professor que fez graduação em História não será mais professor de História, mas de ciências humanas e sociais aplicadas. Essa área, portanto, é formada por professores de Geografia, História, Filosofia, Sociologia, bem como de disciplinas eletivas e transversais, como Empreendedorismo e Projeto de Vida, Educação Socioemocional, Investigação Científica e Estudo Orientado.

A realidade já era frágil e, com a nova proposta, se tornou mais difícil. Além dos problemas e críticas que permearam a elaboração da Base Nacional, como já mencionado, outro problema consiste na aplicação e na prática diária da BNCC no contexto escolar. Não houve um preparo dos docentes ou divulgação prévia das premissas que respaldavam o documento: a BNCC entrou em vigor e o ambiente da escola ficou envolto em desencontro de informações, estranhamento, angústia, medo e, principalmente, trabalho desarticulado. As formações continuadas – as quais deveriam acontecer antes – estão ocorrendo em paralelo.

Especialmente para a disciplina de História, além da ênfase na apresentação cronológica, os professores passaram a ter menos espaço na grade curricular, tendo em vista a Lei 13.415/17, que versa sobre a Reforma do Ensino Médio, a qual pode ser definida como a materialização da BNCC.

O professor, ao se deparar com este contexto, comumente se pergunta “como garantir um ensino de história de qualidade dentro desse novo formato?” Tal questionamento deve ser levado em consideração, pois, além de todos os problemas levantados anteriormente, o componente curricular de História possui muitos conteúdos para serem percorridos num espaço curto de tempo. No

que se refere à BNCC, duas competências gerais dialogam com a disciplina de história, quais sejam: conhecimento e repertório cultural³.

É pertinente ressaltar que as competências – no âmbito da base nacional proposta – se aproximam do que é retratado na pedagogia das competências (RAMOS, 2001), com o indivíduo sendo subjugado a um modelo que confere pouca atenção às dimensões social e histórica (SAVIANI, 2008, p. 437). Para a BNCC, contudo, a competência é entendida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08).

Além das duas competências gerais que dialogam com a disciplina de história anteriormente citadas, a BNCC traz em seu escopo outras oito competências gerais, que são: pensamento científico, crítico e criativo, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. Estas são dadas dentro de uma perspectiva hegemônica, que conduzem as escolas brasileiras. A partir dos moldes que estão sendo colocados, o docente deve trabalhar a parte diversificada da matriz curricular, seção do documento destinada à cada rede de ensino, para que possa acrescentar habilidades e objetivos de aprendizagem que representem a realidade local.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pesquisa bibliográfica, documental e observação direta participante, foram identificados diversos obstáculos enfrentados pelos professores, descritos nas subseções seguintes.

3 A competência geral de conhecimento é definida como a aptidão para “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Por sua vez, a competência geral de repertório cultural corresponde a valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2017, p. 9).

ADAPTAÇÃO CURRICULAR

A necessidade de adaptação curricular emergiu como um dos principais desafios vislumbrados na implementação da BNCC na escola investigada. Durante as observações, ficou claro que muitos professores enfrentam dificuldades significativas em alinhar os conteúdos tradicionais com as novas diretrizes estabelecidas pela BNCC. Esse processo de adaptação curricular é particularmente complexo devido à falta de diretrizes específicas e materiais de apoio adequados.

Os professores frequentemente se sentem sobrecarregados pela necessidade de reestruturar suas aulas sem um suporte adequado. A ausência de um guia claro e de recursos didáticos específicos para a BNCC faz com que os docentes tenham que improvisar e criar seus próprios materiais, muitas vezes sem a certeza de que estão alinhados corretamente com as novas exigências. Essa situação gera um sentimento de insegurança e frustração, já que a qualidade do ensino pode ser comprometida pela falta de orientação precisa.

Além disso, a diversidade de contextos escolares agrava ainda mais o cenário. Cada escola possui suas particularidades, desde infraestrutura até a composição do corpo discente, o que requer soluções personalizadas para cada realidade. Os professores precisam adaptar os conteúdos e as metodologias de ensino de acordo com as especificidades de suas turmas, o que demanda um esforço adicional significativo. Em escolas com recursos limitados ou em áreas mais vulneráveis, esses desafios são ainda mais pronunciados, pois a falta de apoio institucional e de recursos financeiros torna a implementação das diretrizes da BNCC um processo ainda mais árduo.

Durante uma das observações, uma das docentes compartilhou sua experiência com a adaptação curricular. Ela mencionou que, apesar de seu entusiasmo inicial com as novas diretrizes, rapidamente se deparou com a realidade da falta de materiais adequados. A docente revelou ainda que passou várias noites desenvolvendo planos de aula e recursos didáticos, tentando alinhar seu ensino às competências e habilidades exigidas pela BNCC. No entanto, sem um guia claro ou suporte adequado, muitas vezes se sentia perdida e incerta sobre a eficácia de suas estratégias.

Outra docente destacou os desafios enfrentados na adaptação curricular, especialmente em relação à diversidade de contextos escolares. Ele leciona em uma escola que atende a uma comunidade com altos índices de vulnerabilidade

social, onde os alunos frequentemente enfrentam desafios fora do ambiente escolar que impactam seu desempenho acadêmico. A profissional explicou ainda que a implementação da BNCC em sua escola requer uma abordagem sensível e adaptada às necessidades específicas de seus alunos, o que demanda tempo e recursos que muitas vezes não estão disponíveis.

FALTA DE RECURSOS DIDÁTICOS

A escassez de recursos didáticos adequados também foi destacada pelos docentes como um grande obstáculo. A pesquisa revelou que as limitações orçamentárias das escolas públicas impedem a aquisição, com celeridade, de novos materiais pedagógicos que atendam às demandas da BNCC. Esse problema foi corroborado pelas observações diretas, onde se notou que muitos professores recorrem à adaptação de materiais antigos ou à criação de recursos próprios para suprir as necessidades de suas aulas.

A revisão bibliográfica apontou que essa situação não é exclusiva de Pernambuco, mas é uma realidade comum em muitas regiões do Brasil. A falta de investimentos contínuos em recursos didáticos compromete a qualidade do ensino e dificulta a implementação eficaz das novas diretrizes curriculares (FERREIRA; CARVALHO, 2024).

Nesse sentido, Roggero e Silva (2020, p. 576) relatam que as escolas públicas do Brasil enfrentam um problema sistemático, com compras, planejamento e gestão dos recursos para aquisição de material pedagógico para suporte às aulas. As autoras descrevem que há falhas em relação ao planejamento, utilização e controle de gastos, “o que permite constatar a frágil preparação dos gestores para lidar com os processos e trâmites necessários”. Com isso, torna-se um cenário comum nas escolas brasileiras as dificuldades na aplicação dos recursos, e os erros na “análise da relação entre os tempos da distribuição, chegada dos recursos e os tempos escolares com seus Projetos Político-Pedagógicos, bem como pela falta de discussão e implementação dos padrões mínimos de qualidade” (ROGGERO; SILVA, 2020, p. 576).

RESISTÊNCIA DOS ALUNOS

A resistência dos alunos às novas abordagens pedagógicas propostas pela BNCC é outro desafio significativo. Durante as observações participantes, as

autoras perceberam que alguns alunos demonstram uma preferência por métodos de ensino tradicionais, apresentando resistência às metodologias ativas e centradas no desenvolvimento de competências e habilidades.

Essa resistência pode ser atribuída a uma série de fatores, incluindo a falta de familiaridade com os novos métodos e a ausência de uma transição gradual. Além disso, a formação inicial dos alunos em métodos tradicionais dificulta a aceitação e a adaptação às novas abordagens pedagógicas. Para mitigar esse problema, é crucial que os professores recebam apoio contínuo e que os alunos sejam gradualmente introduzidos às novas metodologias, com explicações claras sobre os benefícios das mudanças propostas.

Além da resistência aos métodos ou metodologias ativas, os alunos frequentemente questionam os conteúdos abordados em sala de aula, especialmente aqueles presentes nas trilhas de aprendizagem com temas transversais. Essa resistência e questionamento não são apenas reações às mudanças pedagógicas propostas pela BNCC, mas também refletem uma preocupação mais profunda com a qualidade e relevância do ensino oferecido nas escolas públicas em comparação com as escolas particulares.

Os temas transversais, que incluem questões como cidadania, meio ambiente, direitos humanos, diversidade cultural, entre outros, são essenciais para a formação integral dos estudantes. No entanto, muitos alunos da rede pública sentem que esses temas, apesar de sua importância, (a) são tratados de maneira superficial ou inconsistente, em comparação com a abordagem mais robusta e contextualizada observada em escolas particulares; (b) “roubam” espaço e tempo que poderia ser destinado a um ensino mais conteudista. Essa percepção gera uma sensação de desigualdade e frustração entre os alunos, que se sentem em desvantagem em termos de competitividade acadêmica e preparação para o futuro.

Durante as observações diretas e interações com os alunos, ficou evidente que muitos deles comparam os temas abordados em suas escolas com os que sabem ser ensinados em instituições particulares. Esses alunos frequentemente mencionam que colegas que estudam em escolas particulares têm acesso a uma educação mais completa e variada, onde os temas transversais são explorados de maneira mais aprofundada e com recursos didáticos mais ricos e atualizados. Essa comparação gera um sentimento de desprivilégio, levando os alunos a questionarem a equidade e a qualidade do ensino que recebem.

NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A necessidade de formação continuada para os professores foi uma constatação recorrente a partir da observação direta. Durante as visitas às escolas e participação em reuniões pedagógicas, tornou-se evidente que muitos docentes se sentem despreparados para implementar as diretrizes da BNCC de maneira eficaz. Esse sentimento de insegurança e inadequação é particularmente pronunciado quando os professores discutem as mudanças significativas propostas pela nova base curricular.

A formação inicial, em muitos casos, não é suficiente para abarcar a complexidade e a amplitude das novas diretrizes da BNCC. A implementação da BNCC exige não apenas um entendimento teórico das novas diretrizes, mas também a capacidade de aplicá-las de forma prática e contextualizada em sala de aula. No entanto, muitos professores relataram que a formação inicial que receberam não abordou de forma adequada as novas exigências e mudanças metodológicas impostas pela BNCC.

Durante as reuniões pedagógicas, diversos professores expressaram suas dificuldades em adaptar-se às novas demandas curriculares. Por exemplo, uma das docentes mencionou que, embora tenha participado de cursos e *workshops* introdutórios sobre a BNCC, esses eventos foram mais focados em teoria do que em prática. Ela destacou que, na prática cotidiana da sala de aula, enfrenta desafios concretos para desenvolver atividades que realmente integrem as competências e habilidades previstas pela BNCC. Essa lacuna entre a teoria e a prática é uma barreira significativa para a implementação eficaz das novas diretrizes.

Além disso, a formação continuada é crucial para que os professores possam atualizar-se continuamente e adaptar-se às mudanças constantes no campo educacional. A BNCC não é estática; ela exige uma abordagem dinâmica e evolutiva, que só pode ser sustentada por um compromisso contínuo com a formação e o desenvolvimento profissional. Os professores precisam de oportunidades regulares para aprofundar seus conhecimentos, trocar experiências com colegas e desenvolver novas competências pedagógicas.

Sobre este aspecto, por fim, durante as observações diretas, também foi notável a frustração dos professores com a falta de apoio institucional. Muitos docentes relataram que, apesar das exigências da BNCC, não recebem suporte adequado da gestão educacional.

COMUNIDADES DE PRÁTICA (COP)

Os resultados do estudo destacam de maneira contundente a importância das interações colaborativas entre professores como um meio eficaz de enfrentamento dos desafios na implementação da BNCC. No contexto da escola observada, surgiram práticas que remetem às noções de uma Comunidade de Prática (CoP), ainda que inicialmente não fossem reconhecidas como tal pelos próprios participantes.

As CoP são grupos de pessoas que compartilham um interesse ou preocupação comum e se reúnem regularmente para aprender como fazer isso melhor através da interação mútua (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002). No contexto educacional, as CoP podem ser particularmente eficazes na promoção de um ensino colaborativo e na superação dos desafios da implementação de novas diretrizes curriculares, como a BNCC.

Especialmente nos núcleos de área e turnos com maior interação entre os docentes, foi possível identificar algumas características fundamentais que remetem ao conceito de CoP. Essas práticas incluem:

1. **Reuniões Regulares e Colaborativas:** Professores de determinadas disciplinas ou séries/anos se reúnem regularmente para discutir suas práticas pedagógicas, compartilhar recursos e estratégias, e planejar atividades conjuntas. Essas reuniões, embora inicialmente informais, têm se tornado um espaço essencial para a troca de experiências e a busca de soluções coletivas.
2. **Compartilhamento de Experiências:** Durante as interações, os professores discutem abertamente os desafios que enfrentam na sala de aula e as estratégias que têm sido eficazes. Essa troca de conhecimento permite que os docentes aprendam uns com os outros, desenvolvendo práticas pedagógicas mais inovadoras e adaptadas às necessidades dos alunos.
3. **Apoio Mútuo:** Os professores demonstram um forte senso de comunidade e apoio mútuo. Eles se encorajam e se ajudam, tanto em questões profissionais quanto pessoais, criando um ambiente de solidariedade que contribui para a resiliência e motivação do grupo.
4. **Desenvolvimento Contínuo:** As interações regulares oferecem oportunidades para o desenvolvimento profissional contínuo. Os professores

discutem novas pesquisas, metodologias e práticas educacionais, mantendo-se atualizados e aprimorando continuamente suas competências pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigou os desafios específicos associados à implementação da BNCC no ensino de História no contexto da rede pública estadual de Pernambuco. A partir da análise qualitativa, emergiram questões centrais como a necessidade de adaptação curricular, a formação continuada dos docentes e a resistência dos alunos a novas abordagens pedagógicas.

Os resultados revelaram que muitos professores se sentem despreparados para aplicar as diretrizes da BNCC de forma eficaz, apontando para a insuficiência da formação inicial e a necessidade urgente de programas de formação continuada. A observação direta nas reuniões pedagógicas e interações com os docentes mostrou que a falta de diretrizes específicas e materiais de apoio torna o processo de adaptação curricular mais complexo, especialmente diante da diversidade de contextos escolares.

A investigação também destacou a importância das Comunidades de Prática (CoP) como uma estratégia eficaz para enfrentar esses desafios. Nos núcleos de área e turnos onde há maior interação e colaboração entre os professores, os obstáculos são superados de maneira mais eficaz. As CoP promovem um ambiente de apoio mútuo, onde os docentes podem compartilhar experiências, discutir problemas comuns e desenvolver soluções coletivas, fortalecendo o senso de comunidade e promovendo o desenvolvimento profissional contínuo.

Em conclusão, a implementação eficaz da BNCC no ensino de História na rede pública estadual de Pernambuco exige um esforço coordenado para proporcionar formação continuada aos professores, promover a colaboração entre os docentes e garantir recursos didáticos adequados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução no 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao**

longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base.** Brasília: MEC, 2018. 600p.

FERREIRA, S. M. L.; CARVALHO, C. H. A. de. Financiamento dos programas universais do governo federal à educação básica (2003-2023). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 17, n. 51, p. 651–673, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10967312.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROGGERO, R.; SILVA, A. Z. A descentralização de recursos no financiamento da Educação Básica. **Dialogia**, n. 36, p. 568-580, set./dez, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

WENGER, E.; McDEMORTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge.** Boston: Harvard Business Press, 2002.

EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE ATIVIDADE DE CAMPO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Cintia Cavalcanti do Nascimento Gomes¹
Danielle da Silva Santos Beaubernard²

RESUMO

As atividades didáticas, como as atividades de campo, são ações pedagógicas que possibilitam promover o despertar de potencialidades para as novas aprendizagens dos estudantes. Elas surgem a partir das construções que são realizadas no exercício das práticas educativas. As organizações das atividades de campo: pré-campo, campo e pós campo (Zoratto; Homes, 2014) colaboram para a estruturação da atividade e no processo de ensino e aprendizagem nos diferentes espaços educativos. A metodologia é de natureza qualitativa, trabalhando no âmbito dos significados, ideais, valores e de atitudes (Minayo, 2009). A proposta didática elaborada a partir do referencial teórico é uma colaboração de atividade de campo para o Jardim Botânico do Rio de Janeiro - Brasil, local visitado pelas autoras como discentes do programa de Mestrado e também no exercício da docência em suas trajetórias profissionais. Apresenta-se o planejamento da atividade organizado de acordo com as habilidades descritas na BNCC para o ensino fundamental, elaboração de folder com ilustrações de imagens do arquivo pessoal registrado pelas autoras e ao final, um questionário para o aprofundamento das vivências dos estudantes na atividade de campo. O entrelace dos saberes pedagógicos, dos conhecimentos e dos saberes da experiência constroem os saberes docentes que conduzem às práticas educativas significativas nos diferentes espaços formativos (Nóvoa, 2011; Tardif, 2014; Pimenta, 2018). A falta de tempo para o planejamento e de conhecimentos sobre conteúdos diferentes daqueles abordados na formação docente do professor, são

1 Mestra de Ensino em Educação Básica - CAP/UERJ. E-mail: cintiacapuerj19@gmail.com;

2 Mestra de Ensino em Educação Básica - CAP/UERJ. E-mail: dhanielle1980@gmail.com;

algumas das dificuldades na realização das atividades de campo de forma interdisciplinar. No exercício das ações coletivas, elaboradas a partir de planejamentos curriculares que estejam de acordo com as propostas dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, estes impactos desfavoráveis podem ser minimizados e estas atividades efetivamente realizadas para potencializar as aprendizagens nos diversos espaços educativos.

Palavras-chave: Educação ambiental, Formação docente, Ensino fundamental, Atividade de campo, Aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a discussão acerca da Educação Ambiental deve ultrapassar as críticas ao cartesianismo e avançar na promoção de propostas que auxiliem a compreensão das relações complexas existentes entre os diferentes elementos que compõem o ambiente. Nesta perspectiva, o currículo escolar deve oportunizar as reflexões sobre a responsabilidade individual e coletiva no âmbito interdisciplinar das questões ambientais, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012).

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (Brasil, Art. 8º, 2012).

As aulas de Ciências Naturais e de outros componentes curriculares podem contribuir para atingir o objetivo de priorizar o protagonismo do estudante, com atividades de observação e investigação do meio, ampliando seus conhecimentos sobre a fauna e a flora brasileira. Diversas são as estratégias de ensino que auxiliam as aprendizagens e para que as estratégias aconteçam de forma significativa e contextualizada é preciso planejamento, conhecimento e empenho dos professores em realizá-las. As atividades de campo se constituem como uma destas estratégias para o ensino de temas ambientais.

O local para as aulas de campo deve ser previamente escolhido. A atividade de campo vai além de diversificar as estratégias de ensino porque permite aos estudantes e professores uma formação crítica, possibilitando também ao professor o exercício da sua autonomia (Viveiros; Diniz, 2009). A motivação é importante para que ocorra uma aprendizagem que tenha significado para o estudante. Conforme descrito por Moreira (2011), a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se relaciona com conhecimentos relevantes para quem aprende, possibilitando a construção de novos conceitos. Em relação as atividades de campo, é imprescindível que elas sejam bem preparadas e adequadamente exploradas de forma interdisciplinar para ampliação dos conhecimentos sobre os temas ambientais.

Zoratto; Homes (2014) descrevem sobre as fases para o planejamento das atividades de campo: pré-campo - construção da base de fundamentação

teórica; campo - a exploração dos estudos no ambiente e pós-campo - estudo dos conhecimentos históricos, sociais, culturais e éticos deste ambiente de mata atlântica. As construções dos conhecimentos serão realizadas nas aulas teóricas e durante a própria atividade de campo.

Diversos fatores dificultam e/ou impedem atividades de campo e práticas interdisciplinares no cotidiano das escolas. De acordo com os resultados encontrados nos estudos de Augusto; Caldeira (2007), a falta de tempo para dedicar-se a elaboração das propostas e de conhecimentos dos conteúdos de outros componentes curriculares são algumas das razões que dificultam a prática interdisciplinar na rotina escolar. Sobre este assunto, Fazenda (2008) descreve que:

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. (Fazenda, 2008, p.23)

Viveiros; Diniz (2009) descrevem que as ações individuais de professores na realização das atividades de campo e também as dificuldades de custeio de transporte para essas atividades tornam-se entraves na implementação destas estratégias de ensino.

Atividades práticas, de campo e as atividades interativas no geral são recursos metodológicos significativos para o processo de ensino e aprendizagem, estimulando o desenvolvimento da criatividade e da criticidade para a compreensão de conhecimentos escolares e aprendizados mais contextualizados e significativos para os estudantes (Costa; Batista, 2017), trazendo novos sentidos para o processo de escolarização. Essa abordagem fortalece a elaboração de significados, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, autonomia, cooperação, criatividade e interação social (Beaubernard, 2022).

No processo de formação docente inicial e continuada, as experiências vivenciadas colaboram para o direcionamento das práticas de ensino futuras. Portanto, oportunizar professores com diferentes estratégias de ensino durante a sua formação docente proporcionam tanto ao professor quanto aos estudantes uma possibilidade de ampliação dos conhecimentos advindos destas ações educativas. Os saberes da docência entrelaçados com os saberes da experiên-

cia vão construindo os saberes docentes que conduzirão as práticas educativas nos mais diferentes espaços de aprendizagem (Tardif 2014; Pimenta, 2018).

Considerando que as atividades de campo se constituem como uma importante estratégia de ensino porque aproximam aluno-professor, proporcionam a construção de conhecimentos mais significativos para a relação de ensino e aprendizagem, devendo fazer parte da rotina escolar para complementar e interligar as aulas teóricas. Freire (2019) descreve que ensinar representa uma forma de agir no mundo, e para isso é essencial fazer escolhas conscientes, especialmente no que diz respeito às práticas educativas.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) é o documento curricular atual que orienta a elaboração dos currículos escolares no Brasil. No entanto, é importante estar atento aos reducionismos na abordagem ambiental, que afetam o ensino dos componentes curriculares. O professor deve considerar a BNCC como uma referência para orientar suas práticas, e não como um modelo fixo. O currículo escolar deve incorporar experiências que enriqueçam os saberes emergentes desses contextos educativos (Gomes, 2021).

O Jardim Botânico da Cidade do Rio de Janeiro (JBRJ) promove exposições sobre os biomas brasileiros, cursos, trilhas, e passeios com visitas guiadas, entre outras atrações.

Portanto, visando a propor possibilidades de ação educativa para professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental I e II, utilizando o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, como ambiente de estudo, foi desenvolvido um roteiro de atividade de campo.

CAMPO DE ESTUDO – JARDIM BOTÂNICO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

A história do Jardim Botânico do Rio de Janeiro - JBRJ se inicia no ano de 1808, com a chegada de D. João VI e da corte portuguesa. Cria-se uma fábrica de pólvora com o objetivo de garantir o fornecimento ao império português. A fábrica é fundada por D. João VI a partir da desapropriação do engenho de cana-de-açúcar Nossa Senhora da Conceição da Lagoa.

No dia 13 de junho de 1808 no entorno da antiga fábrica de pólvora na cidade do Rio de Janeiro foi criado um jardim para receber as plantas exóticas que eram vindas do Oriente e tinham apreço pelos europeus. “Este local poste-

riormente [...] passa a ser denominado Real Horto, depois Real Jardim Botânico e finalmente Jardim Botânico do Rio de Janeiro” (Brasil, 1997, p.9).

Entendemos que o JBRJ é um importante acervo cultural das espécies que representam o bioma da Mata Atlântica e espécies de outros biomas brasileiros que se adaptaram bem ao nosso clima. Por este motivo, esse espaço foi escolhido com o intuito de contextualizar os saberes trazidos para o espaço escolar e produzidos nele sobre a fauna e flora brasileira, buscando na aula de campo e na prática da interdisciplinaridade, a desfragmentação do saber e a possibilidade do trabalho em equipe para a construção de novos conhecimentos. O local oferece, além da visita ao espaço físico na forma presencial e também visita a distância, através de um aplicativo nomeado como Jardim Virtual que pode ser baixado pelo celular.

Tendo em vista as dificuldades de tempo para o planejamento de atividades de campo, sugere-se neste artigo um roteiro de atividade de campo para o ensino fundamental em uma perspectiva interdisciplinar.

METODOLOGIA

Este artigo é uma pesquisa de natureza “qualitativa trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21) para despertar de práticas educativas que envolvam os estudantes no processo de elaboração.

Elaborou-se uma proposta didática a partir de uma atividade de campo vivenciada durante uma aula no Mestrado no CAP-UERJ, fundamentada nos teóricos que descrevem sobre atividades extracurriculares como potencializadoras de aprendizagens e nas habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular. A partir desta vivência durante o processo de formação continuada, subsidiou-se a construção do planejamento de um roteiro de atividade de campo, também já vivenciados pelas autoras em diferentes momentos de suas trajetórias profissionais.

Apresenta-se como proposta um roteiro de atividade de campo (Anexo II), onde elaborou-se uma proposta para o campo deste estudo, o JBRJ, porém esta proposta pode ser adaptada de acordo com as diferentes realidades dos estudantes. Pautado na exploração de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, O roteiro foi elaborado a partir das fases de planejamento propostos nas conceituações do pré-campo, campo e pós-campo. O Anexo I é um folder

de apresentação do campo a ser estudado e foi elaborado com imagens do arquivo pessoal das autoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste artigo a proposta de atividade de campo foi o Jardim Botânico do Rio de Janeiro (JBRJ), uma atividade vivenciada como discente e também na docência, e esta proposta buscou aliar a teoria e a prática para despertar o interesse do estudante através da investigação e da reflexão sobre a complexidade nas relações entre os seres vivos, potencializado pelo contato com o ambiente natural.

As atividades de campo já foram identificadas como potencializadoras das ações educativas, conforme registro dos professores e alunos após aplicação do produto educacional **Saberes Ambientais na escola: Pedagogias e Aprendizagens** (Gomes; Santos, 2021a) e **Saberes Ambientais na escola: Aprendizagens** (Gomes; Santos, 2021b). Os professores consideraram como um ótimo recurso para ajudar na abstração dos conteúdos e conduzir os alunos a conhecer situações e informações concretas do local, possibilitando que eles façam novas descobertas e formem seu próprio posicionamento sobre os problemas ambientais do seu entorno. Os alunos demonstraram-se motivados com a realização da proposta didática “Caminhando e aprendendo – Tour virtual 360° na Reserva Ecológica de Guapiaçu em Cachoeiras de Macacu” realizada de forma remota em virtude da pandemia de Covid 19 e consideraram as atividades diferentes e colaborativas para pensar sobre o ambiente e as questões socioambientais (Gomes, 2021). As atividades de campo virtuais ou presenciais contribuem para um ensino mais dinâmico e aprendizagens mais significativas para os estudantes.

PLANEJAMENTO INICIAL DA ATIVIDADE DE CAMPO NO JBRJ

A partir da proposta de Zoratto; Homes (2014) organizam-se as fases para o planejamento da atividade de campo.

1. PRÉ CAMPO

- Planejamento por disciplina para realização da visita. É importante que os docentes conheçam o meio para organizar o roteiro de visita. O

JBRJ disponibiliza um aplicativo chamado JARDIM VIRTUAL, disponível para celular;

- Encontros com os professores para apontamentos de eixos interdisciplinares e da fundamentação teórica;
- Conversa dirigida com os estudantes, sobre as expectativas e regras de convivência, para execução da atividade;
- Aulas expositivas sobre flora e fauna dos biomas brasileiros, presentes no JBRJ;
- Apresentação do folder, com o roteiro que será desenvolvido durante a atividade de campo (ANEXO I);
- Ações colaborativas com professores e estudantes para elaboração do roteiro individual.

2. CAMPO

- Aula de campo no JBRJ com estudantes e professores de diferentes áreas do conhecimento.
- Orientar a observação e o registro das características dos biomas, usando texto e fotografia;
- Sinalizar a importância da preservação, salientando a relação entre os ecossistemas.

3. PÓS CAMPO

- Discussões sobre as percepções e as análises realizadas pelos estudantes durante a aula de campo;
- Preenchimento do Roteiro Individual (ANEXO II);
- Reuniões em grupos para apresentação dos registros individuais e seleção dos principais apontamentos feitos no grupo para expor para toda a turma;
- Exposição final dos resultados para a turma e para toda unidade escolar.

As atividades pós-campo cumprem a função de oferecer informações que subsidiem a melhoria das propostas, aperfeiçoando a proposta pedagógica e auxiliando a aprendizagem.

Para Viveiro e Diniz (2009), essa atividade vai além da diversificação das estratégias de ensino, proporcionando aos alunos e professores uma forma-

ção crítica. Além disso, oferece ao professor a oportunidade de exercitar sua autonomia.

PROPOSTA DA ATIVIDADE DE CAMPO - JBRJ

Objetivo Geral

- Estimular a reflexão sobre a complexidade nas relações entre os diferentes biomas e a importância dessa dinâmica para o ecossistema.

Objetivos específicos

- Identificar as concepções prévias dos alunos sobre os assuntos que serão abordados na aula de campo.
- Conhecer sobre as espécies da flora e da fauna do Jardim Botânico do Rio de Janeiro.
- Utilizar instrumentos para registro - fotos e diário de campo.
- Elaborar conceitos em atividades colaborativas produzidas a partir do roteiro do aluno.

Conhecimento prévio

- Apontar os conhecimentos produzidos nas construções de aprendizagens de anos escolares anteriores e nas vivências humanas.
- Saber ler, interpretar e escrever textos.
- Reconhecer características básicas das espécies nos reinos: vegetal e animal.
- Diferenciar causa e consequência e articular a relação entre elas.

Delimitação do Conteúdo de Ciências

- Reino Vegetal, Reino Animal, Ambiente e Evolução.

Possibilidades de abordagem interdisciplinar para o estudo a partir da atividade de campo - Ciências, Língua Portuguesa e Artes, Matemática, Geografia, História, entre outros componentes curriculares que também podem estar envolvidos no planejamento das atividades de campo.

- Construção de jogos educativos;
- Relatórios sobre os reinos: vegetal e animal;

- Produções de narrativas sobre o patrimônio ambiental e histórico do JBRJ descrevendo as características do ambiente, biomas, relevo, clima e hidrografia;
- Diagramas com associação de ideias sobre as espécies observadas;
- Construções de gráficos e tabelas;
- Desenhos, fotografias e galerias de exposição;
- Construção de linha do tempo histórica sobre a evolução das espécies e história do JBRJ;

Recursos e Tecnologias

- Data show, computadores e impressoras, celulares, roteiro da atividade de campo, folder, canetas, lápis, caderno, entre outros.

Cronograma proposto

- Para que os objetivos sejam atingidos, as aulas expositivas do pré-campo poderão ter cerca de 50 minutos e o conteúdo pode ser trabalhado em média de 3 a 4 meses (cerca de dois bimestres), porém as construções podem acontecer ao longo do período letivo, passando toda as vivências escolares dos estudantes.

A figura 1 mostra a legenda de orientação da BNCC para identificação da etapa do ensino (EF – Ensino Fundamental), o ano de escolaridade (1º ao 9º ano), o componente curricular (Ciências – CI) e a sequência do posicionamento da habilidade do referido ano escolar.

Fig.1 – Legenda BNCC– Etapa, ano de escolaridade, componente curricular e habilidade



Fonte: Brasil, 2017

A seguir, no Quadro 1 encontram-se as habilidades selecionadas, referentes a atividade de campo proposta para o Jardim Botânico do Rio de Janeiro e de acordo com os respectivos anos de escolaridade.

Quadro 1: Ciências - Unidades Temáticas: Vida e Evolução (Ensino Fundamental - BNCC)

- (EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.
- (EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.
- (EF07CI07) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas.
- (EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.
- (EF09CI08) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes.
- (EF09CI09) Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos.
- (EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica.
- (EF09CI11) Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.
- (EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados.
- (EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.

Fonte: Brasil, 2017

Inclusão e Acessibilidade que o JBRJ dispõe aos escolares e visitantes com necessidades educacionais especiais (NEE)

- Placas de identificação das espécies em braile para pessoas deficientes visuais.
- Carro elétrico utilizado para transportar as pessoas com necessidades especiais para locomoção de um ponto a outro do JBRJ. O carro sai de 30 em 30 minutos todos os dias da semana e por orientação técnica não podem circular em dias de chuva.

As experiências vividas pelo professor na formação inicial e continuada são fundamentais para guiar as futuras práticas educativas, proporcionando uma variedade de estratégias que enriquecem o conhecimento tanto do educador,

quanto dos alunos que experimentaram as suas práticas de ensino, ampliando as oportunidades de aprendizado. Beaubernard e Porto, 2022 em seus estudos, após a aplicação de atividades formativas, destacam a importância da utilização de ferramentas pedagógicas adequadas, assim como, o domínio do professor sobre o conteúdo a ser ensinado. Os saberes docentes, interligados às experiências, formam a base das práticas educativas em diferentes contextos de aprendizagem (Tardif, 2014; Pimenta, 2018). Portanto, é preciso ser consciente nas escolhas de atividades pedagógicas para que o ato de ensinar transcenda a sala de aula e represente uma forma de intervenção na sociedade (Freire, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento de estudantes e professores nas atividades de campo favorecem aproximações dos discursos que colaboram para a efetivação das aprendizagens. É uma proposta didática que proporciona debates, aprofundamentos e construção de novos conhecimentos,

Através das interações propostas, os estudantes podem apresentar e estabelecer seus conhecimentos a respeito da fauna e da flora do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, assim como despertar a consciência em relação a preservação das espécies, descartes de lixo, conservação do patrimônio ecológico e cultural.

A proposta didática apresentada propicia a discussão e um olhar direcionado ao conteúdo que se deseja trabalhar, aguçando os diferentes sentidos, desenvolvendo a afetividade da relação aluno-professor-aluno e do trabalho em equipe, vistos como forma de avanços no processo de ensino e aprendizagem.

Acredita-se que a falta de tempo e de conhecimentos sobre os conteúdos de outros componentes curriculares diferentes daqueles abordados na formação docente sejam empecilhos e impactem significativamente na realização das atividades de campo pelos professores, porém nas ações coletivas e em planejamentos curriculares, que estejam de acordo com as propostas escolares dos envolvidos no processo educativo, estes impactos podem ser minimizados e estas atividades efetivamente realizadas para potencializar as aprendizagens nos espaços formativos.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, São Paulo, v.12, pp. 139-154, 2007.

BEAUBERNARD, D. S. S (2022) **A inserção da astronomia no ensino fundamental - uma proposta para a alfabetização científica, na perspectiva dos multiletramentos com vistas à aprendizagem significativa**. Dissertação. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAP-UERJ, 87f.

BEAUBERNARD, D. S. S; PORTO, M. B. D. S. M. *Astronomia: o céu não é o limite! Curso de Atualização para professores do Ensino Fundamental*. Produto educacional desenvolvido no PPGEB/CAP/Uerj, 2022. 76 p. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726037>

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro. **Conhecendo nosso Jardim: roteiro básico**. 2ªed. Rio de Janeiro: 60 p.: il (mapa). (Caderno, I), 1997. ISBN 85-7224-006-3.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. p. 319-349. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 de nov de 2019.

BRASIL. CNE, Resolução. CP nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**.

COSTA, G. R.; BATISTA, K. M. A importância das atividades práticas nas aulas de ciências nas turmas do ensino fundamental. **REVASF**, Petrolina-PE, vol. 7, n.12, p. 06-20, abril, 2017.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, C.C.N. (2021) **Temáticas ambientais no ensino fundamental: materiais curriculares de ciências e saberes docentes.** Dissertação. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAP-UERJ, 186f.

GOMES, C. C. N; SANTOS, M. C. F. *Saberes ambientais na escola: pedagogias e aprendizagens.* Produto educacional desenvolvido no PPGEB/CAP/UERJ, 2021a. 80 p. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699697>

GOMES, C. C. N; SANTOS, M. C. F. *Saberes ambientais na escola: aprendizagens.* Produto educacional desenvolvido no PPGEB/CAP/UERJ, 2021b. 59 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699716>

MINAYO. M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NÓVOA, A. *O Regresso dos Professores.* Pinhais: Melo, 2011.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Ensaio: Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em tela**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2009a.

ZORATTO, F. M. M.; HOMES, K. L. Aula de campo como instrumento didático-pedagógico para o ensino de geografia. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE-** Cadernos PDE, Paraná, 2014.

ANEXO I - FOLDER (FRENTE)





RESPEITE O REGULAMENTO DO JARDIM BOTÂNICO MUNICIPAL
Respeite o regulamento de uso Decreto Nº 176/15

ACESSIBILIDADE

Placas de identificação das espécies em braile para pessoas deficientes visuais.

Carro elétrico utilizado para transportar as pessoas com necessidades especiais para locomoção de um ponto a outro do JBRJ. O carro sai de 30 em 30 minutos todos os dias da semana e por orientação técnica não podem circular em dias de chuva.

Para mais informações, instale o aplicativo JARDIM VIRTUAL disponível na app store do celular

<http://www.ibri.gov.br/>
<http://dados.ibri.gov.br/>

Imagens e texto: Cintia Gomes e Danielle Beaubernard

O Instituto Jardim Botânico coordena a Lista de Espécies da Flora brasileira.

As ruas são chamadas de "Aleias", porque caminhos são ladeados de árvores.



+educação

274

FOLDER -VERSO



ANEXO II

ROTEIRO INDIVIDUAL PARA O ESTUDANTE

ROTEIRO INTERDISCIPLINAR PLANEJADO PARA ATIVIDADE DE CAMPO

NOME: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Fundado em 13 de junho de 1988 por D. João, Príncipe Regente na época, mais tarde D. João VI. O Jardim Botânico do Rio de Janeiro com seus 144 hectares, 55 destes abertos à visitação pública, abriga um acervo botânico da flora brasileira e exótica e um acervo histórico cultural.



Fonte: <https://dados.gov.br>, 2020

1. De acordo com as primeiras observações, defina a sua primeira impressão sobre o Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

2. Quais espécies lhe chamaram a atenção? Por quê?

3. Faça aqui o registro do seu trajeto desde o início da atividade de campo. Em anexo construa um pequeno roteiro em forma de mapa desenhando as espécies que mais lhe chamaram a atenção.

4. Você já havia visitado o Jardim Botânico do Rio de Janeiro? Em que situação?

5. As aulas teóricas serviram para você entender melhor as espécies observadas? Justifique.

6. Utilizando desenhos, identifique e caracterize 5 espécies observadas durante a atividade de campo.

7. Registre as informações que você achar relevante sobre a atividade de campo, relacionando-as aos conhecimentos construídos nas aulas teóricas.

8. Represente, com desenho ou fotografia, a memória mais significativa desta atividade de campo ao Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987).

A MATEMÁTICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Adriele Carléo Zacarias¹
Aldeneia Soares da Cunha²

RESUMO

Esta revisão sistemática analisou estudos sobre o novo ensino médio e o currículo de matemática. Os métodos aplicados foram baseados na recomendação dos Principais Itens para Relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises (PRISMA). A pesquisa foi realizada na base de dados do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR), com critérios de elegibilidade definidos pelos descritores ensino de matemática, currículo e novo ensino médio, restringindo-se a publicações brasileiras entre 2017 e 2023. Duas questões qualitativas guiaram a revisão: as definições de currículo na literatura de educação matemática e as configurações da ciência da matemática no novo ensino médio. Para a primeira questão, sete autores apresentaram diferentes ideias sobre currículo, evidenciando uma diversidade de abordagens, perspectivas e visões críticas. Quanto à segunda questão, cinco autores discutiram a temática, identificando diferentes perspectivas sobre o ensino e aprendizagem da matemática. As limitações e sugestões para pesquisas futuras são discutidas ao final da revisão. Os resultados mostram que a discussão sobre currículo vai além das matrizes curriculares, relacionando-se diretamente com questões sociais, políticas e culturais. O ensino de matemática, como componente curricular, estabelece conexões com a vida cotidiana e ocupa um papel singular no cenário científico. No entanto, o currículo de matemática no novo ensino médio é mais geral e contextualizado.

Palavras-chave: Currículo de Matemática; Novo Ensino Médio; Competências e Habilidades

1 Mestranda pelo Curso de Mestrado em Educação e Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas /UEA - AM acz.mca23l@uea.edu.br ;

2 Doutora em Ciências Humanas pelo programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, da Universidade de São Paulo/ USP - SP, soarea.cunha@gmail

INTRODUÇÃO

O ensino médio no Brasil tem historicamente apresentado resultados negativos, evidenciados por altos índices de reprovação e evasão, conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2015). Nas últimas duas décadas, o ensino médio passou por diversas mudanças através de resoluções, decretos e leis, focando em reformas políticas para melhorar o desempenho escolar. Central a essas mudanças foi a pedagogia das competências, que orientou a organização curricular e o trabalho pedagógico nas escolas.

Em 2017, a Lei nº 13.415, conhecida como Novo Ensino Médio, foi aprovada, ampliando a carga horária de 2.400 para 3.000 horas. Esta nova estrutura curricular é dividida em duas partes: a Formação Geral Básica, baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os Itinerários Formativos, com maior flexibilidade para atender aos interesses dos estudantes e preparar para o futuro.

A implementação do Novo Ensino Médio começou em 2022, com a 1ª série, e está prevista para ser concluída em 2024. Frente a essa implementação, esta revisão sistemática da literatura busca responder duas perguntas: quais as definições de currículo identificadas na literatura de educação matemática e como está configurada a ciência da matemática no Novo Ensino Médio?

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O objetivo deste estudo é analisar as definições de currículo dentro do novo arranjo do ensino médio e verificar como a matemática e suas tecnologias estão configuradas nesta nova estrutura. Para isso, utilizou-se as recomendações PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análise, 2020), seguindo métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese das informações.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A justificativa implícita para este estudo reside na necessidade de entender como as mudanças curriculares impactam o ensino de matemática, uma disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio, conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Este estudo visa fornecer uma análise detalhada das defi-

nições curriculares e da configuração da matemática, essenciais para avaliar a efetividade do Novo Ensino Médio.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na base de dados OASISBR, com critérios de elegibilidade definidos pelos descritores ensino de matemática, currículo e novo ensino médio, restringindo-se a publicações brasileiras entre 2017 e 2023. A metodologia PRISMA foi aplicada para garantir uma revisão sistemática e abrangente.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Os resultados indicam que a discussão sobre currículo vai além das matrizes curriculares, relacionando-se diretamente com questões sociais, políticas e culturais. O ensino de matemática, como componente curricular, estabelece conexões com a vida cotidiana e ocupa um papel singular no cenário científico. No entanto, o currículo de matemática no novo ensino médio é mais geral e contextualizado, focando em competências e habilidades amplas.

CONCLUSÃO

Em síntese, o Novo Ensino Médio e suas mudanças curriculares, especialmente em matemática, representam um avanço na tentativa de modernizar e tornar mais flexível o ensino médio no Brasil. No entanto, desafios persistem, particularmente na implementação de itinerários formativos em regiões com infraestrutura escolar limitada. Este estudo contribui para uma compreensão mais profunda dessas mudanças e oferece insights para futuras pesquisas e políticas educacionais.

NOVO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA

O novo formato do ensino médio divide a formação dos educandos em dois blocos principais: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. O primeiro é permanente e concentra-se nos componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas

Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional. Já o segundo, de caráter flexível devem ser ofertados pelas escolas e redes de ensino para aprofundar conhecimentos e preparar o aluno para o futuro, conforme a relevância para o contexto local.

[...] a implantação do Novo Ensino Médio na Educação Básica brasileira estrutura-se em uma organização curricular por competências, concepção distinta da organização curricular, por conteúdos disciplinares, vigente. Ademais, a organização curricular do Novo Ensino Médio é baseada na integração das áreas do conhecimento, incentivando uma maior expansão da prática pedagógica interdisciplinar (GRAÇA e MELLO, 2022, p. 2)

Em relação a flexibilização da grade curricular, as mudanças são mais amplas. No modelo anterior, todos os estudantes eram obrigados a cursar treze (13) disciplinas. Atualmente o ensino médio busca atender aos diversos interesses dos jovens, permitindo que eles sejam protagonistas em seu processo de formação. Assim o aluno pode escolher uma das áreas para aprofundar seus estudos.

De acordo com o artigo 11, § 7º, da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da **matemática** que são obrigatórios em todos os anos escolares. Por esta razão, a escolha do componente de matemática para este estudo, uma vez que se faz presente nas três séries do ensino médio.

Nesse sentido, a maior dificuldade encontrada foi o desenho dos itinerários formativos, principalmente porque em algumas realidades regionais o número de escolas de ensino médio é bem reduzido e essa parte flexível demanda uma estrutura escolar, pedagógica e administrativa que a maioria das escolas não possui. Para Bastos (2022, p 9), o novo ensino médio é mais uma política utilizada como mero paliativo na educação, “[...] uma vez que, apresenta o aumento progressivo da carga horária, a farsa do ensino integral e da formação técnica e profissional, tendo como consequências, o encolhimento do conhecimento a quem o tem por direito, previsto na lei”. Na mesma linha de raciocínio Daniel Cara (2022) afirma que,

[...] a reforma do ensino médio é uma falácia, porque não resolve questões estruturais, como a formação dos professores e pontos

que eram demandas dos estudantes que ocuparam as escolas, como a redução de alunos por classe. De nada adianta ênfase em exatas ou humanas, se o professor foi mal preparado, se não houver recurso.

Diante do novo arranjo curricular do ensino médio, como ficou o componente curricular de matemática? O Referencial Curricular destaca que a área da matemática e suas tecnologias ocupa papel singular no cenário científico, pois é uma ciência que combina aspectos de natureza cognitivas e socioemocionais, uma vez que, propõe aos alunos a aquisição de conhecimentos para interagir com o mundo contemporâneo. Possibilitando ainda aos estudantes base para análise de problemas cotidianos (BRASIL 2017, p.526).

O currículo de matemática propõe a “consolidação, ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no ensino fundamental” (BNCC, 2018, p. 527), que ela seja organizada por unidade de conhecimento (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatísticas) e trabalhadas nas três séries. Tais conhecimentos tem como foco as competências e habilidades, sendo assim, os conhecimentos são mais gerais e contextualizados, por isso o novo ensino médio é responsabilizado pelo letramento matemático, enquanto o ensino fundamental é mais conteúdo específico. Mas para o estudante ser capaz de desenvolver tais habilidades ele precisaria ter consolidado e aprofundado os conhecimentos no ensino fundamental, além disso, ter acesso às novas tecnologias.

Além disso, este currículo reforça, o dualismo entre teoria e prática, uma vez que reduz o caráter propedêutico, sendo que o conhecimento é voltado para à aplicação, ao imediato, reforçando a ideia de que o “conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiências que oportuniza a reflexão e a crítica” (SILVA, 2018, p.12).

Nesse contexto, evidencia-se que os objetivos que direcionam o novo ensino médio não é atender às necessidades e aos anseios de seu público alvo, mas sim, direcionar o ensino para atender às demandas de mercado, que requerem trabalhadores flexíveis capazes de se adequarem às rápidas mudanças científico-tecnológicas que ditam o dinamismo no setor produtivo.

METODOLOGIA

O estudo é uma revisão sistemática sobre o Novo Ensino Médio com o objetivo de analisar a configuração do currículo de matemática nessa etapa de ensino. A revisão sistemática “É uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto” (GALVÃO e RICARTE, 2020 p 58). Duas questões de caráter qualitativos guiaram a revisão sistemática, a saber:

- a) Quais as definições de currículo identificadas na literatura de educação Matemática?
- b) Quais as configurações da ciência da matemática no novo ensino médio?

Os passos seguidos para o desenvolvimento do estudo tiveram como base as etapas das recomendações dos Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análise (PRISMA 2020), dos quais foram selecionados os seguintes passos: estratégia de busca, utilizando questões norteadoras; levantamento de referências nas bases de dados; critérios de inclusão e exclusão, com a extração dos dados relevantes para a pesquisa; avaliação da qualidade metodológica, realizada a partir das sínteses das ideias dos autores; apresentação da síntese e dos resultados.

O banco de dados utilizados para a seleção dos documentos foi o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). O Portal é uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) que reúne a produção científica e os dados de pesquisa em acesso aberto de diversas universidades e instituições de pesquisa brasileiras e portuguesas. No Portal Oasisbr, cada tipo de fonte de informação científica possui um conjunto distinto de critérios para coleta que podem ser consultadas na página Sobre em “Critérios para coleta de fontes de informação”, o que facilita encontrar as fontes relacionada à pesquisa que está se realizando.

Na página do inicial do site <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>, o usuário tem acesso às mais diversas tipologias documentais que contém informações científicas, a saber: artigos científicos, livros, capítulos de livros, artigos apresentados em conferências, conjuntos de dados de pesquisa, preprints, dissertações, teses,

trabalhos de conclusão de curso, etc. E a repositórios digitais tais como Scielo - Biblioteca Eletrônica Científica Online; RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, LA Referencia – Repositório de acesso aberto à Ciência na América Latina; COAR que é uma associação internacional que reúne repositórios individuais e redes de repositórios para desenvolver capacidade, alinhar políticas e práticas e atuar como uma voz global para a comunidade de repositórios, entre outros e recebe constante atualizações e inclusões de documento científicos, por ter essa gama de informações, justifica-se a utilização desse único portal para realização do estudo em pauta.

Para o início da busca, realizou-se uma pesquisa preliminar, com palavras-chaves referente ao tema, tais como: novo ensino médio, currículo, matemática, ensino médio, tomando o resultado das buscas com números significativos de documentos, logo foi necessário o uso de descritores mais específico com a junção das palavra-chave mais o limite temporal que correspondeu ao período de 2017 a junho de 2023. Vale ressaltar que este estudo teve como último acesso ao site Oasisbr no dia 03 de julho de 2023. O quadro 1 explicita de forma reduzida, o proceder no estudo bibliográfico realizado.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão em consulta ao Repositório Oasisbr

	Conjunto de palavra-chave	Limite Temporal	Resultado
Base Oasisbr	Novo ensino médio	Sem limite	12.307
	Novo ensino médio	2017 a 2023	6.559
	Currículo	Sem limite	85.984
	Currículo	2017 a 2023	40.538
	Matemática	Sem limite	95.399
	Matemática	2017 a 2023	38.383
	Ensino médio	Sem limite	59.051
	Ensino médio	2017 a 2023	29.608
	Novo ensino médio e o currículo de matemática	Sem limite	550
	Novo ensino médio e o currículo de matemática	2017 a 2023	341
	Novo ensino médio e o “currículo de matemática”	Sem limite	54
	Novo ensino médio e o “currículo de matemática”	2017 a 2023	26

Fonte - Elaborado pelos autores

Como observado acima, foi necessário o refinamento das informações para assim obter um resultado que atendesse aos critérios de inclusão, para isso,

utilizou-se a junção das palavras chaves, colocando entre aspas currículo de matemática mais o limite temporal, tendo como resultado final 26 documentos, sendo 10 dissertações, 07 artigos, 07 teses e 2 trabalhos de conclusão de curso. Para critérios de exclusão, além do limite de tempo, selecionou-se apenas as teses, dissertações e artigos.

Embora tenha ficado 24 pesquisas, foi preciso também fazer a revisão dos estudos, cujo levantamento de dados foi realizado utilizando-se os seguintes descritores, “Novo Ensino Médio”, “Ensino médio” e “o currículo da matemática”, nesse momento foi tratado o processo de seleção das pesquisas e avaliação dos títulos e resumos, totalizando um corpus de análise constituído por 07 produções.

A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) o artigo 26 apresenta dois conceitos decisivos para o desenvolvimento do currículo no Brasil. O primeiro estabelece uma base nacional comum a ser complementada e o segundo uma parte diversificada a ser definida por cada sistema de ensino de acordo com as características regionais e locais, sendo que os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades, definindo assim, quais são as aprendizagens essenciais.

No ensino médio estrutura-se uma organização curricular por competências e habilidades, baseada nas integrações das áreas do conhecimento, incentivando uma expansão da prática pedagógica interdisciplinar. Na literatura, encontramos diversos conceitos, que podem variar de acordo com as concepções dos autores, como pode ser observado no quadro 2:

Quadro 2 – Concepções dos autores sobre currículo

Autor(a)	Tipo	Ano	CONCEPÇÕES DOS AUTORES
LIMA	TESE	2022	Como afirma Silva (2005, p. 15) o currículo é uma questão de identidade: “[...] no curso dessa corrida que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos”. (página 28). A organização curricular do ensino médio seria por competências e habilidades, baseadas para atender a demanda produtiva de mercadorias e serviços, em acelerado processo de transformação. (Página 68) “A luz da Pedagogia Histórico Crítica, entendemos as 10 competências gerais da BNCC como uma articulação pedagógica, fruto de relações econômico-sociais e político-ideológicas de uma sociedade classista que está atendendo a demanda de grandes organizações de cunho econômico que ditam as regras e consolidam por amarras econômicas o perfil do Estado (Página 115).
NETO	DISSERTAÇÃO	2019	“Nós professores, ao discutirmos planejamento de aula com colegas de trabalho ou até mesmo em início de carreira, percebemos que era comum compreender o currículo apenas como a matriz curricular, ou seja, uma lista de conteúdos e competências a serem desenvolvidos em determinado nível de ensino”. (página 15). Neste sentido, as competências são responsáveis pela seleção dos conteúdos, não no sentido de eliminação, e sim a direcionar como os conteúdos podem ser trabalhados, ressaltando que sabe usar os conhecimentos ensinados (Página 33) Os conteúdos curriculares são considerados “recursos que os estudantes têm para participar ativamente da vida em sociedade e as habilidades que desenvolvem permitem-lhes agir sobre tais conteúdos” (página 33). [...] o currículo tem um significado amplo que perpassam diferentes relações que afetam diretamente ou indiretamente o processo educacional. Uma destas relações é a de poder, ou seja, a hierarquia presente em quem elabora as orientações curriculares. (Página 107)
CHICHITANO	DISSERTAÇÃO	2023	Concordando com Saviani (2005), o currículo pode ser entendido como sendo a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2005, p. 18). (Página 23)

Autor(a)	Tipo	Ano	CONCEPÇÕES DOS AUTORES
OLIVEIRA	DISSERTAÇÃO	2020	“A organização da escola, da carga horária dos professores e do currículo, que introduzia o conceito de competências e habilidades por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCNs, que traziam uma visão neoliberalista em que a escola precisava continuar a serviço das demandas da sociedade capitalista” (página 23) Silva (2011, p. 78) denomina currículo oculto “[...] todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Nele, os estudantes aprendem atitudes, comportamentos, valores e orientações para o ajustamento social, por meio de normas, rituais e regulamentos. (Página 157).
SANTOS; NUNES; VIANA	ARTIGO	2017	Ao definir currículo, Saviani (1998), a partir dos aspectos culturais, afirma que nele estão incluídas as matérias de ensino, suas distribuições pelos níveis escolares e sua carga horária, sendo o “produto de uma seleção realizada no seio da cultura” (SAVIANI, 1998, p.35). Assim, consideramos currículo como sendo um projeto seletivo de cultura que faz parte de toda a atividade escolar e que se materializa no cotidiano da escola, relacionando teoria e prática, considerando o perfil do profissional que se deseja formar e os objetivos do curso e das disciplinas que são ministradas, levando em consideração os conteúdos, Recursos e procedimentos que serão utilizados (Página 04)
SARTORI; DUARTE	ARTIGO	2022	[...] currículo circulam narrativas particulares que estabelecem “qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau [...]” (Silva, 1999, p. 195). (Página 3)
ARAÚJO; RODRIGUES	ARTIGO	2019	Concordamos com Goodson (1997, p. 17), quando afirma que “currículo é um conceito ilusório e multifacetado”, compreendemos ainda que este conceito possa ser interpretado sob diferentes aportes teóricos e carrega uma gama de significados, a depender do contexto. (Página 5)

Fonte - Elaborado pelos autores

A ideia de currículo e seus conteúdos mínimos no novo ensino médio está atrelada a aquisição de competências e habilidades, sendo que os conhecimentos essenciais deverão ser oferecidos a todos os estudantes a fim de assegurar uma formação básica comum, articulada com um todo indissociável, enriquecido contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo

do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento (BNCC 2018)

O currículo desempenha um papel essencial na reflexão sobre as práticas educacionais, destacando os potenciais e limitações, vieses e desigualdades inerentes ao currículo adotado. Essa análise pode fornecer insights para compreendermos a qualidade e a relevância da educação e refletirmos sobre o papel do currículo na inclusão e na preparação dos jovens para os desafios contemporâneos. Ao realizar um comparativo crítico entre as diversas ideias sobre currículo apresentadas nas citações fornecidas, podemos identificar algumas perspectivas e abordagens distintas. Vamos analisar cada uma delas e discutir suas características e possíveis implicações.

1. Na tese de Lima foi selecionado dois tópicos considerado importante sobre a ideia de currículo. Ela apresenta o currículo como questão de identidade: Segundo Silva (2005), pois ele molda quem somos ao longo de nossa jornada educacional. Essa perspectiva enfatiza a influência do currículo na formação do sujeito e destaca sua importância no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Sendo a organização curricular do ensino médio baseada em competências e habilidades.

A citação sugere que a organização curricular do ensino médio é guiada pela necessidade de atender às demandas produtivas de bens e serviços em constante transformação. Isso indica uma abordagem voltada para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e a aquisição de competências relevantes para o contexto produtivo atual. As Competências gerais da BNCC como articulação pedagógica refletem relações econômico-sociais e político-ideológicas de uma sociedade classista. A interpretação crítica argumenta que essas competências atendem às demandas de grandes organizações econômicas e refletem amarras econômicas que influenciam o perfil do Estado.

Nesta mesma linha de raciocínio Neto (2019) afirma que o currículo é visto como uma matriz curricular que direciona o planejamento de aula, enfatizando a seleção de conteúdos e o desenvolvimento de competências específicas, enfatizando que o currículo tem um significado amplo que abrange diferentes relações que afetam o processo edu-

cacional, incluindo a relação de poder na elaboração das orientações curriculares. Porém ele deixa claro que infelizmente a muitos professores entendem o currículo apenas como uma lista de conteúdos e competências a serem ensinados. Para ele os conteúdos curriculares são recursos para participação ativa na sociedade: Essa citação destaca que os conteúdos curriculares são considerados recursos que os estudantes têm para participar ativamente na vida em sociedade.

3. Para Chichitano (2023) o currículo é a organização do conjunto de atividades nucleares conforme a perspectiva de Saviani (2005) distribuídas no espaço e no tempo escolares. Ele enfatiza que o currículo é a escola em funcionamento, desempenhando sua função específica.
4. Já Oliveira (2020) sugere que a organização da escola, a carga horária dos professores e o currículo, com a introdução de competências e habilidades por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), refletem uma visão neoliberalista, na qual a escola é vista como um serviço voltado para as demandas da sociedade capitalista. Em contrapartida apresenta a ideia do currículo oculto definindo-o como os aspectos do ambiente escolar que, de forma implícita, contribuem para aprendizagens sociais relevantes. Essa perspectiva enfatiza que os estudantes aprendem atitudes, comportamentos, valores e orientações para o ajustamento social por meio de normas, rituais e regulamentos presentes no contexto escolar.
5. Santos et al (2017) apresentou o currículo como projeto seletivo de cultura que permeia toda a atividade escolar. Ele se materializa no cotidiano da escola, relacionando teoria e prática, considerando o perfil do profissional a ser formado, os objetivos do curso e das disciplinas, e os conteúdos, recursos e procedimentos utilizados.
6. As Narrativas particulares e relações de poder no currículo (SARTORI, 2022) destaca que o currículo carrega narrativas particulares que estabelecem quais conhecimentos são legítimos ou ilegítimos, quais formas de conhecer são válidas ou não, o que é certo ou errado, moral ou imoral, bom ou mau. Isso evidencia a presença de relações de poder e hierarquias na elaboração das orientações curriculares.
7. Araújo, utilizando a concepção de Goodson (1997) afirma que o currículo é uma natureza ilusória e multifacetada. Essa perspectiva considera

o currículo aberto a diferentes interpretações teóricas e carregado de uma variedade de significados, dependendo do contexto.

Ao comparar essas diferentes ideias sobre currículo, podemos observar que há uma diversidade de abordagens, perspectivas e visões críticas em relação ao tema. Alguns pontos comuns que emergem são a importância do currículo na formação dos estudantes, a influência de fatores sociais, políticos e econômicos em sua concepção, a necessidade de considerar os saberes e conteúdo de forma significativa e a presença de relações de poder no processo de elaboração e implementação curricular. Essa variedade de perspectivas e críticas enfatiza a importância do diálogo e da reflexão contínua sobre o currículo, buscando uma abordagem que promova a formação integral dos estudantes, a inclusão de diferentes conhecimentos e perspectivas, e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Essa reflexão possibilita questionar as influências políticas, econômicas e sociais que moldam o currículo, bem como as relações de poder e as desigualdades que podem estar presentes em sua concepção e implementação. A análise crítica do currículo pode, portanto, desafiar as estruturas de poder existentes e buscar alternativas mais inclusivas e emancipatórias, isto porque o currículo reflete os valores e as necessidades da comunidade em que está sendo implementado, se leva em conta as características e as experiências dos alunos, se promove a diversidade cultural e se prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo real.

Percebe-se que debater sobre o currículo vai além de se limitar apenas a matrizes curriculares, baseada em uma organização lógica de conhecimentos e de disciplinas, é pensar no currículo que seja a realidade de mundo que nos expressa, conforme (SACRISTAN 1998, p. 173) são muitas coisas ao mesmo tempo: “ideias pedagógicas, estruturação de conteúdo de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc”.

Dessa forma precisa se pensar em um currículo que saia do oficial, tradicional, com suas regras e etapas, para um currículo cuja experiências educativas vividas pelo estudante contribua para uma aprendizagem com significado, dito isto o professor utiliza de suas experiências para relacionar as práticas pedagógicas com a realidade, contexto social e econômico do aluno. Dessa forma como nos fala (SACRISTAN 2013, p. 9) “O currículo também nos serve para imaginar

o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar.”

AS CONFIGURAÇÕES DA CIÊNCIA DA MATEMÁTICA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Com a alteração da LDBEN (BRASIL, 1996) pela Lei nº 13.415/2017, o novo ensino médio passa a ser organizado por áreas de conhecimento e suas respectivas competências e habilidades. O ensino na matemática neste contexto, foi reconhecida, como uma “ciência viva que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções” (BRASIL, 2017b, p. 267). Isto inclui tanto que o estudante de aprender os saberes e desenvolver a capacidade de mobilizá-los. Sendo realizou a reflexão sobre configurações da ciência da matemática, na visão dos autores explicitados no quadro 3:

Quadro 3 Configurações sobre o currículo de matemática no novo ensino médio

Autoria	Tipo	Ano	Configurações sobre o currículo de matemática no novo ensino médio
LIMA	TESE	2022	A BNCC da área de Matemática e suas Tecnologias propõe no EM a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Precisamos pensar nas questões sociais que trazem dificuldade de abstração, assim crianças privadas culturalmente possuem, o que corrobora com as dificuldades encontradas por estas nas questões vinculadas à aprendizagem de Matemática, por essa possuir um nível de abstração relativamente mais elevado. Quanto a matemática no que Bernstein (1990) explica sobre condições sociais que acabam por intervir no desenvolvimento cognitivo das crianças. (Páginas 127 e 128)

Autoria	Tipo	Ano	Configurações sobre o currículo de matemática no novo ensino médio
NETO	DISSERTAÇÃO	2019	As ideias de Bruner (1978) trazem entendimentos para o currículo no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, uma vez que se preocupa com a compreensão que os alunos têm dos conteúdos que são trabalhados e estes devem ser desenvolvidos em diferentes níveis e maneiras. Nesse sentido, mais importante do que o aluno saber a nomenclatura das propriedades de um conteúdo ou saber calcular (efetuar) métodos, por exemplo, é a capacidade de conseguir interpretar, refletir, investigar e apresentar hipóteses e relações para encontrar soluções para um problema. Assim, o desenvolvimento do aluno não pode ser considerado resultado de uma sequência de ações, pois todas as relações que perpassam o ambiente escolar e todo o meio a sua volta influenciam no processo de aprendizagem. (Página 30)
CHICHITANO	DISSERTAÇÃO	2023	[...] a concepção de ensino e educação Matemática destacando que não se espera do estudante do Ensino Médio apenas o domínio dos conceitos e procedimentos matemáticos, mas que, ao terem contato com esses saberes, possam desenvolver as habilidades e competências esperadas para essa etapa da formação deles. (página 101) As mudanças na concepção de educação Matemática acarretam em uma Matemática cada vez mais utilitarista, cuja única finalidade é formar indivíduos aptos a atuarem no mundo produtivo cada vez mais precarizado e não especializado. (Página 116) " [...] atuando principalmente com aulas de Matemática para o Ensino Médio, pude notar nos currículos e materiais didáticos que os saberes foram colocados em segundo lugar, deixando de ser um dos centros da atividade educativa, passando a ser uma mera ferramenta para o desenvolvimento de habilidades e competências abstratas, cuja finalidade é utilitarista" (Pagina 03)
SANTOS; NUNES; VIANA	ARTIGO	2017	A utilização dos conteúdos de Matemática no dia-a-dia são comuns na sala de aula da Educação Básica, e somente através da contextualização é possível despertar o interesse do estudante, bem como trazer sentido para a aprendizagem, tornando o processo educativo mais prazeroso, visto que este passa a ter relação com a vida cotidiana do educando ou com seus conhecimentos anteriormente adquiridos. (Página 10)

Autoria	Tipo	Ano	Configurações sobre o currículo de matemática no novo ensino médio
ARAÚJO; RODRIGUES	ARTIGO	2019	De acordo com essas diretrizes, espera-se que a escola promova condições para que os alunos desenvolvam conhecimentos para enfrentar o mundo contemporâneo, usando o que têm aprendido na escola e na vida na resolução de problemas reais, examinando sua capacidade para analisar, explicar seu raciocínio, e comunicar suas ideias matemáticas enquanto propõem, formulam, resolvem e interpretam problemas em uma variedade de situações (OECD, 2003, 2013) (Página 08)

Fonte - Elaborado pelos autores

A análise comparativa e crítica dos parágrafos fornecidos revela diferentes perspectivas e abordagens em relação ao ensino e aprendizagem da Matemática. Vamos examinar cada uma das percepções dos autores em detalhes:

- A primeira percepção destaca a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio. A BNCC busca ampliar e aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental. Essa abordagem é importante, pois reconhece a necessidade de progressão nas habilidades matemáticas e promove uma continuidade coerente no currículo. No entanto, o parágrafo também menciona as questões sociais que podem dificultar a abstração na Matemática, especialmente para crianças culturalmente privadas. Esse ponto destaca a influência do contexto social no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao mencionar as condições sociais e o trabalho de Bernstein, o autor destaca que fatores externos podem afetar a capacidade dos estudantes de compreender e lidar com a abstração matemática.
- A segunda percepção apresenta as ideias de Bruner em relação ao currículo e ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Bruner enfatiza a importância de desenvolver a compreensão dos alunos dos conteúdos matemáticos em diferentes níveis e abordagens. Ele argumenta que a capacidade de interpretar, refletir, investigar e apresentar hipóteses e relações é mais valiosa do que apenas dominar procedimentos e conceitos matemáticos. Essa abordagem coloca o aluno como um participante ativo no processo de aprendizagem,

envolvendo-se em atividades de resolução de problemas e construção de conhecimento matemático.

- Na terceira, o autor argumenta que o desenvolvimento do aluno não é resultado apenas de uma sequência de ações educativas, mas é influenciado por todas as relações presentes no ambiente escolar e ao seu redor. Essa visão destaca a importância de considerar o contexto social, cultural e emocional dos alunos no processo de aprendizagem da Matemática. Para Chichitano (2023) há a percepção de que os saberes foram relegados a um segundo plano no currículo, tornando-se meras ferramentas para o desenvolvimento de habilidades e competências abstratas. Essa visão denuncia uma abordagem utilitarista do currículo, em que os conhecimentos são instrumentalizados em detrimento de sua importância intrínseca
- Na quarta o autor faz referência a um documento oficial que destaca a concepção de ensino e educação Matemática. O documento enfatiza que o objetivo do Ensino Médio não se limita ao domínio de conceitos e procedimentos matemáticos, mas também busca desenvolver as habilidades e competências necessárias para os estudantes nesta fase da educação. No entanto, o autor critica essa abordagem, argumentando que a ênfase excessiva nas habilidades utilitaristas pode desvalorizar o conhecimento matemático em si e reduzir a formação de indivíduos especializados.
- No início o conceito de competência surgiu para satisfazer uma demanda do campo profissional, depois migrou para o campo educacional. No âmbito educacional está presente nos diversos documentos que norteia a elaboração do currículo, dentre os quais se destaca o PCN (BRASIL 1998), e a BNCC 2018.
- Por fim, a última percepção destaca a importância da contextualização dos conteúdos matemáticos na sala de aula. A utilização de exemplos e situações do dia-a-dia dos alunos pode despertar seu interesse, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Essa abordagem reconhece a relevância de estabelecer conexões entre a Matemática e a vida cotidiana dos estudantes.

Em termos de análise comparativa, é possível identificar uma divergência de perspectivas nos parágrafos apresentados. Enquanto a BNCC e o docu-

mento oficial enfatizam o desenvolvimento de habilidades e competências no contexto atual, os outros parágrafos destacam a importância de considerar as questões sociais, culturais e emocionais no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Além disso, há uma crítica à abordagem utilitarista que reduz a Matemática a uma mera ferramenta para o mundo produtivo.

Em conclusão, a análise comparativa e crítica dos parágrafos revela diferentes perspectivas sobre o ensino e aprendizagem da Matemática. Embora haja uma busca por progressão e desenvolvimento de habilidades, é importante considerar o contexto social e emocional dos alunos, bem como o valor intrínseco do conhecimento matemático. A contextualização dos conteúdos matemáticos pode contribuir para tornar a aprendizagem mais significativa e relevante para os estudantes

Os dados apresentados no Quadro 3 revelam que as abordagens expostas pelos autores apresentam reproduções dos conceitos apresentados pela BNCC 2018, porém como relata (LIMA p.127, 2022), ainda que a matemática seja organizada por unidade de conhecimento (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatísticas) e trabalhadas nas três séries, tais conhecimentos tem como foco as competências e habilidades, sendo assim, os conhecimentos são mais gerais e contextualizados, por isso o novo ensino médio é responsabilizado pelo letramento matemático, enquanto o ensino fundamental é mais conteúdo específico. Dito isto, a matemática não pode ser entendida como o resultado de sequências de ações, mas as relações que perpassa no ambiente escolar e todo o meio a sua volta influenciam no processo de aprendizagem, tornando significativo o ensinar matemático.

De acordo com a proposta apresentada na BNCC (2018):

os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas. Para tanto, eles devem mobilizar seu modo próprio de raciocinar, representar, comunicar, argumentar e, com base em discussões e validações conjuntas, aprender conceitos e desenvolver representações e procedimentos cada vez mais sofisticados. (p. 529)

Numa tentativa de flexibilizar o currículo e atender melhor aos interesses dos alunos do Ensino Médio, a atual reforma do ensino médio promoveu alterações radicais, propondo para a área de Matemática e suas Tecnologias a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas

no Ensino Fundamental, enquanto que no Ensino Médio o foco é a construção de uma visão integrada de Matemática, aplicada a realidade do aluno (BRASIL 2018). Nesse contexto, a área da Matemática e suas Tecnologias fica com a responsabilidade de aproveitar o conhecimento que o aluno construiu no ensino fundamental e o seu potencial para promover ações que estimulem a reflexão, a abstração e a criatividade, favorecendo a tomada de decisão.

Esse discurso é sedutor, mas a realidade é outra, o que tem se apresentado sobre o novo ensino médio é frustrante, as promessas não se concretizaram, esqueceram de narrar nos documentos oficiais o contexto histórico da fragilização do conhecimento do estudante, como ele vai desenvolver as habilidades de reflexão, resolução de problemas, abstração, se a bagagem que traz do ensino fundamental é frágil? Prevaleceu a ideia de os que estão excluídos são culpados pelo seu fracasso.

SÍNTESE E RESULTADOS

Após termos o deslumbre das opiniões dos autores dos documentos escolhidos, percebemos de uma maneira geral, que a nova organização do ensino enseja algumas mudanças, relativamente à flexibilização da estrutura curricular, tais mudanças são mais amplas, e mais complexas, o que seria necessário mais tempo e estudos aprofundados para resolver questões mais enraizadas sobre o processo de ensino e aprendizagem e o real motivo da criação do novo ensino médio.

Portanto, pode-se reconhecer, assim que o ensino médio etapa final da Educação Básica é um assunto um tanto delicado para educação brasileira, uma vez que sua implementação ainda está se concretizando, tendo começado gradativamente em 2022 na primeira série e somente em 2024 será efetivamente concretizado. Dito isto, o novo ensino médio aparenta ser uma tentativa que visa modernizar a educação e com isso possa atender às necessidades do século XXI. Com mudanças significativas na estrutura curricular, com a flexibilização e personalização do ensino, dando protagonismo ao estudante como nos diz a BNCC (2018, p. 15), “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.”

Infelizmente direito de protagonismo não é uma realidade, pois não houve e não há políticas públicas efetivamente compromissadas com a diversidade econômica do país. Com a análise das literaturas percebeu-se que as deficiências atuais do ensino médio no Brasil são, entre outros sinais, expressões da presença tardia, no país, de um projeto de democratização da escola pública, que até o presente está inacabado e ainda sofre os abalos das mudanças e transformações sociais, econômica e cultural. Nesse sentido, o desafio do novo ensino médio, vai para além da mudança no currículo ou aumento da carga horária. Ela perpassa pela valorização dos professores, investimento em educação, estruturação das escolas e investimento na juventude. A falta de não aprendizagem, a não preparação para uma profissão ou para a vida é consequência de um país que não se compromete de fato com a educação.

Na prática, o ensino médio continuou voltado principalmente para o mercado de trabalho, variando seu foco entre a preparação para a universidade e para a carreira profissional. Esse é o contexto em que se gestou, no Brasil, a reforma do ensino médio (Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). Para Bassi et al (2017, p. 8) ela sucede um modelo considerado falimentar:

sobrecarregado de disciplinas obrigatórias – uma vez que sua lógica subjacente era prover conhecimentos para que todos pudessem acessar a universidade –, por vezes pouco profundo, sem interface com a realidade prática e de baixa atratividade para o estudante, exibindo índices de desempenho baixos e estagnados há muito tempo” (Bassi, Codes e Araújo, 2017).

Ainda segundo os autores, flexibilizar o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que expande as possibilidades de oferta de formação profissionalizante para inserção do jovem no mercado de trabalho não deixa a viabilização das novas propostas, pois não se encontram claramente definidas na base legal (Bassi, Codes e Araújo, 2017).

Embora o objetivo de promover uma maior flexibilidade no currículo, ele ainda se mostra inflexível e restrito. Alguns estudantes podem encontrar dificuldades em seguir seus interesses específicos devido à falta de oferta de cursos ou à falta de flexibilidade na organização do currículo. Ainda há escolas que mantêm uma estrutura curricular tradicional, com disciplinas obrigatórias que não se adequam aos horários formativos propostos, limitando a liberdade de escolha dos alunos.

No atual contexto o currículo de matemática, como qualquer outra disciplina vive em areia movediça, reforçando o dualismo entre teoria e prática, reduzindo o caráter propedêutico, voltado para à aplicação, ao imediatismo, reforçando a ideia de que o “conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problemas do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiências que oportuniza a reflexão e a crítica” (SILVA, 2018, p.12).

Na BNCC (2018) as competências da área de matemática e suas tecnológicas se volta para utilização de conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas para formulá-los, descrever dados, desenvolver pensamento computacional etc, um conhecimento voltado para a prática. Mas para o estudante ser capaz de desenvolver tais habilidades ele precisaria ter consolidado e aprofundado os conhecimentos no ensino fundamental além disso ter acesso as novas tecnologias. Uma realidade que ainda não se faz presente nas escolas brasileiras.

Em síntese discutir sobre o currículo do novo ensino médio, proporcionou um olhar reflexivo sobre a dualidade ainda existente no contexto educacional, inerente as políticas públicas brasileiras, com projetos educacionais direcionados a privilegiar alguns, garantindo a função reprodutora da atividade educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo evidenciar as pesquisas nacionais que estão direcionadas ao novo ensino médio e o currículo de matemática, os resultados encontrados nesta revisão mostram um crescimento de investigações sobre esse tema, porém não se pode dizer que é uma pesquisa acabada ou finalizada, mas ainda há muito a ser explorado, ficando assim como sugestão para as futuras pesquisas. Acreditamos que as etapas de revisão, aqui apresentadas, podem ser utilizadas também por diferentes áreas que vão além da Educação Matemática, como Currículo e Educação.

Desta forma, consideramos que nossos objetivos foram alcançados, e que as problemáticas foram respondidas, sendo que foi possível apresentar uma diversidade de opiniões sobre o tema e os argumentos dos autores enriqueceram esta revisão sistemática.

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos

sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica.

Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do resumo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. H. Travassos Ferraz de.; RODRIGUES, J. M. Soares. Feiras de Matemática e Currículo: Primeiras Aproximações. *REMATEC*, [S. l.], v. 14, n. 30, 2019. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2019.n30.p%p.id172. Disponível em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/194>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BASTOS, Manoel de Jesus. Políticas Públicas na Educação Brasileira. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 253-263, julho de 2017. ISSN:2448-0959. Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/politicas-publicas>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/políticas-publicas. Acesso em 01/08/2022.

BASSI, C.; CODES, A.; ARAÚJO, H. *O que muda com a reforma do ensino médio – conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas*. Ipea, jun. 2017. (Nota Técnica Disoc, n. 41).

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério de Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP*, Brasília, 2015.

_____. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro

de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf Acesso 25 de junho de 2023.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3/2018, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

CARA, Daniel. Entrevista: Daniel Cara [S.l.]: *Carta Capital*, fev. 2017. Entrevista concedida a Renan Tuffi. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-e-umretorno-piorado-a-decada-de-1990>, Acesso em: 21 abr. 2017.

CHICHITANO, Márcio Perotti. Educação Matemática e Política Curricular: estudo comparativo entre os currículos paulistas para o Ensino Médio de 2011 e 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, p 140. 2023.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. *Revisão Sistemática Da Literatura: Conceituação, Produção e Publicação*. Logeion: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1997.

GRAÇA, Aline Ribeiro Tosta; MELLO, Geison Jader. Transformação curricular do novo ensino médio sob a ótica da abordagem steam. *Revista REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v. 10, n. 3, e 22069, setembro-dezembro, 2022.

LIMA, Erika Aparecida de Paula Silva. Árvore velha, raízes profundas e os frutos? As ciências da natureza e matemática no novo ensino médio à luz da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências.). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, p. 229. 2022.

NETO, Estevão Ovando. Modelagem Matemática e Currículo: Desafios e Possibilidades. Dissertação (mestrado em Educação Matemática) Programa de Pós-

Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. p.128. 2019.

OLIVEIRA, Claudimary Pires de. Reorganização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio Do Df: Relação Tempo-Espaço Escolar Na Semestralidade. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, p. 236. 2020.

SACRISTÁN GIMENO, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Tendências investigativas na formação de professores*¹. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 25, n. 2, 2007. DOI: 10.5216/ia.v25i1.1697. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SANTOS, Fernanda Pereira; NUNES, Celia Maria Fernandes; VIANA, Marger Da Conceição Ventura. *Currículo, interdisciplinaridade e contextualização na disciplina de Matemática*. EMP. São Paulo, v.19, n.3, pp.157-181, 2017.

SARTORI, Alice Stephanie Tapia; DUARTE, Cláudia Glavam . Entre pás e enxadas: relações interdisciplinares no currículo de matemática da educação no/do campo. RIPEM, v. 12, n.1, 2022 pp. 222-235.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

O PLATEAU COMO PARÂMETRO PARA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR FEDATHIANO

Francisco Valdey Carneiro¹

Carlos Henrique Delmiro²

Herminio Borges Neto³

RESUMO

O *Plateau* na metodologia de ensino Sequência Fedathi tem sua origem na Universidade Federal do Ceará (UFC) com o professor Herminio Borges Neto desde a década de 1970. O *Plateau* consiste nos conhecimentos prévios dos alunos e norteia o processo de ensinagem, semelhante aos subsunçores na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Tem-se como questão-problema: como funciona o *Plateau* para que se torne condição essencial para mediação do professor fedathiano na gestão do processo de ensino? O estudo objetiva refletir acerca do *Plateau* como condição essencial para mediação do professor fedathiano na gestão do processo de ensino. O estudo constituiu-se de uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados em livros que versam sobre Sequência Fedathi, nas bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Repositório da UFC, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); além da Produção Científica do Laboratório de Pesquisa Multimeios da UFC, como literatura cinza e, a análise dos dados foi à luz de Bardin. Portanto, confirma-se que o *Plateau* da Sequência Fedathi é o referente para a prática do professor fedathiano, pois ao considerar os conhecimentos prévios dos alunos no seu planejamento e na sua condução didática, ele como mediador, possibilita contextos e aparatos que facilitarão a aprendizagem dos sujeitos, mesmo que precise nivelar os conhecimentos existentes com os pré-requisitos para assimilar o novo conhecimento. A

1 Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UF, walk@multimeios.ufc.br;

2 Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UF, delmiro@multimeios.ufc.br;

3 PhD em Educação Matemática pela Universidade de Paris VII, herminio@multimeios.ufc.br.

construção do *Plateau* é contínua, logo, não se trata de um ponto de referência inicial, mas, processual, um *continuum* fazer: saberes prévios, pré-requisitos e novos saberes.

Palavras-chave: *Plateau*, Conhecimentos prévios, Sequência Fedathi, Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

A origem do *Plateau* da Sequência Fedathi remonta os estudos da Geometria Diferencial ocorridos em 1760, quando Joseph Louis Lagrange (1736-1813) procurou determinar a superfície mínima de uma curva fechada. Somente com Fernand Plateau (1801-1883) é que as leis do Plateau foram sistematizadas em 1847 a partir dos estudos experimentais com películas de sabão.

A Sequência Fedathi é uma metodologia de ensino que orienta a postura do professor em sala de aula, tornando o docente um verdadeiro mediador de aprendizagens e o aluno um protagonista de seu aprendizado, colocando-o na posição de sujeito reflexivo e autônomo. Por isso, a metodologia tem como centro a prática docente, mas é eficiente na ação discente (Santos; Borges Neto; Pinheiro, 2019).

Quando a metodologia Sequência Fedathi foi criada oficialmente na década de 1990, o professor Herminio Borges Neto (idealizador da metodologia), Souza (2013), definiu que: o que o aluno já sabe se configura como *Plateau*, isto é, um conhecimento mínimo (em analogia as superfícies mínimas das Leis de Plateau), denominado na metodologia de conhecimentos prévios, necessários como pré-requisito para assimilar o novo objeto do conhecimento a ser ensinado.

De maneira semelhante ao que ocorrem com os *subsunçores*, os conhecimentos pré-existent na estrutura cognitiva do sujeito, defendido na Teoria da Aprendizagem Significativa por David Ausubel, o *Plateau* consiste também num elemento que influencia a aprendizagem, enquanto saberes já consolidados, aquilo que o aprendiz já sabe. Portanto, esse fator isolado referencia a prática do professor, seja para análise e preparação do ambiente de aprendizagem, para uma análise teórica, seja para planejamento da aula propriamente dita.

Neste sentido, a ação de mediar o processo de aprendizagem passa necessariamente pela análise do *Plateau*, e com base neste elemento, o professor busca nivelar estes conhecimentos prévios aos pré-requisitos que são indispensáveis para a aquisição do novo conhecimento (Araújo, 2022). É neste contexto que a mediação pedagógica se revela como uma ação didática importante entre o aluno e o conhecimento.

O trabalho pretende gerar uma reflexão sobre o *Plateau* enquanto princípio da metodologia Sequência Fedathi, mas como elemento constituinte da mediação do docente fedathiano, como ponto referencial para a prática do

professor. Por isso, temos como questão central da pesquisa: como funciona o *Plateau* para que se torne condição essencial para mediação do professor fedathiano na gestão do processo ensino? Assim, considerando que, o que o aluno já sabe é a trilha para que o professor ensine o novo conhecimento, temos como objetivo: refletir acerca do *Plateau* como condição essencial para mediação do professor fedathiano na gestão do processo ensino.

Para garimpar os dados que legitimem esta finalidade, ou refute este intento, buscou-se em livros que versam sobre a Sequência Fedathi e, em três bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Repositório da UFC, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); além da busca na Produção Científica do Laboratório de Pesquisa Multimeios (MM) da UFC como literatura cinza. Por isso, o presente estudo constituiu-se de uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, com a análise dos dados à luz de Bardin.

1 A ORIGEM DA *PLATEAU*: SIGNIFICADOS E SENTIDOS A PARTIR DA GEOMETRIA DIFERENCIAL

O *Plateau*⁴ notadamente conhecido como problema de *Plateau*, tem sua origem em meados do século XVIII, precisamente em 1760, quando Joseph Louis Lagrange (1736-1813) procurou determinar a superfície mínima de uma curva fechada. A finalidade de Lagrange era ilustrar o método do cálculo das variações para estudar o problema de minimização do comprimento de curvas (áreas de superfície e energia) (Arbieto; Matheus; Oliveira, 2003).

A área de uma superfície mínima compõe os problemas de cálculo variacional, que por sua vez integra os estudos da Geometria Diferencial. Essas áreas são denominadas como superfícies mínimas, segundo Gauss (1831) citado por Chagas (2014), pelo fato que elas são caracterizadas como as superfícies com menor área entre todas as superfícies circunscrita por uma dada curva fechada no espaço.

O problema do *Plateau* foi sistematizado a partir dos estudos experimentais com películas de sabão do físico e matemático belga Joseph Antoine Fernand *Plateau* (1801-1883), quando este observou uma profusão de superfícies mínimas, a partir do seguinte problema: dada uma curva *G*, localize uma superfície

4 A pronúncia da palavra lê-se platô. A palavra é o sobrenome do físico-matemático que sistematizou a teoria problema de *plateau* em 1847 (Joseph Antoine Fernand *Plateau*).

mínima com limite G (Araújo, 2022). Ou seja, considerando que as superfícies mínimas associam-se com as películas de sabão, estas assumem uma posição cujos pontos regulares a curvatura média é nula.

Assim, o cálculo das variações das superfícies mínimas ganha impulso com Joseph Plateau em 1847, tornando-se teoria (Lei de Plateau), pois ele “[...] mostrou que pelas leis da tensão superficial, o filme de sabão formado pelo mergulho de um contorno fechado de arame em uma solução de sabão, representa uma superfície a qual é estável com relação a área. Isto é, sob a mínima deformação, o filme sempre torna-se maior” (Araújo, 1996, p.1).

Foi observado, portanto, pelo físico-matemático que as películas de sabão, além de se legitimarem como superfícies mínimas, seguiam um determinado padrão quando submetidas a certos experimentos. É preciso destacar que o estudioso era deficiente visual, porém conseguiu com maestria sistematizar a referida teoria (Chagas, 2014). Em suma, para Joseph Plateau, segundo Couto (2018), a superfície mínima na Matemática, é aquela em que fixados todos os pontos no bordo, quaisquer dois pontos são conectados por infinitas curvas, onde uma delas é uma catenária⁵; as leis de Plateau descrevem as estruturas dessas bolhas de sabão (espuma), cujo formato poliédrico é separado pelas películas finas do líquido (faces), e estas por sua vez são superfícies curvas que se intersectam em linhas (chamadas de junções de Plateau), que se cruzam em vértices. Deste modo, e por definição, uma determinada área plana será considerada uma superfície mínima a partir do cálculo de sua curvatura média, que geralmente é nula.

Partindo desses pressupostos, qual é a relação entre a teoria das superfícies mínimas de Joseph Plateau de 1847 e o *Plateau* como princípio da metodologia Sequencia Fedathi de Herminio Borges Neto de 1996? A resposta para esta questão será explorada na próxima seção, onde serão expostos os conceitos, os fundamentos e a estrutura da metodologia Sequência Fedathi na qual se encontra o *Plateau* como conhecimentos prévios dos alunos.

5 Curva plana que representa a forma de equilíbrio de um fio homogêneo, flexível, pesado, suspenso por suas extremidades a partir de dois pontos fixos, e submetido exclusivamente à força da gravidade.

2 O PAPEL DO *PLATEAU* NA METODOLOGIA SEQUÊNCIA FEDATHI

A metodologia Sequência Fedathi tem sua origem nas reflexões da prática docente do professor Herminio Borges Neto, durante o período de 1970 a 1996 no qual foi docente no curso de Bacharelado em Matemática da UFC; neste intervalo, ele preocupava-se com o alto índice de reprovação dos alunos no curso, por isso, idealizou essa proposta de ensino para ressignificar a atuação do aluno frente ao raciocínio matemático (Sousa, 2015).

Diante desse problema, o intuito do professor era utilizar um método científico que colocasse o aluno no papel de investigador matemático e, para isso, foi necessário partir dos conhecimentos já internalizados na estrutura cognitiva dos alunos – os conhecimentos prévios; nasce então o *Plateau* como primeiro princípio da Sequência Fedathi, estabelecido no Nível 1 (Preparação) da referida metodologia. Este nível responde pela organização didática do professor, onde ele realiza a análise do ambiente e análise teórica (que correspondem à escolha do material pedagógico, e o professor busca conhecer o *Plateau* dos alunos, ou seja, os conhecimentos que eles já trazem consigo para apreender o novo conhecimento, ou o professor busca nivelar os conhecimentos dos alunos para a nova aprendizagem) e o planejamento de aula (elaboração da Sessão Didática) (Santos, 2022).

Numa analogia elementar com a teoria das superfícies mínimas de Joseph Plateau de 1847, pressupõe-se que, o *Plateau* na Sequência Fedathi legitima-se como os conhecimentos prévios do aluno e/ou a ação docente de nivelar os conhecimentos daqueles para a construção do novo saber (Borges Neto, 2016), pois o autor o considera como saber mínimo, uma situação de equilíbrio e/ou o ponto de segurança, necessários para aquisição de novos conhecimentos, que é essencial para o planejamento do professor, bem como para sua contínua prática de ensino. Ou seja, como nos experimentos com a bolha de sabão (da teoria de Plateau), onde a película que se forma na argola antes que se movimente no ar, constituindo a primeira superfície mínima – o plano, o *Plateau* enquanto conhecimento prévio é a primeira forma concreta de conhecimento constituído pelos alunos – a base existente em sua estrutura cognitiva, para a constituição de um novo conhecimento; a segunda superfície mínima – a catenária, se forma a partir do assopro na película plana antes de se tornar bolha, formando um bojo, um ponto de equilíbrio; de modo similar, o *Plateau* na Sequência Fedathi se configura neste instante como este ponto de equilibração a partir da ação inter-

ventora do professor para nivelar os saberes dos alunos com os pré-requisitos indispensáveis para assimilar o novo conhecimento.

Com citado anteriormente, o *Plateau* é considerado como a estrutura cognitiva pré-existente no sujeito, contudo, “caso os conhecimentos prévios do aluno não coincidam com os pré-requisitos [...], o professor, ciente do tempo didático, busca o nivelamento cognitivo, no intuito que ele consiga realizar a atividade, ou mesmo ensaie uma solução” (Araújo, 2022, p.29). Os conhecimentos prévios neste sentido regulam o ensino como um artifício não didático, pois à luz de Chevallard, Bosh e Gaspón (2001), o professor precisa partir do que o sujeito já sabe, como condição essencial para avançar no processo didático. E mesmo que o conhecimento já estruturado pelo aluno revele-se pouco formal e tecnicista, a ação didática se alicerça em aspectos já construídos pelo aluno, servindo como referencial para o trabalho inicial do professor (Brum; Silva, 2014).

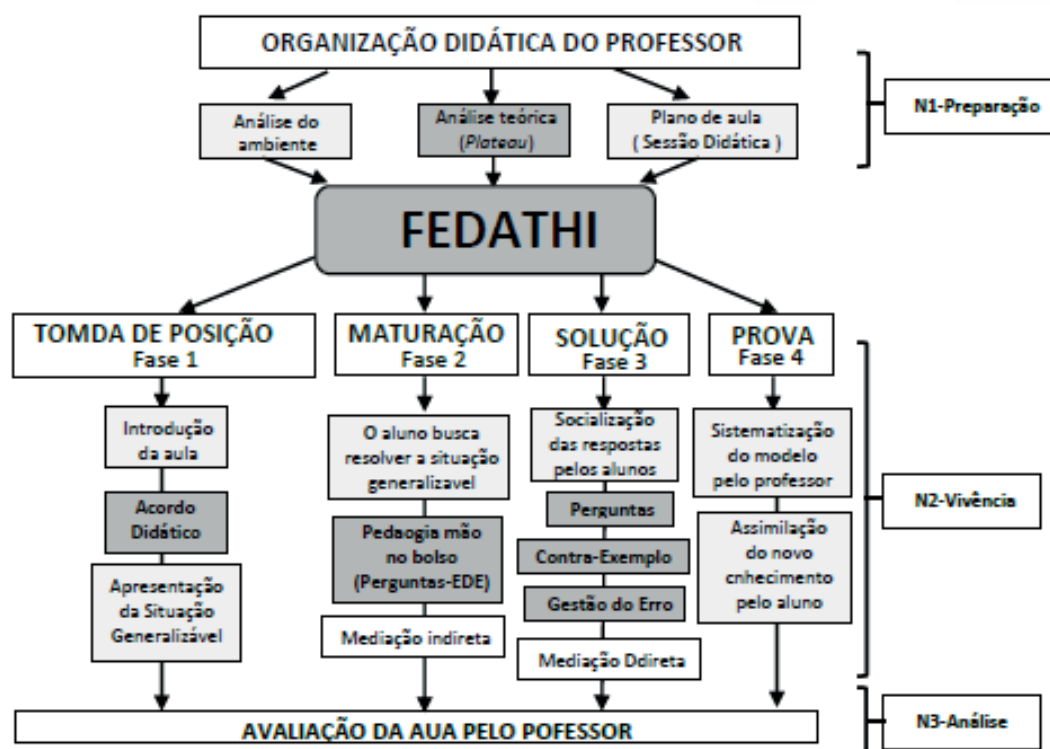
Pode-se inferir indubitavelmente que o *Plateau* cumpre papel *sine qua non* na metodologia Sequência Fedathi. Esta metodologia de ensino criada oficialmente em 1996 pelo professor da UFC, Herminio Borges Neto, cujo objetivo era transformar a postura do professor frente ao ensino e a aprendizagem do aluno, torna-os respectivamente, um efetivo docente mediador e um aluno autônomo, pois, a metodologia mantém o foco no ensino, porém efetiva na atuação do aprendiz (Santos; Borges Neto; Pinheiro, 2019).

A metodologia Sequência Fedathi tem uma proposta de ensino lógico-dedutiva-constructiva e, define-se como um processo que norteia a construção do conhecimento matemático pelo aluno, em função disso, Borges Neto (2016) sistematizou a metodologia em quatro fases: **1. Tomada de posição** (apresentação do problema ao aprendiz-situação generalizável); **2. Maturação** (o aluno empenha-se em solucionar o problema); **3. Solução** (o aluno apresenta sua resposta e os caminhos de resolução); e **4. Prova** (processo de sistematização do conceito matemático pelo professor). É nas fases 3 e 4 que ocorre a mediação professor-saber-aluno, e a fase 4 representa a validação e abstração do objeto (Sousa et al, 2013). Portanto, a Sequência Fedathi tem como princípio teórico colaborar com professor na superação de obstáculos epistemológicos e didáticos que ocorrem em sala de aula (Santos, 2022).

As fases da Sequência Fedathi são subsidiadas por alguns princípios que corroboram com o seu funcionamento. Além do *Plateau*, já supracitado, tem-se: o *Acordo Didático* (estabelecimento dos princípios da relação professor-aluno-saber – presente na fase 1); *Pedagogia Mão no Bolso* (postura docente de

não intervenção na aprendizagem – presente na fase 2); A *Pergunta* (elemento mediador que provoca a participação do aluno – presente na fase 2 e 3); *Contra-exemplo* (situação criada pelo professor para reflexão do aluno – presente na fase 3, mas não restrito) e o *Gestão do Erro* (fator essencial de reflexão do processo ensino e aprendizagem – presente na fase 3, mas não restrito) (Borges Neto, 2016). Para melhor entendimento da metodologia Sequência Fedathi, segue abaixo na Fig.1, a ilustração das referidas fases.

Figura 1- Fases da Metodologia Sequência Fedathi



Fonte: Carneiro (2024) com base em Borges Neto (2016), Santos (2022), Sousa (2015) e Sousa et al (2013). Legenda: N1, N2, N3-Nível; Perguntas EDE-Esclarecedoras, Desafiadoras e Estimuladoras.

Atualmente a Sequência Fedathi é utilizada em diversas áreas do conhecimento, mesmo que tenha sido pensada para o ensino de matemática. Sua utilização ampliou-se devido um método científico que forja o professor a tornar-se cada vez mais sujeito de sua práxis (ação-reflexão-ação). A sua importância reside em um paradigma – a superação do ativismo docente – colocando em primeiro plano a reflexão frente à ação didática, onde privilegia a ação discente

e promove uma avaliação do trabalho docente de modo dialógico e reflexivo (Santos, 2022).

3 A INTERFACE ENTRE A SEQUÊNCIA FEDATHI E A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para discorrer sobre a relação entre a Sequência Fedathi e a Aprendizagem Significativa, é indispensável biografar um pouco sobre David Paul Ausubel (1918-2008), para melhor compreender as similaridades entre as duas ideias. Ausubel foi um médico psiquiatra e psicólogo estadunidense, professor da Universidade de Columbia (Nova Iorque) que dedicou sua vida aos estudos da Psicologia Educacional, por isso seu interesse pela aprendizagem cognitiva. Como cognitivista buscou explicar teoricamente como ocorria o processo de aprendizagem na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

De acordo com Moreira (1995), Ausubel definiu a aprendizagem significativa como aquela que se processa quando uma nova informação relaciona-se com um conhecimento específico relevante da estrutura cognitiva do sujeito, isto é, um processo de interação da nova informação com o conceito *subsunçor* pré-existente no indivíduo, por meio de uma conexão que ele chamou de ancoragem (uma ligação entre conceitos mais gerais, mais inclusivos e conceitos específicos).

O *subsunçor* para Ausubel (1963) são os conhecimentos já assimilados ou organizados cognitivamente pelo aluno presente em sua mente (estrutura cognitiva), assim, a ligação entre os novos conceitos e os conhecimentos prévios devem ocorrer de forma não literal e não arbitrária, legitimando deste modo a aprendizagem significativa (Biasotto; Faligurski; Kripka, 2020).

Sabendo que o *subsunçor* consiste num conhecimento estabelecido na estrutura cognitiva do indivíduo que aprende por interação, dando significado a outros conhecimentos, conforme Moreira (2012), o autor destaca ainda que, os *subsunçores* não se restringem a um conceito, a uma coisa ou a materialização de algum conhecimento. “O *subsunçor* pode ser também uma concepção, um construto, uma proposição, uma representação, um modelo, enfim um conhecimento prévio especificamente relevante para a aprendizagem significativa de determinados novos conhecimentos” (Moreira, 2012, p.4).

A partir destes fundamentos da aprendizagem significativa, para os autores Biasotto, Faligurski e Kripka (2020), citando Aragão (1976), a teoria de David

Ausubel deve ser compreendida como uma conjectura tanto de ensino como de aprendizagem, pois os elementos práticos vinculam-se ao planejamento de ensino e a prática docente em sala de aula, enquanto os aspectos cognitivos sobre as formas de aprender do aluno.

Mas, para aprender, o aluno já dispõe de um complexo conjunto organizado de informações e conceitos, que Ausubel denominou de estrutura cognitiva, é onde novos conhecimentos interagem e ancora-se aos *subsunçores*. Nessa teia de informações coexistem inúmeras concepções que se modificam ou ampliam-se com os novos significados que se estabelecem frente a um dado conceito, ou um conjunto deles, conforme Biasotto; Faligurski; Kripka (2020), isto é, “uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo” (Moreira, 1995).

“Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo” (Ausubel, 1978 apud Moreira, 2006, p.13). Essa sentença traz uma importante reflexão conforme Moreira (2006): a estrutura cognitiva do aluno (“aquilo que o aprendiz sabe”) somente influenciará ou facilitará a aprendizagem consecutiva caso o conteúdo tenha sido assimilado de modo significativo, além disso, os conhecimentos prévios do aluno não são necessariamente pré-requisito para o novo conhecimento, somente alguns elementos específicos e importantes da estrutura cognitiva.

No que tange essa organização hierárquica da estrutura cognitiva, Ausubel (1963) definiu três tipos de aprendizagem significativa: a *representacional* (é a ocorrência da representação unívoca e simbólica de objetos ou eventos, isto é, o símbolo significa somente o referente que representa – a palavra representa um objeto); a *conceitual* (a generalização da representação, ou seja, são conceitos mais complexos e elaborados) e a *proposional* (são conceitos/palavras que dão significado a certas circunstâncias e que mantêm uma relação de dependência com as aprendizagens anteriores) (Moreira, 2012).

De maneira mais didática e para melhor entendimento dos tipos de aprendizagem significativa, segue o exemplo: a *aprendizagem representacional* seria a relação entre a palavra “chuva” e o que ela representa – ser um evento da natureza; enquanto a *aprendizagem conceitual* seria a relação de embarcações com suas variações: barco, canoa, navio, etc; já a *aprendizagem proposional*, representa uma proposição, que não é a adição dos significados dos conceitos

e das palavras nela implicados: “boas embarcações são resistentes a grandes tormentas de chuvas”.

Contudo, para que a aprendizagem significativa ocorra, alguns condicionantes são imprescindíveis. Segundo Biasotto; Faligurski; Kripka (2020), essas condições são: que o sujeito (o aluno) esteja com disposição para aprender; que o material seja potencialmente fascinante, possibilitando assim a recuperação dos conhecimentos prévios, ao mesmo tempo motivando o sujeito a aprender; e que os conceitos *subsunçores* de sua estrutura cognitiva sejam apropriados (significativos) para favorecer a ocorrência da nova aprendizagem (significativa).

Ainda neste sentido, a aprendizagem significativa para ocorrer, a estrutura cognitiva dos alunos (conhecimentos prévios relevantes) depende muito de materiais que sejam iminentemente significativos, ou seja, de organizadores prévios, assim denominados por Ausubel (1963). De acordo com Biasotto; Faligurski; Kripka (2020), o organizador prévio tem a função de influir a relação entre o conhecimento que o sujeito já possui e aqueles que ele aprenderá, como uma “ponte cognitiva”. São considerados organizadores prévios: uma pergunta, um enunciado, uma situação problema, a introdução de uma leitura, um filme, uma simulação, isto é, um dispositivo que aproxime o sujeito do *subsunçor* apropriado para ancorar um novo conceito (Moreira, 2012).

Diante desses preceitos sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa, apresentamos abaixo o Quadro 1, um quadro-resumo sobre os elementos congêneres entre Sequência Fedathi e Teoria da Aprendizagem Significativa, demonstrando assim suas interfaces (o campo de interação) epistemológicas.

Quadro 1 - Interface entre Sequência Fedathi e a Teoria da Aprendizagem Significativa

ASPECTOS	METODOLOGIA SEQUENCIA FEDATHI	TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
Objetivo	Orientar a postura do professor frente ao ensino, tornando-o um mediador eficaz na mobilização da autonomia efetiva do aluno.	Mudar o método de ensino mecânico, incentivando a atuação ativa do aluno na construção do seu conhecimento.
Papel do professor	Conduz o ensino com uma postura mediadora, estimulando a ação docente para construir seu próprio conhecimento.	Ensina de acordo com o que o aluno já sabe (conhecimentos prévios mapeados na estrutura cognitiva), o que possibilita a aprendizagem significativa.

ASPECTOS	METODOLOGIA SEQUENCIA FEDATHI	TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
Princípios epistêmicos	O <i>Plateau</i> como ponto referencial do ensino (conhecimentos prévios do aluno)	Os conceitos <i>subsunçores</i> como ponto de interação (ancoragem) entre o conhecimento já assimilado e o novo conhecimento.
	Fase 1 da metodologia (Tomada de posição) momento que o professor desafia os alunos com uma pergunta, um jogo, a manipulação de material concreto etc.; ou seja, uma situação generalizável que tenha relação com o conhecimento a ser ensinado.	Os organizadores prévios (ponte cognitiva) como materiais que devem facilitar a aprendizagem, representado por um enunciado, um pergunta, situação-problema etc.; que estimulam os <i>subsunçores</i> do aluno para ancorar um novo conceito.
	Fase 2 da metodologia (Maturação) em que o aluno se debruça para solucionar a situação generalizável (problema), utilizando seus conhecimentos prévios.	Os <i>subsunçores</i> vão sendo modificados devido à interação e ancoragem do novo conhecimento (a partir de ideias mais gerais e inclusivas e continuamente vão sendo detalhadas), promovendo novos significados na estrutura cognitiva, isto é Diferenciação Progressiva. Ao mesmo tempo em que a Reconciliação Integrativa explora as diferenças e similaridades dessa relação para harmonizar as proposições e conceitos.
	Fase 3 da metodologia (Solução) onde os alunos demonstram os modelos de resolução do problema e interagem e, o professor media e estimula a busca da sistematização, gerindo os possíveis erros por meio de contra-exemplos para o aluno ressignificar suas respostas.	A aprendizagem por descoberta simboliza a autonomia do aluno na busca de construir seu próprio conhecimento, mas ela somente se torna significativa a depender da inter-relação entre os <i>subsunçores</i> e a nova informação.
	Fase 4 da metodologia (Prova) em que o professor sistematiza o modelo do objeto do conhecimento, conectando com os saberes dos alunos, levando-os a assimilação do conhecimento.	A aprendizagem por recepção consiste na consolidação do conteúdo pelo aluno, ou seja, é a apresentação pelo professor da informação na sua forma finalística (modelo).

Fonte: Autores (2024)

O quadro acima foi construído a partir das percepções de Rocha (2022) que discute em sua tese de doutoramento o campo de interação entre a metodologia e a teoria em questão, bem como das concepções teóricas sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa de Moreira (1995-2012); Biasotto, Faligurski e Kripk (2020); e sobre a Sequência Fedathi de Sousa et al (2013).

Neste sentido, considerando os pressupostos de ambas as ideias, notamos uma nítida aproximação entre a Sequência Fedathi e o Teoria da Aprendizagem Significativa, a começar pelo objetivo em que a metodologia e a teoria têm como fim único – a aprendizagem do aluno – colocando-o numa posição ativa, por meio da ação docente. O professor fedathiano ao considerar o *Plateau* como ponto de partida para ensinar, ele se assemelha a postura ausubeliana que julga importante o que aluno já sabe para promover um ambiente e materiais que favorecem a construção da aprendizagem significativa.

As fases da Sequência Fedathi mantém uma forte integração com as ideias ausubeliana porque congrega princípios importantes e similares para construção dos conhecimentos pelos alunos, como: *Plateau* e *subsunções*; tomada de posição e organizadores prévios; maturação e diferenciação progressiva e reconciliação integrativa; solução e aprendizagem por descoberta; prova e aprendizagem por recepção. Em suma, seja Borges Neto (2013) ou Ausubel, Novak e Hanesian (1980), segundo Rocha (2022), os autores apresentam ideias equivalentes por se preocuparem com a prática de sala de aula e com os resultados advindos da relação dual (professor x aluno) – a aprendizagem do aluno, pois a partir do conhecimento pelo professor, do que o aluno tem em sua estrutura cognitiva, aquele age de forma a desenvolver estratégias para que haja a integração de/com novos conhecimentos.

METODOLOGIA

Com o propósito de refletir sobre a importância do *Plateau* para a mediação do professor fedathiano, o referido estudo constituiu-se como uma revisão bibliográfica, quanto aos procedimentos técnicos, e foi conduzida por meio da abordagem qualitativa.

No que se refere à coleta dos dados, foi realizada leitura em livros que versam sobre a Sequência Fedathi e, em três bases de dados: Scielo, Repositório da UFC, BDTD; além da busca na Produção Científica MM [on line] como literatura cinza, cuja busca se deu pelos descritores: conhecimentos prévios, aprendizagem significativa, metodologia Sequência Fedathi e mediação etc.

Após realizar o levantamento, as leituras e fichamentos do material, buscou-se filtrar os aspectos mais relevantes para o objeto do estudo. Dessa forma facilitou a qualidade da análise dos dados. Quanto à técnica dessa análise, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), pois ela conduz o pesquisador a

uma pesquisa qualitativa confiável. Dito isto, as reflexões, a análise e interpretação dos dados teve como suporte teórico: Araujo (1996); Araújo (2022); Arbieto, Matheus e Oliveira (2003); Ausubel (1963); Ausubel, Novak e Hanesian (1980); Bardin (2011); Biasotto, Faligurski e Kripka (2020); Borges Neto (2016); Borges Neto (Org.) (2019); Brum e Silva (2014); Chagas (2014); Chevallard, Bosch e Gaspón (2001); Couto (2018); Menezes (2018); Moreira (1995-2006-2012); Mortimer e Carvalho (1996); Oliveira e Barbosa (2019); Rocha (2022); Santos (2022); Santos, Borges Neto e Pinheiro (2019); Soares, Borges Neto e Torres (2016); Sousa et al (2013); Sousa (2015); Souza (2013), Teixeira e Sobral (2010); Vygotsky (1999); Zanolli (2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, será evidenciada a relação entre o *Plateau* e a prática mediadora do professor, por meio de reflexões que são necessárias para prática docente, especialmente no contexto da Sequência Fedathi e sua orientação para formação do professor fedathiano.

Como já descrito nas sessões anteriores, os conhecimentos prévios do aluno reconhecidamente como *Plateau* na Sequência Fedathi e conceitos *subsunçores* na Teoria da Aprendizagem Significativa, eles se legitimam como referência explícita e/ou como elemento primordial e determinante na organização do ensino, conforme Pivatto (2014).

Configurado como um elemento básico que pertence à estrutura cognitiva dos sujeitos e por ter uma natureza idiossincrática (predisposição particular de cada um), os conhecimentos já assimilados devem ser transformados em ações e expressá-los por meio da linguagem (falada e escrita) e por símbolos. Na verdade, o professor precisa considerar as experiências pessoais dos alunos na sua condução didática, e caso não o faça, seria um erro de sua parte (Pivatto, 2014), pois a educação sobrevém também da vivência dos alunos.

Para Teixeira e Sobral (2010), os conhecimentos do aluno que antecedem aos que são apreendidos na escola, que reúne saberes cotidianos, familiares e culturais, interferem e instigam a aprendizagem de novos conhecimentos. Segundo estes autores, há estudiosos como Campanário (2004) Gil Perez (1994) entre outros, que indicam que a aprendizagem de novos conceitos se daria pela substituição, mudança ou sobreposição dos conceitos prévios pelo novo conhecimento, cujo modelo foi denominado de *mudança conceitual*. Mortimer

e Carvalho (1996) citado por Teixeira e Sobral (2010) refutam esta modelo, apontando a possibilidade de uma reorganização dos conhecimentos prévios ou a integração dos novos conceitos à estrutura pré-existente, sem que haja uma mudança conceitual.

Essa ideia de Mortimer e Carvalho (1996) corrobora com os postulados de interação/ligação dos conhecimentos (os prévios e os novos) de Ausubel (1963) e Ausubel, Novak e Hanesian (1980), para legitimar a aprendizagem significativa, pois a concepção de ancoragem que determina a construção da nova aprendizagem atesta que, os conhecimentos apreendidos na escola, especialmente, não passam por um processo de substituição do que os alunos já acumularam em sua estrutura cognitiva, que poderia ser considerado “errado” ou “inválido”, mas, passa por uma reestruturação, uma integração e/ou costura de conceitos, como se constitui uma cocha de retalho.

O professor Herminio Borges Neto ao idealizar a Sequência Fedathi considerou algumas epistemologias de diversas áreas do conhecimento para fundamentar a referida metodologia de ensino, como: a Educação Matemática, a Pedagogia e a Psicologia, entre outras. Desta última, pela importância que a metodologia confere ao papel do professor no processo de ensinagem, e pelos princípios sociointeracionistas de Lev Vygotsky e Jean Piaget, podemos inferir que a Fedathi “é expressa como espaço metodológico de mediação pedagógica, sendo o aluno um sujeito ativo de seu aprendizado, auxiliado pela intervenção intencional do professor” (Oliveira; Barbosa, 2019, p.102).

Para Zanolla (2012) a mediação em Lev Vygotsky tem fundamento na crítica que se fez ao pragmatismo da psicologia e valorização da cultura como referente para compreender as contradições inerentes à formação humana, onde a mediação se configura com possibilidade de transformação social. Em tese, segundo a autora, a mediação representa uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as expectativas do conhecer e aprender, numa perspectiva dialética e sociohistórica. Por isso, Vygotsky (1999) enfatiza que a aquisição do conhecimento advém do processo interativo criado na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, o aprendizado sucede dos processos internos de desenvolvimento que se operam a partir da interação do sujeito com outros sujeitos e com seu meio num contexto de cooperação.

Na metodologia Sequência Fedathi a mediação pedagógica corresponde à ação do professor em possibilitar ao aluno reflexões sobre o que ele já sabe e o que vai aprender (ou está aprendendo) em suas interações (Soares; Borges Neto;

Torres, 2016). Podemos indicar que na prática desta metodologia de ensino, a *mediação* ocorre em duas de suas quatro fases: na *maturação* (fase 2), quando o professor se utiliza do outro princípio – a *pedagogia mão no bolso*, que se configura pela mediação indireta (*grifo nosso*), por meio de questionamentos esclarecedores, desafiadores e orientadores (Souza, 2013) lançados aos alunos para resolução da situação generalizável.

Diante da resolução da situação generalizável, a ação dos alunos (individual e/ou coletivamente) se desenha de forma autônoma, onde o professor busca não direcioná-los a uma resposta imediata, ou seja, ele desequilibra a estrutura cognitiva dos alunos por meio de perguntas que os levarão a refletir sobre o problema, e não fazendo perguntas que fornecerá as respostas (efeito topázio)⁶, conforme Menezes (2018). Por isso, que indicamos que a mediação nesta fase da metodologia é indireta, por que o professor mantém uma postura de não intervenção.

Na *solução* (fase 3), a mediação ocorre por meio de outros três princípios: a *pergunta*, o *contra-exemplo* e a *gestão do erro*. É nesta fase que os alunos serão acolhidos pelo professor na apresentação de suas resoluções, e, caso suas respostas não contemple a generalização formal esperada, o professor fará perguntas que os estimulem a refletir; apresentará contra-exemplos para que eles repensem suas proposições; e irá gerir o “erro” possibilitando aos alunos o reconhecimento de formas diversas de interpretar uma situação, encaminhando-os para ciência da resolução correta, conforme (Souza, 213). É neste cenário que a mediação direta (*grifo nosso*) acontece como ação proporcionadora de aprendizagem, bem como de reflexão para a próxima fase da Sequência Fedathi (*a prova*), cujo professor deve sistematizar um modelo generalizável do novo conhecimento, é quando os alunos irão de fato assimilá-lo.

Se considerarmos que a mediação é um processo didático de intervenção que gera reflexão do aluno, levando-o a sua aprendizagem, indicamos que há mediação também no momento da organização didática do professor, no nível 1 de preparação da Sequência Fedathi, especialmente na construção do *Plateau* dos alunos, cuja análise teórica requer inicialmente uma verificação que conhecimentos os alunos já possuem. E frente a que se detecta, haverá uma

6 Este efeito tem sua ocorrência quando o professor soluciona uma situação na qual o aluno é quem deveria resolver, incidindo assim no “efeito topázio”. Dessa forma, os resultados da vivência não seriam os previstos, pois os alunos não se desequilibrariam em refletir processos que os levassem a compreender a situação do erro (Menezes, 2018).

intermediação docente em sua condução didática para nivelar os conhecimentos prévios dos alunos aos pré-requisitos, que são essenciais para assimilar o novo conhecimento. Neste sentido, se confere o valor da relação entre o *Plateau* e a mediação pedagógica no processo de ensinagem.

Portanto, a Sequência Fedathi como metodologia de ensino rompe com o paradigma do ensino tradicional, considerando que o ensino está para além de uma ação expositiva de conteúdos e que o aluno é um sujeito passivo neste processo. Por isso que, o professor Herminio Borges Neto incluiu entre as etapas de *tomada de posição* e a *prova*, mais duas etapas – a *maturação* e a *solução*, pois representam um salto qualitativo na ação mediadora do professor, em sua mudança de postura, a partir do que os alunos já sabem, colocando os mesmos como protagonistas de sua aprendizagem, por meio da ação e reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sequência Fedathi enquanto metodologia de ensino tem uma proposta lógico-dedutiva-construtiva, que posiciona o professor como mediador efetivo do processo de aprendizagem do aluno, se comparado com o modelo tradicional vigente até o final da década de 1990 no Brasil. Esta metodologia se legitima por uma sucessão de fases e/ou etapas definida pelo professor Herminio Borges Neto, as saber: *tomada de posição*, *maturação*, *solução* e *prova*. Cada etapa tem uma função e precisa ser explorada não de forma pontual, mas como um todo, um conjunto de ideias que facilite o aprendizado do aluno.

Nesta perspectiva, a Sequência Fedathi é validada a partir dessas etapas, bem como dos fundamentos e princípios que dão sustentação a sua proposta como metodologia. Sobre os princípios, destaca-se o *Plateau*, que está presente na preparação da aula do professor, por corresponder aos conhecimentos que os alunos trazem consigo, tão importantes quantos aqueles que eles irão aprender com o processo de ensinagem.

Os conhecimentos prévios dos alunos ganham significados no momento em que o professor estabelece o *Plateau* e, com ele organiza intervenções para nivelar tais saberes com os pré-requisitos que são primordiais para aquisição do novo conhecimento. É preciso destacar que existem interfaces epistemológicas entre a Sequência Fedathi e a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, cujos conhecimentos prévios são considerados como ponto de partida para construção dos novos conhecimentos.

Deste modo, o *Plateau* é um importante princípio da Sequência Fedathi, pois instrumentaliza a ação pedagógica do professor, promovendo nele uma mudança de postura em sala de aula, especialmente rompendo o paradigma do ensino tradicional. E a mudança de postura do professor está vinculada a sua capacidade de mediar pedagogicamente o processo de aprendizagem do aluno, por meio de um conjunto de ações sequenciais na perspectiva de um método científico, promovendo assim sua autonomia e o seu protagonismo.

Portanto, diante dos preceitos, fundamentos e axiomas apresentados, foi possível confirmar que o *Plateau* como princípio da Sequência Fedathi é o referente para a prática do professor fedathiano, pois este ao considerar os conhecimentos prévios dos alunos no seu planejamento e na sua condução didática, ele como mediador, possibilita contextos e aparatos que facilitarão uma melhor aprendizagem dos sujeitos, mesmo que precise nivelar seus conhecimentos existentes com os pré-requisitos para assimilar o novo conhecimento. Isto é, o *Plateau* detém uma funcionalidade ímpar para efetiva mediação do professor, fundamentando especialmente sua prática pedagógica.

Constatamos ainda que, a construção do *Plateau* é contínua durante o processo de ensinagem, logo, não se trata de um ponto de referência inicial, mas, processual, um *continuum* fazer didático de interações entre: saberes prévios, pré-requisitos e novos saberes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Henrique Delmiro de. **Sequência Fedathi aliada a vivenciado professor de matemática do Ensino Fundamental nos Anos Finais**. 2022. 84f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69183>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ARAUJO, Antonio Claudio Veras. **Problema de *Plateau* para superfícies mínimas com um fim tipo catenóide**. 1996. 30 f. Dissertação (Mestrado em Matemática)- Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32269>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ARBIETO, Alexander; MATHEUS, Carlos; OLIVEIRA, Krerley. O trabalho de Ennio De Giorgi sobre o problema de *Plateau*. In: **Matemática Universitária**. nº 35. Dez. 2003. pp.1-29.

AUSUBEL, David Paul. The Psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune and Stratton, 1963.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph. Donald; HANESIAN, Helen. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIASOTTO, Leonardo Caumo; FALIGURSKI, Camila; KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. A teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel: uma alternativa didática para a educação matemática. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 83187-83201, oct. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/19068>. Acesso em 21 abr. 2024.

BORGES NETO, H. **Uma proposta lógico-dedutiva-construtiva para o ensino de matemática**. Tese (apresentada para o cargo de professor titular). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BRUM, Wanderley Pivatto; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de matemática: Análise de uma atividade para o estudo de geometria esférica. **REVEMAT**. Florianópolis (SC), v.9, n. 1, p. 43-57, 2014. Disponível em: Acesso em: 10 mai. 2024.

CHAGAS, Thiago Salvador Pacheco. **Bolhas de sabão na educação matemática: explorando a dedução lógica – PROFMAT 2012**. 2014. 78f. Dissertação (mestrado)-Instituto de Matemática Pura e Aplicada Mestrado. Rio de Janeiro – RJ, 2014.

CHEVALLARD, Yves; BOSCH, Marianna; GASPÓN, Josep. **Estudar matemática: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

COUTO, Louise de França e Silva. O plano euclidiano como superfície mínima. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 10, Vol. 09, pp. 28-36 Outubro de 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/plano-euclidiano>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MENEZES, Daniel Brandão. **O Ensino do Cálculo Diferencial e Integral na Perspectiva da Sequência Fedathi**: Caracterização do Comportamento de um Bom Professor. 2018. 127 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará,

Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/37124>. Acesso em: 10 mai. 2024.

MORTIMER, Eduardo Fleury; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de Ciências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 5-14, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/809>. Acesso em: 16 abr. 2024.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** *Curriculum: revista de teoria, investigación y práctica educativa*. La Laguna, Espanha, n. 25, p. 29-56, mar. 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Ensino e aprendizagem**: enfoques teóricos. São Paulo: Editora Moraes, 1995. rev. p.61-73.

OLIVEIRA, Silvia Sales de; BARBOSA, Jéssica de Castro. Mediação Pedagógica: aproximações teóricas da Sequência Fedathi e a teoria sociointeracionista, p. 97-113. In: BORGES NETO, Herminio (org). **Sequência Fedathi**: interfaces com o pensamento pedagógico – Curitiba: CRV, 2019 (Sequencia Fedathi - volume 4).

ROCHA, Mirley Nádila Pimentel. **A Sequência Fedathi para a formação docente no ensino superior**: uma proposta formativa com uso de metodologia ativas e tecnologias digitais. 2022. 113f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2022.

SANTOS, Joelma Nogueira; BORGES NETO, Herminio; PINHEIRO, Ana Claudia Mendonça. A origem e os fundamentos da Sequência Fedathi: uma análise histórico-conceitual. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza-CE, v. 06, n. 17, p.6-19, 2019. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/1074>. Acesso em: 19 abr. 2024

SANTOS, Maria José Costa dos. **Ensino de Matemática**: discussões teóricas e experiências formativas existentes para professores do Ensino Fundamental. Curitiba: CRV, 2022. (Coleção Publicações GTERCOA, v3).

SOARES, Raiany Lima; BORGES NETO, Herminio; TORRES, Antonia Lis de Maria Martins. Desenho didático e mediação pedagógica em ambientes virtuais: contribuições à educação a distância. **EmRede**, Fortaleza, v.3, n.1, p-97-108, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47769>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de. **A pergunta como estratégia de mediação didática no ensino de matemática por meio da Sequência Fedathi**. 2015. 282 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

SOUSA, Francisco Edisom; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima de; BORGES NETO, Herminio. et al (org.) **Sequência Fedathi**: uma proposta para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

SOUZA, Maria José de. Sequência Fedathi: apresentação e caracterização. In: SOUZA et al (org). Sequência Fedathi: uma proposta para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p.15-47.

TEIXEIRA, Francimar Martins; SOBRAL, Ana Carolina Moura Bezerra. Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. **Ciência & Educação**, Recife, v. 16, n. 3, p. 667-677, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HGqTSFFXNpSSkg4vnDFw3mh/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 abr. 2024

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZANOLLA, Silva Rosa da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, Goiânia, 24 (1), 5-14, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/TCSH4t4XLVcwCtfBv3WBqJb/#>. Acesso em: 2 jun. 2024.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA DA SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES PROPOSTAS

Martha Priscila Bezerra Pereira¹

RESUMO

A disciplina Geografia da Saúde faz parte das disciplinas optativas do curso de Licenciatura em Geografia no campus I da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. A proposição desta componente curricular ocorreu pelo entendimento de que a Geografia também pode ser aplicada a promoção da saúde. Mas para que isso ocorra, é necessário entender os entraves e as potencialidades para que esta promoção da saúde se efetive no cotidiano. Diante desse quadro de referência, como fazer com que o(a) estudante entenda a importância desse raciocínio? Que atividades podem auxiliá-lo(a) melhor nesse processo de aprendizagem e aplicação do conhecimento adquirido? Este capítulo tem por objetivo fazer um relato de experiência de atividades propostas que foram mais eficazes na disciplina Geografia da Saúde no curso de Geografia da UFCG, campus I. Fundamentou-se principalmente em autores que sintetizaram teorias da aprendizagem para aplicar em atividades da disciplina. Como ação mais prática foram executados os seguintes procedimentos metodológicos: a) levantamento de referências; b) vivências; c) reunião com os alunos. Como principais resultados pode-se apontar que a partir das atividades propostas: a) conseguiram fazer a correlação entre Geografia, Geografia da Saúde e problemáticas cotidianas a partir da aprendizagem significativa com autores que fazem essa correlação; b) houve um engajamento no sentido de buscar problemas reais e elaborar um recurso didático que possa amenizar a problemática escolhida, e esse estímulo foi viabilizado aplicando-se as teorias de Vygotsky

¹ Docente do curso de Geografia na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – campus Campina Grande, mpbcila@yahoo.com.br, mpbcila@prosaudegeo.com.br.

e Gestalt. Por fim, a realização de uma mostra de trabalhos tem auxiliado o(a) estudante a fazer o seu melhor para aplicar o aprendizado em sala de aula no cotidiano.

Palavras-chave: Geografia da Saúde, Teoria da Aprendizagem, Recurso Didático, Mostra.

INTRODUÇÃO

A disciplina “Geografia da Saúde” tem como objetivo proporcionar condições para que o aluno da graduação entenda a Geografia da Saúde no contexto da ciência e dos problemas que ocorrem na sociedade (Pereira, 2024).

Este componente curricular inclui três módulos: teórico, técnico e prático. No módulo teórico apresentam-se as relações históricas e abordagens entre a Geografia e a Saúde, como ela está inserida na evolução do pensamento geográfico e as divisões da Geografia da Saúde. No módulo técnico mostra-se os métodos de procedimento, técnicas de coleta e de análise geralmente utilizados em pesquisas envolvendo a Geografia da Saúde e no módulo prático são mostrados alguns estudos de caso a partir de alguns temas.

Por ser uma disciplina optativa há a possibilidade do aluno cursar essa disciplina a partir do segundo período. Devido essa disciplina ser considerada como uma plataforma metodológica, devido estar atrelada a todas as áreas da Geografia, precisando de suas teorias e metodologias para efetivar pesquisas, o ideal é que o(a) aluno(a) curse essa disciplina a partir da metade do curso.

Até o momento foram testadas algumas maneiras de ensinar essa disciplina de maneira que houvesse o melhor resultado possível tanto para a divulgação da importância da Geografia da Saúde para os profissionais de Geografia e para a sociedade, quanto para os próprios alunos terem a oportunidade de elaborar algo que seja vantajoso em termos de conhecimento e de formação de currículo.

Desta forma, este capítulo tem como objetivo fazer um relato de experiência de atividades propostas que foram mais eficazes na disciplina Geografia da Saúde no curso de Geografia da UFCG, campus I.

Além desta introdução e das considerações finais, este texto está dividido em três partes: metodologia, referencial teórico e resultados e discussão.

Na “Metodologia” foram apresentados os passos metodológicos para a elaboração deste trabalho, bem como apontadas algumas referências utilizadas na disciplina.

No “Referencial teórico” foram trabalhadas algumas teorias que podem responder em parte sobre como tem sido implementada a disciplina e como os alunos parecem estar aprendendo, além de conceitos correlatos.

Nos “resultados e discussão” foram descritos os procedimentos realizados durante a disciplina com uma discussão sobre como se efetivou na prática a partir de alguns exemplos e comparações.

METODOLOGIA

Este é um relato de experiência em que foram organizadas as atividades que atingiram os melhores objetivos no sentido de fazer o(a) aluno(a) obter o melhor conhecimento possível e ao mesmo tempo melhorar o currículo. Essas atividades foram elaboradas a partir de levantamento de referências, vivências e reuniões com alunos.

No que diz respeito ao levantamento de referências relacionadas a organização do conteúdo foram utilizados principalmente: Andrade (2000), Avila-Pires (2000), Barcellos (2008), Brilhante e Caldas (2003), Cairus (2005), Castro (1984), Guimarães, Pickenhayn e Lima (2014), Pavlovsky (1967), Pereira (2011; 2021) Ribeiro (2005), Rigotto (2008), Rosen (1994), Rouquayrol e Gurgel (2013), Santana (2014), Sorre (1955), Veyret (2007).

As vivências referem-se tanto às atividades enquanto aluna quanto no período da docência. No que diz respeito às reuniões, estas foram realizadas no período da aula e serviram para avaliar e melhorar a disciplina e, consequentemente, o aprendizado dos discentes associado a possibilidades de melhorar o currículo dos mesmos.

REFERENCIAL TEÓRICO

No que diz respeito à fundamentação teórica baseou-se principalmente em autores como Lefrançois (2013) e Nunes e Silveira (2011) em relação às teorias da aprendizagem. Apesar desses autores apresentarem suas teorias voltadas para o ensino em ambiente formal de aprendizado (do ensino fundamental ao superior), entende-se que o aprendizado dessa disciplina pode ser aproveitado pelo ensino formal, mas também popular, abrangendo um aprendizado no âmbito da vida em geral como nos apresenta Pesavento (2007) no sentido das sensibilidades para entender como foram construídos esses aprendizados socialmente ao longo do tempo histórico, do tempo de vida de uma geração ou um evento específico que gera esse aprendizado relacionado aos temas mais importantes na disciplina.

No que diz respeito à teorias da aprendizagem, utilizou-se algumas de suas ideias para nortear a docência na disciplina.

A **Teoria de Vygotsky**, desenvolvida por **Lev Semenovitch Vygotsky** (1896-1934 – Rússia) defende que o desenvolvimento do sujeito ocorre pela

interação dele com signos culturais, fazendo com que ocorra uma relação social. Esses signos seriam sistemas simbólicos como linguagem, símbolos algébricos, sistemas de representação gráfica por meio da escrita, desenhos, mapas, etc. Essa relação social desencadeia processos psicológicos e sociológicos ao fazer com que os seres humanos estejam elaborando reflexões cada vez mais complexas para apreender melhor a sua realidade. Nesse interim a aprendizagem seria um processo de apropriação desses conhecimentos, habilidades, signos e valores que o fazem interagir com o mundo cultural ao que está inserido. Na prática essa interação gera um aprendizado a partir de avanços por desafios (Nunes & Silveira, 2011; Lefrançois, 2013).

Na disciplina 'Geografia da Saúde' esse processo ocorre quando os temas são apresentados e o aluno é desafiado a buscar uma problemática que tem relação com sua vivência, seja no trabalho, na família ou na sua vida pessoal que mais chame a atenção, que incomode ou cause sofrimento. Essa problemática pode ser relacionada a situações positivas ou negativas, mas que tenha algum rebatimento na saúde dos envolvidos.

A **Teoria Gestalt**, ou **cognitivismo alemão** através da psicologia de Gestalt (desenvolvida inicialmente por **Marx Wertheimer** – 1880-1943 – República Tcheca/ EUA; **Wolfgang Köhler** – 1887-1967 – Estônia/EUA - e; **Kurt Koffka** – 1886-1941 – Alemanha/ EUA) tem como ideia principal a colocação de problemas que devem ser superados a partir da observação por variados aspectos. Depois desse período de observação multifacetada ocorre uma reorganização perceptiva denominada insight (Nunes & Silveira, 2011; Lefrançois, 2013).

Na disciplina 'Geografia da Saúde' essa forma de entender o aprendizado estaria presente no momento em que os alunos são colocados diante do desafio de elaborar um recurso didático, entendido aqui como um material utilizado para auxiliar no ensino-aprendizagem de algum conteúdo proposto. Esse recurso pode ser apresentado em sala de aula, em uma Unidade Básica de Saúde (UBS), em uma associação de moradores, instituição religiosa ou qualquer outra associação de pessoas em que haja a problemática e este recurso tenha condições de ser apresentado de maneira que sensibilize o grupo que está sendo exposto a esse recurso. Há necessidade da identificação do problema, do público-alvo e da melhor maneira dessa informação ser apresentada através de um recurso didático. Esse exercício implica em um entendimento da maneira como deter-

minado grupo social entende e age em relação a problemática observada pelo aluno da disciplina para que seja elaborado um recurso eficiente.

As **sensibilidades** entendidas por **Sandra Jatahy Pesavento** (1946-2009 – Porto Alegre - Brasil) como:

“uma forma de apreensão e de conhecimento do mundo para além do conhecimento científico, que não brota do racional ou das construções mentais mais elaboradas [mas da] esfera das sensibilidades [e] se situa em um espaço anterior à reflexão, na animalidade da experiência humana, brotada do corpo, como uma resposta ou reação em face da realidade.” (Pesavento, 2007, p. 10).

Em outras palavras, seria entender que as ações visíveis do indivíduo, no nosso caso, do discente, no momento de escolher como irá realizar o principal trabalho da disciplina, o recurso didático (que perpassa pela escolha de um tema, um procedimento metodológico, um conceito e uma representação visual para determinado público) tem relação com sua experiência de vida, racionalizadas ou não, mas que condicionam os pensamentos nessas escolhas e geram trabalhos únicos. Essas experiências de aprendizados tem relação com uma determinada morbidade que acompanha a sua história familiar (‘morbidade de estimação da família’) ou que está muito presente no seu ambiente de trabalho, tem relação com um conceito que permite estudar determinado âmbito da vida que gera maior curiosidade, um procedimento metodológico que permite melhorar essa apreensão e um público alvo, que condiciona a escolha de determinada representação de um recurso didático.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A organização da disciplina consta de 60h/aulas, que é ministrada a cada quatro semestres e nesse período de tempo em que a disciplina é ministrada (desde o ano de 2013 até 2024 a disciplina foi ministrada sete vezes), várias foram as tentativas de atividades, sendo mais eficientes as apresentadas a seguir: a) aula expositiva; b) escolha, a partir de critérios, do recurso didático; c) trabalho de campo; d) realização de um evento que mostre as fotos e o recurso didático à comunidade acadêmica e; e) Análise comparada de vídeos.

A ‘**aula expositiva**’ ocorre em dois grandes blocos. Na primeira fase da disciplina são ministradas aulas sobre conceitos básicos relacionados a disci-

plina, seu histórico no que diz respeito à Geografia e a Saúde em Geral, como se desenvolveu historicamente nas escolas do pensamento geográfico, procedimentos metodológicos mais comuns e principais teorias que são aproveitadas. Na segunda parte da disciplina dividiu-se por temas que são ministrados a depender do tempo disponível na disciplina, são eles: Análise de dados epidemiológicos; Arte de cuidar da saúde; Biogeografia e Saúde; Educação em saúde; Geopolítica e saúde; Políticas públicas voltadas a saúde; Saúde mental; Sistemas de inovação em saúde e; Violência e saúde.

A '**escolha do recurso didático**' vem como um desafio para o aluno: "elaborar um material didático ou instrucional (educação e popularização de ciência e tecnologia) que contemple algo que sirva de solução ou que explique algo teórico/ metodológico/ prático com um vocabulário adequado ao público escolhido. Deve ser realizado por apenas um aluno e pode ter como público alvo estudantes de ensino médio/ estudantes de ensino fundamental, alunos de universidade (graduação e pós) ou a sociedade em geral. Este recurso possui a) **temas** (Arte de cuidar da saúde; Educação em saúde; Geopolítica e Saúde; Políticas públicas voltadas à saúde; Saúde pública/ coletiva/ Epidemiologia; Saúde mental; Sistemas de Inovação em Saúde; Teorias da Geografia ou que servem à Geografia da Saúde; Violência e Saúde); b) **procedimentos metodológicos** (Análise de alguma morbidade; Análise espacial; Análise Semiótica; Biografia; Demonstração de atividade promotora da saúde; Desenvolvimento, Ambiente e Saúde; Dossiê; Experiências exitosas; Perfil epidemiológico; Pesquisa-ação; Regionalização da Saúde; Relato de experiência; Resenha crítica de clássicos; Revisão bibliográfica sistemática; Territorialização da Saúde; Variáveis locais/regionais de saúde/doença) c) **conceitos** (escala geográfica, espaço, lugar, paisagem, redes, região, relação sociedade-natureza, território) e; d) **representação visual do recurso didático** (álbum, aplicativo, avental, caixa mágica da saúde, cartilha, dashboard com banco de dados, exposição fotográfica virtual do tema escolhido; Jogo, Mapa síntese; Maquete; Modelo tridimensional em geral; Roteiro de trabalho de campo; vídeo educacional de no máximo 10 min.).

O trabalho de cada aluno deve combinar a letra com um respectivo número como apresentado no exemplo A1B3C4D6 que significa que o(a) estudante escolheu o tema "A arte de cuidar da saúde", pretende realizar uma "análise semiótica", trabalhar com maior ênfase o conceito de "paisagem" e apresentará em forma de uma "exposição fotográfica virtual do tema escolhido". Porém cada

letra e número pode ser escolhido por mais de uma aluno, contanto que resulte em uma combinação única na escolha final de letras e números, com o objetivo de gerar trabalhos diferenciados (quadro 01).

Quadro 1 – Plano de Trabalho da disciplina Geografia da Saúde

ID	A) TEMA	ATÉ 2 PESSOAS PODEM ESCOLHER
01	A arte de cuidar da saúde	
	(práticas integrativas, complementares, alternativas e tradicionais/ nutrição/ agroecologia/ segurança alimentar, etc.) e os grupos de risco à determinada morbidade	
02	Educação em Saúde	
	(medidas profiláticas para alguma morbidade; resgate dos protocolos da OMS, do Ministério da Saúde e do governo do Estado)	
03	Geopolítica e Saúde	
	(ações dos países e suas ideologias e políticas de enfrentamento a determinada morbidade)	
04	Políticas Públicas voltadas à saúde	
	(Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares/ Cidades saudáveis/ promoção da saúde/ política habitacional/ política de saneamento....) e o que tudo isso interfere na qualidade de vida e de saúde das pessoas.	
05	Saúde pública, saúde coletiva, Epidemiologia	
	(pode escolher alguma morbidade em determinado local e em um determinado período de tempo)	
06	Saúde Mental	
	(saúde mental diante do momento atual por faixa etária e por local)	
07	Sistemas de Inovação em Saúde	
	(o que se tem de inovação tecnológica atual relacionado a saúde?)	
08	Teorias da Geografia da Saúde ou que servem à Geografia da Saúde	
	(tentar entender uma teoria e mostrar como foi utilizada em trabalhos)	
09	Violência e Saúde	
	(violência doméstica; violência no trânsito; violência obstétrica; outros tipos de violência – buscando um olhar geográfico)	

B) PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	ATÉ DUAS PESSOAS PODEM ESCOLHER
1. Análise de alguma morbidade	
2. Análise espacial	
3. Análise semiótica	
4. Biografia	
5. Demonstração de atividade promotora da saúde	
6. Desenvolvimento, ambiente e Saúde	
7. Dossiê	
8. Experiências Exitosas	
9. Perfil epidemiológico (localidade, município, estado, região, país)	
10. Pesquisa-ação	
11. Regionalização da saúde	
12. Relato de experiência	
13. Resenha crítica de clássicos	
14. Revisão bibliográfica sistemática	
15. Territorialização da Saúde	
16. Variáveis locais/regionais de saúde/doença	
C) CONCEITO	ATÉ QUATRO PESSOAS PODEM ESCOLHER
1. Escala geográfica	
2. Espaço	
3. Lugar	
4. Paisagem	
5. Redes	
6. Região	
7. Relação sociedade-natureza	
8. Território	
D) REPRESENTAÇÃO VISUAL DO RECURSO DIDÁTICO	ATÉ DUAS PESSOAS PODEM ESCOLHER
1. Álbum (apresentar as figuras em separado em que o aluno precisa colar no local certo onde tem algum ensinamento)	
2. Aplicativo (que tenha alguma aplicabilidade social e para melhorar as condições de saúde e de vida)	

3. Avental (elaborar um avental prático que seja funcional no momento da exposição de algum tema, acolhendo vários tipos de figuras e/ou objetos que possam ser mostrado aos alunos) ²	
4. Caixa mágica da saúde (deve estar demonstrada em vídeo) ³	
5. Cartilha (material didático ou instrucional em meio digital) ⁴	
6. Dashboard com banco de dados (no trabalho completo deve ter a análise do banco de dados elaborado)	
6. Exposição fotográfica virtual do tema escolhido (Deve ser apresentado um tema a partir de fotografias e legendas explicativas – elas podem ser apresentadas em um banner a parte da apresentação formal do trabalho e ser gravado no momento ou ser apresentada virtualmente)	
8. Jogo (pode ser digital [precisa ter link] ou analógico – que deve ser apresentado com fotos e mesmo ter arquivos que possam ser impressos e colocados em prática)	
9. Mapa síntese e entregue em arquivo digital (precisam ter um link ou vir em forma de figura que possa ser acessada como foto, em forma de cartilha ou arquivo explicativo) ⁵	
10. Maquete (minicurso gravado em vídeo com as etapas ou com cartilha explicativa)	
11. Modelo tridimensional em geral (minicurso gravado em vídeo com as etapas ou com cartilha explicativa)	
12. Roteiro de trabalho de campo (Deve apresentar o roteiro com mapas, fotos e dicas do que deve ser observado em cada local)	
13. Vídeo educacional de no máximo 10 min. (material didático ou instrucional) ⁶	

Vivência em sala de aula (2013-2024); Organização: a autora (setembro de 2024).

O **‘trabalho de campo’** serve como base para uma posterior exposição fotográfica junto com os trabalhos a serem expostos no final da disciplina. É escolhido um tema (que combina com o tema do evento), a partir dele cada aluno vai a um local (pode ir até mesmo um grupo ou toda a turma para um local, porém cada

2 Um exemplo de avental está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JearV6nAt-o>. Acesso em 15 out. 2024.

3 Vídeo que mostra a elaboração da caixa mágica da saúde. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RKY07p6aogk>. Acesso em 15 out. 2024.

4 Um exemplo de cartilha está disponível em: https://www.prosaudegeo.com.br/_files/ugd/e4bfdf_3cac15e9f98b4c9ca94f064c27f5112f.pdf. Acesso em 15 out. 2024.

5 Um exemplo de um mapa tátil está disponível em: https://www.prosaudegeo.com.br/_files/ugd/e4bfdf_a70b3d6e6d43419ca02c903b27154b97.pdf. Acesso em 15 out. 2024.

6 Um exemplo de vídeo educacional está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T-ZzUO2RmWyw>. Acesso em 15 out. 2024.

um preenche seu próprio inventário). Nesse inventário deve colocar a foto síntese (essa foto síntese pode ser escolhida pelo aluno ou escolhida na sala de aula após o trabalho de campo junto a outros alunos através de votação), descrever a foto síntese, fazer um esboço/croqui da área onde fotografou. A partir desse croqui pode descrever um pouco sobre o que observou. Depois coloca informações sobre acessibilidade, coordenadas, qualidade da acessibilidade, segurança, riscos, tempo de percursos, temas ressaltados no local, técnicas de coleta de informações foram trabalhadas, em que tem relação com a Geografia da Saúde, quais elementos da paisagem demonstram essa relação com a Geografia da Saúde, que elementos da paisagem demonstram vulnerabilidade ou risco, algum tipo de ação preventiva, algo que demonstre ação para a promoção da saúde, algo que demonstre alguma forma de cura, conceito mais evidente, conceito secundário⁷ (quadro 2).

Quadro 2 – Inventário de trabalho de campo:

DATA/ HORÁRIO DO TC		
MUNICÍPIO/UF		
LOCAL		
TEMA OBSERVADO		
ESTUDANTE		
FOTO SÍNTESE DO LOCAL	DESCRIÇÃO DA FOTO SÍNTESE	
ESBOÇO/ CROQUI		
OBSERVAÇÕES GERAIS DO LOCAL		

⁷ Em cada item observado colocar o ID das fotos que exemplificam.

ACESSO/ COMO CHEGAR:		
COORDENADAS:		
QUALIDADE DA ACESSIBILIDADE:		
SEGURANÇA NO ACESSO:		
RISCOS NO LOCAL:		
TEMPOS DE PERCURSOS (PONTOS MAIS PRÓXIMOS PARA ESTE):		
OBSERVAÇÃO 1: TÉCNICAS DE COLETA DE CAMPO	TEMA RESSALTADO NESTE LOCAL:	
	QUE TÉCNICAS DE COLETA FORAM TRABALHADAS:	
	EM QUE A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DO USO DE DETERMINADA TÉCNICA DE COLETA DE INFORMAÇÕES (EXPLICITAR) AUXILIOU NA EFICÁCIA DO TRABALHO DE CAMPO:	
	ID DAS FOTOS:	
OBSERVAÇÃO TEMÁTICA: GEOGRAFIA DA SAÚDE	EM QUE O LOCAL EVIDENCIA O TEMA GEOGRAFIA DA SAÚDE:	
	QUE ELEMENTOS NA PAISAGEM DEMONSTRARAM ESSA RELAÇÃO:	
	ELEMENTOS DA PAISAGEM QUE DEMONSTREM VULNERABILIDADE E/OU RISCO (EXEMPLOS/ ID DAS FOTOS):	
	ELEMENTOS NA PAISAGEM QUE DEMONSTREM ALGUM TIPO DE PREVENÇÃO (EXEMPLOS/ ID DAS FOTOS)	
	ELEMENTOS NA PAISAGEM QUE DEMONSTREM ALGUMA FORMA DE PROMOVER A SAÚDE (DESCRIÇÃO/ ID DAS FOTOS)	
	ELEMENTOS NA PAISAGEM QUE DEMONSTREM ALGUMA FORMA DE CURA/ RESOLUÇÃO DO PROBLEMA:	
	CONCEITO PRINCIPAL:	
	CONCEITO SECUNDÁRIO:	
	ID DAS FOTOS:	

Organização: A autora (setembro de 2024)

A realização de um **‘evento’** pode ser entendida como a culminância da disciplina. Nesse evento ocorre a ‘Mostra Regional de Geografia da Saúde’⁸. Esse evento tem como objetivo oportunizar a troca de conhecimento e o debate entre profissionais (pesquisadores e técnicos), estudantes e sociedade relacionado à Geografia da Saúde e áreas afins. Tem como público alvo os transeuntes da própria universidade, o qual predominam alunos, funcionários e professores, além de pessoas que estão envolvidas direta ou indiretamente com a universidade. Sempre que for on-line, o público alvo também inclui as pessoas que tem interesse pelo tema e utilizam a internet. Para viabilizar este evento realiza-se uma atividade principal, a exposição de trabalhos dos alunos de Geografia da Saúde e atividades secundárias como: minicursos, oficinas, conferências (de abertura e de encerramento), mesas redondas e exposição fotográfica (das fotos que foram geradas durante o trabalho de campo).

A exposição dos trabalhos é realizada com um banner, um folder e a apresentação do recurso didático. A exposição fotográfica é realizada a partir do tema escolhido para o trabalho de campo. O tema do evento é também o tema da exposição de fotos. Esse evento teve sua sétima versão em abril de 2024 e nem sempre esteve associado à exposição fotográfica.

Para o aluno essa atividade se evidencia por auxiliar o aluno a colocar em prática, aplicar seu conhecimento obtido em sala de aula para algo que pode ajudar as pessoas. Uma contribuição importante para a sociedade seria a exposição de problemas cotidianos a partir de um olhar geográfico.

Os eixos temáticos trabalhados geralmente são: 1. Doenças e riscos; 2. Serviços de Saúde; 3. Promoção da Saúde; 4. Métodos e técnicas de pesquisa aplicados à pesquisas que se relacionam com a Saúde; 5. Epistemologia, ensino e abordagens conceituais; 6. Sistemas de Inovação em Saúde; 7. Culturas, saberes e práticas em saúde; 8. Outros.

A **‘análise comparada de vídeos’** consiste em assistir duas palestras⁹ e realizar uma comparação sobre as diferenças e similaridades, finalizando como podeira ser aplicado na prática de uma pesquisa ou na resolução de um problema real. Essas palestras são atividades que valem ponto de participação, devido nem

8 Para saber mais sobre o evento consultar: <https://www.prosaudegeo.com.br/mostra-regional-de-geografia-da-sade>.

9 Cada palestra atual é comparada a uma anterior que tenha abordado o tema de alguma maneira e o(a) estudante faz a comparação e depois pensa em uma aplicação para a vida profissional ou solução social.

sempre ocorrerem no temo da disciplina, elas fazem parte do Projeto passo-a-passo¹⁰, que tem como objetivo resgatar o relato de vários profissionais sobre sua trajetória profissional e demonstração de algum procedimento teórico-metodológico (em especial que já tenha sido publicado).

A depender da dinâmica da turma ou necessidade do momento podem ser realizadas mais ou menos atividades, inclusive a ordem pode ser em algum momento modificada, mas até o momento foi a maneira em que a disciplina ficou mais objetiva e leve para que o(a) estudante tenha condições de entender a que se propõe a Geografia da Saúde e suas relações com a Geografia, com a Saúde e a Sociedade. A síntese dessas atividades será apresentada no quadro abaixo (quadro 3).

Quadro 3 – Plano de trabalho da disciplina Geografia da Saúde

TEMA DA AULA	ATIVIDADE RELACIONADA	RESULTADO OBSERVADO
Apresentação e esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho principal da disciplina	Elaboração de folder, resumo, recurso didático e trabalho final da disciplina.	Colocar em prática alguns tipos de trabalhos acadêmicos e conhecimentos sobre metodologia de ensino devido ser um curso de Licenciatura.
Resumo/ folder/ Artigo		
Propósitos e termos relacionados à Geografia da Saúde/ Relações históricas entre a Geografia e a Saúde/ Geografia da Saúde e as escolas do pensamento geográfico/ Geografia da Saúde na Geografia	Plano de ação a ser executado para apresentar na Mostra Regional de Geografia da Saúde	Auxilia o(a) estudante a organizar o conhecimento teórico, metodológico e temático a partir de um trabalho prático.
Teorias e procedimentos metodológicos aplicáveis a Geografia da Saúde/ Fontes de pesquisa		
Temas (já apresentados no texto)		
Aula sobre Trabalho de campo em Geografia da Saúde	Trabalho de campo/ Organização e execução de exposição fotográfica.	Auxilia o(a) estudante a visualizar o que foi visto em sala de aula no seu cotidiano.

Fonte: Experiência em sala de aula entre 2013 e 2024. Organização: a autora (2024)

¹⁰ Podem ser encontradas essas palestras no youtube e organizadas por temas no site do Pró-Saúde Geo: <https://www.prosaudegeo.com.br/novo-proj-passo-a-passo>.

Essas atividades auxiliam o(a) estudante a assistir as aulas e colocar em prática esse conhecimento inicialmente através do plano de ação, no meio do processo com o trabalho de campo e no final com o documento em forma de artigo, de folder (que equivale ao resumo) e o recurso didático.

Esses materiais ficam disponíveis no site do Pró-Saúde Geo¹¹ desde o evento que ocorreu no ano de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo fazer um relato de experiência de atividades propostas que foram mais eficazes na disciplina Geografia da Saúde no curso de Geografia. Todas as atividades foram pensadas no sentido de fazer o(a) estudante ser estimulado(a) a elaborar um trabalho que tenha relação com o tema escolhido e suas combinações de conceito, procedimentos e representação visual do recurso didático.

A partir das atividades propostas percebeu-se que a maioria dos alunos fica motivada devido o tema escolhido para o trabalho principal da disciplina ter relação com algo que eles se identificam no seu cotidiano familiar ou de trabalho. Essa motivação tem influenciado no aprendizado nessa relação entre Geografia, Geografia da Saúde e problemáticas cotidianas a partir da aprendizagem significativa.

Houve engajamento no sentido de buscar problemas reais e elaborar um recurso didático que possa amenizar algo ou mesmo evidenciar algum tema para difundir informação.

A mostra de trabalhos tem sido proveitosa para que os transeuntes se informem, há interesse das pessoas em verem a explicação dos alunos e tem causado curiosidade em saber mais sobre o evento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.E.B. Geografia médica: origem e evolução. In: BARATA, R.B.; BRICEÑO-LEÓN, R. (org.). **Doenças endêmicas**: abordagens sociais, culturais e comportamentais. Rio de Janeiro – RJ: Editora Fiocruz, 2000, 376p. P. 151-166.

11 Disponível em: <https://www.prosaudegeo.com.br/videos-mostra>. Acesso em 15 out. 2024.

ÃVILA-PIRES, F. D. **Princípios de ecologia médica**. Florianópolis. Editora da UFSC, 2.ed. 2000.

BARCELLOS, C. (org.). **A Geografia e o contexto dos problemas de saúde**. Rio de Janeiro – RJ: Abrasco, 2008, 384p.

BRILHANTE, M.O.; CALDAS, L.Q.A. **Gestão e avaliação de risco em saúde ambiental**. Rio de Janeiro – RJ: Fiocruz, 2003.

CAIRUS, H. F. Ares, águas e lugares. In: CAIRUS, H. F.; RIBEIRO JR, W. A. **Textos hipocráticos: o doente, o médico e a doença**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Fiocruz, 2005, 252p (Coleção História e Saúde).

CASTRO, J. **Geografia da fome**. 10.ed. Rio de Janeiro: Antares, 1984, 361p.

GUIMARÃES, R. B; PICKENHAYN, J. A.; LIMA, S.C. **Geografia e saúde: sem fronteiras**. Uberlândia – MG: Assis Editoras. 2014, 160p.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. Tradução de Vera Magyar. São Paulo – SP: Cengage Learning, 2013, 461p.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R. do N. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília – DF: Liber Livro, 2011, 222p.

PAVLOVSKY, E.N. **Natural nidity of transmissible diseases**. Moscow: Academician YN Pavlovsky, 1967, 229p.

PEREIRA, M.P.B. **Competências e práticas sociais de Promoção e Vigilância à Saúde na cidde do Recife: o agente de saúde em foco**. São Paulo – SP: Scortecci, 2011, 351p.

PEREIRA, M.P.B. Geografia da Saúde por dentro e por fora da Geografia. Uberlândia – MG. **Revista Hygeia**, V. 17, P. 121-132, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/58055/31691>. Acesso em 15 out. 2024.

PEREIRA, M.P.B. **Plano de curso: Geografia da Saúde**. Campina Grande – PB: UAG/CH/UFCG, 2024, 22p.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, S.; LANGUE, F. **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre – RS: Editora da UFRGS, 2007, p. 9-21.

RIBEIRO, H. (org.). **Olhares geográficos**: meio ambiente e saúde. São Paulo: SENAC, 2005, 222p. P. 81-104.

RIGOTTO, R. M. **Desenvolvimento, ambiente e saúde**: implicações da (des)localização industrial. Rio de Janeiro – RJ: 2008, 426p.

ROSEN, G. **Uma história da Saúde Pública**. 2.ed. São Paulo – SP: Hucitec, 1994, 356p.

ROUQUAYROL, M.Z.; GURGEL, M. **Rouquayrol**: Rouquayrol: Epidemiologia & Saúde. 7.ed. Rio de Janeiro – RJ: Medbook, 2013, 736p.

SANTANA, P. **Geografia da Saúde**: território, saúde e bem-estar. Coimbra University Press, 2014, 192p.

SORRE, M. **Fundamentos biológicos de la geografía humana**: ensayo de una ecología del hombre. Provenza – Barcelona: Editorial Juventud, A.S. 1955, 337p.

VEYRET, Y. (org.). **Os riscos**: o homem como agressor e vítima do meio ambiente. São Paulo: Contexto, 2007, 316p.

GEOGRAFIA, HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA: UMA ABORDAGEM POR MEIO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Josias Ivanildo Flores de Carvalho¹
Stheffany Beatriz Gonçalves Ferreira²
Jairo da Silva dos Santos³
Damares Pereira de Melo⁴

RESUMO

A instituição escolar brasileira contemporânea passa por momentos de desafios em relação ao ensino e aprendizagem dos estudantes. Assim, a Geografia, a História e o Meio Ambiente são disciplinas que possuem conteúdos e temas no currículo escolar que podem contribuir para a formação de uma sociedade melhor. Este trabalho tem como objetivo central: refletir sobre a escola e o ensino de Geografia, de História e do Meio Ambiente na educação básica para a formação da cidadania contemporânea nos estudantes. Deste modo, a pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Os procedimentos científicos adotados foram leitura e reflexão de artigos, livros, leis e normas educacionais, tanto do campo da Geografia, da História e do Meio Ambiente em sintonia com a educação. Os resultados encontrados foram que para ensinar a Geografia, a História e o Meio ambiente deve ser levado em consideração os saberes e os conhecimentos sistema-

- 1 Doutorando e Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco e professor das redes estaduais de Educação de Alagoas e Pernambuco, além de professor formador curso de Licenciatura em Geografia EAD, do Departamento de Ciências Geográficas DCG-UFPE, josias.carvalho@ufpe.br;
- 2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, stheffany.ferreira@ufpe.br;
- 3 Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, jairo.ssantos@ufpe.br;
- 4 Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, damares.melo@ufpe.br.

tizados pelas ciências, em suas respectivas disciplinas nas escolas pelos professores, fazendo uso de conceitos geográficos e dos fatos históricos, além de problematizar as questões ambientais de forma transversal e interdisciplinar na perspectiva de uma didática crítica das ações dos professores. A escola precisa ser adequada em sua estrutura física, de pessoal e de projeto político pedagógico, posto que os estudantes, familiares e professores passam anos de suas vidas dedicados a viver para mudar vidas. Sem isso, pouco poderá ser feito! Serão apenas casos exitosos em meio a dezenas de espaços escolares quase que abandonados pelos governantes e pela maioria da sociedade.

Palavras-chave: Cidadania, currículo escolar, educação básica, estrutura escolar, ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação na atualidade vem buscando novos processos de ensino, objetivando transformar a escola em um espaço de construção de conhecimento mais significativo para os estudantes. Dado que, até os dias atuais a instituição social escola, vem sofrendo com algumas críticas em relação ao não avanço em suas abordagens de ensino. As abordagens permeiam tanto os conteúdos disciplinares, como as metodologias adotadas por professores nas redes de educação básica.

Os conteúdos disciplinares porque constata-se que a maioria das escolas ainda trabalham com os conteúdos de forma fragmentada e com métodos e técnicas de ensino que constituem também as metodologias dos professores pouco interativas. Neste sentido, o ensino dos conteúdos de Geografia, História e Meio Ambiente precisam passar por um processo de reflexão tanto de conteúdo, como também de forma pelos que medeiam essas disciplinas na escola.

Diante disto, a problemática que mobiliza este trabalho é: como a Geografia, a História e o Meio Ambiente podem ser ensinados na escola visando tornar a educação mais significativa e com isto contribuindo na formação de estudantes cidadãos? Este trabalho tem como objetivo geral, refletir sobre a escola e o ensino de Geografia, de História e do Meio Ambiente na educação básica para a formação da cidadania contemporânea nos estudantes.

Para alcançar tal finalidade se estabelece os seguintes objetivos específicos: apontar alguns conteúdos de Geografia, de História e de Meio Ambiente que são essenciais na educação básica visando a construção da cidadania contemporânea; abordar a interdisciplinaridade como metodologia para o ensino de Geografia, de História e de Meio Ambiente na educação básica e reafirmar a Geografia e a História como disciplinas essenciais para a formação de cidadãos transformadores da sociedade diante da crise ambiental planetária.

Perante a escolha dos objetivos, constata-se que a abordagem deste trabalho é a qualitativa pelo fato de estar-se trabalhando com reflexões humanas do campo da educação, conforme evidência Minayo (2019). Os procedimentos adotados foram: leitura e reflexão de artigos científicos, capítulos de livros, leis e normas educacionais, logo sendo uma pesquisa do tipo bibliográfica, segundo Gil (2002). A pretensão aqui não é esgotar a temática, mas sim, oportunizar uma leitura e reflexão que conduza aos sujeitos trilharem novos e significativos caminhos na escola.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: esta introdução que aborda uma reflexão inicial, os objetivos, a metodologia e os procedimentos científicos adotados, assim convidando os leitores a dar continuidade as próximas laudas; em seguida temos um item sobre a Geografia, a História e o Meio Ambiente apontando as disciplinas e seus conteúdos na educação básica; depois aborda-se a interdisciplinaridade como elo que poderá deixar mais atrativo o ensino escolar; em seguida, as considerações, reafirmando o papel das disciplinas Geografia e História na escola para a formação da cidadania em meio a um mundo que sofre com os problemas ambientais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação básica é a responsável pela construção dos conhecimentos sistematizados pelas ciências e pelas disciplinas junto aos estudantes de diversas idades, classes sociais, culturas etc. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 estabelece em seu artigo 2º como princípios e fins da educação nacional que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Ao refletirmos sobre o supracitado artigo, é notório que a família e o Estado devem proporcionar uma educação baseada na liberdade e solidariedade visando a formação de sujeitos mais sensíveis e atuantes em relação as causas humanas, por meio de um ensino e de uma educação que conduza ao pleno desenvolvimento dos que estão inseridos nas redes de educação. Desta maneira, espera-se estar formando gerações mais atentas ao exercício da cidadania, mais qualificadas para o trabalho, também mais sensíveis e conscientes das problemáticas ambientais que o planeta vem sofrendo.

Faz-se necessário reafirmar isto, posto que o princípio e a finalidade da cidadania permeiam necessariamente o ensino de conteúdos-chave para o entendimento das sociedades ao longo do tempo e assim pensar formas de trabalho mais coerentes com as questões sensíveis que o planeta Terra está passando. A título de exemplo, tem-se os problemas ambientais que estão levando a mudanças de temperatura do planeta, a ocorrências de fenômenos climáticos extremos, como chuvas torrenciais, secas prolongadas, ondas de

calor, que estão ocorrendo de forma acentuada e fora dos níveis considerados normais pelos cientistas e pesquisadores.

Observa-se que estes fatos, levam ao surgimento de problemas humanos, como a fome, o desemprego, a falta de moradia e até mesmo a morte de pessoas, de espécies de animais e plantas. Neste sentido, a escola retoma seu lugar social como instituição que pode proporcionar uma formação humana que repense novos mecanismos de crescimento e desenvolvimento econômico, visto que os problemas mais comuns vividos hoje pelas pessoas e pelo planeta são frutos de escolhas históricas e geográficas passadas, feitas por sujeitos que levaram a um desequilíbrio social e ambiental insustentável.

A Geografia na escola disponibiliza conceitos e temas que podem proporcionar uma leitura de espaço geográfico complexo às atuais e futuras gerações, dado que o mundo não é fragmentado como muitos pensam e afirmam. Deste modo, desenvolver um pensamento geográfico estruturado, crítico e propositivo em relação à construção e ao dinamismo social e natural formará estudantes mais aptos à cidadania e dispostos a trabalhar com os recursos naturais que são fornecidos pelo planeta de forma mais sensível e consciente.

Para tanto, os conceitos de espaço geográfico, lugar, território, paisagem, região e natureza são essenciais para que as habilidades e as competências que envolve a construção da cidadania, como também a problematização sobre as cidades, as populações, o modelo industrial brasileiro e mundial, a globalização, a Geopolítica entre muitos outros conteúdos, conforme abordam Carvalho, Santos e Aragão (2019) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) para o ensino de Geografia na escola.

Em relação à História, nota-se a partir do levantamento histórico dos fatos humanos de forma sistemática e crítica que esta disciplina proporciona a construção de conhecimentos ligados, por exemplo: em relação à história do Brasil, os povos indígenas brasileiros e da América Latina, a construção do sistema político nacional, o surgimento das favelas nas grandes e médias cidades, a industrialização brasileira etc. Que são conhecimentos basilares para compreensão da lógica social construída no Brasil e em outros países.

Neste caminho, a História na escola possui um arcabouço de conteúdos que proporcionam aos estudantes aprender e também refletir sobre as relações sociais em uma perspectiva processual dos fatos históricos, como a fome, as guerras, os desastres naturais. Conduzindo assim, os estudantes a entender melhor os processos históricos do seu país e a construção das diversas socieda-

des. Buscando neste sentido, a formação de cidadãos mais críticos e atuantes, já que construíram na escola uma noção do processo histórico do seu país, estado e município enquanto sujeitos históricos.

Esta perspectiva, está amparada no que afirma Ribeiro (2013, p. 7-8):

De um lado, é preciso selecionar os conteúdos a serem apresentados aos alunos o que, inevitavelmente, implica escolhas temáticas e a adoção de determinada versão dos acontecimentos. De outro, é necessário empenhar-se para que os alunos desenvolvam uma reflexão crítica em relação aos conteúdos estudados e, com isso, construam seu próprio saber.

Deste modo, o professor convidará o estudante a fazer parte da construção do seu próprio saber. Refletindo que determinado conteúdo, conceitos e temas são um recorte de um conjunto complexo de saberes sistematizados por homens e mulheres que pode conduzir a ser um sujeito diferente no mundo contemporâneo. Dado que, foi proporcionado aproximação com a História do seu mundo, mundo esse que parte do seu cotidiano, do seu dia a dia, da sua própria vida e existência. A História em seu ensino deverá aproximar os fatos dos estudantes e não distanciar, como pondera Bittencourt (2004).

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio desde 1999 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC a partir de 2017 trazem tanto para a Geografia, como para a História como sendo disciplinas fundamentais para a formação de cidadãos no espaço escolar que poderão modificar a lógica social construídas ao longo do tempo que estão afetando negativamente as sociedades e o planeta, o que envolve o Meio Ambiente em uma perspectiva transversal.

Em relação ao Meio Ambiente se faz necessário entender que está temática é composta por um conjunto de elementos físicos, químicos, biológicos e sociais, observa-se que tais elementos podem causar efeitos indiretos ou diretos nos seres vivos e nas atividades humanas. Para melhor compreensão, os autores Costa, Pimenta e Conceição (2018, p. 10) pontuam que:

[...] do final dos anos 1960 até os dias atuais, a conceituação do termo meio ambiente sofreu drástica mudança. Atualmente, há um entendimento acerca do termo “meio ambiente” (ou simplesmente “ambiente”, sendo sinônimos) como escala de interação entre a natureza e a sociedade em que o homem e a natureza são indissociáveis e a destruição da natureza é a destruição do próprio homem.

Neste sentido, observa-se que o Meio Ambiente vem sendo uma temática bastante abordada na sociedade, seja por meio dos fenômenos extremos divulgados nos canais de televisão, nas redes sociais ou sites de notícias. Mas é na escola, que o Meio Ambiente vem recebendo uma considerável atenção por parte dos professores das diversas disciplinas, como evidência Fialho (2020, p.51): “A temática ambiental é abordada na Escola através de propostas pedagógicas centradas na conscientização e participação dos educandos”. Isto é de fato necessário, pois as mudanças de comportamento humano que se espera em relação ao Meio Ambiente precisam ser estudados no espaço escolar.

Para que os alunos possam aprender sobre o Meio Ambiente pode-se citar como conteúdos transversais a serem ensinados pelos professores: a crise ambiental, os tipos de lixo, o efeito estufa, os recursos naturais e o consumo, por exemplo. O Meio Ambiente passou por fortes transformações, desta maneira a Geografia e a História abordaram as questões ambientais cada uma ao seu modo. Uma vez que, trabalhar com o Meio Ambiente é se deparar com uma temática transversal do currículo escolar, logo o saber unicamente disciplinar não consegue dar conta de toda sua amplitude.

A Geografia é umas das ciências que há décadas está estudando a complexa relação homem e natureza. Principalmente sobre a ótica da apropriação e dominação dos recursos naturais para o desenvolvimento de um projeto de sociedade pautada no capitalismo. Deste modo, toda transformação realizada pelos homens na natureza, geram uma modificação no espaço, na paisagem, sobre o território que gera riscos ao meio ambiente e a própria vida humana. Então é necessário pensar na escola as formas adequadas e inadequadas de interação com a natureza e a geografia ambiental ou a educação ambiental de forma interdisciplinar permeiam o ensino desta disciplina.

Em relação a História, observa-se uma história ambiental, que ver a natureza exercendo forte papel na vida humana, ou seja, os problemas ambientais e o modo de apropriação dos recursos naturais não afetam apenas uma nação, mas, todos os povos históricos. Com isso, problemas que surgem e ficaram marcados no tempo histórico, como desastres naturais, pandemias etc., são vistas de forma integrada, não só pelo fato em si, mas, por todo contexto social que proporcionou este ou aquele acontecimento que entrou para história. Nesta perspectiva, aprender a História na escola, também é refletir o Meio Ambiente.

Isto é muito relevante, no sentido que a construção de cidadãos para a sociedade contemporânea pela escola, busca não mais negligenciar os proble-

mas vividos por todos e observa-se a construção de uma visão de complexidade geográfica, histórica e ambiental que pode ser percorrida pelos professores destas disciplinas e pelos que abordam a temática ambiental em suas aulas.

Estas colocações estão de acordo com Ferreira, Hammes e Amaral (2017) sobre o contexto contemporâneo vivido e que se faz necessário adotar um novo paradigma para intervir no mundo:

A interdisciplinaridade vem sendo marcada historicamente por um movimento de mudanças instituído em vários setores da sociedade, não somente na educação, mas também de natureza econômica, ambiental, política, social ou tecnológica. Embora seu enfoque ocorra com ênfase na área educacional, outros setores da ciência também vislumbram a necessidade de sua prática, por acreditarem na necessidade de pensamentos e atitudes abrangentes, capazes de compreender a complexidade da realidade e construir um conhecimento que considere essa amplitude. Tal aspecto refere-se a uma nova concepção de ensino e de currículo, baseada na integração entre os diversos ramos do conhecimento que, conseqüentemente, oportunizará novas atitudes. (FERREIRA, HAMMES e AMARAL, 2017, p. 64).

É por esta perspectiva que se constata que a interdisciplinaridade corrobora para que os professores na escola possam dialogar com os conteúdos que se materializam na vida do aluno cotidianamente, objetivando relacionar a vida de cada um, cada qual com suas particularidades, mas todos com a mesma certeza, tem-se que aprender para a cidadania, para o trabalho, para um novo modo de interagir com a natureza e para uma nova vida em coletividade.

Assim, a interdisciplinaridade pode ser mais bem compreendida:

[...] como forma de diálogo, de um encontro comunicativo entre áreas distintas do conhecimento. Mas a interdisciplinaridade se refere a um movimento de diálogo que compreende não somente saberes consolidados. A interdisciplinaridade se refere sobretudo a um diálogo envolvendo incertezas compartilhadas. (GARCIA, 2005, p. 9).

A partir deste autor, que se pode notar que a interdisciplinaridade pode ser entendida e adotada como metodologia de ensino nas escolas pelos professores, já que possibilitará maior e melhor diálogo entre professores, disciplinas escolares, estudantes e a sociedade. Saindo assim, de aulas do meramente copiar e colar, do fazer provas memorativas e sem sentido para os estudantes. Ao criar

o estabelecimento de aulas dialógicas, reflexivas, problematizadoras, deve-se levar em consideração o lugar dos estudantes e o contexto histórico deles.

Observa-se então, a pretensão de pôr em prática a ação-reflexão-ação de Freire (2016) ao propor que o professor deve estar em um estado de atenção em relação as suas metodologias de ensino para não reproduzir o modelo bancário de educação que de nada modifica a sociedade. Já não é mais aceitável escolas, professores, alunos e sociedades que não estejam comprometidos com a modificação e/ou transformação da sociedade que perpassa seus diversos setores e áreas que estejam dentro de uma lógica desumana.

Ainda com relação a interdisciplinaridade Carvalho et al (2022, p. 19) afirmam que: “[...] desta maneira possibilitará o surgimento de práticas e metodologias mais criativas e críticas quanto a construção dos saberes”. Por este entendimento, a interdisciplinaridade permite a criação de novas formas de relações na escola, com o uso de metodologias que ver na escola a oportunidade dos estudantes aprenderem e desenvolverem-se porque encontra uma escola criativa, lhes conduzindo na direção de uma cidadania plena por meio da interdisciplinaridade.

Entretanto, para que esta mudança de ensino ocorra nos espaços escolares e assim se materialize na construção de uma sociedade mais comprometida, ética, consciente e sensível as causas ambientais e outras causas humanas se faz necessário maior investimento em educação pública de qualidade. Isso pode ser feito por meio de uma formação de professores inicial e continuada que se apoia no paradigma da interdisciplinaridade, com escolas com equipamentos adequados para o ensino, com laboratórios para pesquisa e estudo escolar, acesso à internet para pesquisa em tempo real, materiais didáticos disponíveis para aulas mais atrativas, além de um ambiente de respeito aos professores, estudantes, funcionários, familiares e um verdadeiro compromisso da sociedade para com a educação.

Posto que sem esses elementos, dificilmente haverá uma mudança estrutural na educação. Já que a busca pela transformação da escola e da construção do conhecimento de forma mais atrativa, significativa e crítica junto aos estudantes requer recursos, apoio e engajamento social. O próprio paradigma da interdisciplinaridade no ensino e na formação requer mudanças nas condições de trabalho dos professores. As críticas podem acontecer e são feitas a instituição escola em relação as abordagens de ensino que não estão acompanhando o cenário social contemporâneo, mas, não se deve esquecer que muitos professores em várias escolas estão tentando fazer o seu melhor para mudar os processos de ensino e aprendizagem.

Para melhor compreensão, trazemos como exemplo a organização curricular da rede estadual de Pernambuco do ensino Fundamental II de Geografia e História, do 6º ano, que desde 2019 norteia as ações da rede, analisem as tabelas a seguir:

ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – GEOGRAFIA

1º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	HABILIDADES PE
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	Identidade sociocultural no espaço vivenciado	• Paisagens: modificação e transformações; • Lugar: modificação, (trans)formação e utilização; • Espaço geográfico: agentes naturais e humanos; • Povos originários: formas de utilização da natureza; • Povos originários: relações entre agentes sociais; • Diversidade cultural.	(EF06GE01PE) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos e espaços como resultante de interações entre os agentes naturais e humanos responsáveis pela produção e organização do espaço geográfico.
			(EF06GE02PE) Conhecer e analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários das diversas localidades, visando compreender as relações estabelecidas entre os diferentes agentes sociais que revelam formas e interesses distintos para utilização da natureza e organização da vida em sociedade.
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	• Linguagem cartográfica; • Escala gráfica; • Escala numérica; • Mapas; • Elementos do mapa: título, legenda, fonte; • Rosa-dos-ventos; • Coordenadas geográficas.	(EF06GE08PE) Medir e relacionar distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas e identificar e compreender os demais elementos dos mapas (título, legenda, rosa-dos-ventos, fonte).
2º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	HABILIDADES PE
CONEXÕES E ESCALAS	Relações entre os componentes físico-naturais	• Movimentos da Terra; • Tempo atmosférico; • Clima: tipos e elementos; • Zonas climáticas da Terra; • Mudanças climáticas; • Fatores da dinâmica climática: atmosfera, criosfera, biosfera e radiação solar; • Climas do Brasil; • Ciclo da água;	(EF06GE03PE) Descrever e compreender os principais movimentos do planeta Terra e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os diferentes padrões climáticos existentes no planeta.
			(EF06GE04PE) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal, reconhecendo as diferentes formas de utilização desse

ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - GEOGRAFIA | Página 3

FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	• Usos da água no ambiente urbano e rural; • Bacias hidrográficas: morfologia; • Redes hidrográficas: localização e modelado; • Impactos ambientais no ambiente urbano e rural; • Relevo: gênese; • Solo: tipos e elementos constituintes; • Vegetação: formações.	recurso como resultado do uso e dos impactos provocados nos ambientes urbanos e rurais.
		• Linguagem cartográfica; • Localização e orientação; • Mapas; • Representações cartográficas; • Projeções cartográficas; • Escalas.	(EF06GE05PE) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais nas diferentes zonas térmicas do planeta como fruto da dinâmica entre os elementos naturais que compõem o espaço geográfico e que são responsáveis pela existência de diferentes paisagens do planeta.
MUNDO DO TRABALHO	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	• Transformação das paisagens: características e trabalho humano; • Agricultura: desenvolvimento; • Pecuária: desenvolvimento; • Processo de industrialização: dinâmica social e econômica; • Modos de produção: socialista, capitalista; • Surgimento das cidades: interesses e organização socioespacial.	(EF06GE06PE) Identificar as principais características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização, como resultado de interesses distintos e que refletem a dinâmica da sociedade e da economia atendendo a lógica de um determinado modo de produção.
			(EF06GE07PE) Conhecer e explicar as mudanças na interação humana com a natureza e o surgimento das cidades a partir de necessidades e diferentes interesses resultando nas formas distintas de organização socioespacial.
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	• Latitude, longitude; • Meridianos; • Coordenadas geográficas; • Fuso horário.	(EF06GE09APE) Identificar e compreender os diversos fusos horários, caracterizando a variação das horas na

ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - GEOGRAFIA | Página 4

			superfície terrestre e suas implicações nos estudos cartográficos.
4º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	HABILIDADES PE
NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA	Biodiversidade e ciclo hidrológico	• Uso do solo: rotação de culturas, terraceamento, aterros, curvas de nível, etc. • Recursos hídricos: apropriação, consumo, vantagens e desvantagens; • Recursos hídricos: sistema de irrigação, tratamento e rede de distribuição, etc.; • Formas de organização do espaço geográfico; • Interações da sociedade com a natureza; • Biodiversidade: distribuição dos componentes físico-naturais; • Uso sustentável das bacias hidrográficas; • Transformações nos ambientes urbanos e rurais.	(EF06GE10PE) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de culturas, terraceamento, aterros, curvas de nível, etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição, etc.), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares, visando atender interesses distintos de diferentes formas de organização do espaço geográfico. (EF06GE11PE) Conhecer e analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo, resultantes do modelo capitalista. (EF06GE12PE) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso sustentável das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos e rurais.
	Atividades humanas e dinâmica climática	• Dinâmica climática: ilha de calor, inversão térmica, efeito estufa, destruição da camada de ozônio e chuva ácida e alterações na amplitude térmica; • Impactos socioambientais; • Qualidade de vida.	(EF06GE13PE) Conhecer, compreender e analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor, inversão térmica, efeito estufa, destruição da camada de ozônio, chuva ácida e alterações na amplitude térmica), como resultado da interação entre os agentes sociais e econômicos buscando atender a diferentes interesses tendo como consequências impactos socioambientais que influenciam na qualidade de vida.
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	• Linguagem cartográfica; • Localização e orientação; • Mapas;	(EF06GE09PE) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação inclusive para estudantes com necessidades educacionais específicas,

ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – GEOGRAFIA | Página 5

ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – HISTÓRIA

1º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	HABILIDADES PE
História: tempo, espaço e formas de registros	O tempo e suas representações	• O ser humano como ser histórico em uma multiplicidade de tempos e espaços	(EF06HI01PE) Identificar e discutir diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). (EF06HI02PE) Reconhecer e utilizar medidas de tempo usadas pelos homens e mulheres em seu cotidiano e pelos historiadores em seus escritos (dia, mês, semana, ano, década, século, milênio, era), buscando selecionar e localizar informações e acontecimentos históricos em linhas do tempo e em outros modos de organização temporal.
	Formas de registro da História e da produção do conhecimento histórico	• Introdução aos estudos da História: tempo, sujeito, documento/fonte/índices. • A escrita da História e suas regras básicas.	(EF06HI03PE) Identificar a gênese da produção do saber histórico e perceber-se como sujeito social construtor da história. (EF06HI04PE) Analisar o significado das fontes/documentos/índices que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas e compreendê-las como produções históricas, sociais e culturais. (EF06HI05PE) Conhecer e valorizar a diversidade do patrimônio artístico, histórico e cultural da humanidade, reconhecendo estas manifestações como formas de registro e representações construídas por diferentes sociedades em diferentes espaços e tempos históricos.
2º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	HABILIDADES PE
História: tempo, espaço e formas de registros	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	• Os primeiros agrupamentos humanos: o processo de sedentarização. • O Povoamento da América: teorias.	(EF06HI06PE) Discutir e problematizar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos diversos mitos de fundação em diferentes sociedades.
			(EF06HI07PE) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano e reconhecer os deslocamentos

ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – HISTÓRIA | Página 3

			populacionais em diferentes tempos históricos como práticas sociais que desencadearam e desencadeiam transformações, encontros e desencontros entre diferentes povos e culturas. (EF06HI08PE) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas em diferentes épocas. (EF06HI09PE) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos antigos nas Américas: Astecas, Maias e Incas. Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	América Pré-colombiana: astecas, Maias, Incas e povos originários do Brasil.	(EF06HI10PE) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material, imaterial e na tradição oral dessas sociedades, reconhecendo a importância desses povos para a formação do que será chamado, posteriormente, de novo mundo. (EF06HI11PE) Identificar os povos indígenas que viveram no continente americano, em especial onde hoje é o território brasileiro, e conhecer os seus modos de vida, suas formas de organização social, econômica, cultural, política, religiosa e artística, bem como suas mudanças e permanências ao longo do tempo e os processos históricos que as desencadearam. (EF06HI12PE) Reconhecer, analisar e valorizar a participação dos diferentes povos indígenas nos vários períodos da história local, regional, nacional e continental, com especial atenção para os vários povos que ocuparam o território que hoje forma o Estado de Pernambuco.
3º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	HABILIDADES PE
A invenção do mundo clássico e	Povos antigos na África – Egípcios e demais	História da África: Civilizações antigas	(EF06HI13PE) Discutir aspectos e formas de registro das sociedades e civilizações antigas na África, procurando situar e compreender aspectos políticos, econômicos,

ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – HISTÓRIA | Página 4

o contraponto com outras sociedades	civilizações africanas antigas	Egito	sociais e culturais em suas variadas dimensões e produções – linguagens, artes, filosofia, religiões, ciências, tecnologias e outras manifestações culturais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
	Povos antigos no Oriente Médio: Mesopotâmicos, Hebreus, Fenícios e Persas	Povos Mesopotâmicos, Hebreus, Fenícios e Persas	(EF06HI14PE) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades no Oriente Médio, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral desses povos, sua diversidade religiosa, os conflitos que os constituíram e os legados sociais e históricos para sociedades posteriores.
	O Ocidente clássico: aspectos da cultura greco-romana	- Grécia - Roma	(EF06HI15PE) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
Lógicas de organização política	As noções de democracia, cidadania e política da Grécia e Roma antigas	- História da África: As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e - Sociedades linhageiras ou aldeias	(EF06HI16PE) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da polis e nas transformações políticas, sociais e culturais do período. Enfatizar a emergência da filosofia como forma de conhecimento e das noções de democracia, cidadania e política, ressaltando suas mudanças e permanências ao longo do tempo e as diversas formas de apropriação por outras sociedades e civilizações.
	Dominios e expansão das culturas grega e Romana		(EF06HI17PE) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano, apontando os seus legados para sociedades e civilizações posteriores.
	Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.		(EF06HI18PE) Associar os conceitos de cidadania e democracia às dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas e comparar com o conceito e as práticas da cidadania e da democracia brasileiras na atualidade.
	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e Sociedades linhageiras ou aldeias		(EF06HI19PE) Conceituar "império" no mundo antigo com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas, comparando-as com diferentes formas de organização política na África, na América e no Oriente Médio no mesmo período.

ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – HISTÓRIA | Página 5

4º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	HABILIDADES PE
Lógicas de organização política	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval	- O processo de declínio do Império Romano e emergência do Ocidente Medieval. - O processo de ruralização do Ocidente.	(EF06HI20PE) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços, destacando as imbricações das estruturas do mundo bárbaro e romano que possibilitaram a emergência da civilização do ocidente medieval.
	A fragmentação do poder político na Idade Média		
Trabalho e formas de organização social e cultural	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	(EF06HI21PE) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado na passagem do mundo romano para a civilização do ocidente medieval, discutindo os contatos e relações com os povos do Oriente, notadamente os islâmicos.
	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval	- Grécia: Escravidão e trabalho livre. - Roma: Escravidão e trabalho livre. - Sistema Feudal: Senhores e servos no mundo medieval. - Lógicas comerciais na Antiga Roma e no mundo medieval. - África: Escravidão e trabalho livre	(EF06HI22PE) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento nos mundos antigo e medieval e distinguir formas de produção e organização social do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, destacando as relações sociais de trabalho baseadas no parentesco ou solidariedade, na servidão coletiva, no escravismo antigo e na servidão feudal, comparando-as com a escravidão moderna e com as relações de trabalho assalariado.
	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)		(EF06HI23PE) Discutir as relações sociais e de poder no mundo feudal, identificando, diferenciando e comparando-as com as práticas da escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval		(EF06HI24PE) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval bem como em diferentes espaços sociais ao longo daquele período percebendo como são significadas as relações com o outro, com a diversidade social, cultural e religiosa, associando-os a questões do presente relativas à liberdade religiosa, de culto, de expressão, solidariedade e

ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - HISTÓRIA | Página 6

4º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	HABILIDADES PE
Lógicas de organização política	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval	- O processo de declínio do Império Romano e emergência do Ocidente Medieval. - O processo de ruralização do Ocidente.	(EF06HI20PE) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços, destacando as imbricações das estruturas do mundo bárbaro e romano que possibilitaram a emergência da civilização do ocidente medieval.
	A fragmentação do poder político na Idade Média		
Trabalho e formas de organização social e cultural	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	(EF06HI21PE) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado na passagem do mundo romano para a civilização do ocidente medieval, discutindo os contatos e relações com os povos do Oriente, notadamente os islâmicos.
	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval	- Grécia: Escravidão e trabalho livre. - Roma: Escravidão e trabalho livre. - Sistema Feudal: Senhores e servos no mundo medieval. - Lógicas comerciais na Antiga Roma e no mundo medieval. - África: Escravidão e trabalho livre	(EF06HI22PE) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento nos mundos antigo e medieval e distinguir formas de produção e organização social do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, destacando as relações sociais de trabalho baseadas no parentesco ou solidariedade, na servidão coletiva, no escravismo antigo e na servidão feudal, comparando-as com a escravidão moderna e com as relações de trabalho assalariado.
	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)		(EF06HI23PE) Discutir as relações sociais e de poder no mundo feudal, identificando, diferenciando e comparando-as com as práticas da escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval		(EF06HI24PE) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval bem como em diferentes espaços sociais ao longo daquele período percebendo como são significadas as relações com o outro, com a diversidade social, cultural e religiosa, associando-os a questões do presente relativas à liberdade religiosa, de culto, de expressão, solidariedade e

ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - HISTÓRIA | Página 6

O currículo exerce um papel-chave nas escolas, devendo ser pensando e executado a partir de uma racionalidade crítica que busca a formação de cidadãos. Essa organização curricular demonstra, que tanto o saber disciplinar, como o saber interdisciplinar, se interligam ao trabalharmos com a Geografia, a História e o Meio ambiente nas salas de aula, por isso são disciplinas e conteúdos significativos em todas as etapas da escolarização básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho respondeu de forma reflexiva que para ensinar a Geografia, a História e o Meio ambiente deve ser levado em consideração os saberes e os conhecimentos sistematizados pelas ciências, em suas respectivas disciplinas nas escolas pelos professores, fazendo uso de conceitos geográficos e dos fatos históricos, além de problematizar as questões ambientais de forma transversal e interdisciplinar.

Isto, pode ser realizado, por meio da adoção do paradigma da interdisciplinaridade nas aulas de Geografia e História que levem em consideração as experiências dos estudantes, que seja efetivado um espaço de diálogo entre os professores e os estudante, que são os passos ainda essenciais para que a escola saia de aulas do copiar e colar, da memorização e de provas que quase nada aferem sobre a verdadeira aprendizagem dos estudantes para a vida em coletividade, para o respeito, para o uso dos conhecimentos construídos e mediados na escola para uma cidadania contemporânea complexa que requer envolvimento de todos em prol de um mundo melhor para se trabalhar, estudar e viver plenamente.

Dado que, sem a formação de sujeitos cidadãos transformadores da sociedade ou de sociedades, que sabem o que pensam, o que dizem e o que fazem e podem fazer provavelmente não conseguiremos parar a crise ambiental planetária. E esta crise, leva consigo vidas de estudantes e familiares que em sua maioria são pobres, negras, moradores de áreas de riscos e sem perspectivas. A escola é espaço e lugar de aprender a intervir, de socialização, de mobilização e de modificação de estruturas opressoras e alienantes.

A escola precisa ser adequada em sua estrutura física, de pessoal e de projeto político-pedagógico, posto que os estudantes, familiares e professores passam anos de suas vidas dedicados a viver para mudar vidas. Sem isso, pouco poderá ser feito! Serão apenas casos exitosos em meio a dezenas de espaços escolares quase que abandonados pelos governantes e pela maioria da sociedade.

Faz-se necessário deixar para o surgimento de novas pesquisas bibliográficas ou estudos de caso, a questão das perdas para a Geografia e para a História em relação a reforma do ensino médio que retirou a obrigatoriedade destas disciplinas do currículo do ensino médio, isto está gerando consequências perversas para a formação de sujeitos críticos e transformadores de espaços-tempos.

Em casos que a Geografia e a História não foram completamente retiradas do ensino médio, observa-se a diminuição drástica do quantitativo de hora aula dos professores destas disciplinas nas escolas, o que prejudica significativamente a qualidade das aulas pelo tempo insuficiente de se trabalhar conceitos básicos que requerem diálogos, reflexões, atividades mais contextualizadas e interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e História**. Brasília, 1999.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2017/2018.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, J. I. F; SANTOS, F. K. S; SOUSA, L. A. As diretrizes para a formação docente e o programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID): a formação inicial dos professores de geografia e o ensino na contemporaneidade. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, MG, v. 20, n. 71, p. 16–31, 2019. DOI: 10.14393/RCG207143152. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhos-degeografia/article/view/43152>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CARVALHO, J. I. F; et al. Interdisciplinaridade como paradigma inovador para a formação de professores de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v.26, e29,2022. Disponível em:10.5902/2236499468164. Acesso em: 13 fev.2013.

COSTA, A, J, S, T; PIMENTA, J. R. S; CONCEIÇÃO, R. S. **A questão ambiental**: um resgate. In. COSTA, A, J, S, T; PIMENTA, J. R. S; CONCEIÇÃO, R. S. Geografia, Meio Ambiente e Sociedade. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2018.

FERREIRA, F. M. N. S; HAMMES, C. C.; AMARAL, K. C. C. Interdisciplinaridade na Formação de Professores: rompendo paradigmas. Revista **Diálogos Interdisciplinares -GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 62-76, dez., 2017. Disponível

em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/5173>. Acesso em 10 fev. 2023.

FIALHO, E. S. A Geografia escolar e as questões ambientais. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 49–64, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9722>. Acesso em: 12 fev. 2022.

GARCIA, J. **Ensaio sobre interdisciplinaridade e formação de professores**. Universidade Tuiuti do Paraná, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed., 54ª, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, S. C. M. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental**. Disponível em: Ensino Fundamental – Anos Finais – SEE (educacao.pe.gov.br), 2019. Disponível em: [CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf](#) (educacao.pe.gov.br). Acesso em: 15 out. 2024.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, I. T e CACETE, H. N. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª. Ed. –São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, J. R. História e ensino de História: perspectivas e abordagem. **Educação em Foco**, Edição nº: 07, set. 2013. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/5ensino_historia.pdf. Acesso em 14 fev. 2023.

AS FONTES HISTÓRICAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DO 3º DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO À LUZ DO DEBATE HISTÓRIOGRÁFICO

André Randazzo Ortega¹

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar como as fontes históricas foram tratadas em um livro didático de História para o 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, leva-se em conta o debate decorrido no campo da historiografia sobre a noção do que são as fontes históricas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo. Os resultados apontam as reverberações da mudança de perspectiva trazida pela escola dos Annales que se transportou para a atual legislação brasileira sobre ensino de História e para o material didático analisado. Conclui-se que o livro se dedica à discussão das fontes e da produção da própria historiografia.

Palavras-chave: Fontes Históricas, Livro Didático, Anos Iniciais, Ensino Fundamental.

¹ Mestre em educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) - MG. Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba - SP, andre.ortega@estudante.ufscar.br.

INTRODUÇÃO

O ensino de História no Brasil é um processo vivo transpassado por ideologias, contextos, tendências e, porque não dizer, interesses de toda ordem que, tal e qual a própria educação institucionalizada na forma daquilo que chamamos de escola, permeiam toda a sua prática, bem como a ação dos sujeitos nela envolvidos. Sob determinadas concepções e condições, o ensino de História cumpriu e ainda cumpre funções na sociedade brasileira, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, jamais de maneira desinteressada, ao contrário, sempre tendo no horizonte certos objetivos. Afinal, sempre nos cabe indagar: o que de fato se pretende com o ensino de História? Indubitavelmente, os limites deste artigo não podem dar conta de responder tal questão, mas podemos, à guisa de um desenvolvimento mais claro, elaborar algumas breves reflexões: a) como a prática do ensino de História e os seus objetivos se relacionam com os acontecimentos vividos na cena política nacional?; b) qual o perfil do estudante que se pretende formar em cada etapa da educação básica na qual está presente o ensino de História?; c) Pretende-se formar um cidadão crítico, autônomo e capaz de refletir sua realidade e intervir conscientemente sobre ela, ou preocupa-se, acima de tudo, com a transmissão de supostas “verdades” indelévels que são carregadas pela história oficial brasileira e transmitidas gerações a fio?

Com efeito, teses inteiras poderiam ser desenvolvidas com base nesses problemas de pesquisa e ainda assim corre-se o risco de não os esgotar. Ademais, a vivacidade da prática do ensino de História, já referida, é atestada por acontecimentos recentes, como por exemplo as declarações do primeiro ministro da educação nomeado no governo presidido por Jair Messias Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez. Em declaração pública, o ministro afirmou, de acordo com a Folha de São Paulo,

[...] que serão feitas mudanças no conteúdo dos livros didáticos do país no que diz respeito ao golpe militar de 1964 e a ditadura que se seguiu durante 21 anos. Para o ministro, não houve golpe, e o regime militar não foi uma ditadura [...] “Haverá mudanças progressivas [no conteúdo dos livros didáticos] na medida em que seja resgatada uma versão da história mais ampla”, afirmou Vélez (Folha de São Paulo, 2019, s.p.).

A fala do ministro é emblemática não apenas para a discussão sobre o ensino de História, mas também para os livros didáticos, materiais basilares para o trabalho da imensa maioria dos professores em todo Brasil. Sobre o contexto da fala, há de se resgatar o passado de Jair Bolsonaro, capitão da reserva e sete vezes eleito deputado federal eleito pelo estado do Rio de Janeiro, que sempre deixou clara sua posição favorável à Ditadura Civil-Militar brasileira, transcorrida entre 1964 e 1985. Como parlamentar, por diversas vezes saudou os militares por ocasião do dia 31 de março, dia e mês associados à derrubada do presidente João Goulart pelo exército em 1964². Também zombou dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, encarregada de investigar as condições da morte e do desaparecimento de mais de 400 pessoas por razões políticas durante os 21 anos dos militares no poder, e até mesmo colou na porta de seu gabinete no Congresso Nacional um cartaz com os dizeres “quem procura osso é cachorro”³, em referência à busca por vestígios dos mais de 200 desaparecidos da época. Como presidente, a partir de 2019, instituiu uma comemoração anual na data para as forças armadas, que foi abandonada apenas em 2023⁴, já sob a presidência de Lula da Silva.

Com a menção a esse caso, recente se considerarmos a longa história brasileira, queremos pontuar, através do exemplo, para o caráter político do ensino de História e também, como evidenciou a fala do à época ministro Vélez Rodríguez, do livro didático. Acreditamos que ter em vista essa categoria deve ser parte indissociável de qualquer investigação que vise abordar questões referentes a esses objetos de estudo. Em vista disso, podemos delinear a problemática que efetivamente será abordada no presente trabalho.

Conforme o historiador Jacques Le Goff no texto “Documento e Monumento” a história é a dimensão científica da memória coletiva (Le Goff, 1996), e sua prática está assentada notadamente no trato com as fontes históricas. As fontes históricas, por vezes mencionadas também documentos históricos, ou apenas documentos, compõem o aspecto empírico que embasa

2 Disponível em: https://www.diariodecanoas.com.br/_conteudo/2015/04/noticias/pais/143976-com-faixa-bolsonaro-comemora-os-51-anos-do-golpe-militar.html. Acesso em 01 jul. 2023.

3 Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/cartaz-contr-desaparecidos-do-araguaia-irrita-deputados/>. Acesso em 01 jul. 2023.

4 Disponível em: artacapital.com.br/politica/apos-governo-bolsonaro-brasil-vive-o-31-de-marco-sem-comemorar-o-golpe-de-1964/. Acesso em 01 jul. 2023

a produção da ciência da História, sendo objeto de amplo debate nos estudos da epistemologia da história. Por um longo período da produção historiográfica, determinadas fontes históricas foram tidas como portadoras de relatos fidedignos que permitiam ao historiador reconstruir os acontecimentos do passado de maneira objetiva. No entanto, a emergência da Escola dos *Annales* em 1929 pelo trabalho dos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre marcou o início de um processo de ampliação do rol das fontes históricas bem como uma mudança de paradigma no entendimento do que os documentos representam para o trabalho do historiador e para a produção historiográfica. Essa discussão será mais bem trabalhada em nosso desenvolvimento, e por isso essa incipiente contextualização serve ao nosso propósito imediato, a saber, elaborar a seguinte questão: como o trato das fontes históricas se transportou para o ensino de História no Brasil, bem como para os livros didáticos, e de que forma a mudança de visão representada pelos *Annales* impactou nisso?

À luz do questionamento supracitado, o presente trabalho investiga como as fontes históricas foram tratadas em um livro didático de história para o 3º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que utiliza a pesquisa bibliográfica como técnica de obtenção de dados. Nosso desenvolvimento se subdivide em três seções destinadas a estabelecer, nessa ordem, uma breve discussão sobre as fontes históricas, o uso de fontes no ensino de História e nos materiais didáticos, com especial atenção para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e uma análise do livro Projeto Coopera História, destinado aos alunos do 3º Ano dessa etapa da Educação Básica.

SOBRE AS FONTES HISTÓRICAS: BREVES PONDERAÇÕES

Na introdução do presente trabalho já nos referimos, citando Le Goff (1996), à história como a dimensão científica da memória coletiva. Para fins de aprofundamento, recorreremos à obra “Apologia da História ou O Ofício de Historiador”, escrita no início da década de 1940, um dos textos clássicos da historiografia contemporânea no qual o autor, Marc Bloch, define a história como a ciência dos homens no tempo (Bloch, 2002). A ciência da história se fundamenta a partir da premissa de que ela própria não pode constatar os fatos que estuda, o que justifica a centralidade das fontes históricas para o ofício do historiador.

Segundo Bloch (2002), as fontes históricas são vestígios, resultados da ação e da produção dos seres humanos, de maneira intencional ou não, ao longo do tempo. Nas palavras do historiador (2002):

Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, [segundo a feliz expressão de François Simiand,] um conhecimento através de vestígios. Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um “vestígio” quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? (p. 73).

No entanto, devemos ter clara a noção, amplamente debatida por Bloch (2002) de que tais vestígios só “falam” na medida em que são inquiridos e interrogados pelo próprio historiador mediante seu trabalho e estudo. Dito isso, pode-se compreender que, para o fundador da Escola dos *Annales*, o próprio historiador também ocupa, ao lado das fontes históricas, papel basilar na estrutura da produção historiográfica.

O reconhecimento e o entendimento dessas questões, por mais comuns que sejam nos dias de hoje para o campo de estudos históricos, representaram, à época, uma revisão completa da história enquanto ciência, contrariando os pressupostos ancorados na visão positivista predominante no século XIX e início do século XX que, sob influência das suposta exatidão e objetividade das ciências da natureza na previsibilidade dos fenômenos e na elaboração de leis inquestionáveis sobre o funcionamento do universo, advogava que o passado era rígido e inflexível, devendo ser reconstruído em sua cronologia de forma também objetiva.

Ao reportar a esse confronto de perspectivas, Le Goff (1996) afirma que os historiadores positivistas reconheciam que sem as fontes históricas não era possível a história. No entanto, a visão sobre o que seriam as fontes, para esses intelectuais, restringia-se aos documentos escritos, entendidos como uma prova do fato histórico. Os *Annales* foram, portanto, responsáveis pela ampliação da própria noção de fontes históricas:

Os fundadores da revista “*Annales d’histoire économique et sociale*” (1929), pioneiros de uma história nova, insistiram sobre a necessidade de ampliar a noção de documento: “A história

faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (Le Goff, 1996, p. 5).

Se o processo de reformulação na concepção do que seriam as fontes históricas foi, como se demonstrou até aqui, uma iniciativa dos fundadores da Escola dos *Annales*, não se restringiu, em nenhuma circunstância, aos seus trabalhos. As sucessivas gerações de historiadores sob essa influência acabaram se tornando determinantes na revolução documental que, segundo Le Goff (1996), se processa ainda mais fortemente após a década de 1960. Tal revolução ocorre na esteira da consolidação da história “problema”, uma revolução da consciência historiográfica (Furet, 1974 *apud* Le Goff, 1996).

A história enquanto “problema” deslocou o eixo de análise dos documentos tidos como prova e dos acontecimentos narrados de forma linear para as questões e as perguntas elaboradas pelo historiador. Em termos mais simples, os fatos históricos, acontecimentos pontuais e centrais de uma narrativa cronológica, são subsumidos em uma discussão mais ampla, que analisa contextos, estruturas sociais econômicas e culturais, enfim, toda sorte de questões que, sob a ótica positivista, jamais seriam objetos de análise. Exemplar sobre esse debate é a explicação dada pelo professor Lincoln Secco, do departamento de história da Universidade de São paulo (USP), sobre o clássico “O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II”, do historiador francês e membro da segunda geração dos *Annales* Fernand Braudel:

É a ideia de que, para além dos fatos cotidianos que nós vivenciamos todos os dias, há estruturas mais profundas que são quase permanentes e que regem nossas vidas sem que nós tenhamos consciência disso. Então, é mais importante saber o que foi a Batalha de Lepanto, em 1571, ou é mais significativo conhecer o que era o Mar Mediterrâneo naquela época, o seu comércio, o meio ambiente, a vida cotidiana dos camponeses? O que afetava a maior parte da vida das pessoas? (Secco *apud* Salles, 2017, s.p.).

A “história problema” complementa e aprofunda a discussão sobre as fontes históricas. Para as discussões contemporâneas no campo historiográfico, é quase consenso que tal visão exige do historiador a crítica dos documentos. Entende-se, portanto, que os documentos são “produtos da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 1996, p. 9). Em termos mais claros:

O medievalista (e, poder-se-ia acrescentar, o historiador) que procura uma história total deve repensar a própria noção de documento. A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. **O documento não é inócuo.** É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. [...]. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (Le Goff, 1996, p.11-12, grifo nosso).

Longe de esgotar qualquer debate, o que se pretendeu sob os termos apresentados foi suscitar brevemente o debate que traz à luz uma visão sobre as fontes históricas, no campo da historiografia, que nos permitirá avançar para o debate envolvendo o trato destas no âmbito do ensino de História e dos livros didáticos no Brasil.

O ENSINO DE HISTÓRIA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

De acordo com os escritos de Bernardo (2009), a construção da consciência histórica das novas gerações perpassa várias instituições sociais, mas a escola, enquanto uma etapa de educação institucionalizada, recebe destacada importância nesse processo. O ensino de História, ao menos na imensa parcela das instituições escolares e desde os anos iniciais, nunca foi desinteressado,

muito pelo contrário, sempre possuiu objetivos e esteve dialeticamente atrelado às questões sociais, culturais e políticas dos contextos nos quais estava inserido:

Com o fim do Antigo Regime os franceses propagaram uma história nacional validando o novo sistema de governo e proporcionando uma identidade coletiva. O desenvolvimento das técnicas de investigação, dos métodos de crítica foram incentivados e os acervos documentais de caráter nacional passaram a ser valorizados. A investigação filosófica a respeito da história do progresso das civilizações aos poucos cedeu espaço para um discurso laicizado sobre a história universal, com métodos e princípios cada vez mais específicos. A História surgiu como uma ciência inserida na academia e como disciplina curricular nas escolas de formação básica. Este ensino de História com uma função cívica, geradora de valores e de representações coletivas, projetado na França serviu como exemplo para as demais nações que estavam se (re)constituindo enquanto Estado Nacional, inclusive no Brasil. Em nosso país, a fundação da disciplina História está associada a duas instituições: o Colégio Pedro II e o Instituto Geográfico Brasileiro [IHGB] (Bernardo, 2009, p. 33).

No Brasil, a construção inicial em torno do ensino de História se deu sob a égide da historiografia positivista de caráter linear e objetiva, por vezes tendo o IHGB como centro difusor. Portanto, os paradigmas do positivismo metódico sustentavam um processo de ensino-aprendizagem centrado na narrativa oficial, ou seja, na valorização da história e dos valores da pátria, dos heróis nacionais e dos grandes acontecimentos. Nessa seara, destaca-se, por exemplo, o 7 de setembro como o dia da independência do Brasil e D. Pedro I como seu grande artífice, ou ainda se constrói a imagem em torno da Princesa Isabel, a “redentora” que libertou os negros escravizados.

Expor as visões historiográficas mais recentes sobre esses temas é uma tarefa que foge do escopo do presente trabalho. Assim sendo, limitamo-nos a expor esses exemplos sobre a narrativa oficial de modo a caracterizá-la, mesmo que grosso modo e, em contraparte, afirmar o silenciamento de grupos e setores sociais que são suprimidos do ensino de História e dos materiais didáticos⁵. Sob os termos de Guimarães:

5 Atesta essa afirmação a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena dada através da Lei nº 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008. Vale destacar que as leis foram comemoradas por educadores como um esforço de reparação histórica e resgate da importância dos povos africanos e indígenas para a formação do Brasil contemporâneo. No entanto, a existência

Tradicionalmente, as séries iniciais do ensino fundamental na educação escolar brasileira constituíram, em primeira mão, um lugar privilegiado para a difusão de uma dada memória, uma história marcada por preconceitos, estereótipos e mitos políticos conservadores. As intenções das elites políticas dominantes, controladoras da difusão do conhecimento oficial, nos períodos ditatoriais no Brasil, eram explícitas nos currículos e materiais educativos (2012, p.125).

A autora faz menção, ainda, à antiga disciplina de Estudos Sociais, presente nos currículos escolares na segunda metade do século XX: “os argumentos locais e regionais eram e são, muitas vezes, usados como forma de mascarar os conflitos e contradições presentes na sociedade” (Guimarães, 2012, p.125).

Conforme Caimi (2008), nesse modelo de instrução, o debate em torno da centralidade das fontes históricas para o trabalho do historiador e para a estruturação do conhecimento histórico como área do saber científico é deixado de lado. Por conseguinte, as narrativas presentes nos materiais didáticos são tratadas como “revelações” sobre as quais não se discute a origem, o método ou qualquer outro aspecto. Concomitantemente, os autores desses materiais surgem como detentores de um conhecimento unívoco e inquestionável.

A geração de intelectuais da década de 1930, em nomes como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, teve grande peso na consolidação da História enquanto disciplina no meio acadêmico e universitário brasileiro. Da criação de cursos de graduação nas décadas seguintes até o surgimento dos primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* nas décadas de 1960 e 1970, bem como da expansão destes a partir dos anos 1980, houve um aumento exponencial no número de profissionais atuantes na área acompanhado de uma substancial melhora qualitativa nas produções historiográficas em nosso país (Caimi, 2008). Por conseguinte, chegam à *terra brasilis* as correntes historiográficas europeias, notadamente as sucessivas gerações dos *Annales*.

A confluência de todo esse processo, bem como a mudança de visão acerca das fontes históricas trazida pelos *Annales*, produziu transformações con-

das leis revela duas contradições fundamentais: de um lado, a necessidade de um dispositivo legal ter de ser utilizado para garantir a atenção a esses temas de estudo, e, de outro, o fato de ambas as leis serem extremamente recentes. A partir daí, denota-se o fato de que esses temas foram historicamente negligenciados nas escolas brasileiras, o que atesta faltas graves no ensino de História cujas consequências recaíram sobre gerações inteiras de brasileiros.

tudentes que ditam, em resumo, as tendências atuais do ensino de História no Brasil:

[...] a) a compreensão da relatividade do conhecimento histórico, fruto não de verdades definitivas, mas do olhar do historiador – sempre seletivo –, do método e das fontes; b) ruptura com a ordenação temporal e espacial dos conteúdos, fundamentada na noção de múltiplas temporalidades, de Fernand Braudel, e na perspectiva francesa da história por eixos temáticos; c) consenso em torno da impossibilidade de estudar toda a história da humanidade, de todas as épocas e lugares, e da necessidade de fazer recortes de temáticas e problemáticas de estudos nos programas escolares, com base em preocupações advindas das práticas sociais e das problemáticas do tempo presente; d) compreensão da memória histórica como instrumento de luta, de emancipação e de transformação social, na medida em contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento que permitem a desnaturalização do passado e o questionamento das tradições herdadas; e) incorporação de diversas linguagens de ensino, com especial atenção para o cinema, a música, a imagem e documentos históricos impressos em geral; f) tentativa de substituição da memorização pela reflexão histórica, favorecendo a aprendizagem pela descoberta e pela construção do conhecimento; g) ênfase na produção do conhecimento pelo manuseio de fontes históricas, visitas a arquivos, museus, sítios arqueológicos, destacando-se o esforço de promover a apropriação dos procedimentos da pesquisa histórica, pelos estudantes; h) valorização da história local pelo estudo do meio e pela memória oral (Caimi, 2008 *apud* Caimi, 2008, p. 132).

É plausível considerarmos que o recente arcabouço legal para o ensino de História nos anos iniciais incorpora em grande medida essas tendências, notadamente os itens “e”, que versa sobre novas linguagens de ensino, “f”, que diz respeito ao desuso da memorização e do “decoreba” que marcaram o ensino de História por várias décadas, “g”, que enfatiza a produção do conhecimento pelo manuseio de fontes, e “h”, sobre a valorização da história local pelo estudo do meio e da memória oral. Caimi (2008) ilustra tal incorporação ao examinar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

[...] os PCNs apresentam diferentes exemplos, que compreendem tanto os registros escritos, quanto os expressos por meio de sons, gestos e imagens, a saber, filmes, músicas, gravuras, artefatos, edificações, fotografias, pinturas, esculturas, rituais, textos

literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, processos criminais, registros paroquiais, diários, arquivos familiares, dentre tantos outros não nomeados aqui. Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma (Caimi, 2008, p. 141).

Na linguagem própria dos PCNs, a questão é abordada sob os seguintes termos quando referente aos objetivos gerais da História no Ensino Fundamental: “utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros” (Brasil, 1997, p. 33). Ao abordar os primeiros dois ciclos, correspondentes ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos dessa etapa de formação, observamos a sinalização para o objetivo de desenvolver a habilidade de “identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções” (Brasil, 1997, p. 40), e “Busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.). Análise de documentos de diferentes naturezas [...]. Registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, etc” (Brasil, 1997, p. 43).

Outro ponto digno de menção, notadamente sobre a discussão dos materiais didáticos, gira em torno dos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Conforme Caimi (2008), os livros didáticos apresentados pelo catálogo do PNLD em 2008 dão conta da existência de debates e do uso de fontes históricas. Em pesquisa de campo realizada no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental, Bernardo (2009) enfatiza que os livros trazem documentos e fontes históricas, mesclando fotografias e textos escritos, que foram voltados para os temas de história local e história da cidade natal.

Ante o exposto, conclui-se que a visão representada pelos *Annales* se transportou para o trato das fontes históricas no ensino de História no Brasil, guardando também seus desenlaces para o trato dos documentos através dos livros didáticos. Os trechos supramencionados dos PCNs e as referências bibliográficas levantadas para a elaboração do presente trabalho corroboram essa afirmação. No entanto, é clara também a adaptação feita em relação a termos

e aos objetivos no uso das fontes, ainda mais em se tratando de uma etapa de ensino ainda inicial e destinada para crianças entre os seis e onze anos aproximadamente. O foco levado à cabo nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelos eixos temáticos, a saber, a história local e regional, e a histórias das primeiras organizações populacionais (Brasil, 1997), acabam por guiar a forma com a qual as fontes serão tratadas nestes primeiros ciclos de formação dos educandos.

O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO LIVRO DIDÁTICO “PROJETO COOPERA HISTÓRIA 3º ANO”

À luz das breves informações apresentadas, iniciamos a exposição dos resultados auferidos a partir da análise do livro didático “Projeto Coopera História”. Trata-se de um material didático destinado aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que integrou as coleções da Editora Saraiva que concorreram no edital do PNLD de 2016. O exemplar ora analisado é uma versão de manual do professor distribuída como material de divulgação da editora.

Nossas investigações nos permitiram verificar que o livro traz ampla discussão em torno das fontes históricas, congregando-as de duas formas: primeiramente, dedicando uma das quatro unidades que compõem seu conteúdo ao tema da produção historiográfica, sob o título “Investigar o Passado”, e, em segundo lugar, reservado, em cada uma das unidades, uma seção denominada “Registros Históricos”, no qual são apresentadas fontes primárias e a partir das quais são elaboradas diversas atividades. No intento de tornar nossa discussão mais cristalina, recorreremos à digitalização das páginas do livro para exame, e começamos nossa exposição pela seção “Registros Históricos”.

A seção “Registros Históricos” está presente em todas as quatro unidades do livro didático e se adequa ao tema abordado em cada uma delas. A unidade 1, por exemplo, versa sobre o tempo histórico, levando os alunos a refletirem sobre as diferentes formas de se contar o tempo (meses, anos, décadas, entre outros), os mais variados instrumentos criados pelas sociedades e culturas ao longo da história para fazer essa medição. Na página 20, digitalizada a seguir, podemos observar como a questão é trabalhada:

Figura 1 - Digitalização da página 20 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Podemos observar, pela imagem, que três objetos são apresentados, cada qual com uma legenda que apresenta informações como o funcionamento e a forma de utilização. Tal tipo de fonte histórica material permite aos alunos visualizar vestígios de sociedades antigas e culturalmente distintas da realidade vivenciada nos dias atuais. Chama-nos a atenção, ainda, o trecho escrito em vermelho, comum em versões de manual do professor de livros didáticos, na qual lê-se: “Esta seção coloca o aluno em contato com as mais diversas fontes his-

tóricas, as quais são acompanhadas de atividades, a fim de que possam ampliar sua noção de história e suas possibilidades de interpretação” (LUCCHI; BRANCO, 2014, p. 20). Pelo exposto, nota-se a preocupação dos autores do material com o contato dos estudantes com a ciência da produção historiográfica e a importância da reflexão em torno do trato com as fontes e documentos.

Na mesma unidade, outras fontes, as fotografias, são utilizadas para trabalhar a passagem de tempo e as mudanças ocorridas no espaço a partir dela:

Figura 2 - Digitalização da página 15 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Observa-se, aqui, que por meio da fotografia de uma avenida localizada no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, com um intervalo de tempo de 56 anos, o livro espera que o professor auxilie os alunos a identificarem as mudanças na paisagem urbana e natural da localidade.

Nas unidades 3 e 4, é o espaço urbano que ganha destaque, com os temas de ruas, bairros e cidades. A seção de “Registros Históricos” na página 60, por exemplo, traz reflexões sobre as formas de calçamento nas ruas no passado e no presente:

Figura 3 - Digitalização da página 60 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Adiante, a paisagem urbana é novamente abordada a partir de fotografias, chamando a atenção para o maior centro financeiro do Brasil, a região da avenida Paulista, em São Paulo:

Figura 4 - Digitalização da página 101 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Nota-se, nessa passagem, as informações relativas ao crescimento populacional da cidade de São Paulo, fator essencial para as mudanças na paisagem urbana verificadas entre dois registros fotográficos separados por mais de 100 anos. Verifica-se, portanto, o interesse por parte dos autores do material didático em trabalhar com registros e fontes históricas, bem como a sinalização da importância do contato dos alunos com esses documentos que, em última instância, compõem o cerne do trabalho do historiador, como supramencionado.

O uso desses recursos no livro ora em tela está de acordo com a perspectiva de Rusen (2007 *apud* BERNARDO, 2009) sobre como o aprendizado e a construção em torno do ensino de História devem proceder:

O aprendizado histórico corresponde ao aumento de experiência no quadro de orientação da vida prática. - O contato com outras experiências vividas por diferentes sujeitos, em diferentes épocas e lugares, permite uma vivência a nível intelectual que contribui para o aprofundamento da consciência “de que os dias de hoje se passam de outra forma do que no passado, porque as condições de vida prática de cada um são historicamente específicas”. O aprendizado histórico resulta na evolução da capacidade interpretativa. Ou seja, a aprendizagem histórica proporciona que os modelos de interpretação, utilizados no processamento da experiência e na organização do saber, põe-se em movimento, tornem-se flexíveis, expandam-se e diferenciem-se, enfim, tornem-se conscientemente refletidos e argumentativamente utilizáveis. “Trata-se da capacidade (...) de transpor sua contemporaneidade para novos pontos de vista e novas perspectivas, nas quais e com as quais podem fazer e interpretar as experiências históricas”. (RUSEN, 2007, *apud* BERNARDO, 2009, p.31).

A capacidade de transpor a contemporaneidade para novos pontos de vista referida pelo autor é essencial para o desenvolvimento da consciência histórica e crítica sobre a realidade. Deve-se levar em conta que “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (Brasil, 1997, p.4) e “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (Brasil, 1997, p.4), são, conforme os PCNs, objetivos gerais de todo o Ensino Fundamental. Destarte, a presença dos elementos supramencionados no livro “Projeto Coopera História” está de acordo com a legislação curricular vigente no Brasil.

Não obstante, é na unidade 2, tendo por título “Investigar o Passado”, que o trato das fontes históricas ganha a centralidade das discussões propostas pelo “Projeto Coopera História 3º Ano”. A primeira página da unidade já nos evidencia a visão trazida pelos autores para a problemática:

Figura 5 - Digitalização da página 31 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Por meio dos objetivos descritos da unidade, o material pretende trabalhar com o conceito de fontes históricas não só por seus aspectos epistemológicos, mas também através de uma aproximação entre os objetos do cotidiano, e que, portanto, estão presentes na vida da maioria das pessoas, como elementos que podem fazer parte dessa categoria.

Nas páginas subsequentes, o material dedica-se à explanação sobre a escrita da História, que começa com os exemplos da história de vida de uma

pessoa (figura 6) e, gradualmente, introduz a figura do historiador (figura 7) como “[...] um tipo de pesquisador responsável por estudar o passado dos seres humanos e escrever a história deles” (LUCCI; BRANCO, 2014, p. 34), e o conceito de fontes históricas: “Assim como um detetive, os historiadores procuram ‘pistas’, que são os vestígios deixados pelas pessoas ao longo do tempo. Esses vestígios são chamados de **fontes históricas**” (LUCCI; BRANCO, 2014, p. 34, grifo dos autores).

Figura 6 - Digitalização da página 33 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Figura 7 - Digitalização da página 34 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Com a discussão em torno desses conceitos, o livro “Projeto Coopera História” acaba por iniciar os alunos do 3º ano no estudo da epistemologia da História, apresentando o historiador e o seu material de estudo, as fontes e documentos históricos. Desse modo, fica claro o intento dos autores em familiarizar os estudantes com a escrita historiográfica e com o *modus operandi* dessa prática de pesquisa. Há, portanto, no material analisado, um trato diferenciado no que diz respeito ao próprio conteúdo do livro, uma vez que a unidade 2 expõe os mecanismos a partir dos quais estes foram construídos. Portanto, não se observa qualquer

prevalência ou vestígio dos modelos tradicionais de instrução utilizados no Brasil citados nas seções pretéritas do presente trabalho, que ignoravam a centralidade da discussão em torno das fontes históricas, tratavam as narrativas presentes nos materiais didáticos como “revelações”, e os autores como detentores de um conhecimento sobre o passado cuja origem não é sequer debatida (Caimi, 2008).

Logo adiante, a questão das fontes é aprofundada a partir da seguinte definição: “Uma **fonte histórica** pode ser qualquer vestígio humano: cadernos, lápis, roupas, brinquedos, cartas, jornais, e-mails, quadros, fotografias, móveis etc” (LUCCI; BRANCO, 2014, p. 35, grifo dos autores). Vemos, ainda, a categorização das fontes históricas em visuais, materiais, escritas e orais, como se observar nas figuras 8 e 9:

Figura 8 - Digitalização da página 35 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.



Fonte: Acervo de dados do autor.

Figura 9 - Digitalização da página 36 do livro “Projeto Coopera História 3º Ano”.

- **Fontes escritas:** bilhetes, agendas, cadernos, cartas, revistas, jornais, livros, leis etc. são considerados fontes escritas porque há predomínio de textos escritos.



Passaporte de Manuel Crioulo, um escravizado de Pernambuco, 1841. Esse documento o autorizava a ir até o Rio de Janeiro. Comentar com os alunos que, como se tratava de um escravizado, não podia circular livremente. Esse documento servia, entre outras coisas, para comprovar que não se tratava de um escravizado fugido.



Página da Gazeta do Rio de Janeiro, de 1808. Esse foi o primeiro jornal do Brasil.

- **Fontes orais:** gravações de depoimentos e entrevistas com pessoas são consideradas fontes orais. Elas se baseiam no relato oral de pessoas que contam suas lembranças.



Gravação de depoimento em uma rua na Rússia. Fotografia de 2010.



Gravação de uma entrevista em Nova Jersey, nos Estados Unidos. Fotografia de 2012.

36

Fonte: Acervo de dados do autor.

Do rol de fontes apresentadas e das definições trabalhadas no livro, pode-se concluir que o alargamento do conceito representado pela escola dos *Annales* está presente na perspectiva dos autores. Para além, a inclusão, por exemplo, das fontes orais, é uma demonstração de uma visão contemporânea sobre as possibilidades da produção historiográfica. Assim sendo, considerando a adequação necessária ao estágio do desenvolvimento cognitivo de alunos do 3º ano, é possível afirmar que o material didático exprime as reverberações das

transformações ocorridas no próprio campo da historiografia desde a primeira geração dos *Annales* e da obra clássica “Apologia da História”, passando também pelas reflexões de Le Goff no texto “Documento e Monumento”. Ademais, é plausível considerarmos que alguns elementos típicos das discussões da “história problema”, como quando a instrução dada ao professor na página 36 (figura 9) induz à reflexão crítica sobre a escravidão e o cerceamento do direito de ir e vir dos escravizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exposição de nosso desenvolvimento, e na necessidade de apresentar algumas considerações à guisa de conclusão, podemos afirmar: A escola dos *Annales* representou uma mudança significativa na visão sobre as fontes históricas para o trabalho do historiador, rompendo com a visão tradicional positivista e abrindo espaço para a consolidação da “história problema”; a visão representada pelos *Annales* transportou-se para o trato das fontes históricas no ensino de História no Brasil, guardando também seus desenlaces para o trato dos documentos através dos livros didáticos. Os trechos anteriormente citados dos PCNs e as referências bibliográficas levantadas para a elaboração do presente trabalho corroboram essa afirmação. Há de se considerar, *pari passu*, as adaptações feitas em relação a termos e aos objetivos no uso das fontes, ainda mais em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental; o livro “Projeto Coopera História do 3º Ano” apresenta ampla discussão em torno das fontes históricas, congregando-as de duas formas: primeiramente, dedicando uma das quatro unidades que compõem seu conteúdo ao tema da produção historiográfica, sob o título “Investigar o Passado”, e, em segundo lugar, reservado, em cada uma das unidades, uma seção denominada “Registros Históricos”, no qual são apresentadas fontes primárias e a partir das quais são elaboradas diversas atividades; considerando a adequação necessária ao estágio do desenvolvimento cognitivo de alunos do 3º ano, é possível afirmar que o material didático exprime as reverberações das transformações ocorridas no próprio campo da historiografia desde a primeira geração dos *Annales* e da obra clássica “Apologia da História”, passando também pelas reflexões de Le Goff no texto “Documento e Monumento”. Destarte, o modelo tradicional de instrução foi amplamente superado nesse caso em particular; a presença dos elementos supramencionados no livro examinado está de acordo com a legislação curricular vigente no Brasil

através dos PCNs e com os objetivos do Ensino Fundamental em desenvolver no aluno a capacidade de posicionar-se de maneira crítica e questionar a realidade.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. **O Ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental: O uso de fontes**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou O Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: Editora do MEC, 1997.

CAIMI, F. E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. **Anos 90**, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 129–150, 2009. DOI: 10.22456/1983-201X.7963.

FOLHA DE SÃO PAULO. Ministro diz que não houve golpe em 1964 e que livros didáticos vão mudar. **FOLHA DE SÃO PAULO**, abril, 2019.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996

GUIMARÃES, Fonseca S. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2012. DOI: 10.51880/ho.v9i1.193.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. **Projeto Coopera: história, 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais**. São Paulo: Saraiva, 2014.

SALLES, Silvana. Livros que fazem nossa cabeça: O Mediterrâneo de Braudel. **Jornal da USP**, setembro, 2017.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.022

INOVAÇÃO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O PAPEL DA METODOLOGIA ATIVA NA PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E DO APRENDIZADO SIGNIFICATIVO

Ana Carolina de Sá Machado Oliveira¹

RESUMO

A Educação Física desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes, no entanto, o ensino tradicional tem sido criticado por sua falta de participação dos alunos. Nesse contexto, este estudo buscou investigar o papel das metodologias ativas no ensino de Educação Física. O objetivo geral foi analisar como essas metodologias podem promover a participação e o aprendizado significativo dos alunos. A justificativa se fundamenta na necessidade de repensar as práticas educacionais, tornando-as mais significativas e engajadoras. A metodologia adotada foi a revisão de literatura, que permitiu analisar criticamente estudos anteriores sobre o tema. Conclui-se que as metodologias ativas têm o potencial de transformar o ambiente de aprendizagem, colocando o aluno no centro do processo educativo e estimulando o desenvolvimento de habilidades essenciais.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Educação Física. Participação dos alunos

¹ Mestranda em Ciências da Educação - UAA - Autonomous University of Asuncion - Paraguai.
E-mail: ac-machado@hotmail.com

INNOVATION IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING: THE ROLE OF ACTIVE METHODOLOGY IN PROMOTING PARTICIPATION AND MEANINGFUL LEARNING

ABSTRACT

Physical Education plays a crucial role in the comprehensive training of students, however, traditional teaching has been criticized for its lack of student participation. In this context, this study sought to investigate the role of active methodologies in teaching Physical Education. The general objective was to analyze how these methodologies can promote student participation and meaningful learning. The justification is based on the need to rethink educational practices, making them more meaningful and engaging. The methodology adopted was a literature review, which allowed a critical analysis of previous studies on the topic. It is concluded that active methodologies have the potential to transform the learning environment, placing the student at the center of the educational process and stimulating the development of essential skills.

Keywords: Active methodologies. Physical education. Student participation

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física, como disciplina escolar, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a promoção da saúde, o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, bem como para a formação de cidadãos críticos e ativos. No entanto, o ensino tradicional dessa disciplina muitas vezes tem sido criticado por sua ênfase excessiva na transmissão de conteúdos teóricos e na reprodução de movimentos pré-determinados, deixando de lado a participação ativa dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, surge o tema central desta pesquisa: a inovação no ensino de Educação Física por meio da aplicação de metodologias ativas. As metodologias ativas se baseiam no princípio da aprendizagem centrada no aluno, enfatizando a participação ativa dos estudantes, a integração entre teoria e prática, e a promoção do pensamento crítico e da autonomia. Neste contexto, destaca-se o papel crucial das metodologias ativas na promoção da participação e do aprendizado significativo dos alunos na disciplina de Educação Física.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o papel da metodologia ativa no ensino de Educação Física e sua influência na promoção da participação e do aprendizado significativo dos alunos. Para atingir esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Analisar os fundamentos teóricos das metodologias ativas no contexto do ensino de Educação Física; Investigar as contribuições das metodologias ativas para o ensino de Educação Física, com foco na promoção da participação dos alunos, no estímulo ao pensamento crítico e na interdisciplinaridade; Identificar estratégias eficazes para a implementação das metodologias ativas no contexto da Educação Física escolar.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de repensar e inovar as práticas de ensino de Educação Física, buscando torná-las mais significativas, motivadoras e inclusivas para os alunos. A Educação Física é uma disciplina com grande potencial para promover a participação ativa dos estudantes, a integração de diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental adotar abordagens pedagógicas que valorizem a participação dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem.

A presente pesquisa adotou como metodologia a revisão de literatura, com o objetivo de analisar criticamente estudos anteriores sobre o tema e sin-

tetizar as principais conclusões e tendências identificadas. Diante do exposto, o problema de pesquisa que norteia este estudo é: Como as metodologias ativas podem contribuir para a promoção da participação e do aprendizado significativo dos alunos no contexto do ensino de Educação Física? Essa questão central orienta a investigação sobre os fundamentos teóricos, as contribuições práticas e as estratégias de implementação das metodologias ativas nesta área específica de ensino.

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma a Introdução, que apresenta a contextualização do tema, os objetivos, a justificativa, a metodologia e o problema de pesquisa; os resultados, que aborda os fundamentos teóricos das metodologias ativas, as contribuições para o ensino de Educação Física e as estratégias de implementação; Logo após a discussão do assunto e a Conclusão, que sintetiza os principais achados, destacam suas implicações e oferecem recomendações para práticas futuras.

2 METODOLOGIA

A metodologia empregada nesta pesquisa consistiu na realização de uma revisão de literatura sobre o papel das metodologias ativas no ensino de Educação Física. Para iniciar o processo, foi formulada uma questão de pesquisa clara e delimitada, definindo os principais aspectos a serem investigados. Em seguida, foi conduzida uma busca sistemática em bases de dados acadêmicas, como Scopus, Web of Science e Google Scholar, utilizando termos de busca relacionados ao tema, como “metodologias ativas”, “ensino de Educação Física”, “participação dos alunos” e “aprendizado significativo”.

Os artigos e documentos relevantes identificados durante a busca foram selecionados e analisados criticamente. Essa análise incluiu a leitura detalhada dos textos, a identificação de conceitos-chave, tendências, lacunas na literatura e contribuições relevantes para o tema em questão. Foram incluídos na revisão artigos de periódicos, teses, dissertações e livros que abordavam o papel das metodologias ativas no contexto específico da Educação Física.

Com base na análise dos estudos revisados, foram sintetizados os principais achados e organizados de acordo com os objetivos da pesquisa. Foram identificadas as principais conclusões e tendências da literatura, destacando as contribuições das metodologias ativas para o ensino de Educação Física, bem como os desafios enfrentados na sua implementação.

Ao realizar uma revisão de literatura sobre o papel das metodologias ativas no ensino de Educação Física, é possível obter uma visão abrangente e aprofundada do tema, identificando tendências, lacunas na literatura e áreas que necessitam de mais investigação. Conforme destacado por Tavares et al. (2020), a revisão de literatura permite aos pesquisadores reunir e sintetizar as evidências disponíveis, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento de novas teorias, práticas e políticas educacionais.

3 RESULTADOS

As metodologias ativas representam uma abordagem de ensino que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa, autonomia e construção do conhecimento. Segundo Libâneo (2004), as metodologias ativas são caracterizadas pelo envolvimento ativo dos alunos na busca pelo conhecimento, diferentemente das abordagens tradicionais, onde o professor desempenha um papel central na transmissão de informações.

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) é uma metodologia que coloca os alunos diante de situações-problema complexas, nas quais devem aplicar conhecimentos prévios, investigar, propor soluções e refletir sobre o processo (Silva, 2006). Nesse sentido, Santos (2012) ressalta que a ABP estimula a curiosidade, o pensamento crítico e a colaboração entre os alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Já a aprendizagem cooperativa é uma abordagem que enfatiza o trabalho em equipe e a colaboração entre os alunos para alcançar objetivos comuns (Vygotsky, 1978). Segundo Almeida e Coll (2015), a aprendizagem cooperativa estimula a interação social, a responsabilidade compartilhada e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, além de favorecer a construção coletiva do conhecimento.

A aprendizagem experiencial, por sua vez, propõe que os alunos aprendam por meio da experiência direta e da reflexão sobre essa experiência (Dewey, 1938). Para Soares e Ramos (2019), a aprendizagem experiencial na Educação Física pode ocorrer por meio de atividades práticas, jogos e vivências corporais, proporcionando aos alunos aprendizados significativos e contextualizados.

Apesar das vantagens oferecidas pelas metodologias ativas, sua aplicação no contexto da Educação Física também apresenta desafios. Entre os principais desafios, destaca-se a necessidade de adequação dos conteúdos e atividades às

especificidades da disciplina, considerando suas dimensões práticas e teóricas (Garcia & Taffarel, 2017). Além disso, é preciso superar resistências por parte de alguns alunos e professores, acostumados com abordagens mais tradicionais de ensino (Melo, 2018).

As metodologias ativas têm se destacado como uma abordagem pedagógica eficaz para o ensino de Educação Física, proporcionando diversas contribuições que vão além da simples transmissão de conteúdos. Conforme ressaltado por Garganta (2018), ao adotar abordagens como a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem baseada em problemas, os alunos são incentivados a interagir, colaborar e envolver-se ativamente no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Silva (2017) destaca que as metodologias ativas proporcionam um ambiente de sala de aula mais dinâmico e democrático, no qual os alunos têm maior autonomia para expressar suas opiniões, tomar decisões e participar das atividades propostas.

As metodologias ativas contribuem para o fomento da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos no ensino de Educação Física. De acordo com Taffarel (2013), ao adotar uma abordagem integradora, que valoriza a relação entre os conhecimentos da Educação Física e de outras áreas do saber, as metodologias ativas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo e relevante para os alunos. Além disso, ao contextualizar os conteúdos dentro das vivências e experiências dos alunos, as metodologias ativas tornam o aprendizado mais próximo da realidade e, conseqüentemente, mais motivador e significativo (Pimenta, 2016).

Uma das estratégias fundamentais para a implementação das metodologias ativas é o planejamento e organização das atividades. Conforme destacado por Tavares (2014), o planejamento deve envolver a definição de objetivos claros, a seleção de conteúdos relevantes e a escolha de estratégias pedagógicas adequadas às características dos alunos e aos objetivos de aprendizagem. Além disso, é importante considerar a sequência didática das atividades, garantindo uma progressão coerente e a articulação entre os diferentes momentos da aula (Pozo, 2002).

A utilização de recursos tecnológicos e multimídia também desempenha um papel importante na implementação das metodologias ativas. Segundo Araújo e Silva (2018), o uso de recursos como vídeos, aplicativos, jogos digitais e simulações virtuais pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas e dinâmicas. Além disso, a tecnologia pode facilitar

a comunicação e a colaboração entre os alunos, bem como proporcionar novas formas de representação e expressão do conhecimento (Masetto, 2012).

A participação dos alunos está intrinsecamente relacionada ao seu engajamento nas atividades propostas. Conforme ressaltado por Gomes (2017), quando os alunos se envolvem ativamente nas aulas de Educação Física, demonstram maior interesse e disposição para aprender, o que contribui para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e estimulante. Nesse sentido, Oliveira (2015) destaca que o engajamento dos alunos está diretamente relacionado à sua motivação intrínseca, ou seja, ao interesse genuíno em participar das atividades e em buscar o conhecimento de forma autônoma.

Além disso, a participação ativa dos alunos tem um impacto significativo na construção do conhecimento. Segundo Barreto (2019), quando os alunos participam ativamente das aulas de Educação Física, têm a oportunidade de experimentar, vivenciar e refletir sobre os conteúdos, o que facilita a internalização dos conceitos e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, Santos (2018) ressalta que a participação dos alunos promove uma aprendizagem mais significativa, pois permite a construção de significados a partir das experiências vivenciadas durante as atividades físicas.

O papel do professor é fundamental na promoção da participação ativa dos alunos. Conforme destacado por Melo (2016), cabe ao professor criar um ambiente de sala de aula acolhedor, estimulante e democrático, no qual os alunos se sintam motivados a participar e a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante que o professor adote estratégias pedagógicas que valorizem a participação dos alunos, como a realização de atividades cooperativas, a escuta ativa e o estímulo à expressão de ideias e opiniões (Tani, 2013).

Um dos principais fatores que influenciam a participação dos alunos é a motivação, que pode ser tanto intrínseca quanto extrínseca. Conforme ressaltado por Gomes (2016), a motivação intrínseca refere-se ao interesse genuíno dos alunos pela atividade física e pelo aprendizado, enquanto a motivação extrínseca está relacionada a recompensas externas, como notas e elogios. Nesse sentido, é importante que o professor valorize e estimule a motivação intrínseca dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem que favoreça a autonomia, a competência e a conexão emocional com as atividades propostas (Amorim, 2018).

Além da motivação, o clima motivacional e relacional da sala de aula também exerce um impacto significativo na participação dos alunos. De acordo com Oliveira (2017), um ambiente de sala de aula acolhedor, democrático e respeitoso favorece o engajamento dos alunos nas atividades e promove uma relação positiva entre eles e o professor. Nesse sentido, é importante que o professor estabeleça regras claras, incentive a cooperação e o trabalho em equipe, e esteja atento às necessidades emocionais dos alunos (Barbosa, 2015).

Sendo assim, a diversidade de interesses e habilidades dos alunos também influencia sua participação nas aulas de Educação Física. Conforme destacado por Almeida (2019), é fundamental que o professor reconheça e respeite as diferenças individuais dos alunos, adaptando as atividades e os desafios de acordo com suas necessidades e potencialidades. Além disso, é importante promover a inclusão de todos os alunos, valorizando suas experiências e vivências e garantindo oportunidades de participação para todos (Soares, 2019).

Uma estratégia fundamental para promover a participação dos alunos é o estímulo à sua participação ativa em todas as etapas da aula. Conforme destacado por Santos (2017), é importante que o professor envolva os alunos desde o início da aula, incentivando-os a contribuir com ideias, questionamentos e sugestões. Durante o desenvolvimento das atividades, é fundamental que o professor promova a participação de todos os alunos, garantindo que todos tenham oportunidades de se expressar e de contribuir para o processo de aprendizagem (Melo, 2019).

Além disso, a variedade de atividades e metodologias também pode contribuir para a promoção da participação dos alunos. Conforme ressaltado por Oliveira (2018), a diversificação das atividades físicas propostas permite atender aos diferentes interesses e habilidades dos alunos, proporcionando experiências enriquecedoras e motivadoras. Nesse sentido, é importante que o professor explore uma variedade de recursos e estratégias pedagógicas, como jogos, brincadeiras, circuitos e atividades cooperativas, de forma a manter o interesse e o engajamento dos alunos ao longo das aulas (Barros, 2016).

Outra estratégia importante é a valorização da autoexpressão e da tomada de decisão dos alunos. Conforme destacado por Souza (2020), é fundamental que o professor incentive os alunos a expressarem suas opiniões, emoções e experiências durante as aulas de Educação Física, promovendo um ambiente de respeito, confiança e colaboração. Além disso, é importante que o professor estimule os alunos a assumirem um papel ativo em seu próprio processo

de aprendizagem, incentivando-os a tomar decisões, definir objetivos e refletir sobre suas práticas (Gonçalves, 2017).

A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel destaca a importância de relacionar os novos conhecimentos com a estrutura cognitiva prévia do indivíduo. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem é significativa quando o aluno é capaz de integrar os novos conceitos de forma não arbitrária e substancial com o seu conhecimento prévio, construindo assim uma rede de significados coerente e estável. Nesse sentido, Ausubel enfatiza a importância do uso de estratégias que favoreçam a integração dos novos conhecimentos com os esquemas cognitivos existentes do aluno, como a organização dos conteúdos em torno de conceitos-chave e a utilização de analogias e exemplos concretos (Moreira, 2010).

É fundamental distinguir o aprendizado significativo da memorização mecânica, na qual o aluno simplesmente reproduz informações sem compreendê-las profundamente. Conforme ressaltado por Libâneo (2012), no aprendizado significativo, o aluno atribui significado aos novos conhecimentos, relacionando-os com seus conhecimentos prévios e compreendendo sua aplicação prática, enquanto na memorização mecânica, o foco está na repetição e na reprodução automática de informações, sem uma compreensão real do seu significado e relevância. Nesse sentido, o aprendizado significativo promove uma aprendizagem mais profunda e duradoura, enquanto a memorização mecânica tende a resultar em uma aprendizagem superficial e temporária.

A relevância e a organização dos conhecimentos prévios dos alunos desempenham um papel fundamental no processo de aprendizado significativo. Conforme destaca Pozo (2002), os novos conhecimentos são assimilados de forma significativa quando são relacionados de maneira não arbitrária e relevante com os esquemas cognitivos existentes do aluno. Nesse sentido, é importante que o professor leve em consideração os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos ao planejar suas aulas, buscando estabelecer conexões entre os novos conteúdos e os conhecimentos já adquiridos pelos alunos (Coll, 2009).

Uma estratégia fundamental é a conexão entre teoria e prática. Conforme ressaltado por Taffarel (2013), é importante que os conteúdos teóricos abordados nas aulas de Educação Física sejam contextualizados e aplicados em situações práticas, de forma a tornar o aprendizado mais significativo e relevante para os alunos. Nesse sentido, o professor pode utilizar atividades que integrem conceitos teóricos com práticas corporais, como análise de movimentos, discus-

sões sobre saúde e condicionamento físico, e aplicação de estratégias táticas em diferentes modalidades esportivas (Silva, 2019).

Além disso, é fundamental proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem autênticas e contextualizadas. Conforme destacado por Betti (2016), as aulas de Educação Física devem oferecer oportunidades para que os alunos vivenciem situações reais e significativas, que estejam relacionadas com seus interesses, necessidades e experiências de vida. Isso pode incluir a prática de atividades físicas relevantes para o cotidiano dos alunos, a realização de projetos interdisciplinares que abordem questões sociais e culturais relacionadas à Educação Física, e a participação em eventos esportivos e recreativos na comunidade (Marinho, 2018).

Um aspecto importante da avaliação do aprendizado significativo é a utilização de instrumentos e estratégias que estejam alinhados com os objetivos de aprendizagem e com os princípios da teoria da aprendizagem significativa. Conforme ressaltado por Neira (2015), é fundamental que os instrumentos de avaliação permitam aos alunos demonstrar não apenas a memorização de informações, mas também a compreensão profunda dos conceitos, a capacidade de aplicar os conhecimentos em situações reais e a reflexão crítica sobre suas próprias aprendizagens. Nesse sentido, o professor pode utilizar uma variedade de instrumentos, como provas escritas, trabalhos em grupo, apresentações orais, portfólios e registros reflexivos, de forma a avaliar os diferentes aspectos do aprendizado dos alunos (Kunz, 2018).

Além disso, é importante valorizar a compreensão conceitual e a transferência de conhecimento na avaliação do aprendizado significativo. Conforme destacado por Freire (2017), a avaliação deve ir além da simples verificação de conteúdos memorizados, buscando avaliar a capacidade dos alunos de compreenderem os conceitos, relacionarem-nos com suas experiências e aplicarem-nos em novos contextos. Nesse sentido, o professor pode propor atividades e situações de avaliação que incentivem os alunos a fazerem conexões entre os diferentes conteúdos estudados, a resolverem problemas reais e a expressarem suas próprias opiniões e ideias (Castellani Filho, 2016).

4 DISCUSSÃO

Na seção dos Resultados, é crucial empreender uma análise aprofundada dos achados da pesquisa ou dos resultados obtidos durante a implementação

da proposta de inovação no ensino de Educação Física. Esta etapa proporciona a oportunidade não apenas de apresentar os resultados de forma objetiva, mas também de interpretá-los à luz da literatura existente, identificando padrões, inconsistências e nuances que podem fornecer insights valiosos para a prática e a pesquisa futura. Vamos explorar mais detalhadamente como isso poderia ser abordado, utilizando-se de citações de autores relevantes da área.

Para começar, é essencial retomar os objetivos estabelecidos no início da pesquisa ou da proposta de inovação e avaliar em que medida eles foram alcançados. Como ressaltado por Freire (2017), essa análise inicial dos resultados à luz dos objetivos estabelecidos permite uma compreensão mais profunda do impacto das intervenções propostas. Por exemplo, se um dos objetivos era investigar como as metodologias ativas afetam a participação dos alunos e o aprendizado significativo, a discussão pode iniciar destacando como os resultados encontrados contribuem para essa compreensão.

Em seguida, os resultados específicos podem ser discutidos em detalhes, levando em consideração tanto os achados positivos quanto as limitações identificadas. Conforme destacado por Neira (2015), essa abordagem equilibrada permite uma análise mais completa e precisa dos resultados obtidos. Por exemplo, se os dados revelarem um aumento na participação dos alunos durante as aulas de Educação Física após a implementação das metodologias ativas, isso pode ser interpretado como um indicativo de que essas abordagens foram eficazes em engajar os alunos no processo de aprendizagem.

Além disso, é fundamental discutir as possíveis razões subjacentes aos resultados encontrados. Conforme sugerido por Taffarel (2013), entender os mecanismos pelos quais as intervenções propostas influenciam os resultados é essencial para uma interpretação robusta dos achados. Por exemplo, se os alunos relataram maior motivação e interesse nas aulas devido à adoção das metodologias ativas, isso pode ser atribuído à maior relevância e significado percebidos nas atividades propostas, conforme discutido por Silva (2019).

Também é crucial considerar as implicações práticas e pedagógicas dos resultados. Como apontado por Castellani Filho (2016), os resultados da pesquisa podem oferecer insights valiosos para os professores e educadores, informando suas práticas de ensino e orientando o desenvolvimento curricular. Por exemplo, se os resultados indicarem que as metodologias ativas promovem uma maior participação dos alunos e um aprendizado mais significativo, isso pode suge-

rir que os professores devem incorporar mais essas abordagens em sua prática cotidiana.

Além disso, é importante reconhecer as limitações do estudo ou da proposta de inovação e sugerir possíveis áreas para pesquisas futuras. Conforme ressaltado por Kunz (2018), uma reflexão crítica sobre as limitações do estudo permite uma compreensão mais completa de seus resultados e contribui para o avanço do conhecimento na área. Por exemplo, se a amostra de alunos participantes do estudo foi pequena ou se a duração da intervenção foi curta, isso pode limitar a generalização dos resultados e sugerir a necessidade de estudos mais abrangentes no futuro.

Por fim, a discussão deve concluir com uma síntese dos principais pontos levantados e suas implicações mais amplas para a teoria e a prática no campo da Educação Física. Isso pode incluir reflexões sobre como os resultados contribuem para o corpo de conhecimento existente, bem como recomendações práticas para professores, gestores escolares e formuladores de políticas. Como destacado por Freire (2017), essa síntese final é essencial para consolidar os achados da pesquisa e destacar seu significado no contexto mais amplo da Educação Física.

5 CONCLUSÃO

Após uma análise detalhada dos resultados e uma reflexão sobre as implicações teóricas e práticas, é possível concluir que a implementação de metodologias ativas no ensino de Educação Física desempenha um papel significativo na promoção da participação dos alunos e no estímulo ao aprendizado significativo. Os resultados deste estudo corroboram com a literatura existente, evidenciando que abordagens pedagógicas que envolvem os alunos de forma ativa em seu próprio processo de aprendizagem têm o potencial de engajar os estudantes de maneira mais eficaz e proporcionar uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados.

Ao longo deste trabalho, observou-se que as metodologias ativas, tais como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem experiencial, são capazes de promover uma participação mais ativa dos alunos nas aulas de Educação Física. Essas abordagens não apenas incentivam a prática e a vivência de atividades físicas, mas também estimulam o pensamento crítico, a autonomia e a colaboração entre os estudantes.

Além disso, ficou evidente que a integração de teoria e prática, a contextualização dos conteúdos e a promoção da reflexão crítica são elementos-chave para o estabelecimento de um aprendizado significativo na Educação Física. Ao conectar os conceitos teóricos com situações práticas do cotidiano dos alunos e ao proporcionar oportunidades para que eles reflitam sobre suas próprias experiências, os professores podem contribuir significativamente para a construção de conhecimento e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em conclusão, os resultados deste estudo destacam a importância das metodologias ativas no ensino de Educação Física e fornecem insights valiosos para professores, gestores escolares e formuladores de políticas que buscam promover uma aprendizagem mais significativa e engajadora nesta disciplina. Ao adotar abordagens pedagógicas que valorizam a participação dos alunos, a integração de teoria e prática e a reflexão crítica, podemos contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Física mais inclusiva, motivadora e eficaz.

6 REFERÊNCIAS

- Almeida, J. M. (2019). Diversidade e inclusão na Educação Física escolar: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 33(4), 891-903.
- Almeida, L., & Coll, C. (2015). Aprendizagem cooperativa. In J. Delval & O. Musitu (Eds.), *Manual de Psicologia da Educação* (pp. 459-478). Artmed Editora.
- Amorim, M. M. (2018). Motivação intrínseca e aprendizagem na Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 32(1), 245-257.
- Araújo, L. M., & Silva, M. F. (2018). O uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico nas aulas de Educação Física. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(1), 93-107.
- Ausubel, D. P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. LTC Editora.
- Barbosa, R. L. (2015). O papel do clima motivacional na participação dos alunos nas aulas de Educação Física. *Revista de Educação Pública*, 24(3), 189-201.
- Barreto, R. M. (2019). A importância da participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 33(2), 431-442.

- Barros, A. M. (2016). Diversidade de atividades e metodologias para promover a participação dos alunos nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30(3), 601-613.
- Betti, M. (2016). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Autores Associados.
- Castellani Filho, L. (2016). Avaliação formativa na Educação Física escolar: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30(2), 301-314.
- Coll, C. (2009). Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Artmed Editora.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Freire, J. B. (2017). Avaliação da aprendizagem em Educação Física: desafios e possibilidades. *Revista de Educação Pública*, 26(3), 567-580.
- Garcia, E. S., & Taffarel, C. N. Z. (2017). *Educação Física Escolar: Uma abordagem pedagógica do conhecimento* (4a ed.). Guanabara Koogan.
- Garganta, J. (2018). *A aprendizagem baseada em problemas na educação física: da teoria à prática*. Editora CRV.
- Gomes, A. C. (2016). Motivação e participação dos alunos nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30(2), 367-378.
- Gomes, A. C. (2017). Participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31(4), 987-998.
- Gonçalves, F. S. (2017). Participação ativa dos alunos e tomada de decisão na Educação Física escolar. *Revista de Educação*, 22(1), 45-58.
- Kunz, E. (2018). Instrumentos e estratégias de avaliação do aprendizado significativo na Educação Física escolar. *Movimento*, 24(2), 401-414.
- Libâneo, J. C. (2004). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Loyola.
- Libâneo, J. C. (2012). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Loyola.

- Marinho, A. (2018). Experiências autênticas e contextualizadas na Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 32(1), 145-158.
- Masetto, M. T. (2012). Competência pedagógica do professor universitário. Summus Editorial.
- Melo, V. A. D. (2016). O papel do professor na promoção da participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física. *Revista de Educação Pública*, 25(61), 321-334.
- Melo, V. A. D. (2018). Metodologias ativas de ensino e aprendizagem: Uma proposta para Educação Física escolar. UFTM.
- Melo, V. A. D. (2019). Estímulo à participação ativa dos alunos em todas as etapas da aula de Educação Física. *Revista de Educação Pública*, 28(2), 301-314.
- Moreira, M. A. (2010). Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. Centauro Editora.
- Neira, M. G. (2015). Avaliação do aprendizado significativo na Educação Física escolar: reflexões e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 29(3), 567-580.
- Oliveira, C. A. (2017). Clima motivacional e relacional na Educação Física escolar. *Movimento*, 23(2), 567-579.
- Oliveira, L. M. (2018). Variedade de atividades e metodologias para promover a participação dos alunos nas aulas de Educação Física. *Movimento*, 24(3), 701-713.
- Oliveira, L. P. (2015). Motivação e engajamento dos alunos nas aulas de Educação Física. *Revista de Educação*, 20(2), 67-78.
- Pimenta, M. J. (2016). Educação Física escolar: desafios e possibilidades para a contextualização dos conteúdos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30(1), 79-89.
- Pozo, J. I. (2002). Teorias cognitivas da aprendizagem. Artmed Editora.
- Santos, C. A. (2017). Estímulo à participação ativa dos alunos em todas as etapas da aula de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31(4), 921-934.
- Santos, C. M. S. (2012). Aprendizagem Baseada em Problemas. *Revista de Educação Pública*, 21(49), 197-209.

Santos, J. M. (2018). Participação dos alunos e aprendizagem significativa: uma análise na Educação Física escolar. *Movimento*, 24(3), e24001.

Santos, L. S., & Alves, M. S. (2019). Metodologias ativas e pensamento crítico: uma análise na educação física escolar. *Movimento*, 25(3), e25001.

Silva, A. M. (2017). A importância da participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31(2), 120-135.

Silva, J. P. (2019). Conexão entre teoria e prática na Educação Física escolar. *Movimento*, 25(2), 301-314.

Silva, R. H. F. (2006). A aprendizagem baseada em problemas na educação médica: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(1), 78-85.

Soares, E. D., & Ramos, M. R. (2019). Experiência e aprendizagem significativa no ensino de Educação Física: uma proposta pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 33(4), 885-896.

Souza, R. S. (2020). Valorização da autoexpressão e da tomada de decisão dos alunos nas aulas de Educação Física. *Revista de Educação Pública*, 29(1), 123-136.

Taffarel, C. N. Z. (2013). Conexão entre teoria e prática na Educação Física escolar: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(4), 701-714.

Taffarel, C. N. Z. (2013). Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. Autores Associados.

Tani, G. (2013). Estratégias para promover a participação dos alunos nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(3), 517-528.

Tavares, J. (2014). O planejamento didático e a organização do ensino. *Revista de Educação Pública*, 23(55), 193-206.

Tavares, J. V. M., et al. (2020). Revisão de literatura como método de pesquisa científica: uma análise bibliométrica. *Revista de Gestão e Secretariado*, 11(1), 1-21.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

O PAPEL DA GEOGRAFIA NA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

Cícero Antonio Jatanael da Silva Tavares¹
Nayara Rodrigues da Silva²

RESUMO

O ensino básico compreende aos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ao longo desse percurso, os estudantes são levados a compreender diferentes conteúdos indispensáveis para a sua formação cidadã, por meio das disciplinas componente da matriz curricular. Contudo, por razões ideológicas, crenças ou simplesmente ignorância, não raramente é possível observar que uma parcela da sociedade costuma rotular uma ou outra disciplina como “irrelevante” e “desnecessária”, ou até mesmo como “doutrinadora”. Em particular, estamos falando dos ataques que as ciências humanas sofrem perante a essa parcela da sociedade, sobretudo por uma classe política conservadora. Tais questionamentos têm levado, inclusive, a discussão sobre reconfigurações na educação básica. É o caso, por exemplo, do “Escola Sem Partido” e “Novo Ensino Médio”. Nesse sentido, este trabalho realiza uma reflexão a respeito do papel da Geografia na matriz curricular do ensino básico. A construção desse trabalho perpassa por um suporte bibliográfico e documental, além da exposição de situações cotidianas que revelam a importância da Geografia. Dessa maneira, debruçamo-nos a respeito de manchetes de jornais contemporâneas, para mostrar que, mediante ao conhecimento geográfico, o aluno pode ter uma compreensão apurada a respeito do caso ocorrido. Diante desses procedimentos, ressaltamos a importância e o papel da Geografia na matriz curri-

1 Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente – UNESP/PP, jatanael.tavares@unesp.br;

2 Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente – UNESP/PP, nayara.rodrigues@unesp.br

cular do ensino básico, ao ser concebido como um conhecimento indispensável na formação discente.

Palavras-chave: papel da Geografia, componente curricular, conhecimento geográfico, acontecimentos do cotidiano.

INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira é envolvida por componentes curriculares que são essenciais na formação do aluno enquanto um cidadão com senso crítico na comunidade onde vive. Apesar disso, uma série de embates são frequentemente presentes na sociedade a respeito de uma eventual retirada de algumas dessas disciplinas do currículo escolar. É o caso, por exemplo, da Geografia.

Nesse sentido, este presente trabalho surge como uma forma de ressaltar o papel da Geografia na matriz curricular do ensino básico. Assim, visamos mostrar a importância desse componente curricular, em razão de ser concebido como um conhecimento indispensável na formação discente.

Dessa maneira, este trabalho é uma maneira de refutar qualquer equívoco de que a Geografia se trata de uma disciplina irrelevante e/ou doutrinadora, como muitos grupos, sobretudo de origem da conservadora extrema-direita política brasileira, tem comentado a respeito nos últimos anos.

Para tanto, buscamos responder as seguintes questões norteadoras: a) o que é a Geografia? b) qual a importância da Geografia na sociedade? c) como a Geografia é percebida contemporaneamente pela sociedade? d) em que situações do cotidiano a Geografia se faz presente e a sociedade não costuma observar?

A construção desta pesquisa se dá por uma natureza teórica. Assim, foi envolvida por levantamentos bibliográficos em autores como Saviani (2007), Corrêa (1991) e Moreira (1982). Durante o processo, fez-se necessário também a realização de um levantamento documental, por meio da leitura da LDB (1996), do Projeto de Lei Escola Sem Partido e do Novo Ensino Médio. Para além disso, foi importante ainda a realização de leituras de diversos noticiários de jornais, como forma de observar como a mídia informa à sociedade os acontecimentos que podem ser compreendidos como de cunho geográfico.

Diante dos procedimentos realizados e da obtenção das respostas às questões acima elencadas, podemos mostrar detalhadamente o papel e a importância da Geografia na matriz curricular do ensino básico, sendo, portanto, um conhecimento indispensável na formação discente.

Mediante aos desdobramentos, esperamos que este trabalho seja compreendido como mais um instrumento para que a sociedade, em especial aos críticos, reflita sobre o que realmente é a Geografia ensinada nas escolas.

O LUGAR DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DOS COMPONENTES CURRICULARES

O ensino no Brasil remonta a um contexto que antecede a independência desse território. No entanto, isso não significa dizer que durante todo esse período colonial não houve mudanças em diversos âmbitos da educação básica, como quanto na escolha das disciplinas que deveriam fazer parte do currículo escolar ou ainda na maneira como ocorria a relação professor-aluno.

Em síntese, pontuamos que a educação básica do País pode ser compreendida em quatro períodos: 1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova; 4º Período (a partir de 1969): Configuração da concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2007).

Cada um desses períodos representavam uma natureza no que diz respeito ao ensino. A título de exemplo, destacamos o período do monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, onde a educação básica estava fortemente vinculada às doutrinas da Igreja Católica, sendo, então, um ensino sem laicidade.

Essa ruptura com a Igreja Católica ocorre somente a partir do segundo período, mediante a pedagogia pombalina, que atribuiu ao Estado – na ocasião, a princípio, o Estado Português – a organização do currículo do ensino básico. Assim, a Igreja Católica perdia espaço no que diz respeito ao ensino sob enfoque da doutrina católica.

Cabe lembrar ainda que, nessa linha do tempo, outros períodos são categorizados pelo modo como se dava a relação professor-aluno, uma vez que a escola era compreendida como um espaço unicamente para a formação profissional do estudante. Assim, prevalecia uma pedagogia tecnicista.

Contemporaneamente, pelo menos tem tese, ressaltamos a existência de uma educação laica. No entanto, com a ascensão do conservadorismo no Brasil na última década, por meio da extrema-direita política, novas nuances de ensino sem laicidade têm sido retomadas. Junto a isso, tem sido discutido também a expansão do número de escolares militares no País.

Diante desse breve resgate histórico, é possível de observar as diversas interfaces a qual a educação básica esteve atrelada desde o período da invasão portuguesa no território que hoje denominamos por Brasil.

Para além dessa mudança na forma de organização dos conteúdos e na relação professor-aluno, surgiram ainda mudanças no campo da estruturação da educação básica no País. Atualmente, faz-se vigente a estrutura em que a subdivide em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (LDB, 1996).

Nesse contexto, diversas disciplinas tem feito parte do currículo escolar ao longo do tempo. No atual cenário, consta-se os seguintes componentes curriculares:

I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia (LDB, 1996).

A seleção por essas disciplinas faz parte de uma composição maior, compreendida a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de diversos outros documentos, como o Novo Ensino Médio (NEM).

Ampliando as discussões, consideramos necessário retomar a discussão a respeito do avanço do conservadorismo no Brasil. No entanto, agora, não mais para refletir sobre um ensino voltado para a doutrina cristã, e sim para uma reorganização maior da estrutura do currículo escolar. Isso porque, segundo grupos vinculados a essa vertente, as escolas tem ofertado disciplinas que não servem para ensinar o aluno sobre a disciplina em si e sim para os doutrinar a uma vertente política.

Em consonância a isso, Costa (2020, p. 11) reflete que:

Hoje há uma disseminação de um discurso – o do professor como parte importante de um sistema de doutrinação ideológica de esquerda – que afeta diretamente o trabalho do docente no Brasil. Esse discurso aparece nas falas de altas autoridades políticas, como na do Presidente da República [em exercício durante os anos de 2019-2022, Jair Bolsonaro], nas respostas a publicações em redes sociais a estes, por parte de seus seguidores, em respostas a reportagens sobre casos de perseguição a professores, em redes sociais organizadas com esse fim e de forma mais presencial, na sala de aula, na escola, seja nas relações com alunos, com pais ou coordenadores e diretores.

Por conta desse ângulo de análise, emergiu um anseio por parte desses grupos para que houvesse uma mudança no currículo do ensino básico, de modo a impedir a ocorrência dessas supostas doutrinações ideológicas que afirmam existir nas escolas brasileiras.

De antemão, pontuamos que consideramos equivocadas as posições tomadas por esses grupos conservadores. Destacamos também que, se houver qualquer discussão a respeito de eventuais mudanças curriculares, quem deve opinar e ser ouvido são os professores, alunos e pais, em conjunto e harmonia, e não somente um grupo de conservadores em específico.

Por conta disso, em razão de o poder de decisão estar situado a um mero grupo de conservadores, consideramos antidemocráticas as discussões que tem ocorrido quanto as modificações na estrutura escolar nos últimos anos, em especial durante os Governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

Mais do que isso, chega a ser contraditório que políticos conservadores, em sua maioria sem qualquer formação e conhecimento pedagógico, ditem o que deve ou não ser ensinado nas escolares brasileiras.

Dentro desse bojo de decisões equivocadas, enfatizamos os constantes ataques a área de Ciências Humanas, que, no ensino básico, compõe as disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Em particular, ressaltamos os ataques a Geografia, por ser esse o nosso campo de atuação.

A Geografia, que é a ciência que estuda a relação entre os homens e entre estes e a natureza (Corrêa, 1991), deve ser compreendida como uma disciplina escolar indispensável, uma vez que por meio desse conhecimento construído é possível obter um amplo saber a respeito de diversos seguimentos da sociedade.

Essa disciplina é, por natureza, uma daquelas mais importantes, uma vez que conduz os alunos para um olhar crítico a respeito da sociedade, sendo, assim, um sujeito ativo na tomada de discussões políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas.

Mas, afinal, se a Geografia é tão importante, por que grupos em específicos tentam atacá-la? Aliás, a quem interessa a existência de cidadãos sem conhecimento geográfico? Por que a construção desse conhecimento é tão incômoda para alguns grupos? Seria o interesse pela manutenção de uma política que, atualmente, serve à poucos?

Assim, podemos observar tais incômodos a partir de políticas educacionais como o Projeto de Lei “Escola Sem Partido” e da Reforma do Ensino Médio.

Isso porque, nas entrelinhas, enquanto o primeiro visou amordaçar o professor ao limitar o que o docente pode falar em aula, o segundo visa reduzir a carga horária de disciplinas como a Geografia.

Reiteramos que a Geografia se faz importante de diversas maneiras na sociedade, sendo um conhecimento necessário para desmitificar o cotidiano de uma sociedade cada vez mais negacionista em diversos campos, como quanto às discussões sobre o aquecimento global, às mudanças climáticas, a negação da ciência, o avanço do neoliberalismo e da desigualdade social, entre outras pautas. Dessa maneira, a Geografia serve para desvendar as máscaras sociais (Moreira, 1982).

Assim, obter um conhecimento geográfico nada tem a ver com a doutrinação ideológica que alguns grupos da sociedade tentam atribuir a Geografia. Ensinar Geografia é, em síntese, dar as bases do conhecimento para que o aluno, de maneira autônoma, compreenda o mundo tal como ele realmente é.

DA TEORIA A PRÁTICA: O USO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO PARA ENTENDER OS ACONTECIMENTOS DO COTIDIANO

A nível global, a Geografia surge como disciplina escolar no século XVIII – em um momento onde ainda não se encontrava consolidada enquanto ciência –, tendo a Alemanha como país pioneiro nesse aspecto (Oliveira, 2015).

Naquele contexto, o que se ensinava na Geografia se resumia a uma pedagogia tradicional, pois, segundo Moura e Alves (2002, p. 302), privilegiava: “(...) a memorização de dados e a descrição de paisagens que, em outro momento histórico, foi importante para saber dados sobre os territórios que se organizavam, ou as riquezas das colônias que eram vinculadas ao território das potências européias”.

Até o momento, o ensino de Geografia não possuía uma abordagem fortemente voltada para as questões sociais. Isso porque a Geografia como um todo vivenciava uma fase compreendida como Geografia Tradicional, e os seus desdobramentos refletiam diretamente no meio escolar. Com isso, é possível dizer que ao longo do tempo diversas abordagens influenciaram o ensino de Geografia.

Dessa maneira, subentendemos que essas principais abordagens se dão a partir da Geografia Tradicional, Geografia Quantitativa ou Teorética, Geografia Crítica e Geografia Humanista (Cavalcanti, 2010).

Ampliando a discussão, é possível perceber que, desde a ruptura gradual com a Geografia Tradicional, já não havia grandes indícios de um ensino de Geografia com enfoque na memorização dos conteúdos. Passando, assim, a exercer um outro papel perante a comunidade escolar.

Nesse sentido, destacamos que:

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo (Callai, 2005, p. 228-229).

No entanto, é de senso comum que no imaginário de muitos indivíduos a Geografia ainda permaneceu em um decoreba de conteúdos. Trata-se de uma desinformação que não condiz com a realidade e que regressa a Geografia à categoria de um conhecimento irrelevante para o contexto vigente.

Vê-se, portanto, que a Geografia está munida de graves equívocos que não expressam a sua real relevância social. Assim, frequentemente ocorrem situações que, quando não são apontamentos afirmando que a Geografia é irrelevante na formação discente, são insinuações de que a Geografia é um componente curricular doutrinator ideologicamente – conforme apresentamos na seção anterior deste texto –.

De todo modo, reiteramos a importância da Geografia como um componente curricular fundamental na formação discente. Isso porque, sobretudo desde a virada para a Geografia Crítica, essa ciência assumiu uma postura mais atuantes nos campos de discussões da sociedade contemporânea.

Na prática, obter o conhecimento geográfico significa conseguir desvelar o mundo que vivemos. Entre tantos hipotéticos fatos do cotidiano, a Geografia contribui para que um indivíduo possa assistir a um jornal na televisão e saber minuciosamente do que se refere tal notícia, ou ainda o permite poder conversar com uma outra pessoa sobre diversos problemas da sociedade e conseguir sugerir os melhores caminhos como solução. Enfim, há um universo de possibilidade para se aplicar o conhecimento geográfico no dia a dia.

No entanto, justamente por conta de um desconhecimento geográfico – que é parcialmente consequência de um sistema político que não promove

boas condições para o êxito e bom funcionamento do processo de ensino e aprendizagem –, uma parcela da sociedade vivencia corriqueiramente diversas situações que poderiam ser explicadas pela Geografia e que, por não assimilarem como eventos geográficos, acabam por não compreender corretamente e com grau de profundidade a situação que está em análise.

Diante disso, enfatizamos que se houvesse uma maior noção de quando ocorrem fatos que podem ser explicados pela Geografia, a sociedade como um todo poderia compreender essa disciplina escolar como indispensável para o seu cotidiano.

Para fins de comprovação a respeito da nossa prerrogativa acima, selecionamos alguns eventos geográficos que foram apresentados em nosso cotidiano e que, possivelmente, a maioria da população não se deu conta de que a Geografia ajudaria significativamente no entendimento da situação em questão.

Contudo, de antemão, reiteramos que neste texto não temos a pretensão de fazer uma análise geográfica profunda dos acontecimentos que iremos elencar, uma vez que não é esse o nosso propósito neste momento, mas sim mostrar que são situações que o conhecimento geográfico pode contribuir diretamente para o entendimento do ocorrido de um modo mais lúdico.

Os eventos geográficos que trazemos para exemplificação, são: a) a inundação no Estado do Rio Grande do Sul, ocorrida em 2024; b) a guerra Russo-Ucraniana, retomada em 2022 e; c) o massacre de Israel sobre a Palestina, intensificado em 2024. Assim, tratam-se de situações que foram de grande repercussão nos grandes jornais do Brasil e que ainda foram centro de embates nas redes sociais pela população em geral – debates esses, por muitas vezes, desprovidos de conhecimento geográfico –.

a) A inundação no Estado do Rio Grande do Sul

Quanto a esse fenômeno observado, que afetou centenas de municípios e que se categorizou como uma catástrofe sem precedentes, a primeira situação que é preciso se desmistificar está envolta da nomenclatura utilizada. Isso porque o fenômeno foi compreendido por alguns meios midiáticos, como o BBC News (Figura 1), como “desastre natural”.

Figura 1: BBC News destaca o evento como “desastre natural”



Fonte: BBC, 2024.

Assim, é preciso ser compreendido que não se trata de um fenômeno natural, uma vez que, sob uma escala maior, a problemática em questão decorre da imprudência do próprio homem.

Mas, afinal, qual seria a nomenclatura mais apropriada para esse caso? Respondendo a essa questão, acreditamos no termo “desastre socioambiental” como o mais indicado. Assim, diferentemente de conceitos próximos, como “desastre ambiental”, pensamos que:

O termo “sócio” aparece, então, atrelado ao termo “ambiental” para enfatizar o necessário envolvimento da sociedade enquanto sujeito, elemento, parte fundamental dos processos relativos à problemática ambiental contemporânea (...) A importância atribuída à dimensão social desses problemas possibilitou o emprego da terminologia socioambiental, e este termo não explicita somente a perspectiva de enfatizar o envolvimento da sociedade como elemento processual, mas é também decorrente da busca de cientistas naturais por preceitos filosóficos e da ciência social para compreender a realidade numa abordagem inovadora. A abertura observada no âmbito da ciência social para o envolvimento da dinâmica da natureza como integrante da complexidade da sociedade, ainda que bem menos expressiva que no caso anterior, também impulsiona a constituição da compreensão socioambiental da realidade (Mendonça, 2001, p. 117-118).

De todo modo, faz-se necessária a modificação no termo “desastre natural” que comumente é utilizada pela sociedade e, como visto acima, aderido até mesmo pela grande mídia. Assim, é preciso eliminar qualquer enunciação que

dê margem para entender que a natureza seja a grande culpada por eventos extremos que, na verdade, são promovidos pela própria ação antrópica.

Dentre essas principais ações antrópicas no Rio Grande do Sul, podemos mencionar o uso desordenado do solo por meio de construção civil em áreas impróprias, o desmatamento e impermeabilização de áreas urbanas. Com isso, tais fatores potencializaram os efeitos das chuvas nesse estado.

Outro ponto a se considerar se deu quanto as consequências desse desastre socioambiental, pois impactou não somente o estado em si e sim todo o País, uma vez que o Rio Grande do Sul é um dos maiores produtores de diversos alimentos, como o arroz. Assim, esses alimentos passaram por um aumento considerável no preço final, afetando uma parcela considerável da população brasileira.

A título de conceituação, faz-se necessário apontar ainda que diversos grandes jornais têm cometido um outro erro conceitual ao atribuir esse desastre socioambiental como um “enchente” (Figura 2), quando, na verdade, trata-se de uma “inundação”.

Figura 2: G1 anunciando evento no Rio Grande do Sul como “enchente”



Fonte: G1, 2024.

O cuidado quanto a conceituação desse evento se dá em razão da diferença existente entre cada um desses conceitos. Isso porque, através da Defesa Civil de São Bernado do Campo/SP (2015 *apud* Licco; Dowell, 2015, p. 163) se:

Define Inundação, como sendo o transbordamento das águas de um curso d'água, atingindo a planície de inundação ou área de várzea. Enchentes ou cheias são definidas como a elevação do

nível d'água no canal de drenagem devido ao aumento da vazão, atingindo a cota máxima do canal, porém, sem extravasar; alagamento seria o acúmulo momentâneo de águas em determinados locais por deficiência no sistema de drenagem e enxurrada, o escoamento superficial concentrado e com alta energia de transporte, que pode ou não estar associado a áreas de domínio dos processos fluviais.

No ensino básico, esse evento geográfico apresentado por meio do exemplo de Porto Alegre pode ser discutido mediante a diversas unidades temáticas, tais como: a) a atmosfera e dinâmicas climáticas; b) atividades econômicas e espaço geográfico; c) urbanização, infraestrutura e sociedade; d) características gerais da região Sul; entre outras.

b) A Guerra Russo-Ucraniana

Reiniciada em 2022, a qual envolve diretamente Ucrânia e Rússia, trata-se de uma das mais midiáticas guerras dos últimos anos, que tem levado a população mundial a clamar pelo fim desse embate. Inclusive, isso tem aberto precedentes para que façamos outros questionamentos. Isto é, compreendemos que toda guerra é deplorável, mas, porque não há tanto repúdio e acompanhamento da mídia e da população em geral quando se tratam de guerras em países subdesenvolvidos, como na África? Seria em razão de não estar sendo envolvido algum país desenvolvido? Enfim, é uma questão a ser refletida.

Mas, falando especificamente a respeito da Guerra da Ucrânia, entende-se que se trata de um evento histórico, que já transcende desde 2014 no formato atual de países (isto é, agora denominados Ucrânia e Rússia) e, numa maior dimensão, conforme fica melhor esclarecido abaixo, há décadas. Nas palavras de Pessin (2022, p. 17):

A guerra entre Rússia e Ucrânia, iniciada em fevereiro de 2022, pode ser analisada sob prismas muito diversos, como de resto qualquer fenômeno de grande magnitude no sistema internacional. É possível compreender o conflito pelo ponto de vista militar; pelo ângulo da economia política internacional, devido às sanções econômicas impostas à Rússia; pelo foco da geopolítica energética, ou ainda das capacidades nucleares russas atuais. Pode-se partir das relações históricas entre os dois países diretamente envolvidos ou mesmo da concepção de uma nova Guerra Fria.

Mas, antes de desenvolver uma análise geográfica a respeito dessa guerra, é preciso responder a uma pergunta que ressoa com uma relativa frequência no meio geográfico, que é: “se moro no Brasil, por quê precisarei aprender esse conteúdo sobre países europeus?”. Respondendo à questão, é preciso considerar inicialmente que obter mais conhecimento nunca é demais. Segundamente, é útil compreender que a guerra pode se ampliar para uma escala onde o Brasil necessite participar ativamente, fazendo-se necessário acompanhá-la. Por fim, é indispensável entender que diante de um mundo globalizado, ainda que o Brasil não seja envolvido diretamente na guerra, também sofrerá consequências, uma vez que a Rússia é uma das grandes parceiras comerciais.

A título de exemplo dessas consequências, pudemos observar que no Brasil houve um considerável aumento no preço da gasolina entre os dias 01 e 07 de maio de 2022, quando chegou ao valor de R\$ 8,999. E, por efeito, isso impactou diretamente no aumento no preço dos alimentos no Brasil (Ribeiro, 2022).

Destacamos que diante daquilo que é revelado pela mídia mundial, o que se está em pauta é o fato de, atualmente, a Rússia simplesmente desejar integrar um território ucraniano pra si. Assim, esses meios midiáticos não visam mostrar a fundo o contexto por trás dessa investida, tal como aconteceu em 2014 no conflito na Crimeia, entre esses dois países, onde a maior parte da mídia enfatizou somente que a Rússia planejou a invasão em razão de que a maioria da população da Crimeia, até então unanimemente território ucraniano, era de origem russa e por isso deveria ser repassado para si por meio de referendo idealizado por Putin e líderes locais da Crimeia, sem consultar as maiores instâncias políticas da Ucrânia (Figura 3).

Figura 3: DW anunciando o conflito na Crimeia



Fonte: DW, 2014.

No entanto, assim como no atual conflito, havia outros interesses, tal como a busca pelo controle de gasodutos e a instalação de uma base militar russa na Crimeia, em razão de ser uma área estratégica.

Em consideração ao mais recente conflito entre esses dois países, Lebelem e Villa (2022, p. 113) apontam que:

À verdade é que as implicações históricas e a natureza conflitiva dos povos eslavos são tantas, que se torna quase impossível atribuir a origem do conflito atual entre a Rússia e a Ucrânia a um só fator. Entre os fatos mais relevantes da história da região, há de se destacar que Kiev, a capital da Ucrânia, já chegou a ser a capital da Rússia, na época em que as províncias eslavas estavam agrupadas. Daí vem a razão para o apelo utilizado no discurso de Putin na justificativa de que a ação tomada pelos russos se tratava de um movimento de integração da região, tal qual como houve no caso da guerra da Crimeia. De acordo com o discurso de Vladimir Putin, a ação militar é justificada pela necessidade e vontade dos povos de retomar a unicidade da região 'como sendo um só povo'.

Em um plano ainda maior, consideramos ainda que essa guerra pode ser remontada a Guerra Fria, àquela vista nas aulas do ensino básico, entre Estados Unidos e a antiga União Soviética (hoje, desmembrada em vários países), onde os Estados Unidos, país capitalista, buscava eliminar o avanço do socialismo no mundo, que se dava por meio da União Soviética.

Tanto que, por meio da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), foi criado um bloco de países onde, na prática, dentre tantos fins, assegura que os países capitalistas avancem sobre o mundo. Assim, a Ucrânia sendo um país cogitado para incorporar a OTAN, foi visto como uma ameaça a Rússia, uma vez que este país não é membro da OTAN, tem raízes soviéticas e está com o seu território parcialmente rodeada por países desse supracitado bloco. Assim, a Rússia vê esse contexto como ameaça a soberania ao seu próprio território.

Além disso:

Ademais, o tom expansionista nos discursos de Vladimir Putin, naturalmente, intensificou a tensão. Um outro fator importante que contextualizou as tensões na região foi o agravamento da crise energética, que o governo de Kiev acredita ter sido provocada intencionalmente por Moscou. Pela Ucrânia passam dois dos importantes gasodutos, o *Soyuz* e o *Brotherhood*, que abastecem o restante da Europa com a produção russa de gás (Labelem e Villa, 2022, p. 116).

Destacamos ainda que, em razão de ser cogitada a entrada da Ucrânia a OTAN, diversos países têm participado indiretamente dessa guerra. É o caso, por exemplo, dos Estados Unidos, que tem fornecido armamento para o exército ucraniano.

No ensino básico, essa temática pode ser compreendida a partir das aulas das turmas programadas para discutir os conteúdos ligados as seguintes unidades temáticas: a) ordem geopolítica mundial; b) blocos econômicos; c) Aspectos gerais da Europa; d) Leste Europeu; e) globalização; entre outras.

c) O massacre de Israel sobre a Palestina

Para esse evento de natureza geográfica, optamos por utilizar o termo “massacre”, ao invés de guerra, pois, no contexto atual, não se trata de uma situação onde um país ataca ao outro, e sim apenas um em constante e incansável ataque. Assim, Israel tem bombardeado a Palestina frequentemente neste ano de 2024.

Entre tantas razões, umas das principais motivações históricas se dá em razão de que:

A religião judaica diz que a área em que Israel foi fundada é a terra prometida por Deus ao primeiro patriarca Abraão e seus descendentes. Ocupada pelos árabes, com o surgimento do Islã, e mesmo após conquistas de cruzadas europeias e domínio turco, essa terra, entre o Rio Jordão e o Mar Mediterrâneo, é considerada sagrada tanto para muçulmanos, como para judeus, e disputada por eles, que a reivindicam por legitimidade ou primogenitura. Desde a Segunda Guerra Mundial, o Oriente Médio não tem um só momento de paz. Após a criação do controverso Estado de Israel, acabaram por gerar uma série incessante de conflitos, desencadeados por movimentos nacionalistas árabes, os quais permanecem sem solução, não obstante esforços diplomáticos de ambos os lados e do exterior. A demora na criação de um Estado palestino independente, a construção de assentamentos israelenses na Cisjordânia e barreira construída por Israel complicam o andamento de um processo de paz (Silva e Philippini, 2017, p. 164).

Por se tratar de um povo marginalizado sob a ótica do capitalismo e da religião, o povo palestino não tem recebido apoio suficiente de outros países, para

que Israel pare de lançar bombas. Assim, tratam-se de ataques que já perduram há décadas e que foram mais uma vez intensificados no ano de 2024.

Cabe observar ainda que esse massacre tem tomado proporções que extrapolam o interesse de israelitas e palestinos, e está regadas de incoerências ideológicas por uma parcela das pessoas, inclusive no Brasil. A título de exemplo, é o caso dos muitos evangélicos brasileiro (Figura 4).

Figura 4: BBC News faz reflexão a respeito do apoio evangélico ao Estado de Israel



Fonte: BBC News, 2024.

Acreditamos que a incoerência se dá em razão de que os evangélicos em questão são adeptos do cristianismo, antiaborto e defensores da família tradicional formada por homem e mulher, mas que, em contraponto, defendem abertamente o Estado de Israel, país judaico, com lei pró-aborto bem mais flexível que o Brasil e que reconhece a união homoafetiva (Giusti, 2023).

Entre tantas motivações que os conservadores sustentam como argumentação para defender Israel, uma se daria por acreditarem que esse é o mesmo Israel anunciado na Bíblia – o que, na prática, não é –. Outros, apontam ainda para o fato de o cristianismo ter sido derivado do judaísmo e isso seria mais do que suficiente para apoiar Israel.

No entanto, considerando o contexto vigente, reiteramos que tais posicionamentos e justificativas supracitadas se expressam como contraditórios. Há, ainda, outras motivações, essas de menor circulação entre esses grupos, mas que simboliza uma “ideologização” desse conflito entre Israel e Palestina. Assim, Casarões (2024, p. 23) destaca que:

É possível compreender a evolução das posições brasileiras sobre o conflito israelo-palestino, após o 7 de outubro, a partir de dois níveis distintos de polarização: a político-partidária e a da opinião pública. No plano político-partidário, o que se viu foi um movimento em dois tempos. O primeiro deles envolveu a tentativa da oposição em empurrar o governo (e o presidente Lula) para o campo anti-Israel e pró-Hamas, independentemente do que a diplomacia estivesse efetivamente fazendo. A premissa simples é que, se o 'cidadão de bem' ama e apoia Israel, qualquer um que critique o país está automaticamente no campo oposto – e simpatiza com ditaduras (como o Irã) ou terroristas (como o Hamas). Em um segundo momento, o Partido dos Trabalhadores e aliados buscaram qualificar a crítica a Israel, expondo a violência em curso em Gaza, mas buscando dissociar sociedade/povo de governo. O objeto de condenação do governo seria Netanyahu e seu gabinete, frequentemente associados à extrema-direita e a Jair Bolsonaro, e o objetivo do posicionamento brasileiro seria contribuir para a solução de dois Estados.

Nesse sentido, existe ainda uma outra incoerência na forma como alguns grupos brasileiros analisam esse conflito, dá-se quanto ao entendimento de que se alguém estiver em defesa do fim desse supratranscrito massacre, signifique dizer que esteja em apoio ao grupo terrorista Hamas, que domina uma parcela da Palestina. Para não cair nessa incoerência, é preciso ser compreendido que o povo Palestino é uma coisa e que o grupo Hamas é outra.

Em termos gerais, segundo Fancelli, seria possível definir os grupos da seguinte maneira: 1 **Israelenses**: cidadãos do Estado de Israel, que foi criado no fim da década de 1940. 2 **Palestinos**: povo etnicamente árabe, de maioria muçulmana, que habitava a região entre o Rio Jordão e o Mar Mediterrâneo; 3 **Hamas**: grupo extremista armado que é uma das principais organizações islâmicas nos Territórios Palestinos (são duas áreas não contínuas: a Faixa de Gaza e a Cisjordânia) e que controla a Faixa de Gaza desde 2007 (Bischoff, 2023).

No entanto, os grupos conservadores no Brasil aparentam não fazer qualquer distinção entre quem é palestino e que é do grupo Hamas, uma vez que apoiam os avanços de Israel sobre o território palestino, ainda que isso custe a vida de milhares de pessoas inocentes, inclusive de idosos e crianças.

O Estado de Israel também não distingue, uma vez que tem lançado bombardeios sobre todo o território palestino, incluindo hospitais (Figura 5).

Figura 5: O Globo noticiando o bombardeio de Israel na Palestina



Fonte: O Globo, 2024.

No ensino básico, esse tema pode ser discutido também nas turmas programadas para discutir unidades temáticas tais como: a) conflitos ao redor do mundo; b) aspectos gerais do Oriente Médio; c) população mundial; entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia, neste texto compreendida como um componente curricular do ensino básico, trata-se de um conhecimento fundamental para a formação discente. Contudo, não raramente é apreendida pelo senso comum como uma disciplina escolar sem tanta importância quando comparada, por exemplo, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As situações de natureza geográficas acima mencionadas – além de outras tantas que acontecem cotidianamente e que não foram transcritas neste texto – dão conta de comprovar que o conhecimento geográfico é tão importante quanto. No entanto, quando eventos como esses ocorrem, é possível notar que a população não consegue assimilar como situações que a Geografia poderia ajudar a explicar. Assim, por fatores como esse, a Geografia acaba por ser apreendida como de menor importância no âmbito da matriz curricular.

Defendemos que a Geografia, enquanto disciplina escolar, deveria ser percebida pela sociedade como um componente curricular de destaque na matriz que rege todo o ensino básico. Isso porque a obtenção do conhecimento

geográfico conduz o aluno a se tornar um cidadão consciente dos problemas e soluções inerentes ao seu cotidiano.

Conforme foi percebido por meio dos exemplos apresentados neste manuscrito, reiteramos que construir um conhecimento geográfico junto ao aluno nada tem a ver com doutrinação ideológica. É, tão somente, contribuir com a possibilidade de o aluno conseguir compreender o que está acontecendo em qualquer parte do mundo.

Sabemos que os caminhos para a valorização da Geografia perante a sociedade como um todo percorrem ainda de modo distantes no Brasil. Talvez, inclusive, nos últimos anos, com o avanço do conservadorismo no País, por meio da extrema-direita política, tenha havido até mesmo um recuo quanto a consideração que a população brasileira possuía a respeito desse componente curricular.

No entanto, salientamos a necessidade de se manter viva a compreensão de uma Geografia importante e fundamental na formação básica do discente, com uma sociedade lutando em favor de um aumento na carga horária dessa disciplina no contexto da matriz curricular do ensino básico.

REFERÊNCIAS

BISCHOFF, Wesley. **Entenda a diferença entre israelenses, palestinos e o Hamas**. G1, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/10/08/entenda-a-diferenca-entre-israelenses-palestinos-e-o-hamas.ghtml> Acesso em: 19/10/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 18/09/2024.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, nº 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFq-ZYH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19/10/2024.

CASARÕES, Guilherme. Os efeitos do conflito israelo-palestino sobre a política brasileira. **Revista Centro Brasileiro de Relações Internacionais**, Rio de Janeiro,

Ano 3, nº 10, p. 16-41, 2024. Disponível em: <https://cebri-revista.emnuvens.com.br/revista/article/view/206/294> Acesso em: 19/10/2024.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. Abordagens geográficas no estudo da paisagem. Breves **Contribuciones del Instituto de Estudio Geograficos**, Tucumán, nº 22, p. 57-74, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4055890> Acesso em: 17/10/2024.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1991.

COSTA, Igor Mascarenhas dos Santos. **O discurso bolsonarista para a educação no Brasil**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

GIUSTI, Iran. **Aborto e casamento gay são legalizados em Israel? Entenda**. Terra, 2023. <https://www.terra.com.br/nos/aborto-e-casamento-gay-sao-legalizados-em-israel-entenda,fb834a0e8adf70dbf304d16203e1e492o0refw6m.html> Acesso em: 20/10/2024.

LEBELEM, Cristiane; VILLA, Rafael Duarte. A guerra russo-ucraniana: impactos sobre a segurança regional e internacional. **CEBRI-Revista: Brazilian Journal of International Affairs**, v. 3, p. 112-136, 2022. Disponível em: <https://cebri-revista.emnuvens.com.br/revista/article/view/56/72> Acesso em: 17/08/2024.

LICCO, Eduardo Antonio; DOWELL, Silvia Ferreira Mac. Alagamentos, Enchentes Enxurradas e Inundações: Digressões sobre seus impactos sócio econômicos e governança. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, São Paulo, v. 5, nº 3, p. 159-174, 2015. Disponível em: https://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistainiciacao/wp-content/uploads/2015/12/110_IC_artigo-.pdf Acesso em: 17/10/2024.

MENDONÇA, Francisco. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, São Paulo n. 16 p. 139-158, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/352/334> Acesso em: 17/10/2024.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: _____ **Geografia, teoria e crítica: o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, p. 33-63, 1982.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal; ALVES, José. Pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de geografia: Elementos para a prática educativa. **Geografia**, V. 11, nº 2, p. 309-319, 2002. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6733> Acesso em: 18/10/2024.

OLIVEIRA, Jully Gabriela Retzlaf de. A geografia escolar e o papel da geografia física. **Anekumene**, Buenos Aires, v. 1, nº 9, p 19–25, 2015. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/anezumene/article/view/6829/5662> Acesso em: 17/08/2024.

PESSIN, Gabriel. A Guerra Russo-Ucraniana no Contexto Eurasiano. **Conjuntura Austral**, v. 13, nº 64, p. 16–24, 2022. <https://seer.ufrgs.br/index.php/ConjunturaAustral/article/view/128040/87130> Acesso em: 17/10/2024.

RIBEIRO, Renata Albuquerque. **Guerra na Ucrânia e pobreza energética no sul geopolítico: o caso do Brasil**. Brasília: Soberania e Clima, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, João Ubiratan de Lima e; PHILIPPINI, Ruth Aparecida Sales. Israel e Palestina: da “terra santa” a um território em conflito. **Revista Ciência Contemporânea**, Guaratinguetá, v. 2, nº 1, p. 163-180, 2017. Disponível em: https://www.uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180301125215.pdf Acesso em: 17/10/2024.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR E SUA IMPORTÂNCIA NA PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS NO ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Francisco Antonio Rodrigues Setúval¹
José Valdir Jesus de Santana²

RESUMO

A ambientalização curricular tem sido apontada por estudiosos no Brasil como uma importante temática em cursos diversos de formação de professores, especificamente, entre a área de Educação Ambiental e do Ensino Superior. Outra questão considerada é a sua crescente produção científica na formação inicial de professores a partir dos anos 2000 em se tratando da possibilidade da ambientalização no ensino superior que se deu por meio dos contextos históricos e regulatórios que demarcam as políticas ambientais nacionais e internacionais. Nesse contexto, os cursos de formação inicial de professores para o ensino de Ciências e Biologia passaram por reformulações curriculares que, necessariamente, incorporaram na grade curricular a disciplina Educação Ambiental como obrigatória para operacionalizar na teoria e na prática os conhecimentos científicos voltados ao referido processo educativo a fim de contemplar todas as dimensões que as caracterizam, notadamente, na articulação com a sustentabilidade e a criticidade no processo formativo. Com efeito, o presente artigo constitui-se de uma parte integrante de uma revisão teórica de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós- Graduação

1 Graduando do Curso de Doutorado em Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, francosetuval@yahoo.com.br

2 Docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino- PPGEEn da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Professor Titular da UESB, Vitória da Conquista, Bahia Email:jsantana@uesb.edu.br

em Ensino, de uma Universidade pública baiana, e, propõe evidenciar proposições teóricas conceituais e fundamentos epistemológicos sobre a ambientalização curricular e tem como objetivo geral fundamentar sobre os aspectos associados aos seus conceitos de modo a relacionar sobre a sua importância no processo de produção dos currículos nos cursos de formação inicial de professores de Ciências e Biologia para legitimação de um processo educacional ambientalmente crítico. Os resultados indicaram que as bases conceituais e epistemológicas são norteadores que legitimam o processo de ambientalização curricular no processo formativo de professores, tendo nesse âmbito um papel significativo por auxiliarem na composição dos currículos voltados a perspectivas da relação entre a sociedade e a natureza, promovendo a abertura de questões mais amplas e complexas no tratamento do processo de Educação Ambiental Crítica.

Palavras-chave: Ambientalização curricular, Formação inicial de professores, Ensino de ciências e biologia, Educação ambiental crítica.

INTRODUÇÃO

O processo de Ambientalização Curricular (AC), nos espaços formativos de ensino superior e escolares ainda se constitui como uma questão desafiadora no processo de formulação dos seus currículos, tendo em vista que os professores formadores nas universidades e os da escola básica, de modo geral, necessitam de um maior aprofundamento de bases teóricas sobre a Educação Ambiental (EA) de maneira que busquem incorporar em suas práticas docentes uma visão de Educação Ambiental Crítica (EA Crítica) a fim de sustentarem princípios que legitimem o currículo ambientalmente crítico.

Assim, consideramos que os estudos sistemáticos que mencionam sobre às concepções de EA por professores em formação inicial (Carvalho e Schmidt, 2008; Günzel & Dorneles, 2020; Cruz *et al*, 2021), bem como um trabalho recente de Silveira e Lorenzetti (2021), no qual analisam pesquisas que tratam da EA Crítica (Layrargues, 2002; Carvalho, 2004; Guimarães, 2004, 2013; Quintas, 2009; Loureiro & Layrargues, 2013; Loureiro, 2021) são fundamentais para sistematizar proposições epistemológicas e fundamentos conceituais, tendo nessa perspectiva, o conjunto de informações sobre a temática que necessariamente, possa dialogar com o processo de AC.

Rink (2014) revela o crescimento de trabalhos sobre AC na formação inicial docente, tendo uma visível expansão no início dos anos 2000, em conformidade com o estímulo voltado à ambientalização na educação superior através dos marcos históricos e regulatórios internacionais e nacionais.

Assim, um dos resultados do seu estudo que fortalecem a possibilidade de outras pesquisas é que a maioria das pesquisas no que se refere a concepção de EA tem um posicionamento na vertente conservadora, seguida de uma perspectiva pragmática, com predomínio de perspectivas não-críticas de EA nos processos de AC propostos e/ou investigados.

Ainda o estudo afirma sobre um certo distanciamento da EA Crítica considerando o propósito e o fato apresentado pelas pesquisas, sendo visível a assunção de referenciais teóricos sobre EA, contudo, não assume a perspectiva crítica de modo completo. Outra questão apontada é que a análise feita tem uma contribuição para estabelecer uma posição crítica aos modelos vigentes voltados a AC na educação superior, de modo a trazer concepções novas para inserir a EA na formação de profissionais, seja professores ou educadores ambientais.

Silva (2014) indica em dissertação defendida sobre AC em curso de formação de professores de ciências e biologia, que os licenciandos, sujeitos da pesquisa, salientaram sobre o currículo ambientalizado na instituição superior brasileira na qual estão incluídos, sendo que a condição formativa do pensamento crítico não é garantida. Contudo, enfatizando-os que podem ocorrer talvez por vínculos e relações dos estudantes no decurso da sua formação acadêmica.

Ainda afirmaram que a temática ambiental quando em poucos momentos que é trabalhada no curso, fica restrita nas abordagens sobre preservação, biodiversidade ou nos aspectos de interrelações ecológicas, não sendo trabalhados os aspectos sociais, culturais, políticos, éticos e econômicos.

Segundo Waszak (2017), a análise do currículo no seu estudo, sobre o processo de ambientalização do currículo formativo de professores de ciências da natureza, foi perceptível a presença de todos os indicadores³ que validam o processo de AC. Entretanto, havendo limitações no tocante as abordagens da temática ambiental.

Salienta ainda que nos componentes curriculares específicos das áreas de conhecimento Biologia, Química e Física, não há articulação entre teoria e prática. Por fim, considera importante a ampliação do debate sobre a AC não somente na formação de Ciências da Natureza, como também na totalidade dos cursos de licenciatura que compõem a base curricular da educação básica.

Castro (2018) discute a articulação entre o campo da EA e do Ensino Superior, de modo específico, na formação docente da área das Ciências, reconhecendo a importância da formação do professor de Física, Química, Biologia e Geologia, como também da necessária formação crítica voltada ao contexto epistemológico da EA.

No tocante ao entendimento sobre a AC no estudo realizado, o autor considera a consolidação e ampliação do espaço da EA no âmbito das instituições pesquisadas, tanto nos cursos de bacharelado e licenciatura (há exceções), tanto somente nos cursos relacionados às licenciaturas.

Por sua vez, Borgonove (2021) aponta que os processos de AC na última década têm apresentado um significativo crescimento, principalmente em cur-

3 Conjunto de 10 características definidas pela Rede ACES, em 2002, conforme apresentadas no Diagrama Circular na página 08 desse texto.

so da área de Ciências Humanas, possibilitando um olhar afirmativo no que diz respeito a possibilidades de discussão da crise ambiental de forma mais crítica.

A autora ainda aponta o protagonismo dos estudos sobre a temática e a inserção da EA nas instituições de ensino superior no Brasil nos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia, em um total, respectivamente, de 16 e 15 artigos selecionados. Faz ainda menção a carência cultural do tema sustentabilidade nas instituições, de maneira que a inserção da temática ambiental nas universidades se dá através de ações isoladas, tais como: eventos, disciplinas optativas, projetos de extensão ou de pesquisa.

Diante das considerações evidenciadas, o presente artigo constitui-se de uma parte integrante de uma revisão teórica de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, de uma Universidade pública baiana, e, propõe evidenciar proposições teóricas conceituais e fundamentos epistemológicos sobre a AC, tendo como objetivo geral fundamentar sobre os aspectos associados aos seus conceitos de modo a relacionar sobre a sua importância no processo de produção dos currículos nos cursos de formação inicial de professores de Ciências e Biologia para legitimação de um processo educacional ambientalmente crítico.

METODOLOGIA

O estudo consiste de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica que segundo Souza *et al* (2021) é baseada no estudo de teoria publicada, consistindo no agrupamento de informações e dados presentes em documentos impressos, livros, artigos científicos, dissertações, teses, de modo a conhecer melhor o fenômeno em estudo.

Logo, para a coleta de dados utilizamos de referenciais teóricos provenientes de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) efetuada, na qual observamos que estudos recentes realizados no Brasil têm mostrado a importância da temática AC em diversos cursos de formação de professores, situando a articulação entre o campo da EA e do Ensino Superior (Rink, 2014; Silva, 2014a; Silva, 2014b; Vilela, 2014; Waszak, 2017; Castro, 2018; Borgonove, 2021), dentre estes, situando a temática na formação inicial nos cursos de Ciências da Natureza (Vilela, 2014; Waszak, 2017; Castro, 2018); formação de professores de Ciências e Biologia (Silva, 2014a; Silva, 2014b), e, análise do tema no ensino superior publicados em periódicos nacionais e banco de teses (Rink, 2014; Borgonove, 2021).

Diante desse contexto, optamos pela realização da leitura dos teóricos referidos de maneira a evidenciar proposições teóricas conceituais e fundamentos epistemológicos sobre a AC que, essencialmente, possibilitem diálogos que contribuam com perspectivas para fins de reformulações curriculares no contexto de formação inicial docente em Ciências e Biologia voltada a proposições e princípios constituídas no processo da EA Crítica que assegurem um currículo que seja ambientalmente crítico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que a EA Crítica foi escolhida como a preposição de tese do Doutorado que vem sendo produzida, possivelmente, que as abordagens conceituais e epistemológicas da AC se configuram como elementos pontuais e associativos no processo de reformulações curriculares que atendam a uma perspectiva crítica de caráter socioambiental e sustentável.

Assim, consideramos que as proposições e abordagens apresentadas nesse estudo se materializam como subsídios teóricos significativos no sentido de situar em que medida a compreensão teórica conceitual e epistemológica sobre a AC poderá contribuir nas análises e reflexões do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da instituição em que a pesquisa vem sendo efetuada. Assim, sob a ótica da importância da temática AC é essencial apresentar a sua gênese, constituição e finalidades que demarcam seu território de legitimação para fins de desdobramentos nos processos de reformulações curriculares de caráter ambiental crítico.

A Rede de Ambientalização Curricular de Estudos Superiores (Rede ACES), muito citada nas produções acadêmicas brasileiras, foi instituída no ano de 2000, tendo em sua formação cinco universidades européias e seis latino-americanas, totalizando onze instituições⁴, nas quais desenvolviam “trabalhos com desenho de modelos, critérios e instrumentos de ambientalização dos estu-

4 A Rede ACES tem na sua composição as seguintes instituições universitárias: Technical University Hamburg-Harburg Technology, na Alemanha; Universidad Nacional de Cuyo e Universidad Nacional de San Luis, ambas na Argentina; Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista - Rio Claro e Universidade Federal de São Carlos, ambas no Brasil; Universidad de Pinar del Río, em Cuba; Universitat Autònoma de Barcelona, em e Universitat de Girona, ambas na Catalunha-España; Università degli Studi del Sannio, na Itália, e, Universidade de Aveiro em Portugal.

dos superiores, além de compartilhar e contrastar seus projetos/trabalhos de ambientalização” (Junient, 2003, p. 9).

Para iniciar o processo da Rede, foi apresentado em 2001, um projeto comum denominado “Programa de Ambientalización Curricular de los estudios superiores. Diseño de intervenciones e análisis del proceso” para o Programa Alfa da União Européia, tendo sua aprovação pela Comissão Europeia. Desse modo, pretende, de modo geral, a revisão do grau de ambientalização dos currículos nos processos formativos; ilustrar e realizar intervenções das práticas profissionais, bem como transferir e adaptar os mecanismos de ambientalização dos estudos pilotos nos espaços universitários participantes.

Conforme Junient (2003), para efetivação do projeto foram firmados quatro momentos em que os membros da Rede ACES reuniram-se, sendo na primeira reunião (Universidade Técnica Hamburg-Harburg Technology – Alemanha) tendo como premissa a análise e desenho de critérios, bem como metodologias visando a avaliação do grau de ambientalização dos estudos selecionados de cada universidade como núcleo piloto no propósito de realização do projeto.

Na segunda reunião (Universidade Nacional de Cuyo - Argentina) o foco se deu por meio da análise e esboço das ações intervencionistas nas práticas profissionais desenvolvidas pelos alunos. Em se tratando da terceira reunião (Universidade Federal de São Carlos - Brasil) foi apresentado resultados provenientes de diagnóstico do grau de ambientalização, específico de cada universidade envolvida e o esboço dos indicadores de modo a avaliar o impacto ambiental das “práticas de greening”, e, por fim a quarta reunião (Universitat de Girona - Espanha), na qual foram evidenciados os resultados decisivos dos diagnósticos e a avaliação do impacto das práticas profissionais, ou seja, avaliação global do projeto.

Segundo o autor, os resultados desses encontros evidenciaram ser possível suplantarem o trabalho para outras instituições acadêmicas, tendo em vista que tem potencial de ser aplicado a estudos por áreas de conhecimento diferentes, considerando que a diversidade dos centros piloto das instituições participantes, além do trabalho por eles coordenado, o qual promove uma interpretação devida das interações que vão ocorrendo durante o processo e a confiabilidade dos resultados.

Desse modo, foi gerado por tal projeto as publicações seguintes: a primeira sendo “Ambientalización Curricular dos Estudos Superiores. Aspectos Ambientais das Universidades” (Universitat de Girona, 2002), na qual há a descrição de

cada uma das instituições comprometidas, além dos programas, estratégias e instrumentos desenvolvidos no momento a fim de promover a incorporação da cultura da sustentabilidade nos estudos que ora ministram.

Por sua vez, na segunda publicação “Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores. Processo de caracterização da ambientalização curricular dos Estudos Universitários” foram selecionados os documentos gerados, como também resultados e conclusões gerados, e, ainda o andamento do processo de trabalho executado na Rede ACES.

Nessa perspectiva, o avanço diante desse projeto se deu no sentido de postular uma definição coletiva do conceito de AC do ensino superior, assim como formular e contrastar um total de dez componentes primordiais na caracterização curricular universitária voltado para a sustentabilidade.

Em verdade, sendo tal modelo compartilhado por todas as instituições pertencentes a rede, todavia, sendo a sua contextualização e adaptação voltadas a realidade de cada uma a fim de constituir uma gênese sólida que transite em direção aos modelos de ambientalização do ensino superior demandado pelo atual paradigma da sustentabilidade. Vale salientar que a partir do projeto foram geradas dez características que definem aspectos para que um curso superior pudesse ser considerado ambientalizado, sendo elas, portanto, sem qualquer ordem de prioridade:

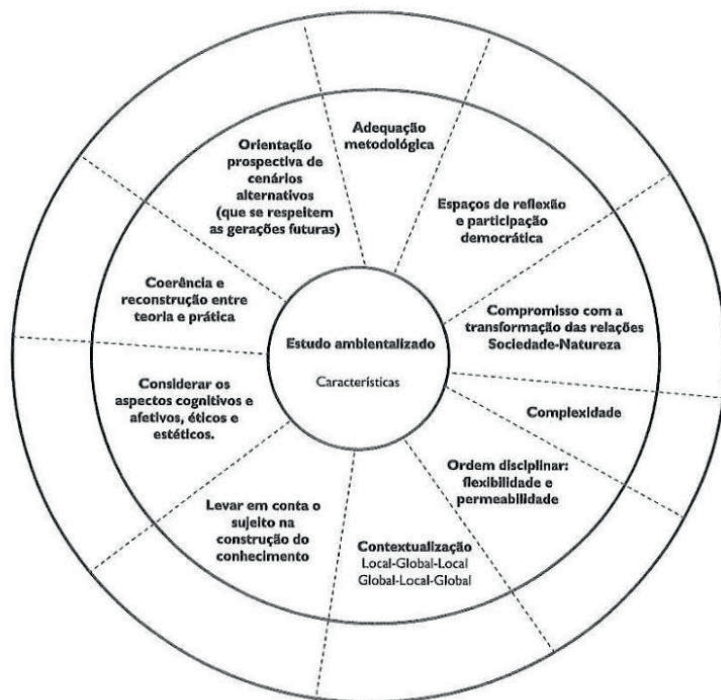
1. Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza;
2. Complexidade;
3. Ordem disciplinar (flexibilidade e permeabilidade);
4. Contextualização local e global;
5. Consideração do sujeito na construção do conhecimento;
6. Consideração aos aspectos cognitivos e afetivos das pessoas;
7. Coerência e reconstrução entre teoria e prática;
8. Orientação de cenários alternativos;
9. Adequação metodológica; e
10. Espaços de reflexão e participação democrática (Junyent; Geli; Arbat, 2003, p. 22).

Os autores inferem que tais características foram representadas em um Diagrama Circular (Figura 1) que “reflete uma série de opções que vão além de valorizações de utilidade ou gráficas para abrir espaço a opções de fundamento [...] Essas opções se refletem na estrutura circular e na opção de linhas descontínuas que separam cada um dos segmentos circulares (Oliveira Júnior et al., 2003, p. 43).

Desse modo, A circularidade da forma leva-nos a refletir sobre os diferentes elementos por meio de uma pertinência igualitária, desconsiderando

previamente o grau de hierarquia. Por sua vez, as linhas descontínuas permitem a leitura visual de atravessamentos, facilitando a percepção valiosa de um conjunto que pode ser produzido doravante as especificidades de cada característica.

Figura 1: Diagrama Circular representativo das dez características definidas pela Rede ACES, 2002.



REDE ACES
Mendoza, Setembro 2002

Nesse sentido, compreendemos que tais características reforçam a ideia da necessidade pelos professores em formação inicial e continuada de aprofundamento teórico sobre a EA Crítica e as questões epistemológicas que a substanciam, a compreensão do seu processo e sua articulação com a AC, especificamente, a fim de produzir conhecimentos necessários para participação na construção e obtenção de um currículo acadêmico e/ou escolar ambientalmente crítico.

É fundamental salientar que, ao nosso ver, em se tratando dessa perspectiva, há a necessidade ainda dos professores bacharéis que também formam professores para atuarem no ensino de Ciências e Biologia, possam integrar-se e abranger os conhecimentos desse campo teórico e prático, uma vez que, pos-

sivelmente, julguem que essa condição seja apoiada somente aos professores licenciados para o debate e definição de estratégias possíveis e outras questões associadas ao currículo no contexto da temática ambiental educativa.

Em se tratando da Rede ACES, conceitos foram formulados pelos grupos de trabalhos nas discussões do seu projeto, nos quais destacamos dois deles, conforme segue:

A Ambientalização Curricular é um processo complexo de integração harmônica e transversal de conhecimento: entendida como conceitos, procedimentos e atitudes; gerador de valores e ação de participação política comprometida. Este processo deve promover um questionamento incessante e aberto sobre os conhecimentos e sua produção, na jornada de formação integral dos estudantes (Junyent; Geli; Arbat, 2003, p. 20).

A Ambientalização Curricular é um processo contínuo de produção cultural focado na formação de profissionais comprometidos com a busca permanente de melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, da solidariedade e equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito as diversidades (Junyent; Geli; Arbat, 2003, p. 21).

Entendemos que as bases fundamentais de conceitos, objetivos e finalidades de Rede ACES são norteadores que legitimam o processo de AC no processo formativo de professores, tendo nesse âmbito um papel significativo, tendo em vista que auxiliam na composição dos currículos voltados a perspectivas da relação entre a sociedade e a natureza, promovendo a abertura de questões mais amplas e complexas no tratamento do processo de EA. Por sua vez, conseqüentemente, contribuindo na inserção de outros conceitos a partir de outros teóricos que diante da realidade social e escolar que pesquisam trazem outros elementos que fortalecem a importância da temática na composição dos currículos ambientalmente críticos.

Desse modo, Conforme Vilela (2014, p. 19) “ao observar os processos de AC é notório que eles são acompanhados pela produção de políticas educacionais voltadas à inserção da EA nos currículos do ensino formal”. Nesse sentido, entendemos que conceitos de EA decorrem das abordagens envolvidas nos objetivos e princípios de tais políticas para legitimação a que se pretendem do processo educacional nos espaços educativos. Por outro lado, reconhecemos a importância de estudos teóricos que fundamentam conceitos variados, os quais

permitem um entendimento mais amplo e que se integram com os provenientes das políticas educacionais.

Consideramos que diante das abordagens feitas anteriormente, situar conceitos sobre AC já postulados por teóricos em seus estudos com o tema podem demarcar possíveis compreensões para articulações com as questões sobre os currículos e a EA Crítica para pensar os modos de constituição da formação inicial docente de professores de ensino de Ciências e Biologia.

Conforme Mota & Kitzmann (2018), a AC passa a discutir a integração, nos currículos no ensino superior e na educação básica, não somente das dimensões socioambientais e sustentáveis, mas ainda dos valores, estéticas, éticas, de responsabilidade individual e coletiva sobre o meio ambiente, entendido como um campo de múltiplas inter-relações. Assim, alertam para o sentimento de pertencimento de lugar como potencializador da ambientalização, no qual os sujeitos construirão suas experiências de vida através de processos participativos com a coletividade de modo a exercer ações sistêmicas e com significados.

Sob esta ótica, segundo Guerra e Figueiredo (2014), a AC concerne pela inclusão, nos estudos e currículos universitários, de conhecimentos e critérios de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais visando uma educação voltada para a sustentabilidade socioambiental. Ainda ressaltam que o “processo de ambientalização exige flexibilidade, diálogo de saberes, sociabilização de conhecimentos de diferentes áreas, mudanças de atitudes e estilos de vida e vivência de princípios e valores ambientais (p. 122).

Silva (2014) concebe a AC no tocante a promoção de adoção de práticas conservacionistas de recursos e minimização de resíduos, bem como de práticas interdisciplinares e de capacitação na formação profissional de professores. Assim, a práxis pedagógica da EA perpassa pelo entendimento de um processo educacional pautado na cidadania, responsabilidade, criticidade e participação, permitindo a tomada de decisões a fim de construir no futuro um ambiente sustentável, sadio e socialmente justo.

Waszak (2017) estabelece o conceito de AC no campo ambiental considerando o modo de compreender a inserção do ambiente, sob o ponto de vista cultural, política e social, no contexto da questão pública institucionalizada. Ressalta ainda a relação direta do termo com a construção dos currículos, simultâneo ao conjunto de artefatos que constituem a formação dos sujeitos. Logo, aponta que o currículo passa a ser entendido além da mera seleção de conteúdo,

considerando-o como produtor de identidade, um coletivo de sentidos, os quais despertam a partir e para os sujeitos que compõem a instituição legitimada.

Castro (2018) afirma que a materialização da AC curricular se dá pela adoção de perspectivas contemporâneas da EA, fortemente atreladas, em sua maioria, à perspectiva socioambiental crítica, e, em sua minoria a educação para o desenvolvimento sustentável.

Por sua vez, em se tratando de um estudo de RSL, a qual realizamos sobre AC para fundamentar de modo complementar o referencial teórico da tese em produção, analisamos que evidenciar alguns aspectos e os seus conceitos postulados por teóricos selecionados na filtragem dos trabalhos encontrados, podem trazer possíveis articulações para pensar desdobramentos em termos de propostas de reformulações curriculares, tendendo a fundamentações sobre a EA Crítica a fim de assegurar e legitimar os modos de constituição da formação docente de professores de ensino de Ciências e Biologia.

Nesse sentido, com a aplicação dos critérios de seleção e os resultados da busca na RSL, restaram apenas 03 pesquisas, concernentes em 03 dissertações, as quais utilizamos códigos de identificação como modo de facilitar no direcionamento das análises, sendo, portanto, 1D, 2D e 3D, conforme apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Seleção das pesquisas por título e autores somente pautada na licenciatura em Biologia.

Ordem	Título(s)	Autores(as)
1D	A ambientalização curricular no curso de formação de professores de ciências e biologia na percepção dos licenciandos	Silva, Mariana Dias da
2D	Tecendo reflexões sobre a ambientalização curricular na formação de professores de ciências/biologia	Vilela, Bárbara Tatiane da Silva
3D	Ambientalização curricular em cursos de Ciências Biológicas: o caso da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba.	Silva, Dayane dos Santos

Fonte: Elaboração do autor conforme pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações /2023.

Nas análises feitas, temos o indicativo de que todas as pesquisas selecionadas sobre a AC que têm privilegiado o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas trazem o fomento da discussão na formação de professores. Outra questão apontada é que nas pesquisas selecionadas, a questão do gênero é marcante ao sexo feminino na autoria dos estudos com o tema.

Vale salientar que a AC, temáticas ambientais, educação ambiental, formação docente, perfil profissional docente, espaços de aprendizagem, pensamento crítico, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade se apresentaram como questões presentes no *corpus* dos trabalhos, as quais constituímos como unidades de sentido, originadas no processo de unitarização da Análise Textual Discursiva (ATD) que “consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes [...]”. Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido” (Moraes, 2003, p. 195).

Logo, buscamos produzir relações entre as unidades de sentido, a fim de reunir em categorias que no seu conjunto de elementos de significação próximos “constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende descrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (Moraes, 2003, p. 197).

Assim, foi originada a categoria Panorama da Realidade Curricular, ordenada em seis subcategorias: a) Organização curricular; b) Inserção das questões ambientais na formação docente; c) Exercício da formação docente e espaços de aprendizagem; d) Descrição do perfil do licenciado; e) Sentidos da questão ambiental, e, f) Pensamento crítico na formação docente. Tais categorias foram assumidas como base teórica-metodológica para proceder as análises voltadas à AC nas universidades onde as pesquisas foram realizadas.

Para efeitos desse artigo, optamos em considerar aspectos de apenas duas subcategorias das seis constituídas, em virtude de concebê-las como significativas nas reflexões sobre a produção dos currículos no ensino superior de Ciências Biológicas que contempla de forma direta o egresso no curso, sendo, portanto: exercício da formação docente e aprendizagem, e, a descrição do perfil do licenciado.

No contexto do exercício da formação docente e aprendizagem, a ênfase foi dada a pesquisa 3D, na qual o exercício da formação docente definida no perfil dos cursos nos PPC dos três *campi* investigados (Cuité, Patos e Cajazeiras), contempla a formação multidisciplinar, conforme alguns objetivos propostos:

exercício crítico e competente da docência, pautado nos valores e princípios estéticos, políticos e éticos, estimulando-os à pesquisa e ao auto aperfeiçoamento contínuo de modo a contribuir

para a melhoria das condições do desenvolvimento da Educação Básica (PPC, 2008, p.8).

Integrar os conhecimentos de Biologia geral e os contextos sócio-econômico-político e cultural através da disciplinaridade e interdisciplinaridade; Capacitar o aluno para compreensão dos elementos e processos do meio natural e social com base na relação sociedade-natureza, que se materializa na produção ou organização do espaço físico (PPC, 2009, p.9).

os processos educativos como elementos integrados e integradores dos sistemas que envolvem as vidas”, de maneira que a formação proposta para compreensão dos sistemas biológicos não está pautada apenas na perspectiva de caráter naturalista, mas considera elementos como a “emancipação humana, da autonomia profissional, da cidadania planetária, dos valores culturais e éticos (PPC, 2011, p.25).

Em se tratando do enfoque multidisciplinar apontado podemos perceber a sua relação direta com os aspectos postulados nos objetivos apresentados, tendo em vista as dimensões políticas, econômicas, éticas, sociais, planetárias, críticas, entre outros, que demarcam os territórios de abrangência das diversas áreas de conhecimento que podem contribuir para a formação ambiental dos indivíduos nas instituições de ensino.

Em se tratando da descrição do perfil do licenciado, no âmbito do que é destacado nos documentos oficiais das instituições de ensino nas pesquisas 1D (PPC, 2008), 2D (PPC, 2009) e 3D (PPC, 2011), é evidente os propósitos de uma formação profissional que englobe as dimensões voltadas ao desenvolvimento sustentável a sustentabilidade, tendendo a várias perspectivas que remetem a ações não somente de caráter pedagógico, mas também de caráter humanístico, ambiental e social. Por sua vez, nessas dimensões e ações legitimam-se possibilidades diversas em se tratando da natureza de um currículo ambientalmente crítico.

Em relação à análise do PPC no *campus* de Cuité, identificamos o perfil do licenciado nos itens fundamentos e princípios, sobre a perspectiva do professor-pesquisador, que deve ser “reflexivo em sua própria prática como discernimento para investir em seu desenvolvimento de forma contínua, [...] o cotidiano e a experiência escolar coexistam de forma dinâmica e interativa” (PPC, 2008, p.13); e, em competências e habilidades, sobre a atuação profissional no desenvolvimento de práticas conscientes.

Em relação ao PPC, no campus de Patos, é destacado “a ênfase na relação entre a educação e/ou a formação de professores com a promoção do desenvolvimento sustentável associado à superação das desigualdades sociais” (Silva, 2016, p. 56).

Por sua vez, no campus de Cajazeiras, é apontado sobre o compromisso na constituição do professor pesquisador “[...] com a busca de alternativas ao desafio para a construção de sociedades sustentáveis” (PPC, 2011, p. 17).

No contexto apresentado das duas subcategorias consideradas, o destaque a ser feito é relativo as dimensões que se articulam com o pensamento crítico na produção dos currículos no ensino superior de Ciências Biológicas, em virtude da associação que se possa estabelecer com os saberes ambientais para a formação de profissionais preparados conceitualmente e epistemologicamente sob o ponto de vista da AC e da EA Crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar diante do arcabouço teórico levantado para a compreensão do processo de AC sobre a sua importância no processo formativo dos currículos de Licenciatura em Ciências Biológicas, principalmente, quando substantiado por princípios e finalidades que assegurem o caráter ambiental crítico na formação de professores.

Compreendemos que a complexidade do tema AC em relação a suas abordagens conceituais e epistemológicas deve ser um ponto de destaque a ser discutido nas propostas de reformulações curriculares, em se tratando da relação intrínseca com as dimensões configurativas do processo da EA Crítica, uma vez que é essencial que os professores e demais atores sociais envolvidos nas produções dos currículos estejam bem fundamentados teoricamente com os referidos processos.

Com efeito, diante da constatação da RSL de que a produção acadêmica sobre a AC na formação de professores de Ciências Biológicas ainda é muito incipiente e que outros aspectos que a definem e contextualizam precisam ser explorados cientificamente, indicamos a possibilidade de estudos nessa área que venham contribuir com outras proposições no campo teórico do currículo ambientalizado, bem como a sua relação com a perspectiva da EA Crítica.

É imperativo assegurar que as conceituações e abordagens epistemológicas sobre a AC aqui apresentadas não se esgotam face a existência de outros

teóricos que se debruçam sobre o tema. Portanto, outras abordagens carecem de serem acrescentadas a fim de que outras perspectivas teóricas venham embasar proposições articuladas com o andamento do estudo.

REFERÊNCIAS

BORGONOVE, C. M.. **A Educação Ambiental no Ensino Superior:** análise dos processos de ambientalização curricular e sua contribuição para o pensamento crítico. 2021, 123 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

CASTRO, P. B. L. **As instituições de ensino superior e a educação ambiental:** ambientalização curricular em licenciaturas da área de ciências da natureza. 2018. 274 f. Tese (Doutorado em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

GUERRA, A. F. S. & FIGUEIREDO, M. L. Ambientalização curricular na educação superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3/2014, p. 109-126.

JUNYENT, M. Presentación: Rede ACES. Ambientalización curricular de estudios superiores. Caracterización de um estudo universitário orientado hacia la sostenibilidad. (Ed.). Girona: Universitat de Girona 2003.

JUNYENT, M., GELI, A. M., ARBAT, E. **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: proceso de caracterización de la ambientalización curricular de los estudios superiores.** E. (Ed.). Girona: Universitat de Girona, 2003.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, V.9, N.2, p.191-211, 2003

MOTA, J. C.; KITZMANN, D. I. S. O processo de ambientalização curricular na Educação Superior: uma proposta metodológica. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, Número Especial, p.318-334, 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, W.M. et al. As 10 características em um diagrama circular. In: JUNYENT, M., GELI, A. M., ARBAT, E. **Ambientalización Curricular de los**

Estudios Superiores: proceso de caracterización de la ambientalización curricular de los estudios superiores. E. (Ed.). Girona: Universitat de Girona, 2003.

RINK, J. **Ambientalização curricular na educação superior: tendências reveladas pela produção acadêmica brasileira (1987-2009).** 2014, 262f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, M. D. da. **A ambientalização curricular no curso de formação de formação de professores de ciências e biologia na percepção dos licenciandos.** 2014, 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SILVA, D. S. **Ambientalização curricular em cursos de Ciências Biológicas: o caso da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, SP, 2016.

SILVEIRA, D., & LORENZETTI, L. Estado da arte sobre a educação ambiental crítica no Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. **Praxis & Saber**, 12(28), 2021.

SOUZA, A. S. de et al. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021.

VILELA, B. T. S. **Tecendo reflexões sobre a ambientalização curricular na formação de professores de ciências/biologia.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

WASZAK, J. G. N. **Ambientalização curricular na formação inicial de professores de ciências da natureza.** 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

A ESPORTIVIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL BRANDÃO DE AMORIM EM PARINTINS-AMAZONAS.

Jéssica Batista dos Santos¹

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o fenômeno esportivo a partir da Pedagogia Histórico- Crítica em turmas do 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Brandão de Amorim em Parintins/Amazonas. Utilizou-se neste estudo a pesquisa ação, e como instrumentos de coletas de dados o diário de bordo e o questionário semia-berto. Como suporte teórico para as nossas discussões e reflexões utilizamos os estudos de Soares et. al. 1992; Savianni, 2019; Castellani Filho, 1994. Os principais resultados apresentaram que a esportivização ainda é muito presente nas aulas de Educação Física, atendendo aos interesses do capital, o que interfere significativamente na aprendizagem dos alunos, como na formação da educação humanizada. Observou-se as limitações que os alunos possuem quanto a compreensão do que é o esporte, e sua relação com os aspectos sociais, como também o papel da Educação Física no âmbito escolar. Compreendemos que as atividades aplicadas a partir da Pedagogia Histórico- Crítica, contribui para uma visão mais ampliada dos conteúdos da cultura corporal de movimento, como uma visão mais crítica da sua realidade. Concluímos que as pedagogias contra-hegemônicas não irão modificar radicalmente a forma como a Educação Física escolar está inserida, e que foi construída e desenvolvida pelo homem historicamente, mas, torna-se uma nova possibilidade

1 Mestre pelo Curso de Ciências da Educação da Universidad De La Integración De Las Américas UNIDA/Paraguay, santos_jessicabatista@hotmail.com;

prática para ações e discussões que ocorrem por meio das contradições existentes em uma sociedade capitalista.

Palavras-chave: Educação Física, Pedagogia Histórico- Crítica, Esportivização.

INTRODUÇÃO

A Educação Física no contexto educacional, possui uma grande relevância na construção dos saberes, na formação de cidadão crítico, como também no incentivo à qualidade de vida. Mas ao decorrer do processo histórico, essa disciplina passou por várias mudanças, atendendo as necessidades políticas, econômicas do período vigente, que culminaram na forma como ela é vista e ministrada atualmente.

Na Europa², no final do século XVIII por exemplo, com a consolidação de uma nova sociedade³, a capitalista, era necessário a construção de um novo homem, com mais força, mais ágil, o qual deveria atender as necessidades daquela nova sociedade, portanto, o exercício físico era visto como uma ferramenta importante para o trabalhador, pois ele deveria manter o corpo saudável, desta forma, cuidar do corpo significava cuidar de uma nova sociedade que estava em construção.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a Educação Física Escolar sofreu muita influência dos métodos ginásticos e da indústria militar, regido pela obediência, submissão, respeitando a hierarquia social. Neste contexto, as atividades desenvolvidas eram somente práticas, ministradas por instrutores formados por instituições militares.

Após a Segunda Guerra Mundial, com o surgimento de novas tendências pedagógicas que tentavam ganhar espaço no contexto escolar, surgiu também o método da Educação Física Desportiva Generalizada⁴, o qual tinha muita influência do esporte, com isso, esta disciplina passou a ser subordinada por códigos e sentidos das instituições esportivas, tornando a escola um espaço de prolongamento da instituição esportiva.

A partir da década de 1970, surgem novas tendências pedagógicas⁵ que abrangeram e mostraram uma nova visão da Educação Física Escolar, embasadas em pensamentos críticos, que visam o homem como um sujeito complexo

2 Consultar os estudos de Soares et al, 1992.

3 Mészáros, 1930, ressalta que as mudanças ocorridas sob tais limitações são admissíveis apenas com um único objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida.

4 Reconhecida no Brasil a partir dos anos 1950 como um método de ensino da Educação Física, tinha como objetivo propor pressupostos orientadores de novos modos de fazer Educação Física, sendo apropriada sobretudo no que tange à formação de professores (CUNHA, 2017).

5 Sobre este assunto consultar os estudos de Castellani Filho (2013, p. 152-172).

que além de pertencer a uma sociedade, deve recriá-la e atuar de forma consciente e crítica. Este período, contribuiu para o amadurecimento da Educação Física brasileira, pois com o fortalecimento dos movimentos populares em luta contra a ditadura e a favor da liberdade de expressão, passando a ter de forma qualitativa mais pressupostos teóricos, fazendo com que esta disciplina não se limitasse a uma visão competitivista/ esportiva e nem como paradigma a aptidão física.

Apesar das mudanças decorrentes dos novos pensamentos contra hegemônicos no contexto educacional, pode-se observar de forma bem significativa que atualmente há predominância de uma Educação Física Escolar que visa a esportivização pela esportivização⁶, sempre em busca de resultados e premiações, esquecendo o seu verdadeiro papel, o qual visa a formação integral do aluno, sua emancipação.

Sabendo das inúmeras possibilidades que a cultura corporal pode oferecer para seus praticantes, e da importância de associar esses conhecimentos a nossa realidade, há necessidade de elaborar e vivenciar atividades que possam estimular o lado crítico e pensante também durante as aulas de Educação Física, pois desta forma tanto os alunos quanto a escola em geral poderia ver esta disciplina como uma ferramenta que contribuísse para um estilo de vida saudável, mais também na formação de um cidadão crítico e atuante perante a sociedade.

Neste estudo, pretendemos apresentar a esportivização não como algo negativo, mais compreendê-lo na sua essência, ampliando e proporcionando novas possibilidades didáticas e novas discussões, partindo da ótica da Pedagogia Histórico- Crítica (PHC), por isso, faz-se necessário discutir e se aprofundar nesta pedagogia, contribuindo na formação do aluno, como também do professor.

Tecendo essas considerações, a presente pesquisa busca analisar a esportivização a partir da pedagogia histórico- crítica durante as aulas práticas e teóricas da disciplina de Educação Física, ampliando e discutindo novas reflexões e possibilidades didáticas.

⁶ Neste contexto o esporte é visto somente como competição, sem que sejam atribuídos valores que possam ser colocados em prática na vida em sociedade.

METODOLOGIA

Quanto a metodologia abordada, a presente pesquisa é classificada como pesquisa-ação, que segundo Gil, 2002, propõe que o pesquisador fará parte ativamente do processo de investigação, havendo ação por parte dos pesquisados envolvidos na problemática estudada. Este tipo de pesquisa foi utilizado pois, era necessário utilizar um método que além de discutir a problemática, possibilitasse a intervenção logo de imediato, ocorrendo a práxis.

Neste contexto, buscou-se enfatizar a importância da teoria e prática de forma balanceada, pois sabemos que a práxis é fundamental para uma formação integral e emancipada, como também superar as barreiras existentes entre professor e aluno no processo de aprendizagem. Segundo Engel, 2000, a pesquisa ação tem como finalidade unir a pesquisa à ação ou prática, tornando-se um processo de aprendizagem para todos os envolvidos, sendo que a separação entre sujeito e objeto de pesquisa é superada. No campo educacional, a pesquisa-ação tem por objetivos as ações humanas, em situações que são observadas pelo professor como sendo inaceitáveis em alguns aspectos, mas que pode haver mudanças, e que necessitam de uma resposta prática. A problemática é interpretada a partir da ótica das pessoas envolvidas, baseando-se sobre representações de diversos atores (professores, alunos, diretores etc.)

Este trabalho trata-se de um estudo transversal com 51 alunos regularmente matriculados no 1º ano do Ensino Médio (Escola Estadual Brandão de Amorim) no ano de 2022, de diferentes faixas etárias, de ambos os sexos. A escolha do público alvo se deu pelo fato que estes alunos eram procedentes do ensino fundamental 2, e estavam ingressando em uma escola de ensino médio, ao relacionar seus conhecimentos com a disciplina de Educação Física, este público considerava o esporte como o conteúdo mais importante, predominando a competitividade, desta forma, o esporte era visto somente em uma única ótica, trabalhado de forma descontextualizada, desconsiderando a aprendizagem integral.

Os instrumentos utilizados para a coletas de dados foram 2 questionários semiabertos, aplicados em dois momentos, no início da pesquisa, pois tinha como objetivo verificar como ocorria as aulas; os conteúdos mais vivenciados pelos alunos, como também a concepção dos alunos acerca da esportivização. Vale destacar que, a aplicação do questionário em dois momentos (início e final da pesquisa) foi necessário pois precisava-se ter um conhecimento prévio do

nosso objeto de estudo, como também verificar se houve mudanças significativas quanto a prática dos alunos. O segundo questionário foi aplicado após o término das aulas teóricas-práticas, com intuito de identificar se houve alguma mudança decorrente da pedagogia utilizada (Pedagogia Histórico- Crítica).

Outro instrumento utilizado foi o diário de bordo, que continha informações e observações realizadas durante a aplicação das aulas, por meio deste instrumento conseguimos registrar falas importantes dos alunos, como também comportamentos que contribuíram para a discussão e análises da pesquisa.

Devido a necessidade de haver uma intervenção imediata, o segundo momento da pesquisa foi composto pela organização das aulas (planejamento), como o objetivo era compreender a esportivização na escola, foi pensado o conteúdo esporte (futsal, ginástica), sendo que seriam aplicados atendendo a ótica da pedagogia Histórico-Crítica.

A terceira etapa da pesquisa ocorreu por meio da aplicação das aulas, onde os alunos participaram de aulas teóricas e práticas que proporcionaram além de vivências diversificadas, discussões e análises críticas de cada conteúdo explorado.

Após a aplicação dos questionários e a finalização das aulas, os resultados foram tabulados em uma planilha do Microsoft Excel, analisados e discutidos de acordo com a Pedagogia Histórico- Crítica, tecendo informações com outras literaturas da área.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises do questionário 1 foram identificados os seguintes dados, referenciados na tabela 1.

Tabela 1- Vivências nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental 2

Variáveis	Nº	(%)
Você participava das aulas de Educação Física?		
Sim	44	(86%)
Não	7	(14%)
O interesse pelas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental era maior que no Ensino Médio?		
Sim	31	(61%)
Não	20	(39%)

Variáveis	Nº	(%)
Quais conteúdos você teve acesso no Ensino Fundamental 2º?		
Não soube especificar.	21	(41%)
Não estudei.	14	(27%)
Prática esportiva	7	(14%)
Práticas corporais	1	(2%)
Cálculo do IMC	4	(8%)
Questão deixada em branco.	4	(8%)

A partir das análises observou-se que os alunos demonstravam mais interesse nas aulas de Educação Física no ensino fundamental que no ensino médio. Nesta vertente, a falta de interesse dos alunos pode estar atrelada a massificação somente de um conteúdo, como também a aplicação das mesmas atividades práticas, neste viés, os alunos acabam perdendo interesse nas aulas, optando em não participar.

Sobre a falta de interesse, Gallahue e Ozmun (2003) ressaltam que quando os programas de ensino se distanciam dos interesses dos alunos, eles dificilmente se sentem motivados e aptos a participarem de qualquer atividade. Assim, acabam que não demonstrando motivação durante a execução, podendo se afastar cada vez mais das aulas de Educação Física. Tecendo essas considerações, Betti e Zuliani (2002) destacam que a Educação Física no Ensino Médio deve ser significativa, e não ser repassada objetivando a reprodução dos conteúdos trabalhados durante o Ensino Fundamental. É necessário que nesta última fase do ensino básico possa ser inserido características particulares, inovadoras e diferenciadas em relação a fase cognitiva, física, social, cultural e afetiva, de acordo com a fase a qual os alunos estão vivendo.

Ao relacionar os conteúdos da Educação Física, observa-se que, os alunos não conseguem especificar de forma coesa os conteúdos desta disciplina, neste contexto algumas variáveis foram identificadas como, a falta de professores da área; a falta de sequência didática dos docentes, falta de estrutura e materiais pedagógicos; priorização de formação de equipes para a participação de competições regionais, estaduais e nacionais, tornando as aulas um momento para descobrir atletas. Pontuam-se aqui as dificuldades da disciplina Educação Física quando comparado com outras disciplinas, pois, entre todos os componentes curriculares obrigatórios para o ensino médio, é a única que não conseguiu formular novas maneiras de apresentar seus conteúdos (COSTA, 2011), predominando aulas fundamentadas no esporte e nos jogos, sendo que este fato fez

com que surgisse uma nova relação entre professor e aluno (treinador e atleta), oriundo da estreita proximidade com o esporte, não cabendo essa relação no contexto escolar.

De acordo com os estudos de Castellani Filho, 2013, a reprodução do modelo esportivo de rendimento dentro das escolas foi difundido no Brasil na década de 70, quando o esporte era bastante evidente, e a escola era compreendida como “celeiro de atletas” este modelo de esporte também sofreu várias críticas, pois exigiam-se das crianças e jovens o excesso de treinamentos, sacrificando sua infância para treinar significativamente, este cenário ainda é visto nos dias atuais, mesmo não sendo apresentado com a mesma intensidade.

Tabela 2- Educação Física no Ensino Médio/questionário 2

Variáveis	Nº	(%)
Qual o objetivo da Educação Física no Ensino Médio?		
Manter o corpo saudável	9	(18%)
Praticar esporte	36	(70%)
Conhecer o corpo humano	6	(12%)
Você considera a disciplina de Educação Física importante?		
Sim	47	(92%)
Não	3	(6%)
Em branco	1	(2%)
O que você mais gosta nas aulas de Educação Física?		
Praticar esportes	28	(55%)
Realizar exercícios físicos	15	(12%)
A teoria e a prática	6	(6%)
Em branco	2	(4%)
Quais aspectos você considera positivo nas aulas de Educação Física		
Contribui nos aspectos físicos dos alunos	9	(19%)
Contribui nos aspectos sociais dos alunos	3	(6%)
A metodologia do professor	5	(11%)
As aulas práticas	5	(11%)
Benefícios a saúde	14	(30%)
Práticas de esporte	4	(8%)
Em branco	7	(15%)
Quais aspectos você considera negativo nas aulas de Educação Física		
Não sei	31	(61%)

Variáveis	Nº	(%)
Cansaço físico	7	(13%)
Bagunça dos alunos	6	(12%)
Estrutura	3	(6%)
Em branco	3	(6%)
Ausência de aula teórica	1	(2%)

De acordo com os resultados é evidente que os alunos relacionam a disciplina de Educação Física com aspectos físicos, biológicos e esportivos, desconsiderando a parte histórica, social, política que esta área de conhecimento propõe. É importante enfatizar que, esta visão está bem ultrapassada pois os documentos norteadores desta disciplina no campo educacional (PCP, BNCC, PCN'S) propõe práticas que envolve desde a promoção da saúde, como também sua importância na construção e formação de um cidadão crítico e atuante.

Na BNCC para o Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana. Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento permitirá aos estudantes a aquisição e/ou o aprimoramento de certas habilidades. Assim, eles poderão consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana (BRASIL, 2017, p. 476).

Na Proposta Curricular Pedagógica (PCP) de 2019, que rege a base pedagógica no Amazonas, a Educação Física contempla todas as práticas corporais (esporte, ginástica, danças, práticas corporais de aventura e lutas). Mas ao ser utilizado no detalhamento de objeto o termo "práticas corporais", o documento norteador propõe uma flexibilidade na escolha dos conteúdos, ficando a cargo do professor em selecionar e adaptar, desde que atenda a necessidade local, de acordo com e as expectativas de aprendizagens e interesse.

Nesta ótica, percebe-se que esses dados são reflexos das vivências que os alunos obtiveram relacionado com esta disciplina, ou seja, como não houve uma sistematização do conteúdo durante as fases anteriores, a repetição de aulas abrangendo somente um conteúdo (esporte), e a relação teoria e prática acontecia em poucos momentos, os alunos acabam que reforçando o interesse nos esportes, em especial, no voleibol e futsal, “incapazes” de realizar pensamentos críticos e associar os conteúdos da cultura corporal com a sua realidade.

Tabela 3- Resultados obtidos no questionário 2

Variáveis	Nº	(%)
Você consegue associar os conteúdos trabalhado nas aulas com a sua realidade?		
Sim	49	(96%)
Não	-	-
Às vezes	02	(4%)
As estratégias utilizadas pelo professor facilitaram a sua compreensão durante as aulas?		
Sim	50	(98%)
Não	-	-
Às vezes	01	(2%)
Você se sentiu a vontade de participar das aulas?		
Sim	49	(96%)
Não	-	-
Às vezes	02	(4%)
Você teve algum tipo de estranhamento quanto à forma como foi desenvolvida as aulas? Cite.		
Quando era pedido para os alunos participarem	40	(78%)
A forma como o esporte foi discutido	6	(12%)
A aproximação do professor com o aluno	5	(10%)
Você percebe alguma semelhança entre as aulas anteriores com as que foram ministradas recentemente?		
Sim	-	-
Não	51	(100%)
Às vezes	-	-
Você conseguiu extrair algo a partir das atividades desenvolvidas? Descreva.		
Uma outra visão dos conteúdos e da disciplina	30	(59%)
Pensar nos colegas ao realizar as atividades	9	(18%)
Que todos os conteúdos da Educação Física são importantes para a nossa formação.	11	(21%)
Ser mais tolerante	1	(2%)

De acordo com as análises, os escolares afirmaram que conseguiram associar os conteúdos ministrados com a sua realidade, sendo que somente 4 % conseguiram associar somente em alguns momentos. Reafirmamos a importância de oportunizar constantemente momentos que aproximem os conteúdos da base curricular com realidade o aluno, como também possam abranger os aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, artísticos, culturais, sociais e econômicos, pois pensamos que a partir do momento em que tratamos o conhecimento de forma mais ampla e contextualizada, conseguimos construir uma aprendizagem mais sólida, crítica e emancipada.

Nesta direção Lélis e Hora (2021) enfatiza a importância da escola em proporcionar conteúdos que possam ultrapassar o nível do cotidiano, não desconsiderando a realidade do aluno, mas deve-se possibilitar as mais variadas condições para que este aluno possa se relacionar com a sua realidade de forma qualitativa.

De acordo com a pergunta referente às estratégias utilizadas pelo professor, 98% afirmaram que a forma o qual foram repassados os conteúdos contribuiu para sua compreensão. Partindo desses resultados, é observável que as estratégias e métodos utilizados pelos professores são pontos importantes para uma aprendizagem mais efetiva, mas é importante destacar que, as formas e estratégias utilizadas pelos professores devem ser sempre revistas e passíveis de modificações, para que possa atender o máximo de alunos, tecendo essas considerações Lélis e Hora (2021, p. 12) destaca que:

O trabalho dos professores é uma modalidade do trabalho pedagógico que atua diretamente no ensino, sob o desejo e a possibilidade de disputar uma formação que propicie condições para os filhos da classe trabalhadora tornarem-se sujeitos da história. Essa perspectiva de trabalho pedagógico, organizado pelo construto da PHC encontra seus vínculos com filosofia da práxis e opera na materialidade do caráter revolucionário de seus processos e ações.

Outro fator que é importante apontar é quanto há aproximação da teoria e prática, pois a práxis, (que é a materialização do conhecimento) quando ocorre no processo de aprendizagem, o aluno consegue ter uma aprendizagem mais efetiva e significativa, ultrapassando os limites da escola.

Quanto à participação durante as aulas, os alunos declaram que se sentiram à vontade de participarem das aulas (utilizando a PHC). Nesta conjuntura

sabemos que um dos desafios encontrados no Ensino Médio é a participação ativa dos alunos durante as aulas, e que os métodos da educação tradicional ainda refletem no contexto educacional atual. Tecendo essas considerações concordamos com os estudos de Moreira (2002), que aponta que o método mecanicista e acrítico ainda presente nas aulas de Educação Física (como na escola em geral) pode estar relacionado com a formação dos professores, pois esta formação sofre um forte indício de práticas tecnicistas.

Mesmo com toda essa barreira pré-estabelecida, quando se proporciona um ambiente de aprendizagem mais espontâneo, atividades diferenciadas, atrativas, sistematizadas, envolvimento do professor com a turma, e a aproximação do objeto de estudo com os conhecimentos prévio do aluno, ele se sente mais à vontade de interagir com os colegas e professor, e desta forma se torna sujeito da sua própria aprendizagem.

Ao nos referirmos sobre o estranhamento decorrente a forma como foi desenvolvida as aulas, observou-se que os discentes nas aulas de Educação Física não eram estigados a participar de forma ativa, fazendo perguntas, interagindo com o professor etc., havendo uma barreira entre professor e aluno. Nesse contexto percebe-se inicialmente que os alunos ao se deparar com métodos diferentes do que estavam acostumados, acabam que criando obstáculos para aceitar uma nova forma de aprender, mas vale ressaltar que, é importante que eles compreendam que no processo de ensino e aprendizagem o aluno também tem um papel importante, assim como o professor, e esta troca de saberes deve ser constante em todo processo da construção do conhecimento.

Ao comparar as aulas anteriores com as aulas trabalhadas de acordo com a pedagogia PHC, todos os pesquisados declararam que não houve nenhuma semelhança, isso pode ser afirmado devido às estratégias utilizadas pelo professor como também a sistematização das aulas, pois muitas vezes as aulas de Educação Física escolar acabavam se resumindo em um ou dois conteúdos, predominando o esporte com caráter competitivo, fazendo com que poucos alunos se interessassem nas aulas, ou considerasse algo importante para a sua formação.

Nesse sentido, Coutinho e Silva (2009) reforça a importância do planejamento contemplando as mais variadas estratégias de ensino, oportunizando ao aluno uma maior gama de atividades, e que que possam envolver os diferentes conteúdos da cultura corporal (atletismo, ginástica, lutas, danças, jogos e brincadeiras), favorecendo o desenvolvimento global.

Ao apontar as atividades desenvolvidas, os estudantes ressaltaram que conseguiram ter uma outra visão sobre os conteúdos, pontuando a importância de cada um deles; a importância da disciplina de Educação Física para a formação do indivíduo; e o papel do professor como mediador e não como detentor do conhecimento.

No contexto sinalizado, pontuamos a importância atribuída por Saviani quando se refere ao papel do professor:

[...] esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico, em que os diferentes aspectos que compõe a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social (SAVIANI, 2019, p. 130).

Neste viés, podemos afirmar que a PHC utilizada na escola pode contribuir de forma significativa na formação dos alunos, eles não só ampliaram os seus conhecimentos acerca dos conteúdos e da disciplina de Educação Física, mas, também podem adquirir valores que muitas das vezes é esquecido quando se dá ênfase somente aos conteúdos. Percebemos que por meio das atividades desenvolvidos foi possível contribuir, mesmo que de forma mínima, na formação integral dos alunos.

De acordo com Faria (2022, p. 14) “o respeito ao estudante e a valorização de sua constituição histórico-cultural são valores éticos e políticos que dirigem a didática da Pedagogia Histórico- Crítica”, portanto, a apropriação de forma ativa e crítica do conhecimento sistematizado pelos discentes é fundamental para que eles possam ter base sólidas e condições de interagir e contribuir de modo intencional com a organização das forças sociais, possibilitando uma nova ordem social, compartilhando e forma universal e singular da riqueza cultural mais avançada.

ANÁLISES REALIZADAS POR MEIO DO DIÁRIO DE BORDO

O diário de bordo utilizado nesta pesquisa seguiu os cinco passos da pedagogia PHC (Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final), sendo que em cada etapa eram realizadas anotações pertinentes a temática apresentada, a interação dos alunos, dificuldades, nível de compreensão e até mesmo momentos o qual os alunos pouco participaram.

Na etapa I (Prática Social Inicial), percebeu-se que os alunos participavam pouco no momento da exposição do professor, era perceptível a apreensão destes quando se faziam as perguntas direcionadas, pois eles não se sentiam a vontade de responder, e demonstravam alívio quando um colega se dispusera, neste momento inicial somente dois ou três alunos realizavam perguntas de forma espontânea, o restante somente quando o professor realizava esse intercâmbio, lançando perguntas para a turma, nesta vertente, percebemos que ainda há uma relação vertical entre professor e aluno, oriundo de uma educação tradicional, onde o professor é detentor do conhecimento e o aluno é um mero ouvinte. Neste contexto, o discente acaba não expondo os seus conhecimentos prévios e nem suas curiosidades; desta forma, compreende-se que tanto os conhecimentos do professor e do aluno nesta fase inicial é de fundamental importância, pois ambos fazem parte do processo de aprendizagem, devendo ser uma relação horizontal.

Ainda na etapa I no conteúdo de ginástica, percebeu-se uma maior interação das turmas, alguns alunos socializaram seus conhecimentos de forma voluntária, faziam perguntas relacionadas a temática, inicialmente pensamos que o conteúdo poderia ter sido um fator que permitiu esse diálogo, mas posteriormente, notou-se que o maior entrosamento e a forma o qual o professor conduzia a aula foi um aspecto determinante para que os alunos se sentissem seguros em expor seus pensamentos. Mesmo demonstrando algum interesse no conteúdo de ginástica, alguns alunos demonstraram a sua insatisfação em estar participando da aula, pois não achavam o conteúdo relevante, e só consideravam interessante o momento que jogavam bola na quadra da escola.

Um ponto que é importante ressaltar, é quanto a participação de todos os alunos, pois um grupo de meninas, o qual não apresentavam nenhuma aptidão física, ressaltaram que pela primeira vez o professor insistia para que elas vivenciassem a atividade, pois em outros momentos (no Ensino Fundamental) durante todas as aulas de Educação Física elas ficavam sentadas, assim como

outros colegas também que não tinham afinidade com esportes, e assistiam os colegas (meninos) “mais habilidosos” a jogarem o futsal, uma das participantes ainda frisou “foi a primeira vez que me senti importante e motivada na aula de Educação Física, como também é a primeira vez que vejo na prática outro tipo de atividade que não seja jogar bola”. Neste sentindo, pensamos que uma aula dinâmica e interativa pode contribuir para que o aluno se torne protagonista da sua própria aprendizagem, autônomo em tomadas de decisão, sentindo-se apto a participar em todos os momentos da aula.

Na etapa II (Problematização), quando observado as atividades sobre esporte (futsal), percebemos por meio das falas dos alunos a visão limitada sobre o esporte, como também o pouco entendimento sobre o próprio conceito, pois para eles este fenômeno era percebido somente na esfera competitiva, e como uma ferramenta indispensável para saúde. Neste contexto, percebe-se que os estigmas da Educação Física higienista e tecnicista ainda são muito presentes no contexto escolar, principalmente nas aulas de Educação Física, dando ênfase ao esporte de rendimento, desconsiderando os aspectos econômicos, sociais, culturais, limitando os alunos a uma maior compreensão deste conteúdo.

O esporte praticado na escola, ou organizado a partir do vínculo escolar, é regido pelo esporte de rendimento enquanto modelo, mas no tocante aos pontos de inter-relação, assume o mesmo lugar do esporte enquanto atividade de lazer, ou seja, também é celeiro de atletas, também forma os consumidores do esporte e compartilha das instalações que servem ao esporte- espetáculo. (ASSIS DE OLIVEIRA, 1999, apud FERREIRA, 2011, p. 23).

Ainda sobre o esporte futsal, percebemos o entusiasmo dos alunos ao realizar a prática, e a todo momento alguns alunos perguntavam quando eles poderiam formar seus times, e em que momento eles iam jogar. Desta forma, também percebemos o descaso que os alunos fazem com as aulas teóricas na disciplina de Educação Física, como se essa disciplina se limitasse em aulas práticas e competições entre equipes. Sabe-se que a relação teoria e prática é fundamental para a aquisição de conhecimento de forma significativa. Nesse sentido não podemos considerar a teoria como mais importante, ou a prática, mais ambas são importantes, ou seja, é necessário que a práxis aconteça.

De acordo com Fontana e Fávero (2013) a reflexão deve ser realizada nas aulas, constituinte entre teoria e prática, permitindo transformações sobre a realidade e as ações concretas sobre elas. Desta forma as mudanças que o homem

realiza em seu meio, por meio das atividades desenvolvidas determinam alterações em suas representações sobre a realidade.

No conteúdo ginástica, observou-se que os alunos estavam apreensivos, pois pensavam que se limitava somente a ginástica artística, e logo de princípio as meninas foram as que mais apontavam dificuldades, entre estas: que “não iriam conseguir fazer o movimento”; “é uma prática que exige muita força”; “estavam acima do peso para executar”, “isso era coisa para menino”. Neste contexto, o conteúdo ginástica deveria estar mais presente nas aulas de Educação Física, pois além de fazer parte da cultura corporal de movimento, suas manifestações trazem discussões e vivências que contribuem para valiosas experiências corporais, Segundo Soares et. al., 1992, p. 54:

“Pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral”.

A partir do esclarecimento de alguns conceitos, notou-se que os alunos puderam abranger seus conhecimentos sobre a temática abordada, como também conseguiram identificar algumas dessas práticas no seu dia a dia, facilitando ainda mais a sua compreensão como também a importância desta prática para a sua vida.

Na etapa III (Instrumentalização) momento este marcado pela troca de saberes entre docentes e discentes, os alunos ao participar das atividades conseguiam identificar possibilidades que poderiam contribuir para resolução da situação problema destacada na Prática Social Inicial, mais vale ressaltar que, aos executarem as atividades tiveram dificuldades em fazer essa associação. Desta forma, acredita-se que essa dificuldade se dá, pela falta de vivências relacionadas a esta prática, haja vista que, nas séries anteriores os alunos tinham pouco acesso a outros conteúdos a não ser o esporte, resumindo-o em futsal, queimada e voleibol. E quando tinham acesso nas aulas teóricas, não tinha uma continuidade na aula prática, observando assim que essa limitação de conteúdos dificulta o processo de formação integral dos alunos, e uma visão mais ampliada de mundo, que reflete em ações que reforçam os interesses do capital.

A falta de associação de teoria e prática nas aulas de Educação Física é vista em muitas escolas no Brasil, e muitos atribuem esse fenômeno a falta de compromisso do professor, ou até mesmo a limitação do professor a propor-

cionar conteúdos o qual ele não possui afinidade, mas, é importante também considerar que existem outros fatores que acabam interferindo diretamente na prática docente, entre estes podemos citar a falta de investimento na educação, como a ausência de materiais pedagógicos, a falta de estrutura como quadras cobertas, poucos momentos para planejamentos.

Um dos fenômenos que mais chama a atenção no panorama atual da prática pedagógica em Educação Física (EF) nas nossas escolas é que muitos professores resumem sua ação a observar os seus alunos na quadra enquanto eles realizam atividades que eles mesmos escolheram ou, então, aquelas que são possíveis em função do tipo de equipamento e material existente (quase sempre futebol ou futsal, queimada ou mesmo voleibol) (SILVA et. al., 2010, p. 130).

Assim é notório que o descaso com a educação influencia diretamente com os aspectos pedagógicos da escola, em especial nas aulas de Educação Física, possibilitando ao professor pouco recurso para proporcionar aulas diferenciadas, como também locais adequados para sua prática, neste sentido os conteúdos lutas, ginásticas e até mesmo as danças são pouco vivenciadas no espaço escolar, reforçando ainda mais a esportivização na escola, “o jogar pelo jogar”.

Concordamos com os estudos de Damazio e Silva (2008) que enfatiza que as condições dos materiais (espaço físico, material didático, instalações) interferem significativamente na prática pedagógica. Mesmo que os professores sejam comprometidos, se esforcem e sejam criativos, podem fracassar, caso não encontrem condições favoráveis para a concretização de seus planos de trabalho. Logo, os discentes acabam que não conseguindo associar inicialmente esses conteúdos com a sua própria realidade, atribuindo a disciplina de Educação Física um momento de “brincar”. Por essas considerações, os temas da cultura corporal de movimento devem ser trabalhados na escola proporcionando sentidos e significados, se relacionando de forma dialética com a intencionalidade do homem e seus objetivos perante a sociedade (Soares et. al. 1992).

Na etapa IV (Catarse), o qual foram proporcionadas as atividades Quis do conhecimento; atividades práticas; socialização das atividades em grupo, a turma conseguiu de início perceber que os conteúdos tratados nas aulas estão envolvidos em um contexto muito mais amplo, percebeu-se este fenômeno quando os alunos durante as atividades falavam “ que o estado deveria propor-

cionar uma estrutura melhor para as aulas de Educação Física”, “que deveria ter mais investimento em escolas de tempo integral”, “ que deve-se superar este-reótipos que são pré-determinados pelos meios de comunicação”, “Tudo está relacionada com a história do homem”, “ que a Educação Física é uma disciplina que proporciona conhecimento não só físico”.

Tecendo essas considerações, podemos ressaltar a importância de tratar os conteúdos de forma mais sistematizada, relacionando com outras áreas de conhecimento, abrangendo-o para uma visão filosófica, histórica, dialética, pois neste sentido, a escola de fato poderá formar cidadão críticos, capaz de refletir sua própria realidade, cabendo a ele ser protagonista de suas próprias opiniões, como também compreender que os conteúdos não devem ser pensados e nem explicados de forma isolada (Soares et. al., 1992).

Na etapa V (Prática Social Final), observou-se que os alunos tiveram muitas ideias para colocar em prática tudo o que adquiram de conhecimento, como também socializar esses conhecimentos. Nesta etapa houve um pensamento mais crítico por parte deles, tiveram mais compromisso com a transformação social como também em materializá-la. Cada ação planejada, foi oriunda de práticas conscientes, desta forma, concordamos com Vázquez (apud SAVIANI, 1999) que diz quando há um trabalho entre teoria e ações práticas transformadoras, acontece uma educação de consciência, desta forma, essa ligação é indispensável para ações efetivas. Nesta aspecto, uma teoria é prática quando há a materialização, o qual ocorre por meio das diferentes mediações, que antes só existia idealmente como antecipação ideal de sua transformação.

Identificou-se que é de suma importância conhecer e compreender as pedagogias contra-hegemônicas no contexto educacional, para que elas possam ser mais aplicadas neste campo, pois a partir das atividades propostas numa perspectiva mais reflexiva e dialética entendemos que a PHC oferece um acervo de referencial teórico e metodológico que orienta as práticas pedagógicas, sendo um marco no sistema educacional brasileiro, nesta vertente, esta pedagogia pode contribuir significativamente com a prática docente, como também com uma formação mais emancipada. Segundo Reis et. al. (2013) embasado nas concepções de Marx e Engels, a Pedagogia Histórico- Crítica afirma que os seres humanos precisam criar permanentemente as condições de sua existência, com base nesta compreensão esta pedagogia se vincula a existência humana, portanto, a condição de cultura, com isso é necessário educar para poder contribuir com o processo de valorização da vida humana e construção da emancipação.

Destacamos que o processo educativo do ensino da área da Educação Física, como também das demais áreas de conhecimento só é mais consistente quando este é fundamentado em diferentes concepções de mundo, seja ela, histórica, dialética e materialista, isso ocorre devido as contradições existentes. Esse momento de aproximação do conteúdo com a realidade do aluno, faz com que ele participe mais ativamente do seu processo de aprendizagem, compreenda a importância do outro na sua formação, como também compreenda as relações sociais que giram em torno das lutas de classes. Neste viés, Soares et. al. (1992, p.26) destaca:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Quanto à seleção e organização dos conteúdos na disciplina de Educação Física, a PHC possibilita tratar os conteúdos não como fórmulas ou receitas estabelecidas, mas considerá-los como algo construído historicamente, oriundo de contradições que sempre estarão presentes, inclusive no contexto educacional. Durante as atividades desenvolvidas, notou-se o quanto a aprendizagem se torna superficial e inconsistente quando não há uma sistematização do conhecimento, ou quando este, é visto de uma forma limitada, pois reflete diretamente no ato de pensar do aluno, quanto na sua forma comportamental.

Neste sentido, ao tratar os conteúdos de forma sistematizada, os alunos conseguiram vincular as concepções de mundo nos conhecimentos ensinados, o que foi importante na desconstrução de alguns estereótipos imposto historicamente referente à Educação Física, porém não se pode afirmar que houve mudanças radicais, pois, para que isso ocorresse seria necessário que essa formação crítica fosse incentivada desde as séries iniciais, se prolongando até o ensino superior. Mas, conseguimos perceber que os instrumentos teóricos e práticos utilizados por esta pedagogia proporcionou aos alunos superar, de forma progressiva a visão parcial e fragmentada que predomina nas relações com as

práticas corporais vivenciadas, compreendendo como uma manifestação cultural ampla, que foi criada, experimentada e desenvolvida pelos seres humanos.

A partir das problemáticas iniciais relacionada à esportivização nas aulas de Educação Física, percebeu-se que por meio da PHC, este conteúdo pode ser mais explorado, não se limitando a competições escolares, como também pode ter um caráter mais inclusivo, mesmo que o esporte, em sua essência busque a competitividade. Nesta perspectiva, pôde-se observar que os alunos conseguiram expandir não somente sua concepção a partir deste objeto de conhecimento, mas, compreendê-lo como um fenômeno que foi modificado historicamente e faz parte da construção e desenvolvimento dos seres humanos.

Tecendo essas considerações, podemos enfatizar que o processo pedagógico apresentado mostrou o caráter alienante com que o esporte é trabalhado nas escolas, mas, quando abordado enquanto tema da cultura corporal de movimento, numa perspectiva crítico-superadora dando ênfase nos valores que essa prática corporal pode oferecer, como também as normas que as regem em um contexto sócio-histórico, acaba-se dando importância não somente nos elementos técnicos e táticos, mais outros elementos e conteúdos são vivenciados, tornando parte do processo de aprendizagem (SOARES et. al. 1992), ficou notório que, por meio das diversas atividades orientadas durante a pesquisa, embasada na PHC, os estudantes apropriaram-se de vários elementos culturais, que trouxeram um novo significado ao esporte, como também, contribui para que eles se tornassem mais humanizados.

Quanto aos elementos da cultura corporal de movimento, pôde-se observar que os alunos puderam ampliar sua visão de totalidade acerca destes conteúdos, percebendo assim a importância de cada um para sua formação, com também a importância de articulá-lo com outras ciências ou áreas de conhecimento, pois nenhum conteúdo deve ser compreendido de forma isolada.

Assim, entre os alunos a valorização do trabalho em grupo, a preocupação com as especificidades, a superação de situações problemas, o incentivo à inclusão, aspectos estes que contribuíram para uma formação integral. Partindo disso, observamos as diferentes concepções que os próprios estudantes construíram a partir das poucas vivências oportunizadas a eles, ou seja, a partir dos conhecimentos socializados, eles conseguiram construir sua própria opinião.

Tecendo essas considerações, a Educação Física Escolar numa perspectiva histórica e crítica, tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribuindo para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, pois

suas reflexões pedagógicas envolve valores os quais podemos citar: a solidariedade substituindo individualismo, a cooperação confrontando a disputa, a distribuição em confronto com apropriação, a liberdade de expressão dos movimentos, a emancipação, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (SOARES et. al., 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física Escolar ainda sofre grande influência da tendência tecnicista, o que reflete muita das vezes em aulas repetitivas, acríticas, havendo uma barreira entre teoria e prática, predominando o conteúdo esporte, desta forma ainda podemos perceber que a escola acaba que se tornando um local “ideal” para a descoberta de atletas, e que as aulas de Educação Física se tornam um momento para realizar essa escolha, sendo assim, o esporte acaba que sendo vivenciado nas aulas de Educação Física somente numa perspectiva, o de esporte de rendimento, levando os alunos a ter pouco contato com outros conteúdos da cultura corporal, resultando em uma formação unilateral.

Como forma de minimizar esta problemática, apoiamo-nos em uma pedagogia classificada contra-hegemônica, pois por meio dela poderíamos debater as contradições que cercam o conteúdo esporte, mesmo sabendo, dos desafios em efetivar esta no campo educacional. Acreditamos que a pedagogia Histórico- Crítica é uma possibilidade de tornar cada vez mais próximo a teoria e prática nas aulas de Educação Física, como também em outras áreas de conhecimento, pois compreendemos que esta relação deve ser estreita, pois desta forma o aluno conseguirá de fato materializar os conhecimentos construídos, se tornando um cidadão crítico e emancipado.

Ao analisar o fenômeno esportivo a partir da PHC, nota-se que apesar da esportivização ainda está bastante enraizada tanto na prática docente, quanto nas atitudes dos alunos, atividades sistematizadas e diferenciadas são possibilidades que podem favorecer uma Educação Física mais inclusiva, crítica possibilitando uma formação omnilateral. Neste viés, utilizamos o conteúdo esporte como um movimento de resistência da classe trabalhadora que historicamente luta contra a dominação e opressão da classe dominante que dirige a sociedade, ao mesmo tempo que ele serve aos interesses da ideologia dominante, acaba que indo contra essa hegemonia.

Entretanto, existiram alguns limites quanto ao desenvolvimento desse estudo, pois utilizamos somente o conteúdo esporte, apresentando poucas possibilidades didáticas quanto aos outros conteúdos da cultura corporal. Ressaltamos também que, não adentramos em algumas especificidades voltadas a prática do docente, mas, que este estudo possa contribuir com outras pesquisas, tendo em vista a importância deste no processo de ensino-aprendizagem.

Então, faz-se necessário a elaboração de novos estudos que possam proporcionar novos caminhos metodológicos acerca dos conteúdos da cultura corporal de movimento, como também novas reflexões que possam ir em contrapartida ao ensino da Educação Física de forma competitivista.

Doravante sejam apresentadas novas possibilidades de práxis e discussões nas aulas de Educação Física à luz da Pedagogia Histórico- Crítica, e que estas propostas possam alcançar outras fases de ensino, abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Superior, pois acreditamos que em cada etapa de ensino, podemos adquirir novas experiências e aprendizado.

Concluimos que as pedagogias contra-hegemônicas não irão modificar radicalmente a forma como a Educação Física Escolar está inserida, pois foi construída e desenvolvida pelo homem historicamente, mas se torna uma nova possibilidade prática para ações e discussões que ocorrem por meio das contradições existentes em uma sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

BETTI, M.; ZULIANI, L.R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. REMEFE: revista Mackenzie de educação física e esporte, São Paulo, v.1, n. 1, p. 73-82, jan./dez. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC, 2018.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: A história que não se conta. 4ª ed. Campinas SP; Papirus, 1994.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 19ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2013.

COUTINHO, N. F; SILVA, S.A.P dos S. Conhecimento e Aplicação de Métodos de Ensino para os Jogos Esportivos Coletivos na Formação Profissional em Educação

Física. Movimento, vol. 15, núm. 1, pp.117-144. Rio Grande do Sul. enero-marzo, 2009.

DAMAZIO, M. S; SILVA, M.F.P. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. Pensar a prática 11/2: 197-207, maio/ago, 2008.

ENGEL. G.I. Pesquisa-ação. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR

FARIA. L.R.A. A Didática Histórico- Crítica: Contribuições para um ato educativo. Perspectiva. Florianópolis, v. 40, n.3 p. 01- 23, jul./set. 2022

FERREIRA, E. de P. O esporte na Educação Física Escolar nas lentes do materialismo histórico. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). – Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia. Universidade Federal do Amazonas- ICSEZ/UFAM, 2011.

FONTANA, M.J; FÁVERO, A.A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. Vol. 8- Nº 17. janeiro- junho, 2013.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução: Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo. São Paulo: Phorte, 2003. Cap. 12, p. 408-430.

GASPARIN, J.L; PETENUCCI, M.C. Pedagogia Histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. Dia a dia Educação, Paraná 2, 2289-8, 2014.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LÊLIS, L.S.C; HORA, D.L. A organização do trabalho pedagógico na perspectiva da pedagogia Histórico- Crítica. Holos, Ano 37, v.8, e 13424, 2021.

MOREIRA, W.W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: _____ (org) Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI. 9. ed. Campinas- SP: Papirus, 2002.

REIS, A. de P.; et. al. Pedagogia Histórico- crítica e Educação Física. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SAVIANE, Dermeval. Pedagogia histórico- crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino médio. 2021.

SOARES, C. L.; et. al. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

Marciana da Silva Milânez¹
Miebt Oliveira de Araújo²
Marcelo Vieira da Nóbrega³

RESUMO

O presente estudo teve o propósito de analisar concepções e práticas de avaliação da aprendizagem e suas implicações para o processo educativo em uma escola da rede pública da cidade de Fagundes/PB, tendo em vista a necessidade de se refletir acerca das práticas realizadas na referida escola, no intuito de entendê-las como um processo que promove a construção de conhecimentos e que contribui para o melhoramento tanto da aprendizagem, quanto do ensino. Para tanto, objetivou-se investigar a relação entre as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação; identificar os tipos de avaliação e os instrumentos utilizados no processo avaliativo; e por fim, verificar se os professores tiveram contato com as teorias de avaliação ao longo de sua formação. Realizou-se, assim, uma pesquisa bibliográfica para construirmos o embasamento teórico acerca do tema, a aplicação de questionários na escola escolhida para a coleta de dados, e a análise das respostas dadas pelos professores, cujos dados foram interpretados por meio da abordagem qualitativa. Diante disso, verificou-se que: avaliar a aprendizagem implica avaliar, também, o ensino oferecido pelas instituições escolares; as práticas de avaliação estão intrinsecamente relacionadas com o que os professores entendem por ensinar e aprender; e que a

- 1 Mestranda em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: marcianamilanez@gmail.com
- 2 Mestranda em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: miebtoliveiraaraujo@gmail.com
- 3 Orientador. Doutor em Linguística (Capes 06) pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br

concepção de avaliação predominante na escola é a do exame, visto que os métodos avaliativos dos professores dizem respeito, na maioria dos casos, à aplicação de provas bimestrais, centradas na aprovação ou reprovação dos discentes. Tais resultados nos apontam para a seguinte conclusão: é necessário pensar em maneiras de levar o docente em exercício a rever sua prática de ensino e de avaliação para que este tenha conhecimento da implantação de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de uma avaliação escolar que seja verdadeiramente formativa.

Palavras-chave: Avaliação, Ensino, Aprendizagem, Escola, Práticas.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre avaliação no contexto escolar não é algo novo, mas vem provocando, cada vez mais, reflexões e discussões de caráter teórico e metodológico. Conforme (HOFFMANN, 2003, p. 24), “o tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação na medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores [...]”. Isto porque os estudos recentes questionam as formas tradicionais de avaliar, apontando para o estabelecimento de práticas que visem à implantação de uma avaliação formativa. A noção de avaliação está relacionada a uma apreciação de algo, ou seja, a atribuição de um juízo de valor, no caso da avaliação escolar diz respeito à apreciação do processo de construção do conhecimento do discente, bem como das práticas de ensino realizadas pelo docente.

Nesse sentido, este artigo tem o propósito de analisar concepções e práticas de avaliação da aprendizagem e suas implicações para o processo educativo em uma escola da rede pública da cidade de Fagundes/PB, tendo em vista a necessidade de se refletir acerca das práticas realizadas na referida escola, no intuito de entendê-las como um processo que promove a construção de conhecimentos e que contribui para o melhoramento tanto da aprendizagem, quanto do ensino. Para tanto, objetivou-se investigar a relação entre as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação; identificar os tipos de avaliação e os instrumentos utilizados no processo avaliativo; e por fim, verificar se os professores tiveram contato com as teorias de avaliação ao longo de sua formação.

Logo, o presente trabalho surge da necessidade de se estudar as concepções de avaliação e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, sua relevância se justifica na medida em que possibilita uma reflexão sobre as práticas avaliativas, no intuito de entendê-las como um processo que promove a construção de conhecimentos, contribuindo para o melhoramento tanto da aprendizagem, quanto do ensino. Dessa forma, realizou-se, assim, uma pesquisa bibliográfica para construirmos o embasamento teórico acerca do tema, a aplicação de questionários na escola escolhida para a coleta de dados, e a análise das respostas dadas pelos professores, cujos dados foram interpretados por meio da abordagem qualitativa.

METODOLOGIA

No tocante à metodologia, a pesquisa tem como base, inicialmente, o estudo de teóricos que abordam a temática. Assim, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se efetiva, tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de material gráfico, sonoro ou informatizado” (PRESTES, 2003, p. 26). O uso desse procedimento se justifica pelo fato de que foram utilizados materiais escritos, como: livros, revistas e artigos científicos, que contribuíram como mecanismo para a aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento deste trabalho.

Contudo, ao abordarmos um tema tão emblemático como a prática da avaliação na sala de aula, a pesquisa não pode se deter apenas em teorias. Há, portanto, a necessidade de analisar como essa prática vem se concretizando no espaço escolar.

Nesse sentido, elaboramos e aplicamos questionários direcionados aos professores em geral e um direcionado a Coordenadora Pedagógica. Partindo do pressuposto de que vivemos em uma sociedade em que a tecnologia digital faz parte do cotidiano das pessoas, optamos por fazer o envio dos questionários para os professores e coordenadora pedagógica de forma virtual, via grupo de Whatsapp, de modo que toda a equipe pudesse ter acesso com mais rapidez, facilidade e dentro do tempo que tivessem condições de responder.

No grupo do whatsapp, estão os vinte e três docentes da equipe, no entanto, apenas onze responderam aos questionários. Além desses onze professores, a coordenadora pedagógica também participou da pesquisa. O questionário direcionado à coordenadora era composto por seis perguntas, já o questionário para os professores possuía oito questões, em ambos os casos se tratava de questões discursivas, como pode ser observado, abaixo:

Questionário direcionado ao coordenador pedagógico:

Formação Acadêmica: Tempo de atuação em sala de aula:
1. Para você, o que é ensinar e o que é aprender?
2. Para você, o que é avaliar?
3. Como são organizadas as avaliações na escola?
4. Todos os professores avaliam da mesma forma? O que você acha disso?

5. Para que serve a avaliação?

6. Em algum momento de sua formação acadêmica, você teve contato com teorias de avaliação? Em caso afirmativo, quais foram?

Questionário direcionado aos professores

Formação Acadêmica: Tempo de atuação em sala de aula:
1. Para você, o que é ensinar e o que é aprender?
2. Para você, o que é avaliar?
3. Como ocorrem as avaliações na escola?
4. Como você organiza suas avaliações?
5. Como você faz as avaliações dos alunos? Explique.
6. Você faz a mesma avaliação em todas as turmas?
7. Para que serve a avaliação?
8. Em algum momento de sua formação acadêmica, você teve contato com teorias de avaliação? Em caso afirmativo, quais foram?

Nesse sentido, a aplicação de questionários contribui para que possamos ter um contato direto com as concepções e os tipos de avaliação que os professores lançam mão em sala de aula, uma vez que “o questionário consiste num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa.” (CHIZZOTTI, 1998, p. 55, apud CAMARGO, 2010, p. 72). Logo, esse instrumento possibilita um aprofundamento na análise de dados através do registro de informações precisas. A presente pesquisa está pautada em uma abordagem de natureza qualitativa, que como afirma Minayo (1999, p. 21):

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Correspondente a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

A partir dessa abordagem qualitativa, serão analisadas as respostas dadas pelos professores nos questionários, com vistas não para a quantidade, mas para identificação das concepções que se sobressaem nas respostas dos discentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ato de avaliar está presente em diversas instâncias da nossa vida, em se tratando do espaço escolar isso se torna ainda mais evidente. Segundo (LUCKESI, 2018, p. 23) “o ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade”. Assim, podemos dizer que a avaliação é inerente ao ser humano, tendo em vista que as suas ações são perpassadas por processos avaliativos para conhecer uma dada realidade. Nessa perspectiva:

Quando falamos em avaliação, certamente não estamos atribuindo ao termo o mesmo significado porque não há um só tipo de avaliação. A avaliação é uma constante em nossa vida. Nas interações cotidianas, em casa em nossa trajetória profissional, ou em nossas atividades de lazer, a avaliação sempre se faz presente e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos e sobre o que estamos fazendo e também sobre o resultado de nossos trabalhos (SAUL *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 26).

Nesse viés, a avaliação pode ser considerada essencial para o desenvolvimento humano e no contexto escolar está diretamente relacionada com o processo de ensino e aprendizagem. Haja vista a diversidade de aplicabilidade, o conceito de avaliação abarca diferentes concepções a depender daquilo que se pretende avaliar e do objetivo que se pretende alcançar. Dessa maneira, o que se pode perceber é que a prática de avaliar envolve muitos desafios, uma vez que exige critérios claros e bem estabelecidos para quem avalia e para quem é avaliado.

Nesse cenário, surge a necessidade de conhecer as concepções de avaliação, para que a partir disso se possa avaliar com o intuito de contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que “na escola, deve-se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível” (HADJIL, 2001, p.15).

Conforme (ANDRÉ e PASSOS, 2002, p. 177), as formas de avaliação a serem utilizadas na escola devem estar relacionadas aos objetivos que a instituição se presta:

Antes de definir como vai ser feita a avaliação – quais as atividades e instrumentos que vou utilizar -, é preciso definir o que se

almeja com a educação escolar ou quais os objetivos da escola para um determinado grupo de alunos.

Sendo assim, é de suma importância o pré estabelecimento de objetivos na instituição escolar de modo que possam direcionar o trabalho do professor em sala de aula. Consoante a isso, Luckesi (2011) salienta que

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam, e por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura – se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados (LUCKESI, 2011, p. 175).

Assim, o referido autor corrobora com a percepção de que a avaliação vai além de um instrumento a serviço da aprovação ou reprovação dos educandos, uma vez que ela deve estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem com a finalidade de promover o desenvolvimento dos discentes.

Entretanto, tradicionalmente, a avaliação tem sido considerada com um fim em si mesma, cujo objetivo se resume em meramente classificar o aluno por meio de uma verificação do conhecimento. Segundo (LUCKESI, 2006, p. 18) “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.” Nesse sentido, a avaliação em sala de aula baseada na pedagogia do exame direciona as atividades docentes para o treinamento dos estudantes para a resolução de questões de exames nacionais e vestibulares.

Contudo, (ANDRÉ e PASSOS, 2002, p. 178) salientam que: “Se o que a escola pretende é desenvolver sujeitos autônomos, críticos, criativos que aprendam a raciocinar, discutir, argumentar, examinar criticamente os dados disponíveis, justificar suas escolhas, então é isso que se deve avaliar.” Assim, é preciso ter em mente que a educação atual deve ir muito além da preparação do estudante para exames, pois é também papel da escola o formar para a vida, na atuação social, enquanto cidadão crítico consciente de seu papel, e conhecedor de seus direitos e deveres.

A avaliação deve ser planejada para que haja esse desenvolvimento do aluno que o exame isolado de práticas sociais não consegue alcançar. “Há anos que na literatura se vem reconhecendo a necessidade de mudar e de melhorar

as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, claramente defasadas das exigências curriculares e sociais com que os sistemas educativos estão confrontados.” (FERNANDES, 2009, p. 29).

Todavia, apesar de terem surgido inúmeros estudos acerca da avaliação escolar e de se ter percebido a necessidade de mudança “continuam a predominar práticas de avaliação que, no essencial, visam à classificação e à certificação, em detrimento de práticas que também tenham em conta a necessidade de melhorar e de compreender o que se tem a aprender.” (FERNANDES, 2009, p. 29).

Logo, a problemática da avaliação se insere nas práticas escolares e não nas perspectivas teóricas. Ainda segundo Fernandes (2009), os sistemas educacionais se organizam com base em culturas de avaliação diferentes. Sendo assim, há os sistemas educacionais que se desenvolveram em uma cultura que coloca a avaliação a serviço da aprendizagem, tendo como base a avaliação formativa que visar melhorar o processo de ensino/aprendizagem, logo, “é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD *apud* HAJI, 2001, p. 20).

Por outro lado, encontra-se os sistemas educacionais em que a avaliação está direcionada apenas para a classificação e certificação dos alunos, tendo como base, quase que exclusiva, a avaliação somativa em que se centra o equívoco de que há alunos que aprendem e alunos que não conseguem aprender. Não obstante, tem-se os sistemas escolares que buscam articular a avaliação somativa com a avaliação formativa.

Contudo, é válido salientar que a avaliação formativa não é casual nem desconexa, e possibilita o acompanhamento da evolução do aluno em diferentes fases do processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação deve levar em consideração a realidade em que se encontram os discentes haja vista que nem todos os alunos possuem as mesmas condições de vida, as mesmas experiências, os mesmos conhecimentos. Ora, avaliar os educandos de maneira igualitária é deixar de tê-los como sujeitos únicos, é não o encarar como um ser que chega à escola impregnado de conhecimentos que tiveram origem em sua experiência cotidiana. Seguindo esta linha de pensamento, (ANDRÉ e PASSOS, 2002, p. 178) esclarecem:

Ela terá de levar em conta a realidade dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica. Considerar, por um lado, que cada grupo

é formado por indivíduos com histórias pessoais, sociais, familiares, culturais, educacionais muito variadas. Para contemplar essa diversidade, será preciso desenvolver atividades e instrumentos variados, em momentos diferentes e em situações muito variadas.

Nessa perspectiva, Bourdieu e San-Martin (2010), no texto *As categorias do juízo professoral*, demonstram que a vida extraescolar do aluno tem peso determinante no julgamento realizado pelos docentes, ou seja, a forma de avaliar utilizada pelas escolas reproduz as diferenças sociais dos estudantes e, ao avaliar, o professor, na maioria das vezes, está ratificando essas desigualdades.

A partir de uma pesquisa realizada na França, em 1975, os autores observaram que a adjetivação utilizada na classificação das estudantes variava conforme sua classe social, sendo os adjetivos qualificativos favoráveis atribuídos às estudantes provenientes de classe social mais elevada. Enquanto aquelas que pertenciam à classe mais baixa recebem apreciações com termos mais severos e grosseiros.

Os qualificativos mais favoráveis aparecem com uma frequência cada vez maior na medida em que a origem social das alunas é mais elevada. Observa-se também que as notas médias se elevam à medida que se sobe na hierarquia social; portanto, à medida que cresce a frequência dos julgamentos elogiosos (BOURDIEU, 2010, p. 191).

Podemos inferir, a partir da teoria sociológica de Bourdieu, que o nosso sistema de avaliação não considera apenas a capacidade intelectual dos educandos, mas também características sociais e culturais, privilegiando os estudantes provenientes das classes sociais mais abastadas, que, na maioria das vezes, possuem uma bagagem cultural maior que os estudantes das classes menos favorecidas economicamente.

Bourdieu e San-Martin (2010) também explicitam que não há um conjunto de critérios claros no julgamento professoral. Os professores partem dos resultados obtidos não apenas em provas e atividades realizadas pelo estudante, mas também na pessoa física do estudante.

O julgamento professoral apoia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhe são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor (BOURDIEU, 2010, p. 192).

Os modos de avaliar de cada professor estão enraizados em práticas escolares vivenciadas por eles enquanto estudantes. Logo, é preciso redimensionar a abordagem acerca do tema avaliação, e observá-la dentro do cenário atual da educação, em que se espera que a escola seja capaz de formar cidadãos críticos. Pensando dessa forma, a avaliação tem o propósito de auxiliar o professor e o aluno, mostrando as estratégias e metodologias que deram certo e as que deram errado, assim, o docente poderá modificar seus métodos a fim de melhorar a aprendizagem dos discentes.

Com efeito, (ANDRÉ e PASSOS, 2002, p. 178) ressaltam:

Terá de ser, por um lado, uma avaliação voltada para a obtenção de resultados positivos, valorizando o êxito, corrigindo as falhas, acentuando as conquistas, reforçando os acertos. E por outro, terá de ser uma avaliação que ajude professor e aluno a identificar o que funcionou bem e o que é necessário melhorar, quais os principais ganhos e as maiores dificuldades e o que é preciso fazer para superar as falhas e manter os ganhos.

Os estudos sobre avaliação baseados no enfoque psicopedagógico mostram que “a avaliação assume uma característica dinâmica no processo educativo: por um lado, é impulsionadora da aprendizagem do aluno e, por outro, é promotora da melhora do ensino” (ANDRÉ e PASSOS, 2002, p. 182).

Sendo assim, entender essa característica dinâmica da avaliação implica em uma adequação constante de práticas de ensino e de avaliação, que surgirão a partir dos resultados obtidos dos processos de avaliação. Implica também em uma revisão e reorganização do ensino, provocando assim, um processo contínuo de autoavaliação docente, tendo em vista que toda a atividade avaliativa em sala de aula é direcionada pelo professor e proposta por ele próprio, “ou seja, mesmo quando estão apoiados em instrumentos objetivos como testes, provas ou escalas de avaliação, eles passam por um processo de filtragem do professor” (SACRISTÁN *apud* ANDRÉ e PASSOS, 2002, p. 185). Nesse sentido, as avaliações são norteadas pela percepção do professor e por aquilo que ele julga certo ou errado acerca dos conhecimentos dos alunos.

A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

A avaliação escolar deve ser condizente com as práticas de ensino presentes nas instituições escolares e não deve se limitar apenas ao aluno. Nesse sentido, (ANDRÉ e PASSOS, 2002, p. 179) ressaltam:

A avaliação não pode, pois, se limitar a uma apreciação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Ela deve levar a uma revisão dos conteúdos selecionados, do método utilizado, das atividades realizadas, das relações estabelecidas em sala de aula, ou seja, a uma revisão do ensino, pois não existe melhor critério para avaliar a eficácia do ensino do que a aprendizagem dos alunos.

Assim, a avaliação se configura como um momento de reflexão sobre as diferentes práticas escolares, que envolve o aluno, o professor e demais integrantes da instituição escolar, com o objetivo primordial de rever tais práticas e melhorar não só a aprendizagem do aluno, mas também modificar os métodos de ensino que não deram certo.

Para (ESTEBAN, 2004, p. 07) “[...] é importante continuar discutindo avaliação como parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças.”

Conforme pode ser observado na fala da Coordenadora Pedagógica (doravante CP), que é formada em geografia e atua em sala de aula há dois anos e cinco meses:

CP: A prática de ensinar consiste em estimular, por meio do uso de estratégias metodológicas ativas, a aprendizagem do aluno, garantindo que ele domine as competências e habilidades necessárias de maneira humana e protagonista. O aprender, para mim, consiste em assimilar aquilo que foi transmitido, em que o aluno consegue aplicar o conhecimento de maneira plenamente consciente e autônoma.

Assim, para essa professora, ensinar não consiste apenas na transmissão de conhecimentos, mas em incentivar a aprendizagem, através do uso de metodologias ativas, objetivando o domínio de habilidades e competências de forma autônoma pelos estudantes. Já aprender, está relacionado a capacidade do estudante de absorver e aplicar o conhecimento adquirido.

A avaliação da aprendizagem, segundo Demo (2012), é um procedimento crucial na busca pela garantia de acesso ao conhecimento pelo aluno, apesar de, por vezes, ser mal utilizada no contexto escolar. O autor propõe uma avaliação que ocorra de forma processual, com o objetivo de torná-la dinâmica.

Dentre os onze professores que participaram da pesquisa, quatro demonstraram entender que ensinar está relacionado a transmissão de conhecimentos e aprender com a capacidade de reter informações. Assim, assume-se uma postura tradicionalista que tem o professor como mero transmissor de conhecimentos que os alunos devem captar. Apresentamos a seguir breves episódios das respostas aos questionários que evidenciam tal afirmação:

Professor 5 - Ensinar é repassar conhecimentos e experiências. Aprender é saber absolver esses conhecimentos e experiências da melhor forma e assim transformar a sua realidade.

Professor 6 - É um processo recíproco, à medida que ensinamos transmitimos conhecimento também aprendemos com nossos alunos, é uma via de mão dupla. Professor 7 - Ensinar é compartilhar conhecimento e aprender é reter e construir conhecimento.

Professor 8 - Ensinar: capacidade de transmitir um determinado conhecimento, explicado de forma clara e compreensível. Aprender: ser capaz de compreender e saber replicar o que estudou.

Outros cinco professores demonstraram ter uma concepção mais ampla sobre o significado de ensinar e aprender, observando que os dois estão interligados e que o professor assume um papel de orientador nesse processo. Dentre as respostas destacamos:

Professor 2 - Em síntese e de forma genérica, pode-se afirmar que ensinar-aprender consiste na condução dialógica de mecanismos para construção do conhecimento sistematizado socialmente, além das competências e habilidades necessárias para o indivíduo possa se desenvolver em sua plenitude.

Professor 4 - São processos individuais/coletivos indissociáveis. Com atuações mútuas entre os atores professores/estudantes de forma bilateral em um contexto socioeducativo, econômico e cultural determinado.

Professor 11 - Ensinar e aprender são mecanismos que funcionam em conjunto para como um processo de formação de indivíduos, de modo que possam ser possível o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Neste contexto, pensando nas concepções de ensinar e aprender, é válido lembramos o que nos diz Luckesi (2015):

[...] Os atos de aprovar ou reprovar, por si, são alheios – externos – à prática educativa. A prática educativa tem a ver com “ensinar e aprender”, desde que a única função digna da atividade escolar é ensinar para que o educando efetivamente aprenda, em qualquer nível de escolaridade. (p.2)

No que concerne ao ato de avaliar, a coordenadora pedagógica assegura que

CP: Avaliar é o ato de verificar quantitativa e qualitativamente como o processo de ensino e aprendizagem se deu em um determinado período, levando em consideração, se os objetivos inicialmente traçados foram atingidos e quais serão as estratégias posteriores para que todo o processo avaliativo seja finalizado.

Observamos na fala da CP a concepção de avaliação como um instrumento para o levantamento de informações sobre um processo que tem objetivos pré-definidos, e que possibilita a criação de novas estratégias, caso tais objetivos não sejam atingidos.

Três professores que participaram da pesquisa também associaram a avaliação a um instrumento que permite acompanhar os resultados alcançados e auxiliar na elaboração de novas estratégias, como podemos observar:

Professor 3: Avaliar é analisar os resultados obtidos, ao mesmo tempo em que se rever/ajusta as ações prévias que levaram aos resultados. Ou seja, dar luz aos avanços na aprendizagem sem deixar de considerar os processos de ensino e de aprendizagem, as potencialidades e necessidades dos agentes envolvidos.

Professor 7: Avaliar consiste em um processo por meio do qual o professor pode acompanhar o quanto os objetivos didáticos foram alcançados, com isso, elaborar meios para avançar, revisar ou recompor a aprendizagem, conforme as necessidades do estudante.

Professor 10: É promover habilidades que possibilitam ajudar as pessoas a compreenderem melhor os objetivos propostos.

Outros quatro professores apresentaram respostas que associam o ato de avaliar com a verificação da capacidade dos estudantes de reter informações. Dentre as respostas destacamos:

Professor 4: Avaliar é uma forma de identificar onde estão as dificuldades do aprendiz em absolver o conteúdo, possibilitando a correção do mesmo.

Elas são utilizadas também para avaliar se o aluno apresenta as competências necessárias para o seu conhecimento, habilidades e atitudes.

Professor 6: Avaliar é um mecanismo que auxilia a verificação da aprendizagem do aluno, se compreendeu e sabe repassar o conteúdo trabalhado.

Professor 9: É medir de diferentes maneiras as capacidades de um indivíduo quanto a um determinado conjunto de requisitos.

Professor 11: Verificar a compreensão do estudante, com base nos assuntos trabalhados.

Esta concepção de avaliação está baseada na “pedagogia do exame”, abordada por Luckesi (2006) em que o discente é levado a memorização de conteúdos que serão cobrados nas provas.

De acordo com a maioria dos professores participantes, as avaliações na escola se organizam em função da aplicação de provas denominadas Avaliação Semanais (AVS) e avaliações somativas que incluem atividades escritas, participação e comportamento dos estudantes. De forma geral observamos que prevalece a avaliação como exame para a verificação da aprendizagem, como está evidenciado na fala da CP: “Como trabalho em uma Escola Cidadã Integral (ECI), temos uma dinâmica de Avaliações Semanais (AVS), que funcionam por meio de um cronograma interno articulado pela escola.”

Quando questionados sobre a forma como cada um organiza suas avaliações, sete professores enfatizaram que, embora haja a predominância do uso de provas, procuram utilizar métodos que visem avaliar o aluno por inteiro, considerando seu desenvolvimento ao longo do processo de aprendizagem, como podemos observar nas respostas que seguem:

Professor 4: Seguindo o planejamento bimestral, partindo de um exercício diagnóstico, para realização de atividades (individuais e coletivas) ao longo do processo e uma ação avaliativa geral no final do período. Com direito a recuperação/recomposição da aprendizagem.

Professor 6: Ela é feita diariamente, seja em partição de forma oral, escrita, questionamentos, observações, ou seja, uma constante.

Professor 8: Aplicação de prova e avaliação contínua.

Professor 11: Em avaliação diagnóstica, avaliação objetiva e avaliação subjetiva.

As respostas dos professores condizem com a da CP, que, quando questionada se todos os professores avaliam da mesma forma, apresentou a seguinte resposta: “Não. Acredito que cada professor possua sua forma e seus critérios

de avaliação, visto que esse processo não se limita apenas a prova propriamente dita. Existem outros aspectos subjetivos que podem ser levados em consideração dentro desse processo.”

Outrossim, quando questionados sobre a forma como fazem a avaliação dos alunos, prevaleceu nas respostas dos professores o uso de provas, dos 11 professores participantes 5 se referiram de maneira explícita a este instrumento. No caso do professor 6, ficou implícito que se trata de prova ao afirmar que “mesclo entre questões abertas e fechadas, questões similares às trabalhadas em sala e em questões externas”. Além disso, os professores também fizeram referência à participação e ao interesse dos alunos como partes do processo avaliativo.

É importante destacar as respostas dos professores 3 e 7, as quais nos chamaram atenção por apresentar uma proposta com diferentes instrumentos de avaliação. Como podemos ver a seguir:

Professor 3: Exercício diagnóstico, atividades contínuas individual (atividades de fixação do conteúdo, pesquisas, listas de exercícios com questões objetivas e produções textuais); ações produtivas coletivas (trabalho em grupo, círculos de discussões/debates e produções virtuais para redes sociais) e avaliação geral individual (prova com questões objetivas e subjetivas).

Professor 7: De forma formativa, somativa e processual, considerando os objetivos previamente estabelecidos, assim, temos exercício no livro didático, valendo visto, atividade impressa de pesquisa em dupla e também individual, além da prova, da participação em sala, das contribuições durante a interação.

Em relação à pergunta: Você faz a mesma avaliação em todas as turmas? Obtivemos nove respostas afirmativas, alguns fizeram ressalvas, destacando que fazem ajustes e modificações conforme a necessidade e peculiaridade de cada turma. Um dos professores explicou com detalhes como realiza a avaliação, vejamos:

Professor 3: A avaliação geral (prova) e as listas de exercícios com questões objetivas, sim. Já os exercícios contínuos e as ações coletivas, faço modificações e/ou elaboro outra atividade de acordo com o nível de aprendizagem e o contexto socioeducativo da turma, se necessário. Por exemplo, no 1º Período do ano letivo de 2024, eu elaborei três propostas diferentes de atividades em grupo para três turmas da 3ª Série do Ensino Médio. Na turma “A”, uma pesquisa e análise de textos jornalísticos, diferenciando fatos de opiniões sobre as questões dos refugiados interna-

cionais. Para turma “B”, elaboração de materiais informativos digitais para serem divulgados nas redes sociais sobre os tipos de migrações ao longo da história da humanidade. E para turma “C”, pesquisa sobre os aspectos culturais da nação brasileira advindos de povos imigrantes.

Podemos dizer que, de acordo com a resposta dada, a prática desse professor dialoga com as ideias de Depresbiteris e Tavares. As referidas autoras salientam que:

É igualmente importante considerar que a avaliação tem necessariamente certo grau de subjetividade. Para equilibrar esse fator, seria interessante que o julgamento final sobre o educando fosse emitido baseado em múltiplas situações, diferentes avaliadores e múltiplos instrumentos de avaliação (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p.57).

Apenas dois professores responderam que não, ou seja, utilizam avaliações diferentes em cada turma.

No que diz respeito à finalidade da avaliação foram observadas diferentes percepções, organizamos duas listas com os verbos que perfazem as respostas dos professores. Na primeira lista temos os verbos ligados ao ato de avaliar como verificação, vejamos: averiguar, mensurar, diagnosticar, medir, sondar, constar, selecionar. Na segunda lista, agrupamos os verbos que dá um sentido de elemento direcionador para a avaliação, como podemos observar a seguir: direcionar, nortear, ajudar.

Em especial, duas respostas se sobressaíram, a saber: a resposta do professor 2 que afirmou que a avaliação serve “apenas para constar uma nota”. Nesse sentido, nos remete as palavras de (HOFFMANN, 2003, p. 18), “[...] O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática, e o aluno, por sua vez sofre o processo avaliativo [...]”. Já a outra resposta que nos chamou atenção foi a do professor 3 que trouxe uma reflexão em torno da questão, conforme podemos ver:

Professor 3: Funciona como um parâmetro para o educador planejar suas ações e intenções em relação aos educandos. Bem como, para averiguar o progresso ou não dos estudantes frente as habilidades e competências de cada etapa educacional. Sabendo que a avaliação, por si só, não determina se o trabalho docente e/ou discente foi desempenhado com sucesso ou fracasso, pois os processos de ensinar aprender partem de decisões individuais dos envolvidos, em que um interfere na atuação do outro. Influenciam, assim, os resultados.

Logo, nessa resposta notamos que o professor enxerga a avaliação como um momento em que se avalia não só a aprendizagem, mas também o ensino, além disso, coloca em destaque a questão da responsabilidade dos sujeitos presentes no ato avaliativo.

Na visão da CP, a avaliação:

Serve para verificar como se deu o processo de ensino e aprendizagem em um dado perdido, levando em consideração, os aspectos quantitativos e qualitativos, para que se tracem estratégias de ampliação e recomposição daquilo que foi aprendido e do que não foi atingido, respectivamente.

No tocante à questão “Em algum momento da sua formação acadêmica, você teve contato com teorias de avaliação? Em caso afirmativo quais foram?” Sete professores responderam que sim, mas fizeram ressalvas: não lembrar quais teorias estudou, só estudou na especialização. O professor 2 especificou que estudou sobre avaliação formativa, somativa e classificatória. O professor 4 destacou que estudou “Sobretudo na Especialização em Educação”. E especificou algumas teorias e teóricos: “Tradicional, Somativa, Diagnóstica, em caráter cotidiano entre outras. A partir de leituras e discussões com base em textos de Libâneo, Castro Giovanni, Luckesi e Jussara Hoffman”.

Três professores afirmaram não lembrar de ter estudado e um pontuou que não estudou. O professor 6 afirmou que “as principais foram: formativa, somativa, diagnóstica e normativa”. O professor 11: Sim. Construtivismo, cognitivismo, positivismo e aprendizagem por assimilação e por comportamento e aprendizagem sociocultural. As respostas dos professores corroboram com a seguinte constatação:

[...] os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática (LIBÂNEO, 2006, p. 19).

Já a CP afirma que estudou no “componente ‘Psicologia da Educação’. Nela, tive contato com as teorias Construtivista, Behaviorista, Humanista e Cognitivista.” Dessa maneira, em relação ao contato com teorias sobre avaliação, percebe-se uma certa imprecisão sobre o fato de terem estudado, nota-se que apenas alguns professores têm mais propriedade para falar sobre o tema,

mencionando os tipos de avaliação e teóricos, como Luckesi, Libâneo e Jussara Hoffmann.

Portanto, a análise e reflexão realizada neste trabalho revela certa fragilidade no que diz respeito à abordagem das teorias de avaliação ao longo da formação de professores, logo, a de se pensar que isto se reverbera em suas práticas de sala de aula, marcadas, por vezes, pela dificuldade de avaliar.

Assim, fica evidente a necessidade de uma abordagem mais densa sobre o tema de modo que os cursos de formação de professores contemplem de fato a prática de avaliar no contexto escolar, sem focar apenas na avaliação como mecanismo de aprovação ou reprovação. Com efeito, uma apropriação mais adequada do que é avaliar pode possibilitar a realização de uma avaliação mais significativa em que o docente analisa sua prática de ensino e o discente também passa a fazer parte do processo entendendo os objetivos que se pretende alcançar e os caminhos que serão percorridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da abordagem realizada neste trabalho, infere-se que o processo de avaliação não é unilateral ou monológico, mas dialógico. Nesse sentido, deve ser realizada levando em consideração aquele que ensina, aquele que aprende e a relação estabelecida no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a avaliação não está direcionada apenas ao aluno, considerando apenas sua aprendizagem, mas relaciona-se também ao ensino e as práticas de sala de aula vivenciadas pelo professor, e num sentido mais amplo deve estar relacionada com a organização do trabalho da escola como um todo. Logo, avaliar a aprendizagem implica avaliar, também, o ensino oferecido pelas instituições escolares.

De acordo com as análises dos questionários, constata-se que existem pontos de convergências e divergências nas respostas dos professores. Evidencia-se que as práticas de avaliação estão intrinsecamente relacionadas com o que os professores entendem por ensinar e aprender.

Sendo assim, os professores que têm uma concepção de ensino e aprendizagem mais tradicional tendem a avaliar, na maioria das vezes, através de provas escritas, baseando-se em uma concepção de educação em que o processo ensino e aprendizagem é visto como limitado à transmissão e absorção de conteúdo.

Por conseguinte, se evidencia também que a concepção de avaliação predominante na escola é a do exame e que os métodos avaliativos, colocados de maneira bem clara nos questionários, diz respeito apenas à aplicação de provas bimestrais, tendo recorrência também na fala dos professores a avaliação contínua, no entanto, nenhum dos sujeitos explicita de que maneira acontece essa avaliação. Logo, é necessário pensar em maneiras de levar o docente em exercício a rever sua prática de ensino e de avaliação para que este tenha conhecimento da implantação de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de uma avaliação escolar que verdadeiramente formativa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; PASSOS, Laurizete, F.; Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In.: CASTRO, A. D. & CARVALHO, Ana M^a Pessoa de (org). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira Learning Thomson, 2002.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. **As categorias do juízo professoral**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. Tradução de Vera S. V. Falsetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 187-216.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3^a ed. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2001.

CAMARGO; Wanessa Fedrigo. Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. Monografia, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/wanessa%20fedrigo.pdf>> Último acesso: 21/03/2016.

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação** – I Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marinalva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação no cotidiano escolar**. In ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito ou desafio**: uma visão construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 2011, São Paulo.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, E. D. **Formação de professores em avaliação da aprendizagem**: o processo de formação inicial em debate. São Paulo, 2007.

IMPACTO DO DESIGN INSTRUCIONAL NA EDUCAÇÃO ATUAL: UM PANORAMA DA ÁREA E DO PROFISSIONAL

Davi Cipriano de Queiroz¹
Jath da Silva e Silva²

RESUMO

Este estudo explora a importância do Design Instrucional (DI) no processo educacional moderno, destacando definições, características, práticas, vantagens e desvantagens. O objetivo é entender como o DI pode otimizar o ensino e a aprendizagem, especialmente no contexto da rápida adoção de tecnologias educacionais e crescimento dos cursos em Educação a Distância (EaD). O referencial teórico baseia-se em obras de Knoll e Minuzzi (2018), Freire (2009), Smith e Ragan (1999), e Barreiro (2016), que definem o DI como um processo sistemático de planejamento e aplicação de métodos e técnicas educacionais. A revisão bibliográfica inclui artigos científicos e documentos do Censo da Educação Superior de 2022 do INEP, destacando o impacto do DI na educação atual. Os resultados indicam que o DI é fundamental para criar ecossistemas de aprendizagem eficazes, adaptados às necessidades dos alunos e alinhados aos objetivos institucionais. A presença de profissionais de DI melhora a qualidade do ensino, especialmente em cursos EaD. Contudo, a falta de atualização contínua e investimentos adequados em materiais e ferramentas tecnológicas são desafios a superar. A pesquisa também destaca a necessidade de mais designers instrucionais nas escolas para promover melhores resultados educacionais. As implicações sugerem que políticas públicas devem aumentar o investimento na qualificação de profissionais de DI e na atualização de materiais didáticos. A presença de designers instrucionais é crucial para a

1 Mestrando do Curso de Tecnologias Emergentes em Educação, da Must University - EUA, davig@ufam.edu.br;

2 Mestre pelo Curso de Informática da Universidade Federal do Amazonas - AM, jathsilva@ufam.edu.br.

modernização e eficácia do ensino, alinhando práticas educacionais com avanços tecnológicos. Este estudo contribui para a literatura ao enfatizar a crescente importância do DI, especialmente após a pandemia de Covid-19, e oferece uma visão abrangente das práticas de DI e suas implicações para a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Design Instrucional, Designer Instrucional, Educação, Importância.

INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional busca inovar constantemente, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais envolvente diante dos avanços da sociedade (Queiroz et al., 2024, p.1). No entanto, nem sempre a inovação ocorre de forma natural ou planejada, especialmente em situações históricas, como a recente pandemia de Covid-19, doença causada por um tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2.

Durante a pandemia, o Ministério da Educação determinou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, por meio da Portaria 343, de 17 de março de 2020. As instituições de ensino definiram e organizaram as disciplinas de forma remota, disponibilizando ferramentas aos alunos para que pudessem acompanhar os conteúdos oferecidos e realizar avaliações durante o período autorizado (Camacho & Souza, 2021).

Os professores, assim como muitos outros profissionais, foram forçados a incorporar as tecnologias e adaptar suas aulas e materiais didáticos para o formato virtual. No entanto, muitos foram surpreendidos por essa necessidade repentina, já que o uso dessas tecnologias não fazia parte de suas rotinas habituais. Sem uma formação continuada adequada, especialmente aqueles com mais tempo de serviço, enfrentaram dificuldades devido à falta de familiaridade com as ferramentas digitais, além de a infraestrutura das escolas também representar um desafio significativo.

Esse novo modelo de ensino, implementado temporariamente na educação básica brasileira, deixou muitas escolas despreparadas. Em áreas rurais e remotas, como é comum no Estado do Amazonas, onde diversas comunidades ribeirinhas não têm acesso à internet, o ensino remoto sequer foi uma opção, resultando na paralisação total das aulas por longos períodos.

Portanto, muitas vezes, as inovações planejadas de maneira inadequada causam mudanças que nem sempre tornam o ensino tão atraente quanto o esperado. As que não são planejadas, como abordado anteriormente, possuem chances maiores de não darem certo. Desta forma, para tornar o processo de ensino significativo e capaz de manter a atenção e o interesse dos alunos, é crucial oferecer materiais e ferramentas didáticas que sejam eficientes, eficazes e ao mesmo tempo, estimulantes. Tais características só são alcançadas quando oriundas de um bom planejamento.

O estímulo é essencial para que os alunos percebam que o aprendizado profundo é mais valioso do que as respostas rápidas e superficiais obtidas em pesquisas online, que frequentemente os desestimulam devido à facilidade do acesso. O sentimento de que não é necessário aprender porque as informações estão facilmente disponíveis precisa ser superado pelo processo educacional proposto pelas instituições de ensino. Então é necessário planejamento cuidadoso, com materiais, ferramentas e qualificação docente adequados e ajustados às necessidades específicas de cada turma, levando em consideração o ambiente, a experiência e a realidade da comunidade.

No entanto, os profissionais tradicionalmente presentes no ambiente escolar, como professores licenciados, pedagogos e gestores educacionais, não possuem, de forma inerente, o preparo necessário para a construção da complexa engenharia pedagógica que o ensino moderno demanda. A elaboração eficaz de materiais didáticos, a estruturação de conteúdos e a aplicação de metodologias de ensino que aproveitem plenamente os recursos tecnológicos requerem um conjunto específico de habilidades e conhecimentos que vão além da formação tradicional desses profissionais.

O especialista realmente qualificado para essa tarefa é o designer instrucional. Este profissional é capacitado para planejar, desenvolver e implementar estratégias educacionais que sejam pedagogicamente sólidas e tecnologicamente eficazes, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja otimizado. No entanto, esse profissional ainda é raro nas escolas brasileiras. Em muitas instituições de ensino, a ausência de designers instrucionais levou outros profissionais da educação a assumirem, de maneira improvisada, essas funções, muitas vezes sem a devida consciência das complexidades envolvidas.

Essa realidade ficou particularmente evidente durante a pandemia de Covid-19, como já vimos, quando a necessidade urgente de adaptar o ensino ao formato remoto expôs a carência de expertise específica na área de design instrucional, o que resultou em desafios significativos para a qualidade da educação oferecida.

Segundo Andrade e Santos (2020), o Design Instrucional (DI) é um campo de conhecimento relativamente novo e ainda pouco comum na pedagogia, mas tem ganhado relevância no desenvolvimento de cursos, atividades, ambientes virtuais e recursos didáticos. Isto significa que ainda não possuímos tempo suficiente para formação de profissionais que atendam a educação brasileira como

um todo, por ser uma área nova na pedagogia, mas sua importância já tem sido reconhecida e está em expansão.

E assim como todo novo campo do conhecimento, carece de discussões mais aprofundadas na literatura, além de uma maior disseminação entre os profissionais da educação. Isso é essencial para que o DI seja mais compreendido, aplicado de forma eficaz, e para que se desenvolvam práticas pedagógicas que integrem seus princípios de maneira consistente em diferentes contextos educacionais.

Dada a relevância do tema e considerando seu alto potencial de crescimento na educação, este trabalho se propõe a realizar um panorama da área e do profissional de design instrucional, explicitando definições, vantagens e desvantagens, entre outros aspectos.

Para isso, utilizamos a base de dados Google Acadêmico para realização de pesquisa bibliográfica e, apoiados em artigos científicos importantes, os resultados indicaram que o DI é fundamental para a criação de ecossistemas de aprendizagem eficazes, com as devidas adaptações para as necessidades dos alunos e alinhados aos objetivos institucionais.

METODOLOGIA

Este estudo utilizou uma abordagem de pesquisa bibliográfica para explorar o impacto do DI na educação atual, com foco na definição, práticas, e importância do profissional de DI. A pesquisa foi conduzida na base de dados Google Acadêmico, selecionada por ter uma ampla gama de fontes, como o Scielo Brasil. Utilizamos alguns descritores como “Design Instrucional”, “Educação a Distância”, “Tecnologias Educacionais” e “Profissional de DI”. A seleção das fontes baseou-se na relevância dos artigos para o tema e na sua contribuição para a compreensão do papel do DI na educação moderna.

Foram analisados artigos científicos, trabalhos em anais de importantes eventos e documentos oficiais como o Censo da Educação Superior de 2022 do INEP, divulgado em outubro de 2023. Obras de referência na área, como as de Knoll e Minuzzi (2018), Freire (2009), Smith e Ragan (1999), e Barreiro (2016) foram as bases de nossa pesquisa bibliográfica, que foi organizada de forma a traçar um panorama abrangente da área, destacando tanto as vantagens quanto os desafios do DI na prática educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1 MAS AFINAL, O QUE É DESIGN INSTRUCIONAL?

Para iniciar a compreender o DI, de acordo com Kenski (2019), é interessante entendermos o que significa ‘design’ e depois ‘instrucional’. A tradução literal do termo design para desenho não é a melhor, sobretudo quando temos que fazer a referência com ‘design instrucional’. Isto porque, ainda segundo a autora, o verdadeiro sentido da palavra é sobre o processo de dar origem e desenvolver projetos em todas as suas fases e especificidades.

Diante disto, design é “um processo de idealização, criação, desenvolvimento, configuração, concepção, elaboração e especificação de algo direcionado para uso. É uma atividade estratégica, técnica e criativa” (Kenski, 2019, p.6).

Já para o termo ‘instrucional’, a autora afirma que ela precisa ser analisada com restrições, visto que muitos não aceitam o termo. Exemplo disso é que, na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), a profissão recebeu o nome principal de designer educacional. Entretanto, Kenski esclarece que o termo design, que se refere a planejamento ou projeto, ao ser unido ao termo ‘educacional’, extrapola os limites da função do design.

A autora então apoia a corrente na literatura que define o termo ‘instrucional’ como ‘ensino’, o qual também consideraremos neste trabalho. Alinhados a estes significados, Knoll e Minuzzi (2018, p.145 apud Filatro, 2008, p.4) definem o DI como “a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas”.

Em outras palavras, o DI não se limita apenas à criação de materiais e fornecer ferramentas, mas envolve uma abordagem holística que visa apoiar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, também garante que esses recursos didáticos sejam cuidadosamente planejados para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, buscando alcançar as metas educacionais estabelecidas pela instituição nos cursos, com recursos didáticos profundamente planejados. O DI, portanto, é fundamental para assegurar que o ensino seja intencional e sistemático.

Freire (2009, p. 2) corrobora e conceitua o DI como “tudo que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos e técnicas em

situações educacionais”. A autora sintetiza a definição trazida por Smith e Ragan, que afirmam que o DI “é o processo sistemático e reflexivo de traduzir princípios de cognição e aprendizagem, para o planejamento de materiais didáticos, atividades, fontes de informação e processos de avaliação” (Freire, 2009, p.2 apud Smith & Ragan, 1999).

O profissional do DI, chamado de Designer Instrucional, é responsável por planejar e construir recursos instrucionais para solucionar problemas identificados por estudos realizados por si ou pela instituição, que pode ser educacional, empresarial ou de outra natureza. Vale frisar que qualquer construção desse profissional não deve ser algo concreto e isento de alterações. Pelo contrário, Knoll e Minuzzi (2018) destacam que, diante de mudanças de cenário, contextos e padrões, o modelo instrucional deve ser revisado e ajustado sempre que necessário.

Um dos grandes diferenciais desse profissional em relação aos demais na educação é seu maior foco em tecnologia. Isso nos permite concluir que sua importância teve uma grande guinada a partir da invasão dos recursos tecnológicos na educação brasileira e mundial. Durante a pandemia de Covid-19, evento que marcou um crescimento vertiginoso dos cursos em Educação a Distância (EaD).

Nos dados do Censo da Educação Superior de 2022, divulgados no dia 10 de outubro de 2023 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), constatou-se que mais de 70% (setenta por cento) dos novos alunos do Ensino Superior privado optaram por EaD.

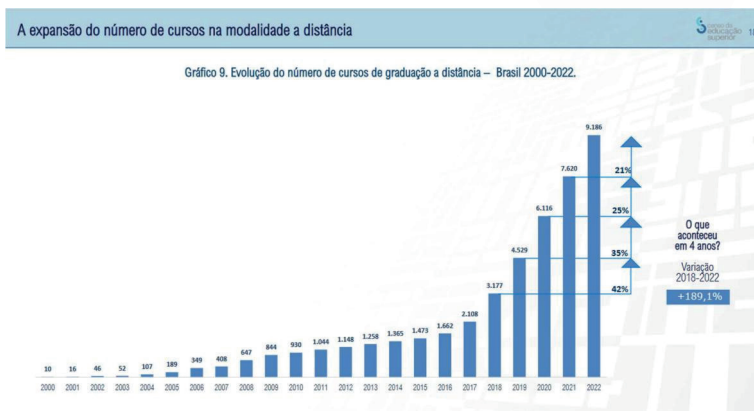
Nas licenciaturas, o índice foi de 93,2% (noventa e três vírgula dois por cento). Cerca de 46% (quarenta e seis por cento) do total de matrículas de graduação são de alunos na modalidade EaD.

Essa pesquisa governamental também trouxe o histórico da expansão dos cursos em EaD, com destaque para o período pandêmico, cujo crescimento teve uma variação de 189% (cento e oitenta e nove por cento), nos anos de 2018 a 2022.

Assim, podemos compreender que os cursos em EaD evoluíram de uma mera possibilidade para uma realidade consolidada, tornando-se protagonistas na universalização da educação, tanto no Brasil quanto no mundo. Uma das principais características desse modelo é a ausência de necessidade de espaços físicos para a realização de aulas, o que permite maior flexibilidade e acessibi-

lidade para os estudantes. Além disso, a EaD se destaca pela capacidade de integrar tecnologias avançadas e métodos pedagógicos inovadores, facilitando a personalização do ensino e o atendimento às necessidades individuais dos alunos, independentemente de sua localização geográfica.

Fig. 1: Evolução dos cursos EaD no Brasil.



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior 2022.

Esses números trouxeram preocupações e o MEC suspendeu, por meio Portaria nº 528, a criação de cursos na modalidade EaD até o ano de 2025. Aquele ministério prometeu ainda revisar o marco regulatório destes cursos até o fim de 2024.

As autoras Paula, Ferneda e Campos (2004), muito antes de presenciar este crescimento vertiginoso dos cursos em EaD, já afirmavam que eles precisam investir na criação de competências e não bastando para isso apenas democratizar o acesso à educação, pois é essencial a existência de qualidade. Esses dados evidenciam uma extrema necessidade de mais profissionais de DI no mercado de trabalho, visando melhor estruturar e dar qualidade aos crescentes cursos.

Mas não só os cursos de nível superior podem ser atendidos pelo profissional. Os cursos de curta e média duração, como capacitações, também podem contar com a atuação desse profissional, bem como pós-graduação lato e stricto sensu. Isto porque, independentemente da modalidade, o profissional de DI desempenha um papel essencial na criação de materiais didáticos, no planejamento de atividades e na aplicação de técnicas pedagógicas que são fundamentais para garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, ajustando-se às especificidades de cada curso e público-alvo.

2 A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE DI NA EDUCAÇÃO

Na educação, o objetivo principal é que o aluno consiga compreender e aplicar o que foi apresentado pelo docente, utilizando a melhor técnica que mais se adapta ao aluno e fornecendo a possibilidade de construção do aprendizado. Por meio disso, é mais fácil constatar a importância do profissional de DI na educação.

Sendo o profissional responsável por planejar, mediar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, ele possibilita que o docente aplique a técnica mais adequada, utilizando materiais e ferramentas adequadas como apoio. Dessa forma, o designer instrucional se torna um pilar crucial em todo o processo educacional. Barreiro (2016, p. 3 apud Roncarelli, 2010, n.p.) ratifica o papel importante do designer instrucional ao delinear que ele é o profissional que “tem papel fundamental de cooperar com os professores, propondo as estratégias didáticas mais adequadas para a criação de objetos de aprendizagem e ambientes virtuais de aprendizagem”.

Na EaD, o profissional tende a enfrentar menos desafios no que tange à uso de tecnologias, pois os cursos nesta modalidade a têm em seus fundamentos. Os autores Guimarães et al. (2023, p.3), apontam que

“o Design Instrucional possui seu destaque principal com alternativas e contribuições diretas com uso e prática de tecnologias na educação, proporcionando métodos que auxiliam no trabalho do professor com habilidades desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem, com alcance das metas estabelecidas no contexto educativo e tecnológico, sendo valorizado de forma a aprender os conceitos relacionados aos meios tecnológicos”.

Os autores destacam a importância do DI como um elemento crucial na integração de tecnologias na educação. Em um mundo globalizado, onde os avanços tecnológicos ocorrem de maneira acelerada e constante, torna-se indispensável a presença de um profissional capaz de desenvolver as melhores estratégias para integrar essas tecnologias ao ambiente educacional. Não há mais espaço para retroceder ou resistir à inclusão das tecnologias na sala de aula; pelo contrário, é crucial que a educação evolua e alcance novos patamares, acompanhando essas transformações.

3 PRÁTICAS DO DESIGNER INSTRUCIONAL NA EDUCAÇÃO

As inúmeras práticas do profissional de DI são sintetizadas por Barreiro (2016, p.4 apud Filatro, 2008, n.p.), o qual indica que as práticas diversas são as que “permitem a construção de um produto educacional qualificado que atende não apenas às especificidades dos alunos quanto à orientação pedagógica da instituição”. Portanto, podemos dizer que o profissional cria um ecossistema de aprendizagem por meio de materiais didáticos e ferramentas digitais, com o devido planejamento e estudos prévios dos objetivos institucionais associados às necessidades da comunidade estudantil, com o desenho guia adaptado a cada turma e suas realidades.

O processo de trabalho do DI, ainda de acordo com Barreto (2016), se divide em cinco fases: análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação. Essas fases se encontram dentro do modelo ADDIE (do inglês: analysis, design, development, implementation e evaluation).

Segundo o autor, durante a análise, primeira fase, é feita a coleta de informações, para a compreensão das necessidades do público-alvo. Na segunda fase, desenho, são definidas as estratégias e ferramentas a serem utilizadas no processo de aprendizagem, com vistas a estipular custos e profissionais a serem envolvidos, além do cronograma de execução. O projeto instrucional do curso é o produto final da segunda fase.

Na fase de desenvolvimento, o autor descreve que é onde se dá a criação dos materiais didáticos necessários para execução do curso. É nesta fase que ocorre o período de maior dedicação do profissional de DI, pois é nela que ele deve implementar toda a concepção pedagógica para garantia de uma aprendizagem eficaz. Também “são elaborados os conteúdos a serem ministrados, a mídias, o planejamento das disciplinas, as atividades avaliativas e a montagem da sala de aula virtual” (Barreto, 2016, p.5).

A terceira fase, implementação, é onde se dá a execução do curso planejado e criado pelo profissional. Já a última fase é de avaliação. Barreto (2016) assegura que é uma das partes mais importantes do processo pedagógico, pois com nela são evidenciados os pontos fortes e as melhorias. Os resultados da avaliação permitem “readequar, redirecionar ou reelaborar, se for preciso, as estratégias pedagógicas da oferta formativa. Portanto, a fase de avaliação cumpre também o objetivo de manutenção qualidade do curso e, por consequência, da instituição” (Barreto, 2016, p.5).

Barreto (2016) ainda detalha cada uma delas, afirmando que

“...as principais atividades do designer instrucional são relacionadas a desenvolver (ou redesenhar) projetos pedagógicos e instrucionais; acompanhar a criação e/ou avaliar os projetos instrucionais existentes. Esse profissional pode, ainda, atuar diretamente na feitura do curso ou coordenar uma equipe multidisciplinar; traçar meios para que o trabalho coletivo ocorra; qualificar e atualizar profissionais da área; atuar nos diversos processos de comunicação com a equipe. Ele deve demonstrar as competências pessoais para trabalhar em equipe, uma vez que não há desenho de ações educativas realizadas individualmente”.

Essas etapas de um design instrucional, de acordo com Silva et al. (2014), são conduzidas por uma equipe composta por profissionais com competências variadas e formações em diversas áreas do conhecimento, como ciências humanas, ciências sociais, ciências da informação, entre outras, que precisam estar em sintonia para garantir a qualidade das soluções educacionais do projeto. Esse processo é extenso e complexo, envolvendo a colaboração de vários profissionais da área, como gestores, professores especialistas em conteúdo, web designers, designers instrucionais, revisores e designers gráficos.

Assim, as práticas do DI são diversas, mas possuem o mesmo objetivo: possibilitar a melhor forma, seja com ferramentas ou materiais didáticos, e até mesmo com estrutura pedagógica de cursos, para que o processo de ensino e aprendizagem tenha os melhores efeitos possíveis.

Para apresentar um exemplo prático, nos apoiamos em Silva et al. (2014), que mapearam as práticas do DI em dois novos cursos na área de extensão, da Diretoria de Extensão da Fundação CECIERJ, são eles: Modelos de DI para material didático: Potencializando o processo de ensino-aprendizagem em EaD e Mediando cursos em AVA.

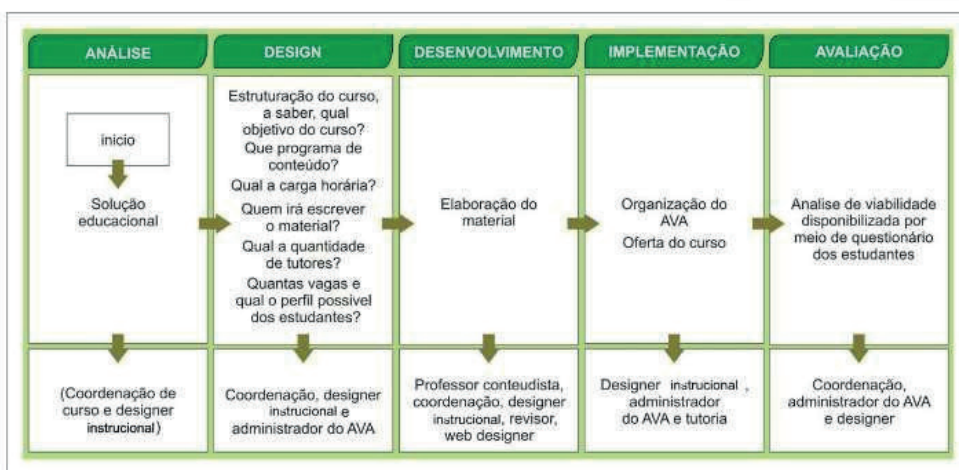
De acordo com os autores, os cursos foram planejados durante quatro meses, de novembro de 2010 a fevereiro de 2011, portanto, ainda sem os efeitos da pandemia. A equipe foi formada por duas especialistas em EaD, também conteudistas e designers instrucionais, além de dois designers gráficos, um revisor de português e um administrador do Moodle, um ambiente virtual de aprendizagem, no qual os cursos foram disponibilizados e que é responsável, atualmente, por abrigar a maioria dos cursos nesta modalidade.

Os cursos foram organizados em etapas distintas, com objetivos bem definidos e trabalharam as fases distintas conforme proposto pelo modelo ADDIE.

Os autores consideraram relevante a produção do material em ambos os cursos devido a experiência prática dos profissionais envolvidos.

E para melhor compreensão de como se deu a prática de cada fase desenvolvida, foi elaborado ainda uma figura que permite a visualização das etapas, que contribuirão para efetivação da área Formação via Web, área criada devido a demanda motivada dos alunos que concluíram os módulos 1 e 2 de outro curso, intitulado Formação em Tecnologias Educacionais na Web (FCTEWeb). Abaixo a figura desenvolvida.

Fig. 2: Mapeamento do design instrucional de um curso on-line.



Fonte: Silva et al. (2014).

Silva et al. (2014) destacam que as evidências sobre o DI se confirmaram com o atendimento da proposta de cursos virtuais com qualidade e acreditam que o sucesso se deve a equipe multidisciplinar. Compreendemos então que o profissional de DI é o centro da dinâmica, pois a execução do curso passa inicialmente pelo planejamento adequado.

4 VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Quando se trata especificamente da área e do profissional de Design Instrucional, as vantagens são evidentes. A área oferece conhecimentos que potencializam o processo de ensino-aprendizagem, enquanto o profissional qualificado, que se dedica à formação continuada, aplica esses conhecimentos de maneira prática, traduzindo-os em benefícios concretos para a educação.

A garantia de que os resultados esperados serão alcançados vem das avaliações realizadas em cada etapa do processo. Essas avaliações têm como objetivo ajustar a execução conforme o planejado e projetado inicialmente, corrigindo eventuais desvios. Além disso, a constante atualização do designer instrucional assegura que as práticas adotadas sejam sempre modernas e alinhadas com as últimas tendências e necessidades educacionais.

Por outro lado, uma das principais desvantagens está justamente na falta de atualização constante. Quando o profissional de Design Instrucional não se mantém em contínuo aprendizado, ele corre o risco de ficar desatualizado em relação aos avanços educacionais e tecnológicos. Como resultado, pode acabar criando materiais e diretrizes que já não atendem às necessidades atuais, comprometendo a eficácia dos resultados esperados. A ausência de desenvolvimento profissional contínuo pode, portanto, limitar significativamente o impacto positivo que o design instrucional pode ter na educação.

Essa limitação também pode ser resultado da falta de investimento por parte da instituição educacional. Sem acesso a materiais e ferramentas atualizadas, alinhadas às recomendações baseadas em pesquisas sobre o ambiente e a comunidade escolar, o profissional de Design Instrucional enfrenta dificuldades para assegurar que os resultados esperados sejam atingidos. A ausência de recursos modernos impede a implementação eficaz das estratégias desenvolvidas, comprometendo o potencial de melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda assim, a maior desvantagem é, sem dúvida, a ausência de um Designer Instrucional na instituição educacional. Quando as funções desse profissional são assumidas por outros sem a qualificação adequada, ou simplesmente não são realizadas, não há como garantir que os objetivos esperados serão atingidos. A falta de um DI pode resultar em um processo de ensino-aprendizagem que carece de um direcionamento claro e alinhado com os objetivos institucionais, além de desconsiderar as dificuldades e o contexto escolar dos alunos. Isso pode levar a um ensino menos eficaz, comprometendo o desenvolvimento educacional de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área e os profissionais do Design Instrucional têm se consolidado como pilares fundamentais da educação moderna, pois são os responsáveis por orquestrar toda a engenharia do processo de ensino e aprendizagem nas insti-

tuições educacionais. A relevância e o impacto da atuação desses profissionais se tornaram ainda mais evidentes durante o recente período pandêmico, quando a adaptação rápida e eficaz do ensino foi crucial. No entanto, apesar de sua importância crescente, o designer instrucional ainda não está plenamente integrado em todas as etapas do sistema educacional brasileiro, sendo mais comum sua presença nas esferas governamentais e administrativas.

A participação desse profissional na criação de materiais didáticos e na implementação de estratégias pedagógicas ainda é insuficiente, o que revela uma significativa lacuna entre a teoria e a prática. Para que o design instrucional realmente cumpra seu potencial de transformar a educação, é imperativo que esses profissionais estejam mais próximos do ambiente escolar. Somente com uma maior inserção nas escolas e em contato direto com a realidade dos alunos e professores, o designer instrucional poderá garantir que suas contribuições sejam efetivamente aplicadas e que os objetivos educacionais sejam alcançados de maneira plena e eficaz.

A inserção de designers instrucionais nas escolas promove uma colaboração mais eficaz com os demais profissionais da educação, potencializando os resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. Para que isso se torne uma realidade mais ampla, é essencial que haja investimentos mais robustos e direcionados por meio de políticas públicas, que visem à qualificação contínua dos diversos profissionais da área educacional. Quando bem posicionado e devidamente capacitado, o designer instrucional desempenha um papel crucial na elevação da qualidade educacional, facilitando a construção do conhecimento de maneira ativa e significativa, conforme amplamente discutido na literatura. Esse enfoque contrasta fortemente com os métodos tradicionais e ultrapassados, oferecendo uma abordagem mais moderna e eficaz para enfrentar os desafios do ensino tradicional e arcaico.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Ueudison Alves; ROQUE, Sylvania Maria; LEIMANN, Grazieli Pakulsky; SANTIAGO, Ellen Cristina Boaratti; SANTOS, Celiney Tavares. A Atuação do Designer Instrucional para a Aprendizagem Autodirigida Utilizando as Tecnologias Digitais. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar, v. 4, n. 4, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3035>. Acesso em: 5 agosto de 2024.

ANDRADE, Saulo Carmo; SANTOS, Maria Fátima Luz. O Design Instrucional e o Design Educacional sob a ótica de uma educação progressista. Revista Ensino em Foco, v.3, n. 8, 2020. Disponível em <https://publicacoes.ifba.edu.br/ensinoem-foco/article/view/807>. Acesso em 5 de agosto de 2024.

BARREIRO, Rommulo Mendes Carvalho. Um breve panorama sobre o Design Instrucional. Revista Científica em Educação à Distância, v.6, nº 2, 2016. Disponível em <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/375/187>. Acesso em 5 de agosto de 2024.

CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal; SOUZA, Vitória Meireles Felipe de. Ensino Remoto no Ensino de Enfermagem: Reflexões sobre o Design Instrucional na Pandemia da Covid-19. Revista Research, Society and Development, v. 10, n. 11, p. e309101119467, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19467>. Acesso em 15 agosto de 2024.

FREIRE, Karine Xavier. Design Instrucional: aplicabilidade dos desenhos pedagógicos na EAD on-line. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2009. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1352009130007.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP. INEP/MEC – Notas Explicativas da Educação Superior. Brasília, 2023. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2024.

KENSKI, Vani Moreira. Design Instrucional para Cursos Online. Editora Senac São Paulo, São Paulo - SP, 2019.

PAULA, Keila Carrijo de; FERNEDA, Edilson; CAMPOS FILHO, Maurício Prates de Campos. Elementos para implantação de cursos à distância. Colabor@ - Revista Digital da CVA, v.2, n. 7, 2004.

QUEIROZ, Davi Cipriano de; NASCIMENTO, Jonatha Lisboa Galvão do; NUNES, Paulo Henrique de Oliveira; GOMES, Ananda Maria Pinto; SOUZA, Joseilson Trajano de; OLIVEIRA, Israel Nogueira de. Artificial Intelligence in Education: An Overview of Distance Education Courses. Revista de Gestão Social e Ambiental, São Paulo (SP), v. 18, n. 5, p. e08125, 2024. DOI: 10.24857/rgsa.v18n5-169.

Disponível em: <https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/8125>.
Acesso em 5 agosto de 2024.

KNOLL, Graziela Frainer; MINUZZI, Reinilda de Fátima Berguenmayer. O design instrucional aplicado a infográficos em atividade educacional multimídia no ensino superior. Revista EDaPECI, v.18, n.2, 2018.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; FERNANDES, Maria Cristina Pfeiffer; SPANHOL, Fernando José; BASTOS, Elizabeth Soares. Design Instrucional Contextualizado em Cursos On-line. Anais do XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, Florianópolis – SC, 2014. Disponível em <http://www.labmidiaekonhecimento.ufsc.br/files/2014/11/esud.pdf>. Acessado em 15 de agosto de 2024.

ACESSIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO

Clarissa Moura Quintanilha¹
Luise Melo de Aguiar²
Victoria Ellen Santiago de Jesus³

RESUMO

As temáticas relacionadas ao processo de inclusão escolar bem como o modelo utilizado para efetivação das políticas públicas atuais tem sido o foco de muitas discussões no sistema educacional brasileiro. Por esse motivo, nossa pesquisa buscou refletir como a perspectiva do Ensino Colaborativo pode auxiliar no processo de acessibilização curricular. O ensino colaborativo busca promover a parceria entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial, construindo conjuntamente os processos avaliativos, estratégias de ensino e estruturação de um currículo inclusivo. Baseando-se nos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), o planejamento colaborativo surge como ponto principal nos desafios relacionados à implementação das práticas em questão. Desta forma, traçamos como objetivo a reflexão sobre o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) e do trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no formato citado. Nesse sentido, dentro do campo da pesquisa qualitativa, nossa proposta teórica-metodológica contou com as contribuições da educação especial inclusiva, do campo do currículo e do ensino colaborativo. Entendemos que ao dialogar com estas experiências podemos vislumbrar outros caminhos no

- 1 Doutora em Educação pelo programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais UERJ/FFP- Professora do Colégio de Aplicação UFRJ e coordenadora do curso de Psicologia da Universidade Estácio de Sá. e-mail: clarissa.mouraquintanilha@gmail.com
- 2 Especialista em Currículo e Prática Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental CEAD/UFPI, Pedagoga (UNIRIO) - Professora do Colégio de Aplicação- UFRJ. e-mail: luiseaguiar@gmail.com
- 3 Especialista em Sociologia Urbana pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ICS/UERJ) e Pedagoga Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). e-mail: vitoriaellen17@gmail.com

campo da Educação Especial em busca da fomentação na cultura escolar colaborativa e inclusiva.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo, Acessibilização Curricular, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema recorrente e relevante no contexto educacional brasileiro, especialmente nas últimas décadas, em que políticas públicas têm buscado garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas particularidades e necessidades. Nesse cenário, o ensino colaborativo emerge como uma alternativa promissora, favorecendo a articulação entre diferentes profissionais da educação e a construção de um ambiente escolar que respeite e valorize a diversidade.

Neste texto, exploraremos a interação entre o ensino colaborativo e a acessibilização curricular, considerando o papel do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como uma base teórica que sustenta essa prática. Também analisaremos as narrativas de professoras da educação especial e da classe comum, que refletem sobre suas experiências e desafios na implementação de práticas inclusivas.

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A inclusão escolar no Brasil tem suas raízes nas legislações que, ao longo do tempo, foram se moldando para garantir o direito à educação de todos os estudantes. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, até as diretrizes mais recentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação inclusiva passou a ser uma diretriz fundamental das políticas educacionais.

A educação especial inclusiva no Brasil tem avançado significativamente, especialmente após a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. Esses marcos estabeleceram a obrigatoriedade de oferecer educação a todos, incluindo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de promoverem uma educação sem discriminação, baseada em equidade e inclusão.

Desde então, a política de inclusão vem sendo reforçada, como pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que orienta a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares. Esse movimento visa integrar esses estudantes na rede regular de ensino,

com adaptações curriculares e recursos de acessibilidade, buscando romper a segregação e promover o aprendizado colaborativo.

No entanto, há desafios significativos para a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Faltam ainda recursos, capacitação adequada de profissionais e infraestrutura acessível em muitas escolas. As práticas pedagógicas inclusivas, que respeitam as necessidades individuais, têm sido discutidas e implementadas de maneira heterogênea pelo país, com escolas que oferecem experiências inclusivas de sucesso e outras que enfrentam dificuldades em acolher e adaptar o currículo para todos os estudantes.

Além disso, a formação continuada dos profissionais da educação, especialmente professores, é crucial para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Cursos, especializações e capacitações voltadas para a inclusão e para práticas pedagógicas adaptadas são essenciais, mas ainda insuficientes para garantir uma rede que possa, de fato, incluir todos os estudantes sem preconceito ou exclusão.

No contexto atual, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, reforça o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva e impulsiona ainda mais as ações nesse sentido. No entanto, a recente revisão da Política Nacional de Educação Especial em 2020 trouxe controvérsias, pois, para alguns, a flexibilização para a criação de escolas e classes especializadas é vista como um retrocesso para a inclusão.

As políticas públicas voltadas para a inclusão escolar enfrentam diversos desafios, como a formação de professores, a adequação dos currículos e a articulação entre diferentes esferas do sistema educacional. É nesse contexto que o ensino colaborativo se destaca, oferecendo uma proposta de formação contínua e de compartilhamento de práticas pedagógicas.

UM SOBREVÃO SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

O ensino colaborativo é uma abordagem que se baseia na colaboração entre professores da educação comum e da educação especial. Essa parceria permite uma troca de saberes e experiências, essencial para o desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades de todos os alunos. É uma abordagem educacional baseada na cooperação entre professores da educação comum e da educação especial. Essa parceria é essencial para promover a inclusão e atender às necessidades diversas dos alunos em uma mesma sala de aula,

rompendo com o isolamento histórico de estudantes com deficiência em classes e escolas separadas. Ao trabalhar juntos, esses professores podem desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitam uma educação mais equitativa, adaptada e eficaz para todos.

Esse modelo é particularmente relevante no contexto da educação inclusiva, que busca integrar alunos com e sem deficiência em um ambiente de aprendizagem compartilhado. A partir desse objetivo, o ensino colaborativo tem potencial para criar experiências de aprendizado enriquecedoras e transformadoras para todos os estudantes, além de fortalecer o papel dos professores como facilitadores do desenvolvimento global dos alunos.

Para entender o ensino colaborativo, é necessário primeiro explorar os seus fundamentos teóricos. Esse modelo se apoia em princípios da educação inclusiva e no conceito de aprendizagem cooperativa, que valoriza o trabalho em equipe e a colaboração. O ensino colaborativo é também respaldado pela abordagem da educação para todos, que se baseia nos direitos humanos e na necessidade de criar espaços de aprendizado que respeitem a diversidade.

No Brasil, políticas como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva oferecem respaldo para a adoção dessa abordagem. Essas políticas incentivam a integração de alunos com deficiência em salas regulares e destacam a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais de educação para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e adaptada.

A parceria entre professores da educação comum e da educação especial é crucial para adaptar o ambiente escolar às necessidades dos alunos. Esse trabalho colaborativo permite uma troca de saberes entre os profissionais, onde o professor de educação comum pode trazer conhecimentos sobre os conteúdos curriculares e a dinâmica de uma sala regular, enquanto o professor de educação especial oferece estratégias e adaptações pedagógicas para atender a necessidades específicas.

Por exemplo, essa colaboração pode resultar na criação de planos de aula conjuntos, adaptações de atividades, uso de materiais diferenciados e suporte no desenvolvimento de habilidades sociais. Os alunos com deficiência, assim, beneficiam-se de uma educação mais inclusiva e participativa, enquanto os demais alunos ganham a oportunidade de desenvolver habilidades de convivência e respeito às diferenças.

O ensino colaborativo traz múltiplos benefícios para toda a comunidade escolar. Para os alunos, a principal vantagem é o acesso a um ambiente de aprendizado inclusivo, onde suas necessidades são atendidas de maneira individualizada. Essa abordagem pode melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência, assim como a aceitação e a inclusão social por parte dos colegas.

Para os professores, o trabalho colaborativo fortalece o desenvolvimento profissional, pois eles aprendem uns com os outros e ampliam suas competências pedagógicas. Essa prática também reduz o isolamento profissional e promove um ambiente de apoio mútuo, onde os desafios de ensino podem ser abordados de forma conjunta. Já para a instituição escolar, o ensino colaborativo pode elevar a qualidade da educação, aprimorando a inclusão e, ao mesmo tempo, promovendo um ambiente mais acolhedor e diversificado.

Apesar dos benefícios, a implementação do ensino colaborativo enfrenta desafios. Um dos principais obstáculos é a falta de tempo e planejamento, pois muitos professores têm horários sobrecarregados que dificultam a colaboração regular. Além disso, a ausência de formação continuada e específica sobre práticas inclusivas e colaborativas limita a efetividade dessa abordagem.

Outro desafio é a resistência cultural e institucional, pois, em alguns casos, a escola ainda adota uma visão segregacionista ou não reconhece plenamente a importância da educação inclusiva. Essa resistência pode gerar uma falta de apoio aos professores e dificuldades na adaptação do currículo. Para superar essas barreiras, é fundamental que haja um comprometimento institucional, com políticas de apoio e investimento na capacitação dos profissionais de ensino.

No cotidiano escolar, o ensino colaborativo se manifesta em diversas práticas pedagógicas. Uma estratégia é o planejamento conjunto, onde os professores discutem previamente as necessidades de cada aluno e as adaptações necessárias. Essa prática possibilita a criação de aulas que sejam ao mesmo tempo inclusivas e eficazes para todos os estudantes.

Outra prática é a co-ensino, em que ambos os professores estão presentes na sala e compartilham a responsabilidade pela condução das atividades. Nesse modelo, um professor pode liderar uma parte da aula enquanto o outro oferece suporte individual aos alunos que precisam de atenção especial. Além disso, o uso de recursos diferenciados, como tecnologia assistiva e materiais pedagógicos adaptados, contribui para o sucesso do ensino colaborativo.

O ensino colaborativo representa uma abordagem essencial para a educação inclusiva, pois permite que profissionais de diferentes áreas unam forças para criar ambientes de aprendizagem que respeitem e atendam à diversidade dos estudantes. Essa parceria entre professores da educação comum e especial é uma forma eficaz de promover uma educação mais equitativa, inclusiva e adaptada às necessidades de todos os alunos.

Embora o ensino colaborativo enfrente desafios, como a falta de tempo e a necessidade de formação específica, o apoio institucional e políticas de incentivo podem viabilizar sua implementação de maneira mais efetiva. Assim, o ensino colaborativo não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para uma educação que valorize a diversidade e prepare os estudantes para uma sociedade mais inclusiva.

Os professores têm um papel fundamental na construção de ambientes inclusivos. A atuação conjunta entre educadores de diferentes áreas permite a elaboração de estratégias que respeitam as particularidades dos alunos, favorecendo o aprendizado coletivo.

O DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM (DUA)

O DUA propõe a criação de ambientes de aprendizagens que atendam às necessidades de todos os alunos, por meio da flexibilidade nas estratégias de ensino, avaliação e conteúdo. Os três princípios fundamentais do DUA são a representação múltipla, a ação e expressão e o engajamento. Ainda a este respeito, Dos Santos Mendonça (2015, p. 7):

Desta forma, o DUA considera as diferentes formas de aprender e as habilidades do sujeito. Com isso, contempla também a especificidade de aprender das pessoas com deficiência, preocupando-se com suas habilidades e necessidades. Para que isso seja possível a principal característica do DUA é a flexibilidade, no ambiente educativo, a metodologia, a composição e forma de apresentação dos conteúdos devem ser flexíveis e oportunizar diferentes recursos pedagógicos para atender aos diferentes perfis de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma abordagem que se preocupa com o processo de aprendizado de todas as crianças, incluindo as neurodiversas, de forma integrada. O DUA é uma metodologia pedagógica voltada para a inclusão e acessibilidade, adaptando currículos

de maneira a atender às diversas necessidades e estilos de aprendizado dos estudantes. Fundamentado na flexibilidade, o DUA propõe múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, beneficiando todos os alunos, independentemente de apresentarem ou não deficiência. Seu objetivo é remover barreiras ao aprendizado, promovendo uma inclusão que engloba aspectos cognitivos e emocionais, além de incentivar a empatia e a colaboração entre os alunos. Apesar dos desafios, o DUA avança na criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas, buscando transformar o ambiente educacional em um espaço acessível e acolhedor para todos.

A integração dos princípios do DUA no ensino colaborativo proporciona uma estrutura sólida para a acessibilização curricular, permitindo que o currículo se torne mais inclusivo e adaptável às necessidades de cada estudante.

A integração dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no ensino colaborativo oferece uma base robusta para a acessibilização curricular, potencializando a criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Quando os professores da educação comum e especial trabalham em conjunto sob a perspectiva do DUA, eles conseguem desenvolver um currículo que seja mais flexível, acessível e adaptado para atender as particularidades de cada aluno, independentemente de suas necessidades específicas.

Essa abordagem integrada promove o desenvolvimento de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão – pilares do DUA – no planejamento e na prática pedagógica, o que permite que os estudantes tenham mais alternativas para aprender e demonstrar seus conhecimentos de forma que se alinhe com suas preferências e habilidades. Dessa maneira, o ensino colaborativo, com o apoio do DUA, não só elimina barreiras cognitivas e emocionais ao aprendizado, mas também favorece um ambiente de cooperação e respeito à diversidade.

Além disso, a parceria entre os professores da educação comum e especial no contexto do DUA permite uma troca contínua de saberes e estratégias, enriquecendo a prática pedagógica e promovendo uma visão mais ampla e inclusiva do desenvolvimento dos estudantes. A partir dessa integração, é possível criar práticas pedagógicas mais significativas, que englobam tanto os objetivos acadêmicos quanto o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

A aplicação do DUA no ensino colaborativo facilita uma transformação no currículo, permitindo que este se torne mais adaptável e inclusivo, não apenas para estudantes com deficiência, mas para todos. Esse modelo de ensino atende

aos princípios de equidade e acessibilidade, tornando-se um forte alicerce para uma educação que valorize e respeite a individualidade e o potencial de cada estudante.

A acessibilização curricular consiste em adaptar e transformar o currículo para que ele seja acessível a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, limitações ou necessidades especiais. Essa prática é especialmente importante para alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem, mas também beneficia todos os alunos ao criar um ambiente mais flexível e adaptado às diferentes formas de aprender.

Essa acessibilização envolve ajustes que vão desde a adaptação de materiais didáticos (como o uso de livros em braille, audiolivros ou recursos visuais) até a reestruturação das atividades e avaliações, de modo a oferecer múltiplas maneiras de participar e demonstrar o aprendizado. Ao criar alternativas para as práticas tradicionais, a acessibilização curricular transforma o espaço de aprendizagem em um lugar mais inclusivo e acolhedor. Outro aspecto importante é o uso de tecnologias assistivas e recursos multimodais que permitem maior autonomia para estudantes com necessidades específicas.

A acessibilização curricular não é apenas uma adaptação para que o aluno se encaixe no currículo, mas sim uma transformação do currículo para que ele se ajuste ao aluno. Esse conceito reflete uma mudança de perspectiva no campo da educação inclusiva, colocando o estudante no centro do processo pedagógico e promovendo o respeito pela diversidade.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

A inclusão escolar é um processo complexo, que demanda comprometimento e colaboração entre todos os envolvidos. O ensino colaborativo, fundamentado nos princípios do DUA, surge como uma alternativa viável para promover a acessibilização curricular e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Ao visitar a literatura e a nossa experiência como professoras do campo da educação especial notamos que o ensino colaborativo é uma abordagem que envolve a parceria entre professores da educação comum e da educação especial, trabalhando juntos para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Essa colaboração permite a troca de conhecimentos e experiências, criando um ambiente onde diferentes perspectivas contribuem para a construção de um currículo que acolha as particularidades

de cada estudante. Quando orientado pelos princípios do DUA, o ensino colaborativo fortalece a acessibilização curricular, promovendo um ensino que é adaptável desde a sua concepção, em vez de depender de adaptações isoladas para atender a grupos específicos.

A abordagem colaborativa se torna, assim, uma prática que promove o compartilhamento de responsabilidades entre os profissionais de ensino, possibilitando que cada um contribua com suas habilidades para o desenvolvimento de estratégias de ensino que valorizem e respeitem a diversidade. O professor de educação especial pode, por exemplo, orientar adaptações específicas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência, enquanto o professor de educação comum trabalha para integrar essas adaptações ao currículo regular, de modo que todos os alunos possam beneficiar-se do conteúdo. Esse trabalho em equipe resulta em um ensino mais inclusivo e acessível, que se alinha aos princípios do DUA.

O ensino colaborativo, fundamentado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, representa uma alternativa promissora para promover a acessibilização curricular e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A integração entre a colaboração pedagógica e a flexibilidade do DUA permite a construção de um currículo inclusivo, que respeita a diversidade e valoriza as individualidades dos estudantes. Essa abordagem vai além de uma simples adaptação do conteúdo, propondo uma transformação pedagógica que coloca a inclusão como valor central da prática educacional. Ao investir no ensino colaborativo e no DUA, a escola cumpre seu papel de agente de inclusão, preparando os alunos para uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora.

REFERÊNCIAS

BETTIO, C. D.; MIRANDA, A. C. A.; SCHMIDT, A. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo. 109p. v. 23, p. 2023, 2021. Disponível em: br/portaldelivrosUSP/catalog/view/646/575/2169. Acesso em: 21 out 2024.

DOS SANTOS MENDONÇA, A. A. Desenho universal aplicado à aprendizagem e a escolarização de alunos com deficiências. In: **Anais CIET**: Horizonte, 2022.

Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/270>.
Acesso em: 20 out. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? Summus Editorial, 2015. Disponível em: RIBES, C. A. et al. **Por uma educação ambiental mais inclusiva**: despertando os sentidos com o jardim sensorial. 2024. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2668>. Acesso em: 22 out. 2024.

CURRÍCULOS DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANIZADORA OU INSTRUMENTALIZAR PARA COMPETIR?

Francisco Paulo do Nascimento¹

RESUMO

Este estudo objetiva estimular a investigação da existência, nos cursos de administração de empresa, de objetivos e conteúdos axiológicos que permitam equilíbrio entre cooperação e competição visando à preparação pessoal e profissional dos administradores para atender aos desafios de uma formação integral de gestores. Trata-se de um trabalho propedêutico, qualitativista quanto à abordagem metodológica e revisão bibliográfica quanto aos procedimentos de pesquisa. Os referenciais teóricos abrangeram os temas educação como direito e preparação para a paz; educação, subjetivismo e o mundo da gestão empresarial; complexidade; educação e trabalho no novo milênio; a educação no meio empresarial e currículo. Mediante os aportes teóricos o estudo alenta pesquisadores do campo de educação, mais propriamente da teoria curricular, a averiguar se a dinâmica curricular contempla objetivos e conteúdos relevantes, baseados em fundamentos humanizadores, ou se esses objetivos e conteúdos privilegiam somente a instrumentalização de discentes meramente em pressupostos de competitividade técnico-prática, em detrimento de fundamentos de cooperação e da humanização dos indivíduos.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Complexidade.

¹ Doutorando. Doutor em educação pela UCB/DF. fpauloadm@gmail.com

INTRODUÇÃO

O contexto mundial deste século é fartamente marcado por transformações num jogo de tendências e contratendências que podem levar a novos paradigmas, envolvendo vários níveis e ritmos diversos de integração e de fragmentação, de instabilidade e de desagregação, para os quais os indivíduos precisam estar vigilantes.

Vivemos em uma época rica em mudanças, que marcam o fim de um período e início de outro, de quebra de paradigmas antigos e construção de novos, propícia ao exercício do aprender, desaprender e reaprender. Pensadores modernos da complexidade como Morin (2011, 2009, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2004, 1996, 1982), Laszlo (2008, 2001), Prigogine (1996), Elias (1994), Capra (2007, 1980), Besnier (1996) e educadores como Assmann (2007), Carneiro (2001), Casassus (2009) e Freire (1979, 1983, 1996, 2001, 2005) convidam à descoberta de outras formas de ver o mundo, à busca de elevação da consciência, de melhor convivência com os outros e com o planeta e de saídas do labirinto em que se encontra a humanidade. Essas reflexões conduzem, consequentemente ou para tanto, ao repensar do processo educacional.

Desenvolver a capacidade de lançar olhares diferentes sobre a realidade construída permitirá ao homem duvidar do que existe, enxergar novas e infinitas possibilidades de mudança de verdades tecidas, quase sempre, por pensamentos lineares que desenham o mundo sob a estruturação de paradigmas econômicos e sociais determinísticos e fragmentários, segundo pensa Capra (1980, 2007).

Conforme cita Guimarães (2005), a promoção da paz e dos direitos humanos, como outros anseios da humanidade, são problemas “que dizem respeito à comunidade humana como um todo, independentemente de suas tradições culturais específicas”. Para o autor, essa promoção exige ações sinérgicas conjuntas e clama por assunção de responsabilidade solidária universal, descabendo, vivamente, “qualquer posição de indiferença, fuga, resignação ou submissão” (2005, p. 18).

Para Laszlo (2008), entramos no despertar do espírito humano empurrados por um mundo de sofrimento e limitações, de configurações sombrias para o futuro, o que impõe indagações sobre o significado do fazer do homem e acerca da futuridade da sua atuação e para onde, com sua ação, os indivíduos encaminham a humanidade. Em linha idêntica, enquanto Russel (1995) faz referência a

uma “catástrofe coletiva” e clama por grandes mudanças fundamentais, Morin (2008a) sistematiza um conjunto de reflexões para o repensar da educação. Esse autor descortina sete saberes considerados eixos fundamentais para guiar as ações educacionais e para os quais convida à contemplação: a) a cegueira do conhecimento; b) os princípios do conhecimento pertinente; c) o ensino da condição humana; d) a identidade terrena; e) o enfrentamento das incertezas; f) a compreensão do gênero humano; e g) a ética do gênero humano.

Na análise sobre os fundamentos perdidos e essenciais da humanidade, Morin (2004) cita que o mundo se encontra na pré-história do espírito humano, convivendo, simultaneamente, com excedentes de produção e fome, com doenças e avanços tecnológicos nunca vistos, com oportunidades de proteger e com catástrofes ecológicas, demográficas e sociais. Diante desse cenário, o autor concita o homem a se perguntar o que deve saber e deve fazer, assim como o que lhe é permitido esperar diante do que faz.

Ao aduzir essas perguntas, Morin (2004) afirma que o homem estaria, de certo modo, se dispondo a afrontar os problemas que lhe afligem, despertando a esperança e, naturalmente, engendrando um projeto de mudança, que se iniciaria pela resposta à pergunta “o que o homem deve saber” para reverter o quadro que, há muito, se encaminha a maior e indesejável desconforto da humanidade? Desestabilizar os paradigmas vigentes, abrir os sistemas e elaborar novas equações são próprios do mundo da ciência, acredita o autor, pois duvidar das certezas e verdades contribui para construção de conhecimento novo e para o advento de outras formas de pensar e de agir. Esta linha de duvidar do que existe não é nova, pois Ribeiro (1986) aludia, àquela época, à necessidade de transformações radicais frente, dentre outras mazelas, ao caráter catastrófico do sistema produtivo de então, notoriamente voltado, em excesso, para a competição desenfreada e muito menos para o espírito humanitário cooperativo.

Não se olvida de que o sistema produtivo moderno tem como ideia central a competição que, quando saudável, é mola propulsora do progresso de organizações e nações, induz à inventividade, à inovação, à economia de recursos, ao aumento da produtividade e da produção. Em tese, favoreceria ao bem-estar da sociedade, à descoberta de novas formas de produzir e de distribuir bens e serviços, enfim, tornaria mais efetiva a ação humana nas organizações.

No rastro da necessidade de aumento de produtividade, modificaram-se as relações e padrões de produção, impuseram-se às nações e suas instituições adequação de formas de aprendizagem e preparação para competitividade

acirrada, que é caudatária da globalização da economia. A ordem econômica e a produtividade passaram a ser, assim, orientadores de novas mudanças, novos objetivos e conteúdos curriculares e de novos saberes. Eis a escola reproduzindo essa nova ordem, gerando, como afirma Mészáros (2008), uma suposta superior elite meritocrática, tecnocrática e empresarial.

A despeito disso, atualmente em especial, a *débâcle* se insinua geral, em todos os continentes, em todos os ramos das atividades que visam somente lucro, iniciada e com mais intensidade em país onde há profusão de literatura sobre gestão e competitividade.

Os modelos apresentados como panaceia para os problemas técnicos, mercadológicos e de competitividade das organizações não foram capazes de evitar quebra de empresas e crises que vitimam a todos, talvez porque formulados à sombra da ignorância do funcionamento do mundo tal como concebido por seus autores, e não tal como ele se reproduz na realidade.

Este artigo é etapa preliminar de um estudo de doutoramento cujo objetivo foi investigar a existência de conteúdos e objetivos axiológicos, nos cursos de administração, que permitam equilíbrio entre cooperação e competição, visando preparação pessoal e profissional dos administradores para atender aos desafios de uma formação integral desses profissionais.

Neste texto, abordam-se a duas etapas do estudo, que são a introdução e as justificativas para o estudo, com um corte voluntarista do pesquisador, quiçá alentado, com abordagens qualitativas e procedimento bibliográfico de pesquisa.

A tese de doutorado engloba diversidade de temas como educação como direito e preparação para a paz; educação, subjetivismo e o mundo da gestão empresarial; complexidade; educação e trabalho no novo milênio; a educação no meio empresarial e currículo.

Por isso, se afigurou prudente apresentar, neste espaço, somente parte do estudo, visto que eventual apresentação de todos os resultados da pesquisa, acompanhados de discussão e considerações finais, poderia aligeirar as abordagens básicas e provocar eventual decalagem entre os achados da pesquisa, análises e conclusões, ensejando redução de compreensão da totalidade do estudo.

METODOLOGIA

Uma revisão com essas características permitirá ao pesquisador lançar luzes sobre o que investiga por meio de relatos da interpretação e compreensão da linguagem empregada na produção social do campo em estudo. Com isso, procurou-se manter e fundar uma verdade estável, até que mude, gerada, afirmada e cultivada no diálogo entre os autores consultados. (NASCIMENTO; SOUSA, 2015, p. 315). Teve um caráter hermenêutico, buscando revelar o que pretenderam dizer os autores, bem como tornar claros os enunciados e entendimentos que possam ser emprestados o que se pretendeu dizer.

Portanto, é um estudo propedêutico e científico já nessa etapa, que recorre à literatura e apontar os consensos e as divergências sobre a o equilíbrio entre paradigmas da cooperação ou da competição em currículos. A pesquisa bibliográfica é um trabalho de natureza exploratória, que propicia bases teóricas ao pesquisador para auxiliar no exercício reflexivo e crítico sobre o tema em estudo, conforme leciona Gil (1991). Na esteira do dizer de Nascimento e Sousa (2015), como base teórica do estudo, foi leitura seletiva, analítica e interpretativa da literatura respectiva, servindo em primeiro momento, para aguçar a curiosidade do pesquisador e despertar inquietações sobre o tema a ser estudado.

A par de ambientar teoricamente a evocação do problema de pesquisa e alguma incompletude a indagações, na linha exposta por Crhis Hart (1988), a pesquisa bibliográfica reflete conjunto de pensamentos sobre a objetivo investigado, prioriza obras recentes; e, na medida do possível, busca abstenção de juízos apressados e ideológicos, respeitando a ideias dos escritores originais mediante moderação nas análises.

Oportuno citar que pesquisa, a ser apresentada em outro estudo, trata de teoria curricular, em uma abordagem qualitativista, que contou com questionários e entrevistas envolvendo alunos e professores de cursos de administração, gestores e empregados de algumas empresas, pesquisa documental e bibliográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sociedade exige que o processo educacional seja consentâneo com os desafios dos tempos atuais, com destaque para os aspectos humanizadores do novo milênio. Nesse diapasão, são flagrantes as preocupações e as incertezas quanto ao desenvolvimento, pelas instituições de ensino, de um processo edu-

cacional capaz de estabelecer equilíbrio entre a consciência e a ciência, ou seja, entre a razão e a emoção, apto a, simultaneamente, qualificar o indivíduo para o trabalho e prepará-lo para a cidadania.

Para tal equilíbrio, a educação deve laborar para a emancipação intelectual, para o desenvolvimento profissional e para o burilamento emocional e moral dos indivíduos, num processo de formação integral que melhor atenda à complexidade do ser humano e da sociedade contemporânea, caracterizada, também, pelo dinamismo e pelas incertezas.

Ademais de preparar para o trabalho, inquieta a urgência e a primazia do alento para a educação desenvolver no indivíduo a capacidade de conviver em harmonia com o outro e com a natureza, em franco processo interativo. Uma educação que considere, precipuamente, por meio do desenvolvimento humano, a inteireza do ser e a coesão social, a par de preparar pessoas para o mundo do trabalho.

Estas dimensões – capacitação para o trabalho e para a formação humana, se constituem requisitos fundamentais em cursos de preparação de administradores, exigindo o equilíbrio dessas dimensões na elaboração de objetivos, na seleção e na organização de conteúdos curriculares.

Nesse passo, não se tem certeza sobre a importância que alunos, professores e diretores de instituições de ensino emprestam a conteúdos de aspectos axiológicos a serem desenvolvidos nos currículos dos cursos de administração. Não se tem certeza, também, se estes currículos carregam, de forma direta ou transversal, objetivos e conteúdos valiosos sob o ponto de vista de valores. Igualmente, dado o ambiente de competição acirrada trazido e nutrido pelos novos tempos, inexiste certeza sobre o apreço, entre dirigentes e trabalhadores, pela prática de valores no exercício da gestão empresarial.

Se, por um lado, a sociedade em geral insiste em privilegiar a competitividade em desfavor da cooperação, por outro, esta mesma sociedade, por meio de reflexões e pensamentos de estudiosos, demonstra a importância do resgate da dimensão humana nos processos educacionais para formação integral do indivíduo.

Nesse sentido, dentre os autores que tratam da complexidade e da necessidade de resgate da dimensão humana nos processos educacionais, é possível destacar: Touraine (1992), quando alude à interação entre sujeito e razão; Morin (2001, 2008a e 2008b), que alerta para os perigos da ciência sem a consciência, enfatiza a complexidade das relações com o todo e repete o que perguntou

Karl Max – “mas quem educa os educadores?”; Prigogine (1996), Laszlo (2008) e Besnier (1996) realçam os valores humanos como pilares de sustentação para guiar a ação dos indivíduos; Albala-Bertrand (1999) cita a necessidade de vínculo entre os ideais educacionais e as exigências práticas do mundo do trabalho; Assmann (2007), tratando do reencantamento da educação, alude à “pedagogia da complexidade”; Ken Wilber (2006) se opõe ao processo de materialização em detrimento da humanização ao tratar do desastre da modernidade conhecido como “terra plana”, desenvolvido por um processo de materialização, racionalização e mecanização do universo, do indivíduo e da sociedade; Freire (1979) enfatiza os fundamentos humanizadores da educação e sua capacidade libertadora, bem como a necessidade de permanente atitude crítica; em linha idêntica, Casassus (2009), indaga se a educação labora para a construção de uma consciência verdadeira.

Assomam-se preocupações com a possibilidade de a dinâmica curricular contemplar objetivos e conteúdos relevantes, baseados em fundamentos humanizadores, ou se esses objetivos e conteúdos têm em vista apenas a preparação de estudantes calcados meramente em pressupostos de competitividade técnico-prática, em detrimento de fundamentos de cooperação.

Talvez seja apropriado duvidar das certezas ditadas pelas escolas de administração e pelas empresas seguidoras, hoje comandadas por gestores rodeados de números e mandantes, em sua maioria tecnocratas e econocratas ancorados, quase sempre, em saberes parcelados, dominados por pensamento determinísticos e fragmentários. Esses atores, não raro, consideram o que lhes rodeia só quando vislumbram crescimento e lucros. São organizações de especialistas em pequenas coisas, voltados para o desempenho individual e sucesso empresarial, com as devidas ressalvas, claro. Para Debord (1997), são profissionais midiático-estatais e privados, que servem a um senhor e por isso dotados de baixo poder de autorreflexão, aos quais recorrem outros profissionais que perderam autonomia reflexiva de voltar as consciências para analisar o que fazem e para que fazem.

Os detentores de saberes fragmentados, ou seja, treinados para fazer algo isoladamente da contextualização, talvez sejam profissionais que não reconhecem sua relação de pessoa singular com a pluralidade, conforme afirma Elias (1994), em *Sociedade dos Indivíduos*. Esses sujeitos operam como se fossem entes isolados, que se bastam, sem correlação com o todo. Essa característica não agregadora das coisas do mundo e o apreço pelo estanqueísmo podem

conduzir ao absolutismo, ao domínio total sem os freios da prudência e desnutridos de contemplação das ameaças de que trata Chomsky (2004).

Seriam saberes eminentemente universitários, baseados em verdades “definitivas” transmitidas, quiçá, sem cuidados com o contexto e com aspectos globais, mas que, talvez, não passem de histórias prováveis para o tempo e espaço em que se situam? Seriam construídos e desdobrados sob os auspícios da prevalência da técnica somente, da competitividade excessiva e excludente, das grandes administrações burocratizadas e tecnocratizadas citadas por Morin (2011)? Constituiriam saberes eivados de modelos e técnicas, desprovidos de valores, gerando lucro econômico e pobreza social a que se refere Morin (2008)? Esses saberes estariam afetados por eventual deficiência de identidade docente de professores ensejada pelos conflitos próprios da modernidade lembrados por Giddens (1991, 2002)?

É este corte científico e tecnicista de gestão que parece presidir a ação docente na preparação de estudantes de administração, que talvez inobserva a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, despreza ou desconhece as conexões das partes com o todo. E o que fazem os professores? Não seriam os mestres os responsáveis pela seleção de objetivos e conteúdos curriculares valiosos, pela mediação e construção de conhecimentos relevantes para o indivíduo e para a sociedade, pela arquitetura do futuro? Não seriam os docentes, por dever de ofício, encarregados de lançar luzes de indicação de novos caminhos para, de um lado, preparar pessoas para o trabalho e, de outro, despertar e avivar a vocação fraterna dos indivíduos mediante a reforma do pensamento?

É fato que a educação superior nas ciências gerenciais é conduzida pela nova ordem globalizante, ensejadora de transformações que afetam o mundo, alteram as relações de poder, econômicas e culturais. Mais que colaborar para a redução de desigualdades, essa nova ordem alargou diferenças de desenvolvimento entre povos, criou fossos econômicos e sociais, podendo trazer a reboque a redução de oportunidades de educação. E o que é inquietante, é que a ordem assim estabelecida tende a ser agasalhada pelas instituições de ensino, pois, conforme leciona Gomes (2005, p. 104), a escola “contribui para a construção do consenso social e da continuidade”

Nesse ponto, importa indagar se o conhecimento científico de administração de empresas, por si só, é capaz de dar cabo da gestão de organizações, dissociado de questões epistemológicas, filosóficas e éticas. Cabível indagar, ainda, se as intenções educacionais, cujos veículos principais são os currículos,

têm em vista a preparação do homem para competir a qualquer custo ou para cooperar, isto é, se os objetivos e conteúdos curriculares refletem primazia de aspectos fragmentários, utilitários, técnico-práticos instrumentalizadores para o sucesso pessoal ou empresarial, ou se são baseados em valores humanos validados pela comunidade planetária.

O que se impõe pretender, considerando que a educação deve envolver as dimensões técnico-científica e humanística, é uma formação que envolva ambas as dimensões, sem deixar de lado os objetivos e conteúdos que preparam indivíduos para o trabalho, mas também incluir as questões axiológicas da educação.

Segundo Russel (1982, p. 155), “precisamos de uma visão de mundo, de uma visão holística, não exploradora, ecologicamente coerente, pacífica, humanitária, cooperativa, global e com considerações de longo prazo”. Nessa linha, o autor prega mudanças na nossa forma de viver, “no modo como nos relacionamos; com nossos corpos e com aquilo que nos cerca; mudança em nossas necessidades; mudanças naquilo que exigimos dos demais e do planeta; e mudança em nossas maneiras de perceber, conhecer e apreciar o mundo”.

Ainda segundo Russel (1982), impõe-se a busca de um quadro mental com imagens positivas para influenciar atitudes e comportamentos individuais, no que é acompanhado por Araújo (2007, p. 33) quando preconiza que devemos “romper com o determinismo em nosso pensamento, com a certeza do que queremos ter no futuro, permite ver o mundo de forma diferente”.

Afigura-se apropriado, pois, de acordo com diversas correntes de pensamentos do campo da educação e da complexidade, enfocar a necessidade de inclusão de objetivos e conteúdos axiológicos como forma de contribuir para a formação de administradores que conciliem competitividade e cooperação e favoreçam a ambientes de melhor convivência entre as pessoas, as sociedades e as nações.

A construção da paz mundial é um empreendimento humano complexo, talvez possível, mas inacabável, de responsabilidade mais dos que hoje habitam um mundo que é cercado de complexidade e de incertezas, e menos dos que virão. Assim, os indivíduos que compartilham do planeta precisam ter a coragem de averiguar as verdades e certezas construídas ao arrimo de paradigmas ultrapassados, de afrontar pressupostos e de pensar em novas formas de viver pois, conforme depreende-se da leitura de Capra (1980, 2007), buscar solução para problemas com pensamentos idênticos ao que lhes geraram talvez não seja pro-

fícuo. Abrir as mentes é preciso, pois a desordem prospera em sistema fechado e tido como pronto e acabado.

É oportuno investigar o apreço que as instituições de ensino superior e seus atores nutrem por objetivos e conteúdos curriculares que contemplam aspectos axiológicos para, a partir da investigação, saber se o desencanto com os rumos da comunidade planetária padece de solução de continuidade ou se há abertura que permita o vislumbre de perspectivas, via educação, para a construção de um mundo mais solidário.

Talvez igualmente importante seja identificar aspectos predominantes nas empresas: se tendentes à primazia da competitividade exacerbada ou se acolhem valores humanitários e com eles convivem. É que o papel das organizações se apresenta relevante à formação da cultura do indivíduo, pois, no dizer de Pagés *et al* (1987), as organizações exercem domínio sobre os indivíduos, sobre a sociedade e sobre as nações. Para esses autores, as organizações têm forte poder de influenciar culturas e modos de viver e seriam, por isso, em razoável medida, atores sociais responsáveis pela agonia do sistema, pela realidade e pela era da violência doce. Essas organizações são compostas, em boa escala, de administradores.

Uma vertente de relevância social para justificar o estudo seria a necessidade de conhecer os valores predominantes nos ambientes acadêmicos e empresariais. Este conhecimento propiciaria uma reflexão sobre a urgência de mudanças da rota em que o mundo se encontra, via educação, em especial dos profissionais de administração – eis que são os responsáveis por organizações do setor privado, setor público e terceiro setor, ou seja, cuidarão de atender demandas da humanidade presente e futura.

Por outro prisma, as descobertas da pesquisa poderão ser acrescidas ao conhecimento já construído sobre inclusão de aspectos axiológicos em objetivos e conteúdos curriculares de cursos de administração. A ausência ou presença desses objetivos e conteúdos podem desfavorecer ou contribuir, respectivamente, para formação humanitária dos administradores e, por via de consequência, influenciar nos valores empresariais.

Por isso, afigura-se interessante identificar em que medida alunos de cursos de administração dialogam sobre valores, seja na arena escolar como um todo, seja na sala de aula, sobre a necessidade de alterar paradigmas da profissão. E se essa alteração implica mudanças dos objetivos e conteúdos sob a égide das bases fundamentais para elaboração de currículos.

O repensar da educação talvez constitua um exercício de ética do gênero humano, o que requer apreciação de aspectos axiológicos a que se obrigam educadores e educandos dos diversos níveis escolares e cursos. E não poderia ser diferente com professores e alunos dos cursos de administração.

Sensações éticas e análises morais (DILTHEY, 1994) não seriam atributos humanos, que cada indivíduo constroi, desenvolve e carrega consigo? E não são estes indivíduos, os administradores inclusive, que compõem e moldam o tecido social? Resultando este tecido dos diversos vetores individuais e coletivos, não é demasiado admitir que o vácuo ético nas relações entre profissionais, organizações, fornecedores e consumidores tem forte correlação com a fragilidade da ética pessoal. Esta, hoje, é bem caracterizada pelo excessivo interesse do indivíduo por si próprio, pelo individualismo exacerbado, pelo narcisismo desmedido e pelo frágil sentido de solidariedade.

Com efeito, se as organizações são dirigidas por pessoas que assimilam não-virtudes, e se estas pessoas moldam as crenças das organizações, à medida que o homem despreza valores humanos, as empresas tendem a fazer o mesmo e a resvalar na moral e, às vezes, a abandonar a ética.

Do ponto de vista individual, em linha defendida por Motomura (1995), os administradores devem primar pelo resgate e pelo fortalecimento de valores como cooperação, oportunidades de desenvolvimento mútuo, confiança no futuro, respeito humano, honestidade, desprendimento, dedicação e humildade. Seria um caminho para alterar modelos mentais de executivos e trabalhadores de entidades privadas e públicas cuja escala de valores, atualmente, é baseada excessivamente em expansão, competição, quantidade produzida e dominação. A despeito desse conjunto de valores, hoje, cada vez mais, os modernos modelos de gestão tendem a valorizar o sentido da complexidade, da cooperação, da qualidade, da parceria e da autoestima individual e coletiva.

Lucca (2008), executivo de uma grande organização nacional, quando deixou de ser diretor e passou a presidente da empresa, assim se apresentou aos seus líderes: “você já me conhecem bem, como diretor, e agora, que estou assumindo a presidência, quero que saibam que vou atuar dentro da filosofia cristã.” E listou os princípios que guiariam sua gestão: “Creio nos princípios da harmonia, da solidariedade, do respeito mútuo, da confiança, da honestidade, da ética e da disciplina” E complementou: “a justiça será sempre valorizada, todos trabalhem e sejam iguais na busca do bem comum” (LUCCA, 2008, p.

23). Decerto, é um pensamento peculiar, todavia moderno, elogioso, desejável e vocacionado para o sucesso.

Seria possível reformar o ensino em administração, incluindo objetivos e conteúdos curriculares sobre valores, visando preparar profissionais que, dada a amplitude de ação, poderiam ajustar crenças e atitudes e eliminar disfunções individuais e empresariais? Em vez de formar indivíduos para administrar empresas voltadas à competitividade e ao lucro a qualquer custo, impõem-se conteúdos e intenções educacionais que levem os futuros profissionais (o estudante) a, além de bem desincumbir-se de suas funções objetivando melhoria de sua empregabilidade e o progresso de sua empresa, educar-se para cooperar e colaborar para uma vida comunitária saudável.

Nessa linha de busca de resgate de valores individuais – que mudarão os valores empresariais, seria interessante para a vida de todos que a educação objetivasse formação de administradores para trocas de referenciais, dentre as quais: do trabalho movido pela motivação extrínseca e por objetivos definidos por outras pessoas, pelo trabalho permeado pelo prazer de fazer e por motivação intrínseca; da prevalência absoluta dos interesses dos acionistas, pelo privilégio, compartilhado, dos trabalhadores, dos clientes, dos acionistas e de outros agentes do presente e do futuro.

Inscrevem-se ainda outras trocas de valores, não menos importantes, como a mudança da ideia do lucro pelo lucro, pela ideia da qualidade de vida do ser humano; do apego excessivo à competitividade ensejadora da relação “perde-ganha”, que ao fim é um jogo de soma igual a zero, pela cooperação do “ganha-ganha” (NALEBUFF; BRANDERBURGUER, 1996); do apego à crença no imediatismo e na luta pela mera sobrevivência, pela consciência da continuidade e do viver pleno; da redução da busca dos resultados exclusivamente numéricos e materiais, pelo respeito a evolução do nível de consciência individual, grupal e global, conforme pensa Motomura (1995).

Seriam trocas que, enfim, primariam pela adoção de paradigmas que tendam a encadear fatos e fenômenos como engrenagens vivas e com possibilidades múltiplas e evolutivas, em vez de considerar eventos como relações meramente lineares de causa-efeito, estanques.

Esse transformar de pensamento, trocando “não-valores” por “virtudes organizacionais” pode fazer aflorar maestrias pessoais, em que as aspirações e os sonhos pessoais despertam e potencializam a capacidade criativa de cada indivíduo; labora para a transparência das formas de pensar, conferindo pro-

fundidade e verdade nos diálogos e nos relacionamentos entre as pessoas e os grupos.

Essas virtudes podem, ainda, favorecer à aprendizagem coletiva, estimular a inteligência de todos para o bem, a ajuda mútua e a evolução em conjunto, bem como facilitar o compartilhamento de visões, ensejando aspirações grupais e sonhos coletivos em que todos, irmanados e em cooperação, possam alcançar níveis de vida saudável e produtividade. Pode, enfim, dar significado ao trabalho de cada pessoa e colaborar para o desenvolvimento sustentado das organizações e, por consequência, da sociedade em função do alcance de suas ações e da futuridade auspiciosa que porta.

Esse processo educacional deve alcançar o desenvolvimento da visão ecológica, aí incluídas todas as coisas e seres do céu, da terra e do mar. Nessa linha, impõe-se uma visão que considere o universo como um sistema vivo composto por infindáveis outros sistemas, formado por redes de relacionamentos, em vez de se imaginá-lo um sistema mecânico, formado por blocos separados de construção.

Educar o administrador para trocar a vida social resumida em uma luta competitiva pela simples existência, por uma vida social comunitária e cooperativa dentro de um todo interdependente e colaborativo. Mudar a ideia de que o trabalhador seja mera máquina biológica composta por partes fragmentadas, pela noção de que ele constitui um sistema integrado que forma um todo inseparável; alterar a ênfase nas partes separadas, nos objetos, nas estruturas, nas hierarquias, pela atenção ao todo integrado, às pessoas nas suas singularidades, aos relacionamentos, aos processos, às redes, à interdependência (MOTOMURA, 1995).

Educar para abandonar o pensamento exclusivamente cartesiano, fragmentário, racional, calcado em relações de causa e efeito, reducionista, pelo pensamento baseado na abordagem da complexidade, a que aludem, entre outros, Morin (1982, 1996, 2008a, 2008b, 2008c, 2011), Laszlo (2001, 2008), Nicolescu (2002), Capra (2007), Assmann (2007), Wilber (2006), que considere o pensar intuitivo e não somente o linear; trocar a crença no progresso material ilimitado a ser obtido pelo crescimento econômico e tecnológico, pelo apreço ao desenvolvimento sustentável e amplo a ser alcançado por legítimo e intenso alento das capacidades humanas e uso parcimonioso dos recursos naturais.

O processo de aprender, desaprender e reaprender a elaborar currículos valiosos para a humanidade pode fazer do administrador o protagonista de seu destino e mentor de suas organizações, fortalecer o senso ético e ecológico

(MORAES, 2010); robustecer o significado do trabalho e glorificar a existência das pessoas como laborativas. Pode, também, cooperar para o revigoramento do tecido social e para seu polimento moral, conferir utilidade e crescimento sustentado às organizações, reconhecendo-lhes razão de ser e responsabilidade social. Talvez possa, ainda, ensejar harmonia e solidariedade entre os indivíduos, a coletividade, as organizações e a natureza, além de reduzir a nebulosidade sobre o futuro da humanidade.

Se a humanidade padece de inúmeras mazelas e seu futuro é sombrio, como dizem Morin (2004), Laszlo (2008) e Russel (1982), mudem-se as formas de agir das organizações, que são as instâncias dedicadas à satisfação das necessidades da humanidade e formadoras de culturas, que carregam desdobramentos de caráter econômico, político, ideológico e psicológico sobre os indivíduos e a coletividade planetária.

Como construções humanas que são as organizações, eis que formadas por pessoas que lhe dão vida e alma, a responsabilidade e a liberdade para a ação das empresas residiriam nos indivíduos que lhe moldam, em larga medida nos seus mandatários, isto é, em seus administradores.

O ente jurídico – a organização – é inerte, enquanto os seres humanos, em especial os administradores, são molas propulsoras de seus valores, comportamentos e atitudes, lhe movem, aceleram ou param, estabelecem limites de prudência, determinam rumos e dão um jeito responsável ou negligente de atuar para as comunidades próximas e distantes, do presente e do futuro.

Natural, pois, a formação de profissionais de administração de empresas que adotem como dever de ofício a busca sincera do equilíbrio entre o interesse social, econômico e ambiental. Cabível, para tanto e como pré-requisito, alterar o que é ensinado aos administradores via nova dinâmica curricular consentânea com os anseios humanizadores do novo milênio.

Não se olvida de que o empreendimento científico proposto possa vir a enfrentar sentimentos coletivos contrários adensados, a petrificarem-se, pois, no dizer de Durkeim, “é em ideias e em sentimentos deste gênero que repousam as práticas educativas”, pois, continua o pensador, essas práticas “têm um caráter essencial: resultam sempre da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com vistas a adaptá-la ao meio social no que é chamada a viver” (2007, p. 75).

Como lido em outros autores, esse meio já não é o desejado pela maioria da humanidade, o que impõe o despertar de novos anseios e jornadas inte-

lectuais à busca de mudança, eis que, parece-nos, seremos todos chamados a construir outro mundo diferente do que se avizinha, e nele viver.

Talvez o empreendimento acadêmico proposto possa ser considerado mero voluntarismo. Quiçá possa, também, adensar os clamores por mudança testemunhados por muito dentre os reportes teóricos aduzidos no estudo, constituindo, o trabalho e os reclames por novas posturas no meio acadêmico e nas empresas, um alento para novos tempos. A tentativa de provocar mudanças não deverá ser vista como uma empreitada semelhante ao trabalho de Sísifo, (Personagem mitológico condenado a, eternamente, rolar uma grande pedra até o cume de uma montanha. Quando ele estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida), mas como um contributo à busca de mudança. É certo que a ordem estabelecida será vetor de resistência. Porém, tanto se põe água limpa em balde com água turva, que ao longo de um tempo, com a perseverança, a água do balde tornar-se-á limpa.

No dizer de Einstein (1981, p. 86), no âmbito da cooperação intelectual faz-se necessária e oportuna “uma propedêutica dos espíritos”. Cita o pensador que “é necessário, pois, que despertemos nos homens um sentimento de solidariedade que não se detém nas fronteiras, como se faz até agora”. Até porque, conforme lido em Capra (2007, p. 170), independentemente dos limites geográficos, “todos os sistemas vivos são redes de componentes menores, e a teia da vida como um todo é uma estrutura em muitas camadas de sistemas vivos aninhados dentro de outros sistemas vivos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oportuna, pois, investigação da dinâmica dos currículos dos cursos de administração, com base nos seus objetivos e nas suas implicações, atores e aspectos que lhes cercam, para sabê-la se adequada a novos tempos, isto é, baseada em valores humanos compartilhados pela sociedade global, aceitos pela natureza, ou se calcado em mera preparação instrumental do indivíduo para competir.

Os conteúdos curriculares devem contemplar equilíbrio entre suas duas principais dimensões - capacitação para o trabalho e formação humana, que configuram os requisitos fundamentais em cursos de preparação de administradores, exigindo adequado dimensionamento dessas dimensões na elaboração de objetivos, na seleção e na organização desses conteúdos.

Outra linha de pesquisa que pode suscitar o presente trabalho é a averiguação quanto à importância que dirigentes de instituição de ensino, alunos e professores conferem a disciplinas e a conteúdos de aspectos axiológicos constantes dos currículos dos cursos de administração. No mesmo passo, talvez seja oportuno pesquisar em que medida os currículos apresentam objetivos e conteúdos valiosos sob o ponto de vista de valores. Não seria demasiado sugerir estudo sobre o apreço a valores, por parte de dirigentes e trabalhadores, na gestão empresarial, dado que o atual ambiente de competição acirrada pode exigir adaptação dos modelos de gestão aos novos tempos.

Para além da dinâmica curricular, se afiguram oportunas análises dos projetos pedagógicos dos cursos, bem como observações e avaliações do fazer docente, para saber se o que se faz na arena escolar – a sala de aula, é condizente com os projetos e currículos, o que alcançaria aspectos atinentes à autonomia e identidade dos professores e à profissionalidade docente.

Assim, os referenciais teóricos aduzidos convidam à contemplação da possibilidade de os currículos de cursos de administração propiciarem aos estudantes a necessária formação humanizadora, ou se estão voltados meramente para instrumentalizar discentes para o mundo da competição.

REFERÊNCIAS

ALBALA-BERTRAND, L. (org.). **Cidadania e educação**: rumo a uma prática significativa. Campinas: Papirus; Brasília: Unesco, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep M; ARANTES, Valéria A. (org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007, p. 17-64.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2007.

BESNIER, Jean-Michel. Um novo humanismo. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 155-161.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CARNEIRO, Roberto. Aprender e educar no século XXI. In: **Fundamentos da educação e da aprendizagem**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Unesco, Líber Livro, 2009.

CHOMSKY, Noam. **O império americano**: hegemonia ou sobrevivência. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DILTHEY, Wilhelm. **Sistema da ética**. São Paulo: Ícone, 1994.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa. Edições 70 LDA, 2007.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. (org.). Ana Maria Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991

GOMES, Cândido A. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. São Paulo: EPU, 2005.

GUIMARÃES, Marcelo R. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul/RS: Educus, 2005.

HART, Christopher. **Doing a literature review**. Releasing the social science research imagination. London: Sage Publications, 1988.

LASZLO, Erwin. **A ciência e o campo akáshico**: uma teoria integral de tudo. São Paulo: Cultrix, 2008.

LASZLO, Erwin. **Macrotransição**: o desafio para o terceiro milênio. São Paulo: Axis Mundi, Antakarana/Willis Harman House, 2001

LUCCA, Êlcio A. de. **Gestão para um mundo melhor**: o empresário que criou um inovador modelo de gestão que concilia o sucesso das pessoas, da empresa e do país. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, J. M. N. (org.) **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 175-205.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Atakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Portugal: Editora Fayard, 1982.

MORIN, Edgar. Complexidade e liberdade. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 239-254.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: necrose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. Religar a ciência e os cidadãos. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Izabel (org.). **Ética, cultura e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 47-54.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MOTOMURA, Oscar. **Coletânea o novo executivo**. São Paulo: Amana-Key, 1995.

NASCIMENTO, F. P. do. SOUSA, F. L. L. **Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática - como elaborar TCC**. [https://books.google.com.br/books/about/Metodologia da pesquisa cientifica: teoria e prática](https://books.google.com.br/books/about/Metodologia_da_pesquisa_cientifica:teoria_e_pratica).

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (org.). **Educação e transdisciplinaridade, II**. Coordenação executiva do Cetrans. São Paulo: Triom, 2002. p. 45-71.

PAGÊS, Max; BONETTI, Michel; GAULEJAC, Vincent de; DESCENDRE, Daniel. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.

PRIGOGINE, Ilya. O reencantamento do mundo. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 229-237.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina: a pátria grande**. Rio de Janeiro. Guanabara Dois, 1986.

RUSSELL, Peter. **O despertar da terra: o cérebro global**. São Paulo: Cultrix, 1995.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

WILBER, Ken. **A união da alma e dos sentidos**: integrando ciência e religião. São Paulo: Cultrix, 2006.

EXPLORANDO MÚLTIPLOS OLHARES NA FEIRA DE CIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA COM MATERIAIS SENSORIAIS

Maria Bethânia de Lima Santos¹
Terezinha de Jesus Reis Vilas Boas²
Mariá de Nazaré Conceição Sena³
Elziane Pereira Ferro⁴

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à aprendizagem e participação nas atividades escolares. Em muitas escolas ao redor do mundo, esse compromisso com a inclusão é posto em prática através de diversas iniciativas, sendo a Feira de Ciências um espaço privilegiado para tal.

Este artigo se propõe a explorar em diálogos com teóricos, uma experiência singular vivenciada em uma escola municipal em Presidente Figueiredo/AM, onde a Feira de Ciências⁵ se tornou um palco de inclusão, promovendo a participação ativa de alunos com diferentes deficiências. Sob o título “Explorando Múltiplos Olhares na Feira de Ciências: Uma Abordagem Inclusiva com Materiais Sensoriais”, buscou-se investigar como a criação e utilização de materiais sen-

1 Mestranda em Educação do PPGE da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, mbeclima@gmail.com

2 Pós-Doutora em Educação pela UNIOESTE do Paraná (PR), terezinha.vilasboas@ifam.edu.br

3 Mestranda em Educação do PPGE da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, mariadenazaré@ifam.edu.br

4 Mestra em Biotecnologia-UNIVATES-RS, Anegg_22@hotmail.com

5 Experiência de Educação Inclusiva na Feira de Ciências de uma Escola Municipal em Presidente Figueiredo/AM, onde os alunos produziram e apresentaram materiais sensoriais caseiros, ecológicos e recicláveis.

soriais produzidos por meio de materiais caseiros, ecológicos e recicláveis e apresentados numa Feira de Ciências da escola podem promover uma abordagem mais inclusiva e mais humanitária no Contexto Escolar Amazônico.

Na escola em questão, utilizou como instrumento metodológico a Feira de Ciências a qual não foi apenas uma oportunidade para a exposição de experimentos científicos, mas também um espaço para a expressão criativa e o engajamento ativo de todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas. Através do uso de materiais sensoriais e estratégias pedagógicas adaptadas, foi possível criar um ambiente acolhedor e acessível, onde cada aluno pôde contribuir com suas habilidades e conhecimentos únicos.

Além disso, discutiremos os impactos positivos dessa experiência não apenas para os alunos com deficiências, mas para toda a comunidade escolar, destacando a importância de práticas inclusivas na promoção do aprendizado significativo e da convivência harmoniosa. Assim, neste artigo, orbitam referências centrais em Freire (1985), (Ribeiro, 2011), Lima (2004), Gil, (2004); Nunes, s. M. T. et. al (2016); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB 9394/96; Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) entre outros arquivos que colocam entre suas temáticas principais de pesquisa, o enfoque sobre a Inclusão e experiência inclusivas que auxiliam no aprofundamento de pesquisas no âmbito da educação brasileira.

A participação na Feira de Ciências inspirou os professores a conceberem novos projetos científicos, mobilizando cada participante na organização do evento da escola. Para os alunos do 1º ao 5º ano, em especial para os alunos PCDs, essa experiência com materiais sensoriais ofereceu a oportunidade de se envolverem na criação de trabalhos manuais nos quais puderam explorar textura, desenhos, montagens e esculturas com massinhas de modelagem caseira. Ademais, as feiras de ciências constituem um ambiente rico em possibilidades para as diversas expressões das juventudes (SOBREIRA JUNIOR et al., 2016). Essas atividades também promovem a habilidade de aprender a aprender e contribuem para a (trans) formação dos sujeitos, conforme apontado por Farias (2006, p. 80).

Farias (2006) também, acrescenta que as Feiras de Ciências têm múltiplos benefícios, como o desenvolvimento da curiosidade indagadora, a valorização de conteúdos socialmente significativos, a constante elaboração de questionamentos e um ensino mais inclusivo. Para Mantoan; Prieto; Arantes (2006) o entendimento de uma educação de fato inclusiva, está articulada a questões

sociais mais amplas, que determinam maior igualdade e mecanismos mais equitativos. Logo, fazer valer o direito de acesso à educação para todos, não se resume só à garantia da matrícula, o assunto merece um entendimento mais profundo e detalhado para que essa escola inclusiva seja justa e valorize a diversidade.

Glat (2011) corrobora que uma educação inclusiva de qualidade não implica somente o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular, mesmo que este aluno esteja bem adaptado e socialmente inserido, pois essa qualidade deve perpassar por um bom aproveitamento acadêmico, o que demanda uma reorganização nos mais diferentes aspectos componentes da escola. Desta forma, “se o aluno não estiver participando das atividades como os demais colegas de turma e aprendendo, então não tem educação inclusiva!” (p.06). Nessa mesma perspectiva, Beyer (2010) enfatiza que para almejar uma transformação nas escolas é preciso primeiro uma conscientização da comunidade escolar e na sociedade. Ou seja, uma ação planejada de conscientização de determinadas representações sociais em relação às pessoas com deficiência, como declara Beyer (2010, p. 09) é preciso “conscientizar sobre as novas concepções, do lugar que elas têm direito a ocupar em uma sociedade”. Atualmente diante da forte tendência de exclusão social, o sujeito deve ser conscientizado dos seus direitos para, assim, iniciarmos um processo de equidade e respeito às diferenças.

Os resultados da pesquisa revelam uma transformação significativa no comportamento dos alunos dentro da sala de aula durante a elaboração dos projetos. A participação ativa na Feira de Ciências estimulou a inclusão dos alunos, que passaram a se envolver de maneira mais engajada nas atividades escolares. Como consequência, os professores optaram por mudar a metodologia das aulas de ciências, substituindo o modelo expositivo por aulas práticas. Segundo Pereira, Alves e Silva (2020, p. 15), “os alunos passaram a ser atores no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que tiveram espaço para os questionamentos, exposição de suas concepções prévias, proposições e apresentações de outras atividades”. Diante do exposto, no contexto do projeto “Explorando Múltiplos Olhares na Feira de Ciências: Uma Abordagem Inclusiva com Materiais Sensoriais”, os resultados da pesquisa revelaram uma transformação significativa no comportamento dos alunos dentro da sala de aula durante a elaboração e após a apresentação do projeto à comunidade.

METODOLOGIA

O estudo foi pautado pelos pressupostos da abordagem qualitativa, com enfoque da pesquisa descritiva em Gil (2004) explorando diferentes perspectivas e experiências de 10 estudantes deficientes das séries iniciais, do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Roxana Pereira Bonessi no município de Presidente Figueiredo/AM, ocorrida em maio de 2022. A atividade realizada fez parte da Feira de Ciências dos anos iniciais, evento que exigiu a escolha do tema, planejamento, confecção de material sensorial pelos alunos PCDs, com uso de resíduos recicláveis e naturais, sob a orientação da professora da sala de recurso. Além disso, foi feita uma revisão de literatura em trabalhos publicados nos últimos dez anos em periódicos que discutem a Educação Inclusiva e confecção de materiais sensoriais e Feira de Ciências nos anos iniciais, bem como em outros repositórios. O número reduzido de trabalhos encontrados com a temática investigada demonstra a importância dessa discussão. No momento seguinte, para registro dos dados produzidos, foi adotada anotação e registros fotográficos, metodologia que favoreceu a compreensão do fenômeno investigado para posterior discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Feira de Ciências com abordagens múltiplas com uso de material sensorial representou uma oportunidade única para promover uma abordagem inclusiva na educação científica, especialmente através da utilização de materiais sensoriais. Os resultados obtidos durante o evento demonstraram o impacto positivo dessa abordagem na participação e no aprendizado dos alunos com diferentes habilidades e necessidades.

Durante a preparação para a Feira, os alunos tiveram a oportunidade de explorar conceitos científicos de uma maneira prática e sensorial. A utilização de materiais sensoriais permitiu que os alunos com deficiências sensoriais ou cognitivas pudessem compreender os conceitos de forma mais tangível e significativa. Porém, para trabalhar com atividades mais direcionadas e lúdica a escola os professores precisam estar preparados; os professores capacitados e a escola adaptada e sensível, coletivamente. Conforme Winner (1998) corrobora nesse sentido que muitos professores encontram-se despreparados para identificar os alunos com altas habilidades/superdotação, por exemplo e, por conseguinte,

não são poucas as vezes em que esses alunos são identificados não como crianças deficiências, mas sim como “alunos problemas”. (p. 198)

As imagens 1 e 2 demonstram alguns dos registros da exposição dos trabalhos criados e apresentados pelos alunos PCDs na Feira de Ciências, sob orientação da professora da sala de recurso.

Imagem 01. Atividades com emojis confeccionados com balão



Fonte: Arquivo dos autores

Imagem 02. Atividades com massinha caseira



Fonte: Arquivo dos autores

É importante frisar que durante o evento da Feira de Ciências, houve uma adesão significativa dos pais, demonstração de apoio e de interesse em relação aos trabalhos apresentados pelos alunos PCds. Além disso, a interação com os visitantes da Feira permitiu que os alunos compartilhassem seus conhecimentos de forma eficaz e inclusiva, promovendo uma maior conscientização sobre as necessidades e capacidades de indivíduos com diferentes habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A feira de ciências, ao explorar múltiplos olhares e adotar uma abordagem inclusiva com materiais sensoriais, revela-se como um microcosmo do que a educação inclusiva aspira alcançar. Este estudo demonstra que a educação inclusiva está em constante evolução, enfrentando desafios enquanto se consolida como uma prática emergente e vital. A pesquisa evidencia que as professoras estão se adaptando a essa nova realidade, reconhecendo a educação inclusiva não apenas como um direito, mas como uma responsabilidade social e pedagógica.

A acessibilidade ao conhecimento científico deve ser garantida de maneira heterogênea, considerando as diversas especificidades dos estudantes. As representações sociais das professoras de ciências revelam uma compreensão abrangente da educação inclusiva, centrada no respeito, metodologias diferenciadas e no processo de aprendizagem. No entanto, para que essa visão se concretize plenamente, são necessários ajustes na formação inicial dos professores e uma efetiva implementação das políticas educacionais inclusivas.

Em suma, este estudo destaca a importância da feira de ciências como um instrumento de promoção da educação inclusiva e do avanço tecnológico por meio da educação científica. Ao reconhecer e abraçar a diversidade, a criatividade e o potencial de todos os alunos, a feira de ciências torna-se não apenas um evento educacional, mas um reflexo do compromisso contínuo com uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

RIBEIRO, S. S. **Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na Educação Superior**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FARIAS, L. N. **Feiras de ciências como oportunidades de (re) construção do conhecimento pela pesquisa**. 2006. 84 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisas. Atlas, 5ª Ed. – São Paulo, 2010.

LIMA, M. C. **Feiras de Ciências**: a produção escolar veiculada e o desejo de conhecer o aluno. Recife: Espaço Ciência, 2004.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

NUNES, S. M. T. [et. al]. **As Feiras de Ciências da UFG/RC**: Construindo conhecimento. Cadernos CIMEAC. Uberaba-MG. V. 6, n. 1. p. 91- 116, Julho, 2016. ISSN: 2178-9770.

PEREIRA, G. R. ALVES, G. H. V. S. SILVA, R. C. **Educação Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da Feira de Ciências dos Pequenos Cientistas**. Research, Society and Development. v. 9, n.7. p.1 - 19. Junho, 2020. ISSN: 2525-3409.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas**. E-Mosaicos, V. 7, P. 3-25, 2019.

BAPTISTA, C. R. *et al*. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

SOBREIRA JÚNIOR, Otávio Vieira; CAVALCANTE, Francisca Hisllya Bandeira; SILVA BESSA, Rosaura Ribeiro. **EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: As feiras de ciências como estratégia de ensino nas escolas públicas.** In: III Congresso Nacional de Educação –III CONEDU, 2016 - Natal, Rio Grande do Norte. Anais do Congresso Nacional de Educação –III CONEDU. Natal – RN, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 maio, 2024.

GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011. SANTOS, Simone Cabral Marinho dos; SOUSA, José Raul de; FONTES, Alvanisa Lopes de Lima. **Protagonismo estudantil em feira de ciências na escola.** Educação & Formação, vol. 5, núm. 3, 2020 Universidade Estadual do Ceará

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão.** Reação: Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, v. 96, n. 7, p. 10-12, jan./fev. 2014. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED96.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2024.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e a sua relação com a história da humanidade.** AMPID (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência), 2008. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 11 maio .2024.